Настава и васпитање

3 | Београд, 2016.

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ Год. LXV Број 3. стр. 471–674 ISSN 0547-3330 UDK 37

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@f.bg.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 Стојановић
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: SCIndeks

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 Универзитета 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

471–490	*Ксенија Љ. Крстић*	СОЦИОЕМОЦИОНАЛНИ АСПЕКТИ НАСТАВЕ И УЧЕЊА
491–508	*Тања Д. Јевремов* *Биљана С. Лунгулов* *Бојана М. Динић*	ЗАДОВОЉСТВО СТУДЕНАТА КВАЛИТЕТОМ НАСТАВЕ: ЕФЕКТИ ГОДИНЕ СТУДИЈА И АКАДЕМСКОГ ПОСТИГНУЋА
509–524	*Илија З. Миловановић*	ИМПЛИЦИТНЕ ТЕОРИЈЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ И МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ МАТЕМАТИКЕ КОД УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА
525–540	*Милица В. Марушић Јаблановић*	МОТИВИ ПРОФЕСИОНАЛНОГ ИЗБОРА И ВРЕДНОСНИ ПРИОРИТЕТИ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА
541–554	*Мирјана М. Стакић*	УЛОГА НАСТАВНИКА У ИЗБОРУ МЕТОДОЛОШКОГ ПРИСТУПА ЗА ИНТЕРПРЕТАЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА
555–568	*Александра В. Илић Рајковић* *Мирјана М. Сенић Ружић*	ПРОУЧАВАЊЕ УЏБЕНИКА И ПЕДАГОШКА ПРОШЛОСТ: ПРИКАЗ САВРЕМЕНИХ МЕТОДОЛОШКИХ ПРИСТУПА
569–581	*Марија М. Павловић*	ЛИКОВНО ДЕЛО КАО СРЕДСТВО И ПРЕДМЕТ ПОУЧАВАЊА: РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ И СТРАТЕГИЈЕ
583–596	*Marijana M. Prodanović* *Goran R. Avlijaš*	DOES CONTEMPORARY COMPUTER-MEDIATED EPISTOLARY COMMUNICATION NEED PEDAGOGICAL INTERVENTIONS: THE CASE OF A STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP
597–611	*Маја М. Андријевић*	ФОРМАТИВНИ ПРИСТУП УСВАЈАЊУ КУЛТУРНИХ САДРЖАЈА У ИНТЕРКУЛТУРНОЈ НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА
613–627	*Ана И. Стипанчевић*	ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ АУТЕНТИЧНИХ ТЕКСТОВА У НАСТАВИ НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА НА ВЕШТИНУ ПИСАЊА И ЗНАЊА ВОКАБУЛАРА
629–646	*Душан П. Ристановић*	УЛОГА ПРОЈЕКТНОГ МОДЕЛА НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У РАЗВОЈУ САРАДНИЧКОГ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА
647–660	*Марина С. Петровић*	УТИЦАЈ Е-МОДЕЛА „5 КОРАКА“ НА НАСТАВНИЧКО МОДЕЛОВАЊЕ АКТИВНЕ НАСТАВЕ УЗ ПРИМЕНУ МУЛТИМЕДИЈЕ
661–663	*ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ*	
	Драгана Ј. Павловић Бренеселовић Приказ књиге: ГДЕ СТАНУЈЕ КВАЛИТЕТ (КЊИГА 3) – РАЗВИЈАЊЕ ПРАКСЕ ДЕЧЈЕГ ВРТИЋА	
665–672	*УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ*	

JOURNAL OF EDUCATION • CONTENTS

471–490	*Ksenija Krstić*	THE SOCIO-EMOTIONAL ASPECTS OF TEACHING AND LEARNING
491–508	*Tanja Jevremov* *Biljana Lungulov* *Bojana Dinić*	STUDENT SATISFACTION WITH TEACHING QUALITY: THE EFFECTS OF YEAR OF STUDY AND ACADEMIC ACHIEVEMENT
509–524	*Ilija Milovanović*	IMPLICIT THEORIES OF INTELLIGENCE AND MOTIVATION FOR LEARNING MATHEMATICS IN HIGH SCHOOL STUDENTS
525–540	*Milica Marušić Jablanović*	CAREER CHOICE MOTIVATION AND VALUE PRIORITIES OF FUTURE NURSERY AND ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS
541–554	*Mirjana Stakić*	THE TEACHER'S ROLE IN SELECTING A METHODOLOGICAL APPROACH TO THE INTERPRETATION OF A LITERARY WORK
555–568	*Aleksandra Ilić Rajković* *Mirjana Senić Ružić*	TEXTBOOK RESEARCH AND THE PEDAGOGICAL PAST: AN OUTLINE OF CONTEMPORARY METHODOLOGICAL APPROACHES
569–581	*Marija Pavlović*	VISUAL ART AS MEANS AND SUBJECT OF INSTRUCTION: VARIOUS APPROACHES AND STRATEGIES
583–596	*Marijana Prodanović* *Goran Avlijaš*	DOES CONTEMPORARY COMPUTER-MEDIATED EPISTOLARY COMMUNICATION NEED PEDAGOGICAL INTERVENTIONS: THE CASE OF A STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP
597–611	*Maja Andrijević*	A FORMATIVE APPROACH TO CULTURAL CONTENT LEARNING IN INTERCULTURAL FOREIGN LANGUAGE TEACHING
613–627	*Ana Stipančević*	THE EFFECTS OF USING AUTHENTIC TEXTS IN GERMAN LANGUAGE TEACHING ON WRITING SKILLS AND VOCABULARY KNOWLEDGE
629–646	*Dušan Ristanović*	THE ROLE OF THE PROJECT-BASED LEARNING MODEL IN SCIENCE AND SOCIAL STUDIES TEACHING IN THE DEVELOPMENT OF COLLABORATIVE BEHAVIOR IN STUDENTS
647–660	*Marina Petrović*	THE EFFECTS OF THE "5-STEP" E-MODEL ON TEACHERS' MODELLING OF ACTIVE TEACHING USING MULTIMEDIA
661–663	*REVIEWS*	
	Dragana Pavlović Breneselović Book review: WHERE DOES QUALITY LIVE (BOOK 3) - DEVELOPING KINDERGARTEN EDUCATION PRACTICE	
665–672	*CONTRIBUTORS' NOTES*	

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ • СОДЕРЖАНИЕ

471–490	*Ксенија Крстић*	СОЦИО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ
491–508	*Тања Јевремов* *Биљана Лунгулов* *Бојана Динић*	УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ КАЧЕСТВОМ ОБУЧЕНИЯ: ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБЫ И УСПЕВАЕМОСТИ
509–524	*Илија Миловановић*	ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ ИНТЕЛЛЕКТА И МОТИВАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ У УЧЕНИКОВ СРЕДНИХ ШКОЛ
525–540	*Милица Марушић Јаблановић*	МОТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА И ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ
541–554	*Мирјана Стакић*	РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ВЫБОРЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ДЛЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
555–568	*Александра Илић Рајковић* *Мирјана Сенић Ружић*	ИЗУЧЕНИЕ УЧЕБНИКОВ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОШЛОЕ: ПРЕЗЕНТАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ
569–581	*Марија Павловић*	ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО И ПРЕДМЕТ ОБУЧЕНИЯ: РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ И СТРАТЕГИИ
583–596	*Маријана Продановић* *Горан Авлијаш*	НУЖНЫ ЛИ СОВРЕМЕННОЙ ЭПИСТОЛЯРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВМЕШАТЕЛЬСТВА: ПРИМЕР КОММУНИКАЦИИ МЕЖДУ СТУДЕНТАМИ И ПРОФЕССОРАМИ
597–611	*Маја Андријевић*	ФОРМИРУЮЩИЙ ПОДХОД К УСВОЕНИЮ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ СОДЕРЖАНИЙ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
613–627	*Ана Стипанчевић*	ВЛИЯНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА УСВОЕНИЕ ПИСЬМА И ЛЕКСИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА
629–646	*Душан Ристановић*	РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ПРИРОДОВЕДЕНИЮ И ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЮ В РАЗВИТИИ СОТРУДНИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНИКОВ
647–660	*Марина Петровић*	ВЛИЯНИЕ Э-МОДЕЛИ «5 ШАГОВ» НА МОДЕЛИРОВАНИЕ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ МУЛЬТИМЕДИА
661–663	*КРИТИКИ И ОБЗОРЫ*	
	Драгана Павловић Бренеселовић Рецензия на книгу: ГДЕ ЖИВЕТ КАЧЕСТВО – КНИГА 3 – РАЗВИТИЕ ПРАКТИКИ ДЕТСКОГО САДА	
665–672	*ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ*	

Ксенија Љ. Крстић[1]
Филозофски факултет, Универзитет у Београду

UDK -37.015.3
159.953.5:37.064
DOI: 10.5937/nasvas1603471K
Прегледни рад
НВ год. LXV 3/2016.

СОЦИОЕМОЦИОНАЛНИ АСПЕКТИ НАСТАВЕ И УЧЕЊА[2]

Апстракт *Школско учење одвија се у средини која је између осталог одређена и квалитетом социоемоционалне интеракције и односа наставника и ученика. Последњих година све већи број истраживања и радова који указују на значај и улогу социоемоционалног односа наставника и ученика током процеса наставе и учења. У овом раду анализирани су социоемоционална интеракција наставника и ученика, улога емоција у процесу наставе и учења и везаност за наставника, као специфичан квалитет емоционалног односа између ученика и наставника. Приказани су резултати великог броја истраживања који указују да су различити аспекти социоемоционалног односа значајни за учење, интринзичку мотивацију ученика, школско постигнуће, самоефикасност, доживљај себе, социјалне односе са вршњацима и наставницима, прилагођеност на школу, ангажовање и ентузијазам у учењу, емоционалне проблеме и проблеме у понашању. Квалитетан однос с ученицима одражава се и на ентузијазам, задовољство послом и стрес наставника. У раду је истакнуто да наставник може бити база сигурности за ученике у школи, пружајући им сигурност и подршку које су неопходне за слободно истраживање и учење у школској средини. На крају рада дате су неке опште смернице за унапређивање наставничке праксе засноване на сазнањима о значају позитивног социоемоционалног односа између наставника и ученика.*

Кључне речи: *социоемоционална интеракција, интеракција наставник–ученик, емоције, везаност за наставника.*

Увод

Промене које се дешавају на ширем друштвеном плану почетком новог века донеле су са собом и промене на образовном плану, првенствено у виду потребе за целоживотним учењем, учењем не само садржаја, већ и различитих вештина и стратегија учења, одређивање компетентности према усвојеним знањима и вештинама, а не према природним способностима и сл. (Shuell, 1996). Због тога су промењене и улоге наставника и ученика у том процесу. Досадашња доминација истраживања когнитивних и мотивационих аспеката наставе и учења уступила је место све већем

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

2 Чланак представља резултат рада на пројекту *Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција неопходних за живот у друштву оријентисаном ка Европским интеграцијама* (бр. 179018) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

броју истраживања учења у контексту социоемоционалног односа наставника и ученика (Wubbels & Brekelmans, 2005).

У првом делу овог рада биће приказан значај социоемоционалне интеракције наставника и ученика. У наставку ћемо анализирати улогу емоција у настави и учењу, а у оквиру тога посебну пажњу ћемо посветити специфичном облику емоционалног односа – везаности ученика за наставника. На крају ћемо размотрити импликације ових сазнања о значају социоемоционалних аспеката образовног контекста за рад наставника.

Интеракција наставник–ученик

Данас је већ општеприхваћена идеја да школско учење није само когнитивни процес, већ социјални, културни и међуљудски јер се одвија у контексту свакодневних интеракција ученика са вршњацима и наставницима, па квалитет тих односа одређују и само учење (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Krstić, 2012). Доминантна линија истраживања у образовању посвећена је когнитивним аспектима интеракције наставник–ученик, подучавању и подршци у учењу, док су социоемоционална клима у одељењу и социоемоционални однос наставника и ученика знатно мање истраживани. У литератури која се односи на социоемоционалне аспекте учења и наставе постоји велика шароликост појмова који се користе: академске емоције (Pekrun, 2006), емоционална и педагошка подршка (Hamre et al., 2013), однос наставник–ученик (Howes & Hamilton, 1993; Pianta, 1999), везаност за наставника (Bergin & Bergin, 2009), осећање припадања (Goodenow, 1993; Osterman, 2000), везаност за школу (Catalano et al., 2004). Без обзира на ту појмовну шароликост, постоји сагласност све већег број истраживања која указују на то да је управо емоционални квалитет односа наставника и ученика, посебно на раним школским узрастима, значајан за процес учења и школско постигнуће (Bergin & Bergin, 2009; Catalano et al., 2004; Pekrun, 2006; Sakiz et al., 2012; Wubbels & Brekelmans, 2005), као и за прилагођеност ученика у школи (Baker et al., 2003; Baker, 2006; Howes et al., 2000; Pianta et al., 1995), квалитет односа са вршњацима (Birch & Ladd, 1998; Howes et al., 1994), развој когнитивних и социјалних компетенција (Howes & Smith, 1995). Успостављање позитивног односа са наставником у првим годинама школовања, односа који подржава развој кључних социјалних вештина, понашања и саморегулације, има дугорочне ефекте на развој поверења, прилагођености, мотивације за учење и генерално позитивног става према школи (Hattie & Yates, 2014; Pianta, 1999), као и на смањење емоционалних проблема и проблема у понашању ученика (O'Connor et al., 2011).

Полазећи од теоријског оквира модела учења кроз интеракцију (Hamre & Pianta, 2005; Hamre et al., 2013), аутори су у оквиру области интеракције наставник–ученик дефинисали три широка домена: 1) управљање разредом, 2) педагошка подршка и 3) емоционална подршка; а сваки од њих обухвата већи број различитих димензија и појмова (Pianta et al., 2008; Pianta, 1999). Компоненте ова три домена приказане су у табели 1. У оквиру тог модела разрађен је систем за евалуацију интеракције наставник–ученик од предшколског узраста до средње школе – CLASS (Pianta et al., 2008; Hafen et al., 2014; Hamre et al., 2013).

Табела 1. Домени и димензије интеракције наставник–ученик

Домен	димензије
Емоционална подршка	позитивна клима негативна клима осетљивост наставника отвореност за перспективу ученика
Управљање разредом	управљање понашањем продуктивност облици и методе подучавања
Педагошка подршка	разумевање садржаја анализа и истраживање квалитет фидбека употреба дијалога и дискусије

Извор: Hafen et al., 2014.

Истраживања применом тог система за евалуацију интеракције (CLASS) показују да се интеракција наставника и ученика, позитивније оцењена на описаним димензијама, одражава на боље академске вештине и постигнућа ученика (Hamre et al., 2014; La Paro et al., 2004; Mashburn et al., 2008), боље социјалне вештине, мање сукоба са наставницима и вршњацима (Burchinal et al., 2010; Hamre & Pianta, 2005; Mashburn et al., 2008), чак и на узрасту средње школе (Allen et al., 2013; Hafen et al., 2012). Ефекти позитивне интеракције наставника и ученика посебно су значајни за децу из осетљивих група, под ризиком неуспеха и напуштања школе (Hamre & Pianta, 2005). Полазећи од описаног модела и код нас је урађено истраживање ефеката квалитета интеракције наставник–ученик на постигнуће и однос према школи ученика четвртог и седмог разреда основне школе (Krstić, 2015). Резултати су показали да су педагошка подршка и позитиван емоционални однос наставника значајни предиктори успеха из математике на оба узраста и позитивног односа према школи и учењу на млађем узрасту.

С друге стране, Вубелс и сарадници (Wubbels & Brekelmans, 2005; Wubbels et al., 1987) описују понашање наставника у односу према ученицима на две димензије: утицај (доминација – субмисивност) – описује ко и у којој мери контролише ситуацију на часу; и блискост (супротстављање – сарадња) – односи се на степен блискости и сарадње наставника и ученика. Укрштањем ове две димензије аутори су описали осам типова наставничког понашања: вођење; помагање/пријатељство; разумевање; давање слободе и одговорности ученицима; несигурност; незадовољство; опомињање и строгоћа (график 1). Истраживања показују да наставнички стилови које карактеришу висока доминација и сарадња (вођење и помагање/пријатељство) воде најбољим исходима, високом школском постигнућу, мотивацији и позитивном ставу према учењу (Wubbels & Brekelmans, 2005).

Извор: Wubbels & Brekelman, 2005.

График 1. Димензије и типови наставничког понашања

Слично томе, у литератури се наводи да се квалитет подучавања успешних наставника може описати кроз четири кључне димензије (Kunter et al., 2008): управљање одељењем (успостављање структурисане средине у којој се време добро користи, уз минимални ниво прекидања активности); подстицање когнитивне активације (пружање аутономије ученицима и омогућавање нових увида и сазнања); прилагођавање темпа рада конкретним ученицима и обезбеђивање подржавајућег социјалног окружења. Сва четири аспекта показала су се значајна за ученичку мотивацију, постигнућа и позитиван став према учењу (Klausmann et al., 2008).

Без обзира који се од бројних модела операционализације интеракције наставник–ученик користи, у литератури се може наћи велики број истраживања која указују на значај различитих аспеката или димензија социоемоционалне интеракције наставника и ученика у процесу наставе и учења. Емоционална подршка наставника показала се као један од најснажнијих предиктора школске и социјалне адаптираности ученика, мотивисаности и академског постигнућа, доживљаја задовољства и самоефикасности у школи, током целог основношколског узраста (Sakiz et al., 2012). Емоционално подржавајуће понашање обухвата брижност, заинтересованост, поштовање ученика, праведност, охрабрење и висока очекивања наставника од ученика и сл. Посебно је важно нагласити улогу емоционалне подршке за адолесценте, у старијим разредима основне школе, када долази до изражаја њихова потреба за другачијим квалитетом интеракције с одраслима, услед све израженије потребе за аутономијом, доживљајем успешности и ефикасности али потребе за припадањем (Eccles et al., 1993; Kuperminc et al., 2001; Osterman, 2000). Недостатак емоционалне подршке наставника на том узрасту повезан је са повећањем проблема у понашању: агресивност и ризично понашање (Rudasill et al., 2010; Sakiz et al., 2012). У истраживањима ученици описују наставнике као више контролишуће, дистанциране, мање пријатељски расположене; извештавају о паду емоционалне подршке наставника током старијих разреда основне школе, опадању њиховог осећања припадања, као и ангажовања и напора које улажу у школске активности (Sakiz et al., 2012). Ученици који опажају наставника као брижног али праведног, са виском очекивањима, који ствара добро структурисано окружење за учење више се ангажују у раду на часу, што

је повезано са редовним присуством на часовима и вишим постигнућем на тестовима, и то и у нижим и у вишим разредима основне школе (Klem & Conel, 2004). Све је већи број емпиријских налаза који показују да емоционална подршка наставника и одсуство анксиозности воде позитивним ставовима ученика према школи и учењу, већој ангажованости и мотивацији, бољој социјалној прилагођености, позитивнијој слици о себи, вишем постигнућу и мањим емоционалним проблемима и проблемима у понашању (Baker et al., 2003; Eccles et al., 1993; Rogers & Renard, 1999; Ryan & Deci, 2000; Turner et al., 2002). Емоционална подршка наставника је посебно значајна за децу из осетљивих група, за децу под ризиком од неуспеха у школи и последичног раног напуштања школовања, као и за децу која такву подршку не налазе у породици (Krstić et al., 2016; Simić & Krstić, 2014; Tucker et al., 2002).

Већ из претходног текста може се закључити да емоције наставника и ученика имају значајно место у процесу наставе и учења. Због тога ћемо им у наставку посветити мало више пажње.

Емоције у образовању

Иако су емоције врло присутне у животу детета и саставни део сваке ситуације учења (Ivić, 1981; Schutz et al., 2006), још увек се мало зна о значају емоција у образовном контексту (Hascher, 2010; Schutz & Pekrun, 2006), изузимајући анксиозност (испитну и математичку), која је темељно испитивана (Finlayson, 2014; Pekrun et al., 2002; Radišić et al., 2015; Zeidner, 2007). У последњих 15 година све је већи број истраживања која се баве емоцијама у образовању, између осталог, као последица сазнања да емоције имају значајну улогу у процесу наставе и учења и да су значајан предиктор ученичког постигнућа и доброг стања у школи (Ahmed et al., 2013; Pekrun et al., 2002; Schutz & Pekrun, 2006). Деца школског узраста проводе у школи или у учењу велики део свог свакодневног времена. Имајући у виду да су учење и школско постигнуће врло важне теме у породици и ширем друштву, може се претпоставити да активности у вези с учењем и школом повлаче за собом мноштво разноврсних емоција: у вези са собом, вршњацима, наставницима, задацима, учењем. С обзиром на функцију емоција у свакодневном животу човека (Damasio, 2004), може се претпоставити да емоције утичу на когнитивне процесе и процес учења у целини, на постигнуће ученика, као и на њихово добростање и ментално здравље. Поред тога, позитивне емоције повезане с учењем и постигнућем кључне су за одржавање и развој базичне дечје радозналости, интересовања и мотивације за учење и ангажовање у академским активностима (Frenzel et al., 2009; Hidi & Reninger, 2006).

Емоције могу изазвати и подстаћи различите школске ситуације: атмосфера у одељењу, интеракција с наставником, похвала или критика од друга или наставника, ситуација оцењивања, заједнички рад и дискусија на часу, решавање задатака и сл. У односу на њих ученик може доживети различите емоције, као што су понос, срећа, задовољство, љутња, досада, анксиозност, туга, фрустрација, беспомоћност и сл. (Schutz et al., 2006). Специфично, све емоције које су повезане са наставом и учењем у школи, интеракцијама у одељењу и школским постигнућем називају се академске

емоције (на пример, уживање у учењу, понос због успеха, испитна анксиозност и сл.) (Pekrun et al., 2002).

Академске емоције могу бити позитивне и негативне, слабог или јаког интензитета, па ће се разликовати и њихов утицај на учење. Позитивне академске емоције ученика подстичу мотивацију за учење, олакшавају памћење, утичу на доживљај самоефикасности, подстичу креативност и дивергентно мишљење и сл. (Hascher, 2007; Pekrun et al., 2002; Schutz et al., 2006). Међутим, ако је њихов интензитет прејак, имаће негативне ефекте на учење, ометајући пажњу, концентрацију и запамћивање. С друге стране, негативне емоције имају негативан утицај на учење: одвлаче пажњу ученика, отежавају присећање, снижавају мотивацију, подстичу одустајање од решавања проблема и учења, воде негативним ставовима према учењу и школи, па и ка раном напуштању школовања (Boekaerts, 2006; Finlayson, 2014; Hamre & Pianta, 2005; Krstić, et al., 2016; Radišić et al., 2015; Simić & Krstić, 2014). Истраживања показују да су позитивне и негативне емоције ученика повезане са другачијим стратегијама обраде података, решавања проблема и метакогнитивним стратегијама и да могу имати различит ефекат на учење, зависно од важности садржаја за ученика, тежине задатка, климе у одељењу итд. (Ashcraft, 2002; Brown et al., 2008; Hascher, 2010; Pekrun et al., 2002). Поред валенце, тј. разликовања позитивних и негативних емоција, у литератури се наводи да је за разумевање деловања емоција на постигнуће и учење неопходно разликовање емоција које активирају, подстичу на активност и оних које имају супротан, деактивирајући ефекат (Ahmed et al., 2013; Pekrun et al., 2002). Тако и позитивне и негативне емоције могу подстицати на активност (на пример, задовољство током учења и понос, односно анксиозност и стид) или деловати неподстицајно и утицати на смањивање активности ученика (на пример, олакшање као позитивна емоција, или досада и беспомоћност као негативне емоције). Међутим, функција и дејство емоција зависиће од много фактора, па тако у неким случајевима анксиозност или досада могу активирати ученика да нешто ради, учи, решава задатке (Peixoto et al., 2016; Turner & Waugh, 2007). Истраживања показују да је дејство емоција на постигнуће и успех ученика посредовано већим бројем различитих когнитивних и мотивационих фактора, као што су мотивација, стратегије учења, когнитивни ресурси, индивидуална или спољашња регулација учења (Pekrun et al., 2002; Pekrun et al., 2006). Када се говори о развоју академских емоција, теоретичари указују на когнитивне евалуације интеракције ученика и његове средине које су значајне за настанак, одржавање или мењање академских емоција. Поред тога, могуће је и да емоције имају различито дејство на учење и постигнуће код различитих ученика, зависно од њиховог пређашњег искуства, важности садржаја, вредности, очекивања и постављених циљева и бројних других индивидуалних фактора (Ahmed et al., 2013; Pekrun, 2006; Turner & Waugh, 2007).

На крају, када говоримо о повезаности и утицају емоција на учење и постигнуће, важно је истаћи њихов међузависан однос. Као што емоције утичу на учење и постигнуће, доживљај (не)успеха и повратне информације о учењу и постигнућу повратно утичу на емоције ученика (Pekrun et al., 2002).

Када анализирамо значај емоција за учење, не можемо се задржати само на емоцијама ученика. До сада је у истраживачким радовима врло мало пажње посвећено

емоцијама наставника и њиховом утицају на наставу и учење (Frenzel et al., 2009; Hascher, 2010). Као и ученици, и наставници могу искусити позитивне и негативне емоције у вези с радом на часу, ученицима, наставним методама и сл. Позитивне емоције које се најчешће помињу у контексту наставничког рада су љубав и брига према деци. Иако се ученици најчешће везују за учитељице (Sutton & Wheatly, 2003), неки емпиријски налази показују да наставници оба пола испољавају подједнаку бригу (Hargreaves, 1998), као и да таква осећања испољавају и наставници у вишим разредима основне школе и у средњој школи (Sutton & Wheatly, 2003).

Наставници такође често истичу уживање и задовољство у раду с децом у школи. Већина наставника наводи однос с децом као извор задовољства у наставним и ваннаставним активностима, посебно када су деца респонзивна и сарадљива (Hargreaves, 2000; Sutton & Wheatly, 2003). Осећање задовољства и поноса повезано је и с напредовањем деце, њиховим ангажовањем, постигнутим циљевима и резултатима, посебно ученика који у почетку имају веће тешкоће или спорије напредују (Hagenauer et al., 2015). Важни извори позитивних емоција наставника су и блискост са децом, сарадљивост деце и родитеља, кооперативност колега, поштовање и подршка родитеља (Hargreaves, 1998; Sutton & Wheatly, 2003). Налази показују да је блискост с ученицима значајан предиктор наставничког задовољства, односно анксиозности у одсуству блискости.

У литератури се наводи и ентузијазам наставника, посебно млађих, као пратећи део процеса наставе и учења, као резултат стимулативне интеракције с ученицима, њихове радозналости и мотивисаности за рад и учење (Sutton & Wheatly, 2003).

С друге стране, најчешће негативне емоције наставника јесу љутња и фрустрираност. Оне се повезане са проблемима у понашању ученика, недисциплином на часу, непоштовањем школских правила, несарадљивошћу колега или непоштовањем и небригом родитеља (Hagenauer et al., 2015; Sutton & Wheatly, 2003). Често се наставници љуте када лоше резултате ученика приписују њиховом понашању, лењости и непажњи (Reyna & Weiner, 2001). Поред ових емоција, негативне емоције које наставници могу доживети су и анксиозност, беспомоћност, туга – повезане са различитим аспектима њиховог искуства с ученицима.

Добростање наставника у школи и задовољство послом уско су повезани са високим ангажовањем и посвећеношћу, али и високом отпорношћу на стрес, прихватањем неуспеха и неодустајањем (Spilt et al., 2011). Истовремено, наставници које карактерише висока ангажованост, висока отпорност и већи ентузијазам (Klausmann, et al., 2008; Kunter et al., 2008) пружају бољу подршку ученицима у учењу, у смислу бољег прилагођавања темпа рада, боље когнитивне активације ученика и пружања адекватне социјалне подршке. Овакав стил рада повезан је са вишом интринзичком мотивацијом ученика (Klausmann et al., 2008).

Емоције наставника утичу на различите аспекте наставничког рада, интеракције с ученицима и шире климе у одељењу. Досадашња истраживања показују да су позитивне емоције наставника повезане са доживљајем самоефикасности и мотивацијом наставника, доживљајем и евалуацијом ученика, одабиром различитих стратегија управљања одељењем и наставе/учења, затим са креативношћу и подршком коју наставник пружа, интринзичком мотивацијом ученика и атрибуцијом успеха. С друге

стране, негативне емоције утичу на стрес наставника, мању посвећеност и подршку ученицима, снижавање циљева и очекивања, али и на анксиозност ученика итд. (Beilock et al., 2010; Pekrun et al., 2006; Reyna & Weiner, 2001; Sutton & Wheatly, 2003). Позитивне емоције наставника, уживање у теми или задацима, ентузијазам у раду на часу и сл. повезани су с квалитетом наставничке праксе, али и с ученичким позитивним доживљајем, вредновањем теме и задатака и позитивнијим односом према предмету и учењу (Frenzel et al., 2009). Поред тога, истраживања показују да се може говорити о реципрочном деловању емоција ученика и наставника (Košir & Tement, 2014). Педагошка подршка, посвећеност, квалитет интеракције и комуникације с ученицима утицаће на академске емоције ученика, мотивисаност и ангажовање, али и ученичке емоције могу повратно утицати на начин рада, климу у одељењу, ентузијазам, ангажовање и емоције наставника (Frenzel et al., 2009; Hagenauer et al., 2015; Pekrun et al., 2002).

Близак и топао однос с наставником ствара у одељењу атмосферу која обезбеђује ученицима неопходну емоционалну сигурност за слободно истраживање, учење и напредовање. Овај специфични емоционалан однос везаности за наставника, размотрићемо у наставку текста.

Везаност за наставника

Афективна везаност је појам који се односи на понашање детета када оно тражи заштиту и подршку од особе за коју је везано. Дефинише се као систем понашања који је усмерен на успостављање близине и контакта с особом за коју је дете везано, најчешће мајком, а у функцији пружања сигурности и заштите (Bowlby, 1958). Понашања која дете може да користи да би успоставило близину и контакт са мајком могу бити различита и зависе од узраста детета, његовог унутрашњег стања, али и услова у околини. У почетку су то плакање, осмехивање, гукање, пружање руку, протест при одвајању, затим пузање ка мајци, контакт очима, а како дете сазрева, све чешће ту улогу има вербална комуникација. Каже се да дете има базу сигурности у особи за коју је везано, што значи да дете има уверење да је та особа доступна, предвидљива, доследна и да ће правовремено и на одговарајући начин реаговати на његове позиве и сигнале (Bretherton, 1985). Полазећи од базе сигурности и враћајући јој се по потреби, дете постаје самопоуздано и може да истражује свет око себе, да се игра и учи, с уверењем да ће одрасла особа бити ту да га подржи и да му помогне ако затреба (Bowlby, 1958). Насупрот томе, деца која немају осећај сигурности у односу с родитељем узнемирена су и забринута, мање радозната и мање склона истраживању и са мањим капацитетом за игру и учење. О несумњивом значају афективне везаности за родитеље за учење и уопште развој детета говори велики број емпиријских налаза (Thompson, 2008; Weinfield et al., 2008). Сигурно везана деца имају бољи рани когнитивни развој захваљујући неспутаној радозналости, спремности да се упусте у ризик и да истражују околину и уче кроз искуство.

Дете ће развити однос везаности с одраслом особом која брине о њему, али ће од квалитета тог односа, интеракције и бриге зависити и квалитет везаности. Разлике у квалитету везаности могу се описати као четири обрасца везаности: један је

образац сигурне везаности, док су три обрасца облици несигурне везаности: преокупирана, избегавајућа и дезорганизована (Ainsworth et al., 1978; Krstić, 2007; Main & Solomon, 1990).

Иако налази истраживања нису увек сагласни, има довољно емпиријских потврда да је сигуран образац везаности за родитеље у раном детињству предиктор бољег емоционалног, социјалног и когнитивног функционисања и психосоцијалне прилагођености током детињства и адолесценције. За тему овог рада релевантни су налази који показују да је сигурна везаност за родитеље повезана с когнитивним и језичким способностима, процесима обраде информација, селективном пажњом, памћењем, вештинама комуникације, школским постигнућем, интринзичком мотивацијом, са вербалним и математичким способностима, разумевањем прочитаног, нижом испитном анксиозношћу, бољом концентрацијом итд. (Granot & Mayseless, 2001; Krstić, 2007; Krstić, 2012; O'Connor & McCartney, 2007; Stievenart et al., 2011).

Поред везаности за родитеље и значаја који она има за учење и развој детета, однос наставник–ученик се такође може разматрати као однос везаности. Како дете расте и проширује се круг одраслих с којима долази у контакт, тако се шири и круг особа за које дете може бити везано и које могу имати улогу базе сигурности. То могу бити васпитачи, тренери, свештеници, а врло често и учитељи и наставници. Наиме, полазећи од теорије везаности, бројни аутори и истраживачи указују на то да наставник у школи може пружити детету исту врсту емоционалне сигурности и имати исту улогу и значај за дете као и осетљив и респонзиван родитељ код куће, па се о односу наставник–ученик може говорити као о односу везаности (Bergin & Bergin, 2009; Howes et al., 2000; Murray & Greenberg, 2000). Кључна карактеристика коју тај однос треба да задовољи да би био однос везаности јесте да дете користи наставника као базу сигурности за истраживање и учење (Bretherton, 1985).

Као што у породици развијају сигурну везаност за родитеља који је осетљив, респонзиван и доступан, и у школи ће ученици развити сигурну везаност за наставника који је ангажован и укључен у позитивним интеракцијама с ученицима, осетљив за потребе и перспективу ученика, има висока очекивања од њих, подржава отворену комуникацију, аутономију и самосталност у раду, охрабрује и пружа помоћ и подршку када је то потребно (Davis, 2003; Gurland & Grolnick, 2003; Howes & Hamilton, 1993).

Ученици који су везани за наставника доживљавају наставника као особу која је доступна, поуздана, која ће пружити утеху, помоћ или подршку када им је потребна, са којом могу отворено да разговарају и којој се могу обратити када су у школи узнемирени. Истовремено, такав наставник ствара атмосферу у којој се осећају сигурно да слободно уче и истражују, али и да погреше и доживе неуспех (Krstić, 2015). Наставници такав однос с ученицима доживљавају као близак, неконфликтан, складан, обележен поштовањем и брижношћу (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Налази показују да су девојчице склоније блиском и мање конфликтном односу са наставницима него дечаци, као и да блискост и везаност са наставницима опада током старијих разреда основне школе (Baker, 2006; Krstić, 2015).

Свако учење, а посебно школско, захтева од ученика доста улагања: захтева отвореност за нова искуства, суочавање са различитим изазовима и тешкоћама који су повезани с учењем, решавање проблема, али подразумева и самопоуздање да може

да научи, као и схватање и спремност да може да погреши и учи на основу грешака. Управо због тога је важан квалитетан и сигуран однос са наставником, у оквиру кога ће се ученик осећати сигурно да проба, истражује, погреши, тражи помоћ и подршку (Burchinal et al., 2010; Hattie & Yates, 2014; Howes et al., 1994).

Истраживања показују да је позитиван, охрабрујући, подржавајући однос наставника с ученицима значајан предиктор прилагођености на школу, квалитета вршњачких односа и академског постигнућа (Howes & Smith, 1995; Krstić, 2012; Pianta, 1999; Pianta & Stuhlman 2004). Сигурно везани ученици више напредују у учењу, активнији су на часу, више мотивисани, имају више постигнуће и позитивнији однос према школи (Bergin & Bergin, 2009; Hamre & Pianta, 2001; Pianta et al., 2008). Неки аутори сматрају да је топао и подржавајући однос наставника према ученику подједнако важан као и квалитетан образовни програм (Pianta & La Paro, 2003). У поменутом нашем истраживању ефеката квалитета интеракције наставник–ученик на постигнуће и однос према школи (Krstić, 2015) утврђени су слични резултати: да је везаност за наставника значајан предиктор оцена из математике у четвртом разреду и позитивног става према школи и учењу у четвртом и седмом разреду основне школе.

И када није однос везаности, однос између ученика и наставника има неке аспекте налик везаности, па се у литератури срећу бројни слични појмови којима се могу описати различити квалитети односа наставника и ученика, еквивалентно различитим обрасцима везаности детета за родитеља. Неки аутори преузели су појмове којима се описује везаност за родитеље, па говоре о сигурној, избегавајућој и преокупираној везаности за наставника (Howes & Hamilton, 1993; Howes et al., 1994).

С друге стране, Линч и Чикети (Lynch & Cicchetti, 1992) описују однос ученика и наставника кроз пет категорија: оптимални, депривирани, неангажовани, збуњени и просечни.

Пјанта и сарадници (Pianta et al., 2008) описују квалитет односа наставник–ученик на основу три димензије: конфликт, зависност и блискост. Конфликтност се односи на степен у ком наставник доживљава однос с учеником као негативан, испуњен сукобима; зависност описује однос у коме ученик превише зависи од наставника, ослања се и тражи помоћ и подршку и када му није потребна. Насупрот томе, димензија блискост описује однос који карактеришу поверење и усклађеност, који је испуњен топлином и отвореном комуникацијом, у коме ученик тражи и ослања се на подршку, али не зависи од наставника (Pianta, 1999). Аутори указују на то да интеракција коју карактерише блискост и одсуство сукоба и зависности води бољој комуникацији наставника и ученика, већем поштовању школских правила и прихватању наставничких очекивања, већем ангажовању ученика на часу, већој интринзичкој мотивацији, бољим односима с вршњацима и већем школском постигнућу (Hamre & Pianta, 2001; Howes et al., 1994; Hughes et al., 2008; O'Connor & McCartney, 2007; Pianta & Stuhlman, 2004). Од самог наставника и његовог понашања у интеракцији с ученицима зависи колико ће близак однос успоставити, док су конфликтност и зависност више одређене карактеристикама самог детета и његових ранијих искустава. Блискост са наставником повезана је с укупном бољом прилагођеношћу ученика, док су конфликти повезани са чешћим изостајањем из школе, нижом мотивацијом за учење, лошијим социјалним односима и чешћим агресивним понашањем. Поред тога, конфликти

знатно повећавају стрес наставника и снижавају задовољство послом (Chang, 2009; Hamre et al., 2008; Hattie & Yates, 2014; Pianta & Stuhlman, 2004).

Резултати једног нашег истраживања показали су да је око 30% ученика седмог разреда сигурно везано за наставнике, чешће за наставнике српског језика него математике, али да је исто толико ученика преокупирано, зависно и анксиозно у односу са наставником. Мањи број ученика није успоставио однос везаности са наставницима, изражавајући независност, без потребе за подршком, поверењем или ослањањем на наставника. Резултати су такође показали да сигурно везани ученици чешће имају боље оцене из српског и математике од њихових несигурно везаних вршњака (Krstić, 2012).

Близак и подржавајући однос са наставником посебно је значајан за децу који такав однос немају у породици и свом ширем социјалном окружењу. Квалитетан однос са наставником тада може деловати не само на академско постигнуће (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2005), већ може послужити као протективни фактор за рано напуштање школовања, малолетничку делинквенцију и бројне друге проблеме у емоционалном и социјалном развоју детета и адолесцента (Hattie & Yates, 2014; Krstić et al., 2016; Myers & Pianta, 2008; Simić & Krstić, 2014). За такву децу школа постаје основни агенс социјализације и акултурације, а подржавајући, топао однос са наставником њихов једини ослонац.

Закључак: импликације за рад наставника

У овом раду нисмо се бавили стручношћу наставника у области коју предају, ни управљањем одељењем (дисциплиновањем), не умањујући притом значај тих аспеката наставничког рада. Циљ овог рада био је да се нагласи још један аспект процеса наставе и учења, а то је социоемоционални однос и интеракција наставника и ученика. На основу горенаведених истраживања, можемо закључити да је тешко игнорисати улогу и значај социоемоционалне интеракције у образовном контексту. Емоције, поред когнитивних фактора и мотивације, знатно доприносе процесу наставе и учења и успеху ученика у школском окружењу. Изучавање емоција и социоемоционалне интеракције у учионици може нам обезбедити дубље и софистицираније разумевање процеса наставе и учења, као и проблема који у том процесу настају, а све то у циљу унапређивања образовне праксе и рада наставника (Schutz et al., 2006). Као и све емоције, и академске емоције су под утицајем генетских предиспозиција и физиолошких процеса, али оно што је за њих специфично јесте да су суштински обликоване односима и процесима у одељењу: наставничком праксом, квалитетом интеракције с наставником, социјалном климом у одељењу, интеракцијама са вршњацима и сл. То још једном указује на важност изучавања социоемоционалне интеракције и размене у одељењу, чије би боље разумевање омогућило и осмишљавање превентивних мера и мера за унапређивање наставничке праксе.

Академске емоције су посебно значајне ако се има у виду савремени нагласак на целоживотном учењу, па је један од циљева наставе да подстиче позитивне академске емоције у односу према учењу и постигнућу (Frenzel et al., 2009). Видели смо из налаза истраживања да су позитивне емоције повезане са процесом учења, воде генерално

позитивнијем односу према учењу и доприносе подстицању и одржавању интринзичке мотивације за учење, што су све неопходни предуслови целоживотног учења.

Поред тога, наставници имају важну улогу у подстицању и одржавању интринзичке мотивације ученика за учење. Мотивација ученика, поред тога што зависи од личних фактора, као што су очекивања, уверења, циљеви, вредности, зависи и од интерперсоналних фактора, конкретно ентузијазма, заинтересованости, укључености и подршке наставника. Наставник може да мотивише ученике да раде и уче, али то може да уради на различите начине, вршећи притисак и повећавајући степен контроле над активношћу ученика, односно подстичући унутрашњу мотивацију и подржавајући њихову аутономију. Својим поступцима као што су: слушање, праћење и награђивање напредовања, обезбеђивање времена и прилика за самостални рад и за изражавање мишљења, охрабривање, одговарање на питања ученика, узимање у обзир перспективе и мишљења ученика, праћење њихових потреба и интересовања, давање образложења и сл., наставник подржава аутономију, ангажовање и унутрашњу мотивацију ученика (Reeve et al., 2004; Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000; Turner & Patrick, 2004).

Из наведених налаза може се закључити да је за учење и школско постигнуће ученика, поред садржаја, стандарда и курикулума, педагошке подршке и стила наставе, подједнако значајна и емоционална подршка наставника и везаност ученика, посебно за децу која такву подршку немају у породици (Downer et al., 2010; Hamre & Pianta, 2005).

На основу наведених теоријских и емпиријских сазнања могуће је дефинисати нека општа упутства како се може позитивно утицати на емоције ученика и квалитет интеракције наставник–ученик (Pekrun et al., 2002; Pekrun et al., 2006). Уз стручно знање и вештине управљања одељењем, унапређење социоемоционалног односа наставника и ученика допринеће бољој реализацији наставног процеса и остваривању предвиђених циљева.

Подизање свести наставника о важности и значају позитивне социоемоционалне интеракције с ученицима. Предуслов унапређења овог аспекта процеса наставе и учења је свакако подизање свести и постизање сагласности наставника о важности и улози емоција и позитивне интеракције у том процесу. Упознавање наставника о значају емоција у процесу наставе и учења, ефектима различитих стилова подучавања и важности топлог, подржавајућег односа с ученицима створиће предуслове за прављење позитивних помака у пракси.

Неговање топлог и подржавајућег односа с ученицима. Видели смо да бројни налази потврђују да наставник треба и може да буде „родитељ" или „сигурна база" у школи. Видели смо да налази показују да је то посебно важно на млађем основношколском узрасту, али да се позитивни ефекти могу видети и на старијим узрастима. Дете ће највише и најбоље учити ако се осећа сигурно у присуству наставника, ако доживљава наставника као особу која ће га подржати, помоћи ако затреба. Ако осећа да је прихваћено, поштовано, слободно да мисли, истражује, греши и учи из грешака. Таква интеракција са наставницима има вишеструко позитивне ефекте на социјални, емоционални и когнитивни развој ученика. Овакав однос са наставником може бити за неку децу једини топао, позитиван и подржавајући однос, а као такав и фактор превенције бројних емоционалних и проблема у понашању.

Неговање позитивне атмосфере. Атмосфера у којој наставници и ученици раде и уче утицаће умногоме на ток тог рада, продукте и ефекте, ентузијазам, мотивисаност, задовољство и наставника и ученика. Топла и подржавајућа атмосфера у одељењу, која подстиче сарадњу, прихватање и припадност, размену мишљења, бесконфликтну комуникацију, дискусију и дијалог најбољи је контекст за учење, напредовање и развој ученика и контекст у коме ће наставник доживљавати најмање стреса, а највише ентузијазма и задовољства у раду с ученицима.

Унапређивање квалитета педагошке подршке. Као што истраживања показују, наставник може много да уради да утиче на интринзичку мотивацију за учење, на ентузијазам, напор који ће ученици улагати, на доживљај самоефикасности, на начин како ће учити и какве ће резултате остваривати. Различити су начини како се то може остварити: коришћење дијалога и дискусије у настави, конструктивно формативно оцењивање, пружање подршке уз подстицање самосталности, истраживања, решавања проблема, коришћење грешака за учење, а не кажњавање ученика...

Обезбеђивање аутономије ученицима. Стварање атмосфере сигурности и подршке у одељењу, у којој ће се ученици осећати сигурно да уче и истражују, у којој ће се различитим интерактивним методама подстицати њихова аутономија и саморегулација у учењу допринеће одржавању ученичке интринзичке мотивације, ангажованости и ентузијазма у учењу, позитивног доживљаја себе и сопствене самоефикасности, па и академског постигнућа. Ученици ће много више учити и напредовати ако нешто уче и раде зато што их интересује и желе то него ако то раде зато што им је тако наставник рекао!

Постављање високих очекивања од ученика. Постављање високих очекивања од ученика, усклађених са њиховим способностима, један је од начина мотивисања ученика, изградње њиховог самопоуздања и подстицања активности и улагања труда у служби учења.

Унапређивање наставничке праксе може се остварити на неколико начина. Унапређивање иницијалног образовања наставника свакако је први корак за нове генерације наставника. Усавршавање наставника кроз програме стручног усавршавања у овој области допринеће и подизању свести о значају социоемоционалне интеракције у одељењу, као и стицања потребних знања и вештина за остваривање позитивне интеракције. Поред тога, хоризонтално учење и размена искуства међу наставницима у истој школи такође је богат, а неискоришћен ресурс за усавршавање праксе наставника у овом домену (Baucal i Pavlović Babić, 2016).

Деца проведу велики део времена током детињства и адолесценције у школском окружењу, па школа има велики социјализацијски утицај. Улога школе и наставника није само у преношењу специфичних знања и вештина, већ можда и првенствено у промовисању и развијању ангажовања, мотивације и ентузијазма за учење. Деца ће заволети и волети школско учење само ако се оно одвија у пријатној, топлој, подржавајућој атмосфери.

Литература

Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H. & Minnaert, A. (2013). Emotions, Self-Regulated Learning, and Achievement in Mathematics: A Growth Curve Analysis. *Journal of Educational Psychology,* Vol. 105, No. 1, 150–161.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C, Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., Lun, J., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2013). Observations of Effective Teaching in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement with the CLASS-S. *School Psychology Review,* Vol. 42, No. 1, 76–98.

Ashcraft, M. H. (2002). Math Anxiety: Personal, Educational, and Cognitive Consequences. *Current Directions in Psychological Science,* Vol. 11, 181–185.

Baker, J. A. (2006). Contributions of Teacher–child Relationships to Positive School Adjustment during Elementary School. *Journal of School Psychology*, Vol. 44, No. 3, 211–229.

Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. & Patil, S. A. (2003). The Developmental Context of School Satisfaction: Schools as Psychologically Healthy Environments. *School Psychology Quarterly,* Vol. 18, No. 2, 206–221.

Baucal, A. i Pavlović Babić, D. (2016). *3P pristup: prepoznaj, promoviši i proširi*. U A. Baucal i D. Pavlović Babić (ur.), Prepoznaj, promoviši, proširi: priče o uspešnim školama (str. 7–37). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G. & Levine, S. C. (2010). Female Teachers' Math Anxiety Affects Girls' Math Achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America,* Vol. 107, No. 5, 1860–1863.

Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attahment in the Classroom. *Educational Psychology Review,* Vol. 21, No. 2, 141–170.

Birch, S. & Ladd, G. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-child Relationship. *Developmental Psychology*, Vol. 34, No. 5, 934–946.

Boekaerts, M. (2006). Understanding Students' Affective Processes in the Classroom. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds). *Emotion in Education* (pp. 37–56), San Diego. Academic Press.

Bowlby, J. (1958). The Nature of the Child's Tie to His Mother. *International Journal of Psycho-Analysis,* Vol. 39, 350–373.

Bretherton, I. (1985). Attachment Theory: Retrospect and Prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), G*rowing Points of Attachment Theory and Research*. The Society for Research in Child Development, Vol. 50, No. 1–2, 3–35.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In W. Damon & Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development, 5th ed.,* Vol. 1, (pp. 993–1028). New York: Wiley.

Brown, M., Brown, P. & Bibby, T. (2008). „I Would Rather Die": Reasons Given by 16-year-olds for not Continuing their Study of Mathematics. *Research in Mathematics Education,* Vol. 10, 3–18.

Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. C. & Mashburn, A. (2010). Threshold Analysis of Association Between Child Care Quality and Child Outcomes for Low-income Children in Pre-kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly,* Vol. 25, 166–176.

Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health,* Vol. 74, No. 7, 252–261.

Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review,* Vol. 21, No. 3, 193–218.

Damasio, A. R. (2004). Emotions and Feelings: A Neurobiological Perspective. In A. S. R. Manstead, N. Frijda & A. Fischer (Eds.), *Feelings and Emotions* (pp. 49–57). Cambridge: Cambridge University Press.

Davis, H. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student–teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, Vol. 38, No. 4, 207–234.

Downer, J. T., Sabol, T. & Hamre, B. K. (2010). Teacher-child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within- and Cross-domain Links to Children's Developmental Outcomes. *Early Education and Development,* Vol. 21, 699–723.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D. & Feldlaufer, H. (1993). Negative Effects of Traditional Middle Schools on Students' Motivation. *The Elementary School Journal*, Vol. 93, No. 5, 553–574.

Finlayson, M. (2014). Addressing Math Anxiety in the Classroom. *Improving Schools*, Vol. 17, No. 1, 99–115.

Frenzel, A. C., Goetz, T., Ludtke, O., Pekrun, R., Sutton, R. E. (2009). Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship Between Teacher and Student Enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101, No. 3, 705–716.

Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging Among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement. *Journal of Early Adolescence,* Vol. 13, No. 1, 21–43.

Granot, D. & Mayseless, O. (2001). Attachment Security and Adjustment to School in Middle Childhood. *International Journal of Behavioral Development,* Vol. 25, No. 6, 530–541.

Gurland, S. & Grolnick, W. (2003). Children's Expectancies and Perceptions of Adults: Effects on Rapport. *Child Development*, Vol. 74, No. 4, 1212–1224.

Hafen, C. A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Gregory, A., Hamre, B. & Pianta, R. C. (2012). The Pivotal Role of Adolescent Autonomy in Secondary School Classrooms. *Journal of Youth and Adolescence,* Vol. 41, No. 3, 245–255.

Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. A. & Pianta, R. C. (2014). Teaching Through Interactions in Secondary School Classrooms: Revisiting the Factor Structure and Practical Application of the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *The Journal of Early Adolescence,* Vol. 35, 651–680.

Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S.E. (2015). Teacher Emotions in the Classroom: Associations with Students' Engagement, Classroom Discipline and the Interpersonal Teacher-student Relationship. *European Journal of Psychology of Education,* Vol. 30, No. 4, 385–403.

Hamre, B. & Pianta, R. (2001). Early Teacher–child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development,* Vol. 72, No. 2, 625–638.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development,* Vol. 76, No. 5, 949–967.

Hamre, B. K., Hatfield, B., Pianta, R. C. & Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-specific Elements of Teacher-child Interactions: Associations with Preschool Children's Development. *Child Development*, Vol. 85, No. 3, 1257–1274.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking Beyond Problem Behaviors. *Social Development*, Vol. 17, No. 1, 115–136.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, Vol. 113, No. 4, 461–487.

Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 14*,* 835–854.

Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 16*,* 811–826.

Hascher, T. (2007). Exploring Students' Well-Being by Taking a Variety of Looks into the Classroom. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 4, No. 3, 331–349.

Hascher, T. (2010). Learning and Emotion: Perspectives for Theory and Research. *European Educational Research Journal*, Vol. 9, No. 1, 13–28.

Hattie, J. & Yates, G.C.R. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routladge, NY.

Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The Four-phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist,* Vol. 41, No. 2, 111–127.

Howes, C. & Hamilton, C. E. (1993). The Changing Experience of Child Care: Changes in Teachers and in Teacher-child Relationships and Children's Social Competence with Peers. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 8, 15–32.

Howes, C. & Smith, E. W. (1995). Relations Among Child Care Quality, Teacher Behavior, Children's Play Activities, Emotional Security, and Cognitive Activity in Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 10, 381–404.

Howes, C., Hamilton, C. E. & Matheson, C. C. (1994). Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-child Relationship. *Child Development*, Vol. 65, No. 1, 253–263.

Howes, C., Phillipsen, L.C. & Peisner-Feinberg, E. (2000). The Consistency of Perceived Teacher-child Relationships Between Preschool and Kindergarten. *Journal of School Psychology*, Vol. 38, No. 2, 113–132.

Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. & Loyd, L.K. (2008). Teacher–Student Support, Effortful Engagement, and Achievement: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100, No. 1, 1–14.

Ivić, I. (1981). Igra deteta i njena uloga u razvoju. *Zbornik radova 5*. Pedagoška akademija za obrazovanje vaspitača pedagoških ustanova, 5–23.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health,* Vol. 74, No. 7, 262–273.

Klausmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, O. & Baumert, J. (2008). Teachers' Occupational Well-being and the Quality of Instruction: The Important Role of Self-regulatory Patterns. J*ournal of Educational Psychology*, Vol. 100, No. 3, 702–715.

Košir, K. & Tement, S. (2014). Teacher–student Relationship and Academic Achievement: A Cross-lagged Longitudinal Study on Three Different Age Groups. *Europian Journal of Psychology of Education,* Vol. 29, No. 3, 409–428.

Krstić, K. (2015). Attachment in the Student-teacher Relationship as a Factor of School Achievement. *Teaching Innovations, special issue,* Vol. 28, No, 3, 167–188.

Krstić, K., (2007). Afektivno vezivanje iz perspektive razvojne psihologije. U N. Hanak i A. Dimitrijević (ur.), *Afektivno vezivanje. Teorija, istraživanje, psihoterapija* (str. 21–43). Centar za izdavačku delatnost Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd.

Krstić, K., Lazarević, LJ. B. & Stepanović Ilić I. (2016). Dropout as a Result of Education with no Space for Diversity. In Surian, Allesio (Ed.), *Open Spaces for Interactions and Learning Diversities* (pp. 129–136), Sense Publishers.

Krstic, K. (2012). School Learning and Student-teacher Attachment. *Patchwork. Learning diversities*, Belgrade, 30.08. – 1.09. 2012. Conference proceedings: full papers, 164–172. Retrieved August 30, 2011 from the World Wide Web http://www2.unine.ch/files/content/sites/patchworks2012/files/CONFERENCE_PROCEEDINS.pdf

Kunter, M., Tsai, Y. M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2008). Students' and Mathematics Teachers' Perceptions of Teacher Enthusiasm and Instruction. *Learning and Instruction,* Vol. 18, 468–482.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. & Blatt, S. J. (2001). School Social Climate and Individual Differences in Vulnerability to Psychopathology Among Middle School Students. *Journal of School Psychology,* Vol. 39, No. 2, 141–159.

La Paro, L. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2004). Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Findings from the pre-K year. *Elementary School Journal,* Vol. 105, 409–426.

Lynch, M. & Cicchetti, D. (1992). Maltreated Children's Reports of Relatedness to their Teachers. *New Directions for Child Development*, Vol. 57, 81–108.

Main, M. & Solomon, J., (1990). Procedures for Identifying Infants as Disorganized/Disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & M. Cummings (Eds.) *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121–160). Chicago: The University of Chicago Press.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D. & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language and Social Skills. *Child Development*, Vol. 79, No. 3, 732–749.

Murray, C. & Greenberg, M.T. (2000). Children's Relationships with Teachers and Bonds with School: An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, Vol. 38, No. 5, 423–445.

Myers, S. & Pianta, R. C. (2008). Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student–teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology,* Vol. 37, No. 3, 600–608.

O'Connor, E. & McCartney, K. (2007). Attachment and Cognitive Skills: An Investigation of Mediating Mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology,* Vol. 28, 458–476.

O'Connor, E., Dearing, E. & Collins, B. A. (2011). Teacher–child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal,* Vol. 48. No. 1, 120–162.

Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research,* Vol. 70, No. 3, 323–367.

Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L. & Monteiro, V. (2016). „How Do you Feel About Math?": Relationships Between Competence and Value Appraisals, Achievement Emotions and Academic Achievement. *European Journal of Psychology of Education*, doi:10.1007/s10212–016–0299–4.

Pekrun, R. (2006) The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, Vol. 18, 315–341.

Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, 583–597.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist,* Vol. 37, No. 2, 91–105.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers.* Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, Vol. 33, No. 3, 444–458.

Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. M. & Morrison, F. J. (2008). Classroom Effects on Children's Achievement Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, Vol. 45, No. 2, 365–397.

Pianta, R. C., LaParo, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual*, Pre-K. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. (1995). The First two Years of School: Teacher-child Relationships and Deflections in Children's Classroom Adjustment. *Development & Psychopathology,* Vol. 7, 295–312.

Pianta, R.C. & La Paro, K. (2003). Improving Early School Success. *Educational Leadership*, Vol. 60, No. 7, 24–29.

Radišić, J., Videnović, M. & Baucal, A. (2015). Math Anxiety – Contributing School and Individual Level Factors. *Europian Journal of Psychology of Education,* Vol. 30, No. 1, 1–20.

Reeve, J. & Jang, H. (2006) What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology,* Vol. 98, No. 1, 209–218.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing High School Students' Engagement by Increasing their Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion,* Vol. 28, 147–169.

Reyna,C. & Weiner, B. (2001). Justice and Utility in the Classroom: Anattributional Analysis of the Goals of Teachers' Punishment and Intervention Strategies. *Journal of Educational Psychology,* Vol. 93, No. 2, 309–319.

Rogers, S. & Renard, L. (1999). Relationship-driven Teaching. *Educational Leadership,* Vol. 57, No. 1, 34–37.

Rudasill, K. M. & Rimm-Kaufman, S. E. (2009) Teacher–child Relationship Quality: The Roles of Child Temperament and Teacher–child Interactions. *Early Childhood Research Quarterly,* Vol. 24, 107–120.

Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N. & Taylor, J. E. (2010). A Longitudinal Study of Student–Teacher Relationship Quality, Difficult Temperament, and Risky Behavior from Childhood to Early Adolescence. *Journal of School Psychology,* Vol. 48, No. 5, 389–412.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, Vol. 55, 68–78.

Sakiz G., Pape S.J. & Woolfolk Hoy A. (2012). Does Perceived Teacher Affective Support Matter for Middle School Students in Mathematics Classrooms? *Journal of School Psychology,* Vol. 50, No. 2, 235–255.

Schutz, P. A. & Pekrun, R. (2007). Introduction to Emotion in Education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 1–8). San Diego: Elsevier Inc.

Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I. & Osbon, J. N. (2006). Reflections on Investigating Emotions in Educational Activity Settings. *Educational Psychology Review*, Vol. 18, No. 4, 343–360.

Shuell, T. J. (1996). Teaching and Learning in a Classroom Context. In D. C. Berliner & R. C. Calffe (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 726–764). New York, USA: Macmillan Library Reference.

Simić, N. & Krstić, K. (2014). School Characteristics Related to Primary and Secondary School Dropout in Serbia; saopštenje na međunarodnom skupu *The European Conference on Educational*

Research: The Past, the Future and Present of Educational Research in Europe; Porto, Portugal, 2–5 September 2014.

Spilt, J., Koomen, H. & Thijs, J. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–student Relationships. *Educational Psychology Review*, Vol. 23, No. 4, 457–477.

Stievenart, M., Roskam, I., Meunier, J. C. & Van de Moortele, G. (2011). The Reciprocal Relation Between Children's Attachment Representations and their Cognitive Ability. *International Journal of Behavioral Development,* Vol. 35, No. 1, 58–66.

Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review,* Vol. 15, No. 4, 327–358.

Thompson, R. (2008). Early Attachment and Later Development: Familiar Questions, New Answers; In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Aplication* (pp. 348–365). New York: The Guilford Press.

Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., et al. (2002). Teacher and Child Variables as Predictors of Academic Engagement Among Low-income African American children. *Psychology in the Schools,* Vol. 39, No. 3, 477–488.

Turner, J. C. & Patrick, H. (2004). Motivational Influences on Student Participation in Classroom Learning Activities. *Teachers College Record,* Vol. 106*,* 1759–1785.

Turner, J. E. & Waugh, R. M. (2007). A Dynamical Systems Perspective Regarding Students' Learning Processes: Shame Reactions and Emergent Self-organizations. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 125–145). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

Turner, J. E., Husman, J. & Schallert, D. L. (2002). The Importance of Students' Goals in their Emotional Experience of Academic Failure: Investigating the Precursors and Consequences of Shame. *Educational Psychologists,* Vol. 37*,* 79–89.

Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B. & Carlson, E. (2008). Individual Differences in Infant-caregiver Attachment: Conceptual and Empirical Aspects of Security. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Aplication (2nd ed.)* (pp. 78–101). New York: Guilford.

Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two Decades of Research on Teacher–student Relationships in Class. *International Journal of Educational Research,* Vol. 43, 6–24.

Wubbels, T., Brekelmans, M. & Hermans, J. (1987). Teacher Behavior: An Important Aspect of the Learning Environment? *The Study of Learning Environments,* Vol. 3, 10–25.

Zeidner, M. (2007). Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings, Future Directions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 159–177). San Diego: Elsevier Inc.

Примљено: 25. 10. 2016.
Прихваћено за штампу: 14. 12. 2016.

THE SOCIO-EMOTIONAL ASPECTS OF TEACHING AND LEARNING

Abstract *School learning takes place in an environment which is, among other factors, defined by the quality of the socio-emotional interactions and relationships between teachers and students. In recent years, an increasing number of studies and papers have drawn attention to the importance and role of the socio-emotional relationship between teachers and students in the process of teaching and learning. This paper analyzes the socio-emotional interaction of teachers and students, the role of emotions in the process of teaching and learning, and attachment to a teacher as a specific quality of the emotional relationship between students and teachers. The paper presents the findings of numerous studies which indicate that various aspects of the socio-emotional relationship are important for learning, for students' intrinsic motivation, their academic achievement, self-efficacy, self-perception, social relationships with their peers and teachers, school adjustment, engagement and eagerness to learn, and emotional and behavioral problems. The quality of their relationship with students also affects the enthusiasm of teachers, their job satisfaction, stress levels and well-being. The paper points out that a teacher can be a secure base for students at school, providing them with the security and support they need for free research and learning in the school environment. The final section of the paper offers general guidelines for improving teaching practice based on what is known about the importance of a positive socio-emotional relationship between teachers and students.*

Keywords: *socio-emotional interaction, teacher-student interaction, emotions, attachment to teachers.*

СОЦИО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Резюме *Обучение в школьной среде происходит в обстоятельствах, которые, помимо всего прочего, определяются качеством социо-эмоциональных взаимодействий и взаимоотношений преподавателей и учеников. В последнее время увеличилось число научно-исследовательских работ, выдвигающих на первый план важность и роль социо-эмоциональных отношений между преподавателями и учениками в процессе преподавания и обучения. В данной работе приводятся результаты анализа социо-эмоциональных взаимодействий между преподавателями и ученками, роль эмоций в процессе обучения и привязанность к преподавателю в качестве специфичного эмоционального отношения между учеником и преподавателем. Приводятся результаты ряда исследований, которые показывают, что различные аспекты социо-эмоциональных отношений значительно влияют на обучение, внутреннюю мотивацию учеников, успеваемость, самоэффективность, самоощущение, социальные отношения со сверстниками и преподавателями, адаптацию к школе, участие и энтузиазм в обучении, эмоциональные проблемы и проблемы в поведении. С другой стороны, качественное отношение с учениками влияет на энтузиазм, удовлетворенность работой, добросовестность и стресс у преподавателя. В статье подчеркивается возможность преподавателя обеспечить безопасность и поддержку ученику как необходимое условие для свободного развития и обучения в школьной среде. В конце статьи приводятся некоторые общие рекомендации для усовершенствования педагогической практики в опоре на знания о важности положительных социо-эмоциональных отношений между преподавателями и учениками.*

Ключевые слова: *социо-эмоциональное взаимодействие, взаимодействие преподаватель--ученик, эмоции, привязанность к преподавателю.*

Тања Д. Јевремов[1]
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду
Биљана С. Лунгулов
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду
Бојана М. Динић
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

UDK - 316.644:[378:006.015.5(497.113)"2013/2014"
159.947.5.075-057.875(497.113)"2013/2014"
DOI: 10.5937/nasvas1603491J
Оригинални научни рад
НВ год. LXV 3/2016.

ЗАДОВОЉСТВО СТУДЕНАТА КВАЛИТЕТОМ НАСТАВЕ: ЕФЕКТИ ГОДИНЕ СТУДИЈА И АКАДЕМСКОГ ПОСТИГНУЋА[2]

Апстракт *Циљ истраживања које се представља у раду био је испитивање основних аспеката квалитета наставе како га виде студенти и утврђивање ефеката академских карактеристика студената на евалуацију квалитета наставе. Узорак су чинила 534 студента Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду. Студенти су добровољно испунили упитник студентске евалуације у склопу интерне контроле квалитета која се спроводи на Факултету. Анализом главних компонената изоловане су три компоненте квалитета наставе: организација наставе, студијски програм и реализација наставе. Резултати истраживања показују да су студенти IV године мање задовољни квалитетом организације наставе, тј. наставничким компетенцијама, у односу на студенте других година студија. С друге стране, студенти II године основних студија и студенти мастер и докторских студија дају више оцене реализацији наставе у односу на преостале студенте. Успех у студирању статистички значајно корелира с израженим задовољством реализацијом наставе на свим годинама основних студија, док је значајна корелација са задовољством организацијом наставе и студијским програмом добијена код студената виших година студија, тј. IV године основних студија и мастер и докторских студија. Резултати указују на значај уважавања академских карактеристика студената приликом анализирања резултата студентске евалуације.*

Кључне речи: *студентска евалуација, квалитет наставе, ниво студија, година студија, академско постигнуће.*

1 E-mail: tanja.jevremov@ff.uns.ac.rs

2 Чланак је настао као резултат рада на пројектима *Наследни, средински и психолошки чиниоци менталног здравља* (бр. 179006) и *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи* (br. 179010) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Актуелизацију обезбеђивања и унапређивања квалитета високог образовања условиле су промене у друштву и глобалној економији, посебно оне у сферама финансирања јавног сектора, комерцијализације високог образовања, повећања броја студената, потреба тржишта рада, конкурентности европског тржишта на глобалном нивоу, развоја научног и технолошког знања, демократске и образовне револуције и др. (Schofer & Meyer, 2005; Scott, 2010). Европска унија амбициозно тежи ка томе да до 2020. године оствари циљ да 40 одсто младих из Европе заврши процес високог образовања. Међутим, тај циљ има смисла једино уколико је праћен одлуком и посвећеношћу томе да искуство наставе и учења у високом образовању буде најбоље што може (*Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions*, 2013). Такве промене и тенденције имале су за последицу јачање потребе за унапређивањем квалитета високог образовања кроз стратегије интерне и екстерне контроле, мониторинга и евалуације свих аспеката образовног процеса.

Теоријска полазишта истраживања

Значај обезбеђивања квалитета високошколске наставе у контексту савремених реформских процеса

Од почетка реализације болоњског процеса, квалитет високог образовања био је у фокусу реформских промена с циљем да се обезбеди конкурентније, квалитетније и ефикасније образовање за све и допринесе утемељењу и унапређењу сарадње међу различитим институцијама и земљама Европе (Knight, 2003; 2007; Kristoffersen, 2010; *Lisbon European Council...,* 2000; Quiang, 2003). Такође, процеси глобализације и интернационализације створили су конкурентније окружење и отворено тржиште (Sporn, 2003) и убрзали реформе, усмеравајући их све више према интернационалној перспективи (Kehm, 2003; Teichler, 2004), што је додатно утицало на потребу обезбеђивања квалитета у високом образовању. У складу с тим, једна од најзапаженијих промена у високом образовању односи се на актуелне захтеве да институције високог образовања треба да буду предмет критичког преиспитивања квалитета њиховог рада (Becher, 2004). С друге стране, идеја контроле квалитета донекле може да представља ерозију једном датог поверења универзитетима, који су у прошлости сматрани способним за одржавање сопствених стандарда без спољашњих интервенција (Becher, 2004).

У процес обезбеђивања квалитета у високом образовању укључене су бројне заинтересоване стране, од којих свака има своја очекивања у погледу стандарда квалитета (Curvale, 2010). Током последње деценије посебно се инсистира на томе да систем високог образовања буде спреман да одговори захтевима различитих интересних група као што су студенти, родитељи, послодавци, тржиште рада, министарство и сл., и да на тај начин утиче на обезбеђење квалитета образовног процеса. Из тог разлога истиче се да је успостављање квалитета кључна одговорност образовних институција, као и свих укључених у њихов рад (McKimm, 2009).

На половини трајања имплементације болоњског процеса 2004. године извршена је детаљна анализа и изнети су ставови о значају курикуларне реформе и повезаности унапређења квалитета образовања и запошљивости студената (Tauch, 2004). Наводи се и да је након пет година имплементације реформи свим учесницима јасно да права, истинска реформа не значи једноставно пресецање традиционалних једностепених програма на два мало дужа и мало краћа дела, остављајући притом потпуно неизмењен курикулум. У том смислу, наглашава се да ће курикуларне реформе бити кључни процеси који воде до већег квалитета образовања и флексибилнијих и индивидуализованијих образовних приступа, због чега је неопходно да институције високог образовања обрате посебну пажњу на унапређивање квалитета наставе на студијским програмима свих нивоа студија (*The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade*, 2009).

У светлу унапређивања квалитета наставе, процес поучавања се са наставника и наставних садржаја премешта на студента, његове потребе, као и квалитет знања и способности које стиче током образовања (Kennedy, 2007). Стога се очекује да студенти стекну функционална знања, развију кључне компетенције и на тај начин осигурају своје место на тржишту рада (Lungulov, 2011). Посебни циљеви реформе односе се на промену положаја студената и њихову партиципацију у сопственом процесу образовања и учења, издваја се њихов субјекатски положај, самостално доношење одлука, креирање курикулума избором курсева и усмерења, преузимање одговорности за сопствено образовање, активно учествовање у настави, као и значајан допринос контроли квалитета.

Студентска евалуација наставе као аспект обезбеђивања квалитета

Бројни су фактори који обликују квалитет наставе и образовања уопште, те се та категорија тешко може експлицитно одредити ван контекста (Dale, 2003; Green, 1994; Newton, 2007). Наиме, квалитет наставе превасходно зависи од онога ко га посматра, али и образовног контекста у оквиру којег се анализира (Doherty, 1994/2005; Hoy et al., 2005; *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, 2009). Међутим, и поред различитих одређења, у овом истраживању је прихваћен став да „квалитет у образовању представља евалуацију образовног процеса који има за циљ повећање потребе да се достигну и развију таленти корисника процеса и да се истовремено остваре стандарди одговорности које постављају клијенти" (Hoy et al., 2005: 11–12).

На министарској конференцији у Берлину 2003. године утврђено је да примарну одговорност за осигурање квалитета сносе високошколске институције и договорено је да сви национални системи, поред јасно дефинисаних система акредитације, јасних задатака и одговорности, треба да обухвате и евалуацију студијских програма и институција која укључује интерну и екстерну проверу квалитета, партиципацију студената и публиковање добијених резултата (*Realising the European Higher Education Area,* 2003). На основу тога, стратегија обезбеђивања квалитета образовања и наставе у Европи развијана је у оквиру различитих система високог образовања и

националних легислатива (*The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*, 2012).

Као посебно значајна стратегија истиче се интерна евалуација која се дефинише као „процес који се састоји од системског прикупљања административних података, испитивања мишљења студената и дипломираних студената, одржавање вођених интервјуа са наставницима и студентима, што резултира креирањем извештаја. Самоевалуација представља колективну институционалну рефлексију, али и прилику за повећање квалитета" (Vlăsceanu et al., 2007: 56). С друге стране, академски квалитет указује на то колико су различите могућности за учење доступне студентима и колико им помажу у достизању академских циљева. То значи проверавање да ли су студентима доступни адекватни услови као што су одговарајућа и ефикасна настава, подршка и различите могућности за учење (Castelluccio & Lanfranco, 2006).

У оквиру интерне контроле квалитета високог образовања посебно значајно место заузима процедура студентске евалуације наставе, услова студирања и педагошког рада наставника и сарадника. Култура квалитета подразумева да читава високошколска институција – сваки студент, професор, асистент и административно особље – заједно теже вишем квалитету (Brus et al., 2007). Том приликом аутори су скренули пажњу на то да студенти неће бити у могућности да допринесу унапређењу квалитета уколико је њихово мишљење занемаривано или чак уколико су кажњавани за давање информација, коментара или подношења жалби. Концепт културе квалитета, као и пуна подршка мерама осигурања квалитета захтевају да се студенти прихвате као потпуни и једнаки партнери (Brus et al., 2007). Другим речима, укључивање студената у културу квалитета високошколске институције показује се као веома корисно.

Важна улога студената огледа се у учествовању у евалуацији студијских програма, организације наставе, општих услова студирања, као и педагошког рада наставника и сарадника. „Студенти као заинтересована страна требало би да буду укључени у евалуацију курсева и требало би да партиципирају у процесу унутрашње контроле квалитета путем доношења одлука и учествовањем у управљању квалитетом на институцији високог образовања као једнаки партнери" (Leisyte & Westerheijden, 2014: 84). Студентска перцепција се у том контексту посматра као врло значајан ресурс, чија повратна информација, мишљење и образовно искуство значајно доприносе унапређивању квалитета наставног рада и услова студирања на конкретној високошколској институцији.

Хандал наводи да је важно истаћи још једну ствар када је у реч о студентској евалуацији процеса наставе (Handal, 2003). Оно што се сазнаје од студената када се испитују њихови ставови о настави представљају две различите ствари. С једне стране, добијају се релативно објективне информације, на пример, колико су често присуствовали настави, колики број студената редовно долази на наставу и сл. С друге стране, добијају се и субјективне процене и вредновања о личном искуству студената у наставном процесу, те како су студенти доживели одређени предмет, садржај, одређеног наставника и сарадника. Оваква ситуација не треба да обесхрабри и јасно је да су субјективни доживљаји студената веома важни при евалуацији и контроли квалитета наставе (Handal, 2003).

Значај праћења задовољства студената квалитетом наставе прати потреба за адекватним упитницима који се користе у студентској евалуацији. У пракси се студентска евалуација спроводи барем два пута у току академске године, на крају сваког семестра, при чему се очекује велика излазност студената. Како би се ови захтеви остварили, предлажу се кратки упитници за испитивање мере квалитета наставе, што су многи истраживачи усвојили (Byrne & Flood, 2003; Spooren et al., 2007; Wilson et al., 1997). Добити од кратких упитника су у томе што отклањају отпор, смањују замор, досаду и напор, и позитивније утичу на мотивацију испитаника да приступе испитивању. Када се користе кратки упитници, већи број особа добровољно пристаје да учествује у истраживању, чиме се повећава генерализабилност резултата. Посебна добит огледа се у томе што је кратким упитницима лакше спровести поновљена мерења. Међутим, да би кратки упитници били употребљиви, морају да испуне одређене захтеве у погледу поузданости и валидности и мора се имати на уму да је њихова примена ограничена на ситуације када нам је потребан само скрининг неког групног феномена (Ziegler et al., 2014), што управо одговара процени квалитета наставе при студентској евалуацији.

У складу с тим, циљ овог истраживања је испитивање основних аспеката студентске процене квалитета наставе. Очекује се да ће се на основу увида у структуру упитника студентске евалуације издвојити аспекти који се односе на објективне и субјективне процене квалитета наставе. Међу тим аспектима наводе се процена организације и реализације наставе, квалитета наставних садржаја, као и педагошке компетенције наставника (Biggs & Tang, 2011; Hill et al., 2003; Lammers & Murphy, 2002; Lizzio et al., 2002). Поред тога, у раду се испитује и на који начин су академске карактеристике студената повезане с евалуацијом појединих аспеката квалитета наставе. У складу с претходним истраживањима, посебно је испитиван ефекат године и нивоа студија (Crumbley et al., 2001; Rodriguez & Cano, 2007), као и академског постигнућа (Biggs et al., 2001; García Aracil, 2008; Ramsden, 2003), будући да су ове карактеристике издвојене као значајни корелати евалуације наставе.

Методологија истраживања

Узорак и поступак

Узорак су чинила 534 студента (399, тј. 74,7%, женског пола) Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду. Узорком су обухваћени студенти основних (458), мастер (55) и докторских студија (21). Студенти су преко својих студентских налога добровољно испунили онлајн постављен упитник намењен евалуацији квалитета наставе у зимском и у летњем семестру 2013–2014. године. На крају оба семестра упитник је био активан две седмице, а евалуација се односила на појединачне предмете које су студенти похађали током тог семестра. Зарад очувања анонимности, процене предавања и вежби чуване су као две засебне базе података, под различитим шифрама које се не могу повезати с идентитетом студента.

Инструмент

Упитник коришћен у овом истраживању намењен је студентској евалуацији која се спроводи на Филозофском факултету у Новом Саду. Упитник су креирали чланови Комисије за обезбеђење квалитета Филозофског факултета у Новом Саду. Након иницијалне примене, упитник је ревидиран, проширен и прилагођен потребама анализе и евалуације наставног рада на Факултету. Упитник садржи 12 ставки које се односе на оцену квалитета програма датог предмета (план и програм, важност предмета и литература), квалитета организације предавања и вежби (припремљеност наставе, спремност наставника да подстиче активност студената и одговара на питања и слично) или њихову реализацију (редовност извођења наставе и држања консултација, као и присутности студената настави). За сваку ставку студент је могао да одабере одговор на скали од 1 = *незадовољавајуће* до 5 = *одлично*, односно на скали од 1 = *никада* до 5 = *редовно*, уколико је реч о процени учесталости.

Поред питања о квалитету наставе, студенти су давали податке и у вези са годином студија и досадашњим успехом на студијама, који у овом истраживању представља меру академског постигнућа.

Анализа података

Због закривљених дистрибуција, одговори на ставкама су најпре нормализовани и затим стандардизовани. У циљу сажимања ставки примењеног инструмента за студентску евалуацију, спроведена је анализа главних компонената, уз Гутман-Кајзеров критеријум за број задржаних компонената. Компоненте су ортогоналном Варимакс (Varimax) ротацијом доведене у ортогоналну позицију да би се њихов садржај што више разликовао. На основу засићења на задржаним компонентама израчунати су просечни сирови скорови за сваку компоненту, тј. супскалу процене квалитета наставе. За супскале су израчунати показатељи централне тенденције и варијабилности, као и поузданости (α). Због закривљених дистрибуција, повезаност међу њима израчуната је Спирмановим ρ коефицијентом корелације. Такође, због закривљености дистрибуција, као и нехомогености варијанси у оквиру одређених група студената, коришћени су непараметарски тестови и коефицијенти корелације за утврђивање ефеката године студија и успеха на студијама на добијене аспекте квалитета наставе. Ефекат године студија на оцену квалитета наставе испитан је Краскал-Волисовим и Мен-Витнијевим тестовима, уз Бонферонијеву корекцију алфа нивоа значајности (за 10 тестова $p < ,005$). Повезаност остваренога успеха на студијама и оцене квалитета наставе испитивана је Спирмановим ρ коефицијентом корелације.

Резултати истраживања

Анализа структуре упитника студентске евалуације за процену квалитета наставе

Анализом главних компонената су, на основу Гутман-Кајзеровог критеријума, задржане три компоненте које објашњавају редом 52,05%, 8,96% и 8,55% укупне варијансе. Након ротације проценат објашњене варијансе износи редом 36,82%,

17,97% и 14,77%. Задржане компоненте описују задовољство (1) квалитетом организације наставе, (2) квалитетом студијског програма, и (3) реализацијом наставе, што је у складу са конструкцијом упитника за студентску евалуацију (табела 1). Овај резултат, заједно са високим коефицијентом репрезентативности упитника (*КМО* = .92), потврђује садржинску валидност упитника.

Табела 1. Матрица структуре задржаних компонената упитника студентске евалуације

Ставке	Компонента		
	1	2	3
Наставник је спреман да даје одговоре на питања	**,82**		
Наставник се труди да градиво учини занимљивим и корисним	**,80**	,34	
Наставник је коректан у односу са студентима	**,80**		
Наставник јасно и разумљиво излаже градиво	**,79**	,33	
Настава је добро припремљена и организована	**,77**	,35	
Наставник подстиче активно укључивање у наставу	**,74**		
Важност предмета за студијски програм		**,80**	
План и програм овог предмета	,52	**,69**	
Литература	,47	**,60**	
Редовност извођења наставе			**,84**
Редовност одржавања консултација	,39		**,68**
Редовност присуства настави		,48	**,57**

Дескриптивни показатељи и поузданости добијених компонената, тј. скала квалитета наставе, приказани су у табели 2. Резултати показују да студенти имају тенденцију давања високих оцена генерално свим добијеним аспектима квалитета наставе, а посебно реализацији наставе, у вези са чим постоји и највеће слагање међу студентима (на шта указује најмања вредност стандардне девијације – *СД* и интерквартилног распона Q1 – Q3). Већина студената квалитету студијског програма даје оцену већу од 3,67, на шта указује вредност доњег квартила – Q1 (вредност испод које се налази 25% резултата). Поузданост скала квалитета наставе је задовољавајућа имајући у виду број ајтема, и креће се од ,63 за реализацију наставе до ,93 за квалитет организације наставе (табела 2).

Табела 2. Дескриптивни подаци и поузданост скала квалитета наставе

Компоненте	***АС***	***СД***	***Мд***	**Q1**	**Q3**	***Скјунис***	***Куртозис***	***α***
квалитет организације наставе	4,48	0,85	4,83	4,17	5,00	-2,07	3,98	,93
квалитет студијског програма	4,21	0,90	4,33	3,67	5,00	-1,32	1,44	,76
реализација наставе	4,68	0,63	5,00	4,67	5,00	-2,86	10,53	,63

Легенда: АС – аритметичка средина добијена на основу просечних скорова, *СД* – стандардна девијација, *Мд* – медијан, Q1 – доњи квартил, тј. вредност испод које се налази 25% резултата, Q3 – горњи квартил, тј. вредност испод које се налази 75% резултата, скјунис – мера асиметрије дистрибуције, куртозис – мера хомогености дистрибуције.

Спирманови ρ коефицијенти корелације између скала умерено су високи и значајни на нивоу $p < ,001$. Притом, највишу корелацију остварују оцена квалитета организације наставе и студијског програма (,66), док реализација наставе остварује нешто ниже корелације са преостала два аспекта квалитета наставе, тј. организацијом наставе (,50) и студијским програмом (,44).

Ефекти године студија и академског постигнућа на оцену квалитета наставе

С обзиром на то да је студената мастер и докторских студија било мало заступљено у узорку, они су спојени у једну групу студената постдипломских студија. Ефекат године студија испитан је Краскал-Волисовим тестом. Добијене су значајне разлике у оцени сва три аспекта квалитета наставе, тј. у оцени организације наставе ($K\text{-}W\chi^2(4) = 38,84$, $p = ,000$), студијског програма ($K\text{-}W\chi^2(4) = 14,93$, $p = ,005$) и реализације наставе ($K\text{-}W\chi^2(4) = 30,43$, $p = ,000$).

Табела 3. Значајности Ман-Витнијевих тестова у испитивању разлика у оцени квалитета наставе с обзиром на годину студија

Година студија	I	II	III	IV
		Квалитет организације наставе		
I ($n = 192$)	–			
II ($n = 151$)	,80	–		
III ($n = 98$)	,43	,59	–	
IV ($n = 93$)	**,00**	**,00**	**,00**	–
МАС и ДАС ($n = 21$)	,18	,14	,08	**,00**
		Квалитет студијског програма		
I ($n = 192$)	–			
II ($n = 151$)	,01	–		
III ($n = 98$)	,32	,22	–	
IV ($n = 93$)	,57	,01	,19	–
МАС и ДАС ($n = 21$)	,01	,30	,08	,01
		Реализација наставе		
I ($n = 192$)	–			
II ($n = 151$)	,00	–		
III ($n = 98$)	,50	**,00**	–	
IV ($n = 93$)	,47	**,00**	,95	–
МАС и ДАС ($n = 21$)	**,00**	,08	**,00**	**,00**

Напомена: Болдоване су само оне *p*-вредности које су значајне у складу са Бонферонијевом корекцијом.

Да би се добио детаљнији увид у то између којих тачно група студената, с обзиром на годину студија, постоје значајне разлике, спроведени су Ман-Витнијеви тестови (табела 3). Како би се избегла вероватноћа јављања грешке типа I, коришћена је Бонферонијева корекција алфа нивоа значајности. На основу серије ових тестова добијено је да се студенти IV године знатно разликују од свих осталих студената у оцени квалитета организације наставе (табела 3), тј. да дају ниже оцене овом аспекту квалитета наставе (график 1). Дакле, студенти IV године мање су задовољни наставничким компетенцијама предметних наставника. С друге стране, студенти II године основних студија и студенти мастер и докторских студија дају више оцене реализацији наставе у односу на преостале студенте (табела 3). Разлике у односу на квалитет организације наставе нису значајне, имајући у виду кориговани ниво значајности.

Резултати приказани на графику 1. указују на још једну систематску тенденцију: на свим годинама студијама добија се исти образац оцена. Наиме, најбоље се оцењује реализација наставе, па потом организација наставе и на крају студијски програм. Све разлике у овим оценама су статистички значајне ($p < ,01$).

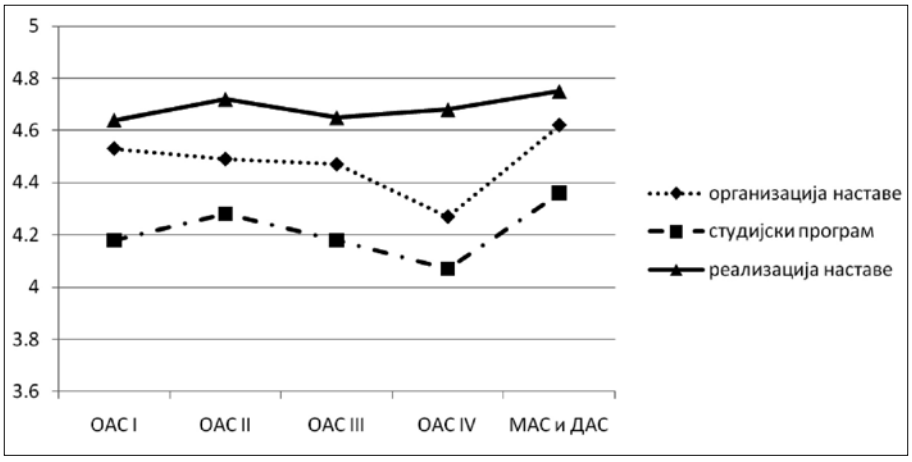


График 1. Ефекат године студија на оцену квалитета наставе [3]

Повезаност оствареног успеха на студијама и задовољства аспектима квалитета наставе испитиване су Спирмановим ρ-коефицијентом. На овом месту је битно напоменути да студенти I године ОАС у зимском семестру нису још имали положене испите у време спровођења евалуације, те су они изузети из узорка у овим анализама (57 студената). Успех корелира значајно ($p < ,01$), али врло ниско са свим аспектима евалуације квалитета наставе, при чему је корелација нешто виша са реализацијом наставе (,14) у односу на организацију наставе (,06) и студијски програм (,06).

3 Иако је коришћен непараметријски тест, зарад јаснијег приказа резултата приказане су аритметичке средине на скалама квалитета наставе.

Будући да је успех повезан са годином студија (*K-W*$\chi^2(4) = 98{,}54$, $p = ,000$), у смеру у којем студенти виших година остварују виши успех, да би се добио детаљнији увид у релације између успеха и задовољства квалитетом наставе, израчунате су корелације за сваку студијску годину понаособ. На основу резултата (табела 4), може се закључити да успех значајно корелира са задовољством реализације наставе на свим годинама основних студија, док су са задовољством организације наставе и студијским програмом значајне корелације добијене код студената виших година студија тј. IV године ОАС, МАС и ДАС.

Табела 4. Корелација између успеха на студијама и оцене квалитета наставе

Квалитет наставе	**Година студија**				
	I	II	III	IV	МАС и ДАС
	(*n* = 135)	(*n* = 151)	(*n* = 98)	(*n* = 93)	(*n* = 76)
Квалитет организације наставе	,01	,03	,00	,19***	,22**
Квалитет студијског програма	,02	,08*	,03	,15**	,23**
Реализација наставе	,12***	,12***	,20***	,15**	,11

Легенда: *** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p < ,05$.

Дискусија

Резултати овог истраживања показују да се приликом студентске евалуације могу издвојити три аспекта квалитета наставе: квалитет организације наставе, квалитет студијског програма и квалитет реализације наставе. Док се прва два аспекта могу повезати са субјективним карактеристикама процене квалитета наставе, реализација наставе одговара објективним карактеристикама. То је у складу са Хандаловом анализом студентске евалуације на основу које се добијају објективне информације о одржавању и присуству настави, као и субјективне процене о личном искуству у наставном процесу (Handal, 2003). Ови аспекти квалитета наставе подударају се с издвојеним у ранијим истраживањима, а који се односе на организацију наставе и лична и стручна својства наставника, као и на одлике и значај појединачних предмета (Hill et al., 2003; Lammers & Murphy, 2002). Важно је истаћи и да је квалитет наставе одређен начином њеног организовања, као и посебним аспектима који се односе на поступке наставника и њихове педагошке компетенције, а не само наставним садржајем. О значају педагошко-психолошких својстава наставника као о фактору који умногоме доприноси квалитету високошколске наставе, говоре и ранија истраживања (*Common European Principles...,* 2005; Hativa & Birenbaum, 2000; Hénard, 2010; Lammers & Murphy, 2002). У претходним истраживањима потврђено је да најважнији аспекти који, по мишљењу студената, доприносе квалитету наставе јесу понашање наставника, као и планирање и организовање наставе и реализација предавања (Biggs, 2001; Gibbs & Goffey, 2004; March, 2007; Metcalfe & Matharu, 1995).

На основу висине оцена изолованих аспеката квалитета наставе, може се закључити да студенти имају тенденцију да дају високе оцене свим издвојеним аспектима. Посебно високо оцењује се реализација и организација наставе, где је приметно и

највеће слагање међу студентима. Нешто ниже оцене студенти додељују студијском програму и садржају у односу на остале аспекте квалитета наставе, али се генерално те оцене и даље могу сматрати високим.

Међутим, показано је да евалуација појединих аспеката квалитета наставе зависи од карактеристика студената. Наиме, резултати показују да се студенти четврте године основних студија знатно разликују од осталих у процени квалитета наставе, и то аспекта који се односи на квалитет организације наставе. С друге стране, студенти друге године основних студија дају највише оцене управо овом аспекту квалитета наставе. Може се претпоставити да су због дужег образовног искуства студенти на четвртој години основних студија више критични према наставном процесу тј. наставничким компетенцијама, будући да имају искуства са већим бројем наставника и више знања о начинима организовања и спровођења квалитетне наставе. Такође, студенти четврте (завршне) године налазе се у ситуацији када треба да одлуче о наставку студија или запошљавању. Суочавају се с новом улогом и потребама тржишта рада, при чему процењују стечено знање и компетенције и њихову применљивост у професионалном окружењу. Из тог разлога могу изражавати више критичан став према целокупном образовном искуству. С друге стране, студенти на нижим годинама студија још увек нису у потпуности упознали све аспекте студија, нити стекли искуство које би могло изазвати одређене реакције или негативне конотације. Ови налази пружају подршку ауторима који истичу да се образовно искуство студената трансформише и мења у складу с тим како и они напредују од прве до последње године студија и те промене их померају ка конструктивнијем и више критичком погледу на знање и начине учења (Rodriguez & Cano, 2007).

Очигледно да поступци и активност наставника умногоме обликују квалитет наставе. У том смислу и образовне промене зависе од тога шта наставници раде и мисле (Fullan, 2007). Тиме се указује на специфичан положај у којем су наставници, као и на то да се налазе под одређеним притиском да испуне захтеве који су формално и декларативно постављени, а односе се на циљеве и начине унапређивања квалитета наставе и ефикасности студирања. То је посебно изражено код студената друштвено-хуманистичких наука, какав је и узорак у овом истраживању, јер имају више критичан став према квалитету наставе и педагошком раду наставника (Hativa & Birenbaum, 2000; Lungulov, 2015). Наиме, организација наставе у којој се више користе дискусије, аргументовање, дебате и сл., што је карактеристично за друштвено-хуманистичке науке, више утичу на развој критичког мишљења и других општих способности (Kember et al., 2007).

Даље, резултати указују на то да, иако су генерално сви студенти најзадовољнији реализацијом наставе, студенти мастерских и докторских студија су много више задовољни овим аспектом у односу на студенте свих година основних студија. Овакви резултати се могу тумачити чињеницом да је на вишим нивоима студија присутна специфична организација наставе која је усклађена с обавезама студената и обично се распоред прави у договору са студентима, посебно на докторским студијама. У складу с тим, неке анализе показују да постдипломци сматрају да су вештине организације наставе најзначајније за остварење образовних циљева, као и да више преферирају структурирани приступ од млађих студената (Crumbley et al., 2001). Наставу на

мастерским и докторским студијама карактерише мањи број студената по појединачном предмету, индивидуализовани и диференцирани приступ, као и већа могућност истраживања у складу с личним интересовањима и преференцијама сваког студената. Таква организација наставе резултира детаљнијим и продубљенијим приступом наставним садржајима, а ранијим истраживањима утврђено је да студенти који имају тзв. дубоки приступ учењу (енг. *deep approach*) сматрају наставу квалитетнијом, циљеве и стандарде као јасно постављене и више развијају независност. С друге стране, студенти који имају површни приступ учењу (енг. *surface approach*), сматрају да су захтеви исувише високо постављени, да су преоптерећени и да је оцењивање неадекватно (Diseth et al., 2010; Ginns et al., 2007). У таквој ситуацији не изненађује да студенти постдипломских студија сматрају да је квалитет реализације наставе на знатно вишем нивоу у односу на студенте основних студија.

Када је реч о академском постигнућу, утврђено је да успех студената има значајне ефекте на процену квалитета наставе и њихово задовољство образовном услугом на факултету. На основу детаљнијих анализа, потврђено је да успех студената позитивно корелира са задовољством реализацијом наставе на свим годинама основних студија. Дакле, студенти који имају већу просечну оцену на студијама задовољнији су реализацијом наставе. Може се претпоставити да су студенти с вишим академским успехом активнији у настави и да редовније присуствују настави, што је повезано с већим вредновањем редовности одржавања часова предавања и вежби, као и консултација.

Такође, добијено је да студенти завршних година, мастерских и докторских студија који имају високо академско постигнуће дају високе оцене квалитету организације наставе и студијског програма. Другим речима, студенти са вишом просечном оценом сматрају да су педагошке компетенције наставника и сарадника, као и садржаји и програм наставних предмета знатно квалитетнији у односу на студенте са нижом просечном оценом. Веће задовољство садржајем и педагошким радом наставника може се образложити изборима које су омогућени студентима завршних година и виших нивоа студија. Наиме, студенти су у позицији да самостално креирају курикулум и одаберу изборне предмете у складу са својим интересовањима и потребама. Избор предмета је, такође, често повезан и са преференцијама одређеног наставника. Резултати могу упућивати на закључак да је успех на нижим годинама студија више повезан за објективним показатељима квалитета, а на вишим годинама и нивоима студија са субјективним проценама квалитета наставе.

На основу ових резултата, може се направити паралела са другим релевантним истраживањима у којима је утврђено да испитаници са вишим образовним циљевима и постигнућима, као и студенти који имају и веће професионалне и образовне аспирације и постигнућа, позитивније оцењују услове студирања (García Aracil, 2008). Слични резултати добијени су у студијама у којима су испитивани ефекти постигнућа студената и њиховог приступа учењу на процену и задовољство образовним искуством (Biggs et al., 2001; Biggs & Tang, 2011; Cristina et al., 2010; Ramsden, 2003).

На овом месту треба поменути и ограничења рада. Ограничење се односи на добровољно попуњавање упитника, те се поставља питање да ли ће оцене појединих

аспеката квалитета наставе бити високе и у случају да су студенти у обавези да евалуирају квалитет наставе. Такође, како узорак чине студенти друштвено-хуманистичких наука, за које је показано да имају изразитије критичан став у односу на друге студенте (Hativa & Birenbaum, 2000; Lungulov, 2015), резултате о квалитету наставе не би било оправдано генерализовати и на студенте осталих научних поља. Још једно потенцијално ограничење може потицати од узорка, из разлога што га чине студенти једног факултета тј. Филозофског факултета у Новом Саду, те се поставља питање генерализације резултата и на студенте других факултета истог или сличног профила у земљи. Међутим, с обзиром на то да новосадски факултет похађају студенти из различитих региона и места у Србији, претпоставља се да је узорак довољно репрезентативан за популацију студената друштвено-хуманистичких наука.

Закључак

Узевши све у обзир, може се закључити да предложени кратки упитници за испитивање квалитета наставе за потребе студентске евалуације задовољавају критеријуме у погледу поузданости и валидности и да се могу сматрати корисном мером када је потребна брза процена квалитета наставе. Добијени резултати указују на то да приликом процене квалитета наставе и студијских програма није могуће занемарити ефекат студентских академских и других карактеристика. Другим речима, „курикулум више не може бити дизајниран за потребе хомогене популације. Студентска различитост, мобилност и притисак глобализације присиљавају нас да променимо начин на који размишљамо о курикулуму“ (Lattuca, 2007: 39–40). С тим у вези може се закључити да је квалитет високог образовања детерминисан квалитетом студијског програма (курикулума), квалитетом наставно-научног процеса, квалитетом остварености исхода учења или компетенцијом коју стичу студенти који заврше студијске програме (Gajić i sar., 2009). Дакле, претпоставке о различитости процена квалитета наставе у зависности од академских, па и социодемографских карактеристика студената, већином су засноване на теоријским одређењима или ставовима према којима је квалитет образовања и наставе веома тешко прецизно дефинисати и претежно зависи од онога ко наставу посматра и евалуира.

Литература

Becher, T. (2004). Higher Education in a Context of Change. In B. Moon, S. Brown & M. Ben Peretz (Eds.), *Routledge International Companion to Education* (pp. 705–722). London: Taylor & Francis.

Biggs, J. B. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University – What the Student Does* (*4th edition)*. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Biggs, J. B., Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology,* Vol. 71, No. 1, 133–149.

Biggs, J. B. (2001). The Reflective Institution: Assuring and Enhancing the Quality of Teaching and Learning. *Higher Education,* Vol. 41, No. 3, 221–238.

Brus, S., Komljenovič, J., Mac Síthigh, D., Noope, G. & Tück, C. (2007). Student Participation in QA: Strengths and Challenges. In L. Bollaert, S. Brus, B. Curvale, L. Harvey, E. Helle, H. T. Jensen, J. Komljenovič, A. Orphanides & A. Sursock (Eds.), *Embedding Quality Culture in Higher Education* (pp. 53–58). Brussels: European University Association asbl.

Byrne, M. & Flood, B. (2003). Assessing the Teaching Quality of Accounting Programmes: An Evaluation of the Course Experience Questionnaire. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* Vol. 28, No. 2, 135–145.

Castelluccio, C. & Lanfranco, M. (2006). Quality Assurance in United Kingdom Higher Education. A Case Study: The London Metropolitan University. In C. Orsinger (Ed.), *Assessing Quality in European Higher Education Institutions* (pp. 23–50). Heidelberg: Physica-Verlag.

Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2005). European Commission, Retrived September 21, 2014 from the World Wide Web http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf

Cristina, S., Gonçalves, F. & Faíísca, L. (2010). Approaches to Studying in Higher Education Portuguese Students: A Portuguese Version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students. *Higher Education*, Vol. 59, No. 3, 259–275.

Crumbley, L., Henry, B. K. & Kratchman, S. H. (2001). Students' Perceptions of the Evaluation of College Teaching. *Quality Assurance in Education*, Vol. 9, No. 4, 197–207.

Curvale, B. (2010). Toward the European Quality Assurance Dimension: Fostering the Participation of ENQA Members. In F. Crozier, N. Costes, P. Ranne, & M. Stalter (Eds.), *ENQA: 10 years (2000–2010) A Decade of European Co-operation in Quality Assurance in Higher Education* (pp. 20–22). Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

Dale, B. G. (2003). TQM: An Overview. In B. G. Dale (Ed.), *Managing Quality* (pp. 3–33). Malden: Blackwell Publishing Ltd.

Diseth, Å., Pallesen, S., Brunborg, G. S. & Larsen, S. (2010). Academic Achievement Among First Semester Undergraduate Psychology Students: The Role of Course Experience, Effort, Motives and Learning Strategies. *Higher Education*, Vol. 59, No. 3, 335–352.

Doherty, J. (1994/2005). Introduction: The Concern for Guality. In J. Doherty (Ed.), *Developing Quality Systems in Education* (pp. 2–19). London: Taylor & Francis.

Fullan, M. (2007). *The NEW Meaning of Educational Change (4th edition).* New York: Teachers College Press.

Gajić, O., Budić, S. i Lungulov, B. (2009). „Jedinstvo u različitosti" kao evropska dimenzija visokog obrazovanja. U O. Gajić (ur.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, Istraživanje i razvoj* (*Vol. 5)* (str. 133–146). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

García Aracil, A. (2008). European Graduates' Level of Satisfaction with Higher Education. *Higher Education,* Vol. 57, No. 1, 1–21.

Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students. *Active Learning in Higher Education,* Vol. 5, No. 1, 87–100.

Ginns, P., Prosser, M. & Barries, S. (2007). Students' Perceptions of Teaching Quality in Higher Education: The Perspective of Currently Enrolled Students. *Studies in Higher Education,* Vol. 32, No. 5, 603–615.

Green, D. (1994). What is Quality in Higher Education? Concepts, Policy and Practice. In D. Green (Ed.), *What is Quality in Higher Education* (pp. 3–20). Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Handal, G. (2003). *Studentska evaluacija nastave: Priručnik za nastavnike i studente visokoškolskih ustanova*. Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.

Hativa, N. & Birenbaum, M. (2000). Who Prefers What? Disciplinary Differencies in Students' Preferred Approaches to Teaching and Learning Styles. *Research in Higher Education,* Vol. 41, No. 2, 209–236.

Hénard, F. (2010). *Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris: OECD.

Hill, Y., Lomas, L. & MacGregor, J. (2003). Students' Perceptions of Quality in Higher Education. *Quality Assurance in Education,* Vol. 11, No. 1, 15–20.

Hoy, C., Bayne Jardine, C. & Wood, M. (2005). *Improving Quality in Education*. London: Taylor & Francis Group.

Kehm, B. (2003). Internationalization in Higher Education: From Regional to Global. In R. Begg (Ed.), *The Dialogue Between Higher Education Research and Practice* (pp. 109–118). New York: Kluwer Academic Publisher.

Kember, D., Leung, D. Y. P. & Ma, R. S. F. (2007). Characterising Learning Environments Capable of Nurturing Generic Capabilities in Higher Education. *Research in Higher Education,* Vol. 48, No. 5, 609–632.

Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes*. Cork: University College Cork.

Knight, J. (2007). Internationalization: Concepts, Complexities and Challenges. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.)*, International Handbook of Higher Education* (pp. 207–227). Dordrecht: Springer.

Knight, J. (2003). Updated Internationalization Definition. *International Higher Education,* No. 33, 2–3.

Kristoffersen, D. (2010). From the First Pilot Projects to the Founding of ENQA (1994–2000). In F. Crozier, N. Costes, P. Ranne, & M. Stalter (Eds.), *ENQA: 10 years (2000–2010). A Decade of European Co-operation in Quality Assurance in Higher Education* (pp. 5–9). Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

Lammers, W. & Murphy, J. (2002). A Profile of Teaching Techniques Used in the University Classroom. *Active Learning in Higher Education*, Vol. 3, No. 1, 54–67.

Leisyte, L. & Westerheijden, D. F. (2014). Stakeholders and Quality Assurance in Higher Education. In H. Eggins (Ed.), *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education* (pp. 83–98). Rotterdam: Sense Publishers.

Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for Theory and Practice. *Studies in Higher Education*, Vol. 27, No. 1, 27–52.

Lisbon European Council, Presidency conclusions (2000). European Parliament*,* Retrieved September 23, 2015 from the World Wide Web http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

Lungulov, B. (2011). Ishodi učenja u visokom obrazovanju kao indikatori kvaliteta obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, god. 7, br. 9, 610–623.

Lungulov, B. (2015). *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

March, H. W. (2007). Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Baises, and Utility. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-based Perspective* (pp. 319–383). Dordrecht: Springer.

Metcalfe, D. H. & Matharu, M. (1995). Students' Perception of Good and Bad Teaching: Report of a Critical Incident Study. *Medical Education*, Vol. 29, No. 3, 193–197.

McKimm, J. (2009). Teaching Quality, Standards and Enhancement. In H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marsha (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 186–197). New York: Routledge.

Newton, J. (2007). What is Quality?. In L. Bollaert, S. Brus, B. Curvale, L. Harvey, E. Helle, H. T. Jensen, J. Komljenovič, A. Orphanides & A. Sursock (Eds.), *Embedding Quality Culture in Higher Education* (pp. 14–20). Brussels: European University Association asbl.

Quiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. *Policy Futures in Education*, Vol. 1, No. 2, 248–270.

Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education (2nd edition).* London: Routledge Falmer.

Realising the European Higher Education Area (2003). Communiqué of the conference of ministers responsible for higher education in Berlin on 19 september 2003, Retrived December 18, 2015 from the World Wide Web http://media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf

Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions (2013). High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Rodriguez, L. & Cano, F. (2007). The Learning Approaches and Epistemological Beliefs of University Students: A Cross-sectional and Longitudinal Study. *Studies in Higher Education*, Vol. 32, No. 5, 647–667.

Schofer, E. & Meyer, J. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, Vol. 70, No. 6, 898–920.

Scott, P. (2010). Higher Education and the Transformation of Society. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education – 3rd edition* (pp. 370–376). Oxford: Elsevier Academic Press.

Spooren, P., Mortelmans, D. & Denekens, J. (2007). Student Evaluation of Teaching Quality in Higher Education: Development of an Instrument Based on 10 Likert-scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* Vol. 32, No. 6, 667–679.

Sporn, B. (2003). Management in Higher Education: Current Trends and Future Perspectives in European Colleges and Universities. In R. Begg (Ed.), *The Dialogue Between Higher Education Research and Practice* (pp. 97–107). New York: Kluwer Academic Publisher.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2009). Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), Retrived October 21, 2015 from the World Wide Web http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf

Tauch, C. (2004). Almost Half-time in the Bologna Process – Where Do We Stand? *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 3, 275–288.

Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education,* Vol. 48, No. 1, 5–26.

The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade (2009). Communiqué of the conference of European ministers responsible for higher education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009, Retrieved October 2, 2014 from the World Wide Web http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf

The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (2012). Brussels: Eurydice.

Vlăsceanu, L., Grünberg, L. & Pârlea D. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions (revised and updated edition)*. Bucharest: UNESCO – CEPES.

Wilson, K. L., Lizzio, A. & Ramsden, P. (1997). The Development, Validation and Application of the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education,* Vol. 22, No. 1, 33–53.

Ziegler, M., Kemper, C. J. & Kruyen, P. (2014). Short Scales – Five Misunderstandings and Ways to Oversome Them. *Journal of Individual Differences,* Vol. 35, No. 4, 185–189.

Примљено: 12. 05. 2016.
Коригована верзија текста примљена: 25. 10. 2016.
Прихваћено за штампу: 11. 11. 2016.

STUDENT SATISFACTION WITH TEACHING QUALITY: THE EFFECTS OF YEAR OF STUDY AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

Abstract *The aim of the research presented in the paper was to study the basic aspects of teaching quality and to establish the effects of students' academic characteristics on teaching quality evaluation. The sample consisted of 534 students of the Faculty of Philosophy in Novi Sad. The students completed an evaluation questionnaire on a voluntary basis as part of the Faculty's internal quality control. Analysis has yielded three components of teaching quality: organization of teaching, curriculum and classroom instruction. The findings indicate that fourth-year undergraduates are less satisfied with the quality of teaching organization i.e. with teachers' competences than students in other years of study. On the other hand, second-year undergraduates and M.A. and PhD students tend to assess classroom instruction more positively than other students. There is significant statistical correlation between academic achievement and satisfaction with classroom instruction in all years of undergraduate studies, while a significant correlation of academic achievement with satisfaction with classroom instruction and curriculum was obtained from fourth-year students and M.A. and PhD students. The findings indicate the importance of taking into consideration the academic characteristics of students when analyzing the results of students' evaluation of teaching quality.*

Keywords: *student evaluation, teaching quality, level of studies, year of studies, academic achievement.*

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ КАЧЕСТВОМ ОБУЧЕНИЯ: ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБЫ И УСПЕВАЕМОСТИ

Резюме *Целью представленного в настоящей статье исследования было изучение основных аспектов качества обучения и определение влияния академических характеристик студентов на оценку качества преподавания. Исследование проведено на примере 534 студентов Философского факультета в Нови-Саде. Студенты добровольно заполнили анкетный лист для студенческой эвальвации в рамках внутреннего контроля качества, который регулярно осуществляется на факультете. На основе анализа основных компонентов выявлены следующие составляющие качества обучения: организация обучения, программа обучения, реализация программы обучения. Результаты исследования показывают, что студенты четвертого курса менее удовлетворены качеством организации обучения, то есть компетенцией преподавателей, по сравнению со студентами второго курса. С другой стороны, оценки реализации обучения студентов второго курса, студентов магистратуры и докторантуры отличаются от оценок остальных студентов. Успех в учебе статистически значимо коррелирует с выраженной удовлетворенностью реализацией обучения у всех студентов, в то время как обнаружена значимая корреляция удовлетворенности организацией обучения и учебной программой у студентов четвертого курса, магистратуры и докторантуры. Полученные результаты указывают на важность соблюдения академических характеристик студентов при анализе результатов студенческой эвальвации.*

Ключевые слова: *студенческая эвальвация, качество преподавания, уровень обучения, курс обучения, успеваемость.*

Илија З. Миловановић[1]
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

UDK - 159.922.72.072-057.874(497.11)
159.947.5.072-057.874(497.11)
371.3::53
DOI: 10.5937/nasvas1603509M
Оригинални научни рад
НВ год. LXV 3/2016.

ИМПЛИЦИТНЕ ТЕОРИЈЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ И МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ МАТЕМАТИКЕ КОД УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА

Апстракт *У фокусу овог рада је улога имплицитних становишта о природи интелектуалних способности у мотивацији за учење математике код ученика средњих школа. Циљеви истраживања били су утврђивање доприноса две супротстављене концепције о природи интелигенције, различитим аспектима мотивисаности у учењу математике, као и испитивање латентног простора Скале мотивације за учење математике. Узорак је чинило 514 ученика, од којих је 45,4% мушког пола, који похађају средњу школу. Инструменти који су коришћени у истраживању су Скала имплицитних теорија интелигенције и Скала мотивације у учењу математике. Компонентна анализа указује на постојање четири фактора Скале мотивације за учење математике: Задовољство, Интересовање, Немотивисаност и Корисност. Резултати четири вишеструке регресионе анализе упућују на закључак да ентитетско становиште о природи интелигенције позитивно доприноси само фактору Немотивисаност, док инкременталне теорије интелигенције имају позитиван утицај на остале аспекте мотивисаности за учење математике код средњошколаца. С обзиром на то да је познавање структуре мотивације и фактора који утичу на њу веома важно за образовне исходе, чини се да улога мотивационих програма у контексту математичке успешности има посебан значај за ученике који интелигенцију сматрају непроменљивом карактеристиком.*

Кључне речи: *инкременталне теорије интелигенције, ентитетске теорије интелигенције, мотивација за учење математике, средња школа.*

Увод

Истраживања у области психологије образовања могу бити усмерена како на форму наставе тако и на њен садржај. Курикулуми савременог образовања и школских програма подразумевају научно заснивање циља, задатака, плана и програма, али и самог садржаја наставе (Previšić, 2007). Међутим, индивидуалне карактеристике ученика умногоме могу да обликују наставу. Истраживања повезаности различитих варијабли школског сетинга и математике као наставног предмета интензивирају се раних седамдесетих година XX века (Hyde et al., 1990), а убрзо је успех у математици

1 E-mail: ilijamilovanovic@ff.uns.ac.rs

доведен у везу и с интелектуалним способностима (Sternberg, 1990), као и мотивационим процесима код ученика (Kloostermann, 1996, према: Arambašić i sar., 2005). Иако на овом подручју још увек постоје концептуалне недоумице у вези са повезаношћу, односно одвојеношћу различитих когнитивних, мотивационих и емоционалних варијабли (Eynde & De Corte, 2003), чини се да су имплицитна становишта ученика о природи интелектуалних способности врло важна за разумевање мотивације за учење математике.

Теоријска полазишта истраживања

Имплицитне теорије интелигенције: одређење појма и упитничка операционализација

Стернберг (Sternberg, 1990) дефинише имплицитне теорије интелигенције као схватања о природи интелигенције која се темеље на лаичким теоријама и ставовима појединца, а Двекова (Dweck, 1999) у својим истраживањима долази до закључка о временској стабилности овог конструкта. Према моделу Двекове, имплицитне теорије интелигенције су биполарни конструкт са теоријама ентитета и инкременталности као њиховим екстремним половима. Теорија ентитета постулира уверење да је интелигенција непроменљива константа, односно да се људи рађају с ограниченом количином интелигенције и немогућношћу да је увежбавају. С друге стране, теорија инкременталности подразумева уверење да интелигенција није датост, већ да је подложна променама и усавршавању током живота. У складу с тим, појединци који су присталице инкременталних теорија интелигенције више су оријентисани на труд и учење који могу да утичу на побољшање њихове интелигенције, а појединци који верују да је интелигенција непроменљива карактеристика више су оријентисани на извођење кроз које ће демонстрирати своје интелектуалне способности (Dweck & Legget, 1988).

Упитничку операционализацију имплицитних теорија интелигенције започела је Двекова конструишући Скалу теорија интелигенције (*Theories of Inteligence Scale* (TIS), Dweck, 1999) од само три ајтема који се односе на теорије ентитета. У складу са њеним схватањем имплицитних теорија интелигенције као биполарног конструкта, појединци који постижу нижи скор на овим ајтемима директно су присталице теорије инкременталности. Поред Скале теорија интелигенције, данас најкоришћенији инструмент за процену имплицитних уверења о интелигенцији јесте Скала имплицитних теорија интелигенције (*Implicit Theories of Intelligence Scale* (ITIS); Abd El Fattah & Yates, 2006). Ова скала се састоји од два фактора, инкременталних и ентитетских теорија интелигенције, а њена факторска структура примењена је кроз истраживања у различитим културама (Abd El Fattah & Al Nabhani, 2012; Abd El Fattah & Yates, 2006; Delavar et al., 2011; Ilhan & Cetin, 2013; Magno, 2012; Pepi et al., 2006).

Иако Двекова тврди да су имплицитне теорије интелигенције биполаран конструкт, у истраживањима других аутора утврђено је да ове две теорије представљају два засебна фактора, при чему они међусобно остварују негативну корелацију (Abd El Fattah & Yates, 2006; Bodill & Roberts, 2013; Bråten & Strømsø, 2004; Cury et al., 2006; Delavar et al., 2011; Dinger & Dickhäuser, 2013; Dupeyrat & Marine, 2005), али постоје и

налази у којима остварују позитивну везу (Abd El Fattah & Al Nabhani, 2012; Magno, 2012). Наведени корпус истраживања имплицитних теорија интелигенције постулира став да уколико је појединац присталица једне од ових теорија, то не значи нужно његов низак степен слагања са супротним становиштем.

Улоīа имīлициīних īеорија инīелиīенције у моīивацији за учење

Према Брофију (Brophy, 2013), мотивација за учење дефинише се као склоност бављењу смисленим и вредним академским активностима, и настојање да се оне што боље искористе. Мотивација за учење не подразумева само жељу ученика да нешто научи, већ и квалитет менталних напора у самом процесу учења, који се манифестује промишљањем и активним учењем. При томе, мотивација за учење се може посматрати и као стање специфично за ситуацију и као диспозициона црта. Вулфолкова и њени сарадници (Vulfolk i sar., 2006) сматрају да се мотивација за учење постиже када се ускладе извори мотивације за оптимално учење, при чему су један од тих извора и уверења о когнитивним способностима. Дакле, нека од најмоћнијих уверења која утичу на мотивацију у школи јесу лична уверења о интелигенцији. Гледајући из развојне перспективе, деца и адолесценти нису присталице истих имплицитних уверења о интелигенцији. Наиме, млађа деца су више склона инкременталном посматрању способности (Elliott & Dweck, 1988). Тачније, деца на том узрасту поистовећују труд, напор и интелигенцију, те сматрају да уколико појединац не успе да оствари циљ, значи да није интелигентан јер се није довољно трудио. Преласком на стадијум формалних операција у адолесценцији (око једанаесте године) когнитивни развој омогућава деци да разликују појмове труда, изведбе и способности. Тада уверења о личним способностима почињу да утичу на мотивацију и успех у учењу (Elliott & Dweck, 1988).

У складу са теоријом мотивације за учење, ученици који су присталице ентитетских теорија интелигенције оријентисани су на изведбу, односно на настојање да избегну неуспех пред другим ученицима. Најчешће су за учење мотивисани оним ситуацијама у којима ће се показати „паметним" и заштитити своје самопоштовање од негативне евалуације других. Ти ученици ће бирати задатке средње тежине за које процењују да их могу успешно решити и тако компетентно показати своје способности у ситуацијама поређења са другима (Delavar et al., 2011). Они приликом учења и евалуације наученог неће бирати сувише лаке задатке у циљу одржавања самопоштовања, али ни сувише тешке задатке, јер се тиме излажу опасности да их не изврше тачно, чиме би себе довели у ситуацију да други евалуирају њихов неуспех. С друге стране, ученици који су присталице инкременталних теорија верују да се њихова интелигенција може побољшати кроз решавање различитих задатака приликом учења. Они верују да труд побољшава интелигенцију, да учење нових ствари развија интелектуалне способности, као и да је добра припрема пре извођења задатка један од начина развијања интелигенције. Прецизније, они су приликом учења базично мотивисани унапређивањем сопствених знања и способности. За ове ученике неуспех не узрокује став да су неинтелигентни, већ став да је потребно више вежбати, радити

и учити да би се постигао одређени успех. Зато су ови ученици склони бирању умерено тешких задатака у циљу постизања личног раста и развоја, без обзира на то колико сама изведба може имати лош исход (Vulfolk i sar., 2006).

Мотивација за учење математике и имплицитна уверења о интелигенцији код средњошколаца

Иако је мотивација за учење математике веома важан фактор успеха у овом предмету, литература о латентној структури овог конструкта је прилично оскудна. Наиме, прегледом литературе може се установити да су само Гитуа и Мванги (Githua & Mwangi, 2003) дали предлог упитничке операционализације мотивације за учење математике. У њиховом истраживању (које је спроведено на ученицима средњих школа) мотивација за учење математике операционализована је путем четири фактора. Први фактор је *Интересовање за учење математике*, који репрезентује интринзичку мотивисаност за учење овог предмета. Други фактор је *Задовољство*, који представља афективну компоненту мотивације за учење математике и подразумева позитивне емоције у вези са својим високим способностима које се доживљавају током самог процеса учења математичког градива. Трећи фактор јесте *Релевантност* и подразумева став појединца о томе колико су математички закони релевантни и корисни за свакодневни живот. Последњи фактор је фактор *Опажене вероватноће успеха*. Он се односи на то колико математичка знања и учење математике користе појединцу да се професионално оствари након завршене средње школе. С обзиром на то да је у наведеном истраживању факторска структура била задовољавајућа, као и коефицијенти поузданости екстрахованих фактора, улагање напора за усавршавањем ове скале има велику важност за истраживачку и практичну психолошко-педагошку делатност. Усавршавањем овог инструмента може се унапредити не само настава математике, већ и капацитети за рад с ученицима који показују низак степен мотивисаности за учење математике.

Упркос томе што је у претходним истраживањима утврђена веза између имплицитних уверења о интелигенцији и мотивације за учење (Dweck & Molden, 2005), у истраживањима која су спровођена у циљу утврђивања везе имплицитних теорија интелигенције и мотивације за учење математике обично се нису користили упитници који операционализују овај конструкт у целости. Тачније, мотивација за учење математике код ученика средњих школа у већини истраживања није мерена упитницима намењеним за процену ове врсте мотивације, већ путем појединачних индикатора попут труда у учењу математике (Blackwell et al., 2007), процене корисности самог градива из математике или интересовања за сам предмет (Jones et al., 2012).

Претходна истраживања повезаности математичких способности и варијабли које су у вези с интелигенцијом упућују на закључак да ученици средњих школа сматрају да је интелигенција један од најважнијих предиктора математичког постигнућа (нпр: Lambić & Lipkovski, 2012). Овакво уверење подржано је и Стернберговом концепцијом логичко-математичке интелигенције и њеним утицајем на постигнуће из математике (Sternberg, 1990). У складу с тим, као и са резултатима истраживања која указују на важност имплицитних теорија у мотивацији за учење (Dweck & Molden,

2005), виђење себе као мање или више „математички интелигентне" особе потенцијално може да утиче на саму мотивацију за учење математике.

Генерално, ученици средњих школа сматрају да интелигенција врши свој утицај на успех из математике више него на успех из других предмета и уједно сматрају да успех из математике настаје као продукт „урођене интелигенције", те су, у овом контексту, више поборници ентитетске природе интелигенције (Beach, 2003; Jonsson et al., 2012). У истраживању Ступа и сарадника (Stump et al., 2009) на студентској популацији, утврђено је да студенти који имају ентитетска становишта о интелигенцији као извор мотивације за учење математике наводе поређење с другима, док је у истраживањима на средњошколцима (King et al., 2012; Shih, 2011) утврђена позитивна веза ентитетских становишта о способностима и варијабли које утичу „деактивирајуће" на постигнуће у математици, попут демотивисаности, досађивања и беспомоћности, што је у складу са ранијим тврдњама о повезаности мотивације за учење и имплицитних уверења о интелигенцији (Dweck & Molden, 2005). С друге стране, став да је интелигенција непроменљива карактеристика утиче и на то да се ученици мање посвећују математици у учењу, као и на нижи ниво интринзичке мотивације приликом самог учења математике (Stipek & Gralinski, 1996). Када се говори о инкременталним теоријама интелигенције и мотивацији за учење математике, у истраживањима се најчешће добија позитивна повезаност ових конструката. У истраживању Џоунса и сарадника (Jones et al., 2012), ученици средњих школа који су поборници инкременталне природе интелигенције показују веће интересовање за учење математике, као и за усавршавањем у овом домену услед уочавања корисности математике за будућу професионалну улогу. Такође, инкрементална схватања интелигенције утичу на повећање мотивације за учење математике и редуковање математичке анксиозности код средњошколаца (Burns & Isbell, 2007), а ученици средњих школа који су заговорници инкременталне природе интелектуалних способности уједно улажу више труда у учењу математичког градива (Blackwell et al., 2007).

Методологија истраживања

Проблем истраживања

Екстензивним прегледом литературе која се односи на повезаност имплицитних теорија интелигенције и мотивације за учење математике може се закључити да опус истраживања овог проблема у контексту психологије образовања заправо није великог обима. Иако оваква, а и слична истраживачка питања вуку корене још из седамдесетих година XX века (Hyde et al., 1990), не може се с јасноћом закључити како на одређене врсте мотивације за учење математике утичу личне концепције ученика о природи интелектуалних способности. Чини се да испитивање фактора који утичу на мотивацију за учење математике има велику важност за наставничку праксу у средњим школама, с обзиром на то да у неким истраживањима (нпр. Benček i Marenić, 2006) ученици већ на крају основне школе изјављују да је математика важна (75% испитаника), али да наставу не прате (7%) и да се већином досађују на часу математике (81%) коју уче само због оцене (59%).

Истраживање приказано у овом раду тежи да понуди одговор на питање да ли и на који начин различита имплицитна становишта средњошколаца о природи интелигенције утичу на различите врсте мотивације за учење математике. Осим тога, допунски аспект овог истраживања представља и испитивање латентног простора Скале мотивације за учење математике.

Узорак и процедура

У истраживању је учествовало 514 ученика (45,4%) и ученица (54,6%) средњих школа са територије Републике Србије, са нешто већом заступљеношћу испитаника са подручја Војводине. Од укупног броја ученика, 33,7% похађа први, 21,2% други, 23% трећи, а 22,1% четврти разред средње школе. Нешто мање од половине узорка (45,7%) били су гимназијалци, док су остали ученици похађали средње стручне школе. Укупно 22,4% испитаника има одличну, 24,3% врло добру, 23,7% добру, 23% довољну, а само 6,6% недовољну оцену из математике на полугодишту текуће школске године. Истраживање је обављено групно, у периоду мај-јун 2016. године, папир-оловка методом. Пре самог истраживања добијена је писмена сагласност директора свих школа за спровођење истраживања, а ученицима је на дан истраживања објашњен циљ истраживања и загарантована анонимност њихових одговора у складу с етичким нормама психолошких истраживања.

Инструменти

Инструменти који су коришћени у истраживању су:

1. *Скала имплицитних теорија интелигенције* (ITIS: *Implicit Theories of Intelligence Scale*; Abd El Fatatah & Yates, 2006). Ова скала се састоји од седам ајтема који операционализују ентитетске (нпр: *Рођен си са непроменљивом количином интелигенције*) и седам ајтема који операционализују инкременталне (нпр: *Могуће је развијати интелигенцију ако се заиста трудиш*) теорије интелигенције. Скалу су на српски језик превели истраживачи са Филозофског факултета у Новом Саду. Одговори на ајтеме се дају на четворостепеној скали Ликертовог типа (од 1 – *уопште се не слажем,* до 4 – *у потпуности се слажем*). У овом истраживању поузданост, изражена у терминима Кронбахове алфе, скале инкременталних теорија интелигенције износи .80, а ентитетских теорија интелигенције .63.
2. *Скала мотивације за учење математике* (SMOT: *Students' Motivation to Learn Mathematics*; Githua & Mwangi, 2003). Ова скала је намењена мерењу различитих мотивационих чинилаца учења математике и састоји се од 28 ајтема. Превели су је на српски језик исти истраживачи, а одговори на ајтеме се дају на петостепеној скали Ликертовог типа (од 1 – *уопште се не слажем,* до 5 – *у потпуности се слажем*). Факторска структура и поузданост ове скале приказане су у одељку са резултатима.

Резултати истраживања

Пре спровођења статистичких анализа, на добијеним подацима извршено је чишћење података (*data cleaning*), провера мултиколинеарности и замена недостајућих података. Сама анализа спроведена је у статистичком пакету SPSS 19.

Факторска структура Скале мотивације за учење математике

На добијеним подацима прво је извршена анализа главних компонената ради добијања структуре конструкта мотивације за учење математике. Критеријум за одређивање броја фактора била је паралелна анализа, која је показала оптимално четворофакторско решење. Резултати анализе главних компонената постављених у промакс ротацију, као и Кронбахови алфа коефицијенти супскала, приказани су у табели 1.

Табела 1. Факторска структура Скале мотивације за учење математике*

	Компонента			
Ајтем	α=.85	α=.83	α=.79	α=.82
Математика има везе са свакодневним животом.	.88			
Учење математике је само по себи корисно.	.76			
Математика ми пружа могућност избора, одговорност и шансу за утицај на друге људе.	.70			
Лекције из математике ми пружају шансу за сарадњу са другим људима.	.65			
Учење математике ми пружа шансу за лично усавршавање.	.65			
Математика је у вези са мојим потребама и циљевима, како у школи, тако и код куће.	.63			
Нисам задовољан својом активношћу на часу математике.	.56		.41	
Лекције из математике су смислене.	.52			
Очекујем да ћу бити способан да примењујем математику у свакодневном животу.	.51			
Задовољан сам својим успесима у решавању математичких задатака на проверама знања.		.80		
Увек очекујем високе оцене на контролном из математике.		.78		
Способан сам да решавам математичке проблеме, како на часу, тако и ван часа.		.69		
Задовољан сам начином на који учим математику.		.62		
Знаћу да решим математичке проблеме кад год налетим на њих, уколико сам о њима учио у школи.	.40	.44		
Задовољан сам методама учења математике на часу.		.35		
Не очекујем да ћу бити успешан у решавању задатака које задаје наставник математике.			.77	
Тешко ми је да самостално решавам математичке проблеме.			.70	

Не очекујем да ћу бити успешан у предметима који имају везе са математиком.			.69	
Не очекујем да ћу моћи да применим математику у свакодневном животу.	-.41		.67	
Учење математике ме фрустрира.			.55	
Не бих студирао математику.		.47	.53	
Не осећам се пријатно на часу математике.			.51	
Волео бих да остварим каријеру за коју није потребна математика.			.44	-.42
Највише уживам у времену које проводим учећи математику.				.72
Практикујем самостално решавање математичких задатака током распуста.				.63
Желим да студирам математику.				.56
Мотивисан сам да учим математику.				.56
Волим да учим математику.				.52

*Из табеле су изостављени коефицијенти испод .30

Прва главна компонента обухвата индикаторе који се односе на бенефите од учења математике и постигнутог доброг успеха, као и на перципирану релевантност знања из математике за различите аспекте свакодневног живота у будућности. Стога је ова компонента названа *Корисност*.

Друга главна компонента Скале мотивације за учење математике обухвата ставке које упућују на задовољство приликом учења математике, како формалним аспектима наставе математике тако и својом ефикасношћу и знањем, то јест коначним исходима учења. У складу са тим, ова компонента је названа *Задовољство*.

Трећи фактор операционализован је путем индикатора који се односе на незаинтересованост за математику и њену примену, како у школском контексту тако и у свакодневном животу. Такође, овај фактор обухвата индикаторе ниског поверења у сопствене способности решавања математичких проблема и примене закона математике, као и индикаторе ниског мотива за постигнућем у областима које се тичу математике. Овај фактор је назван *Немотивисаност*.

Последњи, четврти, фактор назван је *Интересовање*, с обзиром на то да око себе окупља ставке које се односе на интринзичку мотивацију приликом учења математике, као и на настојање појединца да се у будућности бави математиком ван оквира досадашњег школовања.

Дескриптивни показатељи варијабли

Увидом у табелу 2 може се установити да све коришћене варијабле имају нормалну расподелу. Када се говори о Скали имплицитних теорија интелигенције, може се закључити да испитаници генерално постижу више скорове на димензији *Инкременталне теорије*, док у случају Скале мотивације за учење испитаници постижу највећи скор на димензији *Задовољство*, а најнижи на димензији *Интересовање*.

Табела 2. Дескриптивни показатељи коришћених варијабли

Варијабла	M	sd	Sk	Ku
Инкременталне теорије	3.33	.71	-.58	.31
Ентитетске теорије	1.73	.50	.27	-.30
Корисност	2.84	.88	-.08	-.56
Задовољство	3.08	.99	-.02	-.77
Немотивисаност	2.74	.89	.29	-.56
Интересовање	2.05	.95	.76	-.18

Легенда: M – аритметичка средина; sd – стандардна девијација; Sk – skewnees; Ku – kurtosis

Корелације међу варијаблама у истраживању

У табели 3 приказани су Пирсонови коефицијенти корелације између варијабли које су коришћене у истраживању.

Табела 3. Интеркорелације варијабли у истраживању

	1	2	3	4	5	6
1	1					
2	.62**	1				
3	-.48**	-.57**	1			
4	.65**	.64**	-.56**	1		
5	.41**	.40**	-.09*	.26**	1	
6	.06	.01	.17**	.06	.04	1

Легенда: 1 – Корисност; 2 – Задовољство; 3 – Немотивисаност; 4 – Интересовање; 5 – Инкременталне теорије; 6 – Ентитетске теорије; **p<.01; *p<.05

Увидом у табелу 3 може се закључити да се корелације између испитиваних варијабли крећу од ниских до умерено високих. Може се установити да највише статистички значајне и позитивне корелације остварују димензије *Корисност* и *Интересовање*, димензије *Задовољство* и *Интересовање*, као и димензије *Корисност* и *Задовољство*, а највише негативне корелације остварују димензије *Немотивисаност* и *Задовољство*, као и *Немотивисаност* и *Интересовање*. Димензија *Ентитетске теорије* корелира само са димензијом *Немотивисаност* и та корелација је позитивног предзнака. *Инкременталне теорије* корелирају позитивно са свим врстама мотивације, осим са димензијом *Немотивисаност* са којом остварује негативну везу. Ентитетске теорије и Инкременталне теорије не корелирају међусобно на статистички значајном нивоу (p > .05).

Релације имплицитних теорија интелигенције и мотивације за учење математике

Релације између димензија имплицитних теорија интелигенције и различитих мотивација за учење математике испитане су помоћу четири вишеструке регресионе анализе. Димензије имплицитних теорија интелигенције су у предикторском моделу постављене као предикторске, а аспекти мотивације за учење математике као критеријумске варијабле. Резултати вишеструких регресионих анализа приказани су у табели 4.

Табела 4. Релације димензија имплицитних теорија интелигенције и различитих мотивација за учење математике

	Корисност			**Задовољство**			**Немотивисаност**			**Интересовање**		
	R=.41; R^2=.17; p<.01			R=.40; R^2=.16; p<.01			R=.20; R^2=.04; p<.01			R=.26; R^2=.07; p<.01		
	B	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p
И. теорије	.41	10.17	**.00**	.40	9.78	**.00**	-.10	-2.26	**.02**	.26	5.96	**.00**
Е. теорије	.04	.96	.34	-.01	-.09	.93	.17	3.97	**.00**	.05	1.14	.26

Легенда: И. теорије – Инкременталне теорије; Е. теорије – Ентитетске теорије

Увидом у табелу 4 може се установити да су се сва четири модела предикције показала статистички значајним. *Инкременталне теорије* позитивно доприносе димензијама *Корисност, Задовољство* и *Интересовање*, док *Ентитетске теорије* позитивно доприносе димензији *Немотивисаност*. Једини негативан допринос детектује се у релацији *Инкременталних теорија* и димензије *Немотивисаност*.

Дискусија

Истраживање које је приказано у овом раду спроведено је у циљу утврђивања релација имплицитних теорија интелигенције и различитих врста мотивације за учење математике код ученика средњих школа. Наиме, поставља се питање да ли и на који начин ентитетске и инкременталне имплицитне теорије интелигенције доприносе манифестовању различитих врста мотивације за учење математике. Секундарни циљ истраживања односио се на утврђивање латентне структуре конструкта мотивације за учење математике.

Факторска структура скале мотивације за учење математике. Четворофакторско решење анализе главних компонената Скале мотивације за учење математике показује да је овај конструкт вишедимензионалан и да се манифестује кроз различите облике мотивационих инстанци. Факторска структура добијена у овом истраживању је само делимично конгруентна с оригиналном факторском структуром упитника (Githua & Mwangi, 2003), и то се може уочити кроз екстраховање фактора Задовољство и Интересовање.

Стицањем увида у ставке које операционализују *Задовољство* може се закључити да се оне односе на задовољство како самим собом у учењу и у примени математике тако и методама учења које се практикују током наставе математике. Дакле, садржај ове компоненте упућује на закључак да су средњошколци у одређеној мери мотивисани за учење математике перцепцијом својих високих математичких способности, као и задовољавајућим методама спровођења наставе математике.

Фактор *Интересовање* је операционализован путем индикатора који се односе на интринзичку мотивисаност за учење математике, као и на тежњу за будућим бављењем професијом која изискује познавање математике.

Преостале две компоненте, *Немотивисаност* и *Корисност*, нису екстраховане у оригиналном истраживању. Увидом у ставке фактора *Корисност*, може се закључити да је он образован кроз садржаје ставки које у оригиналној скали припадају факторима *Релевантност* и *Опажена вероватноћа успеха* (Githua & Mwangi, 2003). Могуће је да ученици средњих школа ова два фактора посматрају композитно зато што сматрају да су математичка знања релевантна за будућу професију која ће им обезбедити успешан живот. Као што се може приметити, овај фактор је уједно и једини фактор екстринзичке природе, те се стога може рећи да је његова екстракција била очекивана, с обзиром на то да ученици не морају бити мотивисани за учење само интринзички.

Фактор *Немотивисаност* око себе окупља негативно формулисане ставке које се односе на различите аспекте мотивисаности за учење математике. Екстраховање овог фактора може упућивати на концептуално питање континуираности, односно категоричности (мотивисан – немотивисан), самог конструкта мотивације за учење математике. За овакве тврдње је потребно спровести додатне анализе, попут компонентне анализе вишег реда, кластер анализе или анализе латентних профила, те стога ово питање остаје отворено као концептуална дилема која је у вези са самом природом конструкта. Потпора овој тврдњи може се пронаћи и у интеркорелацијама самих фактора. У табели интеркорелација фактор *Немотивисаност* остварује негативне корелације са преостале три мотивационе варијабле, док оне међу собом остварују позитивне корелације.

Могуће је да би поменуте сложеније анализе потенцијално могле да резултирају закључцима о димензионалности, односно категоричности самог конструкта, као и закључцима о односима између интринзичких и екстринзичких компонената мотивације за учење математике.

Релације имплицитних теорија интелигенције и мотивације за учење математике. Резултати вишеструких регресионих анализа у складу су са претходним резултатима истраживања релација имплицитних теорија интелигенције и мотивације за учење математике (Blackwell et al., 2007; Burns & Isbell, 2007; Jones et al., 2012; King et al., 2012; Shih, 2011).

Инкременталне теорије интелигенције позитивно доприносе Задовољству, Корисности и Интересовању као критеријумским варијаблама. Дакле, ученици који верују у то да је интелигенцију могуће усавршавати уједно су мотивисанији за учење математике проценом да је она корисна у будућности, задовољством сопственим капацитетима за решавање математичких проблема и аутентичним интересовањем за

сам садржај области. Могуће је да веровање у инкременталност природе интелектуалних способности заправо индукује већи труд и посвећеност самом садржају математичког градива кроз чије савладавање се може детектовати сопствено интелектуално напредовање и перципирати већа шанса за успешност у различитим животним доменима који следе након завршене средње школе, а који су у вези са математиком као научном дисциплином. Такође, ова димензија негативно доприноси фактору Немотивисаност, што упућује на закључак да веровање у променљивост интелигенције условљава мању немотивисаност за учење математике у средњој школи, што је у складу с очекиваним исходима истраживања. Чини се да се веровање у то да се интелигенција може унапредити заправо прелива или преноси и у друге домене који су у тесној вези с интелектуалним способностима, те стога ученици који подржавају инкрементално становиште о природи интелигенције овакав став пројектују и на став о математичкој успешности путем мотивационих компонената. За овакве тврдње је потребно спровести анализу медијације која би указала на доприносе мотивационих варијабли у предикцији успешности из математике на основу тоталних, директних и индиректних ефеката имплицитних теорија интелигенције.

Када се говори о ентитетским теоријама интелигенције, може се закључити да оне остварују позитиван допринос фактору Немотивисаност, што је у складу са резултатима претходних истраживања (King et al., 2012; Shih, 2011). Дакле, ученик који верује да је интелигенција непроменљива карактеристика неће бити мотивисан за учење математике. С обзиром на то да резултати неких претходних истраживања упућују на закључак да средњошколци сматрају да је урођена интелигенција важан фактор за успех из математике (Beach, 2003; Jonsson et al., 2012), овај налаз није зачуђујући. Могуће је да у основи овог налаза стоји спрега између слабог унутрашњег локуса контроле или перцепције стабилности карактеристика интелигенције и перципирања успеха у одређеном домену, у овом случају – у математици. Тако ентитетско становиште о природи интелигенције остварује позитиван утицај на немотивисаност за учење математике, јер се крајњи исход учења карактерише као неконтролабилан или нестабилан, а интелигенција као непроменљива приликом свог утицаја.

Резултати овог истраживања делимично објашњавају улогу имплицитних теорија интелигенције у мотивацији за учење математике код средњошколаца, али за потпуну слику односа између ових варијабли потребно је спровести истраживања која обухватају већи узорак, чиме би се омогућило спровођење комплекснијих анализа у циљу поређења налаза између одређених старосних категорија или ученика различитог школског постигнућа.

Практичне импликације резултата истраживања

Корпус истраживања релација између личних концепција о природи интелигенције и мотивације за учење математике упућују на закључак да ентитетска схватања демотивишу ученике за даљи труд и ангажованост ради постизања задовољавајућег успеха из овог предмета. Овај налаз имплицира увођење активности и интервенција

мотивационог типа у раду с ученицима који интелигенцију сматрају фиксном и непроменљивом. Познавање релација између варијабли овог истраживања, као и едукација средњошколаца о природи интелектуалних способности коју би вршио школски педагог или психолог, ван формалне наставе, чини се да има велику важност за конципирање таквих активности.

То би, надаље, значило да је корен решења проблема демотивисаности за учење математике код ученика средњих школа и у ниском самопоштовању ученика, који верују да не могу надоградити сопствене интелектуалне способности. Тако би превентивне интервенције требало да буду усмерене како на додатну мотивацију ученика тако и на подизање свести ученика о личним способностима које поседује, а које могу имати утицај на мотивацију за учење математике и постигнуће у овом предмету. Дакле, резултати истраживања о интелектуалним чиниоцима мотивације за учење математике на средњошколском узрасту индиректно сугеришу да је рад наставника на јачању самопоштовања ученика један од могућих начина подизања ученичке мотивације за учење овог предмета.

Закључак

Анализа резултата овог истраживања упућује на закључак да су личне концепције о интелектуалним способностима значајан чинилац мотивисаности за учење математике. Схватање ученика о инкременталности интелигенције доприноси успостављању адекватне мотивације за учење овог предмета.

Наведене констатације имплицирају и примену функционалних интервенција наставника током самог извођења наставе математике, које би требало да буду усмерене на подизање свести ученика о могућности унапређивања интелектуалних способности, као и на подстицање средњошколаца за рад на сопственом самопоштовању. Ученици са ентитетским схватањем природе интелигенције имали би велике користи од подстицајних програма, јер би ангажовање у активностима које утичу на развој интелигенције утицало на повећање мотивације за учење математике, а последично и на већи школски успех.

Резултати овог истраживања указују на смер у ком би требало да се врше будућа истраживања у циљу проширења сазнања о значају имплицитних теорија интелигенције за наставу и учење математике. Чини се да би истраживања која би укључила варијабле попут нивоа самопоштовања ученика имала велику важност за наставну праксу из области математике, а експерименталне студије би умногоме могле да дају одговор на питања улоге самоперцепције когнитивних способности у мотивисаности за учење.

Ограничење спроведеног истраживања огледа се у суженој варијабилности варијабле узраст, те су препоруке за будућа истраживања усмерена на обухватање већег узорка ученика, укључујући и основну школу, што би омогућило стицање увида у развојну перспективу односа између имплицитних уверења о интелигенцији и мотивације за учење математичког градива.

Литература

Abd El Fattah, S. M. & AL-Nabhani, H. Z. (2012). From Self-Theories of Intelligence to Academic Delay of Gratification: The Mediating Role of Achievement Goals. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, Vol. 12, 93–107.

Abd El Fattah, S. M. & Yates, G. C. R. (2006). Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for Factorial Invariance and Mean Structure. In *Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, South Australia* (pp. 1–14).

Arambašić, L., Vlahović Štetić, V. & Severinac, A. (2005). Je li matematika bauk? Stavovi, uvjerenja i strah od matematike kod gimnazijalaca. *Društvena istraživanja*, Vol. 14, No. 6, 1081–1102.

Beach, D. (2003). Mathematics Goes to Market. In D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Eds). *Democratic Education: Ethnographic Challenges* (pp. 116–128). London: Tufnell Press.

Benček, A. i Marenić, M. (2006). Motivacija učenika osnovne škole u nastavi matematike. *Metodički obzori*, Vol. 1, No. 1, 104–117.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, Vol. 78, No. 1, 246–263.

Bodill, K. & Roberts, L. D. (2013). Implicit Theories of Intelligence and Academic Locus of Control as Predictors of Studying Behaviour. *Learning and Individual Differences*, Vol. 27, 163–166.

Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2004). Epistemological Beliefs and Implicit Theories of Intelligence as Predictors of Achievement Goals. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 29, No. 4, 371–388.

Brophy, J. E. (2013). *Motivating Students to Learn*. New York & London: Routledge.

Burns, K. C. & Isbell, L. M. (2007). Promoting Malleability is not One Size Fits All: Priming Implicit Theories of Intelligence as a Function of Self-theories. *Self and Identity*, Vol. 6, No. 1, 51–63.

Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D. & Moller, A. C. (2006). The Social-cognitive Model of Achievement Motivation and the 2 × 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 90, No. 4, 666–679.

Delavar, A., Ahadi, H. & Barzegar, M. (2011). Relationship Between Implicit Theory of Intelligence, 2 * 2 Achievement Goals Framework, Self-regulating Learning with Academic Achievement. In *Proceedings of 2nd International Conference on Education and Management Technology* (pp. 200–204).

Dinger, F. C. & Dickhäuser, O. (2013). Does Implicit Theory of Intelligence Cause Achievement Goals? Evidence from an Experimental Study. *International Journal of Educational Research*, Vol. 61, 38–47.

Dupeyrat, C. & Mariné, C. (2005). Implicit Theories of Intelligence, Goal Orientation, Cognitive Engagement and Achievement: A Test of Dweck's Model with Returning to School Adults. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 30, No. 1, 43–59.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A Social-cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, Vol. 95, No. 2, 256–273.

Dweck, C. & Molden, D. (2005). Self-theories: Their Impact on Competence Motivation and Acquisition. In Dweck, C. & Elliot, A. (Eds). *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 122–141). New York & London: Guilford Press.

Elliott, E.S. & Dweck, C. S. (1988). *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 54, No. 1, 5–12.

Eynde, P. & De Corte, E. (2003). *Students' Mathematics-Related Belief Systems: Design and Analysis of a Questionnaire*. Paper presented in the symposium "The Relationship Between Students' Epistemological Beliefs, Cognition, and Learning", organized at the 2003 Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 21–25, 2003, Chicago.

Githua, B. N. & Mwangi, J. G. (2003). Students' Mathematics Self-concept and Motivation to Learn Mathematics: Relationship and Gender Differences Among Kenya's Secondary-School Students in Nairobi and Rift Valley Provinces, *International Journal of Educational Development*, Vol. 23, No. 5, 487–499.

Hyde, J. S., Fennema, E. & Lamon, S. J. (1990). Gender Differences in Mathematics Performance: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, Vol. 107, No. 2, 139–155.

İlhan, M. & Çetin, B. (2013). The Turkish Adaptation of Implicit Theory of Intelligence Scale: The Validity and Reliability Study. *Journal of Science and Mathematics Education,* Vol. 7, No. 1, 191–221.

Jones, B. D., Wilkins, J. L., Long, M. H. & Wang, F. (2012). Testing a Motivational Model of Achievement: How Students' Mathematical Beliefs and Interests are Related to their Achievement. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 27, No. 1, 1–20.

Jonsson, A. C., Beach, D., Korp, H. & Erlandson, P. (2012). Teachers' Implicit Theories of Intelligence: Influences from Different Disciplines and Scientific Theories. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 35, No. 4, 387–400.

King, R. B., McInerney, D. M. & Watkins, D. A. (2012). How you Think about your Intelligence Determines how you Feel in School: The Role of Theories of Intelligence on Academic Emotions. *Learning and Individual Differences*, Vol. 22, No. 6, 814–819.

Lambić, D. & Lipkovski, A. (2012). Measuring the Influence of Students' Attitudes on the Process of Acquiring Knowledge in Mathematics. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, Vol. 14, No. 1, 187–205.

Magno, C. (2012). Implicit Theories of Intelligence, Achievement Goal Orientation, and Academic Achievement of Engineering Students. *The International Journal of Research and Review*, Vol. 9, 32–43.

Pepi, A., Faria, L. & Alesi, M. (2006). Personal Conceptions of Intelligence, Self-esteem, and School Achievement in Italian and Portuguese Students. *Adolescence*, Vol. 41, No. 164, 615–631.

Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: teorije–metodologija–sadržaj–struktura* (str. 15–34). Zagreb: Školska knjiga.

Shih, S. (2011). Perfectionism, Implicit Theories of Intelligence, and Taiwanese Eight-grade Students' Academic Engagement. *The Journal of Educational Research*, Vol. 104, No. 2, 131–142.

Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence*. Cambridge University Press.

Stipek, D. & Gralinski, J. H. (1996). Children's Beliefs about Intelligence and School Performance. *Journal of Educational Psychology,* Vol. 88, No. 3, 397–407.

Stump, G., Husman, J., Chung, W. T. & Done, A. (2009). Student Beliefs about Intelligence: Relationship to Learning. In *2009 39th IEEE Frontiers in Education Conference* (pp. 1–6). IEEE.

Vulfolk, A., Hjuz, M. & Volkap, V. (2006). *Psihologija u obrazovanju II*. Beograd: Clio.

Примљено: 14. 07. 2016.
Коригована верзија текста примљена: 05. 11. 2016.
Прихваћено за штампу: 09. 12. 2016.

IMPLICIT THEORIES OF INTELLIGENCE AND MOTIVATION FOR LEARNING MATHEMATICS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract *The paper focuses on the role of implicit views on the nature of intellectual abilities in high school students' motivation for learning mathematics. The research aimed to establish the effects of two opposed concepts of the nature of intelligence on different aspects of motivation for learning mathematics, as well as to study the latent area of the Motivation Scale for learning mathematics. The sample comprised 514 high school students, 45.4% of them male. The instruments used in the research were the Implicit Theories of Intelligence Scale and the Mathematics Motivation Scale: enjoyment, interest, lack of motivation and usefulness. The results of four multiple regression analyses point to the conclusion that the "entity" view of the nature of intelligence contributes positively only to the lack of motivation factor, while incremental theories of intelligence have a positive effect on other aspects of high school students' motivation for learning mathematics. In view of the fact that knowledge of the structure of motivation and the factors affecting it is of great importance for educational outcomes, it would seem that the role of motivational programs in the context of mathematical achievement is particularly important for students who consider intelligence an unvarying entity.*

Keywords: *incremental theories of intelligence, entity theories of intelligence, motivation for learning mathematics, high school.*

ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ ИНТЕЛЛЕКТА И МОТИВАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ У УЧЕНИКОВ СРЕДНИХ ШКОЛ

Резюме *В данной работе обсуждается роль имплицитных теорий о природе интеллектуальных способностей в мотивации в изучении математики у учеников средних школ. Данное исследование проведено с целью определения вклада двух противоположных идей о природе интеллекта в различные аспекты мотивации в процессе обучения математике, а также исследования скрытого пространства Шкалы мотивации в изучении математики. Исследование проведено на примере 514 учеников средних школ, из которых 45,4% составляют мужчины. В данном исследовании были использованы Шкала имплицитных теорий интеллекта и Шкала мотивации в изучении математики. С применением компонентного анализа выявлено наличие четырех факторов Шкалы мотивации в изучении математики: удовлетворение, интерес, отсутствие мотивации и полезность. Результаты множественного регрессивнного анализа всех факторов показывают, что имплицитные мнения о природе интеллекта положительно влияют только на фактор отсутствие мотивации, в то время как инкрементные теории интеллекта оказывают положительное влияние на другие аспекты мотивации в изучении математики в средней школе. Принимая во внимание факт, что знание структуры мотивации и влияющих на нее факторов значительно влияет на образовательные результаты, кажется вероятным, что мотивационные программы в контексте математической успеваемости имеют особое значение для учеников, считающих интеллект неизменяемой характеристикой.*

Ключевые слова: *инкрементные теории интеллекта, имплицитные теории интеллекта, мотивация в обучении математике, средняя школа.*

Милица В. Марушић Јаблановић[1]
Институт за педагошка истраживања, Београд

UDK - 159.947.5.072-057.875:371.213.3(497.11)"2015"
371.13/.14:316.752(497.11)"2015"
DOI: 10.5937/nasvas1603525M
Оригинални научни рад
НВ год. LXV 3/2016.

МОТИВИ ПРОФЕСИОНАЛНОГ ИЗБОРА И ВРЕДНОСНИ ПРИОРИТЕТИ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА[2]

Апстракт *У раду се представља истраживање које је имало за циљ да се утврди на који начин је вредносна оријентација будућих васпитача и учитеља повезана са разлозима њиховог професионалног опредељења. Примењена су два инструмента – Шварцов упитник за испитивање личних вредности PVQ-21 и скала избора студија. Резултати указују на то да су међу испитаницима мотивација професионалног избора и вредносна оријентација релативно хомогене, али и да се на основу доминантних мотива могу распознати две групе студената, које се међусобно разликују и по вредносним приоритетима. Помоћу непараметријске корелације утврђено је да свака врста мотивације одражава различите вредности – код појединаца који имају израженију интринзичку мотивацију израженије су вредности беневолентности, самоусмерености и постигнућа, док је са јачом алтруистичком мотивацијом повезано јаче вредновање беневолентности и универзализма. С друге стране, екстринзичка мотивација повезује се са вредностима хедонизам и моћ које се у полазном теоријском моделу налазе на супротном крају од вредности које одговарају алтруистичкој мотивацији. Резултати истраживања значајни су за разумевање разлога професионалног опредељења васпитача и учитеља и циљева којима се они руководе у животу и раду, као и за процес професионалне оријентације.*

Кључне речи: *мотивација за избор професије, личне вредности, учитељи и васпитачи.*

Увод

Разлози који су наставнике определили за њихову професију показали су се значајним за њихов каснији однос према послу (Marušić & Bodroža, 2015). Интринзичка мотивација професионалног избора не само да подстиче позитивнији и агилнији однос према послу код наставника, већ истовремено негативно корелира са показатељима

1 E-mail: mmarusic@ipi.ac.rs

2 Чланак представља резултат рада на пројектима *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) и *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (бр. 179034) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

каријерне фрустрације (Marušić, 2014). Такође, потврђено је да вредносна оријентација представља једну од важних детерминаната понашања појединца (Butenko & Schwartz, 2013), што говори у прилог одређењу вредности као принципа којима се човек руководи у свом поступању. Имајући у виду значај квалитета васпитног рада школе и вртића, како за појединца тако и за читаво друштво, спровели смо истраживање чији предмет представљају управо мотивација професионалног избора и вредносна оријентација будућих васпитача и учитеља.

Теоријска полазишта истраживања

Као теоријско полазиште одабрали смо Шварцову теорију личних вредности чије су основне поставке потврђене широм света (Lee et al., 2011; Schwartz et al., 2001; Schwartz, 2012). Шварц систематизује систем индивидуалних вредности распознајући десет вредносних типова који се међусобно разликују по циљевима којима теже. У оквиру ових широких типова вредности садржане су појединачне вредности, и оне се расподељују на две димензије – отвореност ка променама наспрам конзервације, и ојачавање себе ка самотрансцендентности. Модел имплицира да постоје вредности које су сродне, усмерене ка сличним циљевима, као и оне чије се остваривање међусобно искључује. Вредности које припадају полу самотрансцендентност су: универзализам, који означава бригу за добробит човечанства и обухвата вредности попут толеранције, разумевања правде, заштите природе; беневолентност, чији је циљ остварење и очување добробити особа из непосредног окружења индивидуе, те она обухвата вредности попут искрености, праштања, одговорности.

На супротном полу, полу самоојачавања смештени су типови: постигнуће, којим се означава лични успех остварен кроз стицање компетенција које су у складу са друштвеним стандардима, обухватајући вредности попут амбиције, утицаја и компетентности; моћ, која подразумева поседовање контроле над људима и ресурсима и има за циљ друштвени статус и престиж. Хедонизам је смештен између две димензије – самоојачавања и отворености ка променама, а одређује се као тежња ка постизању задовољства или чулног ужитка, обухватајући вредности попут задовољства, уживања и угађања себи. Даље се у оквиру отворености ка променама нижу: стимулација, која се дефинише као трагање за узбуђењем, изазовима, и разноврсношћу; самоусмереност, коју дефинише циљ – независно промишљање, стварање, истраживање. Овај тип обухвата вредности попут креативности, аутономије и радозналости. На полу конзервације налазе се: сигурност (односи се на безбедност и стабилност друштва, али и на сопствену сигурност); конформизам (наглашава суздржаност, инхибирање импулса којима би се могла нарушити друштвена очекивања и норме и промовише вредности као што су покорност, самодисциплина, љубазност); традиција (обухвата вредности попут поштовања традиције, прихватања идеја и обичаја својствених култури и религији народа којем појединац припада).

У класичним теоријама развоја каријере препознаје се значај вредносног система појединца као чиниоца избора занимања. Према Холанду (Holland, 1997), индивидуа бира ону радну средину за коју процењује да ће јој дозволити испољавање и остваривање личних вредности. Холандов хексагонални модел препознаје шест

типова личности описујући их, између осталог, на основу вредности којима се руководе како у животу уопште тако и у избору занимања. Он разликује: *реалистични* (Р), *истраживачки* (И), *уметнички* (У), *социјални* (С), *предузетнички* (П) и *конвенционални тип* (К) личности и препознаје њима одговарајућих шест типова радног окружења. Социјални тип окренут је раду са људима, стало му је да помаже у решавању проблема социјалног окружења. У ову групу би, према Холандовом моделу, спадали управо учитељи и васпитачи, као и занимања медицинска сестра, социјални радник, психотерапеут и друга која су суштински усмерена на социјалну интеракцију; У основи овог чувеног модела професионалних интересовања налазе се две димензије – *људи–ствари* и *подаци–идеје* које означавају склоност ка раду са људима или са предметима, односно склоност ка бављењу подацима или ка осмишљавању идеја (Prediger & Vansickle, 1992, Prediger et al., 1993, према: Hedrih i Šverko, 2007).

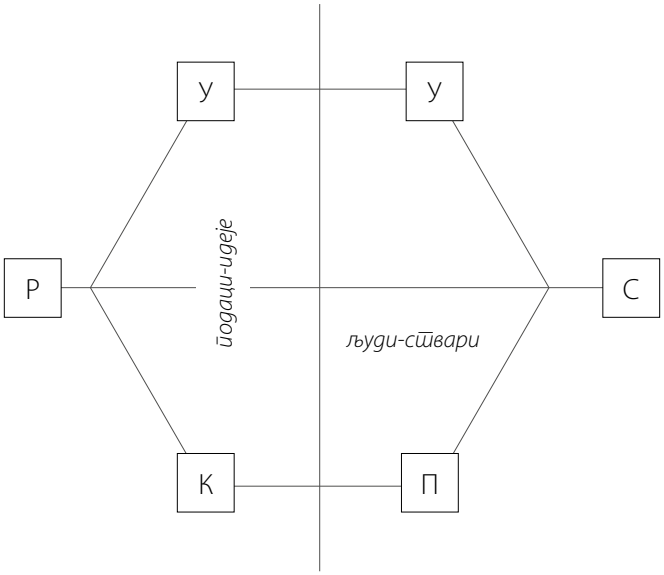


График 1. Холандов хексагонални модел професионалних интересовања

Суперова теорија (Super, 1990, према: Osborne et al., 1997) налази да је избор професије заправо реализовање слике о себи и да човек бира занимање које одговара начину на који он перципира своје склоности и способности, заснивајући одлуку пре свега на својим потребама, вредностима и интересовањима. С друге стране, ситуациони фактори – породица, вршњаци, школа, друштвено-економске прилике и захтеви тржишта рада, такође обликују и модификују професионални избор. Као главна детерминанта у његовој теорији јављају се селф концепт и селф, јер је индивидуа та која доноси одлуку на који ће начин одговорити на захтеве које пласира социјално окружење, као и на захтеве које намећу њене личне потребе и склоности (Osborne et al., 1997).

У испитивању разлога професионалног избора јавља се неколико врста мотивације. Ват и сарадници (Watt et al., 2012) препознају следеће: утицаје који долазе из средине, претходна искуства из сопственог школовања и утицаје друштвеног окружења; разлоге који потичу од појединца – начин на који он перципира захтеве посла, услове рада и своје способности, вредности (где аутори убрајају добити које појединац остварује – рецимо сигурност посла, одговарајуће радно време или пак сатисфакцију која се добија самим обављањем посла – кроз рад с децом, могућност да се да допринос друштву и утиче на будућност деце). Последња врста разлога је избор који се јавља као резервна опција, где се појединац одлучује за рад у одређеном занимању услед немогућности да се реализује у радној улози у којој је првобитно желео. Томсон и сарадници (Thomson et al., 2012) идентификују следеће врсте мотива: интринзичке, алтруистичке, утицај значајних других, личне способности и прилике. Поменути аутори су идентификовали три кластера наставника према мотивима избора професије – два код којих је интринзичка и алтруистичка мотивација била доминантна и трећи код којег је управо алтруистички аспект посла имао најмању улогу у професионалном избору. Слична слика о природи мотивације за избор професије добијена је на узорку наставника средње школе у нашој земљи, и закључено је да мотивација код ове групе запослених није једнодимензионална, као и да ниједан од три идентификована кластера наставника не наводи интринзичке и алтруистичке мотиве као једино заслужне за своје професионално опредељење (Marušić, 2014).

Разумемо да појединци подстакнути различитим разлозима одлучују да приступе одређеној професији. Избор подручја студија одвија се у складу с интересовањима и афинитетима појединца – он бира средину која одговара његовим склоностима, способностима и доминантним личним вредностима (Walsh & Holland, 1992, према: Sagiv & Schwartz, 2000). Ипак, јасно је да се код појединаца који се опредељују за исту професију јављају мотиви различите врсте – селф-концепт, перцепција одлика занимања или пак утицаји окружења и захтеви тржишта рада. Стога постављамо питање да ли међу појединцима који се опредељују за једну врсту посла постоје разлике у вредносној оријентацији с обзиром на то који су их мотиви подстакли да се определе за тај посао. Другим речима, постављамо питање – на који начин су вредности, као циљеви којима појединац тежи и као принципи којима се руководи у свом поступању (Sagiv & Schwartz, 2000) и као једна од детерминаната развоја каријере, повезане са различитим врстама мотивације професионалног избора. С обзиром на то да у литератури нисмо наишли на истраживања која се баве овим питањем, спровели смо експлоративно истраживање чији је циљ испитивање односа између вредносних приоритета и мотивације професионалног избора код будућих васпитача и учитеља.

Методологија истраживања

Истраживање је спроведено 2015. године на узорку студената 3. и 4. године учитељских факултета Универзитета у Београду и Универзитета у Крагујевцу. Обухваћени су студенти два смера – васпитач и професор разредне наставе. Прикупили смо податке од укупно 144 студента, од тога 82 са смера васпитач и 62 са смера учитељ. Старосна

доб испитаника креће се у распону од 20 до 33 године, а просечна старост износи 21,6 година. Сви учесници у истраживању сем једног су женског пола.

За прикупљање података примењена су два инструмента – Скала избора студија коју је конструисао аутор за потребе овог истраживања и PVQ-21 (*Personal Values Questinnaire*)[3] кратка форма Шварцовог упитника за испитивање личних вредности (Schwartz, 2003). Скала избора студија је петостепена, садржи 13 ајтема и испитује значај разлога који су у литератури препознати као главни разлози професионалног избора наставника (утицај значајних личности у окружењу, лична интересовања, способности, особине, љубав према раду са децом, жеља да се да допринос друштву, немогућност да се упишу и финансирају жељене студије). Испитаник има задатак да оцени у којој мери је сваки од наведених разлога био значајан за његов избор студија. Поузданост скале мерена Кронбах алфа коефицијентом износи 0,789. Шварцов PVQ-21 испитује систем вредности, одређујући у којој мери је код испитаника присутан сваки од 10 вредносних типова (Schwartz, 2012). Испитаник одговара на шестостепеној скали процењујући колико је свако од описаних понашања својствено особи одређеног вредносног типа налик њему.

Примери ајтема:

- Веома му/јој је важно да помогне људима око себе. Жели да води рачуна о другима. (беневолентност);
- Сматра да је важно да сваки човек на свету буде третиран једнако. Жели да постоји правда за свакога, чак и за људе које не познаје. (универзализам);
- Битно му/јој је да смишља нове идеје и буде креативан/на. Допада му/јој се да обавља ствари на свој сопствени, оригинални начин. (самоусмереност);
- Важно му/јој је да се лепо проводи. Воли да угађа себи. (хедонизам);
- Допадају му/јој се изненађења и увек тражи нове ствари које би могао/ла да ради. Сматра да је важно радити пуно различитих ствари у животу. (стимулација);
- Њему/њој је важно да буде богат/а. Жели да има пуно новца и скупих ствари. (моћ);
- Веома му је важно да покаже своје способности. Жели да се људи диве ономе што ради. (постигнуће);
- Сматра да је важно не тражити више од оног што имаш. Верује да би људи требало да буду задовољни оним што имају. (традиција);
- Верује да људи треба да чине оно што им се каже. Верује да људи увек треба да поштују правила, чак и када их нико не посматра. (конформизам);
- Веома му је важно да његова земља буде безбедна од претњи изнутра и споља. Стало му је да друштвени ред буде очуван. (сигурност).

Поузданост скале је задовољавајућа – Кронбах алфа за целу скалу износи .728.

У обради података примењени су поступци дескриптивне статистике, како би се приказали основни подаци о мотивима избора посла и вредносним преференцијама студената; кластер анализа извршена је на основу одговора датих на скали избора

3 Аутор текста је претходно прибавио сагласност за примену инструмента од проф. Шварца и овом приликом изражава велику захвалност.

студија како бисмо видели које се категорије студената могу издвојити. Повезаност између мотива избора студија и вредносне оријентације проверена је на два начина. Израчуната је нелинеарна корелација између средњих скорова резултата добијених на скали избора студија и на упитнику за испитивање личних вредности *PVQ 21* да би се проверило који су мотиви повезани са којим вредносним типовима. Т-тест за независне узорке примењен је да би се упоредиле вредносне преференције група испитаника формираних кластер анализом.

Резултати истраживања

Мотиви избора студија код будућих васпитача и учитеља

На првом месту понудићемо приказ дескриптивних статистичких података за *скалу избора студија,* где можемо да сагледамо у којој мери је који од наведених разлога био значајан за опредељење наших испитаника за упис студија на учитељском факултету. Скала је била петостепена, вредност 1 је означавала „нимало значајан разлог", а вредност 5 „веома значајан разлог".

Табела 1. Разлози избора студија код будућих васпитача и учитеља[4]

Разлог избора студија	Значајност разлога	
	АС	СД
Утицај породичних вредности	2,67	1,40
Утицај интересовања породице	1,89	1,10
Утицај интересовања пријатеља	1,55	0,94
Утицај учитеља и наставника[4]	2,47	1,43
Лично интересовање за област студија	4,74	0,49
Љубав према раду са децом	4,80	0,48
Жеља да дам допринос друштву кроз васпитни рад	4,10	0,94
Сматрам да професија одговара мојим особинама	4,66	0,65
Сматрам да професија одговара мојим способностима	4,50	0,73
Могућност заснивања сталног радног односа	3,41	1,32
Повољно радно време и распоред одмора	3,53	1,32
Немогућност уписа жељених студија	1,07	0,31
Немогућност финансирања жељених студија	1,06	0,34
Други разлог	4,60	0,89

4 Ајтем „утицај учитеља и наставника" је изостављен из даље обраде јер се показало да нарушава поузданост инструмента. Поузданост скале без овог ајтема наведена је у оквиру поглавља Методологија истраживања.

У категорији „други разлог" нашло се пет одговора, од којих један указује на амбицију испитаника да остане на факултету, три на претходно радно или образовно искуство које је подстакло испитанике да одаберу рад с децом, и један на прилике да се креативно искаже на овом послу. Због малог броја одговора датих на ово отворено питање, оно је изостављено из даље обраде.

Прегледом добијених резултата уочавамо да као разлог избора доминирају лични афинитети, слика о себи, љубав према раду с децом и жеља да се да допринос друштву – дакле, интринзички и алтруистички мотиви. Такође, показало се да су код ових разлога одговори прилично уједначени, мале варијабилности, што показује да се код великог броја студената јављају високоизражени интринзички и алтруистички мотиви. На другом месту по значају јављају се околности рада и запошљавања као разлог избора студија, а на трећем утицаји значајних других (пријатеља и породице). Значајно је запазити да су средње вредности и стандардне девијације разлога који указују на избор као „резервну опцију" веома ниске.

Применом k-*means* кластер анализе на *скалу избора студија* формирана су два кластера чије су особености описане у табели 2.

Табела 2. Кластери студената на основу разлога избора студија

Разлог избора студија	Центри кластера	
	КНПИ (N=86)	КЗПИ (N=57)
Утицај породичних вредности	**1,74**	**4,05**
Утицај интересовања породице	**1,28**	**2,79**
Утицај интересовања пријатеља	**1,30**	**1,91**
Лично интересовање за област студија	4,70	4,79
Љубав према раду с децом	4,84	4,77
Жеља да дам допринос друштву кроз васпитни рад	**3,94**	**4,35**
Сматрам да професија одговара мојим особинама	4,63	4,70
Сматрам да професија одговара мојим способностима	4,48	4,54
Могућност заснивања сталног радног односа	3,23	3,65
Повољно радно време и распоред одмора	**3,28**	**3,88**
Немогућност уписа жељених студија	1,06	1,11
Немогућност финансирања жељених студија	1,07	1,07

Поређењем одговора које дају студенти који припадају двема групама, уочавамо на првом месту да је код обе групе високо изражена интринзичка мотивација, као и да алтруистички мотиви играју важнију улогу код испитаника који припадају другом кластеру. Ови испитаници уз то препознају и друге факторе као важније – вредности које је гајила њихова породица, интересовања особа из блиског окружења, и карактеристике будућег посла. Можемо рећи да другом кластеру припадају студенти који су пријемчивији за утицај околине и који чине зрелији избор, узимајући у обзир како личне афинитете тако и карактеристике света рада; док први кластер окупља

појединце чија је мотивација превасходно интринзичке и алтруистичке природе – а љубав према раду с децом представља главни разлог њиховог професионалног опредељења. Означићемо их као *кластер незрелог професионалног избора* – КНПИ, и *кластер зрелог професионалног избора* – КЗПИ.

Систем личних вредности код будућих васпитача и учитеља

У даљем тексту приказаћемо хијерархију вредности добијену на нашем узорку студената. За сваки од 10 вредносних типова израчуната је средња вредност за групу ајтема који мере тај тип на основу упутстава која је дао аутор инструмента (у упитнику 1 означава „уопште не личи на мене", а 6 „веома личи на мене").

Табела 3. Средње вредности за 10 типова вредности

	Значај типова вредности	
Тип вредности	АС	СД
Беневолентност	5,35	0,61
Универзализам	4,78	0,81
Самоусмереност	4,77	0,86
Сигурност	4,13	1,16
Стимулација	4,03	1,21
Хедонизам	3,97	1,26
Постигнуће	3,84	1,28
Традиција	3,49	1,17
Конформизам	3,35	1,23
Моћ	2,20	1,00

Резултати показују да су највише рангирани вредносни типови беневолентност, универзализам и самоусмереност, потом сигурност, стимулација, хедонизам, постигнуће, док се као мање важне јављају, традиција, конформизам и моћ, која заузима последње место у хијерархији испитиваних студената. Примећујемо да студенти највише брину за добробит својих ближњих, да сматрају високоважним добробит свеукупног човечанства и очување природе, као и сопствени развој и аутономију, док најмање вреднују моћ у смислу материјалног богатства и вршења утицаја на друге људе. Такође, уочавамо да су скорови релативно хомогени, будући да стандардна девијација не прелази вредност 1,30 ни за један тип вредности.

Повезаност мотива избора студија и система вредности

Први начин на који смо проверавали да ли се вредносна оријентација рефлектује на мотиве избора студија (и професије) јесте корелација међу варијаблама врста

мотива и типова вредности. По угледу на претходна истраживања (Marušić, 2014; Thomson et al., 2012; Watt et al., 2012), наведени разлози професионалног избора су сврстани у: интринзичку мотивацију (лична интересовања, способности и особине), алтруистичку (љубав према раду с децом и жеља да се да допринос друштву), екстринзичку мотивацију (услови рада и запошљавања), утицај значајних других (утицај породице, пријатеља) и резервни избор (немогућност да се упишу или финансирају жељене студије). Као мера повезаности коришћена је Спирманова непараметријска корелација.

Табела 4. Повезаност између мотива избора студија и типова вредности

	Мотиви професионалног избора				
Типови вредности	Интринзичка мотивација	Алтруистичка мотивација	Екстринзичка мотивација	Значајни други	Резервни избор
Беневолентност	,234**	,218**	-,010	,149	-,032
Универзализам	,054	,299**	-,032	,201**	,011
Самоусмереност	,303**	,075	-,041	,079	,120
Стимулација	,134	,100	,090	-,020	,089
Хедонизам	,107	-,117	,281**	-,062	,041
Постигнуће	,210*	-,041	,097	,051	,159
Моћ	,033	-,020	,232**	,058	,099
Сигурност	,114	,154	,094	,269**	,002
Конформизам	,080	,116	,072	,016	-,049
Традиција	-,171*	,065	,011	-,008	,103

* коефицијент корелације значајан на нивоу 0,01,** коефицијент корелације значајан на нивоу 0,05

Разматрањем резултата приказаних у табели 4, уочавамо да постоји више значајних корелација међу испитиваним варијаблама. Потребно је нагласити да податке приказане у колони Резервни избор не можемо сматрати поузданим, због слабе дискриминативности ајтема које овај конструкт обухвата (аритметичке средине за оба ајтема теже вредности 1 – погледати табелу 1). Што се тиче осталих врста мотивације, примећујемо да више скорове на интринзичкој мотивацији – која означава избор студија прилагођен сопственим склоностима и способностима прате виши скорови на вредностима беневолентост, самоусмереност, постигнуће, и нижи скор на вредности традиција. Алтруистичку мотивацију, као испољавање жеље да се допринесе друштву и да се буде у контакту са децом, прате вредности беневолентност и универзализам – дакле брига за добробит људи уопште, како ближњих тако и људи које не познајемо. Екстринзичка мотивација, која се испољава кроз разматрање могућности запослења и временске организације рада, јавља се у корелацији са вредностима хедонизам и моћ. Најзад, утицај вредности и интересовања значајних других повезан је са типовима вредности универзализам и сигурност.

У следећем кораку испитали смо да ли се две групе студената дефинисане на основу мотивације за избор студија разликују на неком од десет вредносних

типова. Кроз ову анализу сагледавамо на који начин се испољавају разлике у вредносној оријентацији између два кластера испитаника која смо идентификовали у нашем узорку. Пре изношења података потребно је навести да се кластери не разликују по старосној доби (t=-.997, Sig. .320), те да добијене разлике не можемо приписати различитој старости испитаника.

Табела 5. Поређење вредносних преференција два кластера студената

Типови вредности	КНПИ	КЗПИ	t	значајност
	АС(СД)	АС(СД)		
Беневолентност	5,28(0,63)	5,46(0,58)	-1,729	,086
Универзализам	4,63(0,86)	5,00(0,70)	-2,635**	,009
Самоусмереност	4,77(0,84)	4.77(,911)	,009	,993
Стимулација	4,05(1,19)	3,99(1,26)	,321	,749
Хедонизам	3,97(1,24)	3,94(1,30)	,818	,893
Постигнуће	3,80(1,27)	3,90(1,34)	-,481	,631
Моћ	2,09(0,89)	2,35(1,09)	-1,529	,129
Сигурност	3,92(1,12)	4,46(1,17)	-2,729**	,007
Конформизам	3,24(1,24)	3,53(1,23)	-1,341	,182
Традиција	3,46(1,15)	3,52(1,21)	-,333	,739

* t статистик значајан на нивоу 0.05, ** t статистик значајан на нивоу 0.01

Наши резултати показују да и унутар узорка студента чији мотиви за избор професије нису одвећ различити, и заснивају се пре свега на интринзичкој и алтруистичкој мотивацији, могу да се идентификују две категорије са другачијом констелацијом мотива професионалног избора и донекле другачијом вредносном оријентацијом. У складу с тим, код студената који су студије бирали искључиво на основу личних преференција, не подлежући утицајима средине и разматрајући у мањој мери околности рада и запошљавања, запажамо нешто мање изражене вредности универзализам и сигурност (за вредност беневолентност разлика је значајна на нивоу 0.10). С друге стране, професионални избор који уважава утицаје значајних других, вредности породице и контекст рада праћен је већим вредновањем личне сигурности, безбедности своје земље, као и већим уважавањем различитости и вредновањем равноправности и једнакости.

Дискусија

Испитивањем разлога који су студенте старијих година учитељског факултета определили за професије васпитача или учитеља, утврдили смо да приоритет свакако припада интринзичкој и алтруистичкој мотивацији, те да персонална мотивација заузима примат над ситуационом, што је у складу са Суперовом теоријом. У узорку није било студената који су навели да су се определили за ове студије услед немогућности да упишу факултет који су првобитно желели. На овом месту потврђена је

Суперова поставка о реализовању селф-концепта кроз професионални избор – јер се настојање да се сопствене склоности испоље, да се задовоље интересовања, да се достигну личне вредности и да се оствари поклапање слике о себи и захтева радне улоге јављају као основне детерминанте избора. Истовремено, показало се да алтруизам представаља једну од вредности која је у основи избора ове професије.

Кластер анализа нам је помогла да распознамо две групе студената – групу која одлуку о избору занимања заснива скоро искључиво на мотивима унутрашњег локуса контроле, и другу групу, код које су изражени и други мотиви – околности рада и запошљавања, вредности у складу са којима је васпитавана и утицаји интересовања непосредног социјалног окружења, а која је била снажније алтруистички мотивисана. Ову групу студената означили смо као кластер *зрелоī ӣрофесионалноī избора*, а њихов критеријум не бисмо могли означити као резултат компромиса, већ као реалистични избор, којем је истовремено допринело више чинилаца. С друге стране, код *кластера незрелоī ӣрофесионалноī избора* доминирају личне склоности и способности као мотиви професионалног избора.

Судећи по Холандовом моделу професионалног опредељивања, можемо очекивати да постоји релативна хомогеност вредносних оријентација студената који су се определили за исту професију, поготово код студената који се већ три или више година образују у једном систему и којима сама образовна институција настоји да изгради одређене перспективе будуће професије. Можемо да закључимо да наш узорак студената одиста изражава уједначено високо вредновање беневолентности, универзализма и самоусмерености и ниско вредновање моћи. Хијерархија вредности забележена на узорку студената учитељских факултета у нашој земљи веома је слична хијерархији вредности добијеној на 81 узорку студената који потичу из 54 нације (Schwartz & Bardi, 2001) – беневолентност, самоусмереност и универзализам заузимају врх вредносне хијерахије, а традиција и моћ су ниско рангиране. Умерене разлике примећујемо у рангирању конформизма, постигнућа и стимулације. Чини се да су наши студенти, у односу на светску популацију студената, мање спремни да се повинују општеприхваћеним правилима и да буду самодисциплиновани, мање су амбициозни, мање вреднују успех, и важније им је да живе узбудљиво и проживе разноврсне доживљаје. Претпостављамо да се хијерархија вредности разликује међу студентима различитих професионалних интересовања, и могуће је да одступања забележена у односу на узорак међународног истраживања одражавају разлике између студената који се припремају за васпитно-образовни рад и опште популације студената.

Када се разматрају повезаности појединачних мотива (утицаја значајних других, интринзичких, алтруистичких и екстринзичких мотива) и десет вредносних типова, добијамо већи број значајних корелација, и налазимо да, у целини узев, мотиви који опредељују човека за избор професије јесу одраз његових вредности. Тако је беневолентност, као брига за добробит људи из свог окружења, повезана са интринзичким и алтруистичким мотивима. Претпостављамо да управо брига за људе из блиског окружења као вредност и заинтересованост за њихову добробит усмерава професионална интересовања појединца, те они развијају склоност ка раду са децом и интересовања за проучавање педагошких области. Даље, видимо да *универзализам*, који надилази круг у којем се појединац креће, носи са собом алтруистичку

мотивацију и осетљивост за утицаје значајних других. Можемо да закључимо да интринзичка и алтруистичка мотивација нису на исти начин „вредносно обојене" – јер се кроз алтруистичку мотивацију испољава вредност *универзализма*, али не и кроз интринзичку мотивацију. Још једна карактеристика искључиво интринзичке мотивације као избора посла према својим особинама, интересовањима и афинитетима јесте повезаност са самоусмереношћу као тежњом ка самоактуализацији и аутономији. Разумемо да се кроз избор посла подстакнут личним интересовањима тежи остварењу и потребе за креативношћу и аутономијом. Заправо, сматрамо да високо вредновање самоусмерености предиспонира индивидуу да узме своје особине, способности и склоности као детерминанту када врши избор професије. Даље, код појединаца који су били подстакнути интринзичким мотивима више је изражено вредновање постигнућа и успеха, а мање вредновање традиције. Алтруистичка мотивација, за разлику од интринзичке, не остварује повезаност са постигнућем и успехом, и на овом месту можемо да уочимо разлику између ове две врсте мотивације – циљеви појединца испољени кроз његову вредносну оријентацију указују на то да је алтруистичка мотивација ослобођена себичних вредности усмерених на личну промоцију и признање.

Даље, занимљиво је размотрити вредности које су повезане са екстринзичким мотивима, као и оне које нису повезане. Јасно је да избор студија на основу спољних карактеристика посла, попут плате или радног времена, није повезан са вредностима из домена *самотрансцендентности*, али јесте са *хедонизмом* и *моћи*. Оваква мотивација избора смешта појединца на супротни пол Шварцовог модела – пол *самоојачавања,* и указује нам да су вредности које стоје у основи алтруистичке и екстринзичке мотивације заправо међусобно супротне. Резултати показују да се код особа које се одлуче за васпитни рад искључиво због услова рада и запошљавања срећу другачије вредности – израженије хедонистичке тежње – ка удовољавању себи, слободном времену за провод и забаву, као и тежња ка остварењу ауторитета. Раније је показано да екстринзичка мотивација избора посла наставника позитивно корелира са карактеристикама фазе стагнације током каријерног циклуса (Marušić & Bodroža, 2015). Стога можемо да очекујемо да се појединци који се одлуче за педагошки рад превасходно из екстринзичких мотива другачије односе према послу, буду мање посвећени раду, а више заинтересовани за достизање личне сатисфакције.

Најзад, мотив „значајни други" повезан је са *универзализмом* и *сигурношћу* као вредностима. Овај налаз би се могао објаснити на следећи начин: у групу појединаца који су се определили за рад у просвети под утицајем породице спадају пре свега деца просветних радника, и то оних који сматрају да су кроз свој посао остварили значајне циљеве, због чега су инспирисали професионални избор своје деце. То су појединци којима је овај посао позив, који су пренели исти став на своју децу, васпитавши их да брину о вишем добру и да вреднују васпитни рад. Истовремено, за њихову децу је рад у просвети близак и познат и дете чини исти избор као родитељ јер се у школи (или вртићу) налази на терену који доживљава као сигуран. Можемо да претпоставимо да ће појединци а оваквим карактеристикама мотивације повољно утицати на изграђивање система вредности код деце коју ће васпитавати.

Ограничења истраживања и препоруке за нова истраживања. Основне недостатке истраживања налазимо у полној структури узорка. С обзиром на то да испитаници мушког пола нису били обухваћени истраживањем, добијени подаци се не би могли генерализовати и на будуће учитеље, тј. васпитаче; други недостатак видимо у изостајању поређења одговора студената две студијске групе (услед ограничења обима рада).Такође, било би пожељно проверити податке коришћењем других инструмената који мере исте конструкте. Најзад, било би значајно испитати улогу особина личности у односу између мотива професионалног избора и система вредности, будући да је потврђено да код припадника једне професије постоје сличне особине личности и да се показало да су особине личности у корелацији са вредностима индивидуе (De Fruyt & Mervielde, 1997; Fuller et al., 1999; Holland et al., 1994, према: Šverko & Babarović, 2016).

Закључак

Резултати нашег истраживања показују да су будући учитељи и васпитачи у својим уверењима усмерени ка достизању и очувању добробити особа из свог окружења, имају потребу да брину о њима, да им помогну, настоје да буду одани својим пријатељима и да се посвете блиским људима. Након *беневолентности*, високо је изражена вредност *универзализма*, као бриге за добробит човечанства уопште, и за очување животне средине. *Универзализам* можемо означити као препознавање неког вишег добра, надилажење бриге само за људе из личног окружења, тј, као осетљивост за читав живи свет. Као једнако битна јавља се и вредност *самоусмерености*, којом појединац изражава потребу за аутономијом и креативношћу. У оквиру Шварцовог модела, будући учитељи и васпитачи смештени су на полу *самотрансценденције* и *отворености за промене*, оријентисани су ка другима, и високо вреднују сопствени развој. За њих су такође битни, али у мањој мери, разноврсност доживљаја, промене, забава и варијетет садржаја који их окружују. Можемо да разумемо да послови учитеља и васпитача нуде контекстуалне услове у којима се управо ове вредности могу испољити и задовољити. Такође, ове две професије углавном не воде ка позицији друштвене моћи и/или стицању богатства, па нас не изненађује чињеница да је *моћ* управо најниже вреднована у нашем узорку. Као не много битни вредносни типови јављају се *конформизам* и *традиција*, на основу чега можемо да закључимо да будући учитељи и васпитачи не виде себе као суздржане, покорне, приклоњене обичајима и убеђењима које носи њихова национална и верска припадност.

Будући учитељи и васпитачи изражавају релативно хомогене разлоге за избор професије и вредносне приоритете. Међутим, на основу мотива професионалног избора могуће је разликовање два кластера студената који исказују донекле различите преференције вредности. Наиме, у оба кластера *беневолентност* заузима прво место у хијерархији; даље, већи кластер – КНПИ на друго место смешта *самоусмереност*, на треће *универзализам,* и потом *стимулацију* и *хедонизам*. Мањи кластер – КЗПИ на друго место смешта *универзализам*, на треће *самоусмереност*, па потом *сигурност* и

стимулацију. Уочавамо да студенти који припадају *кластеру незрелог професионалног избора* више вреднују разноврсност искустава и настојање да се удовољава себи, док они који припадају *кластеру зрелог професионалног избора* процењују вредности *универзализма* и *сигурности* као важније. Дакле, избор професије заснован на реалистичнијим разматрањима, који је обојен утицајима значајних других, усмерен на давање доприноса друштву и разматрање околности рада и запошљавања, повезан је са већом бригом појединца за добробит човечанства и природе, као и са већим вредновањем сигурности и безбедности своје породице и друштва. КЗПИ окупља младе склоне промишљању, који брину за добробит других, осетљивији су за питања праведности и дискриминације и своју професионалну улогу виде као могућност испољавања алтруизма. Претпостављамо да донекле другачији системи вредности предиспонирају два кластера да раде на другачији начин и да ће појединци који припадају кластеру зрелог професионалног избора бити осетљивији за питања друштвене неједнакости, очувања животне средине и безбедности појединца и друштва, те да ће кроз свој рад у већој мери подстицати такве увиде код деце.

Најзад, свака од испитиваних врста мотивације избора професије повезана је са различитим типовима вредности. Можемо да закључимо да су различити мотиви различито вредносно обојени, и да кроз разлоге који опредељују студенте за избор одређене професије могу да се наслуте њихови вредности приоритети, који пак могу умногоме да објасне даљи ток професионалног кретања и доношења одлука.

Литература

Butenko, T. & Schwartz, S. H. (2013). Relations of the New Circle of 19 Values to Behaviors. *National Research University Higher School of Economics Research Paper* No. WP BPR, 8. Retrieved April 4, 2016 from the World Wide Web http://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/79069119.

De Fruyt, F. & Mervielde, I. (1997). The Five-factor Model of Personality and Holland's RIASEC Interest Types. *Personality and Individual Difference,* Vol. 23, No. 1, 87–103.

Fuller, B. E., Holland, J. L. & Johnston, J. A. (1999). The Relation of Profile Elevation in the Self-Directed Search to Personality Variables. *Journal of Career Assessment,* Vol. 7, No. 2, 111–123.

Hedrih, V. i Šverko, I. (2007). Evaluacija Holandovog modela profesionalnih interesovanja u Hrvatskoj i Srbiji. *Psihologija,* god. 40, br. 2, 227–244.

Holland, J. L. (1997*). Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Lee, J. A., Soutar, G. N., Daly, T. M. & Louviere, J. J. (2011). Schwartz Value Clusters in the United States and Canada. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* Vol. 42, No. 2, 234–252.

Marušić, M. (2014). Da li je intrinzička motivacija profesionalnog izbora značajna za kasniji profesionalni razvoj nastavnika? *Psihologija,* god. 47, br. 4, 449–464.

Marušić, M. & Bodroža, B. (2015). Career Cycle of General and Special School Teachers in Serbia. *Psihologija,* god. 48, br. 2, 165–181.

Osborne, W. L., Brown S., Niles, S. G. & Usher Miner, C. (1997). *Career Development Assessment and Counseling – Application of Donald E. Super C-DAC Approach*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Sagiv, L. & Schwartz S. H. (2000). Value Priorities and Subjective Well-being: Direct Relations and Congruity Effects. *European Journal of Social Psychology*. Vol. 30, No. 2, 177–198.

Schwartz, S. H. (2003). A Proposal for Measuring Value Orientations across Nations. *Questionnaire Package of the European Social Survey*, 259–290. Retrieved April 4, 2016. from the World Wide Web http://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core_ess_questionnaire/ESS_core_questionnaire_human_values.pdf

Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psichology and Culture,* Vol. 2, No. 1, 1–20. Retrieved March 16, 2016 from the World Wide Web http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc.

Schwartz, S., H., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. & Owans, V. (2001). Extending the Cross-Cultural Validity of the Theory of Basic Human Values with a Different Method of Measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* Vol. 32, No. 5, 519–542.

Schwartz, S. H. & Bardi, A. (2001). Value Hiererachies across Cultures, Taking a Similarities Perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* Vol. 32, No. 3, 268–290.

Šverko, I. & Babarović, T. (2016). Integrating Personality and Career Adaptability into Vocational Interest Space. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 94, 89–103.

Thomson, M. M., Turner, J. E. & Nietfeld, J. L. (2012). A Typological Approach to Investigate the Teaching Career Decision: Motivations and Beliefs about Teaching of Prospective Teaching Candidates. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 28, No. 3, 324–335.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for Choosing Teaching as a Career: An International Comparision Using the FIT-Choice Scale. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 28, No. 6, 791–805.

Примљено: 27. 04. 2016.
Коригована верзија текста примљена: 29. 07. 2016.
Прихваћено за штампу: 11. 11. 2016.

CAREER CHOICE MOTIVATION AND VALUE PRIORITIES OF FUTURE NURSERY AND ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Abstract *The paper presents a study that aimed to establish the nature of the link between the value orientation of future nursery and elementary school teachers and the motivation for their career choice. Two instruments were used – the Schwartz Portrait Values Questionnaire (PVQ-21) and the Career Choice Scale. The findings suggest that the motivation for the respondents' career choice and their value orientation are relatively homogeneous, but also that two groups of students can be distinguished according to dominant motivating factors, and that these two groups also differ in their value priorities. Non-parametric correlation showed that each type of motivation reflected different values – in individuals whose dominant motivation was intrinsic, the values of benevolence, self-direction and achievement were more pronounced, while stronger altruistic motivation correlated with more pronounced values of benevolence and universalism. On the other hand, extrinsic motivation correlated with the values of hedonism and power, which the initial theoretical model locates at the opposite end to the values corresponding to altruistic motivation. The research findings are important for understanding the reasons behind nursery and elementary school teachers' career choice and the goals they are guided by in their life and work, and are also important for the career guidance process.*

Keywords: *career choice motivation, personal values, elementary school teachers, nursery school teachers.*

МОТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА И ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ

Резюме *В статье представлены результаты исследования, целью которого было определить, каким способом ценностные ориентации будущих воспитателей и учителей влияют на их профессиональную ориентацию и выбор профессии. Были использованы инструменты – вопросник Шварца для оценки ценностной установки PVQ-21 и Шкала выбора профессии. Результаты показывают, что у исследуемых студентов мотивация для профессионального выбора и ценностная ориентация относительно однородны. На основе доминантных мотивов можно выделить две группы студентов, которые отличаются друг от друга и в ценностных приоритетах. С помощью непараметрической корреляции было установлено, что каждый тип мотивации отражает определенные ценности. Студенты, которые имеют более выраженную внутреннюю мотивацию имеют более выраженные ценности благожелательности, самоустремленности и достижений, в то время как более сильную альтруистическую мотивацию характеризуют более высокие оценки благожелательности и универсализма. С другой стороны, внешняя мотивация связана с гедонизмом и могуществом, которые в исходной теоретической модели находятся на противоположном конце, по отношению к ценностям альтруистической мотивации. Результаты исследования имеют большое значение для понимания причин профессионального выбора воспитателей и учителей и целей, к которым они стремятся в жизни и работе, а также для профессиональной ориентации.*

Ключевые слова: *мотивация, выбор профессии, личные ценности, учитель, воспитатель.*

Мирјана М. Стакић[1]
Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

UDK - 371.3::821
DOI: 10.5937/nasvas1603541S
Прегледни рад
НВ год. LXV 3/2016.

УЛОГА НАСТАВНИКА У ИЗБОРУ МЕТОДОЛОШКОГ ПРИСТУПА ЗА ИНТЕРПРЕТАЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА

Апстракт *У раду се разматра улога наставника у избору методолошког приступа за интерпретацију књижевног дела. Избор методолошког приступа за интерпретацију књижевног дела условљен је: 1) знаковном структуром књижевног текста, 2) конкретним васпитно-образовним циљевима интерпретације; 3) узрастом, психофизичким способностима и знањем ученика и 4) планираним околностима извођења наставе. На наставнику је да при избору метода за интерпретацију уважава наведене чиниоце, али и да испоштује знања савремене науке о књижевности и њене научне методолошке апаратуре. То није лак задатак. Његова реализација не гарантује успех интерпретације, будући да ваљаност и функционалност методолошког приступа не може да се одреди у теорији, већ у наставној пракси. На наставнику је да буде креативан, јер књижевно дело не може да се интерпретира применом само једне методе, већ увек њиховом комбинацијом, од чега један број метода своје порекло дугује науци о књижевности. У наставној пракси влада предрасуда да ове методе, које у методици књижевности имају статус стручних (специјалних), не могу да се примењују у млађим разредима основне школе. У раду дајемо пример интерпретативног модела којим показујемо да је то могуће, и то већ од првог разреда основне школе. Знање наставника, као и његова креативност у избору и отворености за стваралачке методолошке комбинације и умешност у њиховој примени директно условљавају успех у процесу интерпретације, што за последицу има развијање љубави према књизи и читању или, уколико наведено не постиже, трајно губљење интересовања према дочараним световима уметности речи.*

Кључне речи: *наставник, метода, методолошки приступ, интерпретација, књижевно дело.*

Увод

Успешна интерпретација књижевног дела захтева од наставника да пронађе најбоље методолошке и методичке приступе који ће омогућити да се целовито сагледају сви важнији аспекти књижевног текста. То није лак задатак, јер је избор ваљаних методолошких и методичких приступа за интерпретацију књижевног текста сложен и вишеструко условљен.

1 E-mail: mirjanastakic073@gmail.com

Сложеност методолошког приступа произилази из бројности наставних метода које се могу примењивати током тумачења књижевног дела. Избор наставних метода условљавају специфичности предмета који се обрађује, односно књижевног текста који се на часу анализира и тумачи и образовно-васпитни циљеви наставе. Настава књижевности у првом реду мора да реализује прописане наставне циљеве и да притом испоштује достигнућа савремене науке о књижевности и научне методолошке и методичке апаратуре. При интерпретацији књижевног дела није занемарљив ни чисто субјективни моменат да се нека књижевна дела не допадају ученицима, тако да на избор подесне методологије утичу и психолошки фактори. У контексту отклањања негативне рецепције, наставник мора да овлада методолошким концептом десугерисања (Larsen Freeman, 2000), који се састоји у отклањању предубеђења код ученика да не може да савлада одређено градиво, што ствара баријеру према учењу, односно према интерпретацији књижевних дела, за које је након читања утврђено да постоји логичко или емотивно неприхватање (због неразумевања текста или услед чисто субјективних разлога). Дакле, на наставнику је да при избору адекватне методологије поштује интелектуално-емотивне могућности ученика и да процес интерпретације и методолошка поступања која га сачињавају усклади с интересовањима ученика. При избору подесне методологије мора да води рачуна и да она код ученика подстиче: креативност, сарадњу и иницијативу, које, по Шефер, представљају три основне вредности које су „стожер нашег приступа образовању за савремено друштво" (Šefer, 2014: 420). И сама структура књижевног текста опире се свакој наметнутој методологији која нарушава или запоставља његову специфичну природу. Књижевни текст је настао као производ узајамног деловања стварности и маште и спаја двоструке опажаје – личну перцепцију реципијента са опажајем предметности уметничког текста (Hartman, 2004).

Функционално изабран методолошки приступ постаје саставни део методичког приступа који се примењује током наставне интерпретације књижевног дела. Методички приступ, по Николићу, сачињавају бројни методички поступци (мотивисање ученика за читање књижевног дела, читање, доживљавање текста, тумачење непознатих речи, аналитичкосинтетичко проучавање...), који су међусобно стваралачки удружени током интерпретације књижевног дела. Наставник, у складу са посебностима књижевног текста и литерарном осетљивошћу ученика, примењује њихов избор и стваралачку комбинацију (Nikolić, 2012), обједињавајући их у методички приступ књижевном делу.

Из наведеног видимо само неке од специфичности које су везане за избор подесног методолошког и методичког приступа у интерпретацији књижевног дела у наставном процесу, при чему нема истинитих и лажних тумачења, јер „не постоји један методички поступак тумачења књижевног дела, већ постоје методички поступци", као што и свака наставна метода примењена изоловано, сама за себе, „има своје границе" (Milatović, 2013: 276). Интерпретацијом књижевног дела никада се у потпуности не исцрпљују све мисаоне и емотивне вредности књижевног текста, те је неопходно да је наставник оспособљен да стваралачки примени и обједини изабрани методички и методолошки приступ.

Улога наставника у избору методолошког приступа за интерпретацију књижевног дела

Под методом се подразумева начин постизања унапред постављеног циља (Meyer, 2002) до активног, искуственог и антиципативног учења (Matijević i Radovanović, 2011). Конкретизовано на наставу књижевности, метода би означавала начин, поступак, пут анализе и наставног тумачења сложене структуре текста. У савременој литератури која говори о наставним методама уочава се тенденција да се њихов број у настави увећава, „што укључује и настајање нових метода" (Radulović i Mitrović, 2014: 453). Квалитетна настава је „методски разноврсна настава", настава у којој наставник примењује различите методе (Lalović, 2009: 3). Увећање броја метода у настави књижевности резултат је не само савремених педагошких и психолошких истраживања наставног процеса, већ и теоријског развоја науке о књижевности, јер се методолошка струјања у науци о књижевности рефлектују на наставу (Stakić, 2002). Дакле, настава књижевности у оквиру предмета Српски језик, поред низа општих, садржи и посебне стручне (специјалне) методе и ова карактеристика представља потенцијал за различите специфичне, предметне мисаоне активности кроз које се усвајају знања (Ivić i sar., 2003). Настава књижевности има и својих специфичности, јер се знањима из бројних књижевних теорија, без обзира на изграђеност појмовног система, не може строго егзактно интерпретирати књижевно дело, будући да „не оперишемо мерном јединицом књижевног значења" (Milatović, 2013: 256).

Током припреме за наставну интерпретацију књижевног дела наставник бира и планира комбинацију и креативну примену различитих методолошких приступа, имајући у виду следеће чињенице: 1) сам књижевни текст; 2) конкретне образовне, васпитне и функционалне циљеве које жели да оствари током интерпретације; 3) узраст ученика, њихове психофизичке способности и знања, и 4) планиране околности под којима се одвија интерпретација.

Избор подесне наставне методологије када је реч о интерпретацији књижевног дела првенствено је условљен тематиком и структуром текста конкретног књижевног дела које се на часовима анализира. Рецимо, дескриптивни текст посвећен опису одређеног годишњег доба или доба дана немогуће је тумачити посредством историјске методе, али експресивност описа и присутност различитих језичких и стилских средстава упућује на употребу језичко-стилске методе. Изражајност описа и њихова повезаност са личношћу и расположењима наратора и читалаца омогућава коришћење и психолошке методе, а могућа је и примена компаративне, како би се постигло стицање функционалног знања и направиле паралеле између различитих дескриптивних текстова који су били предмет раније анализе на часовима књижевности. Пожељно је током интерпретације упоређивати књижевне текстове како би ученици проналазили њихове заједничке карактеристике. Примена компаративне методе омогућава не само да се међусобно повезују знања из књижевности, већ и да се интерпретација књижевног дела повеже са обрадом граматичких категорија из области језика. Ученици се могу оспособити и да графички представе резултате својих истраживања и закључака (Walker & Schmidt, 2004), што доприноси трајности

усвојених знања. Међутим, наставник не може да буде сигуран да су његови методолошки поступци најобјективнији и најпоузданији, јер је књижевни текст вишезначан и може се равноправно интерпретирати са више различитих методолошких поступака. При томе, ниједна метода изоловано узета није сама по себи добра или лоша, она добија функцију, значење и вредност тек у одређеном контексту своје примене (Mitrović, 2011; Stančić i sar., 2013), „успех се обезбеђује тек ваљаном методичком поставком и њеном стваралачком изведбом" (Nikolić, 2012: 30).

Различити интерпретативни приступи не морају нужно да буду у антагонистичком односу. Пред наставником је захтев да буде креативан и стално отворен за стваралачке иновације испољене у виду креирања различитих приступа књижевном делу. Такви поступци су у складу са модерним педагошким настојањима да ученик буде у средишту наставног процеса (Sternberg, 2003). Терхарт указује на теоријску бројност научних класификација наставних метода која наставника суочава у пракси са питањем коју методу ваља применити у конкретној наставној ситуацији, о чему већина класификација не говори (Terhart, 2001), а испитивања показују да наставникова отвореност за нова и другачија решења подстиче креативност ученика (Dubovicki i Omićević, 2016).

Флексибилност наставног кадра у односу на методологију рада битан је услов функционалности наставе. На пример, у паралелним одељењима пожељно је да се исто књижевно дело обради посредством различитих метода и да се на тај начин установи којом се од њих постижу бољи ефекти у наставној пракси, јер је састав одељења као целине важан при избору адекватне методологије. Води се рачуна о могућностима, жељама, интересовањима и потребама ученика. У млађим разредима основне школе не могу да се примењују сложени методолошки приступи који захтевају од ученика познавање теорије и науке о књижевности, али то не значи одбацивање савремене методологије. Није потребно да ученици познају научне термине, али је потребно да их познаје наставник. Наставниково познавање термина неопходан је услов процене да ли је одређена метода прилагођена узрасту или не.

У млађим разредима основне школе знања се стичу и креативност развија путем игре (Šefer, 2005). Игра, а нарочито стваралачка, везује се за бројне психичке и емоционалне процесе, у њој се одражава зона дететовог актуелног развоја, али и зона будућег развоја за многе психичке функције (Duran, 2003). Примена методе игре у млађим разредима основне школе ставља наставника у улогу иноватора. Он не усваја готове методолошке поступке, већ их ствара, имајући у виду како сам књижевни текст тако и захтеве конкретне наставне ситуације и свог разредног колектива. Основно полазиште са којим се приступа планирању методолошких поступака јесте да ученици нису пасивни чиниоци наставе, већ активни учесници у наставном процесу. Тиме се настава књижевности приближава савременим теоријама књижевног тумачења у којима се афирмише став да тумач није зналац који продире до истине дела, већ у интерпретативном процесу градитељ књижевног значења (Tomašević, 2001).

Приликом интерпретације на наставнику је да подстакне ученика да постане његов саговорник. Успешност наставе и њени ефекти зависе од тога у којој мери је успео да одговарајућим методама подстакне унутрашњу мисаону активност ученика (Dubljanin, 2010). Резултати истраживања које су спровели Максимовић и Станчић показују да наставници виде карактеристике ученика као најважнији оријентир

приликом разматрања које ће методе користити у наставном раду, али да истовремено не препознају потребу „за прилагођавањем наставних метода способностима и индивидуалним разликама ученика као појединца" (Maksimović i Stančić, 2012: 76). Неопходно је применити такав методолошки приступ који ће омогућити искуства која подстичу целовит развојни процес ученика, омогућити искуства која надилазе интелектуално учење, што је и полазиште и одредница савременог наставног процеса (Peko & Varga, 2016). Потребно је да наставник мотивише сваког ученика да се активно постави према естеском свету уметничког текста. Литерарно сензибилан ученик активира машту и осећајност, користи властите истраживачке и логичке способности, критички мисли и просуђује. Да би се у томе успело, не смеју се ни прецењивати ни потцењивати ученичке могућности, већ је нужно пуно уважавање личности, литерарне осетљивости и сензибилитета. Ученици имају право да изнесу своје мишљење о књижевном делу, мишљење које често не мора да буде у сагласности са наставниковим мишљењем, нити у складу са критичким вредновањем датог дела, „недопадање није нужно повезано са просуђивањем о књижевним вредностима" (Bajić, 2008: 75). Неговање личног мишљења и става о прочитаном представља ефикасан начин оспособљавања ученика да самостално мисле и доносе сопствене вредносне судове и закључке и један је од начина да се формирају будући активни читаоци, што је у складу са прописаним задацима наставе српског језика у којима је истакнуто развијање потребе за књигом и способности да се њоме ученици самостално служе као изворoм сазнања.

Избор методолошког приступа који ће се примењивати током интерпретације књижевног дела зависи и од самог наставника. На његово опредељивање за одређене методолошке поступке утиче стручно познавање методологије, али и личне склоности и афинитети према одређеним методама којима је, примењујући их у наставној пракси, добро овладао. На избор методологије утиче и време које наставнику стоји на располагању за реализацију образовних и васпитних циљева на наставном часу, као и окружење у коме се врши књижевна анализа. Зато се избор наставних метода планира увек у складу са конкретним условима наставне реализације. Рецимо, чак и када се унапред одабере и добро испланира методологија, у наставној пракси може да искрсне низ објективних тешкоћа које утичу на њену измену. Једна од таквих непредвиђених и непланираних ситуација јесте када ученик који је добио конкретно задужење за анализу књижевног текста (рецимо да пронађе лепе описе или да упозна друге ученике са биографијом писца) не дође на час. Наставник тада не сме да доведе себе у ситуацију да импровизује, већ мора да буде потпуно припремљен да преузме на себе реализацију задатка. Добар наставник је и „добар креатор", који у сваком конкретном проблему „увек има оригиналан приступ и право решење" (Smiljković i Milinković, 2012: 38).

И обим књижевног текста утиче на избор подесне методологије. Обимнији књижевни текстови, који се обрађују на више наставних часова, захтевају сложену методолошку апаратуру. Ипак, ни књижевна дела једноставне форме и структуре не могу се успешно обрадити применом само једне наставне методе. Издвојена посебно и примењена самостално, свака наставна метода пружа парцијални систем гледања на књижевно дело. Она не може да обухвати богатство свих тематских и структуралних

слојева уметничког текста, Николић указује на то да у свакој наставној ситуацији „функционишу најмање три наставне методе", и то по једна логичка, обавештајна и стручна (Nikolić, 2012: 29).

Када је реч о примени стручних метода које су директно произашле из спољашњег и унутрашњег проучавања књижевног дела у науци о књижевности, узраст ученика у основној школи, нарочито у млађим разредима, због мисаоног, емотивног, као и степена животног и литерарног искуства, ограничава примену неких стручних метода. То се нарочито односи на оне методе које су проистекле из унутрашњег изучавања књижевности, али и неких које исходиште имају у спољашњем приступу у коме се текст доводи у везу са контекстом који с њим кореспондира, на пример, филозофске методе. Наведено не значи да се у млађим разредима не могу примењивати стручне методе. И у првом разреду основне школе могуће је примењивати стручне методе у њиховом елементарном облику, а већ од трећег разреда, пошто захтеви за издвајањем карактерних особина ликова постају сложенији, нијансирају се њихова осећања и физички изглед доводи у везу с унутрашњим карактером, у интерпретацију књижевног дела уводе се и сложенија методолошка поступања, попут психолошке или социолошке методе, када је неопходно испитати социјалну мотивацију поступака и деловања ликова (Stakić, 2014).

Наведену тврдњу да је и млађим разредима основне школе, и то већ од првог разреда, могућа комбинација стручних метода са обавештајним и логичким, а да од креативности, знања и умешности наставника зависи могућност њене примене, показаћемо на примеру методичког приступа интерпретацији Толстојеве приче „Два друга".

Модел интерпретације књижевног дела у првом разреду основне школе (примена стручних метода под окриљем методолошког плурализма)

Прича „Два друга" Лава Толстоја чита се и анализира у првом разреду основне школе (Jovanović, 2007: 20). Интерпретативни модел који ћемо приказати састоји од комбинације обавештајних, логичких, стручних метода и методе игре.

У уводном делу часа, како би се код ученика подстакла радозналост за дочарану предметност приче која ће се анализирати, дијалошком методом започиње се мотивациони разговор о томе шта за њих представља другарство. Говорећи о другарству ученици ће давати уопштене одговоре, типа:

– Другарство је кад се с неким играш. Делиш све. Заједно радиш домаћи.

Сви претпостављени одговори садрже заједнички именитељ, а то је да другарство није изолована категорија. Да би се другарство постигло и остварило, потребне су две личности, поред нас самих, потребан нам је и неко ко ће бити друг. Друг не може бити свако, већ подразумева неке жељене особине. За децу од седам година то може бити и само једна особина, а то је добар. Лексема *добар* схваћена је у најширем контексту значења и у зависности од индивидуалне природе детета, може да значи и поштен, и вредан, и забаван, и паметан, као и мноштво других различитих карактерних особина.

У циљу даљег развијања мотивације за предметну дочараност уметничког света, учитељ може да их подстакне да испричају и неку личну причу о томе како се према њима опходи добар друг или како они сами делом показују другарство. Наведени поступак одговара увођењу генеративних тема у наставу, које се тичу увођења животно важних дешавања, пуне су емоција и представљају тачку у којој се додирује лични живот ученика и његово окружење (Kincheloe, 2008).

Следи најава приче у којој, у циљу подстицања радозналости и маште, могу бити наглашене етичке вредности текста. Прича се изражајно и интерпретативно чита (текст метода), да би, након тога, уследила емоционална пауза која претходи сређивању утисака у фази доживљавања и рецепције. Утисци ученика показују каква је расположења, осећања, маштања, асоцијације и мисли подстакла Толстојева прича. На самом почетку интерпретативног процеса, учитељ може да постави проблемско питање:

– Да ли је медвед заиста нешто шапнуо једном од другова?

Сугестивност проблемског питања иницирана је употребом упитне речце, која имплицира да се ученици определе, позитивно или негативно, одговарајући на задато питање. Конфронтирање одговора у циљу је стварања проблемске ситуације, јер их учитељ подстиче да аргументовано образложе своје мишљење. Сваком одговору се може придодати привидна аргументованост, која га чини исправним:

– Да, могуће је да је медвед нешто шапнуо другу, јер у бајкама и баснама које смо читали, видели смо да у књижевности није необично да животиње говоре и понашају се као људи.[2]

– Медвед ништа није шапнуо другу. Он се тога досетио да би на леп начин показао другом другу како није лепо поступио.

Стварање проблемске ситуације подстиче код ученика креативност, критичко мишљење и истраживачки дух. Изазвана и методички усмеравана расправа ослобађа их да отворено и без устезања износе ставове и размишљања. До решења проблемске ситуације не мора одмах да дође, читав интерпретативни процес може да представља начин аналитичкосинтетичког тражења одговора на проблемско питање. Ученици могу добити радни налог да причу истраживачки и усмерено још једном прочитају, како би пронашли додатне аргументе којима ће, током даљег разговора, поткрепити свој став. Текст приче може у наведеној функцији и да се преприча, што представља облик композиционе анализе. Поновно читање и препричавање открије да је медвед оњушио друга и пошто је помислио да је мртав, отишао даље. Дакле, медвед је веровао да је друг мртав, из чега следи логичко питање: Зашто би медвед било шта шапнуо ако је веровао да је друг мртав?

Током аналитичкосинтетичког процеса води се разговор о поступцима јунака. Тумаче, уз помоћ наставника, шта је у тим поступцима позитивно, а шта негативно. Анализирање позитивног и негативног понашања представља увођење ученика у

2 Током аргументовања позитивног одговора, ученици могу да наведу као пример текстове у којима се анималним јунацима придају људске особине. Наведени поступак повезивања наставних садржаја из књижевности представља вид примене компаративне методе.

стратегију за решавање међуљудских проблема, која се учи веома рано у животу (Obsuth et al., 2015). И на овом узрасту могуће је извести једноставнију психолошку анализу ликова. Рецимо, одговарајући на питање зашто се један друг попео на дрво, ученици ће рећи да се он уплашио. Разговара се о томе шта је то плашљивост и каквим се понашањем манифестује. Плашљива особа не мора нужно да буде и лош друг. Други друг је остао на земљи и претварао се да је мртав. Тако је показао храброст и сналажљивост. Разговара се и о храбрости и сналажљивости као карактерним особинама. Ученици се подстичу да дају примере (из живота или историје) храброг понашања. Али, као и плашљива, тако и храбра и сналажљива особа не мора нужно да буде добар друг. Уочавање карактерних особина ликова у тексту, уочавање облика понашања којим се те особине манифестују и извођење закључка о њима представља пример индуктивног закључавања у настави књижевности. Код индуктивног извођења закључака специфично је да се изводи више него што нужно следи из премиса (Kovač, 2009), што значи да ће деца приликом извођења закључака о томе шта значи добар и лош друг бити руковођена не само поступцима књижевних ликова који то понашање илуструју, већ и својим проживљеним животним искуством у коме су лично осетили шта значе наведене особине.

Разговор о карактерним особинама представља и елементарне облике примене психолошке методе током увођења ученика у карактеризацију ликова, којом ће се они бавити у старијим разредима. Тумачи се и смејање другa који је сишао са дрвета. Ученици наведено понашање неће окарактерисати као добро и пристојно. И питање које лик поставља другу кога је оставио у невољи непристојно је.

Дедер, реци ми шта ти је медвед шапутао на уво?

Учитељ подстиче ученике да открију да се он овако интонираним питањем додатно руга. У светлости протумаченог ругања, реченица којом је лик који је остао на земљи одговорио свом тобожњем другу враћа контекст створене проблемске ситуације на самом почетку часа. Ученици првог разреда, иако имају само шест-седам година, у стању су да разликују добро од зла и позитивно од негативног, и у животу, и у литератури. Мекларен наводи да настава треба да дотакне и афективни сензибилитет ученика (Meklaren, 2013), те они емотивно подстакнути текстом могу извести следеће закључке: Друг је оставио друга у невољи. Није добро оставити друга у невољи. Такав друг не може бити добар.

Одговор на проблемско питање, кроз процес поновног усмереног читања, препричавања и разговора о карактерним особинама ликова, добија логично утемељење у етичкој структури текста. Лик је измислио да му је медвед нешто шапнуо. Зашто? Да би лошем другу скренуо пажњу да његово понашање није добро, да би га опоменуо да тако не треба да се понаша у животу.

– Лоши људи имају пуно негативних особина. Помозите ми да их заједно набројимо и објаснимо.

Деца помажу учитељу у именовању и набрајању негативних особина ликова и тако богате лексички фонд. Захтев да их објасне показује да ли она познају њихово значење, да ли га доводе у правилан контекст употребе и како формирају реченицу. У језику није најважније знати велики број лексема, „већ је потребно њихово правилно коришћење и комбиновање у смисаоне реченице“ (Jovović, 2011: 98). Наведени

поступак представља увођење ученика у примену језичко-стилске методе, којом ће у каснијим разредима током интерпретације књижевних дела показати функционалност знања из граматике матерњег језика.

Даљи интерпретативни рад наставља се питањем зашто ликови у причи нису именовани. Питање о неименовању ликова пружа могућност увођења ученика у процес синтетичког закључивања. Разговара се о општим вредностима анализираног књижевног текста у функцији универзалности његове етичке поруке. Именовање ликовима даје категорију општости. Њихово везивање за конкретна имена упростило би семантичке слојеве текста. Учитељ неименовање може да тумачи и као место неодређености у текстовној структури, што тумачењу даје васпитну димензију. Неименовање би се, у том случају, тумачило у служби поправљања личности, као давање могућности да се један од другова поправи.

И тумачење симболике назива приче условљено је креативношћу учитеља. У тексту ни на једном месту не стоји описни квалификатив добар или лош уз лексему друг. Анализом површинских слојева приче неизречени описни квалификативи везују се за конкретне ликове, али вишезначност књижевног текста пружа могућност оптимистичног тумачења, кроз имагинарно дописивање краја. Отвореност књижевног текста пружа бројне могућности његовог тумачења, покреће различита размишљања, што је у складу са постструктуралистичким приступом образовању као комплексном систему, (Dahlbert et al., 2007; Pound, 2011) и формирањем свести о паралелном постојању различитих значења (Tzuo et al., 2011).

У завршном делу часа, у циљу подстицања маште, креативности и љубави према књижевности, учитељ може да организује игру маште. Подстаћи ће ученике да замисле да присуствују представљеном догађају из приче и да га вербално дочарају. Стварање имагинарне ситуације деци омогућава различите активности замишљања (Kamenov, 2006). Наведена игре маште захтева и примену психолошке методе током уживљавања и пројекције у дочарану реалност уметничког света. Из пројектовања и психолошког уживљавања у атмосферу приче може да проистекне и подстицај да ученици, кроз игру, причу наставе. Учитељ може да их у томе подстакне тако што ће да пружи путоказ имагинацији, не кочећи при томе процес стваралачке маште и слободних асоцијација.

У изложеном моделу интерпретације, од обавештајних метода примењене су: дијалошка и текст метода; од логичких: методе анализе и синтезе, индукције и дедукције, поредбена (компаративна) метода и метода решавања проблема. Када је реч о стручним методама, у свом најелементарнијем облику, примењене су: психолошка, социолошка и језичко-стилска метода. Социолошка – у делу синтетичког разговора о универзалним карактеристикама етичног људског понашања, до кога се дошло на основу аналитичког разговора о деловању ликова из приче. Психолошка – приликом: 1) уживљавања и пројекције ученика у дочарану предметност уметничког текста, и 2) анализе ликова (уочавање њихових позитивних или негативних поступака у зависности од деловања). Примена језичко-стилске методе огледала се у: 1) богаћењу речника ученика кроз усвајање основног значења лексема (појмовно одређење описних придева) и 2) формирању синтаксичких јединица у којима ће лексеме бити употребљене. У завршном делу часу коришћена је игра маште.

Представљени методолошки модел интерпретације представља само једну од могућности наставног тумачења приче „Два друга“ уз примену стручних метода у стваралачком садејству. Исти текст је могуће тумачити и на сасвим другачије начине. Избор методолошких поступака током интерпретације истовремено је и одговорност, али и привилегија за наставника. Одговорност, јер и највреднија књижевна дела ученика могу да оставе равнодушним ако наставник није успео да ваљаним методолошким и методичким поступањима подстакне естетски доживљај или уклони евентуална места неодређености која су ометала пријем и разумевање текста. Привилегија, јер развијање љубави према читању и књижевности директна је последица квалитета интерпретативног процеса и стваралачке наставе књижевности (Jović, 2014).

У старијим разредима основне школе, а нарочито у средњој школи, знатно је већа могућност примене могућих комбинација наставних метода, јер у складу с узрастом ученика повећава се и сложеност интерпретативног приступа и наставне методологије која га прати. Циљ не сме да буде сам по себи методолошки плурализам и примена сложене методологије уколико то превазилази могућности ученика. Иако научно засноване, сувопарне анализе су ученицима незанимљиве и претварају их у пасивне посматраче. Ако ученик Шантићеву, Дучићеву или поезију Ане Ахматове памти по метричким карактеристикама стиха и знањима из стилистике о карактеристикама стилских фигура, ако је памћење основна сазнајна делатност детета, онда је то само вербализам. Интерпретација књижевног дела и плурализам метода нужно подразумевају знање, али и креативност, емоције, машту и стваралачки приступ.

Закључак

Методичка компетенција у књижевном васпитању и образовању „обједињује бројне компетенције“ (Rosandić, 2005: 398), међу којима важно место заузима и методолошка. Без изграђеног методолошког система увођења ученика у свет књижевног дела и наставниковог правилног методолошког поступања током анализе, нема успешне интерпретације, јер учење „у основи зависи од карактера активности које ученици/студенти раде“ (Pešikan, 2016: 40). Уколико ученици нису ваљано и ефикасно методолошки усмеравани током интерпретације, они неће успети да доживе дочарани свет представљене предметности књижевног текста, што као трајну последицу може да има губљење афинитета према књижевној уметности уопште. Пажња ученика увек мора да буде организовано вођена и усмеравана, стога у настави књижевности наставниково познавање наставних метода у целини, као и њихових варијаната и могућих комбинација, има значајну улогу. Потребно је приближити теоријска методичка знања о наставним методама наставној пракси и наставни кадар додатно едуковати о могућностима и дометима примене наставних метода, а нарочито стручних, током интерпретације књижевног дела.

Вредности метода не налазе се у њима самима, што значи да интерпретацији књижевног дела може да се приступи на функционалан и оригиналан начин само уколико се наставне методе комбинују и креативно примењују. Њихова стваралачка обједињеност у креативан методолошки приступ битан је услов и за развијање концепта аутономије ученика, који је фокусиран на процес усвајања знања, и наглашава

улогу ученика, охрабрује га да развије сопствене потребе за учењем (Jacobs & Farrell, 2001), што у случају наставе књижевности означава трајну потребу за читањем, као доживотни процес.

Из свега наведеног да се закључити да је улога наставника у избору методолошког приступа за интерпретацију књижевног дела пресудна, његово књижевно и методичко знање, креативност, искуство и умешност у примени директно условљавају успех интерпретативног процеса у настави књижевности, што за последицу има развијање љубави према књизи и књижевности уопште, стварање, развијање и неговање читалачке навике, чиме се трајно оплемењује и богати личност човека.

Литература

Bajić, Lj. (2008). *Proučavanje humorističke proze u nastavi*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Dahlbert, G., Mos, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Chidhood Education and Care*. New York: Routledge.

Dubljanin, S. (2010). Pitanje izbora nastavnih metoda. *Pedagogija*, god. 65, br. 4, 713–716.

Dubovicki, S. i Omićević, A. (2016). Nastavne metode kao poticaj učeničkoj kreativnosti. *Život i škola*, Vol. 62, No. 1, 105–124.

Duran, M. (2003). *Dijete i igra.* Jastrebarsko: Naklada slap.

Hartman, N. (2004). *Estetika.* Beograd: Dereta.

Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Jacobs, G. M. & Farrell, T. S. (2001). Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. *TESL-EJ: Teaching English as a second or foreign language*, Vol. 5, No. 1, Retrieved July 26, 2016, from the Word Wide Web http://teslej.org/ej17/a1.html

Jovanović, S. (2007). *Zlatna jabuka – Čitanka za prvi razred osnovne škole.* Beograd: Zavod za udžbenike.

Jović, V. (2014). *Literarni talenti – aktuelan problem.* Beograd: Prosveta.

Jovović, N. (2011). Prikaz teorija o usvajanju jezika i odnosu između jezika i mišljenja. *Folia linguistica et litteraria: Časopis za nauku o jeziku i književnosti*, br. 3–4, 93–109.

Kamenov, E. (2006). *Dečja igra – Vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Kincheloe, J. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy, An Intoduction*. Montreal: Springer.

Kovač, S. (2009). *Logika*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Lalović, Z. (2009). *Naša škola – Metode učenja/nastave u školi.* Podgorica: Zavod za školstvo.

Larsen Freeman, L. (2000). *Techniges and Principles in Language Teaching*. Oxford: University Press.

Maksimović. A. i Stančić, M. (2012). Nastavne metode iz perspektive nastavnika. *Metodički obzori,* god. 7, br. 1, 69–82.

Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.

Meklaren, P. (2013). *Život u školama*. Beograd: Eduka.

Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.

Milatović, V. (2013). *Metodika srpskog jezika i književnosti u mlađim razredima osnovne škole*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Mitrović, M. (2011). O novim konceptima metoda u nastavi. *Pedagogija*, god. 66, br. 1, 168–172.

Nikolić, M. (2012). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Obsuth, I., Eisner, M. P., Malti, T. & Ribeaund, D. (2015). The Developmental Relation Between Aggressive Behavior and Prosocial Behavior: A 5-year Longitudinal Study. *BMC Psychology*, Vol. 3, No. 16, 1–16.

Peko, A. & Varga, R. (2016). Pupils' Initiative in the Classroom. *Croation Journal of Education*, Vol. 18, No. 3, 727–753.

Pešikan, A. (2016). Najčešće zablude o informaciono-komunikacionim tehnologijama u obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, god. 65, br. 1, 31–45.

Pound, L. (2011). *Influencing Early Childhood Education*. Maidenhead: Open University Press.

Radulović, L. i Mitrović, M. (2014). Raznovrsnost nastavnih metoda u našim školama. *Nastava i vaspitanje*, god. 63, br. 3, 451–464.

Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Smiljković, S. i Milinković, M. (2008). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Vranje i Užice: Učiteljski fakultet u Vranju Univerziteta u Nišu i Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.

Stakić, M. (2002). *Stručne metode u nastavi književnosti*. Čačak: Legenda.

Stakić, M. (2014). Uloga i značaj psihološke i sociološke karakterizacije u savremenom metodičkom tumačenju književnosti za decu. U V. Jovanović i T. Rosić (ur.), *Književnost za decu u nauci i nastavi* (str. 435–446). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka u Jagodini Univerziteta u Kragujevcu.

Stančić, M., Mitrović, M. & Radulović, L. (2013). From Glorifying Method toward Post-method Stance: Searcing for Quality of Teaching/Learning, In M. Despotović, E. Hebib & M. Balázs (Eds.), *Contemporary Issues of Education Quality* (pp. 41–55). Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy; Pécs: University of Pécs, Faculty of Adullt Education and HRD.

Strernberg, R. J. (2003). Creative Thinking in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 47, No. 3, 325–339.

Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Šefer, J. (2014). „Trolist" pristup u nastavi: karakteristike, prednosti i teškoće u realizaciji komponentne kreativnosti. *Nastava i vaspitanje*, god. 63, br. 3, 417–436.

Terhart. E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.

Tomašević, B. (2001). *Konačna teorija književnosti.* Beograd: Prosveta.

Tzuo, P. W., Yang, C. H. & Wright, S. K. (2011). Child-centered Education: Incorporating Reconceptualism and Poststructuralism. *Educational Research and Reviews,* Vol. 6, No. 8, 554–559.

Walker, C. & Schmidt, E. (2004). *Smart Tests*. Ontario: Pembroke Publishers.

Примљено: 14. 08. 2016.
Коригована верзија текста примљена: 02. 11. 2016.
Прихваћено за штампу: 04. 11. 2016.

THE TEACHER'S ROLE IN SELECTING A METHODOLOGICAL APPROACH TO THE INTERPRETATION OF A LITERARY WORK

Abstract *The paper looks at the teacher's role in selecting a methodological approach to the interpretation of a literary work. The choice of methodological approach is dependent on: 1) the semiotic structure of the literary text; 2) the specific educational goals of interpretation; 3) the students' age, psychophysical abilities and knowledge, and 4) the planned circumstances of instruction. In selecting a method of interpretation, the teacher should take into consideration not only these factors, but also contemporary literary theory and its methodological apparatus. This can be a challenging task whose fulfillment does not guarantee that the interpretation will be successful, since the validity and functionality of the methodological approach cannot be established in theory but rather through teaching practice. It is up to the teacher to be creative, because a literary work cannot be interpreted by means of a single method but always through a combination of methods, certain of which have their origins in literary theory. There is a widespread belief among teachers that these methods, which have the status of technical/special methods in literary methodology, cannot be used in the first four grades of elementary school. This paper offers an example illustrating that the interpretive model can be used as early as first grade. A teacher's knowledge, as well as their creativity in selecting a method and their openness to creative methodological combinations and skill in applying them, directly affect the effectiveness of interpretation, either succeeding in developing a fondness for books and reading, or, failing that, resulting in a permanent loss of interest in the world of literature.*

Keywords: *teacher, method, methodological approach, interpretation, literary work.*

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ВЫБОРЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ДЛЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Резюме *В статье рассматривается роль учителя в выборе методологического подхода к интерпретации литературного произведения. Выбор методологии интерпретации литературного произведения обусловлен: 1) знаковой структурой литературного текста, 2) конкретными воспитательно-образовательными целями интерпретации; 3) возрастом, психо-физическими способностями и знанием учащихся и 4) планируемыми условиями обучения. При выборе методов интерпретации, учитель должен учитывать приведенные факторы и, вместе с тем, соблюдать достижения современной науки о литературе и ее научно-методологической аппаратуре. Это не простая задача. Ее реализация не гарантирует успеха интерпретации, так как функциональность методологического подхода определяется не в теории, а на практике. Учитель должен быть творческой личностью, потому что литературное произведение нельзя истолковать, используя только один метод, но всегда необходимо принимать во внимание целый ряд методов, среди них и те, которые обязаны своим происхождением науке о литературе. В педагогической работе укрепились предрассудки о том что методы, которые в методологии литературы имеют статус специальных, не могут*

быть применены в младших классах. В данной статье приводится пример модели, которая показывает, что специальные методы могут быть использованы уже в первом классе начальной школы. Подготовленность учителя и проявление творческих способностей при выборе и применении методологического подхода непосредственно влияют на успешность процесса интерпретации, что приводит к развитию любви к чтению и книгам у учащихся, или, если указаное не достигнуто, приводит к потере интереса к искусству слов.

Ключевые слова: *учитель, методы, методологический подход, интерпретация, литературное произведение.*

Александра В. Илић Рајковић[1]
Филозофски факултет, Универзитет у Београду
Мирјана М. Сенић Ружић
Филозофски факултет, Универзитет у Београду

UDK - 371.671:371.3
DOI: 10.5937/nasvas1603555I
Прегледни рад
НВ год. LXV 3/2016.

ПРОУЧАВАЊЕ УЏБЕНИКА И ПЕДАГОШКА ПРОШЛОСТ: ПРИКАЗ САВРЕМЕНИХ МЕТОДОЛОШКИХ ПРИСТУПА[2]

Апстракт *У раду су представљена два савремена методолошка приступа историјско-педагошком проучавању уџбеника, која су заснована на схватању уџбеника с упориштима у херменеутици и критичкој теорији. У првом делу рада уџбеник је дефинисан као медиј социокултурног знања који репрезентује слику датог друштва која је на многе начине филтрирана, прерструктурирана и контролисана. Разматране су имплликације такве становишта по проучавање педагошке прошлости. У централном делу рада представљене су методолошке смернице за шире разумевање уџбеника на темељима наведених теоријских претпоставки. Сугерише се да у проучавању уџбеника треба узети у обзир његову контекстуалну условљеност. То подразумева, с једне стране, прикупљање података о процесима креирања уџбеника, то јест продукције у оквиру које се врши селекција, легитимизација и педагошко-дидактичка трансформација социокултурног знања, а с друге стране, прикупљање података и о процесима употребе уџбеника, то јест трансмисије и рецепције знања. Поред тога, дате су смернице за проучавање унутрашње организације уџбеника. У закључном делу рада указује се на значај представљених приступа, као и на неколико тематских подручја за проучавање педагошке прошлости која се отварају прихватањем приказаних становишта о уџбенику.*

Кључне речи: *проучавање уџбеника, педагошка прошлост, уџбеник као медиј социокултурног знања, методолошки приступи у проучавању уџбеника.*

Увод

Утемељењем националних образовних система током XIX века, уџбеници постају кључни материјал и дидактички ресурс у образовању младих генерација. Као такви, они постају и предмет проучавања и значајан извор информација за истраживаче

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

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

из области образовања, али знатно касније. Почетак академског интересовања за уџбенике везује се за седамдесете године XX века, када је углавном разматрана тематика међународних односа и стереотипа (Lässig, 2009). Процеси глобализације, образовање мултикултурних друштава, транзиција у информатичку еру и нова филозофска становишта суочавају истраживаче почетком новог миленијума са новим и са другачијим погледима на проблематику проучавања уџбеника. У вези с тим, отворен је низ питања о социјалним, економским, културним, политичким и религиозним контекстима стварања и коришћења уџбеника.

У савременој литератури указује се на недостатак методолошке природе када је реч о научним проучавањима уџбеника уопште. Запажа се да истраживачи који се баве проучавањем уџбеника истраживачко полазиште траже у оквирима дисциплинарне оријентације којој припадају. Они не полазе од уџбеника као предмета проучавања, већ од различитих тематских, методолошких и дисциплинарних контекста (Fuchs, 2011; Nicholls, 2003). Последњих година овај проблем је актуелизован и на ширем академском плану.[3] Наш рад усмерен је на историјско проучавање уџбеника, које се такође суочава са наведеним проблемима. У литератури су прецизирана три проблема: недостатак теорије, недостатак методолошке рефлексије и уска перспектива која занемарује важне контексте (Heinze, 2010). Проучавање уџбеника из прошлости које је фокусирано само на садржај уџбеника у методолошком смислу једнодимензионално је и води ка ограниченој перспективи у разумевању значења уџбеника. То значи да приступ усмерен само на садржај има за последицу прецењивање ефеката уџбеника на рачун кључних контекста који стварају значење уџбеника (Heinze, 2010).

Намера нам је, с једне стране, да у овом раду представимо два савремена приступа историјском проучавању уџбеника којима је у фокусу превазилажење поменуте једнодимензионалности; а с друге, да укажемо на значај изучавања уџбеника у домену педагошке прошлости. Реч је о методолошким приступима које су, независно једни од других, развили Кира Махамуд (Kira Mahamud) и Карстен Хајнце (Carsten Heinze), док известан допринос налазимо и у раду Мишел Верделан Бургад (Michèle Verdelhan Bourgade). Теоријске оквире за своја разматрања ови аутори граде на основама теорије дискурса и социологије сазнања са филозофским упориштима у херменутици и критичкој теорији. У првом делу рада представљамо савремена разматрања појма уџбеника у теоријским оквирима на које се ови аутори ослањају, и указујемо на импликације таквог схватања по проучавање педагошке прошлости. Потом, у другом делу рада, представљамо методолошке приступе наведених аутора који су, с обзиром на истраживачку парадигму која произилази из наведених теоријских полазишта, квалитативни, а за које сматрамо да су комплементарни.

3 Годишња конференција *Друштва за систематско и историјско проучавање уџбеника (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)* 2014. године била је посвећена методологији и методама проучавања уџбеника и наставних материјала (Knecht et al., 2014). Сличној теми посвећен је и један од текућих пројеката на Институту Георг Екерт (www.gei.de), институцији чија је основна делатност мултидисциплинарно проучавање уџбеника и образовних медија.

Теоријска полазишта историјско-педагошког проучавања уџбеника: критичко-херменеутичка перспектива

Проучавање прошлости почива на индиректној перцепцији, а представљање прошлости није могуће без сведочења из прве руке – без консултовања извора. Информације које извори носе саме по себи не говоре ништа, већ добијају смисао тек када буду интерпретиране. Интерпретација претпоставља постављање адекватних питања (Depaepe & Simon, 2009) којима истраживач ојачава методолошки оквир проучавања које намерава да спроведе. Формулисање одговора претпоставља међутим и темељ конструисан на општијим претпоставкама које се, када је о проучавању уџбеника реч, односе на: појам уџбеника, уџбеничко знање и на њима засноване интерпретације о позицији уџбеника у ширем контексту, чији је неодвојиви део и педагошка прошлост. На наведеној линији креће се и наше излагање у овом одељку.

Уџбеник као медиј социокултурног знања

Уџбеник у строгом смислу може бити само онај рад који је писан и креиран са намером да буде употребљен у процесима подучавања и учења. Ова интенционалност видљива је у наслову, у теми, нивоу или модалитету, кроз његову дидактичку структуру и секвенцијалну структуру садржаја школске дисциплине. Иако постоји базична сагласност око наведеног одређења, ипак је тешко дати потпуни одговор на питање: шта је уџбеник (Badanelli et al., 2009; Choppin, 1992; 2008; Issit, 2004). Ивић и сарадници, на пример, за потребе утврђивања стандарда квалитета, уџбеник дефинишу као „свако наставно средство (или комбинацију наставних средстава) које садржи систематизована знања из неке области која су дидактички тако обликована за одређени ниво образовања и одређени узраст ученика да имају развојно-формативну улогу и учествују у изградњи ученичких знања" (Ivić i sar, 2012: 30). За потребе израде система архивирања уџбеника, Шопен је уџбеник дефинисао као „сваку штампану књигу, искључујући периодику, која је намењена подучавању, мање или више експлицитно, у зависности од периода када је штампана" (Choppin, 1992: 347). Наведене дефиниције указују на дистинктивне карактеристике према којима се уџбеник жанровски разликује од других књига. Аутори који разматрају методологију научног проучавања уџбеника (Escolano 2009; Fuchs, 2011; Heinze, 2011; Mahamud 2014; Van Dijk & Atienza 2011) истичу да при дефинисању уџбеника треба, поред наведених карактеристика, узети у обзир и процесе путем којих се уџбеничко знање конструише, структурира и трансформише. У том смислу, за њих је прихватљиво одређење уџбеника које разрађује Хене (Höhne) у оквирима теорије дискурса и социологије сазнања.

Веза између људских бића и света посредована је значењима колективно креираних система знања (Keller, 2013). Уџбеник је један од таквих медија, и Хене га према социофункционалном контексту дефинише као медиј социокултурног знања који репрезентује слику датог друштва која је на многе начине филтрирана, преструктурирана и контролисана (Höhne, 2003). Процесе у оквиру којих се уџбеник конструише и егзистира Хене назива „ареном дискурса", где су дискурси одређени, према

Фукоовом становишту, као „праксе које систематски образују објекте о којима говоре" (Fuko, 1998: 54). Уџбеник као резултат тих процеса Хене сматра мултидимензионалним продуктом који је истовремено: *informatorium*, *pedagogicum*, *politicum* и *constructorium* (Höhne, 2003). Именовањем ових димензија Хене указује на социокултурне карактеристике и на порекло уџбеничког знања.

У складу са наведеним схватањем је и појам уџбеничког знања који прецизирају Ван Дијк и Атјенцева. Уџбеник садржи основно, опште знање које је дискурзивна и епистемички базна линија за дефинисање, увод или објашњење новог знања, које млади чланови треба да усвоје како би у епистемолошком смислу постали пуноправни чланови заједнице. Ови аутори дефинишу знање једне епистемолошке заједнице као уверења за која се претпоставља да постоје у јавном дискурсу дате заједнице (Van Dijk & Atienza, 2011). Садржај уџбеника чине, дакле, она веровања која чланови заједнице сматрају и третирају као знање уколико задовољавају епистемички критеријум у датом тренутку. „Замислите да на једном месту неко сакупи све уџбенике које је користила једна одређена генерација током обавезног школовања. Шта бисмо нашли у тим књигама? Било би нам доступно готово целокупно званично признато знање које једно друштво жели да пренесе на свој подмладак, да би га припремило за живот међу одраслима, пуноправним члановима тог друштва" (Pingel, 2005: 7).

Уџбеник и педагошка прошлост

Уџбеник као носилац легитимизованог знања представља тачку у којој се сусрећу и комуницирају дискурс и образовна пракса. Уџбеник је, истиче Хајнце, медиј дискурса који истовремено доприноси и репродукцији и стварању нових дискурзивних творевина. Медијска комуникација дискурса у уџбенику захтева и његову педагошко-дидактичку трансформацију, у смислу да се социокултурно знање прво селектује у оквиру дискурзивног контекста, потом елементаризује и прилагођава циљној групи, секвенцијално организује и на крају презентује ученицима, уз захтев да буде усвојено (Heinze, 2014).

Посматрани дакле у ширем, друштвеном контексту, уџбеници представљају и инструмент знања и инструмент моћи (Apple, 2000; Badanelli et al., 2009). Иако су, на први поглед, усклађени са државним курикулумом, уџбеници конституишу својим садржајима и структуром стварни курикулум школе који не одговара увек у потпуности прописаним циљевима и садржајима. Они изражавају идеализован хоризонт знања, циљева и вредности и интерпретацију субјективне визије социјалног света. Анализе ових интерпретација доприносе разумевању педагошких концепција на одређеном простору и у одређеном периоду, разумевању историје школе и процеса културне трансмисије (Badanelli et al., 2009; Heinze, 2010). Историјским проучавањем уџбеника може се објаснити чије је знање у одређеном периоду социјално легитимизовано у школама. Реалност није, дакле, објективно представљена у уџбеницима, већ социјално конструисана на специфичне начине. Креирани једном, уџбеници добијају привремени статус легитимне форме знања – они тврде да је „ово сигурно знање и то је знање које ти је потребно" (Issit, 2004: 685). Оно, што је међутим, у уџбенику дато

као прихваћено знање из перспективе науке може бити само приближно истинито, чак и нетачно (Van Dijk & Atienza, 2011).

Школски уџбеници могу да допринесу и дефинисању социјалних улога, као и конструисању различитих стереотипа. Као инструменте у том погледу препознала их је Лига народа након Првог светског рата. На иницијативу Лиге предузета су прва проучавања уџбеника са циљем да се утврде и ревидирају они садржаји који су доприносили међународним тензијама. Након Другог светског рата ова иницијатива је обновљена и актуелна је и даље. Уколико, дакле, имамо на уму да се уџбеник може креирати и под утицајима политичких и религијских регулатива и ауторизација, проучавање уџбеника може бити веома корисно у смислу откривања механизама путем којих су различити ауторитети покушавали да контролишу процес образовања.

Педагошке теорије, наставне методе и стратегије учења такође су очуване у уџбеницима, и то не само оне које су преовладавале или биле веома распрострањене, већ и оне иновативне и реформаторске, па чак и појединачна педагошка искуства из различитих земаља и различитих периода. Уџбеник је у том смислу „живи остатак" педагошке теорије и праксе (Escolano, 1996).

Још једно подручје повезано са школским уџбеницима јесте историја наставних предмета. Уџбеници имају значајну улогу и у конфигурацији различитих научних дисциплина. Као извори у том смислу уџбеници нам омогућавају да проучавамо процесе дисциплинарне специјализације која је историјски настала почевши од фрагментације енциклопедијског знања традиционалне школе. Школски предмети могу се сматрати и својеврсним транзитима од социјалног простора датог подручја знања до социјалног простора школе. Овај транзит трансформише такво знање у предмет школског учења. С друге стране, уџбеник може утицати на дискурс одређене научне дисциплине, јер уџбеници у извесној мери функционишу као „гласови дисциплина" – те су попут грађевинског материјала у архитектури знања (Issit, 2004: 688). Исит наводи и да су сви уџбеници у извесном смислу историјски јер су формирани од знања које је креирано у прошлости да би се користило у садашњости и у будућности. Историјским проучавањем се може пратити грађење тог знања.

Методолошки приступи у историјско-педагошком проучавању уџбеника

Методолошке смернице за шире разумевање уџбеника на темељима приказаних теоријских претпоставки разрађују Кира Махамуд и Карстен Хајнце (Heinze 2010, 2014; Mahamud, 2014). Махамуд сугерише да у проучавању уџбеника треба приступати из две перспективе: *према споља* и *према унутра*. Приступити уџбенику према споља, значи узети у обзир разноликост контекста школског уџбеника (Mahamud, 2014). Хајнце не одбацује приступ за који се Махамуд залаже, али га сматра недовољно прецизним јер „све што је у вези с уџбеником мора се подразумевати под контекстом" (Heinze, 2014: 76). Он се опредељује за концепт *граматике школовања* и, уважавајући Хенеово одређење уџбеника, у оквиру тог концепта објашњава позицију уџбеника. Концепт граматике школовања развили су амерички истраживачи

Тајак и Тобин (Tyack & Tobin, 1994) као одговор на питање зашто је веома тешко остварити реформе у образовном систему. Наставни процес је, констатовали су они, организован на основу прописаних структура које су се развијале дуги низ година и карактерише их висок ниво стабилности, због чега су веома отпорне на покушаје реформисања попут граматике језика. У контексту историјског проучавања уџбеника, то би значило да наставни материјал треба посматрати као елементе граматике школовања, заједно са облицима наставе, начинима на који је садржај уређен и организован и начинима на које су часови структурирани и ученици подељени у групе (Heinze, 2010).

Питање позиционирања уџбеника унутар граматике школовања Хајнце сматра кључним у развијању методолошког оквира за историјско проучавање уџбеника. Прецизније разумевање контекстуалне условљености уџбеника истраживач ће обезбедити ако уџбеник сагледа с обзиром на процесе који се одвијају унутар *арене дискурса* и који одређују позицију уџбеника унутар граматике школовања. Зато је потребно да истраживач прикупи податке о процесима креирања и употребе уџбеника. Приступ за који се залаже Хајнце и приступ уџбенику према споља који предлаже Махамуд сматрамо комплементарним, те ћемо их у даљем тексту тако и представити. Хајнце не разматра оквир за проучавање унутрашње организације уџбеника, док наведена ауторка у свом приступу обухвата и ту перспективу називајући је приступ уџбенику према унутра. Надоградњу приступа уџбенику према унутра препознајемо у раду Верделан Бургадове (Verdelhan Bourgade, 2002), што ћемо такође представити у тексту који следи.

Анализа уџбеника према споља

Одакле уџбеник долази, ко га пише, ко га условљава, куда одлази, ко је циљна група, ко уџбеник користи, како и колико га користи? Може се запазити да се ова питања односе на различите процесе који се тичу уџбеника – писање, иницирање, коришћење итд. Махамуд истиче да контекстуалност уџбеника можемо објаснити ако га сагледамо с обзиром на контексте: продукције, трансмисије и рецепције (Mahamud, 2014), док Хајнце прецизира процесе који се одвијају унутар наведених контекста (Heinze, 2010; 2014). Махамуд разматра и неке карактеристике наведених контекста, указује на историјске изворе значајне за разумевање уџбеника у датом контексту, као и на податке које о контексту може да пружи уџбеник. Поред тога, она наглашава и значај испитивања интертекстуалне сагласности између извора према информацијама које садрже.

Продукција уџбеника. Контекст продукције уџбеника чини мрежа међусобно преклапајућих контекста као што су: наука, друштво, политика, педагошки идеали, образовање, издаваштво, курикулум (Mahamud, 2014). Хајнце указује на то да се унутар ове мреже одвија више процеса концентрисаних око продукције уџбеника – конструисање слике детета за који се уџбеник креира, селекција и легитимизација социокултурног знања, педагошко-дидактичка трансформација и уређивање знања (Heinze, 2010). Сагледавајући уџбеник у односу на наведене процесе истраживач

може разумети педагошке и политичке намере које се налазе иза продукције уџбеника у одређеном периоду.

Уџбеник је базиран на имплицитном или експлицитном концепту детета и детињства, што подразумева следеће: истражују се специфичности и потребе деце и младих у односу на одрасле и организују се одговарајуће образовне институције које ће одговорити на те потребе. Старије генерације интерпретирају живи свет и животно окружење, потом те моделе интерпретације преносе путем образовања (између осталог и кроз уџбенике) деци и младима. Старије генерације, за сваки период који су утврдиле да постоји у дечјем развоју и образовању, јасно дефинишу границе које се односе на оно за шта дете још увек нема могућности, оно што му јесте или није допуштено, и шта се од њега очекује.

Процеси селекције и легитимизације односе се на одабир оних знања које је младима потребно презентовати кроз уџбенике. Ови процеси одређени су интересима моћи и повезани су с укључивањем, односно искључивањем извесних форми знања из уџбеника (Apple, 2000). Да би циљна група усвојила она знања која су одабрана као неопходна за комуникацију са светом, за опстанак друштва итд., потребно је да одабрани садржаји прођу кроз процесе педагошко-дидактичке трансформације и процесе уређивања социокултурног знања, у смислу педагошко-дидактичке симплификације и уређивања знања по педагошким принципима систематичности и поступности. За разумевање ових процеса значајни су педагошка и дидактичка литература одређеног периода, национална правна акта, рецензије уџбеника, педагошки теоријски радови, периодика, приручници за наставнике, записници са седница релевантних тела итд. Важно је напоменути да је поред регистровања релевантних информација које извори садрже потребно утврдити и степен слагања између информација добијених из различитих извора.

До сада је било речи о разумевању контекста продукције уџбеника. Следећи корак је прикупљање података о уџбеницима који чине узорак у датом истраживању. Истраживачу ће у том смислу користити питања која се односе на: (1) ауторство – ко је аутор: учитељ, стручњак, један аутор или група, институција; (2) издаваштво – да ли је издање уџбеника приватно или државно; (3) како је прихватила уџбеник шира јавност – да ли су објављене оцене уџбеника, коментари, критике, дискусије; да ли је уџбеник награђиван и сл. (Mahamud, 2014).

Иако конструкција репрезентативног узорка зависи од истраживачке теме, корисно је имати у виду и једну напомену у том погледу. Репрезентативности узорка могу, поред легитимизованих уџбеника, да допринесу и они уџбеници којима није одобрена употреба у школама, као и они који су пропраћени негативним рецензијама, такође и уџбеници који су доживели само једно или два издања (Mahamud, 2014). Укључивање и ових уџбеника у узорак омогућава да се кроз испитивање њиховог интертекстуалног слагања „ојача" репрезентативност узорка. Испитивање интертекстуалног слагања би, на пример, било испитивање да ли сви уџбеници преносе иста знања и поруке на исти начин, или да ли постоји доминантни дидактички приступ и у ком погледу се легитимизовани уџбеници разликују од оних који то нису. Проучавање великог броја уџбеника одабраних методом случајног избора не може

да гарантује репрезентативност узорка те је зато важно укључити и ове, наизглед мање репрезентативне уџбенике.

Трансмисија и рецепција уџбеника. Приступ уџбенику из перспективе према споља подразумева и корак даље од продукције – од анализирања намера (политичких, идеолошких и педагошких) које стоје иза докумената, у правцу оних питања која се односе на трансмисију и рецепцију уџбеника (Mahamud, 2014). Куда иду уџбеници? Ко су циљне групе? Ко их користи, како и колико? Контексти трансмисије и рецепције уџбеника су бројни: школе и образовни центри, групе и асоцијације, „средине које уче", реч је дакле о институционализацији подучавања и усвајања знања.

Уџбеници се могу схватити као кључни фактори који условљавају начин на који су комуникациони и процеси учења институционализовани и стављени у образовно видљиву форму. Уз помоћ уџбеника, који су се развили у главно наставно средство током XIX века, процеси школовања могли би се интерпретирати и у терминима просторно-временске независности учења. Уџбеници се обликују тако да омогућавају темељно стицање прецизно одређеног знања методама које су одговарајуће за одређену циљну групу (Heinze, 2010). Истраживања показују да наставници широм света и данас уџбенике користе првенствено да би припремили и структурирали своје часове (Braslavsky, 2006). Дакле уџбеници утичу у извесном смислу на планирање и структурирање наставе.

Знање из уџбеника, међутим, ученик не усваја линеарно, онако како је оно дато. Уџбеничко знање најпре мора да буде активирано у процесу учења. Тај процес активације могу да покрену или наставници или ученици на основу методичко-дидактичких упутстава из уџбеника (Heinze, 2010). Рецепција садржаја није једноставно једносмеран процес – деца уносе своје сопствене биографије у чин интерпретације текстова. Колико год да је текст поједностављен и дидактички конструисан, не сме се претпоставити да процес саопштавања значења тече глатко. Ученик може текст разумети *граматички,* али не значи да ће успешно разумети значење и поруку текста. Рецепција у свим својим формама: прихватање, одбијање, збуњеност итд., такође је унутрашњи феномен који се може истражити само кроз видљиве индикаторе као што су понашања, навике и евалуација знања (Mahamud, 2014). Зато је историјска реконструкција стварног трансфера знања тешка и условљава укључивање додатних извора.

Белешке, дневници и приручници за наставнике извори су који садрже информације о контексту трансмисије. Радови ученика, њихови задаци и испитни тестови показују како су ученици разумели и „преводили" прочитани садржај (Mahamud, 2014). Текст је заправо оно што читаоци чине од њега у пракси (Escolano, 2009). У том смислу значајни су и трагови ученичке интеракције с уџбеником – подвлачења, белешке на маргинама. Ученичке вежбанке и радне свеске као остаци образовања у акцији (Depaepe & Simon, 2009; Escolano 1996) представљају значајан додатни извор. Они доприносе разумевању начина на који су ученици користили и преводили на своје речи оно што су читали у уџбенику. Наведени извори помажу истраживачу да се приближи информацијама, утисцима и интерпретацијама циљне групе која је била под утицајем датог уџбеника. Значајна могу бити сећања и аутобиографски записи ученика и наставника, уз све предности и ограничења ових извора. Критике појединих

уџбеника, размишљања о уџбеницима уопште и објављени прикази наставних часова – реализованих или пројектованих, садрже информације о односу наставника према уџбеницима, што их чини такође важним изворима. Када је о одређеном уџбенику реч, истраживач треба да обрати пажњу на број издања и реиздања уџбеника (Mahamud, 2014). Ова информација показује да ли је и колико уџбеник био заступљен у школској пракси.

За разумевање контекста рецепције потребно је уважити чињеницу да ученици у једном разреду имају контакт са више уџбеника, што наравно утиче на рецепцију порука (Mahamud, 2014) и отвара проблем интертекстуалности. Наиме, читање, усвајање текста, као и стварање текста изводи се у складу са претходним искуствима читања и писања и знања о тексту/текстовима. У складу с тим, интертекстуалност се у истраживању може пратити вертикално и/или хоризонтално. Вертикално омогућава истраживачу да анализира уџбенике дуж разредне структуре образовног система, дакле по разредима. Хоризонтална перспектива захтева истраживање различитих врста текстова из различитих предмета у истом разреду.

Да ли ће се истраживач определити за хоризонталну или вертикалну перспективу или за обе, зависи од предмета и циља истраживања. За коју год опцију да се определи, потребно му је знање о контексту продукције уџбеника како би саставио репрезентативан узорак не само уџбеника, већ и осталих с уџбеником повезаних извора.

Анализа уџбеника према унутра

Осим разматрања различитих контекста у оквиру којих је уџбеник креиран и употребљаван, неопходно је и проучавање уџбеника према унутра, то јест разматрање његове унутрашње организације. Приступ уџбенику према унутра Махамуд заснива на две тезе. Прво, посматран унутар корица, уџбеник је макротекст који се састоји из више микротекстова од којих сваки треба да буде предмет макроанализе. Друго, текст уџбеника јесте и инструмент, у два смисла: инструмент социјалне и педагошке вербалне интеракције и инструмент ауторове вербалне акције, што захтева корак даље у анализи микротекстова (Mahamud, 2014). У даљем тексту образложићемо обе наведене тезе. Представићемо укратко и методолошки приступ за који се залаже Верделан Бургад, који поред анализе макроструктуре подразумева још и анализу микроструктуре, дискурзивних форми и језика (Verdelhan Bourgade, 2002).

Уџбеник није хомогена и униформна целина, већ комплексна композиција и комбинација текстуалних јединица. Уџбеник базичне композиције садржи следеће елементе: уводне напомене, инструкције, активности, садржај, епилог. Уџбеник сложене композиције поред наведених елемената садржи и резимее, фотографије, примере, графиконе и табеле. Набројане елементе, истиче Махамуд, треба схватити као текстуалне јединице са сопственим идентитетом кроз које се могу истраживати језик, дискурс, наратив итд. Махамуд предлаже да се текстуалне јединице користе као макројединице анализе уџбеника, као и да макроанализа треба да претходи анализи према категоријама предвиђеним у датом пројекту истраживања (Mahamud, 2014). Дакле, сваком истраживању уџбеника према унутра треба да претходи макроанализа.

Први корак анализе би био рашчлањавање интерне организације уџбеника на текстуалне јединице (Mahamud, 2014; Verdelhan Bourgade, 2002). Зашто је важно рашчланити макротекст? Макроанализом може се утврдити да ли су све текстуалне јединице намењене истој циљној групи. Важно је напоменути да категорије постављене на почетку не треба да варирају. Махамуд напомиње да није циљ трагати за „нечим другим", нити је циљ анализирати различите ствари у различитим текстуалним јединицама – текстове треба разматрати независно, али у исто време и повезано (Mahamud, 2014).

Махамуд указује и на важност уводних напомена у оквиру којих се често налазе его-документи, то јест текстови у којима аутор пише о сопственим радњама, мислима и осећањима. Језик и наратив у овом делу су обично другачији од остатка уџбеника – употребљавају се личне заменице које указују на текстуалну стратегију, а понекад и корпус инструкције почиње у уводнику. Корпус инструкције и активности саопштавају информације другачије од оних које се налазе у уводним напоменама, чине то на различите начине, користећи другачије језичке и наративне стилове (Mahamud, 2014). Од корисника уџбеника се тако захтева и другачији начин читања који подразумева и одговарајућу когнитивну активност.

Верделан-Бургад предлаже да се проучавање уџбеника према унутра спроведе на четвороструком пољу анализе – осим на пољу макроструктуре, и на пољима микроструктуре, дискурзивних форми и језика (Verdelhan Bourgade, 2002). Овакав приступ обезбеђује потпунији одговор на питања разматрана у оквиру макроанализе, а кроз детаљније испитивање интратекстуалног слагања у односу на језик (вербални и иконички), дискурсе и наративе.

Микроструктура се односи на организацију сваке појединачне лекције: рубрике, позиционираност на странама, организацију текста, иконографију, типографију, предложене активности. Зашто је важна микроанализа? Овај ниво анализе има за циљ да покаже у којој мери је унутрашња организација сваке лекције приступачна за ученике у смислу да олакшава ученику да се што брже прилагоди и навикне на начин рада предвиђен датим уџбеником, нпр.: постоји ли правилност у приказивању садржаја и у организацији активности међу лекцијама, да ли и у којој мери употреба боје, типографије и иконографије доприноси лакшем раду са уџбеником. Анализа дискурзивних форми подразумева анализу информација, активности, инструкција, објашњења, табела и шематских приказа. Сви дискурси карактеристични за уџбеник саопштавају се језиком чије усвајање од стране ученика представља кључни фактор школске интеграције, па је стога и анализа језика веома важна (Verdelhan Bourgade, 2002).

Друга теза на којој Махамуд заснива приступ уџбенику према унутра односи се на текст као инструмент социјалне и педагошке вербалне интеракције и ауторове вербалне акције (Mahamud, 2014), што би одговарало трећем и четвртом нивоу анализе коју предлаже Верделан Бургад (Verdelhan Bourgade, 2002). Педагошка комуникација, усмена и писана, има мисију која иде изнад пуке комуникације, она циља ка информисању, подучавању, образовању, обликовању итд. Школски текстови су и вид социјалне и педагошке вербалне интеракције између аутора и читаоца. Аналогно педагошкој комуникацији, школски текстови обично не теже ка пуком описивању, већ циљају на објашњавање, потврђивање, подстицање и убеђивање (Mahamud,

2014; Trebješanin i Lazarević, 2001). Овакав приступ омогућава истраживачима да пажљиво испитају ауторову намеру у свакој диференцираној текстуалној јединици, обраћајући пажњу на оно што он заиста ради кроз сопствене писане речи. Задаци истраживања ће водити и усмеравати истраживача на то с којим циљем, до које мере и на који начин ће се посветити сваком нивоу представљене анализе.

Закључак

У раду су представљена два међусобно комплементарна, савремена приступа у историјском проучавању уџбеника. Упоредним приказом ових приступа покушали смо да оцртамо смернице за будућа проучавања уџбеника у домену педагошке прошлости. С упориштима у херменеутици и критичкој теорији, аутори чија смо становишта анализирали уџбеник посматрају као медиј социокултурног знања и стога посебну пажњу посвећују проблему контекстуалне условљености уџбеника. Њихови покушаји да овај проблем сагледају из метаметодолошке перспективе утолико су значајнији ако се има на уму да се као главни недостатак досадашњих истраживања истиче фокусираност на садржај уџбеника без узимања у обзир контекста у којима уџбеник настаје и у којима се користи. Треба напоменути да су приказани приступи врло комплексни, те да не подразумевају нужно истраживање свих контекста, нити да је неопходно анализу уџбеника према унутра остварити на сва четири нивоа анализе. Као кључно ипак остаје адекватно дефинисање проблема и постављање циља и задатака истраживања, који ће усмеравати истраживача у правцу одговарајуће селекције контекста и извора за проучавање уџбеника.

Када се уџбенику приступи као слојевитом, сложеном и контекстуално зависном феномену, отвара се низ нових тематских подручја за проучавање као што су, на пример, концепција детета и детињства у уџбеницима, процеси селекције, легитимизације и педагошко-дидактичке симплификације социокултурног знања, уџбеник и институционализација образовања. Посебан значај би у том погледу имала како национална тако и компаративна историјска истраживања.

Литература

Apple, M. (2000). *Official Knowledge*, 2nd edn. London: Routlege.

Badanelli, A., Mahamud, K., Milito, C., Ossebach, G., Somoza M. (2009). Studying History OnLine. Section: School textbooks. In *Educational Package on Historical Research*. Retrieved October 16, 2015 from the World Wide Web https://www.researchgate.net/publication/236616838_Studying_History_On_Line_Section_School_Textbooks_online_document.

Braslavsky, C. & Halil, K. (Eds.) (2006). *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experiences*. Geneva: UNESCO.

Choppin, A. (1992). The Emmanuelle Textbook Project. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 24, No. 4, 345–356.

Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, No. 117, 7–56.

Depaepe, M. & Simon, F. (2009). Sources in the Making of Histories of Education: Proofs Argumets, and Other Forms of Reasoning from the Historian's Workplace (pp. 23–39). In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational Research: Proofs, Arguments and other Reasonings*. Dordecht: Springer.

Escolano, A. (1996). Postmodernity or High Modernity? Emerging Approaches in the New History of Education. *Paedagogica Historica*, Vol. 32, No. 2, 325–341.

Escolano, A. (2009). The Manual as Text: The Construction of an Identity. In A. Van Gorp & M. Depaepe (Hrsg.), *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern* (s. 37–49). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Fuko, M. (1998). *Arheologija znanja*. Beograd: Plato.

Fuchs, E. (2011). Current Trends in History and Social Studies Textbook Research. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol. 14, No. 2, 17–34.

Heinze, C. (2010). Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the "Grammar of Schooling". *Journal of Educational Media, Memory and Society*, Vol. 2, No. 2, 122–131.

Heinze, C. (2014). On the Pedagogization of Knowledge Orders – Discourse-Analytical Approaches and Innovation-Theoretical Perspectives. In P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze, B. Aamotsbakken (Hrsg.), *Methodologie und Methoden der Shulbuch und Lehrmittelforschung* (s. 74–84), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Höhne, T. (2003). *Schulbuscwissen: Umrisse einer Wissens- und Mediedntheorie des Schulbuches.* Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.

Issit, J. (2004). Reflections on the Study of Textbooks. *History of Education*, Vol. 33, No. 6, 683–696.

Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2012). *Vodič za dobar udžbenik*. Beograd: Klett.

Keller, R. (2013). *Doing Discourse Research: An Introduction for Social Scientists.* London: Sage.

Knecht, P., Matthes, E., Schütze, S. & Aamotsbakken, B. (Hrsg.) (2014). *Methodologie und Methoden der Shulbuch und Lehrmittelforschung,* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Lässig, S. (2009). Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s). *Journal of Educational Media, Memory and Society*, Vol. 1, No. 1, 1–20.

Mahamud, K. (2014). Contexts, Texts, and Representativness. A Methodological Approach to School Textbook Research. In P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze, B. Aamotsbakken (Hrsg.), *Methodologie und Methoden der Shulbuch und Lehrmittelforschung* (s. 31–49). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Nicholls, J. (2003). Methods in School Textbook Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol. 3, No 2, 11–26.

Pingel, F. (2005). *Priručnik Uneska za proučavanje i reviziju udžbenika*. Novi Sad: Platoneum.

Trebješanin, B. i Lazarević, D. (2001). *Savremeni osnovnoškolski udžbenik – teorijsko-metodološke osnove*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, Vol. 31, No. 3, 453–479.

Van Dijk, T. & Atienza, A. (2011). Knowledge and Discourse in Secondary School Social Science Textbooks. *Discourse Studies*, Vol. 13, No. 1, 93–118.

Verdelhan Bourgade, M. (2002). Le manuel comme discours de scolarisation. *Ela. Études de linguistique appliquée*. Vol. 1 No. 125, 37–52.

Примљено: 05. 04. 2016.
Коригована верзија текста примљена: 07. 12. 2016.
Прихваћено за штампу: 10. 12. 2016.

TEXTBOOK RESEARCH AND THE PEDAGOGICAL PAST: AN OUTLINE OF CONTEMPORARY METHODOLOGICAL APPROACHES

Abstract *The paper presents two contemporary methodological approaches to the historical-pedagogical study of textbooks, based on a concept of textbooks underpinned by hermeneutics and critical theory. In the first part of the paper, a textbook is defined as a medium of socio-cultural knowledge representing an image of a given society that is in many ways filtered, restructured and controlled. The paper considers the implications of such a position for the study of the pedagogical past. The main section of the paper presents methodological guidelines for a broader understanding of textbooks based on the above-mentioned theoretical concepts. It is suggested that the study of textbooks should take into consideration its contextual determinants. This involves, on the one hand, collecting data about the processes of textbook creation, that is, about the production within which the selection, legitimization and pedagogical-didactic transformation of socio-cultural knowledge occurs, and also, on the other hand, collecting data about the processes of textbook use, i.e. the transmission and reception of knowledge. In addition, guidelines for the study of internal textbook organization are given. The conclusion of the paper highlights the importance of the approaches presented, and points to a number of thematic areas for studying the pedagogical past which are opened up through the adoption of the presented views on textbooks presented in the paper.*

Keywords: *textbook research, pedagogical past, textbooks as media of socio-cultural knowledge, methodological approaches in textbook research.*

ИЗУЧЕНИЕ УЧЕБНИКОВ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОШЛОЕ: ПРЕЗЕНТАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

Резюме *В статье представлены два современных методологических подхода к историко-педагогическому изучению учебников, основанные на понимании учебника в опоре на герменевтику и критическую теорию. В первой части статьи учебник определяется как источник социо-культурных знаний о данном обществе, во многих отношениях отфильтрованных, реорганизованных и контролированных. Обсуждаются последствия такого подхода на изучение педагогического прошлого. В центральной части статьи приводятся методологические рекомендации для более широкого понимания учебников на основе приведенных теоретических предпосылок. Подчеркивается, что при изучении учебника следует учитывать его контекстуальную обусловленность. Это значит, с одной стороны, сбор данных о процессе создания учебника, в рамках чего осуществляется выбор, легитимация и педагогическо-дидактическая трансформация социо-культурных знаний, а с другой стороны, сбор данных о процессе использования учебника, передаче и приеме знаний. Кроме того, приводятся рекомендации и инструкции для изучения внутренней организации учебника. В заключительной части статьи указывается на важность приведенных подходов, а также приводятся некоторые тематические области по истории педагогики, которые открываются для дальнейших исследований на основе признания приведенных точек зрения об учебниках.*

Ключевые слова: *изучение учебников, история педагогики, учебник как источник социо-культурных знаний, методологические подходы к изучению учебника.*

Марија М. Павловић[1]
Учитељски факултет, Универзитет у Београду

UDK - 37.036:373.2
371.3::73/76-028.31
DOI: 10.5937/nasvas1603569P
Прегледни рад
НВ год. LXV 3/2016.

ЛИКОВНО ДЕЛО КАО СРЕДСТВО И ПРЕДМЕТ ПОУЧАВАЊА: РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ И СТРАТЕГИЈЕ

Апстракт *У раду анализирамо различите приступе и стратегије рада са ликовним делом у оквиру вртића и основних школа на основу теоријски заснованих схватања о могућностима и интересовањима деце датог узраста. Поучавање у млађем узрасту које се заснива на стицању искуства кроз стваралачки рад и друге приступе и стратегије за тај узраст помаже у савладавању садржаја из области визуелних уметности, али истовремено и садржаја из других области учења. С друге стране, на старијем узрасту фокус се помера ка стицању знања о уметности, мада то не искључује стваралаштво, као ни интеграцију уметничких садржаја и садржаја других наставних области омогућавајући тако и постизање општијих образовних циљева. Стога, циљ овог рада је да се, на основу релевантне литературе из домена педагошке и музејско-галеријске праксе, а у складу са знањима о развојним компетенцијама деце предшколског и основношколског узраста, промовише успостављање адекватних приступа и стратегија у образовном раду у којима се ликовно дело користи као предмет или као средство поучавања.*

Кључне речи: *ликовно дело, предшколски и основношколски узраст, приступи и стратегије у образовном раду.*

Увод

Методичко излагање деце различитим медијима, формама и стиловима визуелних уметности на начине који су примерени њиховим развојним компетенцијама може имати велики образовни потенцијал у општем образовању и васпитању. Осим што доприноси упознавању традиције и културе сопственог и других народа, и помаже деци да упознају себе и свет око себе, може имати позитивне импликације на дечји когнитивни, естетски, социјални, емотивни, па чак и телесни развој. Кроз учење помоћу ликовних дела и о ликовним делима деца развијају мишљење, креативност, вербално изражавање, способност решавања проблема и тако даље (Hurwitz & Madeja, 1977; Hubard, 2007; Housen, 2001–2002; Perkins, 1994). Када говоримо о ликовним делима у контексту предшколског и основношколског васпитања и образовања, мислимо на дела визуелних уметности која обухватају широк спектар визуелних медија, као што су: традиционални медији ликовних уметности (цртање, сликање,

1 E-mail: marija.pavlovic@uf.bg.ac.rs

графика, вајање), примењене уметности, архитектура, савремени медији, фолклорна уметност и уметнички занати.

Постоје различити приступи и стратегије у васпитно-образовним и другим активностима (музејска и галеријска пракса...) у којима се користи ликовно дело у складу с узрастом деце, и то кроз следеће компоненте учења у области уметности: 1) стваралачке и извођачке способности – када се кроз сопствено извођачко искуство упознају различити медији уметничког изражавања и усвајају вештине и технике, и 2) основна знања и критичко мишљење – када се кроз теоријске садржаје стичу знања, формирају ставови и судови о естетским вредностима уметности, као и разумевање културно-историјског контекста који појашњава уметничка дела (Hadži Jovančić, 2012). Настава која је заснована на стваралаштву и извођењу, и у којој се ликовно дело посматра као средство поучавања, по својој природи највише одговара млађем узрасту. У предшколском и млађем основношколском узрасту, иако стицање знања о уметности није главни циљ, та знања свакако почињу да се стичу и акумулирају кроз практичан рад у ликовним и другим материјалима, као и кроз различите игре које се ослањају на ликовна дела, уз приповедање итд. Поучавање које се заснива на стицању искуства кроз стваралачки рад и друге приступе и стратегије за млађи узраст, дакле, помаже у савладавању садржаја из области уметности, али истовремено и садржаја из других области учења које припадају општем образовању. На пример, деца проучавањем слика великих уметника које представљају различите временске и атмосферске услове (кишу, маглу, сунчано време, ведру ноћ, снежну олују...) могу много научити о томе како време утиче на одређене културе, свакодневни живот људи и њихово расположење. Такав методички приступ подстиче општа постигнућа деце и истовремено се ослања на интересовања деце, њихове вештине критичког и креативног мишљења, као и способности решавања проблема (Gibson & Larson, 2007; Burchenal & Grohe, 2007, према: Pavlović, 2014). С друге стране, ликовно дело као предмет поучавања подразумева да дете/адолесцент у старијим разредима основне школе савлада садржаје и проблеме који се тичу одређеног ликовног дела, односно стекне знање о формално-ликовним елементима дела, стекне разумевање уметничког дела у његовом културном и историјском контексту, да разуме вредност и значај уметности, и да буде способно – на крају основне школе – да донесе суд о делу које проучава. Дакле, фокус је на стицању знања о уметности, мада то не искључује стваралаштво, као ни интеграцију уметничких садржаја и садржаја других наставних области, која се може спровести уз добру сарадњу предметних наставника. Треба истаћи да без обзира да ли се ликовно дело користи као предмет или средство поучавања, важно је да деца буду подстакнута и охрабрена да пажљиво посматрају, мисле, испитују сопствене ставове, емоције и моралне вредности, и да до краја основне школе имају стечене вештине, формално-ликовна знања, знања о различитим културним, историјским, социјалним и другим аспектима уметности.

Иако су приступи и стратегије које своје инструкције базирају на истраживању ликовних дела понекад супротстављене (на пример, неке од њих подразумевају да деца треба да дају одговоре на унапред осмишљени сет питања у вези са ликовним делом, док друге негују дијалог и естетску истрагу без постављања питања од стране едукатора итд.), све је већи број оних који стављају у први план развијање

разноврсних вештина и мишљења код деце кроз различите начине активног истраживања уметничких дела. Такође, приступи се могу, и често се у едукативној пракси то и дешава, комбиновати и надовезати један на други, чак и у оквиру једног часа или сесије, док се за неке препоручује да се спроводе засебно по тачно утврђеном плану. У раду су представљени различити едукативни приступи и стратегије из домена педагошке и музејско-галеријске праксе, као што су: *Ликовно дело као предложак и подстицај за дечје стваралаштво* (Barnes, 1993; Helm & Katz, 2001; Katz & Chard, 2000), *Мултисензорни приступ* (Hurwitz & Madeja, 1977; Orbach & Morrison, 1996), *Визуелне игре класификовања* (Hurwitz & Madeja, 1977), *Стратегије визуелног мишљења* (Visual thinking strategies – VTS) (Housen, 2007; Yenawine, 2013), *Усвајање формално-ликовних знања* (Yenawine, 1991), *Естетско и критичко истраживање ликовног дела* (Geahigan, 1997; 1998) и *Стратегије учења у области историје уметности (*Addiss & Erickson, 1993; Burnham & Kai Kee, 2011).

Ликовно дело као предложак и подстицај за дечје стваралаштво

Постоји много начина и полазишта за стваралачки рад на основу визуелних подстицаја, али наставник је тај који треба, у складу са планираним циљевима које жели да постигне, да одлучи који приступ ће користити у одређеном тренутку. У књизи *Уметност, дизајн и тематски рад 8–13* (*Art, Design and Topic Work 8–13*) Барнс (Barnes, 1993) пише да су визуелни подстицаји, међу којима је и ликовно дело, веома значајни за развијање дечје способности да се изражавају кроз уметност и развијају вештине у запажању. Деца имају велики капацитет да истражују нове медије и материјале, и тако надограђују своје уметничке вештине. Аутор истиче да се подстицаји за осмишљавање часова ликовне културе могу наћи у делима великих уметника, у репродукцијама или оригиналима, а да би највише пажње требало посветити томе како су уметници користили материјале, боје и визуелне елементе да представе сопствене идеје.

У практичној настави ликовне културе, ликовно дело се може користити на различите начине: као подстицај за цртање према опису уметничког дела, за постављање основе или мртве природе сличним раду великих уметника, или као предложак за израду студија. У сваком случају потребно је да дете истражи различите методе и системе у раду уметника да би дошло до свог система у раду. Дакле, деца ће највише научити о техникама цртања посматрајући радове уметника и „истражујући начине на које уметници употребљавају различите медије и технике да би створили различиту атмосферу и ефекте у свом делу“ (Clement, 1993, према: Pavlović, 2013: 99). Ликовно дело може се на овај начин користити у свим узрастима.

Иако се уметничка дела могу, такође, на различите начине инкорпорирати у васпитно-образовну праксу у вртићима, најсврсисходнији начин да деца млађег узраста упознају ликовна дела јесте ангажовање деце у стваралачким активностима које укључују дела визуелних уметности на ненаметљив начин, уз садржаје из других области учења. Интеграција садржаја се може обезбедити унутар тзв. *пројектног приступа* (project approach), који се најчешће помиње у литератури у двема концепцијама: прва је описана у радовима ауторки Кац и Шард (Katz & Chard, 2000), а

друга у радовима Малагуција (Malaguzzi, 1998) и његових сарадника, и потиче из италијанске покрајине Ређо Емилија (Reggio Emilie).

Концепција рада на пројектима према Кац и Шард (Helm & Katz, 2001; Katz & Chard, 2000) намењена за рад са децом предшколског, али и млађег основношколског узраста, не односи се само на учење помоћу дела визуелних уметности, већ се пројектни рад као приступ раном дечјем образовању односи шире на начин подучавања и учења који истиче дечју активну партиципацију у планирању, развоју и процењивању сопственог рада. Пројекти се могу започети кад дете или група деце покаже заинтересованост за неку појаву или проблем, поједине теме осмишљавају васпитачи, а тема/проблем пројекта се може одабрати и договором између деце и васпитача. Другу фазу пројекта карактерише прикупљање нових информација које се односе на изабрану тему или проблем. Тада васпитач треба деци да омогући: стицање непосредног искуства на значајним местима, гостовање људи различитих професија, сакупљање и проучавање фотографија, књига и осталих предмета важних за пројекат. У овој фази има доста простора да се деца, без обзира на то да ли је пројекат започет на основу теме из области уметности или из неке друге области учења, баве истраживањем ликовних дела, да се ликовно дело користи као подстицај или предложак за дечји стваралачки рад, да се организују посете уметничким музејима итд.

У образовном систему Ређо Емилија веома значајну улогу у раду на пројекту, осим васпитача и педагога, има атељеристa *(ital. atelierista)* као „особа која има професионално уметничко образовање, најчешће из области визуелних уметности, и задужена је за подстицање и праћење креативног процеса деце, али и образовног процеса који произлази из креативног процеса и рада на уметничким пројектима" (Vecchi, 2010, према: Večanski, 2014: 48). Будући да атељеристи организују рад деце у атељеима, они често посматрају ликовна дела да би открили идеје уметника, истражили различите начине уметничког изражавања, али и пажљивије проучили разне процесе, промене и стања које постоје у природи. Другим речима, они представљају модел наставника који црпи идеје из уметности, а идеје за рад са децом често произлазе из познавања уметничких техника, ликовних и других материјала, ликовних дела, ставова уметника и сл.

Мултисензорни приступ

Мултисензорни приступ обухвата ангажовање свих чула кроз покрет, драму, мимику, ослушкивање, додир ликовног дела, играње улога кроз импровизацију на основу дела и тако даље. Више студија спроведених у свету показало је да се код деце која тактилним чулима истражују уметничка дела повећава жеља за учењем и да се лакше усвајају информације о делу, јер се на овај начин стварају боље везе између апстрактних и конкретних искустава (Alvarez, 2005, према: Pavlović, 2014). Деца могу да се баве ликовним делима и описујући покрет, као на пример у покретној скулптури, својим телима или позицијама претвореним у једноставне плесне кореографије, али и да се ангажују у креирању звуковних одговора на дело, реагујући на уочене ритмове или шаре у њему. Овај приступ је најадекватнији за децу предшколског

и нижег основношколског узраста, чији вербални ниво не допушта ефективни дескриптивни аналитички метод, и обухвата различите технике које обезбеђују учење помоћу различитих чула. Неке од тих техника су: замрзнуте слике, игра улога и улога уметника и модела.

Замрзнуте слике (тродимензионалне композиције од тела) јесу назив једне од техника (драмских) које ангажују учење деце целим телом. Задатак за децу би био да смисле како да представе садржаје ликовних дела које посматрају као „залеђене слике" користећи своја тела, и на тај начин их претварајући у 3Д форму. Тако се активира питање говора тела: како ми изражавамо ствари кроз покрете тела и гестикулацијом (Orbach & Morrison, 1996). Игра улога је још једна занимљива драмска техника којом се ученици наводе да без потешкоћа анализирају критички ликовна дела и да издвајају њихове естетске квалитете. У том контексту ученици могу да глуме различите улоге, од конзумената уметности, преко критичара уметности, до продаваца уметничких дела. Импровизација се може развити и из саме слике, и ту постоји много различитих варијаната, од којих је једна да се глуме карактери унутар слике или скулптуре (Hurwitz & Madeja, 1977). Улога уметника и модела подразумева да деца на часу ликовне културе раде најчешће у паровима као „уметник" и као „модел". Уметник црта модел, а онај који позира треба да опише како се осећа у тој улози. На тај начин деци постаје много јасније како се одвија рад уметника у атељеу уз присуство модела, и омогућава деци да направе везу између њиховог искуства и дела која посматрају. То искуство им помаже у разумевању стваралачког процеса, па деца кроз овакву игру постају више заинтересована за даље истраживање уметности (Orbach & Morrison, 1996).

Визуелне игре класификовања

Визуелне игре описане у овом раду изведене су из Пијажеове теорије менталних операција (Pijaže i Inhelder, 1996) и примерене су за млађе разреде основне школе, с обзиром на то да се посебно ослањају на класификацију, као једну од конкретних операционих структура које се образују на узрасту од 7–8 година. Учествујући у играма које се концентришу на проучавање визуелних објеката у којима је учесник обавезан да тражи сличности и разлике у форми и садржају, деца ангажују перцепцију и мисаоне процесе у оквиру једне природне фазе у когнитивном развоју (Hurwitz & Madeja, 1977). Визуелне игре се састоје од припремљеног материјала (2Д и 3Д слагалица, репродукција малих формата, сегмената репродукција и сл.) који је специјално дизајниран да фокусира ученичку перцепцију на дати задатак. Будући да процес игре треба да буде како вођен правилима тако и забаван, у случајевима када се кроз игру баве ликовним делима „претпоставља се да ће пријатни аспекти играња игре произвести неке позитиве промене у ставовима према уметности генерално" (Hurwitz & Madeja, 1977: 63). Описаћемо само неке од много варијаната визуелних игара које се заснивају на класификацији.

Игра под називом 3Д слагалице састоји се од сета коцака од којих свака на својим странама садржи делове шест различитих репродукција. Дете треба да сложи коцке тако да сачини слику. Ученик се бави ликовним делима које учитељ може

изабрати у односу на било који стилски садржај или ликовну форму за коју сматра да су адекватни, односно према стилу или степену комплексности композиције. Први избор репродукција може обезбедити најједноставнији задатак – уметници са најразличитијим стиловима (на пример, избор може да буде по једно дело уметника из периода ренесансе, рококоа, импресионизма, кубизма итд.). Други, тежи задатак би обухватао групу репродукција са сличним стилским изразом (на пример, слике шест импресиониста) и оваквим избором дела могу да се баве ученици који имају више праксе и већу перцептивну вештину. Наравно, игра може бити припремљена за архитектуру или вајарство, али се најчешће користе слике због дечјег интересовања за боју. Спаривање репродукција према стилу и другим одликама је варијанта претходне игре која је лакша за припрему. Сваком ученику би требало припремити пакет од 12 репродукција, како би могли да упаре по две репродукције које припадају истом уметнику (Hurwitz & Madeja, 1977). Спаривање према додиру је још једна варијанта игре препознавања стила, али сада уз помоћ чула додира и уз коришћење реплика скулптура. Такође, интерактивне игре на веб-страницама уметничких музеја се најчешће базирају на процесу класификовања, односно подразумевају спаривање стилова (2Д слагалице), тражење разлика у наизглед истим примерима ликовних дела, игру меморије (када се од детета тражи да нађе по два иста рада) итд.

Стратегије визуелног мишљења

Међу приступима и стратегијама у којима је један од главних циљева да у току процеса проучавања ликовног дела дође до комуникације и размене мишљења међу ученицима, истичу се стратегије визуелног мишљења (енг. *Visual Thinking Strategies – VTS*), које су почеле да се спроводе у Музеју модерне уметности у Њујорку (MoMA) 1991. године. Аутори VTS-а Јенавајн (Yenawine, 2013) и Хаусен (Housen, 2007) сматрали су да је потребно заменити академски приступ у поучавању приступом у коме дете као посматрач почетник треба да буде активан учесник у процесу учења, способан да створи сопствено мишљење о ликовном делу које посматра и да своје мишљење размени са другима.

У складу с овом идејом, креиран је VTS протокол за едукаторе у музејима и наставнике, који се састоји од сета питања и техника које подразумевају изостављање свих историјских чињеница и мишљења о ликовним аспектима посматраног дела. На почетку тог протокола наставници треба деци да покажу пажљиво изабране слике (или друга ликовна дела) које садрже: предмет интереса ученика, јаке наративе, значења која су доступна ученицима, довољно комплексне да збуњују и да подстичу на размишљање, и треба да обухватају различите медије, стилове и периоде. Затим, треба да обезбеде неколико минута за посматрање у тишини пре него што дискусија започне. Наставник, након тога, иако не пружа информације о делу, помаже ученицима у процесу истраживања уметничких дела тако што им поставља три специфична питања*:* шта се дешава на овој слици, шта видите што вас је навело да то кажете и шта још можемо да видимо. Прво питање је отвореног типа и подстиче приповедање код деце, друго питање има функцију да поткрепи мишљење које је дете засновало

искључиво на основу слике коју посматра, а последње питање има улогу да га охрабри да пронађе још детаља на слици. Да би олакшали дискусију, осим постављања поменутих питања, неопходно је да наставници пажљиво слушају све што ученици кажу о слици коју посматрају и да укажу на запажања ученика, показујући детаље на слици о којима причају. Такође, треба да парафразирају сваки коментар, да би били сигурни да су обухватили цео садржај и значења. Важно је и да се повежу блиски коментари, без обзира да ли се ученици слажу или не, као и да се граде идеје једна на другој. Осим повезивања идеја које се слажу, повезујући идеје које се не слажу наставници поручују да је такође могуће да различити људи реагују различито на оно што виде. Веома је значајно да приликом вођења дискусије наставници остану неутрални, третирајући сваког ученика и сваки коментар на исти начин, и да не износе своја мишљења и запажања о делу које је предмет проучавања. Дакле, наставник ни у једној фази тог процеса не нуди било какве информације о делу које ученици посматрају, не износи сопствене ставове о њему, као ни мишљења критичара уметности (Yenawine, 2013). Протокол VTS може се спроводити већ у раду са децом предшколског узраста уз одабир адекватних уметничких дела.

Усвајање формално-ликовних знања

Према теорији формализма, за адекватно разумевање ликовних дела довољно је пажљиво посматрање њихових формалних карактеристика, без трагања за било каквим додатним информација о делима и уметницима. Међутим, у млађим разредима основне школе је сврсисходније да се знање о формално-ликовним елементима стиче у оквиру већ поменутих приступа примерених млађем узрасту који се превасходно ослањују на извођење и стварање, отварајући тако пут за комуникацију. На тај начин, цртањем, сликањем итд. и разговорима о томе, деца постепено стичу знања о основним ликовним елементима, као што су линија, боја, валер, текстура, облик, маса и простор. Тек касније у старијим разредима та знања у потпуности могу да усвоје, када долази до разумевања композиционих принципа који интегришу формалне елементе, као што су ритам, баланс, контраст итд.

Проучавање формално-ликовних елемената често се спроводи у старијим разредима као део критичког и естетског истраживања дела, као и у процесу стицања знања из историје уметности, будући да децу, чак и у том узрасту, осим формално-ликовних интересују и друге одлике дела. Час ипак може бити организован тако да главни циљ буде савладавање знања о ликовним елементима, када се формална својства ликовног дела проучавају кроз отворено истраживање, фокусирајући се на линију, боју, облик и друго, као и на то како су ти такозвани формални елементи организовани у креирању композиције. Композиција обезбеђује уметнику логику у оквиру које организује дело, односно представља скелет или конструкцију дела. Што се тиче линије, ми се на њу ослањамо као на један важан елемент у описивању уметничких дела и она представља први елемент који ћемо употребити када желимо нешто да нацртамо. Дводимензионална дела се ослањају у највећој мери на линију, приликом дефинисања облика или стабилне композиције. Боје могу да произведу супротна својства као

што су лепота, личне асоцијације, симболична значења, а могу се користити за наглашавање природних феномена итд. Линије и боје заједно креирају облике и обрнуто. Реч облик користи се да се именују дводимензионалне фигуре или контуре, а форма да означи тродимензионалне облике који су моделовани и постављени у простору (Yenawine, 1991). Валер је степен светлости или таме у бојама које се налазе на слици, док је текстура квалитет површине који се може видети и осетити, може бити стварна, али уметник може и симулирати изглед текстуре. Простор је подручје између и око објеката, може бити дводимензионалан или тродимензионалан, изражен различитим ликовним елементима итд. Када се ангажују у формалном истраживању, ученици треба да изаберу елементе за које сматрају да се највише истичу у делу које анализирају. Такође, уочавање различитих квалитета линије, лазурних или пастуозних намаза боје, глатких или храпавих површина скулптуре итд. може детету помоћи да лакше развије сензибилност за те ликовне елементе и да их затим примењује и у свом ликовном изразу (практичном раду).

Формална анализа се може применити на било које ликовно дело из било ког историјског периода, и може се реализовати кроз разговор или писање о уоченим формалним елементима.

Естетско и критичко истраживање ликовног дела

Критицизам у уметности је оригинално уведен у литературу образовања у уметности као начин вођења истраживања о ликовном делу, како би се помогло деци да разумеју и уважавају визуелну уметност. Преносећи те инструкције у наставу, едукатори су од таквих истраживања начинили тачну утврђену процедуру коју је требало доследно спроводити. Према моделу критицизма који је Фелдман (Feldman, 1967, према: Perkins, 1994) представио у делу *Разноликости визуелног искуства* (*Varieties of Visual Experience*) и који је пренет у наставне програме за старије разреде основне школе још 1970. године, процес критичког истраживања требало је спроводити кроз четири одвојене фазе, а то су: описивање дела – укључује попис онога што садржи дело (форма, облик, боја...), формална анализа – посматра се како су организовани ликовни елементи дела, интерпретација – подразумева анализу значења дела, и на крају, процењивање – процена квалитета ликовног дела, а не само изношење личних преференција. Међутим, придржавајући се процедуралних модела критицизма, попут Фелдмановог, едукатори су често наилазили на проблеме у току поучавања. Кроз такав процес истраживања дешавало се да су ученици углавном били способни да опишу и анализирају ликовно дело, али нису могли суштински да разумеју значење дела, као ни културни, социјални, историјски и други контекст у коме је дело настало (Geahigan, 1998; Perkins, 1994).

Џиахиген (Geahigan, 1997; 1998) сматра да се процес критичког истраживања може спроводити у старијем основношколском узрасту, али да сви приступи у којима се следе одређене процедуре удаљавају ученика од суштине процеса истраживања. Он истиче да је суштина у томе да, када се критичко истраживање преводи на инструкције у учионици, наставници треба да се удаље од критицизма као процедуре и предлаже

да се процес критичке истраге води кроз три врсте инструктивних активности, као што су: лични одговор, инструкције о концепту и вештини и истраживање ученика.

Активности које подразумевају лични одговор посматрача започињу када ученици схвате да ликовна дела која проучавају намећу одређена питања и проблеме у односу на одређивање њиховог значења и вредности. Тек тада ученици могу да формулишу хипотезе, сакупе доказе о делу и затим проверавају постављене хипотезе. Те активности завршавају се када ученици потврде, након истраживања, своје претпоставке о значењу и вредности дела које су проучавали. Истраживање ученика подразумева активности које омогућавају да се више сазна о делу кроз интересовање о уметнику и контексту у коме је створено ликовно дело. С обзиром на то да је ученицима да би достигли адекватније разумевање неопходно биографско (о уметниковим ставовима, циљевима, намерама...) и контекстуално знање (социјално, културно, историјско...), ученици могу да дођу до низа информација кроз независне истраживачке процесе (одлазећи у библиотеку, проучавајући литературу коју им је задао наставник итд.), а уколико је потребно, то знање се може пружити и путем предавања. Активности у току којих наставник пружа инструкције у вези са концептима и вештинама могу се спроводити након активности личног одговора и усвојених информација, иако овај редослед активности никако није обавезујући. Поучавање естетских концепата и вештина подразумева да наставник има главну улогу у обезбеђивању знања, пружајући ученицима информације кроз примере других ликовних дела (сличних или супротних према концепту), као и путем демонстрација вештина.

Стратегије учења у области историје уметности

У наставној пракси често се дешава да се садржај из историје уметности преноси ученицима тако што се пружа дуги низ биографских, историјских и других информација о ликовном делу, те у овом приступу долази до следећих потешкоћа: ученици тешко усвајају хронолошки след догађаја и имају проблем да превише информација јасно сместе у одређени културно-историјски контекст.

У млађим разредима основне школе (до 8 година) инструкције из историје уметности треба да се састоје од конкретних активности, драме и наратива. Пажња ученика треба да се усмери ка садржају дела и стваралачким процесима. На часовима историје уметности од трећег до петог разреда (9–11 година) ученици могу упознати уметничка дела других епоха и култура кроз приповедање, а планиране активности за ове разреде треба да обухвате задатке са конкретним објектима. Ипак, најважнији узрасти за поучавање историје уметности обухватају старије разреде основне школе и почетак средње школе (Addiss & Erickson, 1993). Приликом стицања знања из историје уметности велики значај могу имати како ликовна дела тако и други артефакти, као физички објекти из историје који се могу видети, додирнути итд., односно детаљно директно испитати у току посете музеју или на часу (уколико се у школу донесу оригинални објекти или фотографије).

Приповедање (енг. *storytelling*) је један од начина да се деца свих узраста сусретну са различитим информацијама из историје уметности (о аутору дела, о уметничком

правцу, стилу...), али и чињеницама из других наставних области (на пример, о историјском и друштвеном контексту у коме је дело настало). Саопштавање информација о ликовним делима кроз пажљиво осмишљену причу може бити добар начин да се деца свих узраста мотивишу да проучавају уметност. Приче које се приповедају у овом контексту треба да буду у директној вези са неким од аспеката изабраног ликовног дела, могу да садрже информације о животу уметника и људи који су живели пре нас.

Дијалог без постављања питања који преиспитује значај давања превише информација о ликовном делу, као и постављања било каквих питања у вези са делом, а базира се на развијању комуникације међу посматрачима ради заједничког долажења до нових идеја и закључака о ликовном делу, осмислили су едукатори и кустоси Бернхам и Каи-Ке (Burnham & Kai Kee, 2011). Они сматрају да је историја уметности само историја о уметничким делима: када су направљена, у ком стилу, ко их је направио и за кога, у ком материјалу итд., и кажу да то нису информације које нам нужно помажу да сагледамо дело које је пред нама. С обзиром на то да свака информација која се презентује групи посматрача мења и ограничава начин на који они виде и интерпретирају ликовно дело, едукатори и наставници морају да науче како да понуде информацију и сопствене идеје пажљиво, критички и с опрезом, како не би нанели штету слободном току идеја. Осим тога, према овим ауторима, спровођење инструкција које у потпуности забрањују да се деци саопште било какве информације о делу и његовом аутору, као што су инструкције VTS-а, знатно ограничавају наставнике и едукаторе у музејима да помогну деци да разумеју уметност. Они истичу да едукатори и наставници треба унапред добро да проуче дела, али да усвојене информације о делу користе само да подрже идеје које износе деца или да би сугерисали додатне правце у истраживању.

Како је улога наставника да процене који су приступи најсврсисходнији у поучавању у односу на дечји узраст и њихово претходно искуство, тако и избор приступа у којима је ликовно дело средство за подстицање комуникације зависи од њихове професионалне процене. Ипак, може се закључити да се ова врста дијалога може спроводити најраније у старијим разредима основне школе, с обзиром на потребу да ученици имају већ неко искуство и знања о уметности.

Закључак

Уколико се деца од малих ногу не почну сусретати са значајним уметничким достигнућима, она ће њима највероватније остати заувек нејасна, удаљена и самим тим и неинтересантна за посматрање и проучавање. Такође, заувек ће њихови коментари о ликовним делима бити само одраз личних преференција и неће бити у стању да вреднују уметничко дело на основу других критеријума (Gardner, 1982; Hurwitz & Madeja, 1977; Parsons, 1987). Како би код млађе деце дошло до упознавања ликовних дела и у старијим узрастима до развијања способности разумевања и процењивања уметности, треба искористити могућности које постоје у бављењу ликовним делом у раду са децом предшколског и основношколског узраста. Приликом избора приступа

и стратегија у овом контексту, као и избора ликовних дела којим ће се деца бавити, увек треба водити рачуна о узрасту деце која се поучавају.

Сматрамо да упознавање различитих приступа и стратегија у којима се ликовно дело користи као средство и предмет поучавања може наставницима да помогне да се баве уметничким делима у васпитно-образовној пракси на начине који су примерени развојним компетенцијама и интересовањима деце. У складу с тим, верујемо да би било корисно организовати додатну едукацију наставника којом би се обухватили описани садржаји.

Литература

Addiss, S. & Erickson, M. (1993). *Art History and Education*. Champaign-Urbana, Illinois: University of Illinois Press.

Barnes, R. (1993). *Art, Design and Topic Work 8–13*. London and New York: Routledge.

Burnham, R. & Kai Kee, E. (2011). *Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience.* Los Angeles: The J. Paul Getty Museum.

Gardner, H. (1982). *Art, Mind, and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books, INC., Publishers.

Gibson, M. & Larson, M. (2007). Visual Arts and Academic Achievement. *Journal for Learning through the Arts*, Vol. 3, No. 1. Retrieved August 04, 2014 from the World Wide Web http://www.escholarship.org/uc/item/0n8128hm.

Geahigan, G. (1997). The Discipline of Art Criticism: Implications for Practice. *Visual Arts Research*, Vol. 23, No. 2, 145–157.

Geahigan, G. (1998). From Procedures, to Principles, and Beyond: Implementing Critical Inquiry in the Classroom. *Studies in Art Education*, Vol. 39, No. 4, 293–308.

Hadži Jovančić, N. (2012). *Umetnost u opštem obrazovanju: Funkcije i pristupi nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i Klett.

Helm, H. J. & Katz, L. (2001). *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years.* New York: Teachers College Press.

Housen, A. (2001–2002). Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer. *Arts and Learning Research Journal*, Vol. 18, No. 1, 99–132.

Housen, A. (2007). Art Viewing and Aesthetic Development: Designing for the Viewer. *Visual Understanding in Education*. Retrieved December 12, 2014 from the World Wide Web http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings.

Hubard, O. (2007). Complete Engagement: Embodied Response in Art Museum Education. *Art Education*, Vol. 60, No. 6, 46–53.

Hurwitz, A. & Madeja, S. S. (1977). *The Joyous Vision (A Source Book for Elementary Art Appreciation)*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Katz, L. G. & Chard, S. C. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach* (2nd ed.). Stamford – Connecticut: Ablex Publishing Corporation.

Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, 2nd ed. (pp. 49–97). Greenwich, CT: Ablex Publishing.

Orbach, C. & Morrison, A. (1996). *Primary Looking*. Liverpool: Tate Gallery Liverpool.

Parsons, M. (1987). *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. New York: Cambridge University Press.

Pavlović, M. (2013). Likovno delo kao didaktički medij u nastavi likovne kulture. *Inovacije u nastavi*, god. 26, br. 3, 94–103.

Pavlović, M. (2014). Pozitivni efekti učenja pomoću likovnog dela. *Inovacije u nastavi*, god. 27, br. 4, 55–62.

Perkins, D. N. (1994). *The Intelligent Eye – Learn to Think by Looking at Art*. Santa Monica: The Getty Center for Education in the Arts.

Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1996). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Večanski, V. (2014). Uloga simboličkog i ekspresivnog jezika u pedagoškoj koncepciji Ređo Emilija. *Inovacije u nastavi*, god. 27, br. 4, 44–45.

Yenawine, P. (1991). *How to Look at Modern Art*. London: Chatto & Windus.

Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deeper Learning Across School Disciplines*. Cambridge: Harvard Education Press.

Примљено: 05. 06. 2016.
Коригована верзија текста примљена: 25. 10. 2016.
Прихваћено за штампу: 11. 11. 2016.

VISUAL ART AS MEANS AND SUBJECT OF INSTRUCTION: VARIOUS APPROACHES AND STRATEGIES

Abstract *The paper looks at various approaches and strategies of using visual art in nursery schools and elementary schools in accordance with theory-based concepts of the abilities and interests of children in these age groups. The teaching of younger children which emphasizes gaining experience through creative work and other age-appropriate approaches and strategies helps children learn about the visual arts, but also about content from other subjects of study. On the other hand, with older children the focus shifts to gaining knowledge about art, though this does not exclude creative work as well as the integration of visual arts content with the content of other subjects, thus leading to the achievement of more general educational goals. Therefore, drawing on the relevant literature from educational practice and museum and gallery work, and in accordance with what is known about the developmental competences of nursery age and elementary school age children, this paper aims to promote the adoption of adequate approaches and strategies in teaching, using visual art as the subject or as a means of instruction.*

Keywords: *visual art, nursery age and elementary school age, educational approaches and strategies.*

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО И ПРЕДМЕТ ОБУЧЕНИЯ: РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ И СТРАТЕГИИ

Резюме *В данной статье анализируются различные подходы и стратегии в работе с изобразительным произведением в детских садах и начальных школах, при чем учитываются теоретические положения о возможностях и интересах детей данного возраста. Обучение в младшем возрасте, основанное на получении опыта посредством творчества и на других, характерных для этого возраста подходах и стратегиях, помогает в усвоении не только содержания по визуальному искусству, но и содержания по другим учебным предметам. С другой стороны, в старшем возрасте фокус перемещается на приобретение знаний об искусстве, хотя это не исключает творчество и интеграцию художественных и предметных содержаний, что обеспечивает достижение более общих образовательных целей. В данном исследовании, на основании изучения соответствующей педагогической литературы и музейно-галерейной практики, а также в соответствии с возрастными характеристиками детей дошкольного и младшего школьного возраста, обсуждается проблема создания соответствующих подходов и стратегий в воспитательной работе, в которых изобразительное произведение используется в качестве предмета или в качестве средства обучения.*

Ключевые слова: *изобразительное произведение, дошкольный и школьный возраст, подходы и стратегии в образовательной работе.*

Marijana M. Prodanović[1]
Univerzitet Singidunum, Beograd
Goran R. Avlijaš
Univerzitet Singidunum, Beograd

UDK - 316.773.2-057.875:004.773.3(497.11)
81'271.1:004.773.3(497.11)
DOI: 10.5937/nasvas1603583P
Оригинални научни рад
НВ год. LXV 3/2016.

DOES CONTEMPORARY COMPUTER-MEDIATED EPISTOLARY COMMUNICATION NEED PEDAGOGICAL INTERVENTIONS: THE CASE OF A STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP

Abstract *The vast majority of messages we exchange on a daily basis is digital in its nature, and it could be said that computer-mediated communication has become common in all spheres of human endeavour. Despite the fact that CMC is an omnipresent phenomenon, it is usually the case that the choices regarding the language patterns to be used are made on our own; namely, it seems that there is no precise writing etiquette to be followed. This aim of this paper is to analyse the nature of computer-mediated communication performed in an academic environment. Using a language corpus composed of authentic email requests, sent by university students (Serbian native speakers) to a faculty staff member, in a time frame encompassing a few semesters, the language formulae used in email openings and closings and the orientation of the posed requestive head acts have been examined. The results of the analysis have shown that hearer orientation is dominantly employed in the requests and that the choices with regard to salutations and complimentary closings are rather inconsistent. Finally, the study answers questions regarding the appropriateness of such e-communication patterns; it also sheds some light on the role of educators and/or educational institutions in communication processes of this kind and their forms.*

Keywords: *computer-mediated communication, students, requests, power asymmetry, Serbian language.*

Introduction: Computer-Mediated Communication in an Academic Environment

It is an inherent characteristic of humans to communicate – moreover, as Labov and Fanshel put it, "[o]ne of the most human things that human beings do is talk to one another" (Labov & Fanshel, 1977: 1). When it comes to various forms of communicative processes, both written and spoken, there have always been certain conventions established for the purpose of better communication. Viewed through the prism of contemporary global society, it would seem that it has never been so easy and, at the same time, so difficult to communicate properly.

1 mprodanovic@singidunum.ac.rs

Even though the first "reliable commercial computers" (Ceruzzi, 2003: 19) appeared during the late 1950s, it was roughly a decade later that people started using them for interpersonal communication (Hafner & Lyon, 1996). Afterwards, in the early 1980s, the global network (the Internet) appeared, and it was during the following decade that it became available to a wide/-er audience (Messner & Garrison, 2009). The network, which started spreading at an enormously rapid pace, numbered cca. 150 million users by the end of the 20th century (Petrazzini & Kibati, 1999), while recent estimatites have put the number of users at more than three billion (roughly 3.5 billion users, according to *Internet Users in The World, 2016*).

A vast number of the messages interchanged nowadays are in a form of language called *Netspeak* (Crystal, 2006). The language is not only used in electronic messages (aka emails), which represent contemporary epistolary forms, but is also a part of many other types of electronic communicative patterns which appear on the Internet. Even though the language used for the purpose of electronic communication often tends to map real-life communicative patterns, there are certain limitations which differentiate it, by and large, from face-to-face communication (Crystal, 2006).

First of all, with regard to emails, as a widespread method of computer-mediated communication, one cannot neglect many advantages – starting from the very fact one does not have to be online at the same time as the intended recipient, in order for the communication process to occur. Even though it is perceived as an asynchronous (Pritchard, 2007) form of communication, which involves a certain time gap in the process of message transmission, it is a fact that today, in the era of so-called smart phones and tablet devices, many people have their email accounts installed (and synchronised) on their smart gadgets, and they are thus often able to communicate as they go about their daily activities. This form is free from many socially-related prejudices; namely, social distance between the interlocutors, race and ethnicity, etc. are not relevant and transparent phenomena on the Internet, which enables communicators to compose their messages freely (Herring, 1996).

Apart from many advantages, computer-mediated communication also lacks some human-related rituals. One of the major issues is the fact that you cannot see your interlocutor's face, which makes you rather unsure about how he or she really feels. That is why people tend to use the so-called popular *emoticons* as a means of compensation in the processes of CMC (Crystal, 2006; Raymond, 1993). It is worth mentioning that the phenomenon of emoticons is even more frequent is text messages (aka SMS) than in emails (Frehner, 2008, according to: Dürscheid & Frehner, 2013). The usage of this supporting means does not only represent communicators' facial expressions, but it also denotes closeness between the interlocutors.

Today, computer-mediated communication (Herring, 2003), performed in the form of emails, is a rather prominent form of communication in the academic environment. Students of the modern era – *Millennials* or *Generation Y* (Howe & Strauss, 2009) belong to the generations who have been raised with a strong support of the media, and, as a result, *Generation Y* members actively exchange diverse types of electronic communicative forms. Hence, electronic messaging in academic communicative scenarios, the actors of which are students and their professors, has become a widely-employed communicative tool, and it is getting increasingly popular and common, especially in the implementation of the so-called just-in-time teaching, aka JiTT (Simkins & Maier, 2010).

Writing emails appears to belong to the scope of general knowledge in the era of modern communications, since an email has become as natural a communication channel as the telephone (Dürscheid & Frehner, 2013). As a result, it is not always the case that educational institutions offer email templates that should be employed by their students (and/or their staff). Furthermore, it could be said that institutions rarely provide email etiquette guidelines as a part of their syllabi and curricula.

Being the most widely-used language ever (Crystal, 2003: 139; Modiano, 2009), English earned the status of a *lingua franca* language long ago. Anyhow, its influence is especially prominent in the mass media and the phenomenon of the Internet, areas in which English language patterns dominate (Durham, 2007). That is why it is not a rare occurrence that languages around the globe simply *borrow* and *map* expressions from English.

Despite the fact that English language influence is inevitable, due to its expansion and intense contacts with other languages (Filipović, 1996), the question arises regarding the potential need of world languages to establish their own patterns of computer-mediated communication. Namely, even though the patterns which usually represent so-called translational equivalents, i.e. *calques* (Bauer, 2004) in a target language (Filipović, 1986), have already become recognisable, it might be questionable whether and to what extent they are adequate for the nature of the language they are used in.

Theoretical Implications

Pragmatic Insight into a Communicative Scenario

While *linguistic competence* (Chomsky, 2006) denotes an individual's ability to use one language as a system and is referred to as ''a knowledge of a language" (Chomsky, 2006: 27) itself, *pragmatic competence* represents the ability of an individual to use language appropriately in different social, cultural and situational contexts (Fraser, 2010; Grundy, 2008; Kecskes, 2014). Even though there is no prescribed way for using language material, we can undoubtedly differentiate between the language patterns we consider suitable for addressing, for example, our cousin and those used when addressing our employer.

The very moment we start uttering some verbal content, we do not only produce mere language material but also *speech acts*, which tend to emit a power similar to that of deeds (Austin, 1962; Searle, 1969). Then again, not each segment of the verbalised language material is of equal power and not each of them bears equal potential to endanger an *autochthonous* trait of individuality we all possess.

Among the uttered verbal acts which may have negative influence on the integrity of communicators, there is the act of requesting. In order for the speech act of requesting to occur, the situation of *lacking/need* on the part of the speaker is needed (Searle, 1969) and the processes of asking the hearer for the needed subject makes this process unpleasant, *i.e.* threatening for his face. Given these facts, if the aim of a communicative scenario, with the speech act of requesting, is not a disagreement between the communicators, special attention should be paid to the linguistic forms used.

Speech Act Orientation/Perspective

There are many linguistic means that can soften the force of the words we utter. There is no doubt that the choice of the rather tentative modals *could* or *would*, as in the examples:

1) *Would you mind sharing the information with me?*

2) *Could you give me a hand with this difficult formula?*

instead of:

3) *Give me the information!*

4) *Give me a hand!*

would represent willingness on the part of the speaker to make his wording more acceptable for the hearer. Even the usage of negative constructions can positively influence the flow of communication. In the examples provided by Leech (Leech, 1983: 101):

5) *I don't like Kenneth.*

and

6) *I dislike Kenneth.*

the speaker's decision to mitigate the *power* of the words he utters by using a negative construction in the utterance which includes a *positive* verb *to like* (example 5), makes the used language material less threatening that the one with the verb *to dislike* (example 6).

Nonetheless, the moment we enter a communicative scenario, the linguistic choice that instantly becomes prominent is the one concerning the speech act perspective/orientation. Opting for the speaker-orientation of a speech act would denote that the speaker places the *burden* of the speech act before his face. So, if we compare the utterance (with the speech act of thanking), *e.g.*:

7) *I would like to thank you for everything you have done for me so far.*

with the following one:

8) *Thank you very much for everything!*

we can conclude that the orientation towards the speaker (example 7) highlighted his role in the process, whereas the hearer orientation (example 8) emphasised the importance of the hearer in the scenario.

Speaking of the orientation of requests, choices the speakers make in this regard become of great significance. Blum Kulka states that it "is one of the ways in which the native speaker signals his or her estimate of the degree of coerciveness required situationally" (Blum Kulka, 1991: 266). In light of this, it could be said that orientation towards the speaker would be preferable. Namely, the utterance expressed in the following form:

9) *Can I ask you to leave this building?*

would mirror a slighter amount of threat for the face of the hearer that the utterance in the form of:

10) *Can you leave this building?*

Furthermore, communicators might also opt for the joint (pluralized) perspective, with the aim of illustrating the nature of unity (Blum Kulka & Levenston, 1987), e.g.:

11) *Why don't we go out tonight and have some fun?*

Finally, the speaker can also opt for the orientation towards the event itself (Narrog, 2012), i.e. the negotiated issue. Thus, in the example:

12) *What is the weather like in London?*

the speaker indicates that the issue he or she is asking about is the focus of his/her attention.

Starting from the theoretical notions presented above, this study aims to provide answers to the following research questions:

- Which type of speech act perspective/orientation do the students use in their email requests when the addressees are their seniors?
- What kinds of addressing formulae do the students apply in their email requests and to what extent are the applied formulae unified?
- Is there a recognisable and consistent email etiquette in the Serbian language and – if not – is there a need for one?
- Is there a need for educators to take a more active role in guiding their students through the process of appropriate electronic communication?

Method

Data and Subjects

The analysed language corpus consists of 100 emails sent to a faculty member over a period of several semesters. The electronic messages were written by university students (native speakers of Serbian, students of a faculty of philology – Serbian NSs) in Serbian. For the purposes of coding and illustrating the data in English, the examples from the corpus have been translated into English by the authors, with their best efforts to provide as close to absolute equivalent translations as possible.

Both male and female students, in the 19–45 age range (the majority of them were 19–25 years old) participated in this study. The participants were duly informed about the nature of this study and willing to provide their emails for analysis.

Also, it is worth noting that all of the speakers know the addressed faculty member in person; moreover, they were enrolled in some of the faculty member's courses, and thus it could be said that their relationship represents a prototype of the student-professor relationship. Nonetheless, in order to make students feel comfortable and thus achieve better results, the addressee applies a communicative-humanistic teaching style which could be characterised as a student-friendly one, but still quite formal.

Procedure

In the analysis process, each request *kernel*/head act, within the body of the text in the received electronic message, was firstly identified. Regarding the notion of kernel, we would like to emphasise the fact that we are not using this term to refer to what Chomsky terms *kernel sentences* (according to: Lyons, 1994). Following the primary meaning of the noun *kernel*, we simply want to illustrate the position and importance of the head act.

Afterwards, requests were analysed at two levels – in terms of the kernels' orientation, as well as in terms of the formulae of address used as salutations and complimentary

closings. Given the nature of the study and having in mind the posed research questions, both qualitative and quantitative methods have been employed. However, it is worth noting that the illustrations of the observed phenomena via qualitative means are presented only with the aim of offering a broad/-er picture of the topic and are not discussed in detail for the purposes of this paper; in this regard, it is the further implementation of qualitative discussion which is of major importance concerning a deep insight into the research phenomena.

Results, Discussion & Pedagogical Implications

Head Act Orientation

Head act orientation is a transparent phenomenon which requires neither specific linguistic analysis nor demanding cognitive operations in order for it to be noticeable. The criterion of speech act orientation becomes especially prominent in communicative contexts with hierarchically unequal participants. In the context which forms the background of this study, there are, *a priori*, two dimensions which lead to the potential gap between the communicators; first, requests bear inequality *sui generis*; second, a teacher-professor relationship *per se* includes hierarchical asymmetry.

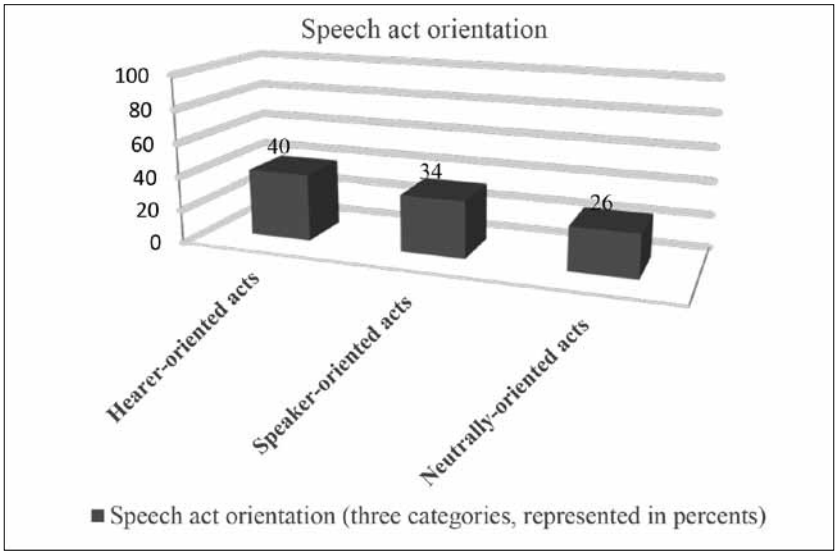


Figure 1. Speech act orientation

Despite the fact that the participants of the study were included in a communicative scenario mirroring a prototypical speaker-hearer inequality, we can see that Serbian NSs employed hearer orientation (40%) more than speaker orientation (34%) or neutral orientation (26%) (Figure 1), e.g.:

1) … (*I am very sorry to bother you*) […] *Have you corrected our tests?!*…;
2) … *Can you send me an example of an inner monologue*...;
3) … *Can you send me the list of the topics for written assignment* (*If you have a soft-copy in your computer*)...;
4) … *Can you just send me the materials for the exam* […] *and do you know the date and time of the exam?*...;
5) … (*I have heard that I need some more materials apart from the Hotel and Catering part*) […] *Do you maybe have them?...;*
6) … *If you could briefly explain some notions concerning our presentations* (*so that I can be sure about what I should do*)*?...*

Applying hearer orientation, the speaker, undoubtedly, imposes on the hearer. Anyhow, some of the examined examples (such as: e.g.16, 17, 18) do show the speaker's awareness of the imposition and his willingness to minimise its possible effects on the hearer. Namely, the speaker has decided to use some lexical means, within the utterance where there is the speech act of requesting, which mirrors the mentioned willingness, so there are words like: *just* (example 16), *maybe* (example 17) and *briefly* (example 18), using which the speaker tried to distance himself from the centre of the proposition to a certain degree. Even though the modification of a speech act with the usage of lexical (or syntactic) means does not represent one of the core interests of this paper, we wanted to highlight the fact that there existed the need for illocutionary force softening on the part of the speaker, even though these requests were oriented towards the hearer. Apart from lexical means, the participants of the study also occasionally used syntactic means to soften the illocutionary force of their speech acts; the usage of the modal verb *could* (example 18), which *per se* includes a level of tentativeness, reflects more formality and politeness on the part of the speakers.

Hearer orientation of the speech act was followed by speaker orientation, and in this way the speakers showed their readiness to have all the illocutionary force posed before their faces rather than the face of their addressee, *e.g.*

7) *... I want to inform you that I am not satisfied with the results I have obtained and that I would like to take the test again*...;
8) *... I am kindly asking for the information about the exam*...;
9) *... I am writing to you about the instructions for the test correction*...;
10) ...*I just wanted to ask you about the Applied Linguistics' materials*...;
11) *... I am interested in whether I should apply for the exam again?*....

As can been seen from the above examples, the requests characterised by speaker orientation, mostly mirror the so-called *want* or *need statements* (Blum Kulka, 1987), and were performed in the form of affirmative sentences, rather than questions, which put the hearer in the position to recognise and interpret them as requests. Even though a prototype of a request is the one with the usage of a performative verb (Marmaridou, 2000), a common request is performed in the form of a question (mostly with the usage of a modal verb). Apart from the linguistic means of a head act orientation, we can also notice that the students use both some lexical means, such as the words *kindly* (example 20) and *just* (example 22) and syntactic means, like the usage of a past tense form (example 22), which also serves for the purpose of distancing from the propositional content.

Neutral orientation indicates that the matter in question is in the focus of the speakers' attention. In this way, the speakers neither threaten the hearer's nor their face/-s, *e.g.*

12) *... Is there a possibility for taking the test on Friday?...*
13) *... Is it necessary to find and read some sources before the beginning of the term?...*
14) *... Will there be chances for the correction of the test?...*
15) *... Should the essay be written in English?...*
16) *... Will there be an exercise on conditional sentences included in the test?...*

The students' choice of the orientation towards the questioned notion also illustrates the speakers' need to show the extent to which they find the issue significant, and for that very reason these requests are performed *in medias res*.

Address Form – Salutations

Addressing terms, realised via salutations and complimentary closings, applied in different epistolary forms, do not only have the potential to mirror the relationship between the interlocutors, but they can also have a rather strong effect on the outcome of the communicative process. As a result, the choices concerning addressing forms become an issue of importance for communicators (Figure 2).

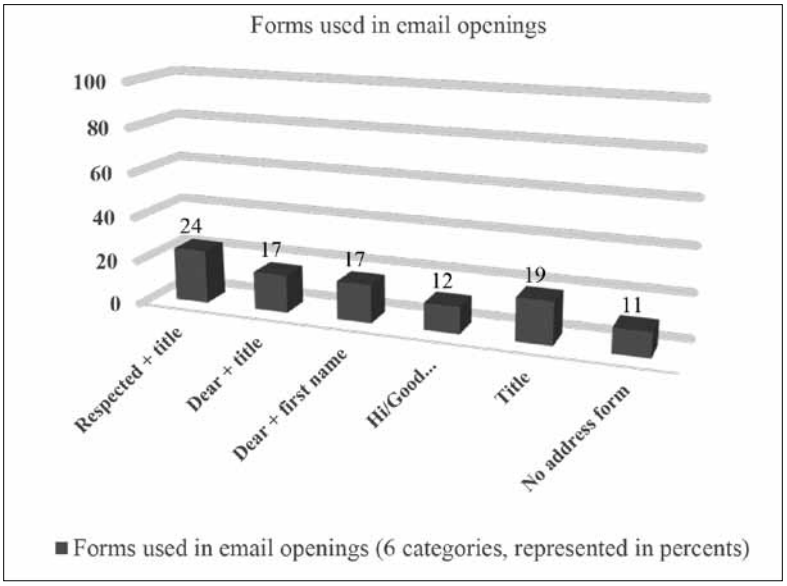


Figure 2. Forms used in email openings

The analysis of the gathered data has shown that the Serbian NSs largely opted for the opening formula of: *Respected + title* (24%), *e.g.*

1) *Respected professor, I want to ask you whether you can bring a book for me...*

By using this formula, the speakers did express a quite significant level of pragmatic competence. However, it is worth mentioning that the usage of the mentioned adjective

might appear somewhat strange in present-day English (speaking world), as constructions with this adjective used as the (pre-) modifier to a noun are not common in English anymore; they would not imply a higher level of politeness but seem not natural enough. On the other hand, in the contemporary Serbian language, which (unlike English) recognises the *T/V* (Brown & Gilman, 1960) forms of address, the patterns with the adjective *"respected"* are still used in epistolary forms.

Two language formulae were used on an equal number of occasions and these are the formulae of *Dear* + *title* (17%) and *Dear* + *first name* (17%), e.g.

2) *Dear professor, I would like to ask you to send me the source again...*

3) *Dear Marijana, I need a piece of advice...*

The usage of the patterns including the adjective *"dear"* could be interpreted in two ways. First, this language formula, belonging to the English language, has become widely applied in other languages, as English is the language in which a significant amount of computer-mediated messages has been exchanged. Second, opting for the adjective *"dear"* instead of *"respected"* (especially in the cases in which the name was used after the adjective) could mirror the students' wish to minimise the neutral gap in the student-professor relationship.

A number of emails were opened with the language formula of *Title* (19%), e.g.

4) *Professor, I would like you to send me the material needed...*

The usage of the title of the addressee does show formality and indirectness; however, opting solely for the title, without the first or family name, can also have a few possible interpretations – the students could have been unsure about the name/surname of the addressee; they may have not have been sure about the adequate language pattern with which to begin the email or they may have simply wanted to map the addressing principle they use in everyday, face-to-face interaction when communicating with the addressed person.

A similar number of email requests was received, on one hand, with no opening at all (11%) and, on the other hand, starting with some formulaic daily greetings expression (12%) such as: *good morning, good afternoon, hi, etc.* Even though these two categories could even be perceived as a single one, as the greetings could hardly be considered addressing forms, we wanted to make a distinction between them in the analysis process, since the former, e.g.

5) *If you can forward the PPT presentation to me...*

illustrates a mere need on the part of the student to present the request as an imperative and crucial issue and to get a prompt answer, whereas the latter, e.g.

6) *Good evening. I wanted to ask you, if that is not a problem, to send me the email of xx...*

does show a tendency on the part of the speaker to start the communication with a kind of an opener.

Even though the above examples do not, in our view, represent *par excellence* models to be followed in email etiquette, we find their tendency to equate emails to text messages a phenomenon that is likely to spread in the future.

Address Form – Complimentary Closings

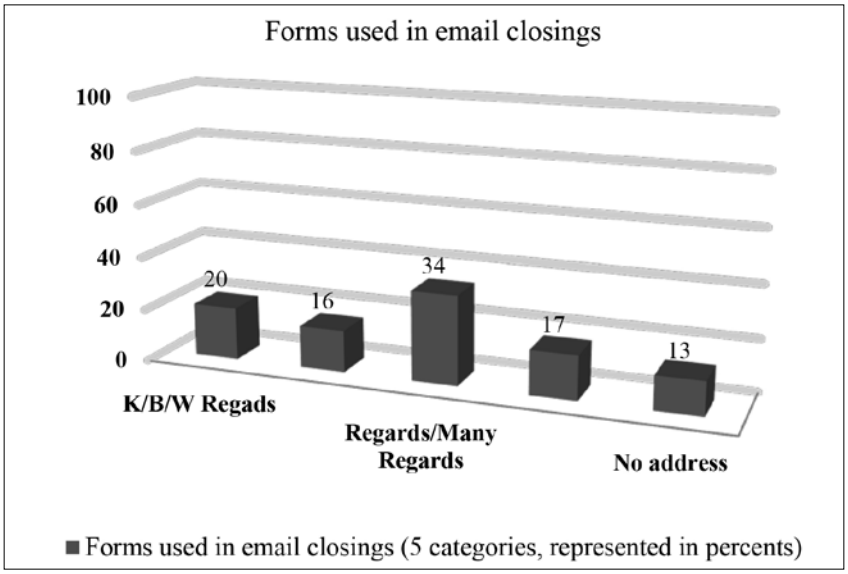


Figure 3. Forms used in email closings

Five different language formulae were found in closing to the Serbian NSs' emails (Figure 3). First, there was the formula of *Regards/Many Regards* (34%). Since this formula is felt to be a semi-formal end in a communicative scenario, we tend to believe that the speakers wanted to express their relaxed tone via this formula. Next, there is the similar ending expression of *Kind/Best/Warm regards* (20%), which, given the employed (pre-) modification to the noun *regards,* does denote a more polite and formal way of complimentary closing than the abovementioned one of *Regards/Many regards.*

Second, the *Respectfully* (16%) expression, a highly formal formula of a complimentary closing, appeared on various occasions; then again, it is worth mentioning that this pattern was used both in combination with very formal (*Respected+title*) and less formal openings to emails (*Dear+first name*). Speaking of inconsistencies with regard to the appropriate combinations of opening and closing formulae, we would also like to mention the fact that the closings in the form of *Kind/Best/Warm regards* were employed both in the cases when emails were opened with the *Dear + title* formula and on the occasions when the formula *Dear + first name* was used.

Furthermore, some of the examined emails included no closing formulae at all (13%), and, observing the emails as a whole, we noted that only those emails received with no opening had no closing – namely, they consisted of the email body solely. As we have already noted before, we find this situation *a par excellence* indicator of the speakers' need to present the required matter as urgent.

Finally, a number of emails were closed with an expression of thanks, i.e. in the form of *Thank you* (17%), which does not represent an adequate addressing means for closing an email, but does imply the wish of the author of the message to show his respect for the addressee.

The examined behaviour of Serbian NSs in the processes of computer-mediated communication could not be described as a mere pragmatic failure. The above presented results could be pedagogically interpreted in several directions, each of them having a certain form of pedagogical intervention in its very foundation. First, the inconsistency regarding the appropriate email patterns could represent a need for a suggestion regarding adequate standard linguistic patterns in email communication in one's native language/-s. Second, relying on the obtained results, teachers (and/or educational institutions) should bear in mind that present-day students tend to address them in many different (sometimes even unexpected) ways. Bearing that in mind, it is advisable for teachers to take on an active role in the process of making students aware of context-dependent communication in hierarchically unequal settings. Furthermore, it is worth noting that students would not only hugely benefit from explicit guidelines concerning adequate patterns, but also from some hands-on experience about the right/wrong email behaviour in different settings (i.e. via insight into good and bad samples). Finally, since cultural influence/transfer has also been noticed within the examined language corpus, special attention on the part of the teachers should be paid to cultural differences and models.

Conclusions, Limitations of Research and Implications for Future Research

Analysis of the data suggests that the findings of the study illustrate some components of the nature of Serbian in the process of computer-mediated communication. In order to examine the notion of pragmatic awareness in contemporary epistolary forms, a hierarchically unequal scenario was created. Namely, not only were the communicators of unequal hierarchical power, one of them being dominant and the other *recessive*, but they were also supposed to exchange the speech act of requesting, the nature of which is unequal *per se*.

Within the set communicative scenario, Serbian NSs proved to be only partly pragmatically aware, as they failed to employ context-appropriate and consistent language patterns. First, the results concerning speech act orientation showed that this linguistic strategy did not reflect pragmatic awareness – namely, despite the fact that in the role of the addressee there was a hierarchically dominant person, the predominant hearer orientation of the posed requests seemed to threaten his/her integrity. In any case, the noted, though not very frequent, tendency of Serbian NSs to employ other linguistic modifying strategies did mirror their awareness of the communicative scenario they were part of.

Second, it has been concluded that the language matrix of Serbian NSs does possess diverse linguistic formulae which can be used for opening and closing email messages, but these formulae were rarely properly combined. Since the language with the widest usage within the global scope of CMD is English, it is not surprising that Serbian implements some calques from English. Furthermore, the observed tendency of Serbian NSs to mix semi-formal with very formal address forms, leads us to believe that the students did not intend to be impolite but aimed to narrow the wide gap within the student-professor relationship. As it has been noted before, educators should bear the above-stated in mind

– which could both inform them about what can be expected in communicative scenarios of a similar type and highlight the role they could play with the aim of achieving proper electronic and hierarchically-unequal communication.

In conclusion, it could be said that the conducted study has provided some information regarding the patterns in communication between hierarchically unequal communicators. With regard to this, it is worth noting that the illustrated data represent natural, real communication that has occurred in an academic setting. Given the fact that the subjects were unguided in the process of composing emails, all the examined data represent a valuable, spontaneous language set. Consequently, the results of the study could serve as a reliable guide to teachers who work either in similar or different settings.

Finally, in order to obtain a more vivid and broader picture of the topic, a larger data sample could be used (including both more students and teachers). Also, we do believe that the implementation of more categories for examination (one of them being teachers' attitude towards the emails they receive from their students) would yield more important information, lead to additional conclusions and thus provide some new pieces of advice on how to address this issue. Lastly, similar-type research can be conducted using a different data collection instrument, e.g. a discourse completion test (DCT); given the fact that DCTs represent elicitation instruments, a comparison between naturally composed and elicited emails could be provided.

References

Austin, J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press.

Bauer, L. (2004). *Morphological Productivity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blum Kulka, S. & Levenston, E.A. (1987). Lexical-grammatical Pragmatic Indicators. *Studies in Second Language Acquisition,* Vol. 9, No. 2, 155–170.

Blum Kulka, S. (1987). Indirectness and Politeness in Requests: Same or Different. *Journal of Pragmatics,* Vol. 11, No. 2, 131–146.

Blum Kulka, S. (1991). Interlanguage Pragmatics: The Case of Requests. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smich & M. Swan (Eds.), *Foreign/Second Language Pedagogy* (pp. 255–272). Clevedon: Multilingua Matters.

Brown R. & Gilman A. (1960). The Pronouns of Power and Solidarity. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 103–127). Cambridge: MIT Press.

Ceruzzi, P.E. (2003). *A History of Modern Computing*. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.

Durham, M. (2007). Language Choice on a Swiss Mailing List. In B. Danet & S.C. Herring (Eds.) *The Multilingual Internet: Language, Culture, and Communication Online* (pp. 319–339). Oxford: Oxford University Press.

Dürscheid C. & Frehner C. (2013). Email Communication. In S.C. Herring, S. Dieter & T. Virtanen, (Eds.). *Pragmatics of Computer-Mediated Communication* (pp. 35–54). Berlin: Mouton de Gruyter.

Filipović, R. (1996). English as a Word Donor to Other Languages of Europe. In R.R.K. Hartmann (Ed.). (1996). *The English Language in Europe* (pp. 37–46). Exeter: Intellect.

Filipović, R. (1986). *Teorija jezika u kontaktu*. Zagreb: JAZU.

Fraser, B. (2010). Pragmatic Competence: The Case of Hedging. In G. Kaltenböck, M. Mihatsch & S. Schneider (Eds.). *New Approaches to Hedging* (pp. 15–34.). Bingley: Emerald Group Publishing.

Grundy, P. (2008). *Doing Pragmatics*. London: Routledge.

Hafner, K. & Lyon, M. (1996). *Where Wizards Stay up Late: the Origins of the* Internet. New York: Touchstone.

Herring, S.C. (Ed.). (1996). *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

Herring, S. (2003). Computer-mediated Discourse. In D. Schiffrin, D. Tannen & H.E. Hamilton (Eds.). *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 612–634). Oxford: Blackwell Publishing.

Howe, N. & Strauss, W. (2009). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York. Knopf Doubleday Publishing Group.

Internet Users in the World (2016). Retrieved June 28, 2016 from the World Wide Web http://www.internetlivestats.com/internet-users/

Kecskes, I. (2014). *Intercultural Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Labov, W. & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation*. New York: Academic Press.

Leech, G.N. (1983). *The Principles of Pragmatics*. London: Longman.

Lyons, J. (1994). *Semantics 2*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marmaridou, S.S.A. (2000). *Pragmatic Meaning and Cognition*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.

Messner, M. & Garrison, B. (2009). Internet Communication. In D.W. Stacks & M.B. Salwen (Eds.). (2009). *An Integrated Approach to Communication Theory and Research* (pp. 389–405). New York: Routledge.

Modiano, M. (2009). EIL, Native-speakerism and the Failure of European ELT. In F. Sharifian (Ed.), *English as an International Language. Perspectives and Pedagogical Issues* (pp. 58–77). Bristol: Multilingual Matters.

Narrog, H. (2012). *Modality, Subjectivity, and Semantic Change: A Cross-Linguistic Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Petrazzini, B. & Kibati, M. (1999). The Internet Infrastructure in Developing Countries. *Communications of ACM,* Vol. 42, No. 6, 31–36.

Pritchard, A. (2007). *Effective Teaching with Internet Technologies. Pedagogy and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.

Raymond, E.S. (1993). *The New Hacker's Dictionary*. Cambridge: MIT Press.

Searle, J.R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Simkins, S. & Maier, M. (Eds.) (2010). *Just-in-time Teaching. Across the Disciplines. Across the Academy.* Sterling, Virginia: Stylus.

Примљено: 13. 07. 2016.
Коригована верзија текста примљена: 17. 11. 2016.
Прихваћено за штампу: 14. 12. 2016.

DA LI SU SAVREMENOJ EPISTOLARNOJ KOMUNIKACIJI POTREBNE PEDAGOŠKE INTERVENCIJE: SLUČAJ KOMUNIKACIJE IZMEĐU STUDENATA I PROFESORA

Апстракт *Највећи број порука које разменимо на дневној основи је дигиталне природе, те се може рећи да је комуникација посредством рачунара (о било којем облику рачунара да се ради) заправо постала уобичајена у свим сферама људског деловања. И поред недвосмислене присутности овог облика комуникације, неретко су језички обрасци које ћемо употребити препуштени на одабир нама самима; заправо, чини се да не постоји прецизна етикеција када је у питању епистоларно комуницирање. Циљ овог рада је да анализира природу комуникације остварене посредством рачунара у академском окружењу. Корпус на којем је засновано ово истраживање сачињен је од аутентичних електронских порука/захтева које су, током неколико семестара, студенти упућивали свом професору. У процесу анализе, посебна пажња је посвећена језичким формулама којима су започете, тј. завршене добијене поруке, као и усмерењу упућеног захтева. Резултати анализе података су показали да су избори студената, а када су у питању обрасци којима започињу и завршавају своје електронске поруке неконзистентни, док су поруке/захтеви доминатно усмерени ка слушаоцу. Имајући у виду наведено, овај рад пружа одговор на питања у вези са тим каква је природа употребљених језицких образаца и, у исто време, осветљава улогу професора/предаваца и/или образовних институција у процесу усмеравања и/или надгледања оваквог облика комуникације.*

Кључне речи: *КПК (компјутерски посредована комуникација), студенти, захтев, хијерархијска асиметричност, српски језик.*

НУЖНЫ ЛИ СОВРЕМЕННОЙ ЭПИСТОЛЯРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВМЕШАТЕЛЬСТВА: ПРИМЕР КОММУНИКАЦИИ МЕЖДУ СТУДЕНТАМИ И ПРОФЕССОРАМИ

Резюме *Самое большое количество сообщений, которыми ежедневно обмениваемся несет дигитальный характер и, можно сказать, что коммуникация с помощью компьютера (любой вид компьютера) фактически стала обычным явлением во всех сферах человеческой деятельности. Несмотря на существование данной формы коммуникации, языковые средства, которые при этом используются, часто выбираются свободно и, в самом деле, кажется, что нет точного этикета, когда дело доходит до эпистолярного общения. Цель данной работы заключается в анализе характера коммуникации с помощью компьютера в академической среде. Корпус данного исследования состоит из подлинной электронной переписки – сообщения и запросы, с которыми в течение нескольких семестров, студенты обращались к своему профессору. В процессе анализа особое внимание уделялось лингвистическим формулам, с которым начинались / заканчивались полученные сообщения, а также направлению запроса. Результаты анализа показали, что выборы студентов, когда речь идет о языковой модели, с которой начинаются и заканчиваются их электронные письма непоследовательны, в то время как сообщения / запросы в основном направлены на слушателя. С учетом вышеизложенного, данная работа дает ответ на вопросы относительно природы используемых языковых средств и, в то же время, освещает роль профессоров / преподавателей и / или учебных заведений в процессе направления и / или контроля этой формы коммуникации.*

Ключевые слова: *КОК (компьютерно-опосредованная коммуникация), студенты, требование, иерархическая асимметрия, сербский язык.*

Маја М. Андријевић[1]
Геоекономски факултет,
Универзитет „Џон Незбит“, Београд

UDK - 371.3::811
316.722:37
DOI: 10.5937/nasvas1603597A
Прегледни рад
НВ год. LXV 3/2016.

ФОРМАТИВНИ ПРИСТУП УСВАЈАЊУ КУЛТУРНИХ САДРЖАЈА У ИНТЕРКУЛТУРНОЈ НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Апстракт *У раду се приказује сврсисходност формативног приступа за усвајање културних садржаја у оквиру интеркултурне наставе страних језика. Такав приступ, за разлику од информативног, заснован је на конструктивистичком приступу усвајања страног језика, односно представља процес терцијарне социјализације путем изграђивања интеркултурног идентитета, искуственим усвајањем, интеракцијом и когнитивним конфликтом са претходно усвојеним обрасцима. Бајрамове (Byram, 1997) поставке о важности стицања интеркултурне компетенције у настави страних језика представљају потпуни заокрет ка формативном приступу јер формулишу опште образовне циљеве који одређују да није могуће имати увид у језичку стварност друге културе ако појединац није свестан сопствене, нити релативности обе, што има суштински значај за развој критичке интеркултурне свести. На тај начин се фокус наставе преусмерава на интегрисање циљне и изворне културе путем партиципативних задатака и конструктивне анализе и на изграђивање ученика као интеркултурног говорника који поседује низ афективних, когнитивних и бихевиоралних компетенција за успешан контакт са различитошћу. Наставнику страног језика, чија је улога такође редефинисана, формативни приступ омогућава да употребом одговарајућих материјала развија критичко промишљање и интеркултурну компетенцију ученика кроз његов активни ангажман у процесу усвајања циљног језика.*

Кључне речи: *настава страних језика, формативни приступ, интеркултурна компетенција, интеркултурни говорник, интеркултурна критичка свест.*

Увод

Интеркултурна[2] настава језика (енг. *intercultural language learning – IcLL*) постала је значајна у савременом језичком образовању јер подразумева заокрет који одсликава свест о нераскидивој вези између језика и културе и потребу да се ученици

1 E-mail: mandrijevic@naisbitt.edu.rs

2 У раду употребљавамо термин *интеркултурни*, а не *интеркултурални*, јер сматрамо да односни придев *културални* не припада српском стандардном језику, стога што се не јавља у Речнику српскога језика Матице српске. Тај речник користи придев *културни* да означи оно што се „односи на културу, што је у вези с културом“.

припреме за интеркултурну комуникацију у мултикултурном друштву, односно да буду како лингвистички тако и интеркултурно компетентни. Резултат је „признавање и разумевање везе језика и културе, као и схватање начина на који се одвија комуникација међу различитим културама" (Crozet & Liddicoat, 2000: 1). Тако су језик, култура и усвајање нових садржаја уграђени у јединствени едукативни оквир, где циљ, по Бајраму (Byram, 2006), није постизање компетенције изворног, већ интеркултурног говорника, односно стицање компетенција које ће му омогућити да тумачи сопствене вредности, али и вредности, веровања и понашања других и да буде медијатор између говорника различитих језика и припадника различитих култура. По Чену и Старости (Chen & Starosta, 1996, 1998), то је појединац који у настави циљног језика не само да усваја лингвистичке садржаје, већ и изграђује своју интеркултурну свест (когнитивна компетенција), интеркултурну осетљивост (афективна компетенција) и интеркултурну умешност (бихевиорална компетенција).

Интеркултурни дијалог умногоме зависи од интеркултурне компетенције, коју генерички можемо дефинисати као „способност успешне интеракције с особама чија је култура другачија од наше" (Guilherme, 2000: 297). Компоненте те компетенције Бајрам (Byram, 1997) организује у појмовни оквир који чине следећи елементи: познавање процеса интеркултурне размене, самога себе и других (фр. *savoirs*); повећање емпатије и отворености према другим културама и њиховим вредностима, веровањима и понашањима, као и релативизација сопствених (фр. *savoir-être*); вештине интерпретације, међусобног поређења култура и интеракције (фр. *savoir-comprendre, savoir-apprendre / faire)*; политичка коректност, препознавање и поштовање људских права, интеркултурна свест и признавање другости (фр. *savoir-s'engager*).

Кастро и Пуејо (Castro & Pueyo, 2003) истичу да интеркултурна перспектива представља велики изазов за дидактичку праксу јер исказује потребу да се оде корак даље од пуког увођења чињеница о другим културама. А та потреба претпоставља разумевање другога, односно досезање критичке свести о другости. Сходно томе, усвајање језика постаје интегрални образовни процес, процес личног развоја, јер настава више не подразумева само преношење информација и евалуацију њиховог усвајања, већ и интеракцију и креирање ситуација у којима ученици активно учествују. Са педагошког становишта, интеркултурни приступ је конструктивистички, јер тежи да оспособи ученика за критичко поређење своје са циљном културом, што омогућава стварање заједничког простора у коме саговорници врше интеракцију, а језик сем комуникативне добија и друштвену функцију.

Интеркултурни приступ у настави страних језика

Вес (Vez, 2006) сматра да настава страних језика (у даљем тексту, Л2[3]) током XX века пролази кроз три етапе. У првој половини века па све до краја шездесетих

3 **Л2** (енг. *second language*) је термин којим означавамо **циљни** или **други** језик, односно сваки језик који није матерњи (**Л1**), независно од контекста у коме се усваја. Обично се изједначава са појмом **страног** језика, односно језика који није средство комуникације у одређеној језичкој заједници, те ћемо га и овде употребљавати у том контексту.

година акценат је на језику као знању, док се у другој половини, пре свега осамдесетих година, језик посматра као комуникација, као делање. Последње године прошлог и почетак XXI века стављају пред нас изазов виђења језика као интеркултурног понашања, као одговорности у интеркултурном чину. Када посматрамо језик као знање, односно скуп знања о језику, наше интересовање је педагошко: иза таквог интересовања, које је усмерено на потрагу за идеалним методом наставе језика, крије се намера да се теоријска граматика примени у дидактичке сврхе. Када касније језик посматрамо као комуникацију и разумемо га као средство за комуникацију, као делање на датом језику, а не само као знање о њему, наше интересовање постаје психосоцијално; наиме, интересује нас ко усваја страни језик, који су његови мотиви, стратегије, начин усвајања, односно више не обраћамо пажњу на језик сам по себи, већ на оне који се њиме служе, и придајемо значај начину на који то чине и комуникацији као прототипској особини језика. Коначно, када доживимо језик као интеркултурно понашање, односно средство за развој интеркултурне интеракције, наше интересовање постаје социолошко, закључује Вес. По Оливерасовој (Oliveras, 2000: 100), интеркултурни приступ имплицира критички став у односу на друштво: „Ако би се интеркултурна педагогија дистанцирала од друштва, не би могла ни да перципира ни да утиче на комплексну стварност која је у константној трансформацији. Према томе, можемо је сматрати критичком теоријом друштвене трансформације чији је основни циљ хуманизација друштва." Такав приступ је веома важан елемент у настави Л2, јер омогућава ученику не само да размишља из сопствене перспективе, већ и да има позитивну визију различитости која га обогаћује као појединца. Међутим, ауторка истиче да постоје значајне разлике у начину разумевања интекултурности и дидактичких предлога за усвајање културних елемената, те помиње две тенденције:

1) информативни приступ, који се заснива на суштинској визији културе и њеном усвајању, усредсређен на избегавање културних неспоразума у контакту с особама циљног језика, те стога нуди објективне информације о датој култури и тежи да ученицима прикаже одговарајућа понашања њених говорника. Тај приступ критиковало је више аутора, попут Бајрама (Byram, 1997) и шпанске ауторке Ареисаге (Areizaga, 2001; 2003; 2007), јер припадници различитих култура тако остају „учаурени у сопствене културне моделе", потврђују се већ утемељени стереотипи и одржава традиционална дихотомија „ми/они", нема модификације ставова и перцепција ученика у односу на универзум говорника циљне културе, нити ефикасног развоја нових вештина за разумевање те културе;
2) формативни приступ, заснован на конструктивистичкој визији усвајања Л2, односно, по Холидеју и сарадницима (Holliday et al., 2004), процес терцијарне социјализације, која се удаљава како од етноцентризма тако и од акултурације којој води информативни приступ. Информације нису те које модификују нашу перцепцију другога, нити развијају потребне вештине, већ се то постиже једино кроз дијалектичко суочавање са Другим, те се придаје велики значај култури и друштвеном контексту у процесу преговарања значења (енг. *negotiation of meaning*).

Нгујен (Nguyen, 2007) сматра да је највећи проблем информативног приступа начин на који се третирају информације. Саме по себи, специфичне културне информације могу у одређеној мери помоћи у интеркултурној комуникацији, стога што нуде теме за конверзацију при започињању интеракције и превазилажењу почетног стреса. Међутим, усвајање одређене културе се никако не може базирати само на преношењу лимитираних и поједностављених културних информација, јер не омогућава ученику да разуме дату културу нити да постане компетентан интеркултурни говорник, па чак може и деловати демотивишуће, будући да му је потребно време да их усвоји. Моран (Moran, 2001) истиче да информације о култури добијају већи значај тек када се установи како и зашто се људи понашају на одређени начин, да би уопште дошло до буђења интеркултурне свести. Тако долази до промене у разматрању социокултурних аспеката, односно критичке ревизије културе као информације и заокрета ка формативном приступу, где се социокултурна компетенција редефинише као интеркултурна компетенција. На тај начин се, по Крамшовој (Kramsch, 1995), преиспитује и традиционална монолитна, униформна и хомогена визија културе и инсистира се на њеном динамичком, сложеном и разноликом карактеру.

Критика информативног приступа усвајању културних садржаја

Утицај који су друштвене науке имале на наставу језика донео је две важне промене, од којих је друга у великој мери последица прве: преиспитивање садржаја који треба да буду укључени у наставу језика и преиспитивање информативног приступа културним садржајима. Ареисага (Areizaga, 2003) одређује шездесете године XX века као тренутак када се са развојем друштвених наука напушта едукација базирана на легитимизованој[4] култури (уметничке творевине, институције, историја, географија итд.) земаља у којима се говори циљни језик, како би се увели елементи суштинске културе, засноване на социокултурним аспектима попут вредности, праксе, веровања, навика итд. Међутим, тај нови приступ и даље је зависио од преношења теоријских садржаја, где се већина културних манифестација јавља у виду стереотипа, што није дозвољавало ученику да развије способност да дела у различитим и непредвидљивим комуникативним контекстима. Настава језика представља тако врсту акултурације путем које ученик, поред лингвистичких форми, треба да усвоји и нови културни систем у виду објективних знања која му омогућавају адекватно понашање у одређеном контексту циљне културе, што Алптекин (Alptekin, 2002) назива културном ортодоксијом.

Током седамдесетих година јавили су се различити модели класификације и организације културног садржаја, којима се настојао приказати начин живота једне заједнице. Покушаји да се саставе исцрпне листе и систематизују културни елементи показали су немогућност да се прикажу све друштвене карактеристике једне заједнице

4 У раду користимо појмове *легитимизована* и *суштинска култура* које је утврдила Микелова (Miquel, 2004), у односу на формалну / културу са великим К и неформалну / културу са малим к. Ауторка сматра да су наведени појмови оперативнији јер претходна номенклатура може имплицирати да је једна врста културе важнија од друге.

паралелно са усвајањем лингвистичких компонената страног језика. Поред тога, култура је почела да се посматра са семиотичког становишта, које је сагледава не као затворени ентитет, већ као контекст у коме друштвени живот и комуникација, као њен саставни део, добијају смисао. Међутим, предлози за усвајање културних садржаја дати са становишта комуникативног приступа у настави Л2, по Ареисаги (Areizaga, 2003), нису задовољили из три разлога:

- појмовног: не може бити стављен акценат само на циљну културу, не узимајући у обзир изворну културу ученика и другачије погледе на свет;
- процедуралног: не може се тежити томе да ученик, у процесу акултурације, стекне нови идентитет путем усвајања претпостављено адекватног понашања у контексту циљне културе;
- бихевиоралног: није довољно само промовисање емпатије и толеранције за разумевање циљне културе ако се као референтна тачка узима етноцентрична перспектива ученика, без модификације његове перцепције о другоме и себи самоме.

Све претходно наведено довело је до преиспитивања и критике дотадашњег приступа култури и културним садржајима у настави Л2, и то, по Ареисаги (Areizaga, 2007), на следећи начин:

1) критика начина на који се третирају информације:
   - стереотипизација, која ученике онемогућује да опазе, размисле и изграде сопствене ставове, чиме се фалсификује стварност, јер се приказује као монолитна, затворена и непроменљива у времену;
   - тривијализација, која стварност посматра са нереалне и анегдотске тачке гледања, истичући живописне детаље;
   - искривљена визија стварности, избегавањем конфликтних тема;
   - фрагментарна и лажна визија стварности, јер се нуди поједностављена, хомогена визија заједница која не узима у обзир њену комплексност (различите групе и подгрупе).
2) проблем извора: наставник језика сматра сопствено искуство или уџбеник за референцу у информисању о циљној култури, што може довести до генерализације;
3) проблем гласова: друштвена реалност је комплексна, те би требало да постоји диверзитет гласова у настави Л2, што се може постићи увођењем аутентичних материјала, који су одраз и израз једне културе из различитих перспектива;
4) визија других култура: сваки опис другога заснива се на одређеној интерпретацији, односно социокултурном коду онога који посматра; различите особе интерпретирају исте догађаје на другачији начин и придружују им културна значења у односу на сопствене културне референце, те би становишта самих ученика морала бити узета у обзир у наставном процесу.

Због тога се с информативног приступа прелази прво на процесуални, где како декларативни тако и когнитивни бихевиорални и афективни аспекти добијају већи значај, да би се коначно прогресивном имплементацијом социокултурних модела

успоставио формативни приступ при усвајању културних елемената у настави Л2, чији заговорници сматрају усвајање интеркултурне компетенције суштинским елементом интегралног образовања ученика. Таква компетенција претпоставља спремност да се ступи у комуникацију и преиспитају сопствене вредности, односно, по Бајраму (Byram, 1997), способност децентрирања (енг. *the ability to decentre*). Појединац треба да осети (афективна компетенција, ставови и вредности) и упозна (когнитивна компетенција и интеркултурно знање) другу културу, као и да правилно дела у сусрету са њеним припадницима (бихевиорална компетенција и социјалне вештине).

Формативни приступ усвајању културних садржаја у интеркултурној настави Л2

Промена у перспективи сагледавања културе карактерише се и концептуалном променом од културно специфичних ка културно општим моделима интеркултурне компетенције, односно усвајањем знања и вештина релевантних не само за циљну културу, већ и оних који се могу применити на друге културе.

Пејџ и сарадници (Paige et al., 2003: 177) сматрају да је учење о култури процес усвајања специфичног и општег културног знања, вештина и ставова, неопходних за ефикасну комуникацију и интеракцију са припадницима других култура, односно „динамичан, развојни и текући процес који ангажује ученика когнитивно, бихевиорално и афективно". На то се надовезују Лидикоут и сарадници (Liddicoat et al., 2003), прецизнијим дефинисањем циљева који се могу подвести под већ наведене (когнитивне, бихевиоралне и афективне) димензије интеркултурне компетенције: разумети и ценити све језике и културе; разумети и ценити сопствени језик и културу; разумети и ценити циљни језик и културу; разумети и проценити начин на који се могу повезати језик и култура; развијати интеркултурну осетљивост и свест као константни циљ у настави.

Крамшова (Kramsch, 1993) тврди да су наставници језика, након низа година комуникативне еуфорије, постали незадовољни фокусом првенствено на функционалну употребу језика, те исказују жељу да се традиционално усвајање комуникативних вештина замени одређеним интелектуално легитимним, хуманистички оријентисаним културним садржајем. Иста ауторка се залаже за приступ у коме ученици треба да се суоче са што више култура и перспектива, да би били у стању да лакше установе сопствени културни идентитет као само један од могућих идентитета. Да би то постигли, ученици се, по Јегеру (Jæger, 2000), морају бавити дубинским, а не површинским учењем (енг. *in-depth learning / surface learning*), где је нагласак на критичкој рефлексији и исказивању сопственог мишљења. То је оно што Бајрам (Byram, 1997) назива критичком културном свешћу, као предусловом за способност ученика да преиспитају сопствене моделе разумевања кроз формативни приступ усвајању културних садржаја.

Формативни приступ схвата наставу Л2 као један у низу начина постизања општих едукативних циљева који иду много даље од самог усвајања циљног језика. Такав став, по Ареисаги (Areizaga, 2007), претпоставља следеће принципе:

1) није могуће разумети другу културу ако немамо свест о сопственој, као и о релативности обе;

2) културна сензибилизација захтева како интерну тако и екстерну визију циљне и изворне културе, као и њиховог односа;
3) визија обе културе мора укључити и историјску перспективу која сведочи о динамичком карактеру свих друштава, као и о плуралитету и комплексности друштвених веза између група и појединаца;
4) вештине и ставови неопходни за развој интеркултурне компетенције везани су за опште образовање: критичко и рационално промишљање, посматрање и тумачење и спремност за разумевање и импликацију;
5) потенцира се способност преношења: учење о циљној култури требало би да обухвата и начин на који функционише и свака друга култура, а запажања о сопственим и карактеристикама других култура омогућава развој способности да разумемо сопство и ступамо у контакт са другима;
6) интеркултурна димензија захтева развој треће перспективе, те представља најважнији допринос формативног приступа интегралном образовању којем тежи настава језика јер омогућава развој интеркултурног идентитета. Таква перспектива постиже се низом активности заснованих пре свега на аутентичним материјалима који омогућавају увид у контекст у коме се конструише значење, попут истраживања ауто и хетеро стереотипа и њиховог порекла, различитих културних неспоразума који доводе до културног шока, техника супротстављања и поређења различитих културних пракса и примене стратегија релативизације које преиспитују монолитну и затворену визију културе.

По Иглесијас Касал (Casal, 1999), циљ формативног интеркултурног образовања је развој ученикове рецептивности у односу на друге језике и културе, подстицањем радозналости и емпатије према њиховим припадницима и различитим начинима поимања и разумевања света. Током усвајања страног језика заправо се одиграва и процес интеркултурног освешћивања, при чему је, тврди ова ауторка, неопходно избећи „ефекат излога" (шп. *efecto escaparate*) и периферно разумевање, у смислу да се олако погрешно тумаче понашања говорника датог језика, а не познаје позадина њихових намера. Процес освешћивања ученика путем формативног приступа, сматра Ценг (Tseng, 2002: 13), нагласак не ставља на саму информацију о датој култури, већ на вештине неопходне за опажање и разумевање сличности и разлика, а пре свега на „уздржавање од вредновања, и преурањеног критиковања наизглед девијантног понашања других људи", односно изграђивање свести са перспективом (енг. *perspective consciousness)*.

Томлинсон и Масухара (Tomlinson & Masuhara, 2004) праве разлику између познавања културе и културне свести (енг. *cultural knowledge / cultural awareness*). Под познавањем културе подразумевају се информације о карактеристикама сопствене културе и других култура које су екстерне (неко други нам их преноси), фосилизоване (не модификују се на основу искуства), артикулисане (редуковане на оно што се речима може исказати) и стереотипне (односе се на опште норме пре него на специфичне случајеве). Познавање културе нам може бити корисно да бисмо разумели и себе и друге; међутим, исто тако може бити и варљиво јер зависи од мишљења и објективности других људи, фиксно је у времену (често и застарело) и неминовно поједностављено. Културна свест се, с друге стране, састоји од перцепција о

сопственој култури и другим културама које су интерне (развијају се у нашем уму), динамичне (често се допуњавају), променљиве (модификоване на основу искуства), вишедимензионалне (представљене преко менталних слика, афективних асоцијација, унутрашњих гласова итд.) и интерактивне у смислу да су повезане једна са другом. Бајрам и Заратова (Byram & Zarate, 1994) истичу да је управо таква свест она коју поседује интеркултурни говорник, који је заједно са наставником и дидактичким материјалима прави протагониста у формативном приступу настави Л2 из интеркултурне перспективе.

Интеркултурни говорник

Управо наведени аутори уводе у наставу појам интеркултурног говорника да би описали ученике Л2 као особе укључене у интеркултурну комуникацију и делање, подвлачећи важност развоја критичког промишљања о сопственој култури и другим културама и њиховим установљеним вредностима и праксама. Тај развој критичке свести зависи од рефлексије, метанивоа у језичком усвајању који често није присутан у настави, где је фокус само на језичким вештинама. Интеркултурна свест је, по Бајраму и Заратовој (Byram & Zarate, 1994), интегрални део усвајања Л2, динамички, дијалектички и интерпретативни процес утврђивања значења у херменеутичком смислу, јер ученик, поред циљне културе, тумачи и развија сопствени идентитет и врши реорганизацију својих категорија и представа. На тај начин престаје да буде пасивни посматрач коме наставник само презентује елементе циљне културе, већ поседује аутономију у процесу усвајања.

Крамшова (Kramsch, 2001) сматра да је представа о изворном говорнику, једном језику и једној националној култури заблуда, те да би било логичније посматрати говорнике као особе које током живота стичу читав низ интерпретативних норми које свесно користе у односу на различите друштвене контексте и помоћу којих разумеју свет око себе. То су карактеристике компетентног говорника: „то није способност да говори и пише по академским правилима и етикети одређене друштвене групе, већ способност адаптације у моменту док врши селекцију правилних и одговарајућих форми које захтева одређени друштвени контекст употребе. Таква компетенција је управо она коју поседује интеркултурни говорник“ (Kramsch, 2001: 33–34). Такође, по овој ауторки, улога интеркултурног говорника је двострука, јер представља полазну тачку и покретач процеса наставе и усвајања језика, али и циљ, идеал коме овакав говорник тежи. Из те перспективе његова позиција је у односу на нову културу и језик привилегована пошто се налази на дистанци која му омогућава да кроз експлицитно преиспитивање контекстуализује и објасни разлике међу културама, а да кроз имплицитно преиспитивање препозна и реконструише утицај сопствене културе на личну визију света, односно последице коју усвајање Л2 има на његов сопствени идентитет. Ученик тако открива аспекте свог идентитета на које раније није обраћао пажњу: себе виђеног очима другог и неоригиналност пракса које је сматрао природним.

Интеркултурни говорник је, дакле, појединац који чува сопствени културни идентитет, разуме друге културе, критички усваја или одбацује вредносне судове њихових припадника и способан је да преговара о начину интеракције прихватљивом

како за њега самог тако и за саговорника, односно поседује интерпретативно знање (фр. *savoir interprétatif,* Zarate et al., 2004) и културну флуидност (шп. *fluidez cultural,* Poyatos, 1994).

Карактеристике наставника страног језика и дидактичких материјала у интеркултурном формативном приступу настави Л2

Друштвене и политичке промене, потреба за међукултурном сарадњом, информациона и комуникативна експлозија и промена становишта у настави и усвајању језика са нагласком на конструктивистичко и доживотно аутономно учење фактори су који доприносе редефинисању улоге наставника у савременој настави Л2 (Byram & Risager, 1999). Такође, наставници имају и етичку улогу везану за интеркултурну димензију: постају медијатори и покретачи друштвених и политичких промена. Јокикокова (Jokikokko, 2005) тако говори о трансформационој педагогији, чији су основни елементи стварање поверења у учионици и дијалошке везе између ученика и наставника. Такав став представља заокрет из вертикалног процеса наставе ка хоризонталном; више није реч о томе да наставник зна све о култури циљног друштва и те информације преноси ученицима, већ да употреби своја знања како би их припремио да преиспитају своје вредности и културну праксу, путем интеркултурних активности које стимулишу компаративну анализу изворне и циљне културе и вештине неопходне за стварање одговарајућег окружења у учионици, оријентисаног на аутономију ученика.

Лидикоут (Liddicoat, 2002) тврди да је промоција опажања један од главних задатака наставника у формативном приступу интеркултурној настави језика. За ученика је важно да опази разлику у новом инпуту у односу на своје ставове, како би могао да критички промишља о њему и да производи аутпут у коме се користи модификован скуп норми. Та почетна модификација није дефинитивна, нити представља последњи стадијум у усвајању, јер сам аутпут пружа могућност за ново опажање које може бити позитивна или негативна евалуација модификоване праксе и које је циљ даље рефлексије, те се тако ствара континуирани циклус усвајања (енг. *continuous cycle of acquisition*). Проблем је међутим, што, по Лидикоуту и сарадницима (Liddicoat et al., 2003), наставни материјали и активности обично немају интеркултурни фокус, односно језик и култура нису интегрисани, већ лимитирани на информације о циљној култури на експлицитан начин, као оквир у коме се одвија лингвистичка пракса.

Фенерова (Fenner, 2000) тврди да се у уџбеницима страних језика могу издвојити два начина приступу култури – као учење о циљној култури или као усвајање социолингвистичког и социокултурног понашања циљне заједнице. У традиционалне уџбенике укључивани су текстови о циљној култури које су често, ако не и увек, осмишљавали сами аутори уџбеника, и који су били праћени вежбањима чији је циљ учење чињеница. Они су били само позадина циљном језику, који је био у првом плану, те такав став подразумева раздвајање језика и културе који се посматрају као одвојени ентитети, а не два аспекта истог. У другом наведеном начину третмана културних садржаја, они су представљени у виду дијалога и образаца ритуалних говорних чинова који се користе у специфичним ситуацијама, праћени рол-плеј вежбањима сличних ситуација. Таква методологија, фокусирана пре свега на развој комуникативних вештина, у својој

екстремној форми произвела је уџбенике који су били скоро потпуно лишени садржаја. Због тога ова ауторка тврди да, уколико је наш циљ да ученици развију интеркултурну свест, ниједан од ових приступа није довољан, те верује да је неопходно преиспитати начин на који данас дефинишемо концепт културе. Ако је култура не само оно што видимо, већ и начин на који то видимо и језик који користимо да то изразимо, онда се она никако не може свести на корпус знања које ученицима преноси наставник или уџбеник. По Фенеровој (Fenner, 2000), прозирност језика и текста мора бити очувана, односно сви аспекти писаног или усменог текста морају бити истакнути, а не невидљиви, што је чест случај у учионици када се фокусирамо само на садржај или одређене лингвистичке структуре. „Текст као целина, као јединство форме и садржаја, носилац је и одраз културе. То захтева аутентични текст, текст у најширем смислу те речи" (Fenner, 2000: 143). Главни циљ наставе језика мора бити да се ученицима понуде разноврсни текстови различитих жанрова, како би свако од њих могао пронаћи нешто са чим ће се идентификовати. „Слике, фотографије, музика, писани текстови би, из наведених разлога, требало да буду превасходно аутентични" (Fenner, 2000: 143–144). Изобиље, актуелност, разноликост перспектива и мотивациони потенцијал аутентичних материјала су противтежа одсутности или застарелости културних информација у уџбеницима и лимитираном избору тема и текстова. Серку (Sercu et al., 2005: 107) се у односу на последње пита „можемо ли закључити да уџбеници представљају потенцијалну препреку за промовисање интеркултурне компетенције", и одговара да једним делом можда јесте тако, али да је ту препреку могуће превазићи укључивањем допунских материјала, при чему наставници имају пресудну улогу. Ако ученици сматрају понуђене информације занимљивим, а задатке изазовним, већа је могућност да преиспитају постојеће ставове и предрасуде. Освешћивање би се, по Фенеровој (Fenner, 2000), могло постићи питањима и задацима који се фокусирају на ставове и промовишу „аутентични дијалог", који по ауторки нема предетерминисане одговоре, већ је отвореног типа и сам ће их генерисати индивидуалном интерпретацијом свих ученика. Таква врста дијалога у учионици не контролише њихово знање јер, како је суштина интеркултурног фокуса у настави развијање критичке свести, продукција није добар индикатор интеркултурне компетенције.

Кортаци и Ђинова (Cortazzi & Jin, 1999) сматрају да је у оквиру дидактичких материјала неопходно разликовати културни садржај (енг. *cultural content*) од начина на који се усвајају информације о одређеној култури (енг. *cultural medium*). Уџбеници тако могу бити једнодимензионални и дводимензионални; први су они фокусирани само на културу циљног језика и остављају мало места поређењу, сем ако наставници то сами не спроводе, а други су они који подстичу на интеркултурно разумевање и третирају културне теме из две или више различитих перспектива, супротстављајући их (Dunnett et al., 1986). Лук (према: Cortazzi & Jin, 1999), с друге стране, прави разлику између отворених и затворених текстова. Уџбеник са затвореном концепцијом текстова приказује културне групе без икаквих проблема, те не оставља место дискусији. Отворени текстови, с друге стране, омогућавају различите интерпретације, нуде комплекснију визију одређене културе, дебату о социјалним проблемима и конфликтним ситуацијама, а ученик постаје културно активан субјекат чије ће сугестије бити основа за дискусију, а његово поимање света полазна тачка из које могу

постићи боље разумевање и увид у циљну културу. Коначно, Бодрич (Bodrič, 2006) закључује да је непотребно истицати да материјал везан за ту врсту културног садржаја треба да буде аутентичан како би омогућио ученицима да лакше пореде и супротстављају информације о начину живота и шаблонима циљне културе с онима из њихове изворне.

Денисова и Матас Пла (Denis & Matas Pla, 2002) указују на прикладност приступа путем задатака заснованих на аутентичним материјалима приликом усвајања културних садржаја у оквиру формативног интеркултурног приступа и успостављају прогресију засновану на когнитивним и афективним таксономијама: сензибилизација, односно тренутак када ученик, на основу активности које приказују другачије начине поимања света, постаје свестан своје етноцентристичке визије стварности или егзотичног начина на који доживљава другога; освешћивање, тј. процес током кога, путем отворених питања, препричавања искустава и преиспитивања порекла сопствених перцепција, ученик боље разуме етноцентристички карактер своје перцепције другога и дистанцира се од такве визије; релативизација: ученик треба да прими и разуме илустративни и контекстуализовани карактер новог импута, јер одређени културни чин увек мора да се посматра у оквиру комуникативне ситуације у којој се одвија; организација: ученик покушава да идентификује организационе принципе у циљној култури, пореди ситуације, тражи обрасце који се понављају и концептуализује информације које поседује; импликација и интериоризација: ученик, као компетентан интеркултурни говорник, прихвата или одбацује одређене аспекте сопствене и циљне културе у односу на контекст, своју личност и интересовање у одређеном тренутку и ситуацији, што се даље одражава на интеркултурну размену.

Закључак

Настава страних језика је на почетку XXI века напустила статички, затворени и есенцијалистички модел културе, зарад неесенцијалистичке визије. То је омогућило бољи однос комуникације и културног искуства, јер је одбачена визија која културу посматра као скуп чињеница о циљној култури које је потребно пренети ученицима. У тој поједностављеној визији игнорисани су систем вредности, културна разноликост, улога појединца као ствараоца значења и однос културе и језика, што је отежавало адаптацију у одређеним контекстима и стицање одговарајуће компетенције за интеркултурну интеракцију. Динамичка визија културе захтева од ученика Л2 да познаје сопствену културу и тумачи своја културно уобличена понашања, да би разумео понашање припадника друге културе и да би могао да успешно комуницира с њима. Културно знање, према томе, није познавање информација о култури, већ делање и разумевање, начин на који се стиче увид у културу, као и способност интерпретације културног контекста и перформансе у оквиру њега. Управо је таква визија културе она коју ученици треба да разумеју и усвоје кроз формативни приступ културним садржајима да би постигли ефикасну интеркултурну комуникацију. Тај конструктивистички приступ залаже се за развој одговарајуће културне сензибилизације за посматрање како сопствене тако и других култура и елиминисање дихотомије

„они/ми", која није валидна у модерном плуралистичком друштву, као и за развој интеркултурне компетенције која је интегративни део општег образовања ученика, од кога се захтева да се активно укључи у наставни процес.

Да би били компетентни у интеркултурној комуникацији, ученици морају бити обучени да препознају и тумаче релевантне аспекте комуникативног контекста, у односу на културне садржаје. Потребан им је развој критичке културне свести и вештина критичке евалуације перспектива, пракса и продуката сопствене и циљне културе, што имплицира и промену улоге наставника у настави Л2, као и природе наставних пакета и понуђених активности. Од наставника и материјала се, дакле, очекује да поспеше интеркултурну свест ученика и да им омогуће да комуницирају ефикасно и на одговарајући начин у различитим комуникативним контекстима. Ученик страног језика на тај начин постаје интеркултурни говорник који је способан да прихвати друге перспективе и перцепције света, посредује између особа различитог културног порекла и буде свестан своје евалуације различитости зарад поспешивања делања у интеркултурном окружењу.

Литература

Alptekin, C. (2002). Towards Intercultural Communicative Competence in ELT. *ELT Journal*, Vol. 56, No. 1, 57–64.

Andrijević. M. (2016). *Primena autentičnih materijala u nastavi L2 za sticanje i razvoj interkulturne kompetencije* (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista Psicodidáctica*, No. 11–12, 157–170.

Areizaga, E. (2003). La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, No. 34, 27–43.

Areizaga, E. (2007). Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando todos de lo mismo?. In J. Ibáñez, E. Sanz de la Cal & N. Goicoechea (Eds.), *Actas de las II Jornadas de didáctica de la lengua y la literatura: Hacia una competencia plurilingüe en el espacio europeo*, Full Papers, October 17 2006, Burgos (pp. 1–15). Burgos: Universidad de Burgos.

Bodrič, R. (2006). Culture in Foreign Language Learning. U Lj. Subotić (Ur.), *Susret kultura: Zbornik radova sa IV međunarodnog interdisciplinarnog simpozijuma*, štampano u celini, 1 – 2. 12. 2004, Novi Sad (str. 895–903). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2006). Developing a Concept of Intercultural Citizenship. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons* (pp. 114–140). Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. & Zarate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-Cultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Castro, M. D. & Pueyo, S. (2003). El aula, mosaico de culturas. *Carabela*, No. 54, 51–71.

Chen, G.M. & Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. In B. R. Burelson & A.W. Kunkel (Eds.), *Communication Yearbook 19* (pp. 353–383). London: Sage.

Chen, G.M. & Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn & Bacon.

Cortazzi, M. & Jin, L. (1999). Cultural Mirrors: Materials and Methods in EFL Classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching* (pp. 196–220). Cambridge: CUP.

Crozet, C. & Liddicoat, A. J. (2000). Teaching Culture as an Integrated Part of Language: Implications for the Aims, Approaches and Pedagogies of Language Teaching. In A. J. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Teaching languages, Teaching Cultures* (pp. 1–18). Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia.

Denis, M. & Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar Culturas: Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruxelles: De Boeck & Larcler.

Dunnett, S., Dubin, F. & Lezberg, A. (1986). English Language Teaching from an Intercultural Perspective. In J. M. Valdes (Ed.), *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching* (pp. 148–161). Cambridge: CUP.

Fenner, A. B. (2000). Cultural Awareness. In A.B. Fenner & D. Newby (Eds.), *Approaches to Materials* Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, *Cultural Awareness* (pp. 141–151). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Guilherme, M. (2000). Intercultural Competence. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 297–300). London: Routledge.

Holliday, A, Hyde, M. & Kullman, J. (2004). *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.

Iglesias Casal, I. (1999). Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo. *Boletín de ASELE*, No. 21, 13–23.

Jæger, K. (2000). Intercultural Learning: Renewal of the Intercultural Field of Research. *Sprogforum*, Vol. 18, No. 6, 43–46.

Jokikokko, J. (2005). Interculturally Trained Finnish Teachers' Conceptions of Diversity and Intercultural Competence. *Intercultural Education*, Vol. 16, No. 1, 69–83.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.

Kramsch, C. (1995). The Cultural Component of Language Teaching. *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 8, No. 12, 83–92.

Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 23–37). Cambridge: CUP.

Liddicoat, A. J. (2002). Static and Dynamic Views of Culture and Intercultural Language Acquisition. *Babel*, Vol. 36, No. 3, 4–11, 37.

Liddicoat, A. J., Papademetre, L., Scarino, A. & Kohler, M. (2003). *Report on Intercultural Language Learning*. Canberra: Commonwealth Department of Education, Science and Training.

Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)* (pp. 511–531). Madrid: SGEL.

Moran, F. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle.

Nguyen, T. M. (2007). Developing EFL Learners Intercultural Communicative Competence: A Gap to be Filled?. *Asian EFL Journal*, Vol. 21, 122–139.

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Paige, R. M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F. & Colby, J. (2003). Culture Learning in Language Education: A Review of the Literature. In D. L. Lange & R. M. Paige (Eds.), *Culture as the Core: Integrating Culture into the Language Education* (pp. 173–236). Greenwich: Information Age Publishing.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.

Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., García, M. C. and Ryan, P. (2005) *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2004). Developing Cultural Awareness. *Modern English Teacher*, Vol. 13, No. 1, 5–11.

Tseng, Y. H. (2002). A Lesson in Culture. *ELT Journal*, Vol. 56, No. 1, 11–21.

Vez, J. M. (2006). Lenguas e interculturalidad: una visión crítica. In J. Ibáñez, E. Sanz & N. Goicoechea (Eds.), *La Interculturalidad y el Aprendizaje de las Lenguas en el Espacio Europeo* (pp. 1–26). Burgos: Universidad de Burgos.

Zarate, G., Gohard Radenkovic, A., Lussier, D. & Penz, H. (2004). *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Примљено: 28. 08. 2016.
Коригована верзија текста примљена: 03. 11. 2016.
Прихваћено за штампу: 22. 11. 2016.

A FORMATIVE APPROACH TO CULTURAL CONTENT LEARNING IN INTERCULTURAL FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract *The paper outlines the effectiveness of the formative approach in the adoption of cultural content as part of intercultural foreign language teaching. In contrast to the informative, the formative approach is based on a constructivist approach to foreign language acquisition; in other words, it is a process of tertiary socialization through the construction of an intercultural identity, by means of experiential acquisition, interaction and cognitive conflict with previously adopted patterns. Byram's (1997) propositions about the importance of acquiring intercultural competence in foreign language teaching represent a complete shift towards a formative approach since they formulate general educational goals according to which it is impossible to have an insight into the language reality of a different culture unless an individual is aware of their own and the relative nature of both, which is vital to the development of critical intercultural awareness. Thus the focus of teaching shifts to the integration of the target and the source cultures through participatory tasks and constructive analysis, and to the construction of the learner's identity as intercultural speaker with a range of affective, cognitive and behavioral competences enabling successful contact with difference. The formative approach enables the foreign language teacher, whose role has also been redefined, to use appropriate materials in order to develop critical thinking and intercultural competence in students through their active involvement in the process of target language acquisition.*

Keywords: *foreign language teaching, formative approach, intercultural competence, intercultural speaker, intercultural critical awareness.*

ФОРМИРУЮЩИЙ ПОДХОД К УСВОЕНИЮ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ СОДЕРЖАНИЙ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Резюме *В статье показана целесообразность формирующего подхода к усвоению культурологических содержаний в рамках межкультурного обучения языку. Такое обучение, в отличие от информативного, осуществляется с помощью конструктивистского подхода к обучению иностранному языку, то есть является процессом третичной социализации путем формирования межкультурной идентичности, эмпирическим принятием, взаимодействием и когнитивным конфликтом с ранее принятыми формами. Взгляды Байрама (Byram, 1997) о важности приобретения межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку представляют собой полный поворот к формирующему подходу, так как общеобразовательные цели формулируются исходя из положения, что не представляется возможным иметь представление о языковой реальности других культур, если человек не знает собственной, что оказывает существенное влияние на развитие критического межкультурного сознания. Таким образом, в центре внимания преподавания находится процесс интеграции целевой и собственной культуры и развитие учащегося как межкультурной личности, обладающей рядом аффективных, когнитивных и поведенческих компетенций для успешного контакта с разнообразием. Преподаватель иностранного языка, роли которого также переопределяются, на основе формирующего подхода и использования соответствующих материалов развивает у учащихся критическое мышление и межкультурную компетенцию в процессе обучения иностранному языку.*

Ключевые слова: *обучение иностранным языкам, формирующий подход, межкультурная компетенция, межкультурный говорящий, межкультурное критическое сознание.*

Ана И. Стипанчевић[1]
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

UDK - 371.3::811.112.2
371.26-057.875:811.112.2(497.113)"2015"
DOI: 10.5937/nasvas1603613S
Оригинални научни рад
НВ год. LXV 3/2016.

ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ АУТЕНТИЧНИХ ТЕКСТОВА У НАСТАВИ НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА НА ВЕШТИНУ ПИСАЊА И ЗНАЊА ВОКАБУЛАРА[2]

Апстракт *И поред употребе савремених уџбеника и наставних средстава, ученици и студенти се у настави немачког језика још увек суочавају са проблемом примене знања језика, као и са разумевањем аутентичног језика. Врло често се дешава да ученици уче немачки језик и по осам година, а да и даље нису у стању да примењују своје знање језика у писменој и усменој комуникацији. Један од кључних проблема и недостатака наставе немачког језика је у томе што се ученици не излажу аутентичном инпуту, као што је случај са енглеским језиком, јер би се на тај начин подстицало несвесно учење језика које би било брже и ефикасније. Циљ датог истраживања је да се утврде ефекти примене аутентичних текстова у настави немачког језика на вештину писања, као и на знања вокабулара. Да би се дати циљ остварио спроведено је експериментално истраживање на Филозофском факултету у Новом Саду од октобра 2014. до јуна 2015. године са студентима који уче немачки као изборни језик, на нивоу знања А2. Добијени резултати показују да примена аутентичних текстова у настави има позитивне ефекте на вештину писања, као и на знања вокабулара. Остварени резултати студената Е-групе указују на потребу веће заступљености аутентичних текстова у настави немачког језика са циљем развоја језичких компетенција, као и толеранције и отворености према страном и другачијем, што није увек могуће са уџбеничким текстовима.*

Кључне речи: *аутентични текстови, настава немачког језика, продуктивне језичке вештине, писање и вокабулар.*

Увод

Настава немачког језика се како у свету тако и код нас доста осавременила. У настави се користе модерни уџбеници, израђени према заједничком Европском референтном оквиру за језике, а граматичко-преводну методу заменила је комуникативна у којој се развијају све четири језичке вештине неопходне за успешну комуникацију. Међутим, и поред тога, ученици/студенти још увек имају тешкоћа са

1 E-mail: ana.stipancevic@ff.uns.ac.rs

2 Рад представља резултат рада на изради докторске дисертације под називом *Ефекти примене аутентичних текстова у настави немачког језика* одбрањене 2016. године на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду.

практичном применом знања језика и још увек немачки језик доживљавају као тежак за учење, пре свега као много тежи од енглеског језика. Енглески језик данас има статус *lingua franca,* тим језиком смо стално окружени, те се он учи како свесно (у школи) тако и несвесно (преко телевизије, музике и интернета). Учење немачког језика још увек је углавном свесно, контролисано, и ограничава се пре свега на формалну школску наставу. На тај начин је инпут у усвајању немачког језика много мањи, те и поред огромне ангажованости наставника и даље постоје баријере и тешкоће са применом знања језика у усменој и писменој комуникацији, као и са разумевањем аутентичног језика. Један од кључних проблема и недостатака наставе немачког језика је у томе што се ученици не излажу аутентичном инпуту, као што је случај са енглеским језиком, јер би се на тај начин подстицало несвесно учење језика које би било брже и ефикасније.

Теоријска полазишта истраживања

Адекватан теоријски оквир за имплементацију аутентичних текстова у наставу страног језика даје конструктивистичка теорија учења. Као теоријски концепт, конструктивистичка теорија посматра учење као процес субјективног конструисања знања, које се код сваког појединца стиче на другачији начин (Bovet & Huwendiek, 2004). Конструисање знања подразумева да ученик улази у дубину процеса сазнавања као истраживач у циљу откривања најбољих стратегија за решавање проблема на које наилази (Gajić, 2007). Циљ процеса учења и поучавања је према конструктивистичкој теорији осамостаљивање ученика у процесу наставе и учења, преузимање одговорности за учење, и ослобађање креативности (Brünner, 2009). На основу сазнања из конструктивистичке теорије, Волф (Wolff, 1997) изводи педагошке импликације за наставу страног језика истичући да настава која се одвија само уз помоћ једног традиционалног медија, као што је уџбеник, не омогућава конструисање знања и не гарантује велики успех. Успешно учење захтева много богатију, разноврснију, отворенију и изазовнију средину, која је у складу са когнитивним структурама појединца и његовим предзнањима (Brünner, 2009). У конструктивистичком смислу, оптимална средина за учење страног језика је она која омогућава комплетно, или пак ограничено или модификовано урањање (*immersion*) у циљну културу. Ово потпуно урањање могуће је у ситуацијама када се настава страног језика одвија у циљној култури, у супротном је неопходно вештачки створити једну такву средину, и то помоћу медија и аутентичних текстова (Roche, 2013). Аутентичност представља један од кључних појмова у оквиру конструктивизма и тиче се учења и примене знања у аутентичној средини, као и примене аутентичних материјала у настави (Surkamp, 2010).

Осим ове теорије, истраживање се ослања и на поставке *Output* хипотезе, а њени представници истичу да није довољно само бити изложен језику (инпуту), већ је за процес ефикасног усвајања језика и развој продуктивних језичких вештина (писања и говора) неопходно активно га примењивати (Decke Cornill & Küster, 2014). Како се продуктивна вештина писања, као и вокабулар, мери у овом истраживању, ова хипотеза је била веома значајна за његово спровођење и испитивање датих ефеката.

Појам и значај аутентичних текстова

Појам аутентичних текстова још увек није јасно дефинисан, те ће овде бити наведени ставови и схватања лингводидактичара који су најзаступљенији у литератури. Под аутентичним текстовима подразумевају се сви текстови који се појављују у датој циљној култури (у овом случају текстови који се појављују у земљама немачког говорног подручја), и који имају функцију да преносе одређене поруке, новости и информације (Schiffler, 2012). За Еделхофа (Edelhoff, 1985) појам аутентичности је синоним за документарно, реално, стварно и представља супротност „направљеном" и „конструисаном". Исто тако, он истиче да су текстови аутентични када су њихови аутори матерњи говорници, док су неаутентични (вештачки или синтетички) они текстови које израђују нематерњи говорници и који се користе у настави страног језика са циљем да илуструју неку језичку појаву.

С обзиром на то да аутентични текстови могу бити претешки за ниже нивое знања, поставља се питање да ли се адаптирани аутентични текстови и даље посматрају као аутентични. И ту су заступљена различита схватања и становишта. Еделхоф (Edelhoff, 1985) и Груца (Grucza, 2000) истичу да је текст аутентичан када није адаптиран нити промењен, већ је преузет у свом оригиналном облику. Други аутори пак мисле се адаптирани текстови такође посматрају као аутентични текстови уколико преносе информације које нису ограничене само на увођење вокабулара и обраду граматике и уколико се обраћају једном ширем кругу читалаца, а не само ученицима страног језика (Matiyuk, 2012).

У аутентичне текстове убрајају се штампани текстови попут новинских чланака, стручних и књижевних текстова, аудио-текстови, попут музике и радија, и аудио-визуелни текстови попут филма, телевизијских емисија, серија (Schiffler, 2012). Дакле, под појмом „текст" подразумевају се писани и усмени текстови (Rösler & Würffel, 2014).

Један од главних циљева коришћења аутентичних текстова огледа се у развоју језичких компетенција, и то пре свега рецептивних језичких вештина, што је по Хајду (Heyd, 1990) скоро немогуће на основу уџбеничких, односно синтетичких текстова. Студије Ота (Otte, 2006) и Банијабделрахмена (Baniabdelrahmen, 2006) показале су позитиван утицај аутентичних текстова на вештину слушања и читања у настави енглеског језика. Применом аутентичних текстова код ученика се такође развијају технике и стратегије за рецепцију и продукцију текста у реалној комуникативној ситуацији (Adamczak Krysztofowicz, 2003), а изложеност реалном дискурсу омогућује ученицима контакт са модерним/савременим језиком (Tamo, 2009) и упознавање различитих језичких стилова и варијетета циљног језика. Осим тога, аутентични текстови имају значајну улогу у преношењу слике стране културе, а имају и значајну мотивациону улогу. Многа истраживања у којима се испитивала мотивација ученика за учење страног језика показала су велику заинтересованост ученика за примену аутентичних текстова, док су у истим тим истраживањима уџбенички текстови негативно оцењени (Stipančević, 2015; Storch, 2009).

Осим тога, аутентични текстови и материјали стварају много богатију, разноврснију, отворенију и изазовнију средину за учење од уџбеничког текста (Brünner, 2009). Коришћењем различитих врста аутентичних текстова наставни процес се може

индивидуализовати тако што ученици/студенти читају текстове у складу са сопственим интересовањима и потребама (Koeppel, 2013). Њихова употреба даје могућност наставнику да примени широк спектар метода рада које ученика/студента стављају у активан положај и које омогућавају бољу интеракцију у групи. И на крају, аутентични текстови доприносе креативнијој настави страног језика (Tamo, 2009).

Нека питања у вези са применом аутентичних текстова још увек нису у потпуности расветљена, као што је утицај аутентичних текстова на знања граматике и вокабулара. Код вокабулара још није утврђено да ли је ефикасније усмерено учење речи (циљано учење речи вежбама из радног листа) или слободно учење речи на основу аутентичних текстова (Scherfer, 2007).

Осим тога, ретка су експериментална истраживања која се баве испитивањем ефеката ових врста текстова на језичке компетенције и спроведена су углавном у контексту наставе енглеског или шпанског језика, док за наставу немачког језика још увек нема таквих истраживања (Marx, 2012), те ће дато истраживање представљати значајан допринос у проучавању ове теме.

Методологија истраживања

Предмет истраживања је анализа ефективности и успешности наставе немачког језика у којој се примењују аутентични текстови у односу на традиционалну наставу која се реализује коришћењем уџбеника.

Циљ истраживања је утврђивање ефеката примене аутентичних текстова на вештину писања и знање вокабулара код студената Филозофског факултета којима је немачки изборни језик. Из овако формулисаног циља произилазе следећи истраживачки задаци:

1. Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика између студената експерименталне и контролне групе на нивоу писмене језичке продукције;
2. Истражити да ли постоји статистички значајна разлика између студената експерименталне и контролне групе у погледу коришћеног вокабулара.

У складу са конструктивистичком теоријом учења, и *Output* хипотезом, у овом истраживању полази се од тога да ће постојати статистички значајна разлика између испитаника контролне и експерименталне групе на тестовима писања, као и да ће студенти изложени аутентичном инпуту имати већи и обимнији вокабулар од студената контролне групе.

У истраживању је примењена експериментална метода са паралелним групама. Експериментално истраживање спроведено је 2014–15. године на Филозофском факултету у Новом Саду, у оквиру предмета Немачки језик као изборни предмет, нивоа знања А2, а трајало је два семестра. Истраживање је обухватило укупно 34 студента (N = 34), док је у свакој групи било по 17 студената. У обе групе су били заступљени испитаници како са филолошких тако и са нефилолошких студијских група, од чега су 33 били женског, а само 1 мушког пола.

Независна варијабла у овом истраживању су аутентични текстови, док су зависне варијабле језичко знање студената (вештина писања и познавање вокабулара). Од истраживачких инструмената коришћени су тестови, и то стандардизовани тест

(тест 1) (Balser et al., 2014; Gerbes & van der Werff, 2007) који се примењује за полагање званичне дипломе тзв. Гетеовог сертификата и нестандардизовани тест (тест 2), који је израђен за потребе овог истраживања.

Подаци у овом истраживању биће представљени у облику средњих вредности (AS), са стандардном девијацијом (SD). За утврђивање статистичке значајности разлике између две аритметичке средине коришћен је t-тест, док је за обраду података коришћен статистички програм SPSS Statistics 20.

Орīанизација и ӣок исӣраживања

Након што су групе уједначене по знању, спроведено је иницијално мерење, у којем су студенти радили тестове 1 и 2, а затим је започето експериментално истраживање.

Према плану и програму за предмет Немачки језик А2 предвиђено је да се обрађују следеће тематске области у току два семестра: храна и пиће, становање, мода и куповина, каријера, планови за будућност, сујеверје, амајлије, као и знаменитости у земљама немачког говорног подручја. Ове тематске целине представљале су костур рада како у експерименталној тако и у контролној групи.

У контролној групи основно наставно средство представљао је уџбеник *Delfin* (Aufderstraße et al., 2003). Да би се избегао утицај само једног уџбеника на резултате истраживања, у контролној групи су поред овог уџбеника коришћени и други извори и материјали на часу. Обрађивани су и текстови из уџбеника *Schritte international* (Hilpert et al., 2006) и *Optimal* (Müller et al., 2011), коришћени су и аудио-дискови уз уџбеник, као и додатни материјали попут *Grammatik und Konversation* (Swerlova, 2013) који су имали циљ да унесу разноликост у наставу, подстакну мотивацију, као и активну примену језика. Поред основних тематских целина које су овде наведене, и у контролној групи и у експерименталној обрађене су теме које нису предвиђене силабусом, али које могу бити занимљиве за студенте. То су теме: телевизија, интернет и идеалан партнер. У контролној групи су у два наврата коришћени аутентични текстови и то музика (5%), с обзиром на то да наставници у школама понекад примене аутентичан текст, а испитаници су на крају семестра полагали исти тест знања у којем се једно питање тицало и немачке музике.

У експерименталној групи, изворе за обраду датих тема представљали су аутентични штампани, аудио, и аудио-визуелни текстови. Примењивали су се како књижевни текстови, новински чланци и други употребни текстови, тако и музика, играни и документарни филмови, ТВ-серије, као и видео-инсерти са *Јӯӣјуба*. С обзиром на то да се ради о нивоу А2, који је ипак нижи ниво знања, и у експерименталној групи се у одређеним ситуацијама користио уџбеник (5%), и то за увођење одређеног вокабулара, извођење дијалога, и за вежбање одређених граматичких јединица, како студенти не би били преоптерећени на часу.

Домаћи задаци у овом истраживању заузимају веома значајно место. У контролној групи задаци су се сводили на увежбавање одређених граматичких јединица у радном листу, те се може рећи да је у односу на експерименталну групу граматика била нешто заступљенија. Међутим, студенти у контролној групи писали су такође саставе на задате теме, или одговарали на питања из лекција, чиме се вежбала како вештина читања тако и писања, само је то било у нешто мањем обиму у односу на експерименталну групу.

За разлику од њих, студенти експерименталне групе су за домаће задатке или гледали серије/филмове или су читали новинске чланке по свом избору, које су затим сажимали својим речима, најпре писмено, а затим и усмено. На тај начин су се континуирано вежбале рецептивне вештине читање и слушање, као и писање и говор.

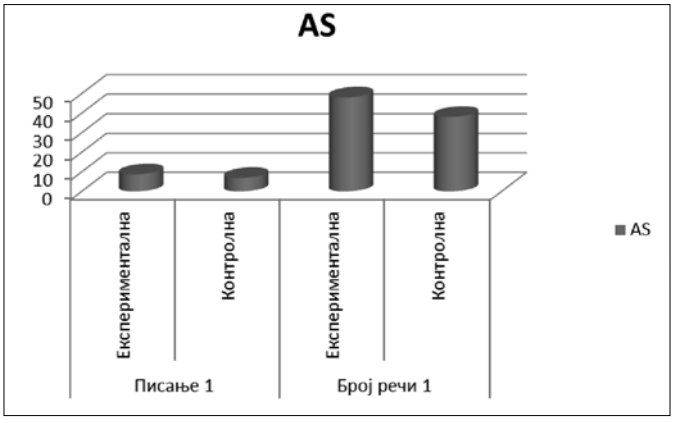
Што се самих медија у настави тиче, и у контролној и у експерименталној групи коришћени су компјутер, видео-бим, *PowerPoint* презентације које су имале циљ да сликама заинтересују студенте и подстакну њихову пажњу и интересовање, а исто тако су се у обе групе користиле активне методе наставе, чиме се смањује утицај метода рада и медија на саме резултате истраживања.

Након завршеног истраживања (у јуну 2015. године), студенти обе групе су у току прве две недеље јуна радили тестове сличне тестовима на почетку истраживања. Прво је рађен тест 1 који представља стандардизован тест знања, и то на нивоу Б1 јер је већина из обе групе добро урадила тест на нивоу А2. Затим су на наредним часовима чланови обе групе радили и тест 2.

Резултати истраживања

Резултати иницијалног и финалног мерења приказани су табеларно и графички (табеле 1, 2, 3, 4, графикони 1, 2, 3, 4). Њиховом анализом сагледаће се промене у постигнућу студената експерименталне и контролне групе.

Иницијални тест је дат са циљем да се утврди да ли су експериментална и контролна група уједначене по знању. Студенти су најпре радили стандардизован тест (тест 1), а затим нестандардизован тест (тест 2) у којем се мерила вештина писања, као и број речи коришћен на тесту.



Графикон 1. Резултати теста 1 пре спровођења истраживања

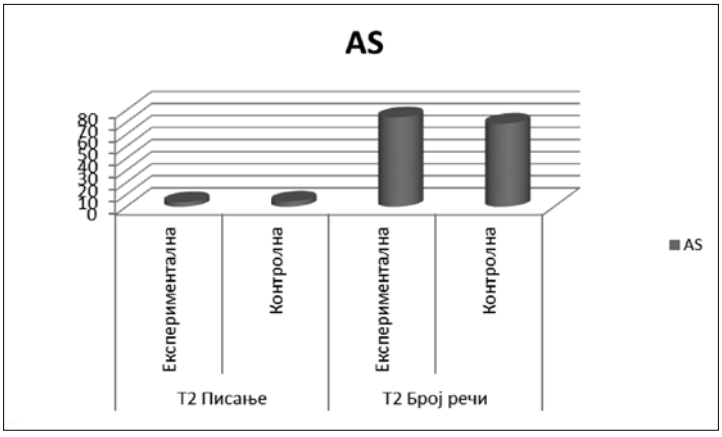
На основу података датих у графикону 1 може се закључити да су групе претежно уједначене у погледу нивоа знања. Већа разлика приметна је код броја речи коришћених приликом писања састава. Применом t-теста независних узорака испитали смо да ли су ове разлике статистички значајне (табела 1).

Табела 1. Поређење резултата теста 1 пре спровођења истраживања

ТЕСТ 1	Група	N	AS	SD	Разлика AS	t	p
Писање 1	Експериментална	17	8,71	3,41	1,82	1,605	,118
	Контролна	17	6,88	3,21			
Број речи 1	Експериментална	17	48,06	19,70	10,00	1,343	,189
	Контролна	17	38,06	23,53			

Резултати t-теста показују да разлике у групама нису статистички значајне, с обзиром на то да је p > 0,05. На основу тога се може закључити да су групе уједначене по знању. Стандардне девијације показују да су већа одступања у дистрибуцији резултата забележена код броја речи и за експерименталну и контролну групу (SD = 19,70 – ЕГ, SD = 23,53 – КГ).

Резултати добијени на тесту 2 приказани су у графикону 2.



Графикон 2. Резултати теста 2 пре спровођења истраживања

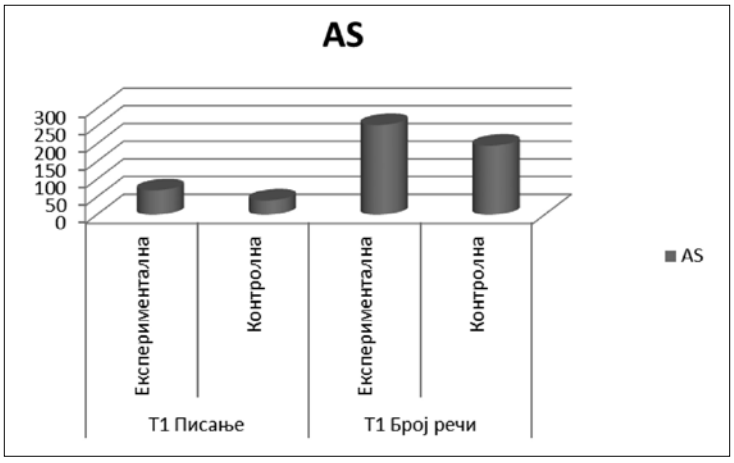
На основу података датих у графикону 2 може се закључити да су резултати између група приближно једнаки. Код броја коришћених речи експериментална група је у благој предности. Како би се утврдило да ли су разлике у аритметичким срединама између експерименталне и контролне групе статистички значајне, извршена је анализа t-теста независних узорака.

Табела 2. Поређење резултата експерименталне и контролне групе на тесту 2.

ТЕСТ 2	Група	N	AS	SD	Разлика AS	t	p
Т2 Писање	Експериментална	17	3,82	3,51	-0,53	-,463	,647
	Контролна	17	4,35	3,15			
Т2 Број речи	Експериментална	17	74,18	45,21	5,24	,328	,745
	Контролна	17	68,94	47,94			

На основу података датих у табели 2 може се закључити да разлике између група нису статистички значајне, односно да је овај тест такође показао да су групе по нивоу знања уједначене. Највише вредности стандардне девијације забележене су код броја коришћених речи у писању састава (SD = 45,21 – ЕГ; SD = 47,94 – КГ).

Финални тест је дистрибуиран након спроведеног експерименталног истраживања. Овим тестирањем сагледани су ефекти наставе у којој се примењују аутентични текстови у односу на наставу која се одвија уз помоћ уџбеника, ЦД-а и других дидактичких материјала. Резултати финалног тестирања приказани су у табелама и графиконима 3 и 4.



Графикон 3. Поређење резултата теста 1 након спроведеног истраживања

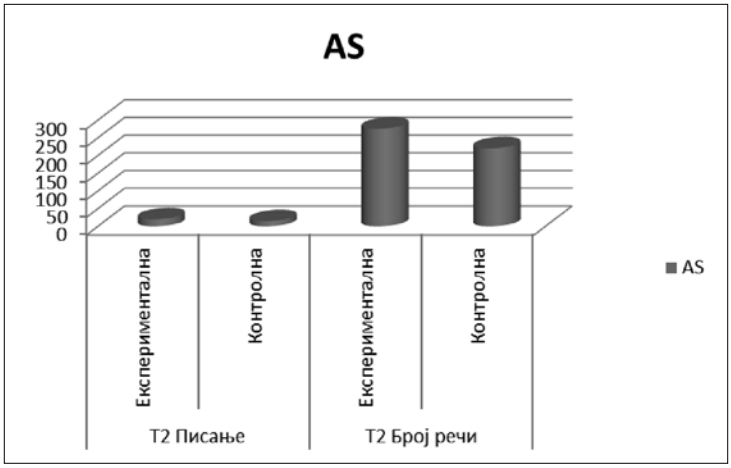
На основу података датих у графикону 3 може се уочити да постоје разлике у резултатима у писању и коришћеном вокабулару, и то у корист експерименталне групе. У табели 3 дати су резултати испитивања статистичке значајности ових разлика.

Табела 3. Поређење резултата теста 1 након спроведеног истраживања

ТЕСТ 1	**Група**	**N**	**AS**	**SD**	**Разлика AS**	**t**	**p**
T1 Писање	Експериментална	17	68,76	26,12	28,59	2,897	,007
	Контролна	17	40,18	31,21			
T1 Број речи	Експериментална	17	253,47	56,99	58,47	2,655	,012
	Контролна	17	195,00	70,67			

Подаци у табели 3 показује да експериментална група има боље резултате од контролне групе, који су статистички значајни и код писања (t = 2,897, p = ,007) и броја речи (t = 2,655, p = ,012). Високе вредности стандардне девијације забележене су код писања (SD = 26,12 – ЕГ; SD = 31,21 – КГ), као и код броја речи (SD = 56,99 – ЕГ; SD = 70, 67 – КГ). И код једне и код друге групе су се стандардне девијације повећале у односу на почетак истраживања, при чему су оне веће код контролне групе

На тесту 2 добијени су следећи резултати у експерименталној и контролној групи.



Графикон 4. Поређење резултата теста 2 након спроведеног истраживања

На основу података датих у графикону 4 може се уочити да је разлика у резултатима приметна у погледу коришћених речи. У табели 4 дати су резултати испитивања статистичке значајности разлика у остварeним резултатима на тесту 2 између експерименталне и контролне групе.

Табела 4. Поређење резултата теста 2 након спроведеног истраживања

ТЕСТ 2	**Група**	**N**	**AS**	**SD**	**Разлика AS**	**t**	**p**
T2 Писање	Експериментална	17	19,88	7,58	5,31	2,133	,041
	Контролна	17	14,56	6,46			
T2 Број речи	Експериментална	17	275,88	91,13	55,19	1,657	,108
	Контролна	17	220,69	97,13			

Подаци у табели 4 показује да је експериментална група на тесту 2 имала боље резултате од контролне групе, о чему сведоче и статистички значајне разлике у резултатима код писања ($t = 2,133$, $p = ,041$). Код броја речи експериментална група је забележила боље резултате, али разлике у групама нису статистички значајне jer је $p > 0,05$ ($t = 1,657$, $p = ,108$). И код једне и код друге групе су се вредности стандардне девијације код броја речи повећале (SD = 91,13 – ЕГ; SD = 97,13 – КГ).

Дискусија

У наставку текста осврнућемо се на добијене резултате истраживања према дефинисаним хипотезама истраживања.

Писање. Хипотеза од које се пошло у овом истраживању гласила је да ће студенти експерименталне групе, изложени аутентичном инпуту, бити успешнији на тесту

писања од студената контролне групе. У складу са *Output* хипотезом која истиче значај језичке продукције за процес усвајања језика, у истраживању у експерименталној групи је велика пажња посвећена писању и говору, вештинама са којима већина ученика страног језика има највише проблема. Сви аутентични текстови које су студенти слушали (серије/ филмови) и читали (чланци из новина) били су повезани са писаним и усменим активностима, тако што су студенти сажимали информације из филма/ серије/ новинског чланка својим речима, а на часу су усмено разговарали о томе. На почетку је ово писање имало више репродуктивни карактер, и то пре свега док студенти нису развили сигурност у писању, да би се касније све више тежило слободнијем писању. И контролна група је била усмерена на писање састава и вежбање конверзације, али некада садржаји у контролној групи нису дали материјал и слободан простор за извођење датих вежбања као што је био случај у експерименталној групи.

Студенти су радили два теста којима се проверавало писање (1 стандардизован, и 1 нестандардизован тест). Иницијални тестови на почетку истраживања показали су да су групе уједначене у погледу успеха у писању састава, с обзиром на то да је t-тест независних узорака показао да нису установљене статистички значајне разлике међу групама.

На крају истраживања просечна вредност експерименталне групе на стандардизованом тесту писања била је 69 %, док су на другом тесту резултати били 76%. Код контролне групе забележени су следећи резултати: на стандардизованом тесту код контролне групе је забележен просек вредности 40%, док је просек вредности на другом тесту био 56 %. Т-тестом се настојало испитати да ли је разлика у средњим вредностима међу групама статистички значајна, што се у оба случаја показало да је тако јер је $p < 0,05$, на основу чега се може закључити да је ова хипотеза истраживања потврђена. Ови резултати такође потврђују и *Output* хипотезу која истиче значај активног рада и језичке продукције за боље и ефикасније учење/усвајање језика.

Слични резултати добијени су у истраживању у којем су се проучавали ефекти примене аутентичног аудиовизуелног текста (ТВ серија) на вештину слушања, писања и знања вокабулара у настави немачког језика (Stipančević, 2014) и које је показало позитивне ефекте ове врсте текста на развој датих вештина.

Ефектима примене аутентичних аудио-визуелних текстова (ТВ серија) бавио се још Јозеф Вајерс (Weyers, 1999), али је он проучавао ефекте примене ових текстова у настави шпанског језика. И овај истраживач је утврдио да су ТВ серије имале позитиван ефекат на знање страног језика, и то на вештину говора и знања вокабулара.

Вокабулар. Раније је поменуто да још није утврђено да ли је код вокабулара ефикасније усмерено учење речи (циљаним учењем речи вежбама из радног листа) или слободно учење на основу аутентичних текстова (Scherfer, 2007). Ослањавши се на *Output* хипотезу која истиче значај језичке продукције за процес усвајања језика, у истраживању се полазило од хипотезе да ће вокабулар експерименталне групе бити обимнији од вокабулара контролне групе.

Вокабулар, то јест број коришћених речи приликом писања састава, мерен је два пута, и то на почетку и на крају истраживања. У оба почетна тестирања резултати t-теста су показали да су групе по броју коришћених речи уједначене. На крају истраживања на првом тесту, у којем су студенти писали састав у оквиру стандардизованог

теста, испитаници експерименталне групе су користили у просеку 253 речи, док су испитаници контролне групе користили 195 речи. Када се погледа број коришћених речи током првог тестирања, ови резултати показују велики напредак и експерименталне и контролне групе. Док су на почетку истраживања групе биле уједначене у погледу коришћених речи, на крају истраживања установљене су статистички значајне разлике ($t = 1,657$, $p = 0,012$) у корист експерименталне групе.

На другом тесту, на којем су студенти писали слободно на одређене теме које нису обрађиване на часу, на крају истраживања се може констатовати велики напредак у броју коришћених речи и за експерименталну и за контролну групу. Тако су испитаници експерименталне групе у просеку користили 275 речи у писању, док су испитаници контролне групе користили у просеку 221 реч. Иако експериментална група има боље резултате, t-тест независних узорака није утврдио постојање статистички значајне разлике у резултатима између група.

На основу резултата може се закључити да је ова хипотеза истраживања делимично потврђена, будући да на једном тесту нису утврђене статистички значајне разлике у групама. На основу тога може се закључити да је слободно учење речи на основу аутентичних текстова ипак ефикасније од усмереног учења.

О позитивном ефекту аутентичних текстова на знање вокабулара сведоче и друга истраживања. Вајерс (Weyers, 1999), који је у раније поменутом истраживању проучавао ефекте примене ТВ серија у настави шпанског језика, установио је позитивне ефекте гледања серија на знање вокабулара, а утврђен је и позитиван утицај ТВ серија на знање вокабулара студената који уче немачки језик (Stipančević, 2014).

Резултати истраживања Бибрихер такође сведоче о позитивном ефекту аутентичних штампаних текстова у настави енглеског језика на знање вокабулара. Поменута ауторка је проучавала ефекте екстензивног читања текстова на енглеском језику у основној школи (Biebricher, 2008).

На основу свих наведених истраживања, може се констатовати да је предуслов за напредовање у страном језику масовнији инпут, односно контакт са језиком, као и примена и употреба тог језика у различитим комуникативним ситуацијама.

Закључак и педагошке импликације

На основу резултата реализованог истраживања може се закључити да настава страног језика може бити знатно ефективнија уколико се поред уџбеника уводе и примењују аутентични текстови како у настави тако и ван ње. Осим значајних образовних ефеката ових текстова, који се огледају у развоју пре свега продуктивних језичких вештина, аутентичним текстовима се остварују и важни васпитни циљеви наставе као што су проширење видика и културног хоризонта, као и развој толеранције и разумевања за страно и другачије.

Ово истраживање је показало да сумње неких лингводидактичара о њиховој сврсисходности у настави могу бити отклоњене јер се уз адекватну обраду аутентични текстови могу успешно имплементирати у наставни процес. Веома је интересантно да су студенти, и поред тога што су аутентични текстови језички сложенији од

уџбеничких текстова, показали већу вољу, жељу, интересовање за наставу немачког језика и били су мотивисанији за рад.

Спроводити наставу искључиво с аутентичним текстовима је можда претешко за наставнике, будући да то од њих захтева огромну припрему, али ове текстове треба примењивати тако да буду бар једнако заступљени колико и уџбенички текстови. Осим тога, ученике треба наводити да код куће читају/слушају ове текстове јер сама обрада на часу није довољна да би се постигли значајни ефекти. При томе је важно дати ученицима могућност да сами бирају садржаје које ће читати или гледати јер уколико постоји интересовање за њих, утолико ће мотивација за читање/слушање бити већа, а и текст ће се лакше и успешније разумети. Аутентични текстови омогућавају на тај начин индивидуализацију и диференцијацију наставног процеса, што је њихова велика предност у односу на уџбеничке текстове.

У настави страног језика треба варирати аутентичне текстове и примењивати како штампане тако и аудио и аудио-визуелне текстове, будући да сваки од ове врсте текстова доприноси развоју одређене језичке вештине. И на крају, треба још напоменути да се примена ових текстова увек треба повезивати са продуктивним активностима (писањем и говором) јер се на тај начин ове вештине најбоље развијају, а исто тако је процес усвајања језика најефикаснији.

Литература

Adamczak Krysztofowicz, S. (2003). *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen: Eine Studie zur Kultur- und Landeskundevermittlung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Aufderstraße, H., Müller, J. & Storz, Th. (2003). *Delfin. A2: Lehr- und Arbeitsbuch.* Ismaning: Hueber Verlag.

Baniabdelrahmen, A. A. (2006). The Effect of Using Authentic English Language Materials on EFL Students Achievement in Reading Comprehension. *Journal of Education and Psychological Sciences*, Vol. 7, No. 1, 8–21.

Balser, A., Glotz Kastanis, J., Papadopoulou, M., Paradi-Stai, D. & Vosswinkel, A. (2014). *Zertifikat B1 neu: 15 Übungsprüfungen*. München: Hueber Verlag.

Biebricher, Ch. (2008). *Lesen in der Fremdsprache: Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Bovet, G. & Huwendiek, V. (2004). *Leitfaden Schulpraxis: Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Brünner, I. (2009). *Gehirngerechtes Lernen mit digitalen Medien: Ein Unterrichtskonzept für den integrativen DaF-Unterricht*. München: IUDICIUM Verlag GmbH.

Decke Cornill, H. & Küster, L. (2014). *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Edelhoff, C. (1985). Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In Ch. Edelhoff (Hrsg.), *Authentische Texte im Deutschunterricht* (S. 7–30). München: Hueber Verlag.

Gajić, O. (2007). *Prilozi metodici vaspitno-obrazovnog rada: Diskurs o strategijama obrazovanja i socijalno-pedagoškim temama*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

Gerbes, J. & van der Werff, F. (2007). *Fit fürs Goethe-Zertifikat A2: Start Deutsch 2*. Ismaning: Hueber Verlag.

Grucza, S. (2000). Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte. *Deutsch im Dialog,* Vol. 2, No. 1, 73–103.

Heyd, G. (1990). *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt: Diesterweg.

Hilpert, S., Niebisch, D., Penning Hiemstra, S., Specht, F., Reimann, M. & Tomaszewski, A. (2006). *Schritte International 3: Lehr- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Koeppel, R. (2013). *Deutsch als Fremdsprache: Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Verlag Schneider Hohengehren.

Marx, N. (2012). Experimentelle Fremdsprachenforschung. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 51–69). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Matiyuk, L. (2012). *Authentische Texte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Frankfurt: Peter Lang.

Müller, M., Rusch, P., Scherling, T., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2011). *Optimal B1: Lehr- und Arbeitsbuch*. Berlin und München: Langenscheidt.

Otte, J. (2006). *Real Language to Real People: A Decriptive and Exploratory Case Study of the Outcomes of Aural Authentic Texts on the Listening Comprehension od Adult ESL Students Enrolles in an Advanced ESL Listening Course*. Retrieved May 10, 2015 from the World Wide Web http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/3844643

Roche, J. (2013). *Fremdsprachenerwerb: Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Rösler, D. & Würffel, N. (2014). *Lernmaterialien und Medien 5*. München: Klett-Langenscheidt.

Scherfer, P. (2007). Wortschatzübungen. In K. R. Bausch, H. Christ & H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 280–283). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht: Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Stipančević, A. (2014). Die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache durch die Rezeption von Fernsehserien. In Th. Tinnefeld (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen. Saabrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik (SSLF*) (S. 491–501). Saarbrücken: htw saar, Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes.

Stipančević, A. (2015). Motivacija za učenje nemačkog jezika kao izbornog predmeta na Filozofskom fakultetu. U B. Radić-Bojanić (ur.), *Strani jezici na Filozofskom fakultetu: Primenjena lingvistička istraživanja* (str. 69–90). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom sadu.

Storch, G. (2009). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink.

Surkamp, C. (2010). *Metzler Lexikon: Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler Verlag.

Swerlova, O. (2013). *Grammatik und Konversation 1*. Berlin und München: Langenscheidt.

Tamo, D. (2009). *The Use of Authentic Materials in Classrooms.* Retrieved January 30, 2016 from the World Wide Web
http://www.lcpj.pro/skedaret/1277547685–74_pdfsam_LCPJ,%20Per%20shtyp.pdf

Weyers, J. R. (1999). The Effect of Authentic Video on Communicative Competence. *The Modern Language Journal*, Vol. 83, No. 3, 339–349.

Wolff, D. (1997). Lehren lernen: Wege zur Autonomie des Schülers. In M. A. Meyer (Hrsg.), *Lernmethoden – Lehrmethoden: Wege zur Selbständigkeit* (S. 106–108). Seelze: Friedrich Verlag.

Примљено: 30. 08. 2016.
Коригована верзија текста примљена: 04. 11. 2016.
Прихваћено за штампу: 11. 11. 2016.

THE EFFECTS OF USING AUTHENTIC TEXTS IN GERMAN LANGUAGE TEACHING ON WRITING SKILLS AND VOCABULARY KNOWLEDGE

Abstract *Despite the use of modern textbooks and teaching materials in German language teaching, school and university students continue to have difficulty in applying their knowledge of the language and in understanding authentic language. Even after studying German at school for as long as eight years, students are frequently unable to apply their knowledge of the language in written and oral communication. One of the major problems and shortcomings of German language teaching is that learners of German, unlike learners of English, are not exposed to authentic language input, which is important for stimulating subconscious, and therefore more rapid and efficient, language acquisition. The aim of our research was to assess the effects of using authentic texts in German language teaching on students' writing skills and vocabulary knowledge. An experimental study was conducted at the Novi Sad Faculty of Philosophy in the period October 2014 – June 2015 among students of an elective A2 level German language course. The findings indicate that the use of authentic texts in teaching has positive effects both on writing skills and on vocabulary knowledge. The results obtained from the experimental student group suggest a need for greater use of authentic texts in German language teaching, with the aim of developing language competences as well as tolerance and openness towards the foreign and the different, which is not always possible when using textbook texts.*

Keywords: *authentic texts, German language teaching, productive language skills, writing and vocabulary.*

ВЛИЯНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА УСВОЕНИЕ ПИСЬМА И ЛЕКСИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Резюме *Несмотря на использование современных учебников и учебных пособий, ученики и студенты, изучающие немецкий язык, по-прежнему сталкиваются с проблемой понимания аутентичной речи. Очень часто случается, что и после восьми лет обучения немецкому языку, ученики не в состоянии применить свои языковые навыки в письменной и устной коммуникации. Одна из ключевых проблем и недостатков преподавания немецкого языка, в отличие от английского, заключается в том, что ученики не имеют возможность слышать аутентичную речь, которая способствует более быстрому и эффективному обучению. Целью данного исследования было определение влияния аутентичных текстов в преподавании немецкого языка на усвоение письма и лексики. С этой целью было проведено экспериментальное исследование на Философском факультете в Нови-Саде, с октября 2014 года по июнь 2015 года со студентами, изучающими немецкий язык как факультативный предмет на уровне знаний A2. Результаты показывают, что использование аутентичных текстов в обучении положительно влияет на приобретение навыков письма, а также на знание лексики. Полученные в экспериментальной группе положительные результаты указывают на необходимость более широкого использования аутентичных текстов в обучении немецкому языку в целях развития языковой компетенции, а также терпимости и открытости, что не всегда возможно с текстами учебника.*

Ключевые слова: *аутентичные тексты, преподавание немецкого языка, продуктивные языковые навыки, письмо, словарный запас.*

Душан П. Ристановић[1]
Факултет педагошких наука у Јагодини,
Универзитет у Крагујевцу

UDK - 371.314.6
371.3::5/3
37.064.1
DOI: 10.5937/nasvas1603629R
Стручни рад
НВ год. LXV 3/2016.

УЛОГА ПРОЈЕКТНОГ МОДЕЛА НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У РАЗВОЈУ САРАДНИЧКОГ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА

Апстракт *Савремена истраживања из области образовања показују да сарадња међу ученицима током групног рада умногоме зависи од типа активности које групе реализују. У пројектном моделу наставе природе и друштва рад ученика углавном се заснива на пројектним активностима које се реализују у малим групама, па је циљ овог истраживања био да се испита да ли и у којој мери овај модел наставе доприноси развоју сарадничког понашања ученика. Истраживање је имало експериментални карактер и спроведено је на узорку од 72 ученика експерименталне групе (три одељења која су садржаје наставе природе и друштва реализовала по пројектном моделу) и 70 ученика контролне групе (три одељења која су исте садржаје реализовала путем уобичајених групних задатака) четвртог разреда основне школе. Систематским посматрањем је утврђено да је, за разлику од уобичајеног групног рада, пројектни модел наставе природе и друштва позитивније утицао на успостављање позитивне међузависности ученика у групи, унутаргрупну комуникацију и отвореност за решавање проблема.*

Кључне речи: *пројектни модел наставе, настава природе и друштва, групни рад, сарадња, комуникација.*

Увод

Сарадничко понашање (сарадња) је облик интеракције ученика у групи који се међусобно подржавају у активностима које изводе, олакшавајући остваривање појединачних циљева и обједињујући напоре у остваривању заједничких циљева (Havelka, 1980). Сарадничко понашање представља део социјалних компетенција (Goleman, 1998) или интерперсоналних способности (Gardner, 1983) и посебно је значајно за групни рад, социјалне односе и стваралаштво. Савремено друштво пред школу поставља различите захтеве који се, између осталог, огледају и у развијању кључних компетенција које појединац треба да поседује да би се укључио у свет рада. Једна од најзначајнијих компетенција је – способност и спремност да се ради у

1 E-mail: dusan.ristanovic@pefja.kg.ac.rs

тиму и да се на кооперативан начин савладају све сложенији задаци (Klippert, 2001). Овај друштвени захтев, али и разумевање учења као процеса социјалне конструкције знања – конструисања значења посредством интеракције са другима (Vulfolk i dr., 2014), условили су да се у савременим моделима наставе фокус ставља на различите групне активности. У дискусијама о примерености задатака које треба реализовати путем групног рада истиче се да треба одабрати и развијати задатке који поседују снагу интеграције, до чијег се решења долази уз помоћ групне сарадње и комуницирања. Као типични примери таквих задатака наводе се *диференцирани пројектни задаци* који имају више нивоа и обухватају пуно информација и материјала (Klippert, 2001), и *групна истраживања*, у којима је група окупљена око заједничког истраживања (Milovanović, 2010).

У овом истраживању је експериментално испитивано да ли се, и у којој мери, сарадња јавља као један од позитивних исхода пројектног рада ученика у настави природе и друштва. С обзиром на то да у нашим основним школама пројектни задаци у оквиру групног рада готово и да не постоје, сматрало се да треба испитати да ли на сарадничко понашање утиче и сама природа ученичких активности. Зато је ниво сарадње унутар група ученика посматран и процењиван у контексту примене рада на пројектима.

Теоријска полазишта истраживања

Приликом рада на пројектима у настави природе и друштва примењују се различити организациони облици наставног рада, али се акценат најчешће ставља на сараднички рад у малим групама. Основни циљ пројектног модела наставе природе и друштва је развијање ученичких способности и савладавање поступака за активно истраживање природних и друштвених појава и процеса путем рада на пројектима. Постављени циљ, између осталог, треба да обезбеди развој сарадничких, лидерских, комуникационих и организационих способности кроз групни рад (Šefer, 2005). Генерално, у теоријске поставке овог модела имплементирана је социоконструктивистичка идеја да појединци „активно конструишу знање у интеракцији са својом околином и у том процесу се сама околина, људи и њихови односи мењају" (Milutinović, 2011: 184).

Резултати новијих истраживања показују да пројектни модел наставе прати друштвене промене и захтеве, па се у данашње време све више усмерава на социјалну димензију наставе и интеракцију међу учесницима наставног процеса (Thomas, 2000). У оквиру тог усмерења доста се истражује његова улога у развијању сарадничког понашања и способности тимског рада – заједничког рада ученика како би се постигао заједнички циљ (Gillies, 2003). Једну од кључних тачака представља вршњачка интеракција, која позитивно утиче на стварање нових знања и компетенција, чак и у случајевима када ученици немају никаквих предзнања о одређеној теми (Schwarz et al., 2000). Анализирајући значај вршњачке интеракције, Емили Лин у раду о кооперативном учењу у настави природе и друштва закључује да се путем такве наставе остварују: међусобна размена идеја која омогућава усвајање истраживачких процедура, истраживање, прераду постојећих и стварање нових идеја и проширивање

и продубљивање знања о одређеној теми; промовисање учешћа и ангажовања ученика с циљем преузимања одговорности за сопствено учење; развијање комуникационих способности и научног мишљења (Lin, 2006). Да би успешно реализовали пројектне задатке и заједнички решили одређени проблем, ученици морају да преговарају и активно слушају друге чланове групе, а на тај начин уче основне вештине продуктивне комуникације. Такође, уобичајена активност на крају пројектног рада је самоевалуација, која се не односи само на процес учења, већ и на квалитет социјалне интеракције. Ученици процењују сопствене комуникационе вештине, процењују да ли су слушали и уважавали идеје других чланова групе, али процењују и да ли су сами били довољно уважени у групи (Bell, 2010).

Истраживачи с Универзитета у Хелсинкију, Лакала и сарадници (Lakkala et al., 2005), напомињу да изазов у развоју сарадничког понашања и односа у пројектном моделу наставе лежи у стварању одговарајуће *друштвене инфраструктуре*. Она подразумева интерперсоналне односе у наставном процесу, установљене норме, правила понашања и различите активности које треба да буду тако дефинисане да подстичу сарадњу и партнерске односе међу свим учесницима. Према њиховом мишљењу, да би се то постигло и успоставила одговарајућа друштвена инфраструктура, наставници прво треба да успоставе својеврсну *епистемолошку инфраструктуру*, тј. корпус активности усмерених ка напретку учења. Стварање епистемолошке инфраструктуре предвиђа наставниково моделовање етапа рада на пројектима, ради потпомагања развоја способности ученика. Међутим, превише контроле може да ограничи ученичке напоре за остваривање заједничких циљева путем унутаргрупне сарадње и резултира строго дириговaном, потпуно неприродном активношћу, што је супротно суштини пројектног модела наставе (Lakkala et al., 2005). Зато наставници треба да воде рачуна о одмеравању сопствене улоге у реализацији и да одељење посматрају као заједницу учења у којој постоји сврха образовања и учења коју деле сви чланови, равноправно укључени у заједничке активности усмерене ка њеном остваривању (Fullan et al., 2005).

Степен међусобне сарадње ученика у остваривању пројектних задатака и аутономија у односу на наставника користи се у неким случајевима и као критеријум за класификацију различитих модела пројектног рада. Тако, на пример, Принс и Фелдер наводе: а) пројектне задатке, у којима групе ученика раде на пројектима које је дефинисао наставник (овај тип пројеката обезбеђује минималну мотивацију и развој способности ученика и углавном је део традиционалне наставе, али је неопходан када ученици имају недовољно искуства у пројектном раду); б) дисциплинарне пројекте, у којима наставник дефинише предметне области, приступе и опште услове који ће се применити у пројектном раду, али тимови ученика самостално дизајнирају пројекат и начине његове реализације; в) проблемске пројекте, у којима тимови ученика имају скоро потпуну аутономију у свим етапама пројектног рада (Prince & Felder, 2006). Аутори наведене класификације акценат стављају на смањивање директног утицаја наставника у структурирању ученичких активности и трансформацију социјалних односа ученика – од групе ка тиму. Што су пројектни задаци мање структурирани и захтевају већи когнитивни напор, већа је вероватноћа да ће ученици боље сарађивати и напредовати ка циљу (Albe, 2008).

Резултати емпиријских истраживања која су имала за циљ да процене утицај пројектног модела наставе на развој сарадничког понашања ученика углавном указују на позитивне резултате. На пример, утврђено је да су ученици основношколског узраста путем пројектног модела наставног рада научили да разумеју сагледавање неког проблема из различитих перспектива и да су развили вештине решавања конфликата (ChanLin, 2008). Слабији ученици су током рада на пројектима показали иницијативу, интересовање за рад у тиму, савесност у раду у групи (Horran et al., 1996). Истраживачи са Универзитета Тесалија у Грчкој испитивали су више различитих ефеката примене пројектног модела наставе у основној школи, између осталог и сарадње у групи и позитивних ставова према вршњацима из различитих етничких група (Грци, Албанци, Роми). Резултати су показали предности пројектног модела рада у односу на традиционални модел у погледу кооперативности у раду и ангажовања у процесу учења. Групне пројектне активности су нарочито утицале на развијање разумевања потреба групе и сваког појединачног члана, без обзира на етничко или расно порекло (Kaldi et al., 2011). Такође, у једној домаћој експерименталној студији утврђено је јављање интензивније сарадње, конструктивности и комуникације и знатно смањење конфликата у одељењима у којима је рађено по пројектном моделу наставе (Šefer, 2008).

Методологија истраживања

Истраживање је реализовано у форми експеримента са паралелним групама. Ученици експерименталних одељења су истраживачке пројекте из области природе и друштва дизајнирали и реализовали у мањим групама, па је циљ истраживања био да се испита утицај пројектног модела рада на квантитет и квалитет сарадничког понашања. Истраживање се није бавило улогом групе у развоју сарадње, већ испитивањем да ли се сарадничко понашање јавља као позитиван исход експерименталног програма (Šefer, 2008). У остваривању постављеног циља коришћено је систематско посматрање, на основу којег је процењивано сарадничко понашање ученика. Као индикатори за процену сарадничког понашања ученика одређени су: успостављање позитивне међузависности ученика у групи; унутаргрупна комуникација; отвореност за решавање проблема.

Позитивна међузависност ученика у групи је тумачена у контексту теорије социјалне међузависности. Према овој теорији, социјална међузависност представља обострани утицај и јавља се „када појединци опажају да на остварење њихових циљева утичу настојања других да постигну своје циљеве“ (Ševkušić i Stanković, 2012: 156). Сарадничко понашање представља позитивну међузависност „јер појединци охрабрују једни друге и помажу једни другима у току процеса учења“ (Ševkušić i Stanković, 2012: 156). Међузависност је „успешно остварена ако чланови групе опажају и доживљавају да су међусобно повезани на такав начин да не могу успети уколико не буде успешан сваки члан групе“ (Ševkušić i Stanković, 2012: 167). У складу с овим поставкама, међузависност је испитивана посматрањем равноправне укључености појединаца у групне активности и посматрањем међусобног охрабривања и помагања.

Сарадничко понашање је процењивано и на основу праћења комуникације међу ученицима у оквиру група. Приликом посматрања, акценат је посебно био стављен на квантитет и квалитет интерактивног понашања ученика приликом реализације групног задатка (Šefer, 2012), кроз утврђивање постојања дијалога и степена његове конструктивности. Посматрани су коректност у опхођењу (поштовање правила комуникације), врсте разговора (истраживачки или расправа) и усмереност комуникације ка циљу. Култура дијалога подразумева и коректно опхођење према саговорницима, нарочито у групној комуникацији. Уколико се о томе не води довољно рачуна, постоји могућност да у интерактивном подручју деловања групе преовладају сметње и недостаци. Клиперт напомиње да је једна од могућности отклањања сметњи у сарадничком понашању успостављање јасних правила понашања у комуникацији. Постојање правила понашања у групи „не значи да ће их се сви придржавати, али такав корак у сваком случају отвара могућност и ствара перспективу да ученици науче да се једни према другима у групи односе на сензибилнији начин" (Klippert, 2001: 54). И у експерименталним и у контролним одељењима која су учествовала у овом истраживању договорена су идентична правила понашања.

У процењивању доминације одређене врсте разговора унутар група, пошло се од становишта да „истраживачки разговор карактерише критички, али конструктиван однос према идејама и исказима саговорника" (Milin, 2012: 37), а расправа је одређена „као разговор обележен бројним сукобљавањима и индивидуалним одлучивањима, без покушаја да се нађе заједничко решење и понуди конструктивна критика" (Milin, 2012: 37). Последњи индикатор за процену унутаргрупне комуникације била је усмереност ка заједничком циљу. Под њим се подразумевала спремност ученика на мобилисање сопствених способности како би се укључили у активности релевантне за остваривање заједничког циља (Milovanović, 2010). Усмереност представља важну карактеристику социјалне међузависности, јер што је степен зависности од других чланова групе у постизању циља већи, већа је и тенденција ка сарадњи (Ševkušić i Stanković, 2012).

Отвореност за решавање проблема посматрана је и тумачена у складу са захтевима принципа отворене комуникације: комуникација између ученика у групи и ученика и наставника треба да буде двосмерна, заснована на активном слушању и разумљивом излагању, усмерена ка отклањању неспоразума са циљем ефективног разумевања.

Систематско посматрање је примењено непосредно на часовима експерименталне и контролне групе, али су ти часови били и снимани видео-камером, а затим су анализирани видео-записи. Као инструмент коришћен је *Протокол за посматрање и процену сарадничког понашања ученика у групи*, који је садржао седам ајтема, намењених праћењу социоемоционалних показатеља сарадничког понашања. Ајтеми су груписани према напред наведеним индикаторима сарадничког понашања, а за идентификацију појединачних индикатора процењивачи су утврдили следеће дескрипторе: 1) за позитивну међузависност у групи – укљученост чланова групе у активност, равномерна подела задужења, одсуство занемаривања појединаца од стране осталих чланова, поштовање права на изношење сопственог мишљења, помоћ и подршка

чланова групе уколико појединац наиђе на потешкоћу коју не може сам да реши; 2) за унутаргрупну комуникацију – коректно обраћање, без личних напада и увреда, могућност појединачног изношења идеја и решења и њихово заједничко процењивање с циљем одабирања најбољег, разговор који се односи на тему и/или активност, одсуство дигресија; 3) за отвореност за решавање проблема – ученици показују интересовање да реше проблем уз помоћ или без помоћи наставника, не одустају од рада, не усмеравају се на активности које нису у вези с остваривањем циља.

Посматрање су вршила три независна процењивача. Независни посматрачи/процењивачи су на основу скале процене, посматрајући рад група, процењивали и означавали једну од пет вредности на скали Ликертовог типа. Другим речима, сарадничко понашање у свакој групи су сва три процењивача проценила уз помоћ седам ајтема. Бројчани подаци изражени на скали од 1 до 5, са значењима 1 – уопште није заступљено, 2 – углавном није заступљено, 3 – делимично је заступљено, 4 – у великој мери је заступљено и 5 – у потпуности је заступљено, директно су означавани у инструменту и касније уношени у базу података из које су израчунавани статистички показатељи. Процене су биле независне у смислу да посматрач није имао увид у процене остала два посматрача. Након прикупљених података тестирана је нулта хипотеза о корелацији између сваког процењивача појединачно. Будући да је реч о подацима који су по својој природи исказани на ординалној нумеричкој скали, примењен је Спирманов коефицијент корелације (ρ). Израчунате вредности Спирманових коефицијената за сваки ајтем крећу се у распону од 0,875 до 0,994, што показује да је у већини случајева реч о изразито високој корелацији, односно да су посматрачи били веома усклађени у својим проценама.

Услови у којима је групни рад у експерименталним и контролним одељењима организован и реализован били су приближни према начину формирања група (хомогене по интересовањима, а хетерогене по способностима ученика) и броју чланова група, а различити према начинима рада. Ученици експерименталних одељења су предвиђене садржаје реализовали према пројектном моделу наставе, док је у контролним одељењима примењен уобичајени групни рад. У експерименталним одељењима радило се на групном истраживању. У сваком одељењу ученици су подељени у пет радних група, формираних према интересовању за одређене теме, са задатком даураде заједничко истраживање. Суштина рада се огледала у заједничкој изради пројекта истраживања (планирање активности), подели задужења за остваривање пројектног задатка, заједничком анализирању и сумирању добијених података и осмишљавању начина приказивања резултата истраживања (израда постер презентације). У контролним одељењима су наставници примењивали групни рад који је најприближнији моделу чисте кооперације (Slavin, 1986, према: Milovanović, 2010). И овде су ученици подељени у пет радних група, према интересовању за одређене теме, али су радили заједно на једном наставном листићу са задацима. Од њих се тражило да реализују утврђене задатке проналажењем одговарајућих извора података, да се договоре који ће одговор записати и саопштити осталима и слично. Као изворе знања ученици су углавном користили уџбеничке и друге текстове.

Претпоставили смо да ће присуство независних посматрача који врше одређене процене и снимање часова представљати ситуације због којих ће се наставници

трудити да уложе максималне напоре током реализације наставе. Из тих разлога је, након иницијалних посматрања, учитељицама експерименталних и контролних одељења сугерисано да најбитније инструкције у вези са групним активностима ученицима дају пре почетка експеримента и финалних посматрања. Договорено је и да се на часовима у што мањој мери укључују у рад група, првенствено ако се јаве озбиљнији конфликти или ако ученици сами затраже помоћ. У свим одељењима су са ученицима утврђена и анализирана идентична правила понашања за рад у групи.

Узорак испитаника чинили су ученици три одељења експерименталне и три одељења контролне групе градских основних школа из Јагодине. У истраживању су учествовала 142 ученика четвртог разреда основне школе, 72 у одељењима експерименталне и 70 у одељењима контролне групе. Уједначеност експерименталне и контролне групе по наведеним индикаторима сарадничког понашања проверавана је путем иницијалног посматрања и процењивања. Пре увођења експерименталног програма независни процењивачи су, користећи протокол посматрања, у сваком одељењу експерименталне и контролне групе посматрали по три часа природе и друштва на којима су наставни садржаји реализовани путем уобичајеног групног рада. Анализа резултата добијених применом Ман-Витнијевог теста на податке из сваког појединачног ајтема протокола посматрања (вредности су се кретале у распону од 76 до 110) показала је да нема статистички значајне разлике ($p>0,01$) између експерименталне и контролне групе у погледу сарадничког понашања.

Узорак садржаја представљале су наставне јединице из теме *Осврт уназад – прошлост,* која се у оквиру предмета Природа и друштво изучава у четвртом разреду. На одабир историјских садржаја за ово истраживање првенствено је утицао став да „учећи историју ученици учвршћују и развијају неке опште принципе научног рада" (Pešikan-Avramović, 1996: 16).

За испитивање статистичке значајности разлика у процени заступљености сарадничког понашања ученика експерименталне и контролне групе коришћен је Ман-Витнијев У тест суме рангова[2]. Сумарни статистички приказ резултата добијених посматрањем ученика дат је у прилогу, у табелама 1 и 2.

Резултати истраживања и дискусија

Позитивна међузависност чланова групе

Један од најважнијих услова остваривања сарадње у учењу је успостављање позитивне међузависности ученика у групи. То подразумева да сви чланови групе треба да буду подједнако укључени рад и да бољи ученици помогну слабијима у остварењу задатка, а на појаву оваквог понашања посебно утиче комбинација међузависних циљева и наставног материјала (Ševkušić i Stanković, 2012). Истраживања показују да су ученици који су радили у групама које су биле структурисане тако да

2 Ман-Витнијев тест, као непараметријска алтернатива t-тесту, коришћен је јер су добијени подаци дати на ординалној скали (скала Ликертовог типа).

захтевају већу позитивну међузависност и узајамну помоћ постигли боље резултате из математике, природних наука и енглеског језика од ученика који су радили у неструктурисаним групама (Gilles, 2003).

Што се тиче степена укључености појединаца у рад групе и међусобног охрабривања и помагања, у експерименталним одељењима је уочена генерална тенденција његовог пораста, али са појавом мањих осцилација. Појаве да у раду не учествују сви чланови група или да нису сви имали подједнако право да изнесу своје мишљење нарочито је опажена у процесу израде пројекта истраживања. Ова појава је донекле разумљива, будући да је то била једна од почетних активности пројектног рада, и да ученици још увек нису у довољној мери разумели значај заједничког ангажовања. Када су ученици увидели да ће резултат пројекта зависити од испуњења свих задужења, почели су да више пажње посвећују једни другима и да равноправно деле задужења. Ученике који сами нису показивали жељу да се више укључе у рад подстицали су остали чланови, а такође су и прихваћени ученици које су у почетку остали чланови мање или више игнорисали. Повећао се и степен равноправности у разговору, па више није било ученика који су сами себи дали привилегију да доминирају у унутаргрупној комуникацији. Такође је уочено да се међусобна подршка појачавала у етапама обраде добијених података и израде презентација резултата. Ученици су једни другима посебно помагали у процесима анализе, компарације, идентификовања, класификације и апстраховања добијених података. Остварени напредак се јавио када су чланови групе схватили да „личне циљеве могу постићи остварујући пре свега групне, заједничке циљеве" (Šefer i sar., 2012: 256).

Међутим, у појединим групама експерименталних одељења изолованост једног, додуше знатно мањег, броја ученика поново се јавила у двема фазама пројектног рада – теренском истраживању и презентовању резултата истраживања. Пошто је посматрање вршено само на часовима, наводимо речи самих ученика да су постојали појединци који нису испоштовали договоре и нису се појавили у музеју и историјском архиву, где су групе прикупљале део података. Проверено је и утврђено да нису постојали објективни разлози за њихово непоштовање договорених обавеза, па се такви поступци могу протумачити ангажовањем ако је оно под надзором ауторитета, тј. наставника. У другом случају, одређени ученици (углавном слабијих општих постигнућа) нису желели да учествују у фази презентовања резултата појединачних група, образлажући то субјективним осећајем несигурности у усменом излагању. Значајно је напоменути да је та ситуација превладана без већих конфликата и да су остали чланови група преузели на себе улогу презентера. И то се може протумачити као референтан показатељ степена побољшања сарадничких односа у групи, јер „када чланови групе уоче неки недостатак у свом заједничком раду, спонтано почињу да га решавају зависно од својих тренутних компетенција… Ученици преузимају реализацију задатака који им највише леже, а остала задужења прате кроз рад својих другара; чиме односи у групи постају симетричнији, а сама интеракција стабилнија" (Šefer i sar., 2012: 257).

У контролним одељењима је било израженије издвајање појединаца из активности групе, нарочито оних који сами нису показали интересовање да се укључе у рад. Запажено је и да се у оквиру група јављају парови или подгрупе ученика који су

у потпуности преузимали рад на задацима, занемарујући остале чланове. Међусобно помагање и охрабривање чланова групе је идентификовано у знатно мањој мери. Поред недовољно развијених социјалних вештина, претпостављамо да је један од битнијих узрока овакве ситуације била и сама концепција групних задатака. Ученици су имали могућност да, према индивидуалним склоностима, изаберу један од пет понуђених групних задатака, али им је очигледно недостајала помоћ у осмишљавању адекватнијих активности за њихову реализацију. Заједничко интересовање за одређену тему, као добра полазна основа за јачање групне кохезије, није подржано оптимално изазовним активностима, па је временом опадало.

Примењени статистички поступци говоре у корист одељења која су радила по пројектном моделу рада у настави природе и друштва. Из табеле 1. може се видети да је вредност медијана на оба ајтема већа у експерименталној (Md = 4) него у контролној групи (Md = 2). Код ајтема „ученици су подједнако укључени у рад групе", средишња вредност рангова у експерименталној групи износи 22,27, а у контролној 8,73 (табела 2). Разлика је статистички значајна, што показује резултат Ман-Витнијевог теста (U = 11,000, p < 0,01). И код ајтема „ученици једни друге охрабрују и међусобно се испомажу" средишња вредност рангова је већа у експерименталној (20,67) него у контролној групи (10,33). Израчуната вредност Ман-Витнијевог теста је 35,000, и показује статистички значајну разлику у корист експерименталне групе на нивоу значајности p < 0,01(табела 2).

Унутаргрупна комуникација

Начин међусобног опхођења ученика се на почетним групним активностима у експерименталној групи није много разликовао од начина опхођења у контролној групи. У обе групе су били идентификовани облици некоректног обраћања, нарочито бољих ученика према слабијима, а најзаступљеније су биле изјаве типа: „Ћути, шта ти знаш о томе!", „Не мешај се, ми то знамо боље!" и сличне. Такође, између ученика сличних способности се у појединим случајевима размена мишљења више кретала у правцу препирке, а не конструктивног дијалога. Са постепеним укључивањем свих чланова групе у рад у експерименталним одељењима, повећавала се и коректност у комуникацији. Бучније дискусије унутар група су и даље биле честа појава, али се више рачуна водило о ономе шта ће се изговорити. У контролним одељењима је овакав вид комуникације био заступљенији, и поред интервенција учитељица. Недостатак групне кохезије и партнерских односа утицао је и на мање коректно опхођење ученика. Гледано у целини, вредност медијане на овом ајтему, наведена у табели 1, била је мања у контролној (Md = 2) него у експерименталној групи (Md = 4). Вредност Ман-Витнијевог теста (U = 20.000) доказала је статистички значајну разлику између средишњих вредности рангова (Е = 21,67, К = 9,33) на нивоу p < 0,01 (табела 2).

Квалитет сарадње посматран је и у односу на врсте разговора вођених у групама ученика. Задатак је био да се утврди да ли рад на групним пројектима у настави природе и друштва унапређује групни дискурс. Резултати досадашњих истраживања

показују да „наставници који у раду примењују принципе истраживачког рада у настави често и сами буду изненађени колико такав начин рада помаже ученицима да изразе своје комуникационе вештине, али и до које мере су деца спремна да међусобно сарађују" (Šefer i sar., 2012: 258). Уједначеност експерименталних и контролних одељења је, што се врсте разговора тиче, на почетку процеса посматрања била веома велика. Констатовано је да је у унутаргрупној комуникацији доминирала расправа.

Већ након теренских истраживања, у фазама обраде података, а нарочито приликом израде презентација резултата, у експерименталној групи се запажа померање нивоа комуницирања са расправљања на истраживачки разговор. Истраживачки разговор се одређује као врста активног учења, конструктивни однос према идејама и исказима саговорника. Карактеришу га интеракција у којој сви размишљају, тежња ка договору и налажењу прихватљивих решења, која не настају као резултат једноставног прихватања већинских ставова (Milin, 2012). Напредак у комуникацији илустроваћемо на примеру разговора између групе ученика једног експерименталног одељења. Тема разговора је било уређивање постер презентације:

Ученик 1: „Има ли неко идеју како би требало да изгледа наш постер?"

Ученик 2: „И. и С. имају предлог."

Ученик 3: „Ми смо мислиле да у горњем делу направимо оквир и да у њему великим словима напишемо тему истраживања, а испод, мањим словима, да наведемо где смо истраживали и ко су чланови наше групе. А онда испод тога да стављамо слике значајних личности, да напишемо како се која личност зове, кад је живела и зашто је значајна."

Ученик 2: „Мени је то скроз ок."

Ученик 4: „Да, само што треба да узмемо два хамера, један неће бити довољан. А шта ћемо да радимо са планом пројекта? Учитељица је рекла да и пројекат треба да објаснимо."

Ученик 5: „Треба да објаснимо, да прочитамо. Ако залепимо на хамер, ништа се неће видети."

Ученик 2: „У праву си, боље је да им само прочитамо план пројекта. Не може да стоји на хамеру."

Ученик 4: „Добро, онда да читамо. Хајде да се договоримо ко ће да пише наслов и остало"…

За разлику од ранијих ситуација, сви чланови групе су били укључени у трагање за решењем, свако је изнео своје мишљење, а на крају је, без конфликта и у продуктивном дијалогу, остварен заједнички договор. У већини група контролних одељења расправа је до краја остала најзаступљенији вид разговора. Услед чешћих интервенција учитељице смањени су конфликти, али је изостало равномерно укључивање свих чланова група у рад. Активности су се већином одвијале у оквиру мањих подгрупа које су наметале своја решења. Према подацима из табеле 1, квалитет сарадничког понашања у групама, процењиван кроз заступљеност једне или друге врсте разговора, био је бољи у експерименталној (Md = 4), а слабији у контролној групи (Md = 2). Израчуната средишња вредност рангова за овај ајтем је дупло већа у експерименталној (20,87) него у контролној групи (10,13), а Ман-Витнијев тест (U = 32.000)

је потврдио статистички значајну разлику на нивоу $p < 0,01$, у корист експерименталне групе (табела 2).

Наведене разлике у дискурсима, као и суштина и структура задатака утицале су и на усмереност група ка остваривању постављених циљева. Уколико ученици у оквиру групе раде и дискутују водећи рачуна о заједничком циљу, сарадња долази до већег изражаја. Посматрањем је утврђено да теме разговора и расправа, вођене у више од половине група контролних одељења, често нису имале много додирних тачака са решавањем задатака. Узрок ове појаве видимо пре свега у концепцији задатака и активности, који нису успели да окупе чланове група око заједничког циља. Вредност медијане је и за овај ајтем у контролној групи била ниска (Md = 2). У одељењима која су радила на групним пројектима у настави природе и друштва, усмереност рада и дискусија ка циљевима биле су заступљеније (Md = 4), што се и очекивало, с обзиром на то да су доминирали истраживачки разговори (табела 1). Средишња вредност рангова процене је у експерименталној групи износила 20,67, а у контролној 10,33. Тестирање Ман-Витнијевим тестом (U = 35.000) показује да између њих постоји статистички значајна разлика на нивоу значајности $p < 0,01$ (табела 2).

Отвореност за решавање проблема

Последња два показатеља на основу којих је процењивано сарадничко понашање ученика у пројектном и уобичајеном моделу групног рада у настави природе и друштва односила су се на отвореност појединца и групе да изнесу и реше неки проблем, самостално или уз помоћ наставника. При посматрању отворености за изношење и решавање проблема унутар групе запажено је у контролним одељењима да ученици изнесу одређени проблем (било да се односи на интерперсоналне односе у групи или нејасноће у вези са постављеним задатком), али се даља прича углавном ту и завршавала. Дешавало се и да изношење неког проблема изазове расправљање, без проналажења одговарајућег решења. Дакле, проблем постоји, изнет је, али је ретко постојала воља да се он реши. Ученици експерименталних одељења су у сличним ситуацијама показали већу отвореност. У једној групи експерименталног одељења вођен је следећи разговор који показује како су ученици решили проблем без помоћи наставника:

Ученик 1: „Ја не разумем како треба да средимо ово што смо прикупили."

Ученик 2: „Шта не разумеш?"

Ученик 1: „Не разумем шта сад треба да радимо са свим овим сликама и текстовима. Само треба да их налепимо на хамер?"

Ученик 3: „Не. Треба прво да видимо да ли су материјали које смо донели добри. За ове текстове из књига које смо узели из музеја, знамо сигурно да су добри. А сад треба да прегледамо и ово што смо нашли на интернету. Ја сам нашао неки текст, али то није о Србији у средњем веку, него касније. А у књизи коју је донела С. се говори само о владарима. А то није наша тема. Разумеш?"

Ученик 1: „Разумем. Ја ћу прво да гледам како ви радите, па ћу вам се прикључити."

Ученик 4: „Договорено, помоћи ћемо ти."

Разговора овог типа није било у групама контролних одељења, а разлике у средишњим вредностима рангова (E = 20,00 и K = 11,00) су статистички значајне на нивоу $p < 0,01$ (U = 45,000), у корист експерименталних група (табела 2).

Ученици експерименталних група су били отворенији и за тражење помоћи од наставника. Док је у групама контролних одељења комуникацију између наставника и група ученика углавном започињао сам наставник, у групама експерименталних одељења углавном су ученици први постављали питања. Концепција пројектног модела рада у настави природе и друштва и предвиђа померање фокуса са традиционално схваћених улога (наставник – онај који пита, ученик – онај који одговара) ка „преговарању значења" које има за циљ „да се постигне заједничко разумевање између наставника и ученика" (Milin, 2012: 36). Опажено је да су у групама експерименталних одељења били заступљенији управо разговори засновани на преговарању значења. Њихова структура се најчешће поклапала са једном од могућих форми које је Џозеф Полман идентификовао у свом истраживању о структури дијалошких активности у пројектној настави (Polman, 2004), и изгледала је овако: Ученици позивају наставника на разговор → Ученици објашњавају око чега не могу да се усагласе или шта не разумеју и постављају питање → Наставник објашњава или их питањима води до решења → Ученици потврђују разумевање или поново питају. Преговарање значења се у овом случају одвија кроз позив на разговор, објашњавање и разумевање.

Разлике у отворености и квалитету комуникације између ученика и наставника који су радили на групним пројектима и оних који су радили у оквиру уобичајеног групног рада потврдили су и статистички показатељи. Средишња вредност медијане у експерименталној групи је износила 21,33, а у контролној 9,67. Статистичка значајност разлика је потврђена Ман-Витнијевим тестом (U = 25,000) на нивоу $p < 0,01$, у корист експерименталне групе (табела 2).

Закључак

Резултати добијени овим истраживањем наводе на закључак да пројектни модел наставе природе и друштва подстиче развој сарадничког понашања ученика у групама у односу на групне активности у традиционалном моделу наставе. Према проценама три независна посматрача, пројектни рад је позитивније деловао на испитиване показатеље сарадничког понашања, и то: успостављање позитивне међузависности ученика у групи, унутаргрупна комуникација и отвореност за решавање проблема, што није био случај у настави која се заснивала на уобичајеним групним активностима. Обрасци сарадничког понашања, идентификовани код већине ученика експерименталних група, у складу су са теоријским поставкама пројектног модела наставе природе и друштва у којима се истиче да се ученици у пројектним активностима чвршће окупљају око заједничког циља и активности које су у функцији његове реализације (Krajcik & Czerniak, 2008). Међутим, будући да су одређене пројектне активности ученици по групама реализовали ван школе (првенствено теренска истраживања као што су посете завичајном музеју и историјском архиву с циљем

прикупљања података), остало је непокривено питање квантитета и квалитета сарадничког понашања ученика у ситуацијама ван стандардног школског окружења.

Друго отворено питање, које није до краја расветљено овим истраживањем, јесте да ли су за боље резултате у сарадничком понашању ученика у пројектном моделу заслужни другачији задаци и активности ученика или другачије вођење и јаснije инструкције наставника. Прелиминарни договор с учитељицама експерименталних и контролних одељења предвиђао је њихово минимално вођење, да би се ученицима дала могућност и да вежбају аутономију у одлучивању. Међутим, током посматрања часова уочено је да су инструкције у контролним одељењима углавном остајале у домену уопштених савета, док су у експерименталним биле много детаљније. Иако је договорено минимално вођење првенствено било усмерено на квантитет инструкција, јасно се исказала разлика у њиховом квалитету, што би могло да имплицира и утицај пројектног модела наставе природе и друштва на мотивацију наставника за побољшање сопствене праксе.

У ком су односу утицај квалитета наставникових инструкција и утицај квалитета пројектних и уобичајених групних задатака и активности на развој сарадничких понашања ученика, ово истраживање није дало адекватан одговор. Зато би било значајно да се у будућим истраживањима посебна пажња посвети испитивању везе између пројектних задатака и наставникових инструкција, јер би ти резултати дали свеобухватнију слику о улози пројектног модела наставе природе и друштва у развоју сарадничког понашања ученика.

И поред наведених недостатака, извесно је да је ово истраживање у већини дало сличне резултате претходно споменутим истраживањима, у којима се наглашава да примена пројектног модела наставе позитивно утиче на сарадничко понашање ученика (ChanLin, 2008; Horran et al., 1996; Kaldi et al., 2011; Šefer, 2008). Налази овог истраживања имплицирају и да је потребно да наставници приликом примене групног рада уложе већи напор у осмишљавању изазовнијих задатака и да пруже ученицима адекватнију подршку у развијању и неговању сарадничког понашања. Циљеви и садржаји наставе природе и друштва пружају довољно могућности за постепено увођење пројектног и сличних модела групних истраживања којима се може постићи чвршће окупљање ученика. Практиковањем пројектних часова, дана и недеља од почетка обавезног образовања поспешивале би се истраживачке и сарадничке способности ученика.

Литература

Albe, V. (2008). When Scientific Knowledge Daily Life Experience, Epistemological and Social Considerations Intersect: Students' Argumentation in Group Discussion on a Socio-scientific issue. *Research in Science Education,* Vol. 38, No. 1, 67–90.

Bell, S. (2010). Project-based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House,* Vol. 83, No. 2, 39–43.

ChanLin, L.J. (2008). Technology Integration Applied to Project-based Learning in Science. *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 45, No. 1, 55–65.

Fullan, M., Cuttress , C. & Kilcher, A. (2005). Eight Forces for Leaders of Change. *JSD – The Learning Forward Journal*, Vol. 26. No. 4, 54–58.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence.* New York: Basic Books.

Gillies, R. M. (2003). The Behaviors, Interactions, and Perceptions of Junior High School Pupils During Small Group Learning. Journal of Educational Psychology, Vol. 95, No. 1, 137–147.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligences.* New York: Bantam Books.

Havelka, N. (1980). *Psihološke osnove grupnog rada.* Beograd: Naučna knjiga.

Horan, C., Lavaroni, C. & Beldon, P. (1996). *Observation of the Thinker Tech Program Students for Critical Thinking and Social Participation Behaviors*. Novato, CA: Buck Institute for Education. Retrieved June 6, 2016 from the World Wide Web http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf.

Kaldi, S., Diamanto Filippatou, D. & Govaris, Ch. (2011). Project-based Learning in Primary Schools: Effects on Pupils' Learning and Attitudes. *Education* 3–13, Vol. 39, No. 1, 35–47.

Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu.* Zagreb: Educa.

Krajcik, J. S. & Czerniak, C. M. (2008). *Teaching Science in Elementary and Middle School: A Project-based Approach.* New York: Routledge.

Lakkala, M., Lallimo, J. & Hakkarainen, K. (2005). Teachers' Pedagogical Designs for Technology-supported Collective Inquiry: A National Case Study. *Computers & Education*, Vol. 45, No. 3, 337–356.

Lin, E. (2006). Cooperative Learning in the Science Classroom. *The Science Teacher*, Vol. 73, No. 5, 34–39.

Milin, V. (2012). Povezanost koncepcije aktivnog učenja i savremenih shvatanja razgovora u nastavi. *Pedagogija*, god. 67, br. 1, 31–42.

Milovanović, R. (2010): *Interakcija i komunikacija u vaspitnom radu.* Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini Univerziteta u Kragujevcu.

Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja,* god. 43, br. 2, 177–194.

Pešikan Avramović, A. (1996). *Treba li deci istorija.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Polman, J. (2004). Dialogic Activity Structures for Project-based Learning Enviroments. *Cognition and Instruction*, Vol. 22, No. 4, 431–466.

Prince, M. J. & Felder, R. M. (2006). Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. *Journal of Engineering Education*, Vol. 95, No. 2, 123–138.

Schwarz, B. B., Neuman, Y. & Biezuner, S. (2000). Two Wrongs May Make a Right... If They Argue Together! *Cognition and Instruction,* Vol. 18, No. 4, 461–494.

Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Šefer, J. (2008). *Evaluacija kreativnih aktivnosti u tematskoj nastavi.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.,

Šefer, J. (2012). Trolist: ključne komponente novog pristupa u obrazovanju. U J. Šefer, S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – novi pristup obrazovanju, I deo* (str. 11–44). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Šefer, J., Radišić, J. & Jošić, S. (2012). Istraživački rad i rešavanje problema kao podsticaj stvaralaštva, inicijative i saradnje u nastavi. U J. Šefer, J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – implikacije za obrazovnu praksu, II deo* (str. 243–266). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Ševkušić, S. i Stanković, D. (2012). Saradnja. U J. Šefer, S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – novi pristup obrazovanju, I deo* (str. 153–182). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-based Learning*. Retrieved June 6, 2016 from the World Wide Web http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf

Vulfolk, A., Hjuz, M. i Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju II.* Beograd: Clio.

Примљено: 18. 01. 2016.
Коригована верзија текста примљена: 15. 06. 2016.
Прихваћено за штампу: 05. 07. 2016.

THE ROLE OF THE PROJECT-BASED LEARNING MODEL IN SCIENCE AND SOCIAL STUDIES TEACHING IN THE DEVELOPMENT OF COLLABORATIVE BEHAVIOR IN STUDENTS

Abstract *Recent research in the field of education has shown that collaboration between students during teamwork largely depends on the type of task the groups are working on. The project-based learning model in science and social studies teaching primarily involves projects that students carry out in small groups; and the aim of this study was to examine whether, and to what extent, this learning model fosters the development of collaborative behavior in students. The experimental study was based on a sample of 142 fourth-grade elementary school students, 72 in the experimental group (three classes doing a science and social studies lesson using the project-based learning model) and 70 in the control group (three classes doing the same lesson using standard group tasks). Systematic observation showed that the project-based learning model of science and social studies teaching was more effective in developing positive interdependence among students within a group, intra-group communication, and openness in problem solving.*

Keywords: *project-based learning model, science and social studies teaching, teamwork, collaboration, communication.*

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ПРИРОДОВЕДЕНИЮ И ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЮ В РАЗВИТИИ СОТРУДНИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНИКОВ

Резюме *Современные исследования в области образования показывают, что сотрудничество между учениками на групповых занятиях во многом зависит от вида деятельности, которую группа осуществляет. В проектной модели обучения природоведению и обществоведению работа учеников в основном базируется на проектной деятельности, которая проводится в небольших группах, а цель данного исследования заключается в том, чтобы определить, в какой степени эта модель способствует развитию сотруднического поведения у учеников. Исследование экспериментального характера проведено в четвертом классе восьмилетней школы, на примере 72 учеников экспериментальной группы (три класса, в которых содержание обучения природоведению и обществоведению осуществлялось по проектной модели) и 70 учеников контрольной группы (три класса, в которых те же содержания реализовались путем обычной групповой работы). Систематические наблюдения показали что, в отличие от обычного группового обучения, проектная модель обучения природоведению и обществоведению положительно влияет на создание позитивной взаимозависимости в группе, на создание внутригрупповой коммуникации и открытости для решения проблем.*

Ключевые слова: *проектная модель обучения, преподавание природоведения и обществоведения, групповая деятельность, сотрудничество, общение.*

ПРИЛОГ

Табела 1. Процена сарадничког понашања ученика у групама

Тврдње	Е група							К група						
	N	*Md*	*Min*	*Max*	*Перцентили*			*N*	*Md*	*Min*	*Max*	*Перцентили*		
					25	50	75					25	50	75
Ученици су подједнако укључени у рад групе, нико није занемарен, омогућено је свима да изнесу мишљење	15	4,00	4	5	4,00	4,00	5,00	15	2,00	1	4	2,00	2,00	2,00
Ученици се једни према другима опходе пристојно и коректно	15	4,00	2	5	4,00	4,00	4,00	15	2,00	1	4	2,00	2,00	2,00
Ученици једни друге охрабрују и међусобно испомажу	15	4,00	2	4	2,00	4,00	4,00	15	2,00	1	4	1,00	2,00	2,00
Ученици воде истраживачки разговор уместо расправљања	15	4,00	2	5	4,00	4,00	4,00	15	2,00	1	4	2,00	2,00	2,00
Ученици раде и дискутују водећи рачуна о циљу	15	4,00	2	4	2,00	4,00	4,00	15	2,00	1	4	1,00	2,00	2,00
Ученици отворено износе и решавају проблеме унутар групе	15	4,00	2	4	4,00	4,00	4,00	15	3,00	3	3	3,00	3,00	3,00
Ученици отворено износе проблеме наставнику и траже помоћ од њега	15	4,00	2	5	4,00	4,00	5,00	15	2,00	1	4	1,00	2,00	2,00

Табела 2. Процена сарадничког понашања ученика у групама – значајност разлика између Е и К групе

Тврдња	Група	N	Средишња вредност рангова	Сума рангова	U	p
Ученици су подједнако укључени у рад групе, нико није занемарен, омогућено је свима да изнесу мишљење	К	15	8,73	131,00	11,000	,000
	Е	15	22,27	334,00		
Ученици се једни према другима опходе пристојно и коректно	К	15	9,33	140,00	20,000	,000
	Е	15	21,67	325,00		
Ученици једни друге охрабрују и међусобно испомажу	К	15	10,33	155,00	35,000	,000
	Е	15	20,67	310,00		
Ученици воде истраживачки разговор уместо расправљања	К	15	10,13	152,00	32,000	,000
	Е	15	20,87	313,00		
Ученици раде и дискутују водећи рачуна о циљу	К	15	10,33	155,00	35,000	,000
	Е	15	20,67	310,00		
Ученици отворено износе и решавају проблеме унутар групе	К	15	11,00	165,00	45,000	,002
	Е	15	20,00	300,00		
Ученици отворено износе проблеме наставнику и траже помоћ од њега	К	15	9,67	145,00	25,000	,000
	Е	15	21,33	320,00		

Марина С. Петровић[1]
Педагошки факултет у Сомбору,
Универзитет у Новом Саду

UDK - 37.018.43:004.738.5(497.113)"2014/2015"
37.022/.026(497.113)"2014/2015"
371.12:004(497.113)"2014/2015"
DOI: 10.5937/nasvas1603647P
Стручни рад
НВ год. LXV 3/2016.

УТИЦАЈ Е-МОДЕЛА „5 КОРАКА" НА НАСТАВНИЧКО МОДЕЛОВАЊЕ АКТИВНЕ НАСТАВЕ УЗ ПРИМЕНУ МУЛТИМЕДИЈЕ[2]

Апстракт *Брзи развој образовне технологије захтева стално усавршавање наставника у домену моделовања наставе. У раду су представљени резултати истраживања о резултатима примене модела е-наставе „5 корака" на усвајање и развој знања наставника у концепцији и припреми активне наставе. За потребе истраживања реализован је експеримент са две паралелне групе (експериментална и контролна) које су похађале курс преко интернета, с тим што је експериментална група прошла обуку уз примену модела наставе „5 корака", а контролна група је похађала курс на којем је примењен класичан е-модел „испорука садржаја". Курс је успешно завршило 165 наставника, 146 жена и 19 мушкараца. Анализа резултата истраживања показала је да постоји статистички значајна разлика у корист експерименталне групе у броју наставника који разумеју концепт активне наставе, мотивисани су и умеју да припреме сценарио активне наставе. Утврђено је да се концепт новог наставног модела може ефикасно пренети наставницима уз обавезну претходну практичну демонстрацију. При томе наставници морају бити стављени у позицију ученика, да би нови модел целовито сагледали. То отвара питања у вези с образовном политиком кад је реч о иницијалном образовању наставника, као и њиховом даљем стручном усавршавању кроз праксу.*

Кључне речи: *модел е-наставе, информационе технологије, усавршавање наставника, активна настава.*

Увод

Идеја активне наставе у центар образовних догађаја поставља ученика и његове активности. „…Постојеће окружење за учење састоји се од превише пасивног седења у учионици ... и мало очекивања да се буде активан учесник." (Bajscy et al., 2002: 47).

Истраживања показују да до повећања ефикасности наставе, као и активизације ученика у циљу повећања усвојеног знања у количини и квалитету може довести примена образовних софтвера и мултимедије у настави (Radlović Čubrilo i sar.,

1 E-mail: marina.petrovic@uns.pef.ac.rs

2 У раду су представљени резултати истраживања обављеног за потребе израде докторске дисертације под насловом *Модел е-учења за подршку развоју информатичких компетенција запослених у образовању*, одбрањене 2016. године на Природно-математичком факултету Универзитета у Новом Саду.

2014; Terzić i Miljanović, 2009). Увођење информационо-комуникационе технологије (ИКТ) у наставу произвело је позитиван ефекат на академски успех. Ипак, рачунари се не могу једноставно убацити у школу с надом да ће бити исправно коришћени. Потребно је обучити наставнике да припремају и ефикасно користе образовну технологију подржану ИКТ-ом (Danilović, 2004; Martinović, 2007). „Сваки конкретан програмски садржај наставе (шта учити) заснива се на одређеној методици (управљању) наставе (како учити)" (Nadrljanski i Nadrljanski, 2005: 60). Примена неадекватних модела наставе, с друге стране, може умањити ефикасност наставе и неповољно деловати на сазнајни процес (Nadrljanski i Nadrljanski, 2005).

Према стандардима за компетенције наставника у Србији, очекује се да „наставник усклађује своју праксу с иновацијама у образовању и васпитању" и „примењује информационо-комуникационе технологије" (*Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, 2011: 4) у планирању, реализацији и вредновању наставног процеса. Пресудни су педагошко знање наставника, вештина у раду и његова решеност да се мења и усавршава у моделовању наставе (Bajcsy et al., 2002). Наставник мора да поседује програмске компетенције, односно да има изграђен цео систем знања из области свог наставног предмета, као и развијене способности и вештине да ученику пренесе своја знања и вештине (Bjekić i sar., 2008). То значи да наставник мора да поседује особине и вештине инструкционог дизајнера.

Различити облици стручног усавршавања, по мишљењу наставника, требало би да послуже за реконцептуализацију традиционалног образовног система и унапређивање метода и облика наставе, посебно уз примену ИКТ-а (*Kvalitetno obrazovanje za sve: put ka razvijenom društvu*, 2002; Schols, 2012; Stanković i Pavlović, 2007).

Експанзија веб-технологија донела је могућности за стручно усавршавање наставника путем интернета у форми електронског учења (е-учење) (Petrović, 2009). Многе програме за е-учење одобрио је Завод за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије.

Могућности ИКТ-а се у нашим школама још увек не користе у пуној мери у моделовању, реализацији наставе и процеса учења. Резултати истраживања која су други предузели показују да наставници технологију користе више за личне потребе него за наставу (Wellington, 2005). Разлози су бројни и крећу се од спољашњих (недостатак адекватних просторија, опреме, обуке, подршке и сл.) до унутрашњих (мотивација за стручним усавршавањем, педагошка знања, наставникова лична убеђења о месту ИКТ-а у настави и сл.) (Mumtaz, 2000; Wellington, 2005).

Време у којем живимо захтева да се настава непрекидно промишља, мења и прилагођава новим друштвеним околностима. У овом раду представљен је део резултата истраживања о утицају е-модела „5 корака" на пренос концептуалних знања и мотивацију наставника да обликују своју наставу уз помоћ ИКТ вештина у циљу активизације ученика.

Настава путем интернета

Наставни садржаји које представљамо ученицима могу се обликовати и испоручити на много различитих начина. Моделовање наставе и процеса учења увек се

врши ради „побољшања исхода поучавања и учења, као и повећања ефикасности образовног процеса, што се остварује применом нових образовних технологија…“ (Martinović, 2007: 337).

У односу на то да ли се настава и учење одвијају искључиво преко интернета или у комбинацији с учењем у учионици (уз присуство ученика и наставника у истој учионици), можемо направити генералну поделу на две велике групе: на модел учења на даљину путем интернета и хибридни модел.

Модел учења на даљину подразумева првенствено испоруку садржаја за учење путем интернета (и његових сервиса и ресурса) уз примену одређеног модела инструкционог дизајна. Хибридни модел наставе односи се на комбинацију класичне наставе у учионици и делимичне употребе могућности ИК технологије, у првом реду интернета. Модел „испоруке садржаја“ карактерише онлајн испорука материјала за учење, провера знања електронским тестовима уз ретко коришћење онлајн комуникације између ученика и наставника. Материјали који се испоручују покривају декларативна знања из општих и стручних предмета. Зато је овај модел практично основа за рад свих других модела (Petrović & Ebner, 2012).

Приказ модела наставе „5 корака“

Моделом наставе називамо „начин наставе описан као скуп својстава“, док је настава појава која је у исто време „облик одређеног модела и процес градње, предаје, преноса и усвајања модела“ (Nadrljanski i Nadrljanski, 2005: 59).

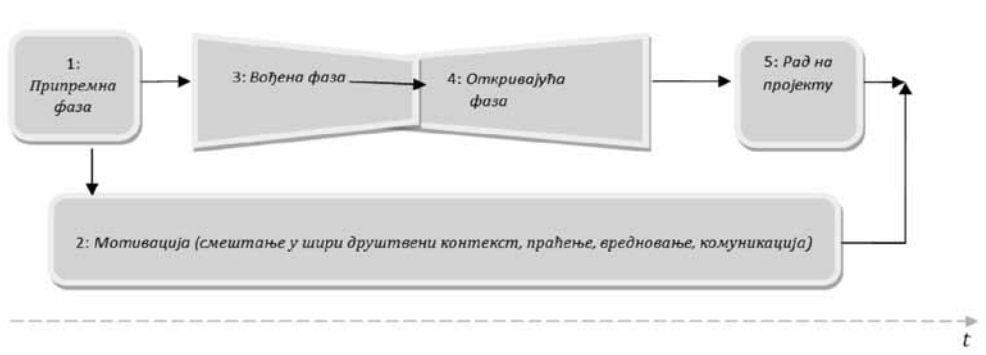
Модел „5 корака“ настао је из практичног искуства аутора у раду са различитим моделима за е-учење. Теоријски оквир понуђеног модела упоређен је са генералним моделом за е-учење (табела 1) са Техничког универзитета у Грацу (Аустрија) који се састоји од три подмодела померених у времену (Petrović & Ebner, 2012).

Табела 1. Приказ подмодела е-учења и њихових карактеристика

	Модел Испорука садржаја (енгл. e-Learning by distributing)	Модел Учење кроз интеракцију (енгл. e-Learning by interacting)	Модел Колаборативно учење (енгл. e-Learning by collaborating)
Циљеви учења (енгл. Learning score)	Коришћење (енгл. Using)	Разумевање (енгл. Understanding)	Примена (енгл. Doing)
Резултати учења (енгл. Learning results)	Декларативно знање (енгл. Declarative knowledge)	Концептуално знање (енгл. Conceptual knowledge)	Процедурално знање (енгл. Procedural knowledge)
Наставничка стратегија (енгл. Teaching strategy)	Објашњавање (енгл. Explaining)	Туторски приступ (енгл. Tutoring)	Инструкторски приступ (енгл. Coaching)

t (време)

Модел „5 корака“ састоји се од пет фаза: 1. припремна, 2. мотивациона, 3. вођена, 4. откривајућа, 5. рад на пројекту (слика 1).



Слика 1. Е-модел „5 корака“

Припремна фаза подразумева упознавање учесника курса са детаљима организације курса, дужином трајања, начином процене успешности, темама, динамиком рада, исходима и циљевима курса.

Мотивациона фаза подразумева непрекидни процес који обухвата смештање у шири друштвени контекст, праћење, вредновање и комуникацију. Смештање у шири друштвени контекст подразумева рад с учесницима у којем им се даје увид у предности које доноси овакав начин рада, учесници упознају циљеве (личне, професионалне, друштвене) које ће постићи након курса, мотивишу се да крену у самостално усвајање нових садржаја. Током курса се ова фаза одвија кроз непрекидно праћење учесника у раду, пружање повратне информације у смислу вредновања постигнућа и давања смерница за даљи развој. Уколико мотивација у виду сталног контакта и константне повратне информације изостане, долази до одустајања од курса, посебно у почетку. Како учесник постаје самосталнији, потреба за праћењем и подстицањем на рад се смањује.

Вођена фаза подразумева рад са ментором, у којем се испоручују садржаји за учење у различитим мултимедијалним форматима.

Откривајућа фаза подразумева учење кроз истраживање и откривање које учесник предузима у највећој мери сам, по почетним упутствима наставника.

Рад на пројекту бави се применом наученог у настави у форми израде самосталног пројекта.

Вођена и откривајућа фаза су комплементарне. Како се вођена фаза приводи крају, тако се дубље улази у откривајућу фазу. Концепт овог модела заснива се на идеји поступног осамостаљивања у овладавању вештинама и знањима. Теоријски се може применити на различите узрасте и наставне садржаје.

Методологија истраживања

Орīанизација експеримен̄та. Целокупно истраживање реализовано је почетком школске 2014–15. године на Природно-математичком факултету у Новом Саду. Непосредан рад с испитаницима одвијао се на *Moodle* платформи за онлајн учење www.azomjns.com/moodle и трајао је 30 дана, током новембра 2014.

Циљ рада био је развој, примена и анализа ефеката примене новог модела е-учења „5 корака" преко интернета за подршку развоју информатичких компетенција запослених у образовању ради подизања квалитета савремене наставе и посредно деловање на учење ученика. Праћено је стицање три врсте знања код испитаника: когнитивно, процедурално и концептуално.

Главна хипотеза целокупног истраживања односила се на претпоставку да дидактичко-информатичке иновације у систему е-учења путем интернета, применом предложеног наставног модела „5 корака", дају боље резултате у развоју информатичких компетенција наставника од примене класичног модела за е-учење који се заснива на испоруци садржаја. Педагошки експеримент за потврду хипотезе спроведен је у целини преко интернета. Курс под називом „Мултимедија као покретач активног учења" бавио се израдом презентација у програму *PowerPoint* за подршку конципирању и реализацији активне наставе.

На јавни позив за учешће у педагошком експерименту одговорило је 320 заинтересованих наставника из целе Србије. Од тог броја, 239 испитаника попунило је упитник за разврставање, и то 204 жене и 35 мушкараца. Од 239 испитаника, на е-курс се регистровало и почело да ради задатке 205 испитаника.

На основу анализе почетног упитника, креиране су и уједначене две групе испитаника, експериментална (у даљем тексту Е-група) и контролна (у даљем тексту К-група). Групе су уједначене по броју учесника, полу, узрасту са којим раде, годинама радног стажа, стручној спреми, месту на коме се школа налази (село/град), претходном искуству са е-учењем, раду са презентацијама, као и мотивацији да унапреде своја информатичка знања.

Е-група радила је по новом моделу „5 корака" (претходно приказан) и код ње су систематски унети фактори промене у раду у односу на К-групу, по методологији стандардној за педагошка истраживања (Bakovljev, 1997; Mužić, 1968). Метода рада са К-групом базирала се на моделу „испорука садржаја" (претходно приказан у табели 1). Радни материјали за ову групу били су постављени само у облику PDF докумената. Сваку лекцију пратио је електронски тест знања. Садржаји за учење били су исти као код Е-групе.

Курс је успешно завршило 165 учесника, што чини 69,04% пријављених, односно 82 испитаника Е-групе и 83 испитаника К-групе. Проценат оних који су одустали од рада на курсу је 30,96%.

Прикупљени подаци обрађивани су софтверима: *Moodle* статистички алати, MS Excel 2007 и *Statistica* 12 (StatSoft, www.statsoft.de). *Moodle* је под слободном лиценцом, а *Excel* и *Statistica* су под универзитетском лиценцом за Универзитет у Новом Саду.

У оквиру овог рада дат је приказ једног дела истраживања који се тиче преноса концептуалних знања на наставнике деловањем е-модела „5 корака".

Проблем истраживања. Семинари за стручно усавршавање наставника похађају се у пракси врло често само ради испуњења формалних захтева, а да се при томе сазнања са семинара ретко примењују у настави. Тиме се не постиже жељени ефекат семинара, односно нема промишљања, редефинисања и иновирања наставног процеса. Велики проблем представља и праћење ефеката примене нових сазнања са семинара у настави јер је ефекат деловања реализованих програма за стручно усавршавање тешко измерљив.

Предмет истраживања. Истражити утицај новог педагошког модела „5 корака“, коме су испитаници били изложени у оквиру семинара, на наставничко моделовање активне наставе уз примену мултимедије.

Циљ, задаци и хипотезе истраживања. Утврдити да ли е-модел „5 корака“ и предложени сценарио активне наставе делују на наставнике да концептуална знања са курса пренесу у свој сценарио за часове активне наставе. Из овако дефинисаног циља, формулисани су следећи задаци истраживања:

1. Истражити однос испитаника према мултимедији у настави.
2. Истражити да ли постоје значајне разлике у концептуалном знању и разумевању активне наставе између испитаника двеју група.
3. Истражити однос креираног сценарија активне наставе и мултимедијалне презентације.

Дефинисане су следеће хипотезе истраживања:

1. Претпоставља се да испитаници имају позитиван однос према примени мултимедије у настави.
2. Претпоставља се да нема статички значајне разлике у разумевању активне наставе између испитаника Е и К групе након завршетка курса.
3. Претпоставља се да сценарио активне наставе прати мултимедијална презентација која може бити самостални образовни софтвер.

Варијабле. Као независне варијабле у истраживању су одређени: пол учесника; врста школе у којој ради испитаник (основна/средња); начин испоруке материјала за учење; рад модератора. Као зависне варијабле одређене су: вештина израде сценарија активне наставе; мотивација наставника да креирају свој сценарио активне наставе; вештина израде презентације; мотивација наставника да ураде квалитетну презентацију.

Методе, технике и инструменти примењени и коришћени у истраживању. Као штп је већ речено, истраживање је конципирано и реализовано као експериментално истраживање са контролном и експерименталном групом у којем су коришћене технике анкетирања, скалирања и анализе педагошке документације (сценарио и презентација за наставу), односно упитник и чек-листа у облику табеле за процену и скалирање педагошких докумената, креирани у програму MS Excel, као инструменти. Било је могуће сакупити укупно 7 поена на чек-листи (табела 2), од тога максимално 5 за сценарио, 1 поен уколико је презентација пратила активну наставу и 1 поен уколико презентација може да се користи самостално као образовни софтвер.

Табела 2. Садржај чек-листе за статистичку обраду

Садржај чек-листе	Број поена
Нема сценарио	0 поена
Има сценарио, прекопиран са семинара без промена	1 поен
Има сценарио прилагођен наставном предмету	3 поена
Има сценарио - креиран нови модел активне наставе	5 поена
Презентација прати активну наставу	1 поен
Презентација може да буде образовни софтвер за ученика	1 поен

Узорак. Од 239 наставника/ца, учесника експеримента, највише их је било из Београда (67), из Ниша (16), затим Новог Сада (10), Суботице (7), Ваљева (6), Лознице (6), Руме (5). Остали градови и места заступљени су са по највише три учесника (Ариље, Краљево, Врање, Сомбор....). Курс је успешно завршило 84,62% пријављених, тј. 165 наставника, од тога 146 жена и 19 мушкараца. Испитаници из основних школа били су бројнији (60,67%) у односу на испитанике из средњих школа (39,33%). Равномерно су заступљени испитаници који предају природне и друштвене предмете и предмете којима се преносе знања, вештине и ставови. Очекивано, највише учесника има VII степен стручне спреме. Просечан број година живота код испитаника износи 44; од тога приближно 43 год. и девет месеци код жена и приближно 45 год. код мушкараца. Просечан број година радног стажа износи: 15 година и три месеца. Највећу групу испитаника чине жене са 11 до 15 година радног стажа (23,04%). Најмању групу чине мушкарци са мање од пет година стажа; свега један мушкарац. Највише има жена које предају у старијим разредима основне школе; групу чини 69 жена.

Пријавила су се свега три учитеља и ниједан мушкарац који ради у гимназији. Највише испитаника долази из градова са преко 300.000 становника.

Орīанизација рада током курса. Испитаницима обе групе био је током курса понуђен исти сценарио као модел активне наставе. У току курса испитаници Е-групе прошли су кроз овај модел активне наставе у улози ученика. Затим је од њих тражено да дискутују о методичкој позадини, концепту часа, месту мултимедије и очекиваном односу ученика према оваквој настави, да изнесу своја претходна искуства са мултимедијом и упореде своја наставничка искуства с овим које су стекли из угла ученика. У тој замени улога очекивали смо да наставници комплетније сагледају место које мултимедија може да има у активирању ученика и креирању динамичног концепта наставе. Наведене активности у нашем моделу „5 корака" припадају мотивационој фази и представљају важан део рада с учесницима курса. У оквиру ове фазе ствара се увид и даје концептуални поглед из наставничког угла зашто и како укључити мултимедију у свакодневну наставу. Испитаници К-групе нису имали могућност да прођу кроз ове активности. Њима је у оквиру прве теме био дат сценарио као текстуални документ без додатних активности.

Резултати истраживања

Однос према мултимедији у настави

Помоћу упитника испитивали смо однос испитаника према мултимедији у настави. Резултати потврђују нашу претпоставку да испитаници обе групе имају изразито позитиван однос према мултимедији у настави и у високом проценту очекују да она може да унапреди наставу (табела 3). Претходно искуство у примени мултимедијалних презентација у настави је уједначено присутно код испитаника обе групе. Овај резултат нам је указао на добру уједначеност група.

Табела 3. Однос испитаника према употреби мултимедије у настави

	Е-група	К-група
Да ли сте већ имали искуства у припреми и реализацији часова уз помоћ мултимедијалних презентација?	ДА – 93 (76,86%) НЕ – 28 (23,14%)	ДА – 82 (69,49%) НЕ – 36 (30,51%)
Да ли су часови одржани уз помоћ мултимедијалних презентација бољи у односу на традиционалне часове (табла, креда)?	ДА – 121 (100%) НЕ – 0 (0%)	ДА – 116 (95,87%) НЕ – 2 (4,13%)

Анализа завршних радова – сценарији за час активне наставе

За учеснике обе групе завршни рад на курсу представљала је презентација рађена у PowerPointu унутар које је требало приложити сценарио за час активне наставе. Сценарио је требало креирати за свој предмет без обавезе да дати модел буде поновљен. Испитаници су имали задатак да одаберу тему, дужину трајања рада с ученицима и да одреде појединачне активности за наставника и за ученике. Прегледани су сви предати завршни радови: за Е-групу 82, за К-групу 83 рада. Након тога оцењени су по ставкама чек-листе (табела 2). За статистичку анализу, од укупног броја предатих радова, издвојила су се 43 рада Е-групе и 13 радова К-групе. У обзир су узети само оригинални радови који су имали приложен сценарио за активну наставу (табела 4, колоне 6, 7. и 8). Из анализе су искључени радови који су имали сценарио али су били преузети делом или у целини од других аутора, првенствено из базе мултимедијалних презентација за основну и средњу школу „Креативна школа". Веб-портал www.kreativnaskola.rs резултат је заједничког пројекта Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Завода за унапређивање образовања и васпитања РС и Мајкрософт канцеларије за Србију и Црну Гору.

Табела 4. Процентуална анализа најважнијих ставки чек-листе

УКУПНО завршних радова за групу (1)	Без писане припреме или сценарија (2)	Класична припрема за час (3)	Садржаји за обраду без образложења (4)	Преузета припрема (5)	Има сценарио активне наставе прекопиран са семинара без измена (6)	Има сценарио активне наставе прилагођен наставном предмету (7)	Има сценарио - креиран нови модел активне наставе (8)
Е (82)	14	18	6	1	9	13	21
Е %	17,07%	21,95%	7,32%	1,22%	10,98%	15,85%	25,61%
					Укупно за Е-групу: 52,44%		
К (83)	24	28	10	8	2	4	7
К %	28,92%	33,73%	12,05 %	9,64%	2,41 %	4,82 %	8,43 %
					Укупно за К-групу: 15,66%		

Под класичном припремом за час (табела 4, колона 3) сматрали смо све записе у којима је планирана фронтална настава, с уводном речи наставника иза које следи излагање наставника у главном делу, постављање питања, давање тачних одговора ученика, израда теста или задавање домаћег задатка на крају. У неким радовима били су наведени таксативно садржаји планираног часа, без икаквог објашњења и без форме сценарија или класичне припреме за час.

Испитаници Е-групе су у већини исказали мотивацију да креирају оригиналне моделе активне наставе (25,61%), да прилагоде дати модел свом предмету (15,85%) или да примене дати модел на свој предмет (10,98%), што укупно чини 52,44% предатих сценарија активне наставе, насупрот укупно 15,66% сценарија креираних од испитаника К-групе.

Затим смо желели да утврдимо да ли постоји значајна статистичка разлика у просечном броју поена за израду сценарија. Испитаници Е-групе су укупно освојили 194 поена, док су испитаници К-групе освојили 69 поена по ставкама наше чек-листе. Аритметичке средине освојених поена двеју група износе: Е=4,51 и К=2,88. Грубо описање података и расподела фреквенција за Е и К групу представљени су табелом 5. Интервали се крећу у корацима по 1, од 0 до 7 поена, у складу са бодовањем унутар наше чек-листе.

Табела 5. Дистрибуција фреквенције Е и К групе код анализе сценарија

	Е-ГРУПА		К-ГРУПА	
	Апсолутна фреквенција	Релативна фреквенција	Апсолутна фреквенција	Релативна фреквенција
Интервали	f_i	$f(\%)_i$	f_i	$f(\%)_i$
0<x<=1	7	16,28	9	37,50
1<x<=2	2	4,65	4	16,67
2<x<=3	3	6,98	2	8,33
3<x<=4	5	11,63	1	4,17
4<x<=5	8	18,60	6	25,00
5<x<=6	12	27,91	2	8,33
6<x<=7	6	13,95	/	/
Укупно:	43		24	

Колмогоров-Смирновим тестом потврђена је нормална расподела променљиве код Е-групе (D_n=0,1998 < $D_{43,0.05=}$0,206) и потврђена је нормална расподела променљиве код К-групе (D_n=0,2195 < $D_{24,0.05=}$0,270). Оба резултата Е и К групе леже у нормалној, очекиваној расподели и сходно томе за статистичку проверу хипотезе применили смо t-тест за два независна узорка са претпостављеним неједнаким варијансама (Bakovljev, 1997; Mužić, 1968).

Табела 6. Вредности t-теста за тестирање хипотезе

Е-група					К-група							
Аритметичка средина	Стандардна девијација	Варијанса	Скјунис	Куртозис	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Варијанса	Скјунис	Куртозис	Степен слободе	t-вредност	p-вредност
4,51	2,03	4,11	-0,64	-0,87	2,88	1,89	3,59	0,40	-1,56	65	3,24	0,002

Аритметичке средине и стандардне девијације за обе групе, које су неопходне за рачунање t-вредности, дате су у табели 6. Поређењем добијених вредности за t (3,24), p (0,002) са критичним вредностима t_{kr}=2,00 (за 65 степени слободе) и p=0,05, утврђено је да између просечног успеха које су испитанице Е и К групе постигли на провери концептуалних знања оценом сценарија постоји статистички значајна разлика у корист успеха испитаника Е-групе. На основу тога, може се прихватити алтернативна хипотеза и потврдити да разлика није случајна, односно да је настала услед деловања експерименталног фактора који смо увели, тј модела за е-учење „5 корака“.

Дискусија резултата истраживања

Резултати истраживања указују на то да иако су ставови наставника били уједначени у погледу могућег утицаја мултимедијалне презентације на активизацију ученика, испитаници групе Е показали су боље разумевање концепта активне наставе након завршетка обуке и већу мотивацију да креирају сценарио за своју наставу по принципима активне наставе.

Сценарио има другачију форму од класичне припреме за час са дефинисаним временом трајања (уводни, централни, завршни део часа). Један број наставника написао је у наслову реч „сценарио“, али је суштински понудио класичну припрему за час традиционалне наставе. Претпостављамо да се то може објаснити методиком коју су наставници усвојили током свог редовног школовања, као и на факултету и током праксе припремајући се за рад у школи. С обзиром на то да је тај утицај вршен дуги низ година, можемо бити задовољни ефектом који је овај курс постигао за месец дана.

У односу на К-групу, 36,78% више испитаника из Е-групе у свом завршном раду приказало је сценарио активне наставе (табела 4). Овај проценат је и већи уколико узмемо у обзир: а) оне који су написали класичну припрему за час с елементима активације ученика у којима користе мултимедију (4,88%) и б) оне који нису дали сценарио на увид, али се по концепту предате презентације, тј завршног рада, може закључити да је измењен традиционални приступ настави (7,32%). То укупно чини 64,64% предатих завршних радова испитаника Е-групе. Сценарио активне наставе написало је 15,66% испитаника К-групе. Уколико томе додамо: а) оне који су написали класичну припрему за час с елементима активације ученика (игра асоцијације, занимљиви

тестови и сл.) у којима користе мултимедију (12,05%) и б) оне који нису дали сценарио на увид, али се по концепту предатог завршног рада може закључити да је измењен традиционални приступ настави (6,02%), за К-групу тај укупни проценат износи 33,73%. И овде је разлика велика (30,91%) и иде у корист испитаника Е-групе.

Уколико посматрамо све предате мултимедијалне презентације, можемо закључити да је највећи број презентација намењен наставнику као подршка предавачу и/или као замена за таблу, креду или графоскоп. По резултатима бодовања презентација, по ставкама чек-листе, свега 14% презентација код обе групе може да буде третирано као образовни софтвер који би ученици самостално користили. Ове презентације издвојили смо од других по главним особинама образовног софтвера, по томе што су имале јасан садржај на почетку, упутство ученицима за коришћење, јасно организован садржај и биле су једноставне за коришћење. Све презентације из ове групе имале су неку врсту провере знања, преко квизова или питања и одговора, а већина је имала неку врсту занимљивости и линкове ка литератури за даље истраживање ученика.

Садржаји образовног софтвера су у К-групи најчешће били линерано организовани, док је у Е-групи преовладавао нелинеарни приступ. И овај детаљ говори о утицају нашег модела „5 корака“. Учесници Е-групе су кроз неколико вежби радили са хиперлинком, док је код К-групе све остало на теоријском нивоу и слободној вољи да се хиперлинк практично примени.

Утицај модела показује велику разлику у делу мотивације да се креира свој сценарио уместо да се преузимају готови модели. Код К-групе знатно већи број испитаника (9,64%) преузео је готов сценарио из базе Креативне школе, док је код испитаника Е-групе то учинила свега једна учесница (1,22%).

Закључак

Наставни модел „5 корака“ представља покушај да се одговори на захтев времена за постојањем савремених модела за е-учење преко интернета.

Показало се да предложени модел умногоме утиче на пренос концепта активне наставе и мотивише наставнике да креирају сценарио активне наставе у који укључују примену мултимедијалне презентације. Иако је узорак у односу на популацију мали, овде је направљена генерализација закључака на основни скуп јер су особине узорка репрезентативне за целу популацију.

Анализом приложених сценарија у завршним радовима испитаника дошли смо до изненађујућег сазнања да велики број наставника не разликује концепт сценарија од класичне припреме за час. То наводи на закључак да је потребно наставницима демонстрирати сваки нови модел наставе који желимо да усвоје и примене у настави, јер је већина исувише везана за концепт традиционалне наставе. Неопходно је, при томе, да се наставници нађу у улози ученика у новом моделу наставе да би могли да евалуирају модел из оба угла, из угла ученика и угла наставника. Такав приступ може да пружи добре резултате и постигне сврху стручног усавршавања: пренос модела наставе, пренос знања и вештина.

Забрињавајуће је колико је учесника К-групе преузело туђе радове и предало као своје, што отвара потребу за даљим истраживањем о академској етици и мотивацији наставника да мењају наставу. Даља истраживања се такође могу кретати у смеру ефикасне примене модела у учионици и ефеката његове примене на боље разумевање и дуготрајније памћење наученог код ученика.

Питања о утицају мултимедије на процес учења потребно је непрекидно истраживати.

Литература

Bajcsy, R., Cerf, V., Dede, C., Chen, M., Hinrich, R. i Wright, W. (2002). *Visions 2020 – Transforming Education and Training Trought Advanced Technologies*. Washington: U.S. Department of Commerce Technology Administration Office of Public Affairs. Retrieved March 05, 2016 from the World Wide Web
http://prea2k30.scicog.fr/ressources/accesfichier/29.pdf

Bjekić, D., Krneta, R. i Milošević, D. (2008). Kompetencije za e-nastavu u sistemu profesionalnih kompetencija nastavnika osnovne škole. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, god. 21, br. 2, 7–20.

Danilović, M. (2004). Priznavanje i razvoj „Obrazovne tehnologije" kao naučne oblasti i nastavnog predmeta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 36, 106–121.

Kvalitetno obrazovanje za sve: put ka razvijenom društvu (2002). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.

Martinović, D. (2007). *Elektronsko učenje kao savremeni vid obrazovne tehnologije*. U B. Marković, N. Jovanović i R. Ljušić (ur.), *Udžbenik i savremena nastava* (str. 327–340). Beograd: Zavod za udžbenike.

Mumtaz, S. (2000). Factors Affecting Teachers' Use of Information and Communications Technology: A Review of the Literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, Vol. 9, No. 3, 319–342. Retrieved April 08, 2013 from the World Wide Web
http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14759390000200096

Nadrljanski, Đ. i Nadrljanski, M. (2005). *Kibernetika u obrazovanju*. Sombor: Učiteljski fakultet u Somboru Univerziteta u Novom Sadu.

Petrović, M. (2009). Elektronsko učenje podržano Internet tehnologijama (geneza, pojam i predviđanja razvoja). *Norma*, god. 14, br. 3, 263–280.

Petrović, M. & Ebner, M. (2012). E-Learning Model in Practice – Does it Work and Fit? *Proceedings of Global TIME 2012 – online journal*. Retrieved February 07, 2012 from the World Wide Web
http://www.editlib.org/p/39440

Radlović Čubrilo, D., Lozanov Crvenković, Z., Obadović, D. & Segedinac, M. (2014). *The Application of Multimedia and Its Effects on Teaching Physics in Secondary School*. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, god. 46, br. 2, 339–363.

Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

Schols, M. (2012). Examining and Understanding Transformative Learning to Foster Technology Professional Development in Higher Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning,* Vol. 7, No. 1, 42–49. Retrieved February 18, 2015 from the World Wide Web http://www.editlib.org/p/44882

Stanković, D. i Pavlović, B. (2007). Nove uloge i profesionalni razvoj nastavnika u vremenu promena. U S. Gašić pavišić i S. Maksić (ur.), *Na putu ka društvu znanja: obrazovanje i vaspitanje u Srbiji u periodu tranzicije* (str. 119–132). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Terzić, J. i Miljanović, T. (2009). Efikasnost primene multimedija u nastavi biologije u gimnaziji. *Nastava i vaspitanje*, god. 58, br. 1, 5–14.

Wellington, J. (2005). Has ICT Come of Age? Recurring Debates on the Role of ICT in Education. 1982–2004. *Research in Science & Technological Education*, Vol. 23, No. 1. Retrieved Decembar 02, 2015 from the World Wide Web http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02635140500068419#.UdGPZm1JRda

Примљено: 10. 05. 2016.
Коригована верзија текста примљена: 26. 08. 2016.
Прихваћено за штампу: 23. 09. 2016.

THE EFFECTS OF THE "5-STEP" E-MODEL ON TEACHERS' MODELLING OF ACTIVE TEACHING USING MULTIMEDIA

Abstract *The rapid evolution of educational technology requires continuous professional teacher development in the areas of instructional design and implementation. The paper presents the findings of research into the effects of implementing the "5-step" model of e-teaching on the development of teachers' competences in designing and planning active instruction. The research involved an experiment conducted with two parallel groups (an experimental group and a control group) who completed an online course; the experimental group was trained using the "5-step" teaching model while the control group completed a course involving the traditional "content delivery" e-model. The course was successfully completed by 165 teachers (146 women and 19 men). An analysis of research findings shows that there is a statistically significant difference, in favor of the experimental group, in the number of teachers who understand the concept of active teaching, who are more motivated and able to design active teaching scenarios. We have found that the concept of the new teaching model can be effectively adopted by teachers provided they are first given a practical demonstration. Also, teachers must be assigned the role of students in order to be able to gain comprehensive insight into the model. This raises questions about educational policy, specifically, about initial teacher training and teachers' further professional development through practice.*

Keywords: *e-teaching model, information technologies, professional development for teachers, active teaching.*

ВЛИЯНИЕ Э-МОДЕЛИ «5 ШАГОВ» НА МОДЕЛИРОВАНИЕ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ МУЛЬТИМЕДИА

Резюме *Быстрое развитие образовательных технологий требует постоянного усовершенствования учителей в области планирования и реализации процесса обучения. В статье представлены результаты исследования эффективности применения модели электронного обучения «5 шагов» в процессе усовершенствования учителей в области разработки и подготовки модели активного обучения. Для данного исследования был проведен эксперимент с двумя параллельными группами (экспериментальной и контрольной), которые прошли обучение с использованием Интернета, с тем, что в экспериментальной группе была использована модель «5 шагов», а контрольная группа прошла обучение с применением классический э-модели «доставка содержания». Курс успешно закончили 165 учителей, 146 женщин и 19 мужчин. Анализ результатов исследования показал, что существует статистически значимая разница в пользу экспериментальной группы в количестве учителей, которые понимают концепцию и знают как подготовить сценарий активного обучения. Также установлено, что концепция новой модели обучения может быть эффективно использована учителями только с обязательной, предыдущей практической подготовкой. Для полного пониманий новой модели, учитель должен занять позицию ученика. На онове полученных результатов поднимается ряд вопросов, связанных с политикой образования учителей и их профессиональным развитием.*

Ключевые слова: *модель электронного обучения, информационные технологии, повышение квалификации учителей, активное обучение.*

Драгана Ј. Павловић Бренеселовић
Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Приказ књиге: ГДЕ СТАНУЈЕ КВАЛИТЕТ (КЊИГА 3) – РАЗВИЈАЊЕ ПРАКСЕ ДЕЧЈЕГ ВРТИЋА

Аутор: **Живка Крњаја**
Издавач: Институт за педагогију и андрагогију
Филозофског факултета Универзитета у Београду
Година издања: 2016.

Књига *Где станује квалитет – Развијање праксе дечјег вртића* резултат је вишегодишњег бављења проблематиком квалитета предшколског васпитања проф. др Живке Крњаје и завршни је том својеврсне трилогије о квалитету образовања у издању истог издавача (уз претходне књиге *Где станује квалитет – Политика грађења квалитета предшколског васпитања* и *Где станује квалитет – Истраживање са децом праксе дечјег вртића*).

У ери доминације теме квалитета у области образовања, теме која по самој својој природи отвара простор за низ противуречности, теоријска општа места и заводљиве флоскуле, проф. др Живка Крњаја нам у овој књизи, ослањајући се на полазишта критичке и социокултурне теорије и постструктурализма, доследно конкретизује своје теоријско опредељење у разумевању праксе вртића као комплексног система заједнице праксе и квалитета као мултиперспективног, динамичког и контекстуалног концепта који се гради у таквој заједници, те нуди одговор како градити квалитет праксе, утемељивањем концепта подржане праксе насупрот свеприсутној тенденцији регулације праксе ослоњеној на концепт „праксе засноване на научним подацима". Кроз јукстапозицију ова два концепта у кључним димензијама праксе образовања, аутор нам даје не само аргументовану критику „праксе засноване на научним подацима", већ нуди алтернативу усмерену на развијање праксе и тиме грађење квалитета кроз узајамно оснаживање учесника у процесу преиспитивања властите праксе. Ова алтернатива се конкретизује кроз теоријски-практично осликавање шта је подржана пракса и, што је значајније (а без сумње и теже), кроз конкретне путоказе за акцију.

Иако тематски наизглед подељена на два дела – први, који се односи на истраживање перспективе практичара о квалитету праксе дечјег вртића, и други, који се односи на утемељење и разраду концепта подржане праксе – књига је јединствена целина кроз коју нам проф. др Живка Крњаја показује како се из разумевања перспективе практичара и сагледавања те перспективе у светлу савремених теоријских поставки могу генерисати релевантне смернице за подршку грађењу квалитета праксе, а потом како се оне конкретизују педагошким осмишљавањем корпуса методолошких знања и умења.

У првом делу књиге аутор нам даје прилику да по први пут упознамо перспективу практичара (васпитача и стручних сарадника) у нашем предшколском васпитању о свеприсутној теми квалитета, кроз тражење одговора на питања: 1. шта је за практичаре квалитет праксе дечјег вртића и у ком односу је њихово разумевање са постојећим приступом квалитету у контексту њихове свакодневне праксе; 2. како практичари виде сопствену улогу у развоју квалитета и која им је врста подршке у томе потребна; 3. како практичари процењују допринос других сегмената образовног система (образовне политике и научноистраживачких институција) у грађењу квалитета.

Заснивајући свој теоријско-епистемолошко-методолошки приступ на разумевању педагошке теорије и праксе као *praxisa* – подручја прожимања теорије и праксе, аутор се не задржава на дескриптивној анализи података добијених од практичара, нити бави пуким процењивањем њихових одговора, већ демонстрира како истраживач разумевање перспективе практичара ставља у функцију теоријског преиспитивања и утемељивања праксе. Другим речима, аутор нас уводи у простор сусретања истраживача и практичара у коме се гради заједничко значење релевантно и за теорију и за праксу, детектујући кључне обрасце у перспективи практичара које, сагледавајући их у визури савремених теоријских поставки, воде идентификовању смерница за развијање праксе дечјег вртића. Те смернице су: развој културе установе као заједнице праксе, професионална аутономија, подржавајуће лидерство, критичка рефлексија и истраживања практичара. Аутор не само да теоријски утемељује значење сваке од ових смерница, већ истовремено преводи значење на ниво акције кроз приказ практичних активности и техника које практичари могу користити за развијање заједнице рефлексивне праксе, шаљући притом јасну поруку да се развијање праксе не дешава техницистичким овладавањем и применом појединих техника, већ као процес преиспитивања и изградње заједничких вредности. Посебно, бавећи се питањем истраживања практичара, аутор показује умеће да сложене технике научних истраживања преточи у педагошки смислене алатке мењања педагошке праксе, разумевајући да истраживања практичара нипошто нису мимикрија научних истраживања, већ партиципативна истраживања усмерена на трансформацију, чији смисао *извире из* и *уграђује се у* праксу и којима практичари граде практичне теорије као основе своје компетентности за промене. Отуда је дата лепеза партиципативних методолошких приступа и поступака које практичари могу користити у истраживању своје праксе – акционо истраживање, аутоетнографија, микроетнографија, истраживање „усмерено на позитивно искуство", развојна евалуација – операционализована кроз овакав смисао.

Препознајући снагу метафоре као простора интеграције имагинације, сазнања и разумевања, аутор начином структурирања текста и својеврсним списатељским стилом доследно оживљава слику развијања подржане праксе као истраживачког путовања кроз квалитет, користећи се на том путовању сликовитим извиђачким симболима и формулишући наслове поглавља, као и појединих техника развијања праксе, доследно овој метафори. Вишеструки окрети у испреплетаном простору теорије и праксе чине да читалац са знатижељом прави наредни корак кроз ново поглавље и позив је на својеврсни „извиђачки плес" којем ће, верујемо, тешко одолети свако ко жели да мења себе и тиме и своју праксу. И обрнуто.

Пред нама је књига која је несумњиво недостајала педагошкој заједници у Србији. Теоријско утемељење концепта подржане праксе значајан је допринос теорији дечјег вртића и предшколској педагогији и пионирски искорак у конкретизацији савремених теоријских поставки на подручје развијања непосредне праксе дечјег вртића. Незаобилазно штиво за студенте, значајан путоказ за образовну политику, поуздан водич практичарима за развијање квалитетне праксе дечјег вртића, књига нуди пре свега нама педагозима чврст ослонац у разумевању и реализацији наше суштинске улоге – улоге агенса промена у образовању.

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 захтевима који треба да испуне текстови који се објављују у научним часописима, аутори се обавештавају о томе да рад не може бити прихваћен.

Радови који нису припремљени у складу са Упутством за ауторе, не узимају се у разматрање.

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

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

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

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

Писање рада

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Референце. Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са АПА 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 абецедним 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 ïрафикони. Уколико текст садржи табеле и графиконе, свака табела, односно графикон треба да буде означен одговарајућим редним бројем и да има јасно и прецизно формулисан наслов. Све скраћенице наведене у табелама и графиконима треба да буду објашњене. Објашњења (легенду) треба дати испод табеле или графикона.

Табеле и графикони треба да буду дати у Microsoft Word формату (што подразумева да су графикони илустровани у Word-u). 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.

Фусноте 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) публикуутся научные и обзорные статьи, сообщения, информационные материалы по педагогике и дидактике. В журнале публикуутся рецензии о монографичских изданиях.

Представление рукописи. – Материалы направляутся в редакциу 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 Neы Roman, размер шрифта 12, межстрочный интервал – 1,5. При отправке статьи по электронной почте необходимые шрифты прилагаутся отдельными файлами.

Язык статей. – Журнал выходит на сербском языке, на кириллице (Сербиан, Куриллик). К публикации также принимаутся статьи на английском и русском языках, написанные заграничными сотрудниками. Статьи публикуутся на сербском, английском или на русском языке; каждая статья сопровождается резуме 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 резуме 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 соблудения указанных требований, не рассматриваутся. Рукописи рецензируутся двумя компетентными рецензентами. Рецензентам не сообщается имя автора, автору не сообщаутся имена рецензентов.

После рецензирования редакция принимает решение о публикации, доработке или отказе от публикации. Все авторы получаут информациу о решении редакции. Если автор вновь представляет даннуу 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 следуущуу информациу: 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.

Резуме. – Предельный объем резуме – 1400 знаков (с пробелами). Резуме к статье должно быть представлено на языке статьи. Резуме публикуется на сербском, английском и русском языке, а редакция обеспечивает перевод резуме. В резуме предлагаемых для публикации научных статьях автор должен дать обоснование актуальности темы, четкуу постановку целей и задач исследования, аргументациу, обобщения и выводы, представляущие интерес своей новизной, научной и практической (педагогической) значимостью. В случае обзорных статей и статей, представляущих собой теоретический анализ, содержание резуме должно соответствовать характеру работы и содержаниу текста.

Клучевые слова. – Резуме сопровождается списком клучевых слов (до пяти) на языке работы.

Структура работы. – Статья должна быть структурирована соответствуущим образом. Все работы должны иметь введение и заключение. Кроме того, исследовательские работы должны иметь следуущие разделы: теоретические основы исследования, методулогиу, результаты и обсуждение полученных результатов. Структура обзорных и других статей должна быть согласована с основной темой работы.

Заголовки разделов печатаутся курсивом. Заголовки разделов и подзаголовки приводятся без нумерации.

Ссылка. – Литература, на котору даутся ссылки в тексте, приводится в конце статьи в соответствии с АПА (APA Citation Style – American Psychological Association). Ссылки на литературу в тексте даутся в скобках: фамилия автора, год издания, страницы.

Литература в конце статьи приводится без нумерации с указанием следуущих 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, определяущие 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, определяущие границы статьи в издании, город издания, название института – организатора конференции.

– неопубликованные кандидатские диссертации и магистерские работы – ссылка должна включать фамилиу 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 прилагаутся следуущие сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, год рождения, ученая степень, звание, место работы, электронный адрес, номер телефона.

Радове који су пристигли на адресу редакције часописа Настава и васпитање током 2016. године, поред чланова редакције, рецензирали су:

Др Ана Алтарас Димитријевић, доцент Филозофског факултета Универзитета у Београду

Др Радован Антонијевић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду

Др Бланка Богуновић, редовни професор Факултета музичке уметности Универзитета уметности у Београду

Др Радмила Бодрич, доцент Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду

Др Оливера Гајић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду

Др Ненад Глумбић, редовни професор Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду

Др Миомир Деспотовић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду

Др Марија Зотовић Костић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду

Др Слађана Зуковић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду

Др Анђелка Игњачевић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду (у пензији)

Др Данијела Илић Стошовић, ванредни професор Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду

Др Јасмина Клеменовић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду

Др Зорица Ковачевић, доцент Учитељског факултета Универзитета у Београду

Др Јасмина Ковачевић, редовни професор Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду

Др Душанка Лазаревић, редовни професор Факултета спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду

Др Љиљана Левков, доцент Филозофског факултета Универзитета у Београду (у пензији)

Др Оливера Марковић, доцент Учитељског факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу

Др Сунчица Мацура, ванредни професор Факултета педагошких наука у Јагодини Универзитета у Крагујевцу

Др Кристинка Овесни, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду

Др Драгица Павловић Бабић, доцент Филозофског факултета Универзитета у Београду

Др Александра Пејатовић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду

Др Јасмина Пекић, доцент Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду

Др Ана Пешикан, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду

Др Драган Попадић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду

Др Вера Радовић, доцент Учитељског факултета Универзитета у Београду

Др Вера Спасеновић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду

Др Мирјана Стакић, доцент Учитељског факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу

Др Биљана Стојковић, ванредни професор Биолошког факултета Универзитета у Београду

Др Бојана Шкорц, редовни професор Факултета ликовних уметности Универзитета у Београду

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