Настава и васпитање

2 | Београд, 2016.

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ Год. LXV Број 2. стр. 247–464 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 Урошевић
Мирјана Сенић Ружић (в. д. секретара)

Лектор
Татјана Догдибеговић

Лектура текстова на енглеском језику
Др Анђелка Игњачевић

Преводиоци
За енглески језик др Анђелка Игњачевић
За руски језик др Дара Дамљановић

Дизајн корица
Предраг Вучинић

Технички уредник
Мара Торбица Јовановић

Штампа
ЈП „Службени гласник“

Тираж
350

Издавање часописа финансијским средствима помаже Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

Индексирање часописа: 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

247–262	*Јасмина М. Пекић* *Јасмина С. Коџопељић* *Илија З. Миловановић*	ПОЛНЕ И УЗРАСНЕ РАЗЛИКЕ У ИСПОЉАВАЊУ НЕДИСЦИПЛИНОВАНОГ ПОНАШАЊА У ТОКУ НАСТАВЕ
263–277	*Данијела Д. Илић Стошовић* *Ана М. Дромњаковић* *Снежана Ј. Николић* *Снежана Д. Нишевић*	МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ И ШКОЛСКИ УСПЕХ
279–296	*Александра С. Максимовић*	СТАНДАРДИ ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ НАСТАВНИКА
297–308	*Светлана Б. Буишић* *Драган П. Цвејић* *Душанка Д. Ћурувија*	МОТИВАЦИЈА ЗА НАСТАВУ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА
309–328	*Марија М. Јелић* *Ирена Б. Стојковић*	ТЕШКОЋЕ У СОЦИЈАЛНОМ ФУНКЦИОНИСАЊУ АДОЛЕСЦЕНАТА РАЗЛИЧИТОГ ПОРОДИЧНОГ И ИНТЕЛЕКТУАЛНОГ СТАТУСА
329–343	*Милан Б. Нешић*	ВАЛОРИЗАЦИЈА УПИТНИКА НАМЕЊЕНОГ ПРОЦЕНИ КВАЛИТЕТА ЖИВОТА СТУДЕНАТА
345–358	*Радмила В. Бодрич* *Виолета З. Стојичић* *Александар М. Јаговић*	ЗНАЧАЈ И ПРАКСА ПОСТАВЉАЊА ПИТАЊА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА ОСНОВНОШКОЛСКОМ УЗРАСТУ
359–378	*Jasmina P. Đorđević*	ENGLISH LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY IN A CALL CLASSROOM: TESTING AND EVALUATING TRADITIONAL GRAMMAR INSTRUCTION
379–393	*Danica M. Jerotijević Tišma*	SERBIAN EFL TEACHERS AND LEARNERS' ATTITUDES TO PEER ASSESSMENT AND THE COMPARISON OF TEACHER AND PEER SPEAKING ASSESSMENT SCORES
395–410	*Лидија Д. Мишкељин*	МЕНТОРСТВО КАО КОЛАБОРАЦИЈА ПРАКТИЧАРА – ПЕРСПЕКТИВА МЕНТОРА
411–425	*Невена Н. Митранић*	СМЕРНИЦЕ ЗА ДРУШТВЕНУ ПОДРШКУ ДЕЧЈОЈ ИГРИ
427–438	*Далиборка С. Пурић*	РАЗУМЕВАЊЕ ТЕКСТА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ
439–449	*Игор Д. Петрушић* *Соња П. Радин* *Зорица М. Савковић* *Вера И. Буњевачки* *Милош И. Бајчетић*	НИВО РЕТЕНЦИЈЕ ЗНАЊА И СТАВ СТУДЕНАТА ПРЕМА ТРАДИЦИОНАЛНОЈ И КОМБИНОВАНОЈ НАСТАВИ ИЗ ХУМАНЕ ГЕНЕТИКЕ
451–453	*In memoriam МИРЈАНА ПЕШИЋ (1943-2016)*	
455–462	*УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ*	

JOURNAL OF EDUCATION • CONTENTS

247–262	*Jasmina Pekić* *Jasmina Kodžopeljić* *Ilija Milovanović*	GENDER AND AGE DIFFERENCES IN EXPRESSING DISRUPTIVE BEHAVIOR DURING CLASS
263–277	*Danijela Ilić Stošović* *Ana Dromnjaković* *Snežana Nikolić* *Snežana Nišević*	STUDENTS' MOTIVATION AND ACADEMIC SUCCESS IN INCLUSIVE CLASSES
279–296	*Aleksandra Maksimović*	TEACHERS' VIEWS OF STUDENT ACHIEVEMENT STANDARDS
297–308	*Svetlana Buišić* *Dragan Cvejić* *Dušanka Ćuruvija*	MOTIVATION FOR PHYSICAL EDUCATION CLASSES AMONG JUNIOR ELEMENTARY-SCHOOL STUDENTS
309–328	*Marija Jelić* *Irena Stojković*	DIFFICULTIES IN SOCIAL FUNCTIONNING OF ADOLESCENTS WITH DIFFERENT FAMILY AND INTELLECTUAL STATUS
329–343	*Milan Nešić*	QUESTIONNAIRE VALORISATION AIMED AT ESTIMATING STUDENTS' QUALITY OF LIFE
345–358	*Radmila Bodrič* *Violeta Stojičić* *Aleksandar Jagrović*	THE IMPORTANCE AND PRACTICE OF POSING QUESTIONS IN TEACHING ENGLISH AT ELEMENTARY SCHOOL AGE
359–378	*Jasmina Đorđević*	ENGLISH LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY IN A CALL CLASSROOM: TESTING AND EVALUATING TRADITIONAL GRAMMAR INSTRUCTION
379–393	*Danica Jerotijević Tišma*	SERBIAN EFL TEACHERS AND LEARNERS' ATTITUDES TO PEER ASSESSMENT AND THE COMPARISON OF TEACHER AND PEER SPEAKING ASSESSMENT SCORES
395–410	*Lidija Miškeljin*	MENTORSHIP AS PRACTITIONER COLABORATION – MENTORS' PERSPECTIVE
411–425	*Nevena Mitranić*	GUIDELINES FOR SOCIAL SUPPORT TO CHILD PLAY
427–438	*Daliborka Purić*	COMPREHENDING TEXT IN LITERATURE CLASS
439–449	*Igor Petrušić* *Sonja Radin* *Zorica Savković* *Vera Bunjevački* *Miloš Bajčetić*	THE LEVEL OF KNOWLEDGE RETENTION AND THE ATTITUDE OF STUDENTS TOWARDS TRADITIONAL AND COMBINED HUMAN GENETICS TEACHING
451–453	*In memoriam MIRJANA PEŠIĆ (1943-2016)*	
455–462	*CONTRIBUTORS' NOTES*	

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ • СОДЕРЖАНИЕ

247–262	*Јасмина Пекић* *Јасмина Коцоїељић* *Илија Миловановић*	ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ НЕДИСЦИПЛИНИРОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ В КЛАССЕ
263–277	*Данијела Илић Сшошовић* *Ана Дромњаковић* *Снежана Николић* *Снежана Нишевић*	МОТИВАЦИЯ УЧАЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ШКОЛЬНЫЙ УСПЕХ
279–296	*Александра Максимовић*	СТАНДАРТЫ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ
297–308	*Свешлана Буишић* *Драїан Цвејић* *Душанка Ђурувија*	МОТИВАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧЕНИКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
309–328	*Марија Јелић* *Ирена Сшојковић*	ТРУДНОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ПОДРОСТКОВ РАЗЛИЧНОГО СЕМЕЙНОГО И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО СТАТУСА
329–343	*Милан Нешић*	ВАЛОРИЗАЦИЯ ВОПРОСНИКА ПРЕДНАЗНАЧЕННОГО ДЛЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ
345–358	*Радмила Бодрич* *Виолеша Сшојичић* *Александар Јаїровић*	ЗНАЧЕНИЕ И ПРАКТИКА РЕСПОНСИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ
359–378	*Јасмина Ђорђевић*	ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРА: ТЕСТИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА ТРАДИЦИОННОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ ГРАММАТИКИ
379–393	*Даница Јерошијевић Тишма*	ОТНОШЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И УЧЕНИКОВ АНГЛИЙСКОГО КАК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ОЦЕНКЕ СВЕРСТНИКОВ И СРАВНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОЦЕНКИ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
395–410	*Лидија Мишкељин*	МЕНТОРСТВО КАК КОЛЛАБОРАЦИЯ ПРАКТИКОВ – ТОЧКА ЗРЕНИЯ МЕНТОРОВ
411–425	*Невена Миїранић*	РУКОВОДСТВО ПО ОБЩЕСТВЕННОЙ ПОДДЕРЖКЕ ДЕТСКОЙ ИГРЕ
427–438	*Далиборка Пурић*	ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА В ПРЕПОДАВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
439–449	*Иїор Пеїрушић* *Соња Радин* *Зорица Савковић* *Вера Буњевачки* *Милош Бајчеїић*	УРОВЕНЬ ЗНАНИЙ И ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ТРАДИЦИОННОМУ И КОМБИНИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ГУММАНОЙ ГЕНЕТИКЕ
451–453	*In memoriam МИРЯНА ПЕШИЋ (1943-2016)*	
455–462	*ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ*	

Јасмина М. Пекић[1]
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду
Јасмина С. Коцопељић
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду
Илија З. Миловановић
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

UDK - 371.54(497.11)"2015"
DOI: 10.5937/nasvas1602247P
Оригинални научни рад
НВ год. LXV 2/2016.

ПОЛНЕ И УЗРАСНЕ РАЗЛИКЕ У ИСПОЉАВАЊУ НЕДИСЦИПЛИНОВАНОГ ПОНАШАЊА ТОКОМ НАСТАВЕ

Апстракт *У фокусу овог рада је феномен школске недисциплине који се у истраживањима показао као битан ремећећи чинилац одвијања наставе. Циљеви овог истраживања били су утврђивање полних и старосних разлика у испољавању недисциплинованог понашања током наставе, као и испитивање латентног простора Скале школске недисциплине. Узорак је чинило 897 ученика (42,1% мушког пола и 57,9% женског пола) који похађају основну (46,6%) или средњу (53,4%) школу, старости 12–19 година. Инструмент коришћен у истраживању је Скала школске недисциплине. Резултати компонентне анализе указују на постојање четири компоненте Скале школске недисциплине: Неучествовање, Аgресија, Пркошење ауторитету и Варање. Применом MANOVA детектују се полне разлике на све четири сускале у смеру да су девојчице склоније варању и неучествовању у настави, а дечаци агресији и пркосу према ауторитету. Када се говори о старосним разликама, закључује се да су основношколци склонији агресивном понашању, док средњошколци предњаче у неучествовању и варању. Додатно, старији средњошколци су склонији неучествовању у настави од млађих средњошколаца. С обзиром на то да је веома значајно познавање полних и старосних разлика у испољавању недисциплинованог понашања у школи, чини се да успех превентивних програма умногоме зависи од њихове конгруентности са захтевима ученика различитих карактеристика.*

Кључне речи: *школска недисциплина, полне разлике, узрасне разлике, основна школа, средња школа.*

Увод

Све од времена када масовно образовање доживљава свој пуни замах, дисциплински проблеми ученика представљају својеврсну константу у аспекту подривања система школских правила. Но, чини се да се склоности ка кршењу правила понашања током наставе знатно интензивирају у модерно доба, као и да се дијапазон

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

појавних облика школске недисциплине све више употпуњује грубим манифестацијама опонирања школским захтевима (Gašić Pavišić, 2003). Било да овакве тенденције произилазе из предоминације пермисивне парадигме у васпитању која дисциплиновање ставља у функцију индивидуалног развоја детета, насупрот његовој социјализацији ригорозним стегама и кажњавајућим поступцима (Savović, 2002), или се везује за слабије капацитете прилагођавања одређене категорије ученика на спољашње захтеве и притиске, односно на унутарње конфликте који су израз несклада између личних жеља и могућности (Paramanik at al., 2014), тек образовна пракса готово свакодневно скреће пажњу да проблеми школске недисциплине достижу ниво који ученицима озбиљно ремети учење, а наставницима подучавање (Adams, 1992, према: Fasko et al., 1995).

Одређење и манифестације школске недисциплине

Понашање током наставе у складу са школским правилима, које неки аутори означавају изразом „одговорно понашање" (Lewis et al., 2005), поставља се као императив из два разлога. Као прво, изграђивање социјалних компетенција неопходних за одржавање демократске традиције (Barber, 1998; Benett, 1998) незамисливо је без васпитне функције школе као важног агенса социјализације (Lewis, 1999; Rothstein, 2000). Друго, владање у складу са нормама које прописује школа предуслов је успешног обављања њене образовне делатности. Наиме, чак и у ситуацијама када школску недисциплину генерише непримерено понашање неколицине ученика на часу, наставник наилази на тешко премостиве препреке у реализацији наставног процеса, без обзира на степен разрађености плана часа (Barton et al., 1998, према: Lewis et al., 2005; Charles, 2001, према: Lewis, 2006; Lewis, 1999). Поједини аутори помињу и трећу важну функцију школске дисциплине, која подразумева допринос школе у изграђивању моралних вредности код ученика (Fenstermacher, 2001; Hansen, 2001; Pring, 2001), као и у подстицању развоја социјално пожељних карактерних особина личности (Benninga & Wynne, 1998; Rothstein, 2000). Отуда се у релевантној литератури наилази на закључке да је дисциплиновано понашање у истом вредносном рангу као и високо школско постигнуће (Clark, 2002), те да кршење правила током школског часа представља корелат слабијег школског успеха (Charles, 1996), односно да је владање ученика примереније у одељењима где се настава ефикасно спроводи (Killion, 1998).

Из ових разлога могуће је закључити да се појам школске дисциплине уопштено схвата као усклађивање понашања ученика са одређеним правилима и нормама. Тачније, да би школа несметано обављала своју образовну и васпитну делатност, те усмеравала развој личности ученика ка социјално пожељним исходима, неопходна је контрола понашања ученика са циљем остваривања извесних вредности (Gašić Pavišić, 1991), захтевање нормативног понашања у складу са експлицитним и имлицитним правилима (Mirić, 2011), те поштовање прописа који одређују начине одржавања поретка и успостављања реда (Klaić, 1978, према: Vizek i sar., 2003).

Из перспективе наставника, школска дисциплина се схвата као назначавање јасних правила понашања са доследношћу у поткрепљивању примерених облика понашања и примени одговарајућих казни у случају кршења неког од правила (Lewis et al., 1991). У пракси западних земаља казне се односе на различите видове

социјалне изолације попут прековременог задржавања ученика у школи, суспензије на одређено време и избацивања из школе (Costenbader & Markson, 1998; Fasko et al., 1995), док наша образовна пракса лакше дисциплинске прекршаје санкционише опоменом, укором одељенског старешине или одељенског већа, а теже укором директора или наставничког већа, те искључењем ученика из школе (*Закон о изменама и допунама Закона о основама образовања и васпитања*, 52/2011). Када је реч о ученицима, школска дисциплина се сагледава у односу на пожељност појединих дисциплинских мера. Наиме, ученици школску дисциплину перципирају или као захтев за променом понашања који укључује неки облик *присиле*, попут примене казни или агресивног понашања наставника (викање, сарказам, изрицање колективних казни), или као *добровољно* повиновање правилима које произилази из односа поверења са наставником који васпитава дискусијом, објашњењима и поткрепљењем пожељних облика понашања (Lewis, 2001).

У нашем систему образовања, облици и санкције за теже повреде обавеза ученика прописане су Законом о основама система образовања и васпитања, док се лакше повреде обавеза ученика, као и пратеће казне, регулишу општим актима школе. Под тежим дисциплинским преступима сматра се: (1) уништење, оштећење, скривање, изношење, преправка или дописивање података у евиденцији коју води школа или друга организација, односно орган; (2) преправка или дописивање података у јавној исправи коју издаје школа или орган; (3) уништење или крађа имовине школе, привредног друштва, предузетника, ученика или запосленог; (4) подстрекавање, помагање, давање ученику и употреба алкохола, дувана или психоактивне супстанце; (5) уношење у школу или другу организацију оружја или другог предмета којим може да угрози или повреди друго лице; (6) свесно непридржавање правила и мера безбедности ученика; (7) употреба мобилног телефона, електронског уређаја и другог средства у сврхе којима се угрожавају права других или у сврхе преваре у поступку оцењивања; (8) неоправдано изостајање са наставе најмање 35 часова и учестало чињење лакших повреда обавеза (*Закон о изменама и допунама Закона о основама образовања и васпитања*, 52/2011). Лакшим дисциплинским преступима сматра се: неоправдано изостајање са наставе, неблаговремено правдање изостајања из школе, ометање рада у одељењу, недолично понашање према другима у школи, изазивање нереда у просторијама школе и школском дворишту, непримерено одевање, пушење у просторијама школе итд.

У релевантној литератури, појавне форме недисциплине за време одвијања наставе разликују се с обзиром на степен реметилачког деловања, односно на тежину последица до којих доводе. За овај рад је посебно значајна класификација непожељног понашања у школи која разликује следећих пет категорија дисциплинских преступа: неучествовање у раду (бављење другим активностима, ментална одсутност), ремећење реда (причање, коришћење техничких уређаја), пркошење ауторитету (одбијање да се следе наставникова упутства), непоштење (преписивање, варање, крађа) и агресија (физичка и/или вербална) (Charles, 1996). Уколико се ови облици дисциплинских прекршаја доведу у релацију са законски дефинисаним облицима, уочава се заступљеност и лакших и тежих повреда обавеза ученика, односно кршење и експлицитних и имплицитних правила, што поменуту класификацију чини прилично обухватном.

Екстензивним прегледом литературе могуће је уочити да екстремни облици школске недисциплине имају релативно ниску стопу учесталости. Примера ради, у америчким студијама које се баве овим проблемом наилази се на податак да проценат државних школа које као главни дисциплински прекршај наводе насилничко понашање ученика ретко премашује 15% (Astor et al., 2001; Kaufman et al., 2000; Nansel et al., 2001). С друге стране, незанемарљив број студија констатује да је најучесталији дисциплински прекршај ученика причање на часу (Greenlee & Ogletree, 1993; Mirić, 2011; Savović, 2002; Barton et al., 1998, према: Sheldon & Epstein, 2002).

Преглед истраживања полних и узрасних разлика у испољавању школске недисциплине током наставе

Упркос сталној присутности проблема школске недисциплине, психологија тек седамдесетих година XX века ставља овај проблем у фокус својих разматрања (Mirić, 2011). Прегледом литературе из ове области уочава се доминантност истраживања која разматрају најефикасније стратегије одржавања школске дисциплине (Greenlee & Ogletree, 1993; Sheldon & Epstein, 2002; Tomal, 1998; Travis, 2001), што је разумљиво имајући у виду чињеницу да је њена сврха спречавање појаве проблема у понашању ученика, односно деловање на настали проблем, у настојању да се минимизира вероватноћа његовог поновног јављања (Vizek i sar., 2003).

Када је реч о социодемографским карактеристикама школске дисциплине, прегледом литературе уочава се нешто мања заступљеност студија овог проблема. Иако не претерано велик, корпус налаза о полним разликама у школској недисциплини сугерише недвосмислен закључак – дечаци показују знатно већу преваленцу кршења правила (Costenbader & Markson, 1998; Fasko et al., 1995; Imich, 1994; McFadden et al., 1992; Wu et al., 1982). Велики број истраживања упућује на закључак да су дечаци четвороструко и више склонији дисциплинским преступима у школи у односу на девојчице (Lietz & Gregory, 1978; McFadden et al., 1992; Shaw & Braden, 1990; Skiba et al., 1997; Taylor & Foster, 1986, према: Skiba et al., 2002). Наиме, најстроже казнене мере које се у америчком систему образовања примењују у случају грубог кршења школских правила, попут екстерне суспензије (удаљавање ученика из школе на одређени период) или интерне суспензије (издвајање ученика из одељења и смештање у посебну просторију), далеко више се спроводе над дечацима (Costenbader & Markson, 1998). То значи да су дечаци много више склони проблематичним понашањима која воде интерној суспензији, попут ремећења тока часа (Pare, 1983, према: Costenbader & Markson, 1998), несарадљивости (Diem, 1988, према: Costenbader & Markson, 1998), неприхватања ауторитета, изнуде и злоупотребе психоактивних супстанци (Williams, 1979, према: Costenbader & Markson, 1998), као и различитим формама вербалне и физичке агресије због којих бивају екстерно суспендовани (Imich, 1994). Новија истраживања се усаглашавају са налазима да се најстроже казнене мере знатно чешће спроводе над дечацима, односно да је стопа извршења тешких дисциплинских преступа у школи већа код дечака него код девојчица (Skiba et al., 2002; Wallace et al., 2008). У домаћим истраживањима је утврђено да су девојчице пријемчивије за суптилније

облике ремећења тока наставе, које се тичу конзумирања хране и играња друштвених игара на часу (Mirić, 2011).

На налазе о узрасним разликама у школској недисциплини у литератури се наилази тек спорадично, али довољно да се конституишу опречна виђења овог проблема. Тако нека истраживања сугеришу да се са преласком из основне у средњу школу повећава стопа тежих облика школске недисциплине и, консеквентно, учесталост примене најстрожих облика санкционисања преступа (Fasko at al., 1995), те да се антисоцијално понашање незанемарљивог броја ученика посебно интензивира у каснијој адолесценцији (Long, 2000, према: Yuan & Che, 2012). С друге стране, неки аутори релативизују овај проблем истичући да се озбиљни проблеми у понашању срећу на старијим узрастима само код ученика проблематичног породичног окружења (Fergusson & Lynskey 1997, према: Yuan & Che, 2012). Код домаћих аутора наилази се на закључке да се учесталост физичке агресије као тежег дисциплинског прекршаја смањује на средњошколском у односу на основношколски узраст (Kodžopeljić i sar., 2010), односно да средњошколци ремете школска правила „на безазленије начине", попут читања извора који немају везе са садржајем часа (Mirić, 2011).

Истраживање приказано у овом раду претендује да понуди одговор на питање да ли постоје полне и узрасне разлике у испољавању облика недисциплинованог понашања током одвијања наставе. Осим тога, допунски аспект предмета истраживања односио се на испитивање латентног простора скале школске недисциплине.

Методологија истраживања

Узорак и поступак

У спроведеном истраживању учествовало је укупно 897 ученика (42,1%) и ученица (57,9%) основних и средњих школа са територије Србије узраста од 12 до 19 година. Од укупног броја испитаника, њих 418 (46,6%) је похађало више разреде основне школе, а 460 (53,3%) средњу школу (гимназију или стручну школу). Како је узорком обухваћено свега 17 ученика недовољног, односно два ученика довољног успеха, анализе су спроведене само на подузорку ученика и ученица са добрим, врло добрим и одличним успехом. Просечан школски успех који су ученици постизали износи 4,30. Прикупљање података трајало је у периоду април–мај 2015. године. Истраживање је вршено анонимно и групно, а пре почетка истраживања испитаницима је објашњена сврха истраживања и загарантована анонимност њихових одговора.

Инструменти

Инструмент који је коришћен у истраживању је Скала школске недисциплине (ШН скала). Ова скала намењена је мерењу различитих манифестација школске недисциплине и садржи 23 ставке које се односе на понашања ученика у школском окружењу која су противна успостављеним правилима понашања у школи. Ставке су Ликертовог типа са пет степени слагања. Поред тога, ученицима је задат и кратак упитник за прикупљање демографских варијабли.

Резултати истраживања

Пре спровођења статистичких анализа, на добијеним подацима извршено је чишћење података (*data cleaning*), као и редукција и замена недостајућих података. Сама анализа спроведена је у статистичким пакетима SPSS 19 и R.

Факторска структура Скале школске недисциплине

На добијеним подацима прво је извршена анализа главних компонената у циљу добијања структуре конструкта школске недисциплине (табела 1). Критеријум за одређивање броја фактора била је паралелна анализа, која је показала да су четири фактора оптимално факторско решење за ову скалу.

Табела 1. Факторска структура Скале школске недисциплине – матрица склопа

СТАВКА	Компонента			
	1	2	3	4
	α = .75	α = .60	α = .71	α = .68
Током часа често проверавам свој профил на друштвеним мрежама.	.81			
На часу често играм игрице на телефону.	.72			
Често се током часа дописујем са другом или другарицом из разреда.	.61			
Често ми се деси да закасним на час.	.57			
Уколико бих побегао са часа, замолио бих редара да ме не пријави наставнику.	.56			
Ако не стигнем да ужинам, наставим да једем на часу.	.50			
Дешавало ми се да се потучем на часу.		.68		
Дешавало ми се да намерно уништим неку школску имовину.		.67		
Увек постоји неко у разреду коме се ругам на часу.		.58		
Мислим да се само штребери јављају на часу.		.55		
Мислим да шапутање не омета наставу.			.64	
Наставник ме често опомиње јер причам на часу.			.61	
Волим да је моја реч последња у расправи са наставником.			.60	
Током часа волим да забављам другаре из разреда.			.54	
У току расправе са наставником често повисим тон.			.50	
Деси се да се посвађам с неким за време часа.			.46	
Бурно реагујем на опомене наставника.		.33	.36	
Уколико наставник не би пазио на контролном или писменом, искористио бих ту могућност за преписивање.				.66
Приликом израде домаћих задатака олакшавам себи посао користећи разне изворе са Интернета.				.66
Често користим пушкице при проверама знања.				.62
Дешава се да ми неко други уради домаћи задатак.				.52
Чак и кад не знам одговор, не преписујем од других.				–.45
Мисли ми често одлутају током часа.				.34

Увидом у табелу 1 могуће је закључити да је конструкт школске недисциплине операционализован преко четири главне компоненте.

Прва главна компонента окупља ставке које показују незаинтересованост за учествовање на часу, кашњења или недолажења на час, те је стога ова компонента названа *Неучествовање*.

Друга главна компонента обухвата индикаторе испољавања директног агресивног понашања током наставе које је усмерено ка ученицима у разреду или ка школској имовини, те је она названа *Агресија*.

Трећа главна компонента операционализована је ставкама чији садржај упућује на различита понашања којима ученик ремети одвијање часа, као и ставкама које се односе на активно или пасивно пружање отпора наставниковим захтевима, и на негативне реакције ученика на наставникова понашања. Компонента је названа *Пркошење ауторитету*.

Четврта главна компонента окупља индикаторе који се односе на неморалност приликом извршавања школских обавеза и на склоност ученика да користе недозвољена средства приликом провера знања. Стога је ова компонента названа *Варање*.

Полне и узрасне разлике у школској недисциплини

Полне и узрасне разлике у испољавању различитих облика недисциплинованог понашања у школском окружењу анализиране су применом t-теста за независне узорке и мултиваријационом анализом варијансе (MANOVA).

Када су у питању полне разлике на укупном скору на Скали школске недисциплине, резултати t-теста за независне узорке показују да не постоје статистички значајне разлике на *укупном скору* на Скали школске недисциплине (t=1.32, df=895, p<.22). Резултати који указују на полне разлике у *облицима недисциплинованог понашања* приказани су у табели 2.

Табела 2. Полне разлике у испољавању школске недисциплине

	F = 23.24; λ = .91; p < .01					
	Мушки пол		Женски пол			
	M	SD	M	SD	F	p
Неучествовање	2.26	.92	2.43	1.00	6.39	.01
Агресија	1.77	.81	1.49	.65	31.20	.00
Пркошење ауторитету	2.47	.81	2.21	.74	24.73	.00
Варање	3.31	.82	3.43	.78	4.52	.03

*Легенда: M – аритметичка средина; SD – стандардна девијација

Увидом у табелу 2 може се закључити да статистички значајне разлике између ученика и ученица у испољавању школске недисциплине постоје у случају сва четири фактора. Када се говори о факторима Варање и Неучествовање, може се закључити да су девојчице више од дечака склоне неучествовању у настави и коришћењу недозвољених средстава приликом провере знања. С друге стране, када се говори

о факторима Агресије и Пркошења ауторитету, дечаци су, за разлику од девојчица, више склони ометању наставе и манифестовању различитих видова директне агресије према другим ученицима и школској имовини, а такође су више склони и супротстављању наставниковим захтевима.

Применом т-теста за независне узорке утврђено је да постоје статистички значајне разлике у *укупном скору* на Скали школске недисциплине између ученика виших разреда основне школе и ученика средњих школа (t=–4.47, df=895, p<.01). Средњошколци показују виши укупни ниво школске недисциплине. Резултати који указују на узрасне разлике у испољавању различитих *облика недисциплинованог понашања* у школи приказани су у табели 3.

Табела 3. Узрасне разлике у испољавању школске недисциплине

F = 50.32; λ = .82; p < .01						
	Основна школа		Средња школа			
	M	SD	M	SD	F	p
Неучествовање	2.05	.91	2.63	.95	87.23	.00
Агресија	1.69	.80	1.53	.66	10.56	.00
Пркошење ауторитету	2.36	.85	2.28	.72	2.41	.12
Варање	3.19	.81	3.54	.76	43.28	.00

Увидом у табелу 3 може се закључити да статистички значајне разлике између основношколаца и средњошколаца постоје у случају три фактора Скале школске недисциплине: Неучествовање, Агресија и Варање. Средњошколци при томе испољавају већи степен варања при проверама знања и испољавања незаинтересованости за наставно градиво од основношколаца, док су основношколци више склони испољавању агресије од средњошколаца. Разлике у испољавању школске недисциплине на нивоу разреда у средњој школи приказане су у табели 4.

Табела 4. Разлике у испољавању школске недисциплине на узрасту средњошколаца

F = 5.70; λ = .87; p < .01										
	I разред		II разред		III разред		IV разред			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
Неучествовање	2.32	.95	2.54	.90	2.78	.94	3.05	.84	14.15	.00
Агресија	1.55	.64	1.46	.66	1.60	.72	1.54	.62	.90	.44
Пркошење ауторитету	2.29	.73	2.26	.73	2.28	.78	2.30	.63	.08	.97
Варање	3.55	.77	3.63	.74	3.47	.74	3.46	.78	1.21	.31

Увидом у табелу 4 може се закључити да разлике у испољавању школске недисциплине на узрасту средњошколаца постоје само у случају фактора Неучествовање. Бонферонијев тест контрастирања показује да су те разлике значајне између ученика првог и трећег разреда средње школе (MD=.46, p<.01), првог и четвртог разреда средње школе (MD=.73, p<.01), као и другог и четвртог разреда средње школе

MD=.50, p<.01). При томе, ученици трећег и четвртог разреда више су склони оваквим облицима понашања од ученика првог разреда средње школе, а ученици четвртог разреда су уједно склонији таквом понашању и од ученика другог разреда средње школе.

Дискусија

Истраживање је спроведено у циљу утврђивања повезаности неких социодемографских обележја ученика и манифестација недисциплинованог понашања у школском контексту. Наиме, поставља се питање да ли се облици недисциплинованог понашања разликују код ученика различитог пола, као и да ли постоје разлике у испољавању недисциплинованог понашања у школи између ученика различитог узраста (старији разреди основне школе и средња школа). Секундарни циљ истраживања односио се на утврђивање структуре конструкта школске недисциплине.

Четворофакторско решење анализе главних компонената показује да је недисциплина током наставе сложен конструкт који се манифестује кроз различите облике понашања. Поједини аспекти недисциплине током наставе односе са на лако уочљиве, директне манифестације кршења правила понашања на часу, у којима су у вишем степену заступљени агресивно понашање и хостилност према другима, и који лакше доводе до ремећења наставних активности. Такав је садржај друге и треће компоненте изоловане анализом главних компонената, које су назване *Аīресија* и *Пркошење ауторитету*. Компонента названа *Аīресија* обухвата понашања као што су туче са другим ученицима, различити облици вербалне агресивности, уништавање школске имовине и сл. Компонента именована као *Пркошење ауторитету* испољава се кроз активно ометање рада на часу, као и директно супротстављање наставнику и његовим захтевима, опоменама и сл. Поред поменутих, кршење школских правила понекад поприма и облике понашања који се манифестују кроз индиректне и више пасивне отпоре правилима понашања у школи, али и одступање од правила, којим ученик може себи да обезбеди извесне повластице. Садржаји ставки прве и четврте екстраховане компоненте односе се управо на такве видове кршења правила током наставе. Прва главна компонента названа *Неучествовање* подразумева понашања којима се ученик искључује из праћења наставе, пасивно – кроз усмеравање пажње на друге садржаје током часа, или активно – кроз закашњавање или изостајање са наставе. Четврта главна компонента *Варање* односи се на недозвољена понашања у ситуацијама провере знања или у извршавању других школских обавеза које наставник може узети у обзир при закључивању оцене (израда домаћих задатака, активност на часу и сл.). У оба ова случаја кршење школских правила не ремети нужно рад других ученика и наставника, али ученику који их чини доноси различите врсте сатисфакција (смањење монотоније и досаде) или незаслужене бенефиције (боља оцена од оне коју објективно заслужује). Описано четворофакторско решење садржи сет нормираних понашања у школи којима се обухватно приказују сви могући аспекте школске недисциплине које наводе други аутори, као што је нпр. класификација непожељног понашања у разреду коју даје Чарлс (Charles, 1996).

Анализа разлика међу половима с обзиром на укупну израженост недисциплине на часовима показује да између ученика и ученица не постоје разлике. Међутим, имајући у виду сложеност конструкта школске недисциплине, анализиране су и разлике између ученика и ученица с обзиром на четири аспекта недисциплине током одвијања наставе. Резултати показују да различити облици школске недисциплине у различитом степену постоје у понашању ученица и ученика. Тако су ученице у већем степену склоне различитим облицима искључивања из рада на часу (нпр. бављење активностима које немају везе са наставом, кашњење и сл.), и коришћењу недозвољених средстава на проверама знања и у другим школским задацима (преписивање при изради контролних и домаћих задатака). Ученици више скорове постижу на другим аспектима недисциплине. Наиме, они показују више облика директне агресије према вршњацима и наставницима, чешће се на различите начине супротстављају ауторитету наставника и својим понашањем чешће ремете/прекидају рад на часу. Описане разлике сугеришу да су дечаци склонији оним облицима недисциплине у којима су на експлицитнији начин нарушена школска правила, док се код девојчица више срећу пасивнији отпори тим правилима. Како је недисциплина код дечака више манифестована кроз облике директне вербалне и/или физичке агресије, чини се да је она више импулсивна, док код девојчица кршење правила током школског часа има више инструментални карактер. Поред тога, облици школске недисциплине који су израженији код дечака пре резултирају већим ремећењем/прекидањем наставног процеса, те су чешће праћени тежим дисциплинским санкцијама него што је то случај са облицима школске недисциплине који су изражени код девојчица.

Добијене полне разлике сагласне су са резултатима студија које показују да су дечаци значајно чешће него девојчице подвргнути неком дисциплинском поступку и/или кажњавани (Imich, 1994; McFadden et al., 1992), те да је међу искљученима из школе удео дечака већи (Costenbader & Markson, 1998). Полне разлике у структури школске недисциплине могу се објаснити двојако. Низ је истраживања која показују да су мушкарци на свим узрастима више склони различитим облицима директне агресије у односу на жене (Craig & Pepler, 1997; Espelage et al., 2003; Furlong & Morrison, 2000). У аспектима школске недисциплине на којима ученици мушког пола показују више скорове умногоме су присутна понашања која се могу означити као манифестације директне агресивности. С друге стране, нека истраживања показују да су, бар на узрастима ране адолесценције, код девојчица чешћи облици индиректне агресије (Crick & Grotpeter, 1995; Lagerspeltz et al., 1988), а манифестације ове врсте агресије присутније су у аспектима школске недисциплине који су карактеристичнији за девојчице. У објашњењу разлика у структури недисциплине током наставе, могли би послужити и резултати истраживања полних разлика у прилагођавању на школски контекст. Мада су у извесном степену неусаглашени, према већини резултата, девојчице се препознају као боље адаптиране на различите аспекте школског контекста (Kiuru et al., 2009; Paramanik et al., 2014; Wang et al., 2008). Пасивнији начини кршења школских правила који су мање ометајући у односу на наставне активности, а самим тим и чешће пролазе непримећено, могли би се посматрати и као вид адаптивнијег одговора ученица при супротстављању нормама понашања у школи.

Разлике између ученика старијег основношколског и средњошколског узраста појављују се како у укупној изражености школске недисциплине, тако и у погледу њене структуре. Генерално посматрано, средњошколци у већем степену испољавају недисциплиновано понашање у школи, манифестујући га кроз већу израженост два аспекта недисциплине: неучествовање у настави и варање на проверама знања и у извршавању школских обавеза. Мада у односу на средњошколце показују нижи укупни степен недисциплинованости, ученици старијег основношколског узраста склонији су агресивним испадима према вршњацима. Разлике у овом аспекту школске недисциплине, одражавају узрасне разлике које се појављују у облицима насилног понашања. Наиме, истраживања вршњачког насиља показују да се учесталост физичке агресије смањује на средњошколском у односу на основношколски узраст (Kodžopeljić i sar., 2010), а садржај прве главне компоненте Агресија у великој мери је одређен различитим манифестацијама физичког насиља према вршњацима. У аспекту школске недисциплине која се испољава у супротстављању ауторитету и понашањима којима се омета наставни процес не појављују се разлике између ученика основних и средњих школа. Добијени резултати сугеришу да, упркос општем повећању недисциплинованог понашања, са узрастом долази до промена у структури школске недисциплине у правцу више инструментално усмерених облика понашања којима ученици, противно успостављеним правилима, остварују неке своје циљеве.

Како би се стекао прецизнији увид у промене у облицима школске недисциплине у функцији узраста, проверавано је постојање разлика међу ученицима различитих разреда средње школе[2]. Резултати показују да се промене дешавају само у аспекту школске недисциплине који се односи на непажњу и пасивно искључивање из рада на часу. Поменути облици понашања добијају на учесталости са преласком на више разреде, тако да за ученике четвртих разреда овај вид недисциплине током наставе постаје најкарактеристичнији. Различити видови искључивања ученика из праћења активности које се одвијају на часовима могли би сугерисати и тренд смањивања мотивације или промену њеног квалитета ка екстерналнијим облицима мотивације за учење. Овакво тумачење засновано је на резултатима истраживања који показују да током адолесценције долази до опадања интринзичне мотивације за различите школске предмете (Gottfried et al., 2001; Hedelin & Sjoberg, 1989). Међутим, за извођење сигурнијег закључка о другим могућим разлозима промена у облицима школске недисциплине, потребна су даља истраживања. На крају разматрања узрасних промена у школској недисциплини, важно је истаћи да трансверзални нацрт овог истраживања не дозвољава да се уочене разлике у изражености и облицима школске недисциплине међу различитим узрастима припишу искључиво развојним променама. Могуће је да су и генерацијске разлике, као и различити други фактори у вези са школским контекстом, придонели варирању резултата.

Добијени резултати представљају значајну допуну постојећег корпуса сазнања о школској недисциплини на нашим просторима, а уједно нуде и одговоре о самој структури феномена школске недисциплине у току наставе. Када се говори о

2 Због малог распона годишта у подузорку ученика основне школе (12–14 година), ова анализа није спроведена.

ограничењима истраживања, потребно је најпре уочити делимичну пристрасност узорка, првенствено јер њиме нису обухваћени ученици нижих разреда основне школе. Такође, у овом истраживању су учествовали ученици доброг, врло доброг и одличног успеха, чиме је смањена варијанса школске недисциплине која би потенцијално могла да буде обухваћена узорком. С обзиром на то да резултати претходних истраживања показују да су ученици слабијег школског постигнућа (ученици који постижу довољан и недовољан школски успех) и лошијег владања, уједно склонији манифестацијама различитих форми недисциплине у току наставе (Charles, 1996; Killion, 1998), наредна истраживања могла би да обухвате и ове нивое варијабли, што би засигурно донело нова сазнања. Надаље, подаци о врсти школе коју похађају ученици (нпр. гимназија / стручна школа) такође би могли да допринесу информативности закључака овог истраживања, те разматрање укључивања ове варијабле може да има изузетан значај за практичан рад са ученицима. Истовремено је потребно поменути и претпоставке о улози других социодемографских корелата школске недисциплине, попут нивоа образовања родитеља и социоекономског статуса породице, који би дали потпунију слику о испитиваном феномену.

Закључак

Бројне су емпиријске провере бихевиоралних теорија учења које показују да кажњавање не доводи до трајне елиминације непожељног понашања. То би, надаље, значило да решење проблема школске недисциплине треба тражити кроз превентивне активности, тренинге социјалних вештина, развој саморегулације у понашању, те кроз афирмацију и награђивање пожељних понашања ученика. Успех у превентивним активностима усмереним ка смањењу овог школског проблема, као и имплементација различитих модела успостављања школске дисциплине, зависиће и од њихове усклађености са различитим карактеристикама ученика. Познавање полних и узрасних разлика у испољавању недисциплинованог понашања у школи може да укаже на неке смернице за конципирање таквих активности. Резултати овог истраживања сугеришу да би превентивне активности требало да буду у извесној мери специфичне за дечаке и девојчице, као и да се њихов садржај мора прилагођавати узрасним променама. Поред тога, резултати о променама облика школске недисциплине које се дешавају са узрастом, те посебно на старијим средњошколским узрастима, индиректно сугеришу да је рад наставника на квалитету ученичке мотивације и њеном усмеравању ка аутономној регулацији један од могућих начина смањења недисциплине на часу.

Литература

Astor, R. A., Meyer, H. A. & Pitner, R. O. (2001). Elementary and Middle School Students' Perceptions of Violence-prone School Subcontexts. *The Elementary School Journal*, Vol. 101, No. 5, 511–528.

Barber, B. R. (1998). The Apprenticeship of Liberty: Schools for Democracy. *School Administrator*, Vol. 55, No. 5, 10–12.

Bennett, W. (1998). The Place To Harvest Patriots. *School Administrator*, Vol. 55, No. 5, 38–40.

Benninga, J. S. & Wynne, E. A. (1998). Keeping in Character. *Phi Delta Kappan,* Vol. 79, No. 6, 439–445.

Charles, C. (1996). *Building Classroom Discipline*. New York: Longman Publishers.

Clark, S. (2002). District Chips Away at Suspensions: Are Schools Calmer? *Catalyst for Cleveland Schools*, Vol. 3, No. 3, 4–6.

Costenbader, V. & Markson, S. (1998). School Suspension: A Study with Secondary School Students. *Journal of School Psychology*, Vol. 36, No. 1, 59–82.

Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1997). Observations of Bullying and Victimization in the Schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, Vol. 13, No. 2, 41–60.

Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social Psychological Adjustement. *Child Development*, Vol. 66, No. 3, 710–722.

Espelage, D. L., Holt, M. K. & Henkel, R. (2003). Examination of Peer-group Contextual Effects on Aggression During Early Adolescence. *Child Development,* Vol. 74, No. 1, 205–220.

Fasko, D., Grubb, D. J. & Osborne, S. J. (1995). *An Analysis of Disciplinary Suspensions*. Retrieved April 15, 2015 from the World Wide Web http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393169.pdf

Fenstermacher, G. D. (2001). On the Concept of Manner and its Visibility in Teaching Practice. *Journal of Curriculum Studies,* Vol. 33, No. 6, 639–653.

Furlong, M. J. & Morrison, G. M., (2000). The SCHOOL in School Violence: Definitions and Facts. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, Vol. 8, No. 2, 71–82.

Gašić Pavišić, S. (1991). Disciplina: nagrađivanje i kažnjavanje. U J. Šefer (ur.), *Učitelj u praksi* (142–157). Beograd: Republički zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja.

Gašić Pavišić, S. (2003): Ponašanje učenika na času koje učiteljima pričinjava teškoće. *Nastava i vaspitanje,* god. 52, br. 4, 409–430.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of Academic Intrinsic Motivacion from Childhood through Late Adolescence: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93, No. 1, 3–13.

Greenlee, A. R. & Ogletree, E. J. (1993). Teachers' Attitudes Toward Student Discipline Problems and Classroom Management Strategies. Retrieved June 15, 2015 from World Wide Web http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED364330.pdf.

Hansen, D. T. (2001). Reflections on the Manner in Teaching Project. *Journal of Curriculum Studies,* Vol. 33, No. 6, 729–735.

Hedelin, L. & Sjoberg, L. (1989). The Development of Interests in the Swedish Comprehensive School. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 4, No. 1, 17–35.

Imich, A. (1994). Exclusions from School: Current Trends and Issues. *Educational Research,* Vol. 36, No. 1, 3–11.

Kaufman, P., Chen, X., Choy, S. P., Ruddy, S. A., Miller, A. K., Fleury, J. K., Chandler, K.A., Rand, M.R., Klaus, P., & Planty, M.G. (2000). *Indicators of School Crime and Safety: 2000*. Washington: U.S. Departments of Education and Justice. NCES

Killion, R. (1998). Student Discipline Methods and Resources Used by Indiana Secondary School Administrators. *NASSP Bulletin,* Vol. 82, No. 596, 44–49.

Kiuru, N., Nurmi J., Aunola K. & Salmela Aro, K. (2009). Peer Group Homogeneity in Adolescents' School Adjustment Varies According to Peer Group Type and Gender. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 33, No. 1, 65–76.

Kodžopeljić, J., Smederevac, S. i Čolović, P. (2010). Razlike u učestalosti i oblicima nasilnog ponašanja između učenika osnovnih i srednjih škola, *Primenjena psihologija*, god. 3, br. 4, 289–305.

Lagerspeltz, K., Björkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is Indirect Aggression Typical of Females? Gender Differences in Aggressiveness in 11 to 12-year-old-children. *Aggressive Behavior,* Vol. 14, No. 6, 403–441.

Lewis, R., Lovegrove, M. N. & Burman, E. (1991). Teachers' Perceptions of Ideal Classroom Disciplinary Practices. In M. N. Lovegrove, & R. Lewis, R. (Eds.), *Classroom Discipline* (pp. 86–113). Melbourne: Longman Cheshire.

Lewis, R. (1999). Teachers Coping with the Stress of Classroom Discipline. *Social Psychology of Education*,Vol. 3, No. 3, 155–171.

Lewis, R. (2001). Classroom Discipline and Student Responsibility: the Students' View. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, No. 3, 307–319.

Lewis, R., Romi, S., Qui, X. & Katz, Y. J. (2005). Teachers' Classroom Discipline and Student Misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 21, No. 6, 729–741.

Lewis, R. (2006). Classroom Discipline in Australia. In M. C. Everstone & C. S. Wenstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, (pp. 1193–1214). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

McFadden, A. C., Marsh, G. E., Price, B. J. & Hwang, Y. (1992). A Study of Race and Gender Bias in the Punishment of School Children. *Education and Treatment of Children,* Vol. 15, No. 2, 140–146.

Mirić, J. (2011). Jedan pokušaj merenja nedisciplinovanog ponašanja u školi. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja,* god. 43, br. 2, 299–311.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors among U.S. Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association,* Vol. 285, No. 16, 2094–2100.

Paramanik, J., Sahal, B. & Mondal, B.C. (2014). Adjustment of Secondary School Students with Respect to Gender and Residence. *American Journal of Educational Research,* Vol. 2, No. 12, 1138–1143.

Pring, R. (2001). Education as a Moral Practice. *Journal of Moral Education*, Vol. 30, No. 2, 101–112.

Rothstein, R. (2000). Towards a Composite Index of School Performance. *The Elementary School Teacher*, Vol. 100, No. 5, 409–441.

Savović, B. (2002). Disciplinski problemi u osnovnoj i srednjoj školi: mišljenje nastavnika. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja,* br. 34, 259–270.

Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2002). Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involment. *Education and Urban Society*, Vol. 35, No. 1, 4–26.

Skiba, R. J., Michael, R. S., Nardo, A. C. & Peterson, R. L. (2002). The Color of Discipline: Sources of Racial and Gender Disproportionality in School Punishment. *The Urban Review*, Vol. 34, No. 4, 317–342.

Tomal, D. R. (1998). *A Five-styles Teacher Discipline Model*. Retrieved March 23, 2015 from the World Wide Web http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425158.pdf

Travis, E. (2001). *Discipline in the Schools*. Retrieved June 10, 2015 from World Wide Web http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451554.pdf.

Yuan, X., & Che, L. (2012). How to Deal with Student Misbehaviour in the Classroom? *The Journal of Educational and Developmental Psychology*, Vol. 2, No. 1, 143–150.

Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.

Wallace, J. M., Goodkind, S.,Wallace, C. M. & Bachman, J. G. (2008). Racial, Ethnic, and Gender Differences in School Discipline among U.S. High School Students: 1991–2005. *Negro Educational Review*, Vol. 59, No. 1–2, 47–62.

Wang, Z., Chen, X., Sorrentino, R. & Szeto, A. C. (2008). Uncertainty Orientation in Chinese Children: Relations with School and Psychological Adjustment. *International Journal of Behavioral Development,* Vol. 32, No. 2, 137–144.

Wu, S., Pink, W., Crain, R. & Moles, O. (1982). Student Suspension: A Critical Reappraisal. *The Urban Review, Vol. 14.* No. 4, 245–303.

Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama obrazovanja i vaspitanja (2011). Službeni glasnik Republike Srbije, 52/2011.

Примљено: 15. 12. 2015.
Коригована верзија текста примљена: 19. 02. 2016.
Прихваћено за штампу: 30. 03. 2016.

GENDER AND AGE DIFFERENCES IN EXPRESSING DISRUPTIVE BEHAVIOR DURING CLASS

Abstract *The article focuses on the phenomenon of school indiscipline which proved to be an important factor of disruption in the teaching process. The aims of our research were to determine whether there were gender and age differences in expressing indiscipline during a class, as well as to examine the latent space of the School Indiscipline Scale. The sample included 897 students (42.1% boys and 57.9% girls) who attend elementary (46.6%) or secondary (53.4%) school, aged 12 – 19. The instrument used was the Scale of School Indiscipline. The results of the component analysis indicated four components: nonparticipation, aggression, defiance to authority and cheating. By applying the MANOVA test we detected gender differences in all four subscales: that girls tend to cheat or not participate in the teaching process, while boys are more inclined to aggression and authority defiance. Regarding age differences it was noted that elementary school students are more inclined to behave aggressively while secondary school students tend not to participate and cheat. Bearing in mind that knowing gender and age differences of expressing unwanted behavior in school is very important it seems that the success of any prevention programs depend, to a large extent, upon their congruence with the students with different characteristics.*

Keywords: *school indiscipline, gender differences, elementary school, high school.*

ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ НЕДИСЦИПЛИНИРОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ В КЛАССЕ

Резюме *В центре внимания авторов данной работы находится проблема школьной недисциплины, которая в ряде исследований рассматривается как один из дестабилизирующих факторов в осуществлении обучения. Целью данного исследования было определение гендерных и возрастных различий в проявлении агрессивного поведения на уроках, а также исследование скрытого пространства Шкалы школьной недисциплинированности. Исследование проведено на примере 897 учениов (42,1% мужского пола и 57,9% женского пола) основной школы (46,6%) и средней школы (53,4%), в возрасте 12–19 лет. Инструментом обработки результатов исследования была Шкала школьной недисциплинированности. Результаты компонентного анализа указывают на наличие четырех компонентов Шкалы школьной недисциплинированности: неучастие, агрессия, сопротивление авторитету и обман. Применяя MANOVA-е обнаружена половая разница по всем подразделам, а именно: девочки проявили более высокую склонность к обману и неучастию в классе, а мальчики к агрессии и сопротивлению авторитету. Когда речь идет о возрастной разницы, сделан вывод, что ученики начальной школы склонны к агрессивному поведению, в то время как ученики средней школы склонны к обману и неучастию. Кроме того, ученики старших классов средней школы проявили большую склонность к неучастию в обучениию, чем ученики младших классов средней школы. Учитывая факт, что знание гендерных и возрастных различий в проявлении агрессивного поведения в школе имеет большое значение, можно сказать, что успех профилактических программ во многом зависит от их конгруэнтности с требованиями учеников различных характеристик.*

Ключевые слова: *школьная дисциплина, гендерные различия, возрастные различия, основная школа, средняя школа.*

Данијела Д. Илић Стошовић[1]
Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију, Универзитет у Београду

Ана М. Дромњаковић
ПУ „Палилула“, Београд

Снежана Ј. Николић
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Универзитет у Београду

Снежана Д. Нишевић
ОШ „Бошко Буха“, Београд

UDK - 159.947.5-056.26/.36-053.5(497.11)"2014/2015"
376.1-056.26/.36-053.5 (497.11)"2014/2015"
DOI: 10.5937/nasvas1602263I
Оригинални научни рад
НВ год. LXV 2/2016.

МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ И ШКОЛСКИ УСПЕХ

Апстракт *Сагледавање доживљаја мотивације ученика у условима инклузивног образовања умногоме одређује поступке у настави. Основни циљ овог истраживања је да утврди да ли постоји разлика у доживљају мотивације ученика са тешкоћама у учењу и развоју који се образују у инклузивној настави и ученика без ових тешкоћа, као и да ли постоји корелација између школског успеха и доживљаја мотивације ове две групе ученика. Узорак истраживања чинило је 87 ученика петог разреда, и то 24,13% ученика са тешкоћама у учењу и развоју и 75,86% ученика без тешкоћа. Испитивање доживљаја мотивације извршено је путем Скале за процену спољашње и унутрашње мотивације. Статистичке анализе су показале да постоје разлике у доживљају укупне, унутрашње и спољашње мотивације ученика са и без тешкоћа у учењу и развоју. Постојање сметње у учењу корелира са постизањем нижег школског успеха на крају четвртог разреда. Са порастом школског успеха опада доживљај мотивације код обе групе ученика. Добијени резултати указују на важност интервенције наставника и стручних сарадника за одржавање и развој мотивације свих ученика. Резултати овог истраживања стављају у фокус квалитет система вредновања школског постигнућа свих ученика и позивају на изучавање како и на који начин наставници разумеју и примењују различите функције оцењивања.*

Кључне речи: *мотивација, школски успех, инклузија.*

Увод

Мотивација за школско учење, један од најважнијих фактора успеха, добила је посебан значај увођењем инклузивне наставе, која као основни принцип има поштовање различитости и уважавање индивидуалних разлика међу децом у погледу

1 E-mail: d.i.stosovic@gmail.com

начина учења и брзине напредовања. То значи прилагођавање сложености и обима курикулума, као и наставних поступака индивидуалним карактеристикама, способностима и потребама деце (Lazor i sar., 2008). То нас директно упућује на проблематику мотивације као стања у којем смо изнутра побуђени неким потребама, поривима, жељама или мотивима на одређено понашање усмерено ка постизању неког циља (Petz, 1992).

У раду је извршена корелација мотивације ученика са и без тешкоћа у учењу и развоју у инклузивној настави и испитан је начин на који се она одражава на успех у школи, исказан кроз нумеричку оцену.

Полазне теоријске основе истраживања

Унутрашња и спољашња мотивација

Бројна истраживања поставила су питање односа унутрашње и спољашње мотивације, односно начина на који комбинација ова два конструкта може да функционише. Према Хартер (Harter, 1981), унутрашња и спољашња мотивација су замишљене као супротни крајеви исте димензије. Многе ране експерименталне студије на ову тему показале су да, функционално сувишне, али истакнуте спољашње награде могу да угрозе постојећу унутрашњу мотивацију (Deci, 1971; Kruglanski et al., 1971; Lepper et al., 1973, према: Lepper et al., 2005). Ипак, неки аутори (Corpus et al., 2009; Corpus & Wormington, 2011; Lepper et al., 2005) наглашавају да често унутрашња и спољашња мотивација не морају бити супротстављени, већ ортогонални конструкти исте димензије. Лепер и сар. (Lepper et al., 2005), приликом конструисања сопствене скале чврсто базиране на скали коју је развила Хартерова (Harter, 1981), истичу да ученици могу извршавати неки задатак због властите радозналости, али истовремено и из жеље да задовоље наставника и добију високу оцену, као што могу да до неке тачке задатак ураде самостално, а потом да затраже помоћ наставника. Ови аутори такође наглашавају да трагање само за потпуним задовољством, без обраћања пажње на спољашње последице, може умањити ученикова будућа постигнућа и могућности. То заправо значи да ученик који има добра постигнућа може истовремено да ужива у учењу, осећа да је способан да одговори на изазове и самостално извршава задатке, али и да је такво понашање резултат високих оцена и позитивних повратних реакција. Такође је могуће да су ученици који имају ниска постигнућа изложени честим критикама како и шта би требало да ураде боље, због чега се њихова пажња фокусира на спољашње изворе мотивације. Због тога, како истичу Корпус и сарадници (Corpus & Wormington, 2011), важније је утврдити истовремено постојање унутрашње и спољашње мотивације него утврдити која од мотивација доминантно управља учениковим активностима. Лепер и сарадници (Lepper et al., 2005) су због тога, конструишући скалу, уместо да поставе тврдње тако да ученици бирају између унутрашње и спољашње мотивације, направили степеновање тврдњи, при чему је, како сами тврде, могуће видети у којој мери неким понашањем управља унутрашња, односно спољашња мотивација.

Мотивација и школско постигнуће

Лепер и сарадници наводе неколико студија (Gottfried, 1990; Henderlong & Lepper, 1997; Lloyd & Barenblatt, 1984, према: Lepper et al., 2005)) које потврђују позитивну корелацију између унутрашње мотивације и академског постигнућа. Наиме, према резултатима ових студија, унутрашња мотивација је исказана кроз радозналост, потрагу за изазовима, жељу за усавршавањем постигнућа и заинтересованост за школски рад (Lepper et al., 2005). Ученици који имају добро развијену унутрашњу мотивацију имају развијеније вештине концептуалног учења (Gottfried, 1990), снажан осећај задовољства током израде домаћих задатака (Froiland, 2011) и како полугодиште одмиче, показују већи осећај истрајности у учењу (Hardre & Reeve, 2003). Постојање позитивне корелације између добро развијене унутрашње мотивације и успеха у савладавању читања потврдиле су бројне студије (Guthrie et al., 1999; Guthrie et al., 2007; Law, 2009). Бекер и сарадници (Becker et al., 2010, према: Froiland et al., 2012) су у својој лонгитудиналној студији утврдили да деца која читање виде као пожељну активност читају чешће и боље у односу на децу која читају да би била награђена или зато што трпе спољне притиске да читају. Постоји корелација између високог нивоа унутрашње мотивације и успеха у решавању математичких проблема (Gottfried et al., 2001; Middleton & Spanias, 1999; Montague, 1992). Нејхаус и сарадници (Neihaus et al., 2012) добили су на узорку ученика у средњим школама ипак другачије резултате: унутрашња мотивација утиче на пораст успеха на крају школске године, али не постоји веза између унутрашње мотивације и постигнућа у читању и математици. Сличне резултате је добила и Калајџић испитујући повезаност брзине читања и разумевања прочитаног с укупном, унутрашњом и спољашњом мотивацијом ученика. Потврђена је повезаност укупне мотивације са степеном разумевања прочитаног текста и функционалне брзине читања, али не и са нивоом унутрашње мотивације, док је брзина читања повезана са нивоом спољашње мотивације, али не и са разумевањем прочитаног текста (Kalajdžić, 2012).

Како наводе Лепер и сарадници (Lepper et al., 2005), и спољашња мотивација може утицати на академско постигнуће: када се ученици фокусирају на образовне циљеве које наставници постављају и њихово академско постигнуће значајно расте. Овај став потврђују резултати студија (Barron & Harackiewicz, 2001; Elliot & McGregor, 2001; Harackiewicz et al., 2002) спроведених на популацији студената.

Нека истраживања (нпр. Vansteenkiste et al., 2009) потврдила су да комбинација високе унутрашње и ниске спољашње мотивације даје најбоље резултате у постизању успеха, док према другим истраживањима (нпр. Ratelle et al., 2007), комбинација високе унутрашње и високе спољашње мотивације подједнако добро функционише и најфункционалнија је међу средњошколцима.

Мотивација ученика са тешкоћама у учењу и развоју

Студије које су се бавиле проучавањем мотивације ученика са тешкоћама у учењу и развоју углавном су старијег датума, док недостају истраживања њихове мотивације у инклузивном образовању. У стручним изворима говори се о постојању

ниже мотивације и селф-концепта деце са тешкоћама у учењу, у односу на децу без ових тешкоћа. Ученици са тешкоћама у учењу лакше одустају и негују беспомоћност као стил учења, имају више негативних емоција (нпр. конфузност, анксиозност, фрустрираност), већи степен избегавања извршења задатака и самим тим већи степен неуспеха у извршењу академских задатака у поређењу с ученицима без тешкоћа у учењу (Zentall & Beike, 2012). Нижи ниво унутрашње мотивације код ученика са тешкоћама у учењу и развоју предиктор је високе стопе прекида у школовању и смањене стопе резилијентности (Froiland et al., 2012). Узроци ниже унутрашње мотивације углавном се проналазе и у тврдњама да код деце са тешкоћама у учењу постоји снажна екстерна контрола (Berksons & Landersman Dwyer, 1977) што доводи до зависности од екстерних извора мотивације и награде (Grolnik & Ryan, 1987). Деци и сарадници (Deci et al., 1992) наглашавају да екстерна контрола, иако је над децом са тешкоћама у учењу корисна јер смањује збуњеност код ученика и појачава њихову усредсређеност на задатак, ипак смањује развој саморегулације у понашању ове деце и води ка нижем академском постигнућу и нижој адаптацији на школско окружење.

Методологија истраживања

Основни циљ истраживања био је да се утврди да ли постоји разлика у доживљају мотивације ученика са тешкоћама у учењу и развоју који се образују у инклузивној настави и ученика без ових тешкоћа, као и да ли постоји корелација између школског успеха и доживљаја мотивације ове две групе ученика.

Узорак истраживања. Узорак истраживања чинило је 87 ученика четири одељења петог разреда. Од овог броја, 39 ученика (44,8%) били су испитаници мушког пола, а 48 (55,2%) испитаници женског пола. Основни разлог због ког смо се определили да испитивањем обухватимо ученике петог разреда лежи у чињеници да су обе групе ученика, а што је посебно значајно за групу ученика са тешкоћама у учењу и развоју, имале четири године времена да се адаптирају на образовно окружење и да развију одговорност према школским задацима и захтевима која школа пред њих поставља.

Узорак је подељен у две групе. Прву групу ученика чинио је 21 ученик са тешкоћама у учењу и развоју (девет испитаника мушког пола и 12 испитаника женског пола). У овој групи налазили су се ученици код којих су утврђене следеће тешкоће у учењу и развоју: дисграфија, дислексија и дисграфија, дискалкулија, развојни поремећај координације, социјална депривација, проблеми пажње, оштећење слуха, патуљаст раст, аутизам, дизартрија. Другу групу ученика чинило је 66 ученика без тешкоћа у учењу и развоју, и то 30 ученика мушког пола и 36 ученика женског пола.

Време и место истраживања. Истраживање је реализовано у новембру током првог полугодишта школске 2014/2015. године. Обављено је у Београду, на општини Звездара, у Основној школи „Стеван Синђелић".

Варијабле истраживања. Основне варијабле истраживања су: 1) постојање тешкоће у учењу и развоју; 2) ниво укупне мотивације (ниска, средња или висока); 3) ниво унутрашње мотивације (ниска, средња или висока); 4) ниво спољашње мотивације (ниска, средња или висока); 5) школски успех.

Методе, технике и инструменти истраживања. У истраживању је примењена метода групног тестирања. Детектовање деце са сметњама у учењу и развоју извршено је анализом постојеће дефектолошке и педагошко-психолошке документације. Подаци о школском успеху на крају четвртог разреда преузети су из школске документације.

Испитивање доживљаја мотивације извршено је помоћу Скале за процену спољашње и унутрашње мотивације (Lepper et al., 2005, према: Kalajdžić, 2012). Скала спољашње мотивације састоји се од 16 тврдњи које су подељене у три субскале: 1. *Лак посао* (нпр. Волим оне предмете у којима је прилично лако научити одговоре); 2. *Задовољавање наставника* (нпр. Постављам питања, јер желим да ме наставник примети); и 3. *Зависност од наставника* (нпр. Волим да ми наставник помогне да планирам шта ћу следеће урадити). Скала унутрашње мотивације састоји се од 17 тврдњи, такође подељених у три субскале: 1. *Изазов* (нпр. Волим да идем на нове задатке, који су на тежем нивоу), 2. *Радозналост* (нпр. Постављам питања у разреду, јер желим да сазнам нове ствари) и 3. *Независно учење* (нпр. Волим да нађем начин како сам да решим школске задатке). Испитаници укупно дају 33 одговора на тврдње, а временско ограничење је 20 минута. Искази ученика представљају се путем Ликертове скале. Ученицима је наглашено да је потребно да заокруже само један број, да је самосталност у одговарању неопходна, без преписивања од других, као и да је важно да одговоре на сва питања. Максималан број бодова приликом процене унутрашње мотивације је 85, док је код спољашње мотивације 80. Низак ниво унутрашње мотивације испитаник показује уколико има 0–39 бодова, просечан ниво 40–62, а висок 63–85 бодова. Када је реч о спољашњој мотивацији, ниско мотивисани су они испитаници чији одговори збирно показују 0–37 бодова, просечно мотивисани 38–59, док су високо мотивисани испитаници који су забележили 60–80 бодова. Укупна мотивација се одређује тако што се за сваког испитаника појединачно анализира ниво унутрашње мотивације и ниво спољашње мотивације. Уколико су на истом нивоу, укупна мотивација ће такође бити тог нивоа. Уколико се разликује ниво унутрашње и спољашње мотивације, одређује се аритметичка средина остварeног број бодова и процењује којој категорији мотивације је ближа, затим се на основу анализе резултата одреди ниво укупне мотивације.

За ученике са дислексијом, поремећајем пажње, као и за ученике с аутизмом попуњавање скале је трајало онолико времена колико је било неопходно да се одговори на све исказе. Ови ученици су скалу попуњавали заједно с истраживачима. Ученицима са дислексијом било је довољно да истраживач само прочита исказе из скале. Ученику са поремећајем пажње било је неопходно неколико пута прочитати исказ и правити чешће паузе између исказа, док је код ученика са високофункционалним аутизмом истраживач сваки исказ објаснио, а потом и објаснио начин степеновања тврдње.

Анализа података. За потребе утврђивања нивоа мотивације коришћене су методе дескриптивне статистике (фреквенције, проценти), а за потребе утврђивања јачине и узајамног односа корелације коришћен је Спирманов коефицијент корелације.

Резултати истраживања

Ученици без тешкоћа у учењу и развоју углавном самопроцењују укупан ниво мотивације као висок и средњи. Велики број ученика са тешкоћама у учењу и развоју самопроцењује укупан ниво мотивације у оквиру средњег нивоа. Највећи број ученика са тешкоћама у учењу и развоју, као и највећи број ученика без ових тешкоћа, исказује висок ниво унутрашње мотивације. Ниједан ученик обе групе није исказао да има низак ниво унутрашње мотивације. Уочава се снажнија дистрибуција ученика без тешкоћа у развоју у оквиру доживљаја високе унутрашње мотивације у односу на ученике са тешкоћама у учењу и развоју. Највећи број ученика са тешкоћама у учењу и развоју, као и ученика без ових тешкоћа исказује средњи ниво спољашње мотивације. Разлика се уочава у дистрибуцији ученика у оквиру доживљаја високог нивоа спољашње мотивације (табела 1).

Табела 1. Дистрибуција доживљаја укупне, унутрашње и спољашње мотивације ученика са и без тешкоћа у учењу и развоју (унутаргрупна расподела)

		Ученици са тешкоћама у учењу и развоју		Ученици без тешкоћа у учењу и развоју	
		Бр.	%	Бр.	%
УКУПНА МОТИВАЦИЈА	Висок ниво	3	14,3	36	54,4
	Средњи ниво	15	71,4	29	43,9
	Низак ниво	3	14,3	1	1,5
УНУТРАШЊА МОТИВАЦИЈА	Висок ниво	12	57,1	55	83,3
	Средњи ниво	9	42,9	11	16,7
	Низак ниво	/	/	/	/
СПОЉАШЊА МОТИВАЦИЈА	Висок ниво	2	9,5	20	23
	Средњи ниво	11	52,4	52	59,8
	Низак ниво	8	38,1	7	10,6

Корелација између доживљаја укупног нивоа мотивације ученика са и без тешкоћа у учењу и развоју значајна је на нивоу $p<0,05$. Њена вредност је 0,381, што је средњи ниво позитивне корелације умерене вредности. Тачније, доживљај укупног нивоа мотивације је нижи ако је присутна тешкоћа у учењу и развоју. Корелација између доживљаја нивоа унутрашње мотивације између ученика са и без тешкоћа у учењу у развоју је, такође, значајна на нивоу $p<0,05$. Њена вредност је 0,266, и то говори да је реч о ниској позитивној корелацији. Корелације између нивоа доживљаја спољашње мотивације ученика са и без тешкоћа у учењу је значајна на нивоу $p<0,05$. Вредност корелације је 0,303, што је средњи ниво позитивне корелације. Постојање тешкоћа у учењу и развоју у умереној вредности позитивно корелира са нивоом доживљаја спољашње мотивације (табела 2).

Табела 2. Јачина и узајамни однос корелације доживљаја мотивације ученика са и без тешкоћа у учењу и развоју

Спирманов коефицијент корелације		Коефицијент корелације	Значајност
Присуство/одсуство тешкоће у учењу и развоју	Ниво укупне мотивације	0,381 (**)	0,000
	Унутрашња мотивација	0,266 (*)	0,013
	Спољашња мотивација	0,303 (**)	0,004

** Корелација је значајна на 0.01 нивоу (2-tailed).

* Корелација је значајна на 0.05 нивоу (2-tailed)

Резултати истраживања показују да је дистрибуција ученика у односу на школски успех на крају четвртог разреда у групи ученика са тешкоћама у учењу и развоју следећа: од 21 ученика, седам ученика постигло је одличан успех, девет ученика постигло је врло добар успех, док је пет ученика постигло добар успех. У групи ученика типичног развоја, 65 (од 66 ученика) постигло је одличан успех на крају школске године (табела 3). Статистичке анализе показују да постоји јака негативна корелација (r=-739) између постигнутог успеха и постојања тешкоће у учењу у развоју. Тачније, постојање сметње у учењу корелира са постизањем нижег школског успеха на крају четвртог разреда.

Табела 3. Укупан ниво мотивације и школски успех ученика са тешкоћама у учењу и развоју и без њих

		Ученици са тешкоћама у учењу и развоју						Ученици без тешкоћа у учењу и развоју				Укупно	
	УСПЕХ	Одличан		Врло добар		Добар		Одличан		Врло добар			
		Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%
УКУПНА МОТИВАЦИЈА	Висока	6	6,90	1	1,15			31	35,63	1	1,15	39	44,83
	Средња	/	/	5	5,75	5	5,75	34	39,08	/	/	44	50,57
	Ниска	1	1,15	3	3,45							4	4,58
	Укупно	7	8,04	9	10,34	5	5,75	65	74,71	1	1,15	87	100

Ученици без тешкоћа у учењу и развоју који су постигли одличан школски успех на крају четвртог разреда у готово подједнаком броју имају доживљај средњег нивоа укупне мотивације, односно високог нивоа укупне мотивације, што исказује и један ученик ове групе са постигнутим врло добрим успехом. Ученици са тешкоћама у учењу и развоју који су постигли одличан успех исказују доживљај високе укупне мотивације, а један ученик исказује доживљај ниског нивоа укупне мотивације. Ученици ове групе који су постигли врло добар успех углавном исказују доживљај средњег нивоа укупне мотивације, док три ученика исказују доживљај ниске укупне мотивације. Ученици са тешкоћама у учењу и развоју који су постигли добар успех исказују средњи ниво укупне мотивације (табела 3).

Табела 4. Јачина и узајамни однос корелације доживљаја укупне, унутрашње и спољашње мотивације и школског успеха свих ученика

Спирманов коефицијент корелације		Коефицијент корелације	Значајност
Школски успех на крају четвртог разреда	Ниво укупне мотивације	-0,344(**)	0,001
	Унутрашња мотивација	-0,264(*)	0,013
	Спољашња мотивација	-0,286(**)	0,007

** Корелација је значајна на 0.01 нивоу (2-tailed).

* Корелација је значајна на 0.05 нивоу (2-tailed)

Из табеле 4. видимо да је значајност у сва три нивоа праћене мотивације у рангу p<0,05. Њена вредност је за ниво укупне мотивације -0,344, за ниво доживљаја унутрашње мотивације -0,264, а за ниво доживљаја спољашње мотивације -0,286, што је средњи ниво негативне корелације. Школски успех на крају године је у умереној негативној корелацији са нивоом доживљаја укупне мотивације. Тачније, што је школски успех виши, доживљај укупне мотивације је нижи. Исти однос је и између доживљаја унутрашње мотивације и школског успеха, као и доживљаја спољашње мотивације и школског успеха, с тим што је корелација ниске вредности.

Дискусија

Основни циљ овог истраживања био је да се утврди да ли постоји разлика у доживљају мотивације ученика са тешкоћама у учењу и развоју који се образују у инклузивној настави и ученика без ових тешкоћа, као и да ли постоји корелација између школског успеха и доживљаја мотивације ове две групе ученика.

Статистичке анализе су показале да постоје разлике у доживљају укупне, унутрашње и спољашње мотивације ученика са и без тешкоћа у учењу и развоју. Резултати нашег истраживања нису у складу са резултатима неких студија (Hisama, 1976; Pintrich et al., 1994) који су пронашли да не постоје разлике у мотивацији између ученика са тешкоћама у учењу и ученика без ових тешкоћа. За разлику од претходних истраживања, неке студије (на пример: Linkoln & Chazen, 1979) су пронашле нижи ниво мотивације код ученика са тешкоћама у учењу у односу на ученике без ових тешкоћа, док су неке студије (Carlson et al., 2002; Fincham & Barling, 1978; Zentall & Beike, 2012) известиле о вишој екстерној оријентацији (потреби за спољашњом мотивацијом) код ученика са тешкоћама у учењу у односу на ученике без ових тешкоћа.

Како се из резултата нашег рада види, ученици са тешкоћама, као и они без тешкоћа у учењу и развоју, доминантно исказују доживљај средњег нивоа спољашње мотивације. То се делимично може објаснити наводима Жилет и сарадника који кажу: „Само три студије су истраживале еволуцију спољашње мотивације у односу на узраст" (Gillet et al., 2011: 78). Лепер и сарадници (Lepper et al., 2005) нису пронашли било какав линеаран ефекат. Насупрот њиховим налазима, резултати Корпус и сарадника (Corpus et al., 2009) потврдили су мали пад спољашње мотивације у односу на разред ученика, посебно међу ученицима од трећег до петог разреда. Студија коју су спровели Лахпаи

и Je (Lahpai & Ye, 2013) такође је показала да на узорку ученика у средњим школама спољашња мотивација значајно опада са узрастом, док унутрашња мотивација расте. Могуће је да је доминантни доживљај средњег нивоа спољашње мотивације ученика нашег узорка последица узраста наших испитаника и да се наши резултати управо поклапају са наведеним студијама. С друге стране, ученици без тешкоћа у учењу и развоју недостатак спољашње мотивације надокнађују јаком унутрашњом мотивацијом, јер њихове способности то њима и омогућавају. То поткрепљује став Пинтрич и сарадника (Pintrich et al., 1994) који истичу да су мотивација и когниција подједнако важне компоненте успешних академских постигнућа, те да њихова интеграција даје детаљнији модел начина учења ученика у односу на изоловано посматрање само мотивације или само когниције. Сличне резултате добио је и Симоновић и они су потврдили да мотив постигнућа зависи од врсте и степена развијености, како когнитивних тако и конативно-емоционалних особина личности (Simonović, 2003).

С друге стране, малобројна истраживања која су се бавила школским постигнућима ученика са тешкоћама у учењу и развоју, и то посебно ученика са моторичким поремећајима (Ilić, 2001; Ilić Stošović, 2005; Ilić Stošović i sar., 2008), указују на то да је постигнуће ових ученика на изузетно ниском нивоу. Мотивација ученика са церебралном парализом, услед константног доживљавања неуспеха, значајно опада са преласком ученика из нижих у више разреде основне школе, али у ситуацији када наставници обезбеде спољашњу мотивацију, кроз наставна прилагођавања, директно се повећава и ниво унутрашње мотивације, а тиме и школско постигнуће ових ученика (Ilić Stošović i Nikolić, 2006). Ове студије могу објаснити доживљај средњег нивоа спољашње мотивације ученика нашег узорка. Наиме, појачани захтеви који се увођењем инклузивног образовања постављају пред наставнике редовне наставе – да истовремено организују и реализују наставу на више различитих нивоа адаптације, оставља им мало простора за темељна прилагођавања, прерасподелу времена за рад са свим групама ученика, а самим тим и додатни мотивациони рад.

Ипак, резултати овог истраживања охрабрују, јер указују на то да половина узорка ученика са тешкоћама у учењу и развоју, упркос постојању тешкоћа, исказује доживљај високог нивоа унутрашње мотивације, што указује на ресурс који треба искористити за постизање академског постигнућа у инклузивној настави, јер, како истиче Хавелка структурисање мотива постигнућа у истакнуту личну диспозицију зависи од интеракције између социјалних подстицаја (у виду захтева и награда) и затечених унутрашњих мотива (Havelka, 1984). У том смислу, у последње време расте заинтересованост истраживача за улогу наставника у подизању нивоа унутрашње мотивације ученика. Како истичу неки аутори (Deci & Ryan, 2000; Véronneau et al., 2005), пад унутрашње мотивације требало би да буде алармантан податак, јер је унутрашња мотивација основ менталног здравља. Бројне студије (Reeve et al., 1999; Reeve et al., 2003, Reeve et al., 2004; Reeve & Jang, 2006; Reeve, 2009; према: Berg & Corpus, 2013) су потврдиле да је пад унутрашње мотивације код ученика последица тога што школа не излази у сусрет потребама ученика за аутономијом. Када наставници почну да негују потребу за аутономијом ученика и почну да деле властиту страст према предмету, они не само да подстичу унутрашњу мотивацију, већ ученици почињу да преносе властиту мотивисаност и на своје мање мотивисане вршњаке (Froiland et al., 2012; Radel et al.,

2010). Када наставници повећају властиту унутрашњу мотивацију, она се последично повећава и код ученика и са мотивисаних ученика преноси на мање мотивисане (Radel et al., 2010). То је важан податак који говори у прилог инклузивној настави и важности добијених резултата у овом истраживању. Наиме, у нашем узорку је око две трећине ученика без тешкоћа у учењу и развоју исказало висок доживљај унутрашње мотивације. То је, судећи према претходно поменутим студијама, одлично окружење за мотивацију ученика са тешкоћама у учењу и развоју. Осим неговања добре унутрашње мотивације код наставника, истраживачи још наводе и окружење за учење које пружа подршку ученицима да уживају у учењу постављајући очекивања који су у зони наредног развоја детета, пружањем разумевања и подстицањем вршњачке интеракције и подршке (Hinde McLeod & Reynolds, 2007, према: Valerio, 2012), као и пружањем могућности ученицима да у одређеној мери бирају шта ће учити и постављати себи циљеве у учењу (Scott, 2010; Sternberg & Williams, 2002; према: Valerio, 2012) и стављањем ученика у ситуације где су изложени искуственом учењу (Handley, 2010; Hurst, 2011; Zevenbergen et al., 2009, према: Valerio, 2012).

Резултати истраживања показују да постојање сметње у учењу корелира са постизањем нижег школског успеха на крају четвртог разреда. Изненађује резултат да што је школски успех виши, доживљај укупне, унутрашње и спољашње мотивације ученика постаје нижи и да ту нема разлике између ученика са тешкоћама у учењу и развоју и без тешкоћа. То је свакако у супротности са истраживањем Корпус и сарадници (Corpus & Wormington, 2011) који су истражујући унутрашњу и спољашњу мотивацију ученика без тешкоћа у развоју користили скалу која се снажно ослањала на скалу Лепер и сарадника (Lepper et al., 2005) и потврдили повезаност високог нивоа унутрашње мотивације са бољим школским успехом. Чолак и Цирик (Çolak & Cirik, 2015) су користећи исту скалу потврдили повезаност добре унутрашње мотивације са школским постигнућем ученика у средњим школама, што је у супротности са резултатима нашег истраживања.

Ипак, Хајенга и Корпус (Hayenga & Corpus, 2010) су истражујући истом скалом повезаност школског успеха са нивоом унутрашње и спољашње мотивације ученика шестог, седмог и осмог разреда пронашли да квантитет мотивације не утиче на школски успех, па да чак и ученици који имају нижи ниво мотивације постижу висок успех, односно да они са високим нивоом мотивације постижу нижи успех и закључују да, када говоримо о мотивацији, пре треба да говоримо и њеном квалитету него о квантитету. То може, на хипотетичком нивоу, објаснити и резултате нашег истраживања, тачније, да ниво доживљаја мотивације ученика нашег узорка јесте висок, али да проблем можда лежи у квалитету мотивације, који у овом раду није испитан.

Узроци наших резултата могу се тражити и донекле објаснити улогом оцењивања. Бауцал, наводећи резултате метаанализе коју је сачинио Хати (Hatie), истиче да мотивација ученика и одсуство анксиозности, као и пракса формативног оцењивања спадају у најзначајније факторе који доприносе образовним постигнућима (Baucal, 2012). Дакле, посебна пажња се мора обратити на процес оцењивања свих ученика, без обзира на присуство/одсуство тешкоће у учењу и развоју, јер ако мотивација опада како оцена расте, то је директни сигнал да оцена није постигла своју мотивациону функцију. Мотивациона функција оцене „огледа се у поступцима и коментарима

наставника којима се подиже самопоуздање и заинтересованост ученика... То значи да информације које се дају ученицима треба да су првенствено фокусиране на добре и јаче стране њиховог рада и њихових постигнућа, а инструкције треба да су усаглашене са нивоом знања и способностима ученика" (Havelka i sar., 2003:12).

Закључак

Сагледавање доживљаја мотивације ученика са тешкоћама у учењу и развоју и без тешкоћа у условима инклузивног образовања, као и његова повезаност са школским успехом, значајно одређује поступке које ће образовно, породично и шире социјално окружење предузети како би унапредило компетенције свих ученика и омогућило њихову лакшу коегзистенцију у школском окружењу, а ученицима са тешкоћама у учењу и развоју омогућило лакшу адаптацију на услове које пружа инклузивно образовање.

Резултати овог истраживања показали су да ученици без тешкоћа у учењу и развоју имају доживљај више укупне, спољашње и унутрашње мотивације у односу на ученике са овим тешкоћама, што указују на неопходност интервенције наставника и стручних сарадника у циљу праћења, одржавања и стимулације развоја мотивације ових ученика. Прецизније, приликом адаптације наставних метода, средстава и градива, наставници би морали посебну пажњу да обрате не само на функционалне способности ученика са тешкоћама у учењу и развој, већ и на степен њихове мотивисаности за рад. Према Сузић „значајно је да наставници разраде све аспекте мотивације у свом предмету", тачније, да разраде систем у коме ће ученик перманентно напредовати, стално имати преглед достигнутог нивоа остварења, свест о даљим шансама и условима за успех и сазнање да може савладати захтеве, уколико се залаже (Suzić, 1998:98).

Како је ово истраживање показало да две трећине ученика без тешкоћа у учењу и развоју имају доживљај високе унутрашње мотивације, рад у паровима, групни рад и други облици вршњачке подршке могли би бити корисни приликом подизања нивоа унутрашње мотивације ученика са тешкоћама у учењу и развоју, што би истовремено био и спољашњи подстицај ученицима без тешкоћа да напредују и развијају своје компетенције.

Податак овог истраживања – да са порастом школског успеха исказаног кроз оцену опада ниво мотивације код обе групе ученика, још једном у фокус ставља квалитет система вредновања школског постигнућа свих ученика, без обзира на постојање или непостојање тешкоће у учењу и развоју.

Основна ограничења овог истраживања огледају се у малом узорку, те се сасвим поуздани закључци не могу извући. У раду је приказан доживљај мотивације ученика и корелиран само са школским успехом исказаним кроз нумеричку оцену, док се други фактори, као што су ниво усвојености градива, когнитивне способности, степен индивидуализације наставног рада, као и разлике у доживљају мотивације ученика, наставника, родитеља и других важних особа, нису доводили у везу са мотивацијом. Резултати овог истраживања могли би бити прихваћени као пилот-студија која је емпиријски потврдила постојање разлике у свим нивоима мотивације између ученика са тешкоћама у учењу и развоју и без тешкоћа у инклузивном образовању.

Литература

Barron, K. E. & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement Goals and Optimal Motivation: Testing Multiple Goal Models. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 80, No. 5, 706-722.

Baucal, A. (2012). Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: Direktni i indirektni uticaj. *Primenjena psihologija*, god. 5, br. 1, 5-24.

Berg, D. A. & Corpus, J. H. (2013). Enthusiastic Students: A Study of Motivation in Two Alternatives to Mandatory Instruction. *The Journal of Educational Alternatives,* Vol. 2, No. 2, 42-66.

Berkson, G. & Landesman Dwyer, S. (1977). Behavioral Research on Severe and Profound Mental Retardation (1955-1974). *American Journal of Mental Deficiency*, Vol. 81, No. 5, 428-454.

Carlson, C. L., Booth, J. E., Shin, M., & Canu, W. H. (2002). Parent-, Teacher-, and Self-Rated Motivational Styles and ADHD Subtypes. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 35, No. 2, 104-113.

Çolak, E. & Cirik, İ. (2015). Analysis of Motivational Orientation of Secondary School Students. *Elementary Education Online*, Vol. 14, No. 4, 1307-1326. Retrieved February 2, 2016 from the World Wide Web http://ilkogretim-online.org.tr

Corpus, J. H., McClintic Gilbert, M. S. & Hayenga, A. (2009). Within-Year Changes in Children's Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations: Contextual Predictors and Academic Outcomes. *Contemporary Educational Psychology,* Vol. 34, No. 2, 154-166.

Corpus, J. H. & Wormington, S. V. (2011). Profiles of Intrinsic and Extrinsic Motivations in Elementary School. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 2011. Retrieved:November 10, 2015 from the World Wide Web http://www.reed.edu/motivation/docs/corpus_wormington_aera.pdf

Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L. & Tomassone, J. (1992). Automony and Competence as Motivational Factors in Students with Learnig Disabilities and Emotional Handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 27, No. 7, 457-471.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry,* Vol. 11, No. 4, 227-268.

Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 80, No. 3, 501-519.

Fincham, F. & Barling, J. (1978). Locus of Control and Generosity in Learning Disabled, Normal Achieving and Gifted Children. *Child Development*, Vol. 49, No. 2, 530-533.

Froiland, J. M. (2011). Parental Autonomy Support and Student Learning Goals: A Preliminary Examination of an Intrinsic Motivation Intervention. *Child and Youth Care Forum,* Vol. 40, No. 2, 135-149.

Froiland, J. M., Oros. E., Smith, L. & Hirchert, T. (2012). Intrinsic Motivation to Learn: The Nexus between Psychological Health and Academic Success. *Contemporary School Psychology,* Vol. 16, No. 1, 91-102.

Gillet, N., Vallerand, R. J. & Lafrenière, M. A. K (2012). Intrinsic and Extrinsic School Motivation as a Function of Age: The Mediating Role of Autonomy Support. *Social Psychology of Education*, No. 15, No. 1, 77-95.

Gottfried, A. E. (1990). Academic Intrinsic Motivation in Young Elementary School Children. *Journal of Educational Psychology,* Vol. 82, No. 3, 525-538.

Gottfried, A. E., Fleming, J. & Gottfried A. W. (2001). Continuity of Academic Intrinsic Motivation from Childhood through Late Adolescence: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology,* Vol. 93, No. 1, 3-13.

Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, No. 5, 890-898.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Scientific Studies of Reading,* Vol. 3, No. 3, 231-256.

Guthrie, J. T., McRae, A. & Lutz Klauda, S. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge about Interventions for Motivation in Reading. *Educational Psychologist,* Vol. 42, No. 4, 237-250.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, No. 3, 638-645.

Hardre, P. & Reeve, J. (2003). Motivational Model of Rural Students' Intentions to Persist in, versus Drop out of High School. *Journal of Educational Psychology,* Vol. 95*,* No. 2, 347-356.

Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, Vol. 17, No. 3, 300-312.

Havelka, N. (1984). Ocenjivanje i motivacija za učenje. U Petković. Đ. (ur.), *Ocenjivanje* (str. 11-14). Beograd: Prosvetni pregled.

Havelka, N., Hebib, E. i Baucal, A. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika – priručnik za nastavnike*. Beograd: Prosvetni pregled i Centar za evaluaciju.

Hayenga, A. O. & Corpus, J. H. (2010). Profiles of Intrinsic and Extrinsic Motivations: A Person-Centered Approach to Motivation and Achievement in Middle School. *Motivation and Emotions*, Vol. 34, No. 4, 371-383.

Hisama, T. (1976). Achievement Motivation and the Locus Control of Children with Learning Disabilities and Behaviour Disorders. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 9, No. 1, 58-63.

Ilić, D. (2001). Sposobnosti telesno invalidnih učenika kao faktor izbora nastavnih metoda u razrednoj nastavi (magistarska teza). Beograd: Defektološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Ilić Stošović, D. (2005). Vrednovanje školskog uspeha učenika sa telesnom invalidnošću (doktorska disertacija). Beograd: Defektološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Ilić Stošović, D. i Nikolić S. (2006). Motivaciona funkcija ocenjivanja učenika sa cerebralnom paralizom. *Beogradska defektološka škola*, br. 3, 131-142.

Ilić Stošović, D., Nikolić, S. i Rapaić, D. (2008). Vrednovanje školskog uspeha učenika s motoričkim poremećajima u inkluzivnoj nastavi. U D. Radovanović (ur.), *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi* (str. 535-550). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.

Kalajdžić, O. (2012). *Motivacija i intelektualne sposobnosti učenika kao indikatori kvaliteta čitanja.* Pale: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu,.

Law, Y. (2009). The Role of Attribution Beliefs, Motivation and Strategy Use in Chinese Fifthgraders' Reading Comprehension. *Educational Research,* Vol. 51, No. 1, 77-95.

Lahpai, N. H. & Ye, Y. (2013). A Comparative Study of Students` Learning Motivation According to the Their Gender and Grade at Laiza High School, Kachin State, Myanmar. Retrieved: February 1, 2016 from the World Wide Web http: www.assumptionjournal.au.edu/index.php/.../100

Lazor, M., Marković, S. i Nikolić, S. (2008). *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar (NSHC).

Lepper, M. R., Corpus, J. H. & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology,* Vol. 97, No. 2, 184-196.

Lincoln, A. & Chazen, S. (1979). Perceived Competence and Instrinct Motivation in Learning Disability Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 8, No. 3, 213-216.

Neihaus, K., Rudasill, K. M. & Adelson, J. L. (2012). Self-Efficacy, Intrinsic Motivation, and Academic Outcomes Among Latino Middle School Students Participating in an After-School Program. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences,* Vol. 34, No. 1, 118-136. Retrieved February 1, 2016 from the World Wide Web: http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/156

Middleton, J. A. & Spanias, P. A. (1999). Motivation for Achievement in Mathematics: Findings, Generalizations, and Criticisms of the Research. *Journal for Research in Mathematics Education,* Vol. 30, No. 1, 65-88.

Montague, M. (1992). The Effects of Cognitive and Metacognitive Strategy Instruction on the Mathematical Problem Solving of Middle School Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities,* Vol. 25, No. 4, 230-248.

Petz, B. (1992). *Psihologijski rječnik*, Zagreb: Prosvjeta.

Pintrich, P. R., Anderman, E. M. & Klobucar, C. (1994). Intraindividual Differences in Motivation and Cognition in Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 27, No. 6, 361-369.

Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P. & Wild, T. C. (2010). Social Contagion of Motivation between Teacher and Student: Analyzing Underlying Processes. *Journal of Educational Psychology,* Vol. 102, No. 3, 577-587.

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S. & Senecal, C. (2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 4, 734-746.

Simonović, M. (2003). Kompleksnost strukture odnosa motivacija – ličnost. *Godišnjak za psihologiju*, br. 2, 199-211.

Suzić, N. (1998). *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.

Valerio, K. M. (2012). Intrinsic Motivation in the Classroom. *Journal of Student Engagement: Education matters,* Vol. 2, No. 1, 30-35.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. & Lens, W. (2009). Motivational Profiles from a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101, No. 3, 671-688.

Véronneau, M. H., Koestner, R. F. & Abela, J. R. Z. (2005). Intrinsic Need Satisfaction and Wellbeing in Children and Adolescents: An Application of the Self-Determination Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 24, No. 2, 280-292.

Zentall, S. S. & Beike, S. M. (2012). Achievement of Social Goals of Younger and Older Elementary Students: Response to Academic and Social Failure. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 35, No. 1, 39-53.

Примљено: 01. 12. 2015.
Коригована верзија текста примљена: 10. 02. 2016.
Прихваћено за штампу: 30. 03. 2016.

STUDENTS' MOTIVATION AND ACADEMIC SUCCESS IN INCLUSIVE CLASSES

Abstract *The analysis of the motivation experiences of students in the conditions of inclusive education determines teaching procedures considerably. The main aim of this research was to determine whether there were any difference in motivation experience between students with learning and developmental difficulties and the students without these difficulties, and whether there is any correlation of academic success and motivation experiences between these two groups. The sample comprised 87 students of the fifth grade (24.13% students with learning and developmental difficulties, and 75.86% students without these difficulties). The examination of motivation experience was carried out by the Scale for Estimating Extrinsic and Intrinsic Motivation. Statistics analyses show that there are differences in experiencing intrinsic and extrinsic motivation among students with and without learning and developmental difficulties. Learning difficulties correlate with lower academic achievement at the end of the fourth grade. As academic success increases the motivation experience decreases in both groups. The obtained results stress the importance of interventions by teachers and other school professionals in order to maintain motivational levels of all students. The results of this research highlight the quality of assessment system of academic achievement of all students and suggest further researching how and which way teachers understand and apply different functions of assessment.*

Keywords: *motivation, academic success, inclusion.*

МОТИВАЦИЯ УЧАЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ШКОЛЬНЫЙ УСПЕХ

Резюме *Мотивация учащихся в условиях инклюзивного образования существенно определяет подход к обучению. Основная цель данного исследования была определить, существует ли разница в восприятии мотивации между учениками с трудностями в обучении и задержкой в развитии, которые обучаются в инклюзивном обучении и учениками без этих трудностей, а затем существует ли корреляция между школьным успехом и восприятием мотивации у этих двух групп учеников. Исследование проведено на примере 87 учеников пятого класса основной школы, 24,13% учеников с трудностями в обучении и развитии и 75,86% учеников без этих недостатков. Исследование восприятия мотивации проведено с помощью Шкалы оценки внешней и внутренней мотивации. Статистический анализ полученных результатов показал, что существуют различия в восприятии общей, внутренней и внешней мотивации у учеников с и без трудностей в обучении и развитии. Существование задержки в развитии коррелирует с более низкой успеваемостью в школе в конце четвертого класса. С улчшением школьного успеха снижается восприятие мотивации у всех учеников. Полученные результаты указывают на важность вмешательства преподавателей в целях поддержания и развития мотивации у всех учеников. Результаты данного исследования ставят в центр внимания качество системы оценки школьного успеха всех учеников и проблему функции школьной оценки, т.е. как и каким образом преподаватели понимают и применяют различные функции оценки.*

Ключевые слова: *мотивация, школьный успех, инклюзия.*

Александра С. Максимовић[1]
Висока школа струковних студија за васпитаче, Шабац

UDK - 371.26-057.874
DOI: 10.5937/nasvas1602279M
Оригинални научни рад
НВ год. LXV 2/2016.

СТАНДАРДИ ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ НАСТАВНИКА

Апстракт *Наставници су један је од кључних фактора реализације и успеха реформских процеса у систему васпитања и образовања. У раду је испитано мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно дефинисање стандарда, као и каква је улога дефинисаних стандарда постигнућа и која су ограничења у њиховој примени. Такође, испитано је у којој мери се у изради писаних припрема за час наставници руководе дефинисаним стандардима. Узорак истраживања чинило је 290 учитеља и наставника и анализирана је 51 писана припрема за наставни час. На основу резултата добијених у овом истраживању могу се констатовати одређене разлике у исказима наставника о значају дефинисања стандарда постигнућа ученика и учесталости одређивања и навођења стандарда у писаним припремама за наставни час: више од половине анкетираних наставника наводи да је значајно и више од трећине да је веома значајно дефинисати стандарде постигнућа, а од 51 анализиране припреме из узорка, стандарди су наведени само у две. Резултати овог истраживања могу да буду корисни како учитељима и наставницима тако и креаторима образовне политике, јер указују на значај већег укључивања учитеља и наставника у реформске процесе и континуирану подршку коју им треба пружити приликом увођења стандарда постигнућа ученика као регулатора наставног рада.*

Кључне речи: *стандарди постигнућа ученика, учитељи, наставници, писане припреме за наставни час.*

Увод

Почеци концепта образовања заснованог на стандардима везују се за осамдесете године XX века и извештај америчке Националне комисије за образовање *Нација у ризику: нужност образовне реформе*, који је довео до жустре дебате о потреби за коренитим променама у образовању (Marzano & Kendall, 1998). Документ *Нација у ризику* заснива се на идеји да сва деца, без обзира на пол, национално порекло, социоекономски статус, имају право на образовање и на целовит развој. Образовање је у овом документу представљено као један од чинилаца од којег зависи напредак или губљење лидерске улоге САД у свету (*A Nation at Risk*, 1983). Пошло се од става да

1 E-mail: aleksandramaksimovic82@gmail.com

осредњи резултати у образовању не смеју да се прихвате као довољно добри.[2] Овим извештајем наглашено је да изгледа као да је америчко друштво заборавило основни циљ школовања – остварити највише могуће постигнуће деце и подстицати дисциплину потребну да се високо постигнуће оствари.

Развој концепције образовања заснованог на стандардима настављен је у САД и током деведесетих година XX века, а тежња за стандардизацијом у америчком образовању кулминирала је 2001. године, када је донет закон *Ниједно дете не сме да заостаје*. По овом закону све америчке државе дужне су да усвоје образовне стандарде, да развију системе процене постигнућа, да прате резултате школа и да помогну школама у којима ученици не остварују висока постигнућа. Такође, истакнуто је да је важно да школе воде евиденцију о успеху сваког ученика, са посебним нагласком на децу из тзв. ризичних група. Број стандардизованих тестирања повећан је са три на седам пута годишње. Одређивањем временског рока, до 2014. године, повећана је одговорност школа за постизање дефинисаних стандарда. Осим тога, по овом закону, школа свим ученицима, без изузетка, мора да пружи услове да постигну прописане стандарде (*No Child Left Behind*, 2001).

У земљама Европске уније реформа образовања заснованог на стандардима започела је нешто касније у односу на САД и везује се пре свега за резултате остварене на интернационалним тестирањима ученика (PISA, TIMSS). Карактеристичан је пример Немачке, где је након незадовољавајућих резултата на тесту PISA 2000 потпуно реформисан образовни систем. Најважнији ефекат ове реформе представља увођење националних стандарда постигнућа ученика за свих 16 немачких савезних покрајина, што је потом иницирало бројне промене у до тада веома децентрализованом систему (Huber, 2006; Klieme et al., 2003).

Нагласимо да су у Србији стандарди постигнућа ученика развијани неколико година. Године 2005. започето је истраживање под називом *Предлог образовних стандарда на крају обавезног образовања* које је реализовао тим стручњака испред Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања у оквиру пројекта *Развој школства у Републици Србији – пројектна компонента Развој стандарда и вредновање*. Истраживачки тим састојао се од десет радних група (по једна за сваки предмет у основној школи), а у раду група учествовали су наставници основних и средњих школа и универзитетски професори (Radunović, 2007). Рад на изради стандарда обухватио је неколико фаза. У првој фази дефинисани су индикатори за мерење стандарда у различитим наставним предметима и на различитим нивоима постигнућа ученика. Потом су индикатори преведени у конкретне задатке. Након тога дефинисани стандарди проверени су емпиријски, и то први пут кроз пробно истраживање током 2005. и почетком 2006. године. Финално тестирање реализовано је у мају 2006. године на

2 До ове оцене се дошло на основу података да су амерички ученици на међународним образовним тестовима у периоду 1970–1980. године у поређењу са ученицима других развијених земаља били последњи седам пута, а никада први, да је око 23 милиона одраслих у САД функционално неписмено, да се око 13% средњошколаца у САД може сматрати функционално неписмено, да функционална неписменост међу ученицима мањинских група достиже и 40%, да су просечни резултати студената такође нижи у односу на постигнућа њихових вршњака из других земаља (*A Nation at Risk*, 1983).

узорку од 10.860 ученика. Истовремено, 161 наставник чији су ученици учествовали у истраживању дао је своје мишљење о стандардима – шта они мисле о знањима, умењима и вештинама дефинисаним стандардима, како би подучавали ученике на основу стандарда и како би пратили напредак у односу на одређени стандард. Циљ овог емпиријског истраживања био је да се дође до података о томе да ли су дефинисани стандарди довољно прецизни и колико су изабрани задаци адекватни. Након анализе добијених резултата предложена је коначна формулација стандарда и приступило се изради финалне верзије предлога стандарда.

Стандарди постигнућа ученика постали су званични део образовне политике у Србији 2009. године. Национални просветни савет је у мају 2009. године усвојио *Образовне стандарде за крај обавезног образовања*[3]. Ови стандарди односе се на 10 наставних предмета: српски језик, математику, историју, географију, биологију, физику, хемију, музичку културу, ликовну културу и физичко васпитање. За сваки наставни предмет формулисана су очекивана постигнућа ученика на три нивоа – основном, средњем и напредном. Нешто касније, 2011. године, усвојени су и стандарди за крај првог циклуса основног образовања[4] који обухватају наставне предмете српски језик, математику и природу и друштво и, као и стандарди за крај другог циклуса, дефинисани су на три нивоа постигнућа. Након тога, 2013. године, развијени су и општи стандарди постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета.[5]

У документу *Образовни стандарди за крај обавезног образовања* (2009: 6) стандарди постигнућа дефинисани су као „искази о темељним знањима, вештинама и умењима које ученици треба да стекну на одређеном нивоу образовања". Стандарди представљају најважније захтеве школског учења и наставе, како је истакнуто у овом документу, и изражени су као „видљиви ефекти" у понашању и расуђивању ученика. Наглашено је да се стандардима образовни циљеви и задаци преводе на конкретнији ниво који описује постигнућа ученика, стечена знања, вештине и умења. Основна карактеристика образовних стандарда је то да су дефинисани у терминима мерљивог понашања ученика. Као велика предност стандарда у односу на оперативне задатке, истакнуто је да су стандарди постигнућа засновани на емпиријским подацима и степен њихове остварености може се, из године у годину, проверавати.

Искуства наставника са применом стандарда постигнућа ученика

Искуства из земаља у којима су стандарди постигнућа ученика део образовне политике дуги низ година показују да је важно – да би наставници прихватили стандарде и укључили их у свакодневну наставну праксу – и како су стандарди формулисани:

3 *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja* (2009). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

4 *Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obrazovanja* (2011). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

5 *Pravilnik o opštim standardima postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja u delu opšteobrazovnih predmeta* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije br. 117/2013.

да ли су одређени као критеријум или као континуум (Klenowski, 2013). Схватање и дефинисање стандарда као континуума омогућава остваривање холистичког приступа васпитању, у коме се ученик посматра као целовита личност која је при томе у процесу развоја, стога наставник непрестано треба да има на уму да се способности и могућности ученика не могу процењивати само на основу резултата на стандардизованим националним тестовима (Klenowski, 2013). Слично наводи и Баучал (Baucal, 2013: 9) када упозорава да је приликом увођења стандарда битно њихово разумевање и да од начина на који се примењују зависи да ли ће стандарди бити „добар слуга или зао господар". У овом контексту значајан је и пример Енглеске, где и наставници и ученици придају велики значај резултатима оствареним на стандардизованим националним тестовима. Ученици развијају слику о себи и антиципирају успех у животу и послу на основу скора који постижу из енглеског и математике. Као илустрација често се наводи реченица девојчице од 11 година која се плашила ниских резултата на тесту и рекла: „Бићу нико и ништа" (Reay & William, 1999). Наиме, наставници су наглашавали деци да ће само они који постигну високе резултате бити у могућности да упишу школе које ће им осигурати даљи напредак у животу. Таква представа о тестовима изазивала је велику забринутост деце да ли ће успети да испуне очекивања и моћи да се упишу у жељене средње школе.

Налази истраживања Кленовског (Klenowski, 2013), спроведеног у Аустралији, показују да наставници имају знатне тешкоће када се први пут сусретну са стандардима и да се касније ти изазови настављају током примене стандарда у процесу наставе и оцењивања. Један од најзначајнијих налаза у том испитивању јесте да су наставници проценили да су стандарди важни, али недовољни за оцењивање ученика. Резултати добијени у великом националном истраживању у САД, *Реакције наставника на увођење одговорности засноване на стандардима* (Teachers' Responses to Standards-Based Accountability), указују на то 80 одсто наставника мења наставну праксу због стандарда тако што почињу да „увежбавају" ученике како да постигну бољи успех на стандардизованим тестовима (Hamilton et al., 2005).

Харгривс са сарадницима (Hargreaves, 2001) дошао је до налаза да се наставници у Великој Британији углавном осећају несигурно и разочарано зато што немају могућност да учествују у креирању стандарда и зато што се онда њихова улога своди на то да треба да примене стандарде које су дефинисали креатори образовне политике. На значај укључивања учитеља и наставника са терена у процес израде стандарда указују у домаћој литератури Радуловић и сарадници (Radulović i sar., 2010: 167) које упозоравају да „занемаривање мишљења самих наставника у процесу израде стандарда могу само да доведу до отпора према стандардима или да учине да они буду ирелевантни за праксу рада наставника". Слично, и Пешикан (Pešikan, 2012: 16) наглашава да није довољно да се наставницима стандарди представе као захтев који се поставља пред њих, већ да је неопходно посебну пажњу посветити подршци наставника за разумевање и примену стандарда, као и да наставници морају имати прилику да стандарде „продискутују, добро разумеју и анализирају из угла специфичности услова у којима раде". Да је битно уважити „глас наставника" приликом увођења иновација у образовни систем, истичу и Станковић и сарадници (Stanković

i sar., 2013) који кажу да се без укључивања наставника у промене које се њих тичу повећава опасност да они ове одлуке доживе као наметнуте. Истовремено, предложене мере за промене постају применљивије у пракси када су у њихово креирање укључени и запослени у школама (Stanković i sar., 2013: 103), јер су у крајњој линији они ти који треба да спроведу предложене мере у настави.

Испитујући факторе на основу којих се може побољшати примена реформе образовања заснованог на стандардима, Џон и Прат (John & Pratt, 1997) наглашавају да увођење стандарда није „безличан процес". Тај закључак поткрепљују резултатима истраживања који показују да стандарде боље прихватају наставници у местима где су обуку држали еминентни стручњаци, професионалци који су посвећени идеји креирања и увођења стандарда, особе које имају велики утицај на друге и добре контакте са колегама. Осим тога, наглашен је и значај обезбеђивања континуиране подршке наставницима у процесу примене стандарда: не може се очекивати промена у систему уколико се наставници само информишу о стандардима и потом оставе да се сами боре са свим изазовима у процесу примене. Уз то, значајан је и налаз да стандарде постигнућа ученика успешније примењују наставници чији су програми иницијалног образовања такође били засновани на стандардима (O'Pry & Schumacher, 2012).

Методологија истраживања

Циљ овог истраживања био је испитивање мишљења учитеља и наставника о значају и улози стандарда постигнућа ученика, као и заступљеност стандарда постигнућа ученика у писаним припремама за наставни час.

Прикупљање података. Истраживање је реализовано од фебруара до јуна 2012. у неколико фаза. Прво смо у свакој школи анкетирали учитеље и наставнике. Потом су нам испитаници који су прихватили да учествују у наредној фази истраживања доставили писане припреме за наставни час које су биле предмет анализе.

Опис коришћених инструмената. Упитник који смо користили конструисан је за потребе овог истраживања и представља комбинацију анкете, дескриптивне скале и скале ранга. Првим делом инструмента прикупили смо податке о општим карактеристикама узорка, и то за учитеље и наставнике: пол, године радног стажа у настави, стручна спрема, учешће у програмима стручног усавршавања, а само за наставнике: предмет који предају, факултет који су завршили, педагошко, психолошко и методичко образовање које су стекли током иницијалног професионалног образовања. Други део инструмента састоји се од 14 питања отвореног и затвореног типа концентрисаних око следећих проблема: 1) ставови учитеља и наставника о потреби за конкретизацијом циљева и поступцима које учитељи и наставници користе у овом процесу; 2) процена знања, искустава и професионалних компетенција које су учитељима и наставницима потребне у процесу конкретизације циљева; 3) мишљење учитеља и наставника о тешкоћама и ограничењима на које наилазе у процесу конкретизације циљева; 4) информисаност учитеља и наставника о стандардима постигнућа ученика и 5) мишљење учитеља и наставника о значају и улози одређивања стандарда постигнућа ученика. Протокол за анализу писане припреме за наставни

час конструисан је за потребе овог истраживања. Категорије за анализу писаних припрема за наставни час конструисане су индуктивним поступком и односе се на заступљеност и основне одлике: циљева, задатака и исхода наставног часа, стандарда постигнућа ученика, садржаја наставног часа, наставних метода, облика наставног рада, наставних средстава и временске артикулације часа.

Узорак. Истраживање је реализовано у девет основних школа на територији Београда и њиме је обухваћено 143 (49,3%) учитеља и 147 (50,7%) наставника.

Структура узорка учитеља и наставника с обзиром на године радног стажа приказана је у табели 1.

Табела 1. Узорак учитеља и наставника с обзиром на године радног стажа

радни стаж испитаника	учитељи		наставници		∑	
	f	%	f	%	f	%
0-5 година	23	16,1	35	23,8	58	20,0
6-10 година	14	9,8	41	27,9	55	19,0
11-15 година	17	11,9	14	9,5	31	10,7
16-20 година	31	21,7	16	10,9	47	16,2
21-25 година	21	14,7	13	8,8	34	11,7
преко 26 година	37	25,9	28	19,0	65	22,4
∑	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Пратили смо карактеристике узорка наставника с обзиром на предмет који предају груписано по областима: наставници који предају предмете из области друштвених наука, наставници који предају предмете из области природних наука и наставници који предају предмете из области уметности (табела 2).

Табела 2. Узорак наставника с обзиром на предмет који предају

предмет који наставници предају	f	%
предмети из области друштвених наука	73	49,6
предмети из области природних наука	57	39,7
предмети из области уметности	16	10,7
∑	147	100,0

У истраживању смо испитали и да ли су анкетирани учитељи и наставници учествовали у програмима стручног усавршавања који се односе на стандарде, исходе, задатке и/или циљеве васпитања и образовања. Налази истраживања показују да су, од 290 анкетираних у програмима стручног усавршавања који се баве наведеним темама, учествовала 172 учитеља и наставника (табела 3).

Табела 3. Узорак учитеља и наставника с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања који се односе на стандарде, исходе, задатке и/или циљеве

врста програма	учитељи		наставници		∑	
	f	%	f	%	f	%
учешће у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе	36	44,4	38	41,7	74	43,1
учешће у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика	34	41,9	28	30,7	62	36,0
учешће у програмима који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде	11	13,7	25	27,6	36	20,9
∑	81	100,0	91	100,0	172	100,0

Узорак писаних припрема за наставни час. Узорак писаних припрема за наставни час чини 51 припрема.[6] Анализирали смо 22 припреме учитеља и 29 припрема наставника (табела 4).

Табела 4. Узорак писаних припрема за наставни час у односу на наставни предмет

писане припреме за наставни час у односу на наставни предмет	учитељи		наставници		∑	
	f	%	F	%	f	%
српски језик	10	45,5	4	13,8	14	27,4
математика	7	31,8	4	13,8	11	21,6
физичко васпитање	1	4,5	3	10,3	4	7,8
енглески језик	/	/	4	13,8	4	7,8
природа и друштво	3	13,7	/	/	3	5,9
ликовна култура	1	4,5	2	6,9	3	5,9
географија	/	/	2	6,9	2	3,9
историја	/	/	2	6,9	2	3,9
физика	/	/	2	6,9	2	3,9
музичка култура	/	/	2	6,9	2	3,9
техничко и информатичко образовање	/	/	1	3,4	1	1,9
хемија	/	/	1	3,4	1	1,9
немачки језик	/	/	1	3,4	1	1,9
верска настава	/	/	1	3,4	1	1,9
∑	22	100,0	29	100,0	51	100,0

Анализа података. Обрада података добијених инструментом који представља комбинацију анкете, дескриптивне скале и скале ранга извршена је уз помоћ

6 Од 56 испитаника који су пристали да предају припреме за наставни час за потребе овог истраживања, пет припрема нису биле предмет анализе јер су нам учитељи и наставници предали припреме за наставни час које су јавно публиковане (Завод за уџбенике и наставна средства и Клет).

корисничког програма SPSS 18. Користили смо статистичке показатеље и поступке: за дескриптивни опис варијабли регистроване су фреквенције (f) и израчунати проценти (%); за тестирање хипотезе о значајности разлика између статистичких мера т-тест, анализу варијансе, χ^2 тест, Ман-Витнијев тест, Фридманов тест и Крускал-Валисов тест.

За анализу писаних припрема за наставни час коришћен је метод анализе садржаја.

Резултати истраживања

Мишљење наставника о значају стандарда постигнућа ученика

Мишљење учитеља и наставника о промени у образовном систему важно је из перспективе разумевања улоге наставника као „агенса промене" и оних који иновације треба да спроведу у школској пракси (Hamilton et al., 2005; Klenowski, 2013; Veal et al., 2015). У нашем истраживању више од половине анкетираних учитеља и наставника одговорило је да је значајно, а нешто више од трећине да је веома значајно одредити стандарде постигнућа ученика (табела 5).

Табела 5. Мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика

значај одређивања стандарда постигнућа ученика	учитељи		наставници		∑	
	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	46	32,2	51	34,7	97	33,4
значајно је	71	49,6	80	54,4	151	52,1
неодлучан/а сам	17	11,9	12	8,2	29	10,0
делимично је значајно	8	5,6	4	2,7	12	4,2
уопште није значајно	1	0,7	/	/	1	0,3
∑	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Не постоји статистички значајна разлика између одговора учитеља и наставника на питање о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика (t(288)=-1,536, p=,126).

Тестиране су и разлике између одговора испитаника са различитом дужином радног стажа. Интересантан је налаз да је одређивање стандарда постигнућа ученика значајно по мишљењу више од половине испитаника са најдужим радним стажом (преко 26 година) иако стандарди представљају релативну новину у нашем образовном систему (графикон 1).

Графикон 1. Значај одређивања стандарда с обзиром на радни стаж учитеља и наставника

Једносмерном анализом варијансе утврђено је да се одговори учитеља и наставника са различитом дужином радног стажа не разликују у погледу процене значаја одређивања стандарда постигнућа ученика (F(5,284)=,714, p=,613).

Испитали смо и разлике у мишљењу испитаника о томе колико је значајно одредити стандарде постигнућа ученика с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања који се односе на конкретизацију циљева васпитања и образовања. Да је одређивање стандарда постигнућа ученика веома значајно, сматра око половина испитаника који су учествовали у програмима који се односе на циљеве, задатке и/или исходе и у програмима који се односе на стандарде постигнућа ученика (табела 6).

Табела 6. Мишљење учитеља и наставника о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика с обзиром на учешће у програмима стручног усавршавања

значај одређивања стандарда с обзиром на стручно усавршавање	програми који се односе на циљеве, задатке и/или исходе		програми који се односе на стандарде постигнућа ученика		програми који се односе на циљеве, задатке, исходе и стандарде		нисам учествовао/ла у програмима који се односе на конкретизацију циљева		∑	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
веома је значајно	22	29,7	15	24,2	17	47,2	43	36,4	97	33,4
значајно је	44	59,5	37	59,7	15	41,7	55	46,6	151	52,1
неодлучан/а сам	6	8,1	6	9,7	3	8,3	14	11,9	29	10,0
делимично је значајно	2	2,7	3	4,8	1	2,8	6	5,1	12	4,2
уопште није значајно	/	/	1	1,6	/	/	/	/	1	0,3
∑	74	100,0	62	100,0	36	100,0	118	100,0	290	100, 0

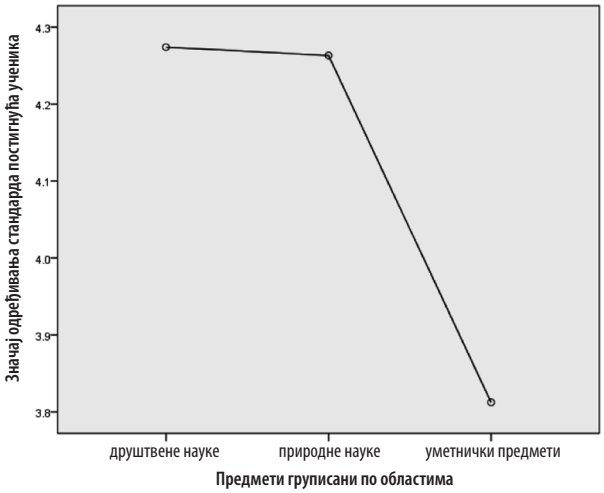
Ни разлика између одговора испитаника који су похађали различите програме стручног усавршавања, такође, није статистички значајна (F(3,286)=1,419, p=,237).

Анализа одговора наставника који предају различите групе предмета показала је да најмањи проценат наставника који предају предмете из области уметности наводи да је одређивање стандарда постигнућа веома значајно (табела 7).

Табела 7. Мишљење наставника о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика с обзиром на предмет који предају

значај одређивања стандарда с обзиром на предмет	предмети из области друштвених наука		предмети из области природних наука		предмети из области уметности		∑	
	f	%	f	%	F	%	F	%
веома је значајно	26	35,6	22	38,6	3	18,8	51	34,9
значајно је	41	56,2	30	52,6	9	56,3	80	54,8
неодлучан/а сам	6	8,2	3	5,3	2	12,5	11	7,5
делимично је значајно	/	/	2	3,5	2	12,5	4	2,7
уопште није значајно	/	/	/	/	/	/	/	/
∑	73	100,0	57	100,0	16	100,0	146	100,0

Процена значаја одређивања стандарда постигнућа ученика разликује се код наставника који предају различите групе предмета (F(2,143)=3,128, p=,047). Иако Sheffe-овим *post hok* тестовима није потврђена значајна разлика међу подузорцима (p>,05), може се закључити да наставници који предају уметничке предмете одређивање стандарда постигнућа ученика процењују мање значајним од наставника који предају природне и друштвене науке (графикон 2).



Графикон 2. Мишљење наставника о томе колико је значајно одређивање стандарда постигнућа ученика с обзиром на предмет који наставник предаје

Мишљење наставника о улози стандарда постигнућа ученика и ограничењима у примени стандарда

На питање у чему се огледа улога стандарда постигнућа одговорило је 186 анкетираних учитеља и наставника, од тога 61,5% учитеља и 66,7% наставника у односу на цео узорак. Како је питање било отвореног типа, испитаници су осим мишљења о улогама стандарда давали и коментаре о ограничењима везаним за примену стандарда постигнућа. С обзиром на то, добијене одговоре можемо да поделимо у две групе: у првој групи је 148 одговора учитеља и наставника који се односе на улоге стандарда постигнућа у васпитно-образовним процесу, док је у другој групи 38 одговора којима учитељи и наставници износе мишљење о ограничењима везаним за увођење стандарда у наставни процес.

Процењујући која је најважнија улога стандарда постигнућа, наставници и учитељи обухваћени узорком најчешће констатују да је то објективно и уједначено оцењивање ученика, као и да су стандарди постигнућа основа за самоевалуацију рада наставника (табела 8).

Табела 8. Мишљење учитеља и наставника о томе у чему се огледа улога стандарда постигнућа ученика

улога стандарда постигнућа ученика	учитељи		наставници		∑	
	f	%	f	%	f	%
објективно и уједначено оцењивање ученика	40	60,6	52	63,4	92	62,2
стандарди као основа за самоевалуацију	26	39,4	30	36,6	56	37,8
∑	66	100,0	82	100,0	148	100,0

Највећи број одговора учитеља и наставника о стандардима постигнућа ученика везан је за уједначавање критеријума оцењивања. Парадигматични су следећи одговори:

„Требало би да се исти ниво знања вреднује истом оценом, да оцењивање буде уз помоћ стандарда објективније за целу генерацију ученика." (учитељица, 26 година радног стажа)

„Стандарди омогућавају равноправност свих ученика и једнакост при оцењивању." (наставница српског језика, 3 године радног стажа)

Стандарде као основу за самоевалуацију рада учитеља и наставника такође су препознали испитаници, који су своје мишљење образлагали на следећи начин:

„Употребом стандарда прецизније знам шта треба да постигнем, па упорно радим на томе." (учитељица, 22 године радног стажа)

С друге стране, 38 испитаника из узорка (22 учитеља и 16 наставника), на питање у чему је улога стандарда, изнели су мишљење да увођење стандарда постигнућа у наставну праксу прате знатна ограничења. Наводили су да се применом стандарда процес учења и оцењивања ограничава на критеријуме и категорије дате у стандардима, као и да се стандардима промовишу веома ниски нивои постигнућа. Прецизирајући ограничења која прате имплементацију стандарда, неки од анкетираних учитеља и наставника написали су да мисле да у креирање стандарда наставници нису били довољно укључени и да су стандарди само нови захтев који су им поставили креатори образовне политике.

„Ја сам више против него што сам за увођење стандарда, а разлози су следећи: за основни ниво знања критеријуми су сувише ниски, то доводи до изузетно попустљивог оцењивања, а ситуација је слична и када су у питању друга два нивоа. Ово што се нуди стандардима не може се поредити са досадашњим образовањем и захтевима који су се постављали ученицима." (наставница српског језика, 24 године радног стажа)

„Ми смо доведени пред свршени чин. Имам утисак да је то писао неко ко није директно у раду са децом. Ми сви имамо стандарде у глави. И ми смо ти који знају шта је стандард. И како направити стандард од јединице до петице за дете. Не знам колико је људи из самог наставног процеса учествовало у писању стандарда." (наставник физике, 18 година радног стажа)

Заступљеност стандарда постигнућа ученика у писаним припремама за наставни час

Осим испитивања мишљења учитеља и наставника о значају и улози одређивања стандарда постигнућа ученика, анализирали смо и њихове писане припреме за наставни час како бисмо стекли увид у учесталост одређивања стандарда у припремама. На основу анализе припрема обухваћених узорком, добили смо резултате који одступају од података добијених анкетом. Наиме, више од половине анкетираних учитеља и наставника истакло је да је значајно одредити стандарде постигнућа ученика и више од трећине да је веома значајно одредити стандарде, а у припремама за наставни час које смо анализирали стандарди постигнућа ученика наведени су у две припреме: у једној припреми наставнице хемије и једној припреми из српског језика коју је написала учитељица другог разреда. У припреми за наставни предмет српски језик учитељица је навела таксативно шифре стандарда које остварује, нпр. 1 сј.1.2.5. С друге стране, у писаној припреми за наставни предмет хемија, наставница је навела неколико стандарда постигнућа, обухватајући сва три нивоа, који се могу применити на наставну јединицу *Смеше*. Ова припрема садржи неке од стандарда дате у документу *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет хемија* (2010).

Дискусија

Резултати овог истраживања показали су да постоје статистички значајне разлике између мишљења наставника о значају увођења стандарда постигнућа с обзиром на предмет који предају. Овај налаз у складу је са Ајзнеровим (Eisner, 2005) закључком да је једна од слабости дефинисања стандарда постигнућа ученика недовољно уважавање специфичности наставних предмета, јер док је за језик и математику могуће одредити јасно мерљиве резултате рада ученика, у предметима из области уметности немогуће је у потпуности прецизирати шта су очекивани резултати, јер они могу бити изненађујући и за наставника и за ученика. Осим тога, истраживање реализовано у Аустралији 2013. године показује да се стандарди највише везују за природне науке (Klenowski, 2013). Нагласимо да и Равич (Ravitch, 2009), описујући стандардизацију образовања у САД, пише да се у концепту образовања заснованом на стандардима приоритет даје предметима из области природних наука, пре свега математици.

Искази наставника добијени на питање у чему је улога стандарда постигнућа доминантно се односе на оцењивање ученика. Ови налази у складу су са резултатима истраживања Малинић и сарадника (Malinić i sar., 2013) који су приликом испитивања утицаја стандарда на наставну праксу дошле до налаза да наставници сматрају да ће им стандарди бити значајно средство за оцењивање. Схватање стандарда као подршке учитељима и наставницима у процесу оцењивања ученика у складу је с идејом „стандарди-као-средство у образовању" за коју се залаже Пешикан (Pešikan,

2012) и указује на то да правилно схваћени стандарди доприносе томе да коначна оцена ученика буде процена њиховог знања и вештина у односу на спољни критеријум. Нагласимо да су у нашој земљи Максимовић и Марковић (Maksimović i Marković, 2012) реализовале истраживање о ставовима наставника о реформама у образовању које је показало да између учитеља и наставника постоје два доминантна и међусобно супротстављена става о улози стандарда постигнућа ученика: док једна група испитаника у стандардима препознаје још једну административну обавезу и наводе да не виде разлику између стандарда и до сада најчешће дефинисаних васпитно-образовних задатака као начина конкретизације циља наставног часа, друга група испитаника процењује да су стандарди постигнућа значајно средство којим ће бити уједначен критеријум оцењивања на националном нивоу. И резултати релевантних страних истраживања (Hamilton et al., 2005; John & Pratt, 1997; Klenowski, 2013) упућују на закључак да наставници стандарде најчешће доводе у везу с оцењивањем.

Истовремено, уочили смо да неки од испитаника образлажући улогу стандарда заправо указују на ограничења у примени стандарда. На основу исказа као што су „стандарди који су нам дати", „ми смо добили стандарде", „онај ко је писао стандарде није узео у обзир", може се претпоставити да су за њих стандарди првенствено задатак који су поставили креатори образовне политике. Сличан налаз може се пронаћи у резултатима истраживања које је у Великој Британији организовао Харгривс са сарадницима (Hargreaves et al., 2001), описаном у претходном делу текста. Као што је наведено, налази различитих истраживања показали су да је један од начина успешног превазилажења ових проблема укључивање учитеља и наставника практичара у процес дизајнирања стандарда, уместо да се они само обавесте о томе да су стандарди дефинисани и да је њихов задатак да их примене у раду у учионици (Pešikan, 2012; Radulović i sar. 2010; Stanković i sar. 2013).

Када је у питању учесталост одређивања стандарда у писаним припремама за наставни час, на основу резултата добијених у овом истраживању може се уочити да иако висок проценат наставника из узорка мисли да је значајно одредити стандарде постигнућа ученика, од 51 анализиране припреме за наставни час, стандарди постигнућа наведени су у две припреме. На постојање сличних одступања наводе и Вил и сарадници (Veal et al., 2015), који истичу да је за успешну примену реформе засноване на стандардима значајно испитати: 1) шта наставници мисле о стандардима, 2) шта тврде да раде да би увели стандарде у наставу и 3) шта заиста раде у пракси да примене стандарде. Осим тога, и Национални савет наставника математике у САД (National Council for Teachers of Mathematics, 2014, према: Veal et al., 2015) наводи да и поред креирања нових стандарда и курикулума у настави математике, није сигурно да ће ове промене постати саставни део наставне праксе. У складу с тим је и закључак истраживања реализованог у САД *Фактори који доприносе успеху реформе засноване на стандардима* (The Factors that Contirbute to The „Best Cases" of Standards-Based-Reform) да образовна политика не проузрокује увек промене у образовној пракси (John & Pratt, 1997). Ипак, у случају нашег истраживања значајан је и тренутак када је оно спроведено, јер иако су стандарди дефинисани 2009, обука за њихову примену

организована је током 2011, а истраживање је реализовано 2012. године. Релевантна истраживања (Lakshmanan et al., 2011; Roehrig & Kruse, 2005, према: Veal et al., 2015) указују на то да је потребно око три године професионалног усавршавања наставника у области коју треба да примене и континуиране подршке наставницима да би реформске новине постале саставни део школске праксе.

Закључак

Предмет проучавања овог рада био је испитивање мишљења учитеља и наставника о томе колико је значајно одредити стандарде постигнућа ученика и која је њихова улога, као и испитивање учесталости дефинисања стандарда постигнућа ученика у писаним припремама за наставни час. Резултати истраживања указују на то да када је у питању мишљење о значају одређивања стандарда постигнућа ученика, половина учитеља и наставника из узорка наводи да је одређивање стандарда значајно, а трећина да је веома значајно. Ово испитивање показало је да не постоје разлике између учитеља и наставника, као ни разлике с обзиром на дужину радног стажа и учешће у програмима стручног усавршавања. Постоје једино разлике када је у питању предмет који наставници предају: наставници који предају уметничке предмете одређивање стандарда постигнућа ученика процењују мање значајним од наставника који предају природне и друштвене науке.

Подаци добијени на питање у чему се огледа улога стандарда односе се, с једне стране, на објективно оцењивање ученика и схватање стандарда као основе за самоевалуацију рада наставника, а с друге стране на мишљења о ограничењима која прате имплементацију стандарда. Наставници из узорка изнели су дилему да ће доследном применом стандарда доћи до ограничавања процеса учења и оцењивања на унапред одређене категорије знања. При томе, на основу исказа наставника из узорка може се претпоставити да неки од њих доживљавају стандарде само као нови захтев креатора образовне политике: не виде разлику између стандарда постигнућа и раније дефинисаних васпитно-образовних задатака и сматрају да су стандарди пролазна новина у образовном систему. У том контексту битно је уважити искуства која упућују на значај укључивања наставника у процес израде стандарда и могућности сагледавања стандарда из угла специфичних услова у којима се одвија васпитно-образовни процес.

Добили смо интересантне налазе када је реч о учесталости одређивања стандарда постигнућа ученика у анализираним припремама за наставни час. У Србији су током 2011. године организовани семинари за примену стандарда постигнућа ученика и овим програмима обухваћено је 11.350 наставника, а на основу припрема анализираних у овом истраживању може се констатовати да је потребно више времена и подршке наставницима за примену стандарда постигнућа у школској пракси. Иако је трећина анкетираних учитеља и наставника у нашем истраживању изјавила да је одређивање стандарда постигнућа ученика веома значајно, а половина да је значајно, у 51 анализираној писаној припреми за наставни час стандарди су наведени у две припреме.

Добијени резултати отварају и питања која се односе на иницијално образовање и обуку наставника за примену стандарда, понуду и квалитет програма стручног усавршавања у области имплементације стандарда постигнућа ученика у наставну праксу, као и на пружање континуиране подршке наставницима у том процесу. Осим тога, налази истраживања указују и на потребу за разумевањем и промовисањем стандарда пре свега као смерница у раду, а не као обавезујућих прописа за примену, као и на упућивање наставника на сврсисходну употребу стандарда, чиме ће допринети побољшању квалитета образовања.

Литература

A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform (1983). Retrieved June 8, 2010 from the World Wide Web http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_risk_1983.pdf.

Baucal, A. (2013). Standardi obrazovnih postignuća u Srbiji – iskustva iz prve decenije. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, god. 26, br. 3, 7-23.

Eisner, E. (2005). *Reimaging Schools*. New York: Routledge.

Hamilton, L., Berends, M. & Stecher, B. (2005). *Teacher's Responses to Standards Based Accountability.* Santa Monica: CA. RAND.

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching beyond Education and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hubert, E. (2006). Educational Standards and the Changing Discourse on Education: The Reception and Consequences of the PISA Study in Germany. *Oxford Review of Education,* Vol. 32, No. 5, 619-634.

John, M. & Pratt, H. (1997). The Factors that Contribute to The „Best Cases" of Standards-Based Reform. *School Science and Mathematics*, Vol. 97, No. 6, 316-324.

Klenowski, V. (2013). Towards Improving Public Understanding of Judgment Practice in Standards-Referenced Assessment: An Australian Perspective. *Oxford Review of Education*, Vol. 39, No. 1, 36-51.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. E. & Vollmer, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildung Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung/Federal Ministry of Education and Research (BMBF).

Maksimović, A. i Marković, M. (2012). Standardi postignuća učenika u vaspitno-obrazovnom procesu. U N. Pantić i J. Čekić Marković (ur.), *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i reformama u obrazovanju* (str. 24-40). Beograd: Centar za obrazovne politike.

Malinić, D., Komlenović, Đ. i Stanišić, J. (2013). Uticaj implementacije obrazovnih standarda na ocenjivanje i postignuće učenika - očekivanja nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, god. 62, br. 4, 576–590.

Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (1998). *Implementing Standards-Based Education. Student Assessment Series.* Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.

No child left behind (2002). Retrieved June 8, 2010 from the World Wide Web https://www2.ed.gov/admins/lead/account/nclbreference/reference.pdf

Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja (2009). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet hemija (2010). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obrazovanja (2011). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

O'Pry, S. C. & Schumacher, G. (2012). New Teachers' Perceptions of a Standards-Based Performance Appraisal System. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability,* Vol. 24, No. 4, 325–350.

Pešikan, A. (2012). Standardi u obrazovanju kao način podizanja kvaliteta obrazovanja. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, god. 25, br. 1, 5-21.

Pravilnik o opštim standardima postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja u delu opšteobrazovnih predmeta (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 117/2013.

Ravitch, D. (2009). Time to Kill No Child Left Behind. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review,* Vol. 75, No. 1, 4-6.

Radulović, L., Pejatović, A. i Vujisić Živković, N. (2010). Profesionalne kompetencije nastavnika (Standardi profesionalnih kompetencija nastavnika: da li su nam potrebne i kako da do njih dođemo). *Andragoške studije*, br. 1, 161-170.

Radunović, D. (2007). Predlog obrazovnih standarda na kraju obaveznog obrazovanja u Srbiji. U Z. Grac (ur.), *Istraživanje obrazovanja i formulisanje obrazovnih politika* (str. 79-87). Beograd: Centar obrazovne politike.

Reay, D. & William, D. (1999). „I`ll be Nothing: Structure, Agency and the Construction of Identity through assessment". *British Educational Research Journal*, Vol. 25, No. 3, 343-354.

Stanković, D., Đerić, I. i Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 45, br. 1, 86-107.

Veal, W. R., Riley Lloyd, M. E., Howell, M. R. & Peters, J. (2015). Normative Beliefs, Discursive Claims, and Implementation of Reform-Based Science Standards. *Journal of Research in Science Teaching*, 1-25. Retrieved June 8, 2010 from the World Wide Web http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.21265/abstract

Примљено: 03. 12. 2015.
Коригована верзија текста примљена: 02. 02. 2016.
Прихваћено за штампу: 30. 03. 2016.

TEACHERS' VIEWS OF STUDENT ACHIEVEMENT STANDARDS

Abstract *Teachers are one of key factors of the realization and success of the reform processes in the education system. The paper reports about a research of the views of class- and subject-elementary-school teachers of the importance of defining, and the role of defined achievement standards, as well as their limitations. Also, it was examined to what extent teachers follow the defined standards when they prepare a written preparation for a lesson. The sample included 290 class- and subject-teachers and 51 written lesson preparations. According to the results obtained in the research it can be stated that there were certain differences in the teachers' reports about the importance of defining students' achievement standards as well as the frequency of defining and recording standards in written preparation of lessons: more than half teachers think that implementing standards in lesson preparations is important, a third of respondents think that it is very important to define achievement standards, but they were implemented in only two written lesson preparations. The results of this research can be useful both to teachers and education policy planners, since they show how important it is to include class- and subject-teachers in the reform processes and to give them a continuous support in implementing achievement standards as teaching regulators.*

Keywords: *students' achievement standards, class-teachers, subject-teachers, written lesson preparations.*

СТАНДАРТЫ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме *Учитель – один из ключевых факторов обеспечения успеха в осуществлении реформ в системе воспитания и образования. В статье рассматриваются мнения учителей и преподавателей о важности определения стандартов, о роли поставленных стандартов достижений и ограничениях в применении стандартов. Также рассматривается, в какой степени при письменной подготовке лекций учителя руководствуются поставленными стандартами. В исследовании приняли участие 290 учителей и преподавателей, была проанализирована 51 письменная подготовка лекций. На основании полученных результатов можно сделать вывод о наличии определенной разницы между учителями когда речь идет о важности установления и определения стандартов успеваемости учащихся и частоты определения и уточнения стандартов в письменных подготовках учителей: более половины опрошенных учителей заявили, что значительно, а более трети, что очень значительно определить стандарты достижений учащихся, но из 51 проанализированной письменной подготовки, стандарты перечислены только в двух. Результаты этого исследования могут быть полезны учителям и преподавателям, а также всем, кто занимается образовательной политикой, так как указывают на важность более широкого участия учителей в процессах реформирования образования, на постоянную поддержку, которую необходимо обеспечить учителям и преподавателям при внедрении стандартов достижений учащихся в качестве регулятора процесса обучения.*

Ключевые слова: *стандарты достижений учащихся, учителя, письменные подготовки учителей.*

Светлана Б. Буишић[1]
Педагошки факултет у Сомбору,
Универзитет у Новом Саду

Драган П. Цвејић
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду

Душанка Д. Ћурувија
ОШ „Доситеј Обрадовић“ Сомбор

UDK - 159.947.5.072-057.874(497.113)»2014»
371.3::796
DOI: 10.5937/nasvas1602297B
Оригинални научни рад
НВ год. LXV 2/2016.

МОТИВАЦИЈА ЗА НАСТАВУ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт *Веће задовољство школом, као и боље ефекте у настави одређује и мотивација ученика. Циљ истраживања био је да се испитају мотивационе оријентације ученика трећег разреда основне школе у настави физичког васпитања, а истраживањем је обухваћено 100 ученика (54 дечака и 46 девојчица) две основне школе у Сомбору. Применом двостепене кластер анализе добијени резултати указују на више самоодређено понашање ученика млађег школског узраста, подстакнуто забавом, уживањем и жељом да науче различите спортске вештине, што представља добру основу за ефикасније спровођење наставног процеса. У III разреду основне школе доминирају идентификована регулација и интринзична мотивација, а резултати мултиваријантне анализе варијансе показују да нема полних разлика у самоодређености понашања. Заступљене мотивационе оријентације ученика представљају добру основу за ефективнију наставу физичког васпитања у нижим разредима основне школе, а наставници у вишим разредима основне школе треба да их одрже кроз актуелније садржаје физичког васпитања, давање ученицима веће могућности избора садржаја и активности и кроз флексибилнији предметни програм.*

Кључне речи: *мотивација, физичко васпитање, самоодређено понашање.*

Увод

Да ли је код деце млађег школског узраста мотивација за наставу физичког васпитања самоодређена (интринзична/унутрашња – активност подстакнута изазовом, уживањем и забавом) или је подстакнута наградама, казнама, осећајем стида, гриже савести, повећањем ега (екстринзична/спољашња)? „Хегел је, као последњи од главних представника немачког идеализма, веровао да без страсти ништа велико није створено и да се без ње не може ни створити. Та унутрашња (интринзичка) страст односи се на личне циљеве и жеље и захваљујући њој су неки од њих понекад досегнути, а потребе задовољене. Поред тога што покреће све људске активности, мотивација представља и интегрални део процеса учења. Њоме се објашњавају и

1 E-mail: svetlana.buisic@pef.uns.ac.rs

успеси и неуспеси у извршавању задатака, позитивни и негативни исходи предузетих активности, узлазне и силазне линије наших акција, ефикасност и неефикасност" (Nedeljković, 2012: 14).

Мотивација утиче на однос ученика према школи и наставницима, на то колико ће труда и времена посветити учењу и какве ће резултате постизати. „С аспекта мотивације могу се објаснити различита понашања ученика у настави, од потпуне незаинтересованости и избегавања наставних активности, преко учествовања које захтева надзор и подстицање, до активног и истрајног ангажовања ученика у настави" (Kovačević, 2010: 5). Виша мотивација повезана је са бољим школским постигнућем и разумевањем градива, већим задовољством школом, вишим самопоуздањем, бољом социјалном прилагођеношћу и вишом стопом завршавања школе (Usher & Kober, 2012). Мотивација за школу и учење има генерални тренд опадања током школовања, а према подацима америчког Националног савета за истраживање (*Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation*, 2004), око 40% ученика средње школе не учи, непажљиво је, мало се труди и досађује се у школи.

Сагледавање актуелног стања мотивационих оријентација у настави физичког васпитања

Опадања мотивације код ученика постоји и у настави физичког васпитања. Амотивација ученика у настави физичког васпитања испољава се у виду избегавања часова, слабе ангажованости на часу и слабо изражене намере за бављење физичком активношћу у будућности (Ntoumanis et al., 2004). Ако су ученици недовољно мотивисани у настави физичког васпитања, ако рад на часу представља понижавајуће искуство, или ако им је досадно, формираће негативан став према физичком васпитању (Ntoumanis, 2002: 178). „У случају да ученик није овладао основним вештинама, активно учествовање на часу физичког васпитања за њега никако не може бити позитивно искуство" (Ayers & Sariscsany, 2013: 27). Последице страха и бојазности од приказивања елемената у којима ученици нису баш вешти изазива осећај стида и нелагодности. Такође, и промоција спорта кроз специјализацију и селективност често одређени број деце дискриминише, а самим тим опада и мотивација за учествовање у обавезној настави ученика који нису баш „вешти". Промоција спорта на часовима физичког васпитања која карактерише нагласак на такмичењу и јавно поређење резултата међу ученицима тежи ка мотивационој клими постигнућа. Самим тим што оваква клима утиче на постигнуће код ученика који доминирају у спорту, како би ојачали его кроз осећање поноса и личне вредности или били награђени, мање вешти ученици амотивишу се за рад, јер немају могућност избора, што за последицу има недовољну физичку активност, као и слабију сарадњу и комуникацију са другима. Клима постигнућа промовише екстринзичну мотивацију или амотивацију (Ntoumanis & Biddle, 1999). Физичко васпитање треба да тежи раду које причињава задовољство свим ученицима, без обзира на њихове склоности и способности. Сходно томе, „снага и смер мотивације ученика за физичко васпитање јако варирају; за неке ученике је то најомиљенији део наставног дана, а за друге представља главни узрок стреса и нелагоде у школи" (Đorđić, 2012: 104).

Међутим, проблем мотивације постаје све изразитији с повећањем узраста. С већим узрастом опада и интересовање за физичке активности, млађа деца имају већу мотивацију за учење у настави физичког васпитања од старије деце (Xiang et al., 2003). Ученици се највише баве физичким васпитањем од IV до VI разреда (66–70%), док са одласком у више разреде проценат ученика који похађају физичко васпитање постојано опада (Quick et al., 2010), нарочито проценат активних девојчица (Gorely et al., 2011). Ковачевић (2010) истиче да и у узрасту од 11 до 12 година у физичком васпитању доминирају самоодређени видови мотивације (интринзична мотивација и идентификована регулација), што представља добру основу за ефективан наставни процес. Пол и узраст се истичу као значајни предиктори мотивације у физичком васпитању, а у поређењу са старијим ученицима, ученици петог разреда имају највиши ниво мотивације (Višnjić i sar., 2011).

Неопходно је истражити и сагледати у којим узрасним периодима долази до опадања мотивације, као и потражити разлоге позитивног или негативног става ученика према физичком васпитању. Код ученика нижих разреда треба развијати позитиван однос према физичким активностима кроз разноврстан и интересантан садржај вежби и активности, као и кретања кроз имитацију и драматизацију. У млађем школском узрасту ученике треба мотивисати кроз игре које су саставни део програма физичког васпитања, јер игра мотивише ученике (Gimenez et al., 2009; Griffin et al., 1997; Thorpe et al., 1984), представља задовољство самим тим што се одвија у форми забаве која је саставни део детињства. „Чињеница је да се ученици углавном изјашњавају да је забава примарни разлог који их покреће на физичку активност" (Blankenship, 2008: 26; према: Ayers & Sariscsany, 2013: 26). Ученике кроз игру треба подстицати, храбрити, јер похвала утиче на мотивацију, веће залагање, истрајност у раду и уживање на часу. Сходно томе, Сакач (2008) истиче да између спољашњих и унутрашњих облика мотивације треба да постоји равнотежа. „На почетку, када дете упознаје нову активност, као што је учење, израженија је екстринзична мотивација, односно неопходно је детету упућивати што више похвала и охрабрења. Касније, када дете постигне пожељни степен компетентности, екстринзична мотивација постепено уступа место интринзичној, која подразумева обављање активности (учења) ради саме себе. Треба истаћи чињеницу да интелектуално зрелија деца брже постижу виши ниво интринзичне мотивације, а она је у корелацији са њиховом самосталношћу и општом зрелошћу" (Sakač, 2008: 30).

Став према физичком васпитању представља важан аспект мотивације, а узроци недовољне заинтересованости деце за вежбање не могу се увек тражити у ученику. Деца су знатно флексибилнија у прихватању различитих ставова, док се са годинама живота ставови све теже мењају. Поред добро организованог часа, један од основних задатака наставника физичког васпитања је да остваре добар контакт са својим ученицима и да знатно допринесу мотивацији за спровођење физичких активности у слободно време (McDavid et al., 2012).

Често се поставља питање како подстицати унутрашњу мотивацију код ученика у настави физичког васпитања. Сматра се да је циљ задовољити базичне психолошке

потребе за компетенцијом, аутономијом и повезаношћу са другима манипулишући социјалним факторима:

- Разумевање важности и смисла – потребно је да ученици разумеју колико је важно учествовати у настави физичког васпитања;
- Осећање добровољности и избора – пружити могућност ученику да учествује у доношењу одлука, односно да има могућност избора;
- Осећање повезаности – ученик кроз физичку активност треба да сарађује и с ученицима и с наставником, да учествује у активностима које захтевају групни рад и развије осећај повезаности са другима (Ђорђић, 2012).

„Досадашња истраживања и свакодневна пракса сугеришу да мотивација ученика у настави физичког васпитања представља кључни проблем и изазов за наставника физичког васпитања. Позитивни исходи наставе физичког васпитања могу се очекивати само ако ученици активно, ангажовано и истрајно учествују у настави, односно ако је њихово понашање у великој мери самоодређено“ (Đorđić i Tubić, 2010: 145).

Актуелно стање у настави физичког васпитања у погледу мотивационих оријентација представља и проблем овог истраживања. Неминовно је да с већим узрастом ученици све мање активно опажају вежбе на часу физичког васпитања и показују незаинтересованост, што за последицу има смањену физичку активност. Сходно томе, циљ овог рада је да испита мотивационе оријентације ученика у трећем разреду основне школе, како би се сагледала и заинтересованост ученика за наставу, као и у ком правцу је усмерена њихова мотивација.

Методологија истраживања

Истраживање је спроведено у ОШ „Аврам Мразовић“ и ОШ „Доситеј Обрадовић“ у Сомбору 2014. године, на узорку од 100 ученика трећег разреда основне школе, оба пола (М=54, Ж=46).

Проблем истраживања представља актуелно стање у настави физичког васпитања у погледу мотивационих оријентација ученика.

Циљ истраживања је био да се утврде мотивационе оријентације ученика трећег разреда основне школе.

Мотивационе оријентације или регулација понашања ученика у настави физичког васпитања процењена је помоћу модификованог упитника саморегулације (*Self-Regulation Questionnaire*, Ryan & Connel, 1989), који су за потребе испитивања мотивације ученика у настави физичког васпитања адаптирали Гудас и сарадници (Goudas et al.,1994). Упитник је састављен од 18 ајтема који се односе на мотивацију ученика у настави физичког васпитања, а од испитаника се очекује да искажу своје ставове према тврдњама у упитнику на петостепеној Ликертовој скали (Потпуно се слажем; Углавном се слажем; Неодлучан сам; Углавном се не слажем; У потпуности се не слажем). Упитник се састоји од пет супскала (Амотивација, Екстерна регулација, Интројектована регулација, Идентификована регулација и Интринзична мотивација).

С обзиром на природу испитиваних феномена, карактеристике коришћених мерних инструмената и због уочених одступања у дистрибуцији података од нормалне дистрибуције, поред статистичких процедура из простора параметријских техника униваријационе анализе варијансе (ANOVA) и мултиваријационе анализе варијансе

(MANOVA), паралелно је коришћена и непараметријска техника Mann-Whitney тест, ради додатне провере добијених налаза у основним статистичким анализама. У оквиру дескриптивне статистике одређени су: минимални (Мин.) и максимални (Макс.) резултат, аритметичка средина (АС), стандардна девијација (СД), коефицијент варијабилности (КВ), и мере облика дистрибуције – скјунис (Skew.) и куртозис (Kurt.). Као завршна анализа, спроведена је двостепена кластер анализа (*Two Step Cluster*), која је примењена како би класификовала испитанике потпуно слободно, без одређивања циљних кластера.

Резултати истраживања и дискусија

Основни дескриптивни статистички подаци ајтема по супскалама (табела 1) показују да су највиши просечни скорови присутни у супскалама Идентификована регулација и Интринзична мотивација, а затим Екстерна регулација и Интројектована регулација. Најнижи скорови опажени су код супскале Амотивација. На основу коефицијента варијације израженог у процентима, можемо констатовати да је највећа варијабилност у одговорима испитаника била код супскала Амотивација и Екстерна регулација, док је најмања код супскале Идентификована регулација. Кроз изузетно високе просечне вредности аритметичких средина ајтема, ученици трећег разреда су нам предочили својим одговорима (табела 1) да раде физичко зато што мисле да је корисно за њихово здравље (4,78) – што објашњава да су ипак и у тим годинама на неки начин свесни утицаја вежбања на сопствени организам, зато што им је узбудљиво да вежбају на часу (4,60), хоће да науче различите вештине (4,47), и желе да напредују у настави физичког васпитања (4,46).

Табела 1. Основни дескриптивни статистички подаци ајтема за узорак у целини

Супскала	АС	СД	КВ%
Амотивација			
Заиста не знам зашто радим физичко	1,65	1,01	61,2
Не видим зашто су нам потребни часови физичког васпитања	1,63	1,02	62,6
Заиста осећам да губим време на часовима физичког васпитања	1,47	0,88	59,9
Екстерна регулација			
Радим физичко зато што ћу имати проблема ако не радим физичко	2,63	1,49	56,6
Радим физичко зато што се то очекује од мене	3,07	1,31	42,7
Радим физичко да наставник не би викао на мене	1,87	1,22	65,2
Радим физичко зато што сви морају да раде физичко	2,18	1,34	61,5
Интројектована регулација			
Радим физичко зато што хоћу да наставник физичког мисли да сам добар/добра ученик/ученица	2,92	1,35	46,2
Радим физичко зато што бих мислио/мислила лоше о себи ако не бих радио/радила физичко	2,34	1,28	54,7
Било би ме срамота када не бих радио/радила физичко	2,09	1,24	59,3
Радим физичко зато што бих осећао/осећала грижу савести када не бих радио/радила физичко	2,76	1,35	48,9

Идентификована регулација			
Радим физичко зато што хоћу да научим различите спортске вештине	4,47	0,81	18.1
Радим физичко зато што ми је важно да будем успешан/успешна у физичком васпитању	4,25	0,97	22,8
Радим физичко зато што хоћу да напредујем у настави физичког васпитања	4,46	0,84	18,8
Радим физичко зато што мислим да је физичко васпитање корисно за моје здравље	4,78	0,58	12,1
Интринзична мотивација			
Радим физичко зато што уживам у учењу нових спортских вештина	4,31	0,96	22,3
Радим физичко зато што ми је интересантно и узбудљиво да вежбам на часу физичког	4,60	0,89	19,3
Радим физичко зато што је вежбање на часу физичког васпитања забавно	4,41	0,96	21,8

Легенда: АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација;
КВ% – коефицијент варијације изражен у %

Увидом у табелу 2 на основу основних дескриптивних статистика и карактеристика дистрибуције можемо констатовати да су испитаници највише просечне скорове остварили код супскала Идентификована регулација и Интринзична мотивација, а најниже код супскале Амотивација. То указује на велику присутност самоодређеног понашања код ученика трећег разреда основне школе и слагања са ајтемима који описују ова два вида мотивације. Коефицијенти варијације крећу се у распону од 11,6 до 37,3% и указују на задовољавајућу дискриминативност примењених скала процене, осим код варијабле Амотивација, где је варијабилност више изражена. Изражена позитивна асиметрија код варијабле Амотивација показује да се резултати испитаника налазе у зони нижих вредности, што указује на малу присутност несамоодређеног понашања код ученика трећег разреда основне школе у контексту наставе физичког васпитања (ученици се не слажу са ајтемима који карактеришу ову супскалу). Међутим, велико слагање показују са ајтемима супскала Идентификована регулација и Интринзична мотивација, што потврђују подаци скјуниса приказани кроз негативну асиметрију. У варијаблама Идентификована регулација и Интринзична мотивација присутна је и лептокуртичност дистрибуције, која указује на већу хомогеност резултата испитаника око аритметичке средине. Због уочених већих одступања варијабли од нормалне дистрибуције код варијабли Идентификована регулација и Интринзична мотивација, паралелно са параметријским методама, коришћена је и непараметријска анализа *Mann-Whitney* тест, како би се додатно проверили добијени налази у основним статистичким анализама.

Табела 2. Основни дескриптивни статистици и карактеристике дистрибуције анализираних варијабли мотивационих оријентација ученика

Варијабле	Мин.	Макс.	АС	СД	КВ	Skew.	Kurt.
Амотивација	1.00	3.67	1.58	0.70	44,3	1.21	0.83
Екстерна регулација	1.00	4.75	2.44	0.91	37,3	0.25	–0.49
Интројектована регулација	1.00	5.00	2.53	0.86	34,0	0.52	0.23
Идентификована регулација	2.00	5.00	4.49	0.52	11,6	–1.47	2.92
Интринзична мотивација	1.33	5.00	4.44	0.68	15,3	–1.73	3.68

Легенда: Мин. – минимална вредност; Макс. – максимална вредност; АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација; КВ – коефицијент варијације (%); Skew. – скјунис; Kurt . –куртозис.

Тестирање разлика испитаника по полу у анализираним варијаблама, применом мултиваријационе анализе варијансе (MANOVA) приказани у табели 3, показало је да нема статистички значајних разлика између ученика у односу на пол (F = 0.717; p = 0.612). Статистички значајне разлике у појединачним варијаблама нису добијене ни универијационом анализом варијансе (ANOVA), а налазе параметријских анализа потврдило је и тестирање *Mann-Whitney* тестом.

Табела 3. Основни статистици и анализа значајности разлика у мотивационим оријентацијама ученика по полу

Варијабле	Пол	АС	СД	*F*	*p*	MW	p_{mw}
Амотивација	М	1.64	0.70	0.815	.369	53.19	.29
	Ж	1.51	0.70			47.35	
Екстерна регулација	М	2.53	0.95	1.272	.262	53.36	.28
	Ж	2.33	0.86			47.14	
Интројектована регулација	М	2.63	0.93	1.814	.181	52.94	.36
	Ж	2.40	0.77			47.63	
Идентификована регулација	М	4.54	0.40	1.141	.288	51.12	.81
	Ж	4.43	0.64			49.77	
Интринзична мотивација	М	4.45	0.63	0.028	.868	50.83	.90
	Ж	4.43	0.74			50.11	
F= 0.717 P=0.612							

Легенда: Пол: М – дечаци; Ж – девојчице; АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација; f – вредност f теста; p – значајност f теста; MW – средњи рангзa Mann-Whitney тест; p_{mw} –значајност Mann-Whitney теста; F – вредност мултиваријантне анализе варијансе; p – значајност мултиваријантне анализе варијансе

Примена двостепене кластер анализе (*Two Step Cluster*) у потпуно независном процесу класификовала је испитанике на основу примењених варијабли у две кластер групе (табела 4). На основу приказаних података може се констатовати да су издвојена два кластера. Прву кластер групу карактерише мањи број испитаника (29), 19 дечака и 10 девојчица, код којих је присутна мања самоодређена мотивација, а виша несамоодређена. Ови ученици, у односу на другу кластер групу, имају више просечне вредности аритметичких средина (табела 5) супскала Амотивације, Екстерне и Интројектоване регулације, а ниже код супскала Идентификоване регулације и Интринзичне мотивације. У други кластер издваја се већи број испитаника (71), 35 дечака и 36 девојчица, који су највише скорове остварили у супскалама Идентификована регулација и Интринзична мотивација, а најниже на супскалама Амотивација, Екстерна и Интројектована регулација. Самим тим, можемо да констатујемо да први кластер чине спољашње мотивисани (подстакнути наградама, или раде како би избегли казну) и амотивисани ученици (незаинтересовани ученици којима час представља досаду), за разлику од другог, бројнијег кластера који чине унутрашње мотивисани ученици (који на часу добровољно учествују из забаве, изазова и уживања). Већи број испитаника (71%) ученика трећег разреда основне школе, односно млађег школског узраста, унутрашње су мотивисани ученици и активности на часовима физичког васпитања за њих представљају пре свега задовољство, забаву, изазов и уживање. У мањој мери учествују у настави физичког васпитања ради добијања награде или избегавања казне и њихово учествовање је мање покренуто осећањем стида и гриже савести. Различити типови мотивације ученика у настави физичког васпитања могу се довести у везу са њиховим залагањем на часу, намерама да буду активни и физичком активношћу у слободно време, при чему је унутрашња мотивација најконзистентнији предиктор ових исхода (Taylor et al., 2010).

Табела 4. Структура кластер група

Пол	Кластер 1	Кластер 2	Укупно
Дечаци број (%) испитаника	19 (35,2%)	35 (64,8%)	54 (54%)
Девојчице број (%) испитаника	10 (21,7%)	36 (78,3%)	46 (46%)
	29 (29%)	71 (71%)	100 (100%)

Табела 5. Аритметичке средине (АС) скорова варијабли за кластер групе

Варијабле	АС Кластер 1	АС Кластер 2
Амотивација	2.24	1.31
Екстерна регулација	3.03	2.20
Интројектована регулација	2.98	2.34
Идентификована регулација	4.09	4.65
Интринзична мотивација	4.05	4.60

Наиме, интринзична и екстринзична мотивација, као и амотивација, постоје на три нивоа општости: глобалном, контекстуалном и ситуационом нивоу (Vallerand, 2007). Мора се нагласити при тумачењу резултата да је у нашем истраживању испитивана мотивациона оријентација у контексту наставе физичког васпитања. Ако ученик доживљава серију негативних искустава на ситуационом нивоу (час физичког васпитања), то може неповољно утицати на контекстуалну мотивацију ученика, тј. на његову мотивацију према физичком васпитању и спорту (Vallerand & Ratelle, 2002). Интересантни и занимљиви садржаји у настави физичког васпитања, који пружају задовољство и уживање, а самим тим и моторне вештине које не стварају баријеру и не пружају отпор, доступни су у настави физичког васпитања ученика трећег разреда основне школе, које планира учитељ. Самоодређено понашање ученика подстиче наставник који подржава аутономију ученика, преузима њихову перспективу, уважава њихова осећања, омогућава ученицима избор (Black & Deci, 2000). Учитељи који реализују наставу у нижим разредима основне школе често ученицима пружају могућност избора и слободну организацију на часу физичког васпитања која им представља задовољство (игре на отвореним теренима, игре по избору ученика и сл.). Својим утицајем (директним) наставник може да изазове промене у мотивационим оријентацијама ученика и да утиче на интринзично мотивисано понашање, односно индиректним утицајем ствара климу у одељењу (Buišić, 2015). Самим тим, учитељи имају и велику одговорност у креирању оптималне средине за учење, као и у развијању свести код ученика о важности физичке активности за дуг и здрав живот. „Мотивациону климу у одељењу креира пре свега наставник физичког васпитања и она утиче на мотивацију и циљне оријентације ученика" (Đorđić, 2012: 110). Значајна подршка учитеља и умеће у успостављању климе у одељењу повезани су са мотивацијом у физичком васпитању (Cox & Williams, 2008).

Закључак

Можемо закључити да је већина ученика трећег разреда основне школе унутрашње мотивисана, што потврђује ово истраживање. На часу физичког васпитања подстакнути су забавом, уживањем и жељом да науче различите спортске вештине, што представља добру основу за ефикасније спровођење наставног процеса, и свесни су и утицаја физичке активности на здравље. У поменутом узрасту са уживањем раде и дечаци и девојчице, што нам сугерише да нема значајних полних разлика, које су већ с повећањем узраста видљиве.

Потребно је сагледати актуелно стање у погледу мотивационих оријентација већег броја испитаника свих узраста и на време покушати утврдити разлоге због којих с већим узрастом опада и мотивација ученика за физичку активност. „Да би се променио овај негативни тренд ангажованости који наступа са годинама, потребно је приступити испитивању свих фактора који утичу на ниво физичке активности" (Ayers & Sariscsany, 2013: 21). Од мотивације зависи и учешће ученика на часу физичког васпитања, као и њихова физичка активност. Цвејић и Буишић (2012) такође истичу да је у нашим школама неопходно начинити извесне промене како би се повећао ниво физичке активности деце, који је све нижи и због измењеног начина живљења.

Заступљена идентификована регулација и интринзична мотивација ученика млађег школског узраста, као резултат овог истраживања који не идентификује заступљене полне разлике у мотивационим резултатима, треба да охрабри наставнике виших разреда основне школе да одрже заступљене мотивационе оријентације кроз већу могућност избора занимљивијих садржаја од стране ученика и флексибилнији курикулум, у циљу унапређења наставе физичког васпитања и повећања нивоа физичке активности деце. Користи од школског физичког васпитања и његовог биолошког и педагошког утицаја, као и делотворност дуготрајнијег вежбања могу се очекивати само од ученика који су унутрашње мотивисани. Особе са развијенијом унутрашњом мотивацијом учествују у активности због уживања, из личног задовољства и компетентности, зато што им активност представља изазов, и истрајнији су и доследнији у жељеном понашању (Ayers & Sariscsany, 2013).

Литература

Ayers, S. F. & Sariscsany, M. J. (ur.). (2013). *Fizičko vaspitanje za celoživotnu formu*. *Vodič za nastavnike*, III izdanje. Beograd: DATA STATUS.

Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-determination Theory Perspective. *Science Education,* Vol. 84, No. 6, 740–756.

Buišić, S. (2015). *Primena Helisonovog modela odgovornosti u nastavi fizičkog vaspitanja.* (doktorska disertacija). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Novom Sadu.

Cox, A. & Williams, L. (2008). The Roles of Perceived Teacher Support, Motivational Climate, and Psychological Need Satisfaction in Students' Physical Education Motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, Vol. 30, No. 2, 222–239.

Cvejić, D. i Buišić, S. (2012). Integrisanje nastave u cilju povećanja fizičke aktivnosti dece. *Nastava i vaspitanje*, god. 16., br. 4, 754–765.

Đorđić, V. (2012). *Školsko fizičko vaspitanje*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Novom Sadu.

Đorđić, V. i Tubić, T. (2010). Teorija samoodređenja i razumevanje motivacije učenika u nastavi fizičkog vaspitanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja,* god. 42, br. 1, 128–149.

Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn (2004). Washington, DC: The National Academies Press, National Research Council and the Institute of Medicine.

Gimenez, A. M., Valenzuela, A. V. & Casey, A. (2009). What Are We Being Told about How to Teach Games? A Three-dimensional Analysis of Comparative Research into Different Instructional Studies in Physical Education and School Sports. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte,* Vol. 6, No. 18, 37–56.

Gorely, T., Sandford, R., Duncombe, R., Musson, H., Edwardson, C., Kay, T. & Jeanes, R. (2011). *Understanding Psycho-Social Attitudes towards Sport and Activity in Girls*. Loughborough: Institute of Youth Sport, Loughborough University.

Goudas, M., Biddle, S. J. H. & Fox, K. R. (1994). Perceived Locus of Causality, Goal Orientations, and Perceived Competence in School Physical Education Classes. *British Journal of Educational Psychology,* Vol. 64, No. 3, 453–463.

Griffin, L., Mitchell, S. & Oslin, J. (1997). *Teaching Sports Concepts and Skills: A Tactical Games Approach.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Kovačević, R. (2010). *Motivacione orijentacije učenika u nastavi fizičkog vaspitanja.* (master rad). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Novom Sadu.

McDavid, L., Cox, A. E. & Amorose, A. J. (2012). The Relative Roles of Physical Education Teachers and Parents in Adolescents' Leisure-time Physical Activity Motivation and Behavior. *Psychology of Sport and Exercise,* Vol. 13 No. 2, 99–107. Retrieved January 10, 2012 from World Wide Web http://chess.edu.rs/?p=3920.

Nedeljković, J. (2012). *Integrativni model psiholoških prediktora akademske neefikasnosti* (doktorska disertacija). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.

Ntoumanis, N. (2002). Motivation Clusters in a Sample of British Physical Education Classes. *Psychology of Sport and Exercise,* Vol. 3, No. 3, 177–194.

Ntoumanis, N. & Biddle, S. J. H. (1999). A Review of Motivational Climate in Physical Activity. *Journal of Sports Sciences,* Vol. 17, No. 8, 643–665.

Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C. & Pipe, K. (2004). An Idiographic Analysis of Amotivation in Compulsory School Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology,* Vol. 26, No. 2, 197–214.

Quick, S., Simon, A. & Thornton, A. (2010). *PE and Sport: Survey 2009/10*. Research report DFE RR 032. London: Department for Education.

Ryan, M. R. & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology,* Vol. 57, No. 5, 749–761.

Sakač, M. (2008). Neki psihološki činioci školskog postignuća. *Norma*, god. 13, br. 3, 29–36.

Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M. & Spray, C. M. (2010). Motivational Predictors of Physical Education Students' Effort, Exercise Intentions, and Leisure-time Physical Activity: A Multilevel Linear Growth Analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology,* Vol. 32, No. 1, 99–120.

Thorpe, R., Bunker, D. & Almond, L. (1984). A Change in the Focus of Games Teaching. In M. Pieron & G. Graham (Eds.), *Sport Pedagogy: Olympic Scientific Congress Proceedings* (pp. 163–169). Champaign, IL: Human Kinetics.

Usher, A. & Kober, N. (2012). *Student Motivation: An Overlooked Piece of School Reform*. Washington, DC: Center on Education Policy.

Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity: A Review and a Look at the Future. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 59–83). New Jersey: John Wiley & Sons.

Vallerand, R. J. & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-determination Research* (pp. 37–64). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Višnjić, D., Ilić, J., Martinović, D. & Marković, M. (2011). Gender and Age Differences in the Achievements and Motivation for Engagement in Physical Education in Elementary School. *Science, Movement and Health,* Vol. 11, No. 2, 563–569.

Xiang, P., McBride, R., Guan, J. & Solmon, M. (2003). Children's Motivation in Elementary Physical Education: Expectancy-Value Model of Achievement Choice. *Research Quarterly for Exercise and Sport,* Vol. 74, No. 1, 25–35.

Примљено: 11. 02. 2016.
Прихваћено за штампу: 06. 04. 2016.

MOTIVATION FOR PHYSICAL EDUCATION CLASSES AMONG JUNIOR ELEMENTARY-SCHOOL STUDENTS

Abstract *Students' motivation is important for the feeling of satisfaction with school as well as for enhancing teaching effects. The aim of our research was to examine motivational orintations of the third-year elementary-school students for Physical Education classes. The research included 100 students (54 boys and 46 girls) from two elementary schools in Sombor. By using the double cluster analysis we got the results which indicate higher self-determined behavior of younger school age, stimulated by fun, enjoyment and wish to learn various sport activities, which is a solid basis for conducting the teaching process more efficiently. Identified regulation and intristic motivation dominate, and the results of multivariant variance analysis show that there are no gender differences in behavior self-determination. Represented motivational orientations are a good base for more efficient teaching of Physical Education in junior classes of elementary school, while teachers in senior classes should uphold it by using more current contents of physical education, more possibilities for chosing the contents and activities by students and a more flexible teaching curriculum.*

Keywords: *motivation, physical education, self-determination.*

МОТИВАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧЕНИКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме *Получение полного удоволствия от школы и повышение эффективности обучения определяются и мотивацией учащихся. Целью данного исследования было изучение мотивационных ориентаций учеников третьего класса в области обучения физическому воспитанию. Исследование проведено на примере 100 учеников (54 мальчиков и 46 девочек) из двух начальных школ в Сомборе. Результаты, полученные на основе применения двухэтапного кластерного анализа, свидетельствуют о хорошем самоопределении поведения учеников младшего школьного возраста, которые с радостью и желанием стремятся приобрести различные спортивные умения и навыки, что является хорошей основой для более эффективного осуществления учебного процесса. В третьем классе начальной школы доминируют Идентифицированная регуляция и Внутренняя мотивация, а результаты мультивариантного анализа дисперсии указывают на отсутствие половых различий в самоопределении поведения. Представленные мотивационные ориентации учащихся являются хорошей основой для более эффективного преподавания физического воспитания в младших классах основной школы, а учителя, работающие в старших классах восьмилетней школы должны поддерживать данные ориентации через выбор более актуальных учебных содержаний и включение учащихся в выбор желаемых активностей на уроках физического воспитания, что подразумевает разработку более гибкой программы образования.*

Ключевые слова: *мотивация, физическое воспитание, самоопределение, поведение.*

Марија М. Јелић[1]
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Универзитет у Београду

Ирена Б. Стојковић
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Универзитет у Београду

UDK - 316.614-056.36-053.6
316.356.2
DOI: 10.5937/nasvas1602309J
Оригинални научни рад
НВ год. LXV 2/2016.

ТЕШКОЋЕ У СОЦИЈАЛНОМ ФУНКЦИОНИСАЊУ АДОЛЕСЦЕНАТА РАЗЛИЧИТОГ ПОРОДИЧНОГ И ИНТЕЛЕКТУАЛНОГ СТАТУСА

Апстракт *У светлу лимитираних ефеката интервенција фокусираних на дете и његова ограничења, пажња истраживача све је више усмерена на факторе ужег и ширег окружења у превенцији негативних облика понашања деце. Циљ истраживања био је да се испита степен повезаности породичног и интелектуалног статуса адолесцената са различитим аспектима њихове социјалне функционисања. Узорак од 416 адолесцената, узраста од 12 до 18 година, подељен је у две групе. Групу без родитељског старања чинило је 210 испитаника, од којих 130 типичног развоја (ТР) и 80 са лаком интелектуалном ометеношћу (ИО), а групу са родитељским старањем 206 испитаника (130 ТР и 76 лако ИО). За процену социјалног функционисања младих коришћен је Упитник снаге и тешкоће, субскале: проблеми у понашању, емоционални проблеми и проблеми са вршњацима. Породични проблеми подељени су на социоекономске проблеме, партнерске проблеме, ментално здравље родитеља, злостављање и занемаривање. Резултати су потврдили да млади без родитељског старања показују више проблема у понашању од њихових вршњака са родитељским старањем и да породични статус има већи ефекат на проблеме у понашању него интелектуални статус. За младе ТР породица је протективни фактор развијања емоционалних проблема, док је за младе са лаком ИО ризични фактор. Проблеми са вршњацима нису значајно повезани са породичним и интелектуалним статусом. Указано је на импликације добијених резултата.*

Кључне речи: *социјално функционисање, породица, адолесценти са лаком интелектуалном ометеношћу, адолесценти типичног развоја.*

Увод

Социјално функционисање може се испитивати преко позитивних или негативних облика социјалног понашања деце и младих. Прегледом литературе (Achenbach, 2014; Achenbach et al., 2008; Goodman et al., 2010) може се уочити да дефинисање и операционализација негативних облика социјалног функционисања произилази из различитих

1 E-mail: jelic.m@eunet.rs

теоријских усмерења аутора, али у основи сви се слажу да је реч о широком спектру две групе проблема. Једна група односи се на недовољно контролисана и усмерена према другима понашања (нпр. агресивност, лагање, кршење правила, хиперактивност), а друга група на претерано контролисана и усмерена ка себи понашања (нпр. симптоми депресије и анксиозности, низак ниво самопоуздања, социјална повученост, соматски поремећаји). Прве димензионалне процене тешкоћа у социјалном функционисању везују се за име Томаса Ахенбаха и његову поделу на екстернализоване и интернализоване облике проблематичног понашања деце и младих. На основу широке примене Ахенбахових скала за процену понашања деце од четири до 18 година (ASEBA), произашла је таксономија базирана на груписању кључних симптома, као и различите форме упитника у односу на узраст деце и изворе процене (Achenbach & Rescorla, 2001). Последњих година широку примену има и Гудманов Упитник снага и тешкоћа (SDQ) (Goodman, 1997; 2001). На основу резултата факторске анализе, аутор је конструисао инструмент који мери четири димензије тешкоћа деце и младих и означио их као: проблеми у понашању, емоционални проблеми, хиперактивност и проблеми са вршњацима. Сумирањем резултата бројних студија (Emerson, 2005; Goodman et al., 2000; Goodman et al., 2004; Goodman et al., 2010), потврђено је да постоји значајна повезаност између клиничких дијагноза и скорова на димензионалним инструментима процене тешкоћа у социјалном функционисању деце и младих, из чега имплицира да димензионални системи имају кључну улогу у раној интервенцији и утврђивању релевантности појединачних симптома менталних поремећаја деце и младих (Achenbach, 2014; Achenbach et al., 2008). Осим идентификовања деце која су у ризику за развијање психопатологије, због могућности скоровања симптома, димензионалне скале погодне су и за процену разлика између и унутар различитих ризичних група деце (Goodman & Goodman, 2009).

Досадашња сазнања (Dekker et al., 2002; Emerson, 2003a; Emerson, 2005; Emerson & Hatton, 2007) потврдила су да је преваленција емоционалних и проблема у понашању већа код деце и младих са интелектуалном ометеношћу (ИО) него у популацији деце и младих типичног развоја (ТР). Истраживања вршњачких односа показала су да за разлику од вршњака ТР, деца са ИО имају више тешкоћа у иницирању и успостављању позитивне интеракције с вршњацима, због чега су чешће него деца ТР жртве злостављања и одбацивања (Emerson, 2005; Guralnik et al., 2006). Неретки коморбидитет емоционалних и проблема у понашању деце и младих са ИО (Einfeld et al., 2011) може бити условљен њиховом недовољном когнитивном зрелошћу и недостатком социјалних вештина (Green & Baker, 2011; Leffert et al., 2010). Међутим, може се претпоставити и да су понашање и афективне реакције деце и младих са ИО последица односа околине. Пажња истраживача све је чешће усмерена на везу између тешкоћа у социјалном функционисању деце и младих са ИО и менталног здравља родитеља, социоекономских проблема, самохраног родитељства (Emerson, 2003b; 2004; Gray et al., 2011). Иако ризични фактори у породици подједнако доприносе тешкоћама у социјалном функционисању и деце ТР, наводи се да су наведени породични проблеми учесталији у популацији деце и младих са ИО (Emerson & Hatton, 2007). Осим тога, новија истраживања све више скрећу пажњу да прилагођавајући се потребама детета са ометеношћу родитељи више пажње посвећују обучавању деце основним

животним навикама (кроз директивне команде и испољавање незадовољства у ситуацији неуспеха детета), а занемарују значај емоционалне климе у односу са децом која је значајна за социјални и емоционални развој њихове деце (Baker & Crinc, 2009; Green & Baker, 2011). То отвара питање да ли на више тешкоћа у социјалном функционисању младих са ИО снажнији утицај имају породични фактори или интелектуални дефицити деце? Истраживања у популацији деце ТР конзистентно потврђују да су деца без адекватног родитељског старања ризична група када су у питању емоционални и проблеми у понашању, али је мало истраживања о повезаности породичних ризико-фактора са тешкоћама у социјалном функционисању младих са ИО, а што је значајно за могућност циљне интервенције. Далеко обимнија истраживања породичних процеса у популацији младих ТР и њихове повезаности са психосоцијалним функционисањем деце и младих корисна су јер пружају смернице и теоријски оквир за испитивање и у популацији младих са ИО.

Теоријски приступ предмету истраживања

Ако погледамо савремена истраживања родитељског понашања у популацији деце ТР, њихово теоријско полазиште најчешће је теорија афективног везивања (Bowlby, 1988). Сигурна привржености, односно прихватање и топлина (Rohner, 2004) кључни су за здрав социјални и емоционални развој деце. На основу бројних студија, показано је да млади без родитељског старања, који нису осетили љубав и топлину у својим породицама, имају више тешкоћа у социјалном функционисању него деца која живе у функционалним породицама (Goodman et al., 2004; McCarthy et al., 2003; Richards et al., 2006). Истраживања у нашој средини показују да је преко 80 одсто деце и младих у домовима за децу без родитељског старања имало искуство злостављања и занемаривања у својим породицама (Plut, 2002). Емпиријски налази у различитим социокултурним срединама указују на снажну повезаност између злостављања и занемаривања деце, дезорганизованог обрасца привржености и развијања психопатологије код деце (Green & Goldwyn, 2002; Howe, 2005; Van IJzendoorn et al., 1999). Новија истраживања (Crockenberg et al., 2008; Kochanska et al., 2009; Yap et al., 2008) показују да недостатак социјалног подстицаја и излагање трауматском искуству, задржавајући примитивну незрелу реактивност у понашању, формирају предиспозиције код детета да постане особа која реагује агресивним или инхибираним понашањем.

Изложени налази потврђују да је социјално функционисање деце знатно детерминисано степеном осећаја прихваћености или одбачености од родитеља. Међутим, родитељство, а самим тим и социјално функционисање деце, не може се описати само помоћу димензије топлине и родитељског прихватања–одбацивања. Према еколошком приступу (Bronfenbrenner, 1994), родитељство се сагледава кроз интеракцију различитих фактора. У складу с тим, модел детерминаната родитељства (Belsky, 1984) претпоставља да присуство већег броја ризичних фактора у породици (партнерски конфликти, развод, незапосленост, ментално здравље родитеља и деце, темперамент детета…) умањује могућност родитеља да одговорно збрину дете и задовоље његове психосоцијалне потребе. У литератури се наводи да су самохрани

родитељи (најчешће мајке), без социјалне и емоционалне подршке, посебно ако су младе и без средстава за живот, универзално са највећим ризиком за ускраћивање љубави својој деци (Rohner, 2004). Сиромаштво и живот под стресом доприносе лошем менталном здрављу родитеља, што скреће пажњу родитеља са потреба детета и појачава тенденцију ка одбацивању, критичности и недоследности и проузрокује мање стимулативну средину у породици за развој детета (Grant et al., 2006; Wille et al., 2008). Све већим излагањем детета факторима ризика, уз одсуство протективних фактора, проблеми везани за ментално здравље и опште функционисање деце кумулативно се повећавају. Резултати истраживања у нашој средини потврђују да деца која су у систему социјалне заштите долазе из вишеструко проблематичних породица (Žegarac, 2004). Уз насиље и хаотичне партнерске односе, најчешће су присутни алкохолизам и лошије ментално здравље родитеља, а наводи се да више од 60 одсто деце потиче из породица које живе на рубу сиромаштва (Plut, 2002). Због међусобне повезаности и условљености породичних проблема, пут од детета са родитељским старањем до детета без старања пре је последица симултаног утицаја различитих породичних ризико-фактора него само једног.

Као што модел детерминаната родитељства показује (Belsky, 1984), осим особина родитеља, и карактеристике деце могу утицати на функционисање породице и доприносити појави неадекватног родитељског старања. Као посебно вулнерабилне за појаву проблема у породичном функционисању, наводе се породице које имају дете са интелектуалним тешкоћама (Howe, 2006). Истраживања потврђују да је рођење детета са ИО високостресан животни догађај који, уз неадекватну социјалну подршку, временом доприноси лошијем менталном здрављу родитеља деце са ИО него родитеља деце ТР (Emerson, 2003b; Olsson & Hwang, 2001). Велики број студија потврдио је повезаност лошијег менталног здравља и перманентног стреса родитеља са емоционалним и проблемима у понашању деце са ИО (Baker et al., 2005; Gray et al., 2011; Meppelder et al., 2015). Истиче се да не толико сама ометеност, колико проблеми у понашању деце са ИО доприносе стресу и неадекватном односу родитељ–дете (Beck et al., 2004; Hastings, 2002; Neece & Baker, 2008).

Полазећи од модела детрминаната родитељства (Belsky, 1984), бројна истраживања у узорку деце ТР потврдила су да психички капацитети родитеља (ментално здравље, резилијентност...) директно утичу на однос родитељ–дете (Belsky & Barends, 2002; Luthar & Cicchetti, 2000; Van Bakel & Riksen Walraven, 2002). Када су психолошки капацитети родитеља довољно функционални у превазилажењу ризичних фактора које претпоставља еколошки систем (незапосленост, партнерски проблеми, дете са тешкоћама у развоју...), развој и психосоцијално функционисање деце неће бити нарушени. Уколико психички капацитети родитеља нису очувани, модел Белског претпоставља да адекватна социјална подршка (здравствене установе, социјалне службе...) може ублажити последице неадекватног родитељског старања, а да карактеристике деце (проблеми у понашању, тешкоће у развоју...) имају најмањи утицај на родитељство, а тиме и на емоционално и социјално функционисање деце.

Методологија истраживања

Циљ истраживања. Истраживање је предузето с циљем да се испита степен повезаности породичног и интелектуалног статуса адолесцената са различитим аспектима њиховог социјалног функционисања. Посебни циљеви истраживања су да се испитају разлике у учесталости породичних проблема између групе младих са родитељским старањем и без њега и унутар ових група у зависности од интелектуалног статуса младих, као и да се испитају разлике у различитим аспектима социјалног функционисања младих у зависности од присуства или одсуства ризичних фактора у породици.

Полазећи од модела детерминаната родитељства, овако одређен циљ истраживања операционализовали смо кроз следећа питања: (1) да ли на тешкоће у социјалном функционисању адолесцената већи утицај има породични него интелектуални статус адолесцената, и ако има, у којем аспекту социјалног функцонисања млади без родитељског старања показују највише тешкоћа у односу на њихове вршњаке са родитељским старањем; (2) да ли су млади са ИО ризичнија група за неадекватно родитељско старање од младих ТР; (3) које групе породичних проблема представљају ризичне факторе за одређене аспекте социјалног функционисања младих.

Узорак и процедура. У истраживању је учествовало укупно 416 адолесцената узраста од 12 до 18 година из осам домова за децу и младе без родитељског старања и 12 школа на територији Републике Србије. Узимајући у обзир да породични и интелектуални статус младих представљају независне варијабле у истраживању, узорак је формиран у односу на ове параметре и подељен на две групе испитаника.

Групу од 210 испитаника, од којих је 130 ТР (67 дечака и 63 девојчице) и 80 са лаком ИО (43 дечака и 37 девојчица), чинили су адолесценти узраста од 12 до 18 година (AS=15,37; SD=2,14) смештени у институције за децу без родитељског старања. Друга група од 206 адолесцената са родитељским старањем била је уједначена према интелектуалном статусу, узрасту и полу са групом адолесцената без родитељског старања. При уједначавању група, анализом званичне документације установа прво су прикупљена социодемографска обележја младих у домовима за децу без родитељског старања, а затим смо, методом једначења по паровима, тражили пар истог интелектуалног статуса, узраста и пола у школама младих са родитељским старањем. За четири испитаника нисмо нашли комплементаран пар па је број испитаника са лаком ИО (N=76) у групи младих са родитељским старањем нешто мањи него у групи младих са родитељским старањем (N=80).

Варијабле истраживања. Зависну варијаблу представљале су тешкоће у социјалном функционисању, и то: емоционални проблеми, проблеми у понашању, проблеми са вршњацима. Независне варијабле су: интелектуални статус, породични статус и проблеми у породици.

Интелектуални статус као квантитативни показатељ нивоа когнитивне развијености младих означен је као типичан (интелектуални количник изнад 70) и лако интелектуално ометен (интелектуални количник од 50 до 70). При селекцији младих са лаком

ИО руководили смо се анализом документације домова за младе без родитељског старања, односно школа када је реч о групи младих са родитељским старањем.

Породични статус младих операционализован је груписањем узорка на групу младих без родитељског старања који су смештени у установе за младе без родитељског старања и групу младих са родитељским старањем који живе са својим природним родитељима. Анализом садржаја домске документације у односу на разлоге измештања младих из примарних породица, проблеми у породици операционализовани су као социоекономски проблеми, партнерски конфликти и развод, проблеми менталног здравља родитеља, злостављање и занемаривање. Извор података за наведене проблеме у породици младих са родитељским старањем биле су одељењске старешине.

Инструменти. За испитивање тешкоћа у социјалном функционисању адолесцената користили смо Упитник снага и тешкоћа (*The Strenghts and Difficulties Questionnaires – SDQ*) (Goodman, 1997), форму за процену од стране значајних одраслих. Упитник се састоји од скале која мери снаге (просоцијално понашање) и четири субскале које мере тешкоће (хиперактивност, емоционални проблеми, проблеми у понашању, проблеми са вршњацима) младих. Свака од субскала садржи 5 ајтема. Процењује се степен присуства одређеног проблема заокруживањем броја на тростепеној скали Ликертовог типа (никад – 0, понекад – 1, врло често – 2). У овом истраживању смо користили три субскале за процену тешкоћа младих, и то: емоционални проблеми (често је потиштен, много брине...), проблеми у понашању (често има нападе беса, краде...) и проблеми са вршњацима (боље се слаже са одраслима него са вршњацима, деца га задиркују и кињe...).

Инструмент показује добре психометријске карактеристике међу испитаницима ТР (Goodman, 2001), а потврђена је и његова прикладност за процену социјалног функционисања деце са ИО (Beck et al., 2004) и деце и младих из клиничких узорака (Goodman et al., 2000). Пошто смо у нашем истраживању користили три субскале оригиналног инструмента, применили смо факторску анализу на ставкама тих субскала. Издвојена су три фактора који заједно објашњавају 50,61% заједничке варијансе, а засићења ставки на факторима указују да издвојени фактори одговарају субскалама инструмента. Кронбаховим алфа-коефицијентом испитана је поузданост скала и показано је да све скале у нашем истраживању имају добру поузданост, изнад 0,7, осим нешто ниже али задовољавајуће поузданости субскале проблеми са вршњацима 0,62. Извор података за процену тешкоћа у социјалном функционисању адолесцената без родитељског старања били су васпитачи у дому, а у групи младих са родитељским старањем њихове одељењске старешине.

Статистичка анализа. У складу с основним циљем истраживања за испитивање повезаности два независна обележја (породични статус и интелектуални статус) и тешкоћа у социјалном функционисању младих (проблеми у понашању, емоционални проблеми, проблеми у понашању) примењена је двофакторска ANOVA. При анализи заступљености породичних ризико-фактора коришћене су методе дескриптивне статистике, фреквенције и проценти. Разлике у учесталости породичних проблема између и унутар испитиваних група тестиране су на основу хи-квадрат теста и коефицијената контингенције, а разлике у социјалном функционисању између младих у чијим породицама постоје или не постоје поједине групе проблема у породици тестиране су т-тестом.

Резултати истраживања

Да ли на социјално функционисање адолесцената већи утицај има породични него интелектуални статус адолесцената?

Двофакторском анализом варијансе тестиране су разлике између групе младих са родитељским старањем и без родитељског старања, као и разлике између младих ТР и младих са лаком ИО на скалама инструмента SDQ (табела 2). Просечне вредности и смер разлика у зависности од породичног и интелектуалног статуса могу се пратити у табели 1.

Табела 1. Просечне вредности на SDQ скалама у односу на породични и интелектуални статус младих

SDQ	*Породични статус*	*Интелектуални статус*	*AS*	*SD*	*N*
ЕМОЦИОНАЛНИ ПРОБЛЕМИ		Укупно	4,88	1,29	416
	Без родитељског старања	ТР*	3,87	2,50	130
		Лако ИО**	2,91	2,06	80
		Укупно	3,50	2,38	210
	Са родитељским старањем	ТР	2,78	2,35	130
		Лако ИО	3,50	2,23	76
		Укупно	3,05	2,32	206
	Укупно	ТР	3,33	2,48	260
		Лако ИО	3,20	2,16	156
		Укупно	3,28	2,36	416
ПРОБЛЕМИ У ПОНАШАЊУ	Без родитељског старања	ТР	3,74	1,74	130
		Лако ИО	4,03	1,83	80
		Укупно	3,85	1,78	210
	Са родитељским старањем	ТР	2,46	1,31	130
		Лако ИО	3,28	1,31	76
		Укупно	2,76	1,36	206
	Укупно	ТР	3,10	1,67	260
		Лако ИО	3,66	1,64	156
		Укупно	3,31	1,67	416
ПРОБЛЕМИ СА ВРШЊАЦИМА	Без родитељског старања	ТР	4,94	1,30	130
		Лако ИО	4,93	1,47	80
		Укупно	4,93	1,36	210
	Са родитељским старањем	ТР	4,65	1,23	130
		Лако ИО	5,10	1,14	76
		Укупно	4,82	1,22	206
	Укупно	ТР	4,80	1,27	260
		Лако ИО	5,01	1,32	156
		Укупно	4,88	1,29	416

**ТР= типични развој; **ИО = интелектуално ометени*

Као што видимо (табела 2), главни ефекти породичног и интелектуалног статуса постоје само на скали проблеми у понашању. У табели 1. уочавамо да млади ТР (AS=3,74) и млади са ИО (AS=4,03) без родитељског старања показују више *проблема у понашању* него њихови вршњаци ТР (AS=2,46) и са ИО (AS=3,28) са родитељским старањем. Значајне разлике (табела 2) постоје и у односу на интелектуални статус (η^2=,029; p<0,01), али је ефекат разлика већи у односу на породични статус (η^2=,091; p<0,001).

Табела 2. Значајност разлика на SDQ скалама у зависности од породичног и интелектуалног статуса младих

Извор	Зависне варијабле	df	F	p	η^2
ПОРОДИЧНИ СТАТУС	Емоционални проблеми	1; 412	1,115	,292	,003
	Проблеми у понашању	1; 412	41,001	,000	,091
	Проблеми са вршњацима	1; 412	,185	,668	,000
ИНТЕЛЕКТУАЛНИ СТАТУС	Емоционални проблеми	1; 412	,263	,608	,001
	Проблеми у понашању	1; 412	12,120	,001	,029
	Проблеми са вршњацима	1; 412	2,923	,088	,007
ИНТЕРАКЦИЈА ПОРОД. И ИНТЕЛ. СТАТУСА	Емоционални проблеми	1; 412	12,619	,000	,030
	Проблеми у понашању	1; 412	2,788	,096	,007
	Проблеми са вршњацима	1; 412	3,287	,071	,008

Нису утврђени статистички значајни главни ефекти породичног и интелектуалног статуса на скали емоционални проблеми, али је показана значајна интеракција породичног и интелектуалног статуса (η^2=,030; p<0,001). На скали емоционални проблеми разлике између младих са лаком ИО и младих ТР нису исте у групи младих без родитељског старања и са родитељским старањем. Из табеле 1. видимо да у узорку младих са ИО они који живе са својим родитељима имају виши скор (AS=3,5) на скали емоционални проблеми од младих са ИО који одрастају у дому (AS=2,91). С друге стране, млади ТР који живе у дому имају више емоционалних проблема (AS=3,86) него њихови вршњаци ТР са родитељским старањем (AS=2,78).

Када је реч о проблемима са вршњацима, налази у табели 2. показују да нема значајне разлике у односу на било који извор варирања.

Да ли су млади са ИО ризичнија група за неадекватно родитељско старање од младих ТР?

Заступљеност проблема у породици и разлике између младих ТР и младих са лако ИО у узорку испитаника без родитељског старања приказане су у табели 3. Као што видимо, унутар групе младих без родитељског старања, породице младих са ИО и младих ТР не разликују се у учесталости породичних ризико-фактора, изузев у проблемима менталног здравља који су статистички значајно заступљенији разлог неадекватног родитељског старања младих са ИО него младих ТР (p=0,05).

Табела 3. Заступљеност проблема у породици и разлике у односу на интелектуални статус младих– група без родитељског старања

Врста проблема у породици	ИО (N=76) f (%)	ТР (N=130) f (%)	(N=206) f (%)	χ^2 (C)
Социоекономски проблеми	54 *(67,5)*	96 *(73,9)*	150 *(71,4)*	0,189 (,030)
Партнерски конфликти и развод	42 *(52,5)*	77 *(59,2)*	119 *(56,7)*	0,309 (,039)
Проблеми менталног здравља родитеља	50 *(62,5)*	64 *(49,2)*	114 *(54,3)*	5,321* (,159)
Злостављање и занемаривање	60 *(75,0)*	106 *(81,5)*	166 *(79,1)*	0,206 (,032)
УКУПНО	206	343	549	

**p<0,05*

Подаци у табели 4 показују да се унутар групе младих са родитељским старањем сви испитивани ризични фактори статистички значајно више срећу у породицама младих са ИО него у породицама младих ТР. Највише разлике (C=,389; p<0.001) између родитеља младих са ИО и младих ТР су у заступљености проблема менталног здравља, а затим и социоекономских проблема (C=,290; p<0,001). Породице младих са лаком ИО и младих ТР најмање се разликују у погледу учесталости родитељских конфликата (C=,189; p<0,01) и злостављања и занемаривања (C=,190; p<0,01).

Табела 4. Заступљеност проблема у породици и разлике у односу на интелектуални статус младих – група са родитељским старањем

Врста проблема у породици	ИО (N=76) f (%)	ТР (N=130) f (%)	(N=206) f (%)	χ^2 (C)
Социоекономски проблеми	43 *(56,6)*	34 *(26,2)*	77 *(37,4)*	18,967** (,290)
Партнерски конфликти и развод	21 *(27,6)*	16 *(12,3)*	37 *(17,9)*	7,643* (,189)
Проблеми менталног здравља родитеља	27 *(35,5)*	5 *(3,9)*	32 *(15,5)*	36,686** (,389)
Злостављање и занемаривање	10 *(13,2)*	4 *(3,1)*	14 *(6,8)*	7,695* (,190)
УКУПНО	206	343	549	

**p<0,01; **p<0,001*

Подаци у табели 5. потврђују да су сви испитивани проблеми у породици статистички значајно заступљенији у групи младих без родитељског старања него у породицама младих са родитељским старањем. Највише разлике између младих са родитељским старањем и без родитељског старања су у односу на злостављање и занемаривање (C=,589; p<0,000), а нешто су ниже у погледу осталих проблема у породици.

Табела 5. Коефицијенти контингенције и значајност разлика између група младих са родитељским старањем и без њега у односу на врсту проблема у породици

Врста проблема у породици	χ^2	df	p	C
Социоекономски проблеми	49,246	1	,000	0,325
Партнерски конфликти и развод	76,416	1	,000	0,394
Проблеми менталног здравља родитеља	69,066	1	,000	0,377
Злостављање и занемаривање	222,021	1	,000	0,589

Које групе породичних проблема представљају ризичне факторе за одређене аспекте социјалног функционисања младих?

Т-тестом за независне узроке тестиране су разлике у социјалном функционисању између младих у чијим породицама постоје или не постоје испитиване групе проблема у породици.

Табела 6. Просечне вредности и значајност разлика у зависности од врсте проблема у породици на SDQ скалама

SDQ	Варијабле		N	AS	SD	t (df=414)
ЕМОЦИОНАЛНИ ПРОБЛЕМИ	Социоекономски проблеми	не	189	3,10	2,35	–1,407
		да	227	3,43	2,37	
	Партнерски конфликти и развод	не	260	2,98	2,29	–3,408**
		да	156	3,78	2,40	
	Проблеми менталног здравља родитеља	не	270	3,05	2,22	–2,730**
		да	146	3,71	2,57	
	Злостављање и занемаривање	не	236	3,09	2,38	–1,883
		да	180	3,53	2,32	
ПРОБЛЕМИ У ПОНАШАЊУ	Социоекономски проблеми	не	189	3,05	1,62	–2,945**
		да	227	3,53	1,69	
	Партнерски конфликти и развод	не	260	3,01	1,58	–4,820***
		да	156	3,81	1,71	
	Проблеми менталног здравља родитеља	не	270	3,07	1,60	–4,110***
		да	146	3,76	1,73	
	Злостављање и занемаривање	не	236	2,91	1,48	–5,781***
		да	180	3,83	1,77	
ПРОБЛЕМИ СА ВРШЊАЦИМА	Социоекономски проблеми	не	189	4,66	1,19	–3,107**
		да	227	5,05	1,35	
	Партнерски конфликти и развод	не	260	4,84	1,30	–,744
		да	156	4,94	1,28	
	Проблеми менталног здравља родитеља	не	270	4,79	1,31	–1,853
		да	146	5,03	1,26	
	Злостављање и занемаривање	не	236	4,84	1,23	–,574
		да	180	4,91	1,37	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

У табели 6 видимо да млади који имају вишеструке проблеме у породици значајније чешће показују проблеме у понашању него млади који немају проблеме у породици. Просечне вредности показују да су највеће разлике у проблемима у понашању између младих који су злостављани и занемарени (AS=3,83) и оних који нису (AS=2,91), а затим између младих чији родитељи имају честе међусобне конфликте (AS=3,81) и оних чији немају (AS=3,01), као и младих чији родитељи имају проблема са менталним здрављем (AS=3,76) и оних чији родитељи немају тих проблема (AS=3,07), док су разлике у проблемима у понашању, иако статистички значајне, најмање између младих из породица са социоекономским проблемима (AS=3,53) и без њих (AS=3,05).

Од свих породичних проблема, на проблеме са вршњацима статистички значајна разлика је показана само у погледу социоекономског статуса младих. Млади лошијег социоекономског статуса имају значајније више проблема са вршњацима (AS=5,05) него млади без (AS=4,66) социоекономских проблема у породици.

Емоционални проблеми значајније су више присутни код младих чији родитељи имају честе међусобне конфликте (AS=3,78) него код оних чији немају (AS=2,98), што је слично као и између младих чији родитељи имају проблема са менталним здрављем (AS=3,71) и оних који немају тих проблема (AS=3,05).

Дискусија резултата истраживања

Главни циљ овог истраживања био је да испитамо степен повезаности породичног и интелектуалног статуса адолесцената са различитим аспектима њиховог социјалног функционисања.

Проблеми у понашању. Добијени резултати потврдили су да од свих испитиваних аспеката социјалног функционисања породични статус највећи ефекат има на проблеме у понашању адолесцената. И млади са лаком ИО и млади ТР без родитељског старања имају значајније више проблема у понашању него њихови вршњаци са ИО и ТР са родитељским старањем. Резултати комплементарне студије у популацији деце са ИО су, такође, потврдили да, за разлику од деце са ИО која живе са родитељима, деца која живе у институцијама, без родитељског старања, имају више тешкоћа у социјалном функционисању и чешће показују несигуран образац привржености (Muris & Maas, 2004). Уз налаз да су највеће разлике између групе младих са родитељским старањем и без родитељског старања у погледу злостављања и занемаривања младих, а у складу са бројним истраживањима у типичној популацији (Green & Goldwyn, 2002; Howe, 2005; Van IJzendoorn et al., 1999), то сугерише да злостављање и занемаривање, као предиктори дезорганизованог обрасца привржености, вероватно представљају објашњење проблема у понашању и младих са лаком ИО. Истовремено, добијени резултати показују да садржаји и мере васпитно-корективне праксе и подршке младима у институционалној заштити нису ефикасни.

С друге стране, у узорку испитаника са родитељским старањем проблеми у понашању младих са лаком ИО су већи него младих ТР, а што се, такође, може објаснити статистички значајно заступљенијим проблемима у породицама младих са лаком ИО

него младих ТР. Од свих проблема у породици, највише разлике између родитеља младих са ИО и младих ТР показане су у погледу заступљености проблема менталног здравља родитеља. У складу са моделом детерминаната родитељства (Belsky, 1984) који постулира да лични капацитети родитеља директно утичу на квалитет односа родитељ–дете, и на тај начин и на тешкоће у социјалном функционисању деце, произилази да ови механизми на исти начин остварују ефекте на тешкоће у социјалном функционисању и младих са лаком ИО. Налази истраживања у популацији деце са ИО (Baker et al., 2005; Gray et al., 2011; Meppelder et al., 2015; Neece & Baker, 2008) подржавају наше налазе о повезаности учесталијих проблема менталног здравља родитеља младих са лаком ИО него родитеља младих ТР са више проблема у понашању младих са лаком ИО од њихових вршњака ТР.

Међутим, показано је да су проблеми у понашању младих са лаком ИО који живе са родитељима значајније мањи у односу на њихове вршњаке са ИО без родитељског старања. У складу са другим истраживањима (Grant et al., 2006; Wille et al., 2008), и наши налази су потврдили да излагањем детета већем броју фактора ризика у породици, проблеми у понашању како младих ТР тако и младих са лаком ИО кумулативно се повећавају. Овај налаз сматрамо посебно значајним с обзиром на то да се у литератури висока преваленција проблема у понашању деце са ИО често објашњава њиховим когнитивним дефицитима. Наши подаци показују да породични статус има већи ефекат на проблеме у понашању него интелектуални статус младих.

Емоционални проблеми. Главни налази потврдили су да интелектуални и породични статус сами по себи нису повезани са емоционалним проблемима младих, али је показана значајна интеракција породичног и интелектуалног статуса. За младе ТР функционална породица доприноси превенцији развијања емоционалних проблема, а дисфункционална породица, али и домски контекст одрастања, појачавају емоционалне проблеме младих ТР. У узорку младих са лаком ИО је обрнуто. Млади са ИО који живе са родитељима имају више емоционалних проблема него њихови вршњаци са ИО који одрастају у дому. То имплицира да је за младе са лаком ИО породица ризични, а дом протективни фактор развијања емоционалних проблема. Од свих породичних проблема показано је да лошије ментално здравље родитеља и учестали конфликти родитеља представљају ризичне факторе за развијање емоционалних проблема адолесцената. Налаз о повезаности менталног здравља родитеља с емоционалним проблемима младих комплементаран је са другим студијама које указују да је озбиљност болести родитеља повезана са повећаном реакцијом на стрес у виду присилних мисли, анксиозности и депресије међу адолесцентима (Compas et al., 2001).

У складу са претходно реченим, у узорку испитаника са родитељским старањем, више емоционалних проблема младих са лаком ИО него младих ТР може се повезати са налазом о већој заступљености проблема са менталним здрављем родитеља младих са лаком ИО. Истраживања у популацији деце са ИО су потврдила да је код деце са ИО чешће присутан избегавајући и анксиозан образац привржености (Al Yagon 2003; Howe, 2006) који је повезан са психичким капацитетима родитеља (Al Yagon & Mikulincer, 2004) и лошијим емоционалним функционисањем деце са ИО у односу на вршњаке ТР (Al Yagon 2007). Осим тога, наши резултати у групи младих

са родитељским старањем показали су да злостављање и занемаривање младих са лаком ИО није фреквентан образац односа њихових родитеља према њима. Као што и бројне студије показују (Baker & Crinc, 2009; Fenning et al., 2007; Landry et al., 2000), прилагођавајући се тешкоћи свог детета, родитељи младих са лаком ИО чешће примењују презаштитнички стил васпитања. Претпостављамо да више емоционалних проблема младих са лаком ИО него младих ТР може бити последица интеракције презаштићивања и лошијег менталног здравља родитеља младих са лаком ИО у односу на родитеље младих ТР.

Неочекиван је налаз да млади са лаком ИО без родитељског старања имају мање емоционалних проблема не само од младих са лаком ИО који живе са родитељима, већ и од вршњака ТР без родитељског старања. У складу са претходно реченим, претпостављамо да одсуство презаштитничког односа и инклузивни контекст одрастања са вршњацима ТР у дому доприносе учењу вештина нужних за самопоуздано понашање, односно превенцији емоционалних проблема младих са ИО.

Проблеми са вршњацима. Проблеми са вршњацима су аспект социјалног функционисања за који је показано да није статистички значајно повезан са интелектуалним и породичним статусом адолесцената. Важно је нагласити да скала проблеми са вршњацима доминантно мери мању усмереност ка вршњацима (радије се игра само, боље се слаже с одраслима него са децом), а мањи број ајтема се односи на статус одбачености/занемарености (није омиљен међу друговима) и виктимизацију (друга деца га задиркују или кињe). Поред тога, објашњење проблема са вршњацима младих различито је у зависности од подгрупа младих, односно утицаја њиховог ужег и ширег контекста одрастања и чиниоца социјализације са којима долазе у интеракцију.

Налаз да млади ТР с адекватним родитељским старањем имају подједнако проблема са вршњацима као и остале подгрупе, а показују статистички значајније мање проблема у понашању, потврђује да функционална породица и одсуство породичних ризико-фактора јесу протективни фактор проблема у понашању, али не и проблема са вршњацима. Додатне анализе су потврдиле да од свих проблема у породици једино социоекономски проблеми доприносе проблемима са вршњацима. Уз налаз да су најмање разлике између посматраних подгрупа младих у социоекономским проблемима, претпостављамо да дугогодишња материјална криза у нашој средини и општа клима насиља и несигурности може бити објашњење проблема са вршњацима младих ТР са родитељским старањем, а који се манифестују мањом усмереношћу ка вршњацима. Пошто на адолесцентном узрасту мањи степен интеракција са вршњацима и недруштвеност могу бити један од индикатора емоционалних проблема, овај налаз упућује на забринутост и значај предузимања општих мера социјалне политике у превенцији проблема са вршњацима.

Мада нису показане статистички значајне разлике у односу на породични и интелектуални статус на скали проблеми са вршњацима, просечне вредности показују да, од свих подгрупа, младих ТР са родитељским старањем имају најнижи скор. Тачније, проблеми са вршњацима младих са лаком ИО који живе са родитељима исти су као и младих у дому. Овај налаз може се тумачити у светлу наведених истраживања у теоријском делу да су због ометености млади са ИО чешће жртве злостављања и одбацивања вршњака него млади ТР (Guralnick et al., 2006). Децу са ИО одбацују

вршњаци и онда када су стидљива и повучена, док децу ТР првенствено одбацују због агресивног понашања (Frederickson & Furnham, 2004).

С друге стане, независно од интелектуалног статуса, проблеми са вршњацима у дому подједнак су проблем и младима ТР и младима са лаком ИО. С обзиром на то да бројна истраживања потврђују снажну повезаност проблема у понашању и проблема са вршњацима, на основу наших резултата може се закључити да неадекватно родитељско старање, преко утицаја на проблеме у понашању, индиректно утиче на проблеме са вршњацима. Од свих породичних варијабли, истраживања конзистентно потврђују (Contreras et al., 2000; McDowell & Parke, 2005; Valiente et al., 2007) да вршњачко насиље чешће примењују деца из породица у којима нема емоционалне повезаности међу члановима, као ни доследног дисциплиновања деце. Уз неефикасну подршку формалног система, претпостављамо да је насилан домски контекст одрастања, односно фреквенција и интензитет проблема у понашању, медијатор између претходних негативних искустава у породици и проблема са вршњацима. Умерен ефекат породичног статуса на проблеме у понашању младих, а посебно не постојање повезаности са проблемима са вршњацима, указује и на потребу испитивања варијабли институционалне заштите младих са тешкоћама у социјалном функционисању у дому.

Закључци и педагошке импликације

Сумирањем добијених налаза потврђено је да, од свих испитиваних тешкоћа у социјалном функционисању младих, одсуство родитеља највећи утицај има на проблеме у понашању адолесцената. У складу са моделом Белског (Belsky, 1984) потврђено је да интелектуални статус остварује мањи ефекат на проблеме у понашању младих него породични статус. За адолесценте ТР породица је протективни фактор развијања и емоционалних проблема, док је за њихове вршњаке са лаком ИО ризични. Проблеми са вршњацима подједнако су присутни у свим подгрупама, односно нису значајно повезани са породичним и интелектуалним статусом.

Добијени резултати показују да садржаји васпитано-коективне праксе не доприносе превенцији тешкоћа у социјалном функционисању младих без родитељског старања чији се развој наставља у домској заштити. У циљу подстицања просоцијалног понашања и превенције негативних облика понашања младих у институцијама, програми намењени развијању социјалних вештина и социокогнитивних процеса, који стоје у њиховој основи, свакако би били корисни. Такође, чињеница да су млади без родитељског старања издвојени из вишеструко проблематичних породица тек када су последице проблема у породици већ врло видљиве указује и на закаснелу друштвену реакцију, када је дезинтеграција породице оставила знатне последице на развој и социјално понашање младих. Према томе, систем друштвене бриге о деци мора бити ефикаснији и имати исти степен приоритета за обе групе младих, с акцентом на мере ране интервенције породицама у ризику како младих ТР, тако и младих са лаком ИО. У превенцији емоционалних проблема младих, циљну групу ране интервенције представљају родитељи са проблемима менталног здравља и поремећеним партнерским односима, док се у превенцији проблема у понашању

младих треба фокусирати на квалитет односа родитељ–дете, родитељске стилове васпитања и начине дисциплиновања деце.

Надаље, налаз о статистички значајно учесталијим проблемима у породицама младих са лаком ИО него младих ТР у групи испитаника са родитељским старањем потврђује да се родитељи с ометеним дететом у породици суочавају са већим бројем изазова и тешкоћа у одгајању деце него родитељи младих типичног развоја. Већи број ризичних фактора у породици (укључујући и ометеност детета), тиме што повећава вероватноћу неадекватног односа родитељ–дете, остварује значајне ефекте на емоционалне и проблеме у понашању младих са лаком ИО. Без јединствене и интегрисане интервенције у односу на врсту проблема у породици, усамљени програми подршке усмерени само на дете и његове дефиците не могу допринети развијању просоцијалног понашања и превенцији емоционалних и проблема у понашању младих са лаком ИО. Од свих испитиваних ризичних фактора у породици, показано је да ментално здравље родитеља младих са лаком ИО представља кључни фокус интервенције.

Покушај да се идентификују сличности и разлике у социјалном функционисању адолесцената различитог породичног и интелектуалног статуса представљају почетни корак у разумевању сложене динамике породичних процеса и механизама који леже у основи социјалног функционисања младих са лаком ИО. Недостатак овог истраживања свакако представља одсуство одговора на питање да ли на социјално функционисање младих у дому значајније утичу њихова претходна породична искуства или варијабле институционалне заштите. Осим тога, доста груба операционализација породичних проблема ограничила је могућност добијања поузданијих налаза о модераторским и медијаторским ефектима ризичних фактора у породици на испитиване аспекте социјалног функционисања. Ограничења која произилазе из несавршених метода процене односе се и на субскалу проблеми са вршњацима која мери различите конструкте вршњачких односа (усмереност ка вршњацима, одбаченост, виктимизација). Такође, истраживање је корелационе природе те би лонгитудиналне студије свакако пружиле поузданије податке о протективним и ризичним факторима социјалног функционисања младих. Наведена ограничења истовремено указују на правац даљих истраживања, а изложени закључци и импликације могу послужити као полазна основа будућих истраживача не само у области породичних односа и тешкоћа у социјалном функционисању младих са лаком ИО, већ и младих ТР са и без родитељског старања.

Литература

Achenbach, T. M. (2014). Developmental, Quantitative, and Multicultural Assessment of Psychopathology. In M. Lewis i K. D. Rudolph (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 67–85). New York: Plenum.

Achenbach, T. M., Becker, A., Döpfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H. C. & Rothenberger, A. (2008). Multicultural Assessment of Child and Adolescent Psychopathology with ASEBA and SDQ Instruments: Research Findings, Applications, and Future Directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 49*;* No. 3, 251–275.

Achenbach, T.M. & Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.

Al Yagon, M. (2003). Children At-Risk for Developing Learning Disorders: Multiple Perspectives. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 36, No. 4, 318–335.

Al Yagon, M. (2007). Socioemotional and Behavioral Adjustment among School-Age Children with Learning Disabilities: The Moderating Role of Maternal Personal Resources. *The Journal of Special Education*, Vol.40, No. 4, 205–217.

Al Yagon, M. & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and Academic Adjustment among Children with Learning Disorders: The Mediational Role of Attachment-Based Factors. *The Journal of Special Education,* Vol. 38*,* No. 2, 111–123.

Baker, B. L., Blacher, J. & Olsson, M. B. (2005). Preschool Children with and without Developmental Delay: Behaviour Problems, Parents' Optimism and Well-Being. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol.49, No. 8, 575–590.

Baker, J. K. & Crnic, K. A. (2009). Thinking about Feelings: Emotion Focus in the Parenting of Children with Early Developmental Risk. *Journal of Intellectual Disability Research,* Vol.53, No. 5, 450–462.

Beck, A., Daley, D., Hastings, R. P. & Stevenson, J. (2004). Mothers' Expressed Emotion towards Children with and without Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research,* Vol. 48, No. 7, 628–638.

Beck, A., Hastings, R. P., Daley, D. & Stevenson, J. (2004). Pro-Social Behaviour and Behaviour Problems Independently Predict Maternal Stress. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, Vol. 29, No. 4, 339–349.

Belsky J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development,* Vol. 55, No. 1, 83–96.

Belsky, J., & Barends, N. (2002). Personality and Parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (pp. 415–438). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bowlby, J. (1988). *Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. In *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3 (pp. 1643–1647). Oxford: Elsevier.

Compas, B. E., Connor, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with Stress During Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential in Theory and Research. *Psychological Bulletin*, Vol. 127, No. 1, 87–127.

Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L. & Tomich, P. L. (2000). Emotion Regulation as a Mediator of Associations between Mother-Child Attachment and Peer Relationships in Middle Childhood. *Journal of Family Psychology*, Vol. 14, No. 1, 111–124.

Crockenberg, S. C., Leerkes, E. M. & Bárrig Jó, P. S. (2008). Predicting Aggressive Behavior in the Third Year from Infant Reactivity and Regulation as Moderated by Maternal Behavior. *Development and Psychopathology,* Vol. 20, No. 1, 37–54.

Dekker, M. C., Koot, H. M., Van der Ende, J. & Verhulst, F. C. (2002). Emotional and Behavioral Problems in Children and Adolescents with and without Intellectual Disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 43, No. 8, 1087–1098.

Einfeld, S. L., Ellis, L.A. & Emerson, E. (2011). Comorbidity of Intellectual Disability and Mental Disorder in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, Vol. 36, No. 2,137–143.

Emerson, E. (2003a). The Prevalence of Psychiatric Disorders in Children and Adolescents with and without Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research,* Vol. 47, No. 1, 51–58.

Emerson, E. (2003b). Mothers of Children and Adolescents with Intellectual Disability: Social and Economic Situation, Mental Health Status, and the Self-Assessed Social and Psychological Impact of the Child's Difficulties. *Journal of Intellectual Disability Research,* Vol. 47, No. 4–5, 385–399.

Emerson, E. (2004). Poverty and Children with Intellectual Disabilities in the World's Richer Countries. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, Vol. 29, No. 4, 319–337.

Emerson, E. (2005). Use of the Strengths and Difficulties Questionnaire to Assess the Mental Health Needs of Children and Adolescents with Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability,* Vol. 30, No. 1, 14–23.

Emerson, E. & Hatton, C. (2007). Mental Health of Children and Adolescents with Intellectual Disabilities in Britain. *The British Journal of Psychiatry*, Vol. 191, No. 6, 493–499.

Fenning R. M., Baker J. K., Baker B. L. & Crnic K. A. (2007). Parenting Children with Borderline Intellectual Functioning: A Unique Risk Population. *American Journal on Mental Retardation*, Vol. 112, No. 2, 107–121.

Frederickson, N. L. & Furnham, A. F. (2004). Peer-Assessed Behavioural Characteristics and Sociometric Rejection: Differences between Pupils Who Have Moderate Learning Difficulties and Their Mainstream Peers. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 74, No. 3, 391–411.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 38, No. 5, 581–586.

Goodman, R. (2001). Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Vol. 40, No. 11, 1337–1345.

Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R. & Meltzer, H. (2000). Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to Screen for Child Psychiatric Disorders in a Community Sample. *British Journal of Psychiatry*, Vol. 177, No. 6, 534–539.

Goodman, R., Ford, T., Corbin, T. & Meltzer, H. (2004). Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) Multi-Informant Algorithm to Screen Lookedafter Children for Psychiatric Disorders. *European Child and Adolescent Psychiatry*, Vol. 13, No. 1, 25–31.

Goodman, A. & Goodman, R. (2009). Strengths and Difficulties Questionnaire as a Dimensional Measure of Child Mental Health. *Journal od the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Vol. 48, No. 4, 400–403.

Goodman, A., Lamping, D. L. & Ploubidis, G. B. (2010). When to Use Broader Internalising and Externalising Subscales instead of the Hypothesised Five Subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British Parents, Teachers and Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 38, No. 8, 1179–1191.

Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D., Gipson, P. Y. & Campbell, A. J. (2006). Stressors and Child and Adolescent Psychopathology: Evidence of Moderating and Mediating Effects. *Clinical Psychology Review,* Vol. 26, No. 3, 257–283.

Gray, K. M., Piccinin, A. M., Hofer, S. M., Mackinnon, A., Bontempo, D. E., Einfeld, S. L. & Tonge, B. J. (2011). The Longitudinal Relationship between Behavior and Emotional Disturbance in Young People with Intellectual Disability and Maternal Mental Health. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 32, No. 3, 1194–1204.

Green, S. & Baker, B. (2011). Parents' Emotion Expression as a Predictor of Child's Social Competence: Children with or without Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 55, No. 3, 324–338.

Green, J. & Goldwyn, R. (2002). Annotation: Attachment Disorganisation and Psychopathology: New Findings in Attachment Research and Their Potential Implications for Developmental Psychopathology in Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 43, No. 7, 835–846.

Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R. T. & Neville, B. (2006). Stability, Change, and Correlates of the Peer Relationships of Young Children with Mild Developmental Delays. *Child Development,* Vol. 77, No. 2, 312–324.

Hastings, R. P. (2002). Parental Stress and Behaviour Problems of Children with Developmental Disability. *Journal of Intelectual & Devetopmentat Disabitity,* Vol. 27, No. 3, 149–160.

Howe, D. (2005). *Child Abuse and Neglect: Attachment, Development and Intervention*, London: Palgrave Macmillan.

Howe, D. (2006). Disabled Children, Maltreatment and Attachment. *British Journal of Social Work,* Vol. 36, 743–760.

Kochanska, G., Philibert, R. A. & Barry, R. A. (2009). Interplay of Genes and Early Mother-Child Relationship in the Development of Self-Regulation from Toddler to Preschool Age. *Child Psychol Psychiatry*, Vol. 50, No. 11, 1331–1338.

Landry S. H., Smith K. E., Swank P. R. & Miller Loncar C. L. (2000) Early Maternal and Child Influences on Children's Later Independent Cognitive and Social Functioning. *Child Development,* Vol. 71, No. 2, 358–375.

Leffert, J. S., Siperstein, G. N. & Widaman, K. F. (2010). Social Perception in Children with Intellectual Disabilities: The Interpretation of Benign and Hostile Intentions. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 54, No. 2, 168–180.

Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2000). The Construct of Resilience: Implications for Interventions and Social Policies. *Development and Psychopathology,* Vol. 12, No. 4, 857–885.

McCarthy, G. Janeway, J. & Geddes, A. (2003). The Impact of Emotional and Behavioural Problems on the Lives of Children Growing Up in the Care System. *Adoption & Fostering,* Vol. 27, No. 3, 14–19.

McDowell, J. D. & Parke, R. D. (2005). Parental Control and Affect as Predictors of Children's Display Rule Use and Social Competence with Peers. *Social Development,* Vol. 14, No. 3, 440–457.

Meppelder, M., Hodes, M., Kef, S. & Schuengel, C.**J.** (2015). Parenting Stress and Child Behaviour Problems among Parents with Intellectual Disabilities: The Buffering Role of Resources. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 59, No. 7, 664–677.

Muris, P. & Maas, A. (2004). Strengths and Difficulties as Correlates of Attachment Style in Institutionalized and Non-Institutionalized Children with Below-Average Intellectual Abilities. *Child Psychiatry and Human Development*, Vol. 34, No. 4, 317–328.

Neece, C. & Baker, B. (2008). Predicting Maternal Parenting Stress in Middle Childhood: The Roles of Child Intellectual Status, Behaviour Problems and Social Skills. *Journal of Intellectual Disability Research,* Vol. 52, No. 12, 1114–1128.

Olsson, M. B. & Hwang, C. P. (2001). Depression in Mothers and Fathers of Children with Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 45, No. 6, 535–543.

Plut, D. (2002). Problemi prirodnih roditelja dece koja su na smeštaju. U B. Kuzmanović (ur.), *Deca bez roditeljskog staranja* (str. 79–136). Beograd: Save the Children UK, beogradska kancelarija i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Richards, L., Wood, N. & Ruiz Calzada, L. (2006). The Mental Health Needs of Looked after Children in a Local Authority Permanent Placement Team and the Value of the Goodman SDQ. *Adoption & Fostering*, Vol. 30, No. 2, 43–52.

Rohner, R. (2004). The Parental Acceptance-Rejection Syndrom, Universal Correlates of Perceived Rejection. *American Psychologist*, Vol. 59, No. 8, 830–840.

Valiente, C., Lemery Chalfant, K. & Reiser, M. (2007). Pathways to Problem Behaviors: Chaotic Homes, Parent and Child Effortful Control, and Parenting. *Social Development,* Vol. 16, No. 2, 249–267.

Van Bakel, H. J. & Riksen Walraven, J. M. (2002). Parenting and Development of One-Year-Olds: Links with Parental, Contextual, and Child Characteristics. *Child Development,* Vol. 73, No. 1, 256–273.

Van IJzendoorn M. H., Schuengel C. & Bakermans Kranenburg M. J. (1999). Disorganized Attachment in Early Childhood: Meta-Analysis of Precursors, Concomitants, and Sequelae. *Development and Psychopathology,* Vol. 11, No. 2, 225–249.

Wille, N., Bettge, S. & Ravens Sieberer, U. (2008). Risk and Protective Factors for Children's and Adolescents' Mental Health: Results of the BELLA Study. *European Child Adolescent Psychiatry,* Vol. 17, No. 1, 133–147.

Yap, M.B., Allen, N.B. & Ladouceur, C.D. (2008). Maternal Socialization of Positive Affect: The Impact of Invalidation on Adolescent Emotion Regulation and Depressive Symptomatology. *Child Development*, Vol. 79, No. 5, 1415–1431.

Žegarac, N. (2004). *Deca koja čekaju – izazovi i trendovi profesionalne prakse u zaštiti dece od zlostavljanja.* Beograd: Save the Children UK, beogradska kancelarija i Centar za prava deteta.

Примљено: 27. 11. 2015.
Коригована верзија текста примљена: 08. 02. 2016.
Прихваћено за штампу: 30. 03. 2016.

DIFFICULTIES IN SOCIAL FUNCTIONNING OF ADOLESCENTS WITH DIFFERENT FAMILY AND INTELLECTUAL STATUS

Abstract *Bearing in mind limited effects of interventions focused on the child and its limitations the attention of researches is more and more directed to immediate and wider ambience factors in the prevention of negative forms of behaviour of children. The aim of the research was to determine the level of connectedness of family and intellectual status of adolescents and different aspects of their social functioning. The sample of 416 adolescents, aged 12 to 18, was divided into two groups. The group without parental care included 210 respondents (130 with typical development – TD and 80 with mild intellectual disability – MID), and the group with parental care (130 TD and 76 MID). We used Strengths and Difficulties Questionnaire with subscales: behavioral problems, emotional problems and problems with peers. Family problems were divided in socioeconomic problems, partners' problem, mental health of parents, abuse, and neglect. The results confirmed that the young without parental care showed more problems in behavior than their peers with parental care, and that family status affects behavior more than intellectual status. Family is the protective factor for the development of emotional problems of the young TD students, while it is risky for MID students. Problems with peers are not significantly connected with family or intellectual status. Some implications of the results are stressed.*

Keywords: *social functioning, family, adolescents with mild intellectual disability, adolescents with typical development.*

ТРУДНОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ПОДРОСТКОВ РАЗЛИЧНОГО СЕМЕЙНОГО И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО СТАТУСА

Резюме *В свете лимитированных эффектов вмешательств, направленных на ребенка и его ограничения, внимание исследователей все чаще ориентируется на факторы более узкой и более широкой среды, которые влияют на предотвращение негативного поведения детей. Целью данного исследования было изучение соотношения семейного и интеллектуального статуса подростков и различных аспектов их социального функционирования. Исследование проведено на примере 416 подростков, в возрасте от 12 до 18 лет, которые были разделены на две группы: группа без попечения родителей состояла из 210 респондентов (130 с типичным развитием (ТР) и 80 с легкой интеллектуальной отсталостью (ИО)), а группа с родительской заботой состояла из 206 испытуемых (130 с ТР и 76 с легкой ИО). Для оценки социального функционирования испытуемых был использован опросник Сильные стороны и трудности, подшкалы: Проблемы поведения, Эмоциональные проблемы и Проблемы со сверстниками. Семейные проблемы разделены на социально-экономические проблемы, проблемы партнерства, психическое здоровье родителей, проблемы жестокого обращения с детьми и пренебрежения. Результаты подтвердили, что дети, оставшиеся без попечения родителей, имеют больше поведенческих проблем, чем их сверстники с родительской заботой, что семейный статус влияет на проблемы в поведении больше, чем интеллектуальный статус. Для детей с ТР семья является защитным фактором развития эмоциональных проблем, в то время как для детей с легкой ИО – риском. Проблемы со сверстниками не связаны в значительной мере с семейным и интеллектуальным статусом. В статье указывается на возможности применения результатов данного исследования.*

Ключевые слова: *социальное функционирование, семья, подростки с легкой интеллектуальной отсталостью, подростки с типичным развитием.*

Милан Б. Нешић[1]
Факултет за спорт и туризам, Универзитет ЕДУКОНС
у Новом Саду

UDK - 316.728-057.875
DOI: 10.5937/nasvas1602329N
Оригинални научни рад
НВ год. LXV 2/2016.

ВАЛОРИЗАЦИЈА УПИТНИКА НАМЕЊЕНОГ ПРОЦЕНИ КВАЛИТЕТА ЖИВОТА СТУДЕНАТА

Апстракт *Квалитет живота је једна од битних одредница друштвеног повезивања, преференција и егзистенције младих. Он представља интегрални фактор који се мора уважавати приликом размишљања о развоју савременог окружења студентске популације. Значајно је истаћи да период студирања у животу сваког младог човека представља специфично време које обилује бројним изазовима али и могућностима. Досад је у нашем ближем окружењу вршено веома мало студија које су у фокусу истраживања имале процену квалитета живота студената. Истраживање које је спроведено на узорку од 568 студената из Новог Сада и Суботице имало је за циљ проверу метријских карактеристика модификоване верзије WHOQOL-BREF скале намењене процени* **п***ерцепције* **к***валитета* **ж***ивота код* **с***тудената (ПКЖ-С). Метрика скале тестирана је применом два поступка: (1) провером њене унутрашње сагласности, где је утврђено да скала у целини има добру унутрашњу сагласност (Кромбахова алфа = 0,903), као и појединачни домени/субскале (телесно здравље – 0,868; психичко здравље – 0,634; социјални односи = 0,790 и окружење = 0,752); (2) провером валидности засноване на коефицијенту унутрашње корелације скале, где је Спирманова корелација ранга показала високе вредности. У циљу идентификације латентне структуре перцепције квалитета живота, примењена је и факторска анализа. На основу анализе главних компонената утврђено да је свих 26 варијабли скале дало прихватљиву тежину екстрахованим факторима, чиме је додатно потврђено да ПКЖ-С скала има одговарајућу валидност. Полазећи од добрих метријских карактеристика добијених у овој студији, истраживачкој пракси се може препоручити ПКЖ-С као применљива мултиајтемска скала.*

Кључне речи: *квалитет живота, студенти, скала.*

Увод

Мада још увек не постоји консензус око свеобухватне дефиниције појма квалитета живота (а тиме ни прихваћеног „златног стандарда" његовог мерења), још увек као једна од најзаступљенијих егзистира (Felce & Perry, 1993) она по којој је квалитет живота свеукупно, опште благостање, које укључује објективне чиниоце и субјективно вредновање физичког, материјалног, социјалног и емотивног благостања, укључујући

1 E-mail: mnesic08@yahoo.com

лични развој и сврсисходне активности. Све то се посматра кроз индивидуални (лични) скуп вредности одређене особе. Савремено гледиште већине аутора стоји на сагласном становишту да појам квалитета живота подразумева комбинацију објективних и субјективних варијабли (Cummins, 1995). Стога се може говорити о сагласности око два основна аспекта концептуализације квалитета живота: субјективност (односи се на чињеницу да се квалитет живота може разумети само из перспективе појединца) и мултидимензионалност (која потиче из психометријске традиције мерења здравственог статуса која инсистира на процени више различитих димензија живота појединца).

Квалитет живота је интегрални фактор контекста развоја савременог окружења младих. Првенствено, јер представља значајан чинилац за идентификацију и усвајање одређеног стила живота, што је свакако кореспондентно с активностима „трагања" за индивидуалним идентитетом код младих. С друге стране, квалитет живота може представљати и битну одредницу њиховог друштвеног повезивања, преференција, претензија и дистанцирања (Nešić i sar., 2015). Посебно је значајно истаћи да период студирања у животу сваког младог човека представља специфично време које обилује бројним изазовима, али и могућностима. „Студентски живот" подразумева знатан број промена код младе особе, посебно на когнитивном, емоционалном и друштвеном пољу. То, поред осталог, подразумева промене у „количини" времена која се посвећује проучавању одређеног (одабраног) студијског подручја (од почетних информација до развијања систематског и критичког разматрања различитих чињеница и података); усвајању „нових" (специфичних) норми понашања које одређују начин живота; одвајање од родитеља и живот у новој средини итд. Дакле, реч је о раздобљу у животу младог човека које је карактеристично по процесима прилагођавања. Током студирања сваки појединац је, у већој или мањој мери, обухваћен изазовима чије успешно савладавање може да делује подстицајно на многе сегменте његове личности (самопоштовање и сл.). Исто тако, у овом периоду живота се млади по први пут интензивније сусрећу и с неуспехом, односно уче да се носе са последицама евентуалних неуспеха. Све ово може бити значајан повезујући фактор с општим квалитетом живота студентске популације (Marčinko i sar., 2011).

Теоријска полазишта истраживања

Проблем здравих животних навика код младих данас је једно од најчешће иницираних питања када се сагледавају услови живота и рада студентске популације. Зато се здраве животне навике могу посматрати и у контексту њиховог укупног квалитета живота. Новија истраживања су показала расте број студената код којих доминирају животне навике окарактерисане као нездраве (Nešić i sar., 2014.). Међу појавама ризичним по здравље, издвајају се: неправилна и нередовна исхрана, недостатак физичке активности, седентарни начин живота, пушење, конзумирање алкохола и употреба наркотичких средстава (Lolić i sar., 2012). Познато је да се животне навике формирају у најранијим фазама људског развоја. Позитивне животне навике, нарочито оне које су битне за здравље, као што су правилна исхрана, редовна физичка активност, избегавање дувана и алкохола, редовне здравствене контроле и сл., стичу

се и развијају током целог живота, тако да знатно утичу и на укупан квалитет живота појединца. Стога се може говорити и о повезаности квалитета живота с одговарајућим животним стилом.

Поједина истраживања (Boot & Chakravaty, 2002; Godin & Kok, 1996; Pierro et al., 2003; Sharkey & Gaskill, 2008) која су се бавила питањима здравог животног стила (*helathy lifestyle*) утврдила су његову повезаност са физичким вежбањем, спортом и рекреацијом, то јест, активним начином живота. У том контексту може се говорити и о позитивној индивдуалној перцепцији квалитета живота. Здрав (активни) животни стил би, стога, требало посматрати као вишедимензионални систем понашања појединца који није детерминисан искључиво физичким активностима. Њега одређују и друга понашања и навике које су повезане са здрављем – правилна исхрана, редовни превентивни здравствени прегледи, контрола стреса, елиминисање штетних животних навика (конзумација алкохола, пушење и сл.), што имплицитно одређује и квалитет живота појединца (Nešić i sar., 2014). И истраживања која су се бавила квалитетом живота студената у западним земљама (Cummins, 2003) показала су да млади имају знатно нижу перцепцију квалитета живота у односу на општу популацију. Компаративно истраживање о перцепцији квалитета живота хрватских и аустралијских студената (Marčinko i sar., 2011) показало је да су студенти у Хрватској релативно задовољни квалитетом свога живота, то јест знатно задовољнији у односу на своје вршњаке у Аустралији. Исто тако, истраживање које је реализовано на студенској популацији Универзитета у Тузли (Jašić & Kaluđerović, 2015) идентификовало је да студенти овог универзитета имају нижу перцепцију квалитета живота, то јест нижи укупан квалитет живота изражених кроз четири домена процене (Куминсове норме).

Методологија истраживања

Ово емпиријско истраживање реализовано је у виду трансверзалне студије чији је циљ био провера метријских каратеристика модификоване верзије WHOQOL-BREF упитника/скале на српском језику (*World Health Organization Quality of Life Questionnare – BREF*) намењене процени квалитета живота код студената (*WHOQOL-BREF...*, 1996).

Узорак испитаника сачињавало је укупно 568 студената, оба пола, из три војвођанске високошколске установе: Факултета за спорт и туризам из Новог Сада, Универзитета Едуконс из Новог Сада и Високе школе струковних студија за образовање васпитача и тренера у Суботици.

За прикупљање података коришћен је упитник чија се конструкција заснивала на верзији упитника за самопроцену квалитета живота Светске здравствене организације WHOQOL-BREF (1996) који је, у суштини, скраћена верзија упитника WHOQOL-100 (De Vries & Van Heck, 1997). Обе верзије упитника квалитет живота третирају као мултидименизонални простор. Као полазна основа за креирање упитника у овом истраживању пошло се од карактера испитаника (доминирају студенти факултета чији су студијски програми кинезиолошке профилисаности), те је основна верзија WHOQOL-BREF примењена у неким ранијим студијама (Martinis, 2005) модификована прилагођавањем формулација једног броја ајтема, односно додавања нових ајтема

прилагођених карактеру узорка. Профил квалитета живота је и у нашем упитнику, као инструменту за процену ***п**ерцепције **к**валитета **ж**ивота код **с**тудената* (ПКЖ-С) обухваћен кроз четири простора (домена): телесно здравље, психичко здравље, социјални односи и окружење. Упитник је структуриран из два дела: (а) као простор независних варијабли, који је обухватио питања која се односе на неке опште карактеристике узорка (пол, године, стручна спрема, бављење спортом) и (б) као простор зависних варијабли, у облику десетостепене скале (1–10) са укупно 26 ајтема којима су обухваћени дефинисани простори/домени квалитета живота: телесно здравље (7 ајтема), психичко здравље (7 ајтема), социјални односи (4 ајтема) и окружење (8 ајтема). Временска одредница за питања постављена у упитнику била је „у последње две недеље", унутар које су испитаници процењивали свој квалитет живота.

Метрика ПКЖ-С скале у овом истраживању тестирана је применом два поступка: (1) провером њене унутрашње сагласности (Scale Reliability Analysis) која је заснована на Кронбаховом алфа коефицијенту и (2) провером валидности засноване на коефицијенту унутрашње корелације скале (Спирманова корелација ранга – ro). Такође, у циљу идентификације латентне структуре перцепције квалитета живота испитаника, примењена је и факторска анализа (анализа главних компонената – Principal Components Analysis) са методом косе ротације (Direct Oblimin), уз статистичко закључивање на нивоу значајности од 0,05 (Sig. <).

Резултати истраживања

Примењени инструмент конструисан је као скала за инидивидуалну процену индикатора квалитета живота студената (ПКЖ-С). Коначној верзији упитника претходило је неколико пробних истраживања. Иницијални упитник се састојао од 29 тврдњи, али је након провере метрике задржано 26 ајтема који обухватају све четири субскале (као и основна верзија WHOQOL-BREF уптиника). У прелиминарним истраживањима коришћене су две скале, распона 1–5 и 1–10. Нека претходна истраживања (Cummins, 2003) показала су да је десетостепена скала знатно прецизнија (осетљивија) и да тачније детерминише квалитет живота истраживане популације, што се и у нашим прелиминарним истраживањима показало као тачно. Због тога је у коначној верзији скале задржан десетостепени распон, односно испитаници су своју процену исказивали избором једне од десет позиција на скали Ликертовог типа, где је оцена 1 представљала најнижи, а оцена 10 највиши степен задовољства за сваки од понуђених индикатора квалитета живота.

Добијени резултати показују да скала у целини има добру унутрашњу сагласност (табела 1), на шта указује Кронбаов коефицијент алфа који је значајно већи од препоручене теоријске вредности 0,7 (De Vellis, 2003). Такође је и унутар четири субскале, које су обухватиле домене као и у оригиналној верзији WHOQOL-BREF упитника, утврђена њихова висока унутрашња сагласност (табела 2). Мада не постоји асполутна сагласност око минималне прихватљиве вредности за алфа коефицијент, један број аутора (Hair et al., 1998; Huh et al., 2006) сматра да је то вредност 0,6. У контексту метријских карактеристика субскала у нашем истраживању прихваћен је овакав методолошки став.

Табела 1. Елементи унутрашње сагласности ПКЖ-С скале

	Ајтем		Ск. просек	Стд. дев.	Утицај уклањања ставке на алфа коефицијент
1	Ниво дневних физичких активности	Т31	6,78	1,904	,881
2	Редовност бављења спортско-рекреативним активностима	Т32	6,25	2,765	,889
3	Телесна кондиција	Т33	6,02	2,382	,880
4	Здравље у целини	Т34	7,87	1,531	,879
5	Спавање и одмор	Т36	6,85	2,464	,887
6	Квалитет и редовност дневних оброка	Т37	7,30	1,933	,878
7	Општи радни капацитет	Т38	7,70	1,439	,882
8	Представа о сопственом телесном изгледу	Р39	7,42	2,051	,879
9	Учесталост негативних осећања	П310	4,41	1,965	,898
10	Учесталост позитивних осећања	П311	7,45	1,758	,879
11	Лично самопоуздање	П312	7,52	1,841	,876
12	Религијска уверења	П313	7,43	2,164	,892
13	Лична уверења	П314	8,49	1,300	,884
14	Учење, памћење и концентрација	П315	7,50	1,683	,881
15	Лично (унутрашње) стање	СО16	7,53	1,645	,877
16	Друштвени односи и подршка околине	СО17	7,64	1,588	,877
17	Односи са вршњацима/пријатељима	СО19	8,07	1,692	,882
18	Контакти на друштвеним мрежама	СО20	6,93	2,684	,888
19	Извори финансија / финансијска стабилност	О21	6,50	2,128	,882
20	Осећај слободе, физичке безбедности и личне сигурности	О22	7,93	1,359	,879
21	Квалитет и досптупност здравствене и социјалне заштите	О23	6,84	2,508	,881
22	Факултет/студирање (радно место)	О24	8,23	1,383	,882
23	Могућности за стицање нових знања и вештина у нашој земљи	О26	7,07	2,126	,889
24	Могућности за упражњавање рекреације и спорта у месту становања	О27	8,57	1,534	,886
25	Квалитет животне средине (загађење, бука, клима)	О28	6,03	1,943	,885
26	Квалитет саобраћаја и превоза у месту становања	О29	6,06	2,232	,890
	Σ ПКЖ-С		**7,15**	**Кронбахов алфа коеф.**	**,903**

Табела 2. Елементи унутрашње сагласности за субскале ПКЖ-С упитника

	Субскала/Ајтем	Ск. просек	Утицај уклањања ставке на алфа коефицијент	Кр. алфа
	Телесно здравље	**6,96**		
1	Т31	*6,78*	*,818*	
2	Т32	*6,25*	*,839*	
3	Т33	*6,02*	*,811*	
4	Т34	*7,87*	*,846*	,868
5	Т36	*6,85*	*,852*	
6	Т37	*7,30*	*,837*	
7	Т38	*7,70*	*,835*	
	Психичко здравље	**7,16**		
8	П39	*7,42*	*,600*	
9	П310	4,41	,634	
10	П311	*7,45*	*,467*	
11	П312	*7,52*	*,485*	,634
12	П313	*7,43*	*,582*	
13	П314	8,49	,507	
14	П315	*7,50*	*,476*	
	Социјални односи	**7,53**		
15	СО16	*7,53*	*,737*	
16	СО17	*7,64*	*,600*	,790
17	СО19	*8,07*	*,690*	
18	СО20	*6,93*	*,776*	
	Окружење	**7,15**		
19	О21	*6,50*	*,731*	
20	О22	*7,93*	*,691*	
21	О23	*6,84*	*,683*	
22	О24	*8,23*	*,697*	,752
23	О26	*7,07*	*,704*	
24	О27	*8,57*	*,692*	
25	О28	*6,03*	*,664*	
26	О29	*6,06*	*,741*	
	Σ *ПКЖ-С*	**7,15**	***ПКЖ-С* Кр. алфа:**	**,903**

Провера валидности ПКЖ-С скале утврђена је поступком идентификације коефицијента унутрашње корелације (Спирманова корелација ранга) (табела 3). Вредности коефицијента корелације скорова појединачних домена (субскале: телесно здравље, психичко здравље, социјални односи, околина) показују високу повезаност с укупним скаларним просеком ПКЖ-С, што потврђује валидност анализираних домена (субскала) и скале у целини (на нивоу значајности- r< 0.001).

Табела 3. Вредности коефицијента корелације домена са скором укупне ПКЖ-С скале

Субскале	ПКЖ-С скала	
	Спирманов коеф.	Сиг.
1) Телесно здравље	,808	,000
2) Психичко здравље	,869	,000
3) Социјални односи	,739	,000
4) Окружење	,721	,000

На основу утврђених коректних метријских карактеристика примењеног упитника, који овој скали дају капацитет истраживачке применљивости, као и у контексту идентификованих оцена квалитета живота испитаника (скаларних просека који су доминантно усмерени ка позитивном крају скале, са просечном скалном вредношћу – 7,15), било је могуће утврдити и латентну структуру перцепције квалитета живота студената обухваћених истраживањем.

Анализа главних компонената добијених након облимин ротације, открила је присуство чак шест компонената са карактеристичним вредностима (*Eigenvalues*) преко један, које објашњавају 34,95%, 15,05%, 10,87%, 7,45%, 6,54% и 4,27% варијансе. Међутим, добијени дијаграм превоја (*Scree plot*) показао је постојање прихватљиве тачке лома иза треће компоненте (слика 1), те је на основу Кателовог критеријума одлучено да се задрже прве три компоненте, које објашњавају значајан проценат укупне варијансе (60,91%), што је у складу и са препорученим процедурама тумачења резултата факторске анализе (Pallant, 2009).

Свих 26 варијабли дало је одговарајућу факторску тежину екстрахованим компонентама у изолованим факторима (табела 4), чиме је додатно потврђено да ПКЖ-С скала има одговарајућу валидност и да се може примењивати као самостална скала за процену квалитета живота студената.

Хијерархијска структура матрице склопа (*PaternMatrix*) показује да је први фактор сатуриран са укупно једанаест ајтема (3, 1, 2, 8, 12, 9, 6, 7, 11, 4 и 22). Запажа се да овај фактор обухвата индикаторе који се доминантно односе на аспекте телесног здравља, тако да се, полазећи од семантике обухваћних ајтема, овај фактор може именовати као – фактор телесног здравља.

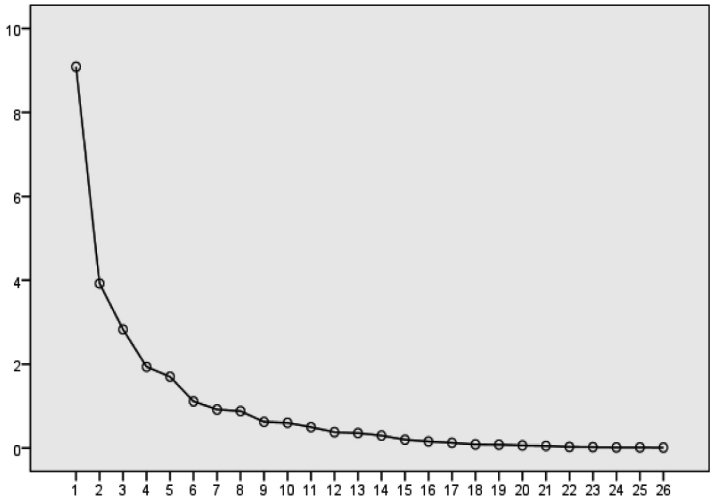
Други издвојени фактор је обухватио девет ајтема (27, 26, 19, 17, 20, 23, 28, 10 и 24) који се превасходно односе на контекст квалитета живота условљен животним окружењем, те са њиме повезаним и социјалним односима. Полазећи од семантичког контекста, овај фактор је назван – фактор животног и радног окружења.

Када је реч о трећем издвојеном фактору, запажа се да је он у погледу своје садржајности сатуриран од укупно шест ајтема (14, 13, 21, 15, 16 и 29). Њихов садржајни контекст упућује на питања која су првенствено повезана са квалитетом живота у односу на перцепцију индивидуалног психичког здравља (као битног чиниоца здравља у целини). Имајући у виду формулацију ајтема у упитнику, као логичан терминолошки оквир за овај фактор наметнуо се – фактор психичког здравља.

Табела 4. Факторска анализа за 26 ајтема ПКЖ-С скале

Ајтем	Матрица склопа			Комуналитети
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	
TZ3	**,849**			,882
TZ1	**,826**			,812
TZ2	**,752**			,591
TZ8	,736			,817
PZ12	**,736**			,813
PZ9	**,729**			,851
TZ6	**,696**			,502
TZ7	**,654**			688
PZ11	,581			654
TZ4	**,566**			,709
O22	**,496**			,692
O27		,867		,702
O26		,746		,619
SO19		,672		,619
SO17		,656		,836
SO20		,632		,836
O23		,624		,602
O28		,598		,364
PZ10		–,500		,277
O24		,474		,667
PZ14			**,803**	,802
PZ13			**,776**	,677
O21			**,745**	,673
PZ15			**,723**	,672
SO16			**,553**	,823
O29			**,404**	,603

Показатељ адекватности узорка ***KMO =0,629***
Бартлетов тест сферичности= ***19801,614***
Сиї.= 0,000



Слика 1. Дијаграм прелома (Screeplot) за ПКЖ-С скалу

Дискусија

Уопштено говорећи, квалитет живота треба да се посматра као вишедимензионални конструкт који се налази под комплексним утицајем физичког здравља појединца, његовог психолошког стања, нивоа независности, социјалних односа, личних веровања и односа према важним аспектима личног окружења. Према Светској здравственој организацији, квалитет живота представља лично опажање сопствене животне позиције, у контексту културног и вредносног система у коме појединац живи и у односу према својим циљевима, очекивањима, стандардима и интересима (WHOQOL group, 1998). Због тога процена квалитета живота, генерално, може бити разматрана из два угла: (1) субјективног, као индивидуална оцена (самопроцена) појединца и (2) објективног, као оцена посматрача/експертска процена. Тако је зависно од тога ко врши процену код комплексних истраживања могућа некада појава и дивергентних оцена (Stojković i sar., 2010).

Углавном су новији радови који су се бавили проблематиком квалитета живота (Bosić Živanović i sar., 2012; Ilić i sar., 2011; Jocić Stojanović i sar., 2015; Kisić Tepavčević i sar., 2009; Reljić i sar., 2014) обухватали контекст његовог односа с одређеним здравственим проблемима људи (хроничним и акутним обољењима, наследним патолошких појавама, траумама и сл.). Међутим, квалитет живота је неопходно процењивати и код здраве популације, посебно код младих. До сада је у нашем ближем окружењу вршено веома мало студија које су у фокусу истраживања имала процену квалитета живота међу студентима. Нека од њих (Jašić & Kaluđerović, 2015; Lorger et al., 2012;

Obradović i sar., 2009; Perasović i Bartoluci, 2008; Stojković i sar., 2010) јасно указују на то да се овом питању мора посветити знатно већа пажња, будући да период студирања (тзв. студентског живота) пред младе људе поставља сасвим нове животне захтеве који могу имати импликација и на њихов укупан доживљај квалитета живота. Захтеви вишегодишњег боравка у окружењу високошколске установе (студирања) пред младе људе постављају бројне захтеве који, директно и/или индиректно, могу утицати на њихов био-психо-социјални аспект живота.

Детекција квалитета живота студентске популације може да пружи значајне информације о томе како млади доживљавају, то јест субјективно процењују, задовољство сопственом физичком, менталном и социјалном животном позицијом током студирања. Посебно ако се има у виду да студенти припадају делу здраве популације друштва, али који је изложен великом броју стресора различитог порекла (Stojković i sar., 2010). Новија истраживања говоре да је већина стресора последица академских обавеза које се пред студенте постављају (Dussler et al., 2005; Nešić i sar., 2014; Nešić i sar., 2016; Ongori & Agolla, 2009; Robotham, 2008), личног и породичног контекста у коме се они налазе, окружења, као и актуелних друштвено-економских услова (Beck et al., 1997), те да се могу препознати различите негативне последице њиховог деловања (Obradović i sar., 2009).

Када је реч о инструментима за „мерење" квалитета живота, основна верзија WHOQOL-BREF упитника (*WHOQOL-BREF*, 1996) представља поуздан и валидан упитник којим се врши процена квалитета живота, што је потврђено у више различитих студија (Ač Nikolić i sar., 2011; Jašić & Kaluđerović, 2015; Karahasanović i sar., 2013; Martinis, 2005). Критеријуми вредновања, на овај начин извршене самопроцене од стране испитаника, засновани су на „бодовању" исказане перцепције квалитета живота у сваком од четири домена (субскале) упитника – како за домене засебно, тако и за скалу у целини (укупно задовољство квалитетом живота), при чему је она усмерена позитивно (већи број бодова указује на доживљај већег квалитета живота). Свако питање процењује се на Ликертовој скали петостепеној скали (од 1 до 5). Након трансформације бодова, која се врши у два корака, бодови за сваку супскалу (домен) крећу се у распону од 0 до 100. Препоручена норма изнад које се квалитет живота сматра задовољавајућим износи 60 (WHO, 1998).

Међутим, нека истраживања (Cummins, 2003) су показала су да је скала распона од 1 до 5 преуска за подробнију процену квалитета живота, тако је она проширена на распон од 0 (врло незадовољан) до 10 (врло задовољан). Уважавајући оваква истраживачка искуства, у нашој студији је као основа упитника ПКЖ-С узет десетостепени скаларни распон (од 1 до 10). На тај начин десетостепена скала у суштини одражава процену квалитета живота којом су обухваћени распони скаларних просека: (1–2) лош квалитет живота, (3–4) задовољавајући квалитет живота, (5–6) добар квалитет живота, (7–8) веома добар квалитет живота, (9–10) одличан квалитет живота, што знатно повећава њену осетљивост и могућност прецизније градације за сваки индикатор у упитнику.

Без обзира да ли се као основни критеријум вредновања квалитета живота узме оригинална верзија трансформације скорова скале WHOQOL-BREF распона 1–5,

у скалу скорова 0–10 (DeVries & VanHeck, 1997), или се примени модификована скала ПКЖ-С, добијају се слични вредносни параметри за субскале којима се мере појединачни домени: телесно и психичко здравље, окружење и социјални односи. Међутим, упитник ПКЖ-С се показао као знатно једноставнији за употребу, како у фази теренског истраживања (анкетирања) тако и у фази обраде података. С обзиром на то да се ради о скаларним просецима, који репрезентују смер и интензитет сваког процењеног индикатора, могуће је поуздано одредити скалну вредност за сваки домен (супскалу), али и за скалу у целини (као показатеља укупног квалитета живота). Такође, модификација скале која је креирана овим истраживањем упућује на став да ју је, без обзира на појединачне домене, препоручљово примењивати као јединствени мултиајтемски упитник, којим је могуће идентификовати кључне факторе (латентну структуру) перцепције квалитета живота код студената.

Закључак

Ова студија је приказала конструкцију и примену једног модификованог упитника намењеног процени квалитета живота код студената, базираног на инструменту WHOQOL-BREF. На основу неколико пробних истраживања конструисан је упитник за процену **П**ерцепције **К**валитета **Ж**ивота код **С**тудената (**ПКЖ-С**) са укупно 26 индикатора (ајтема) којима су обухваћена четири домена (субскале) квалитета живота: телесно здравље (7 ајтема), психичко здравље (7 ајтема), социјални односи (4 ајтема) и окружење (8 ајтема). Упитник је димензиониран као десетостепена нумеричка скала, где су испитаници своју процену исказивали избором једне од позиција на скали Ликертовог типа (где је оцена 1 представљала најнижи, а оцена 10 највиши степен задовољства за сваки од понуђених индикатора квалитета живота). На тај начин десетостепена скала, у суштини, одражава процену квалитета живота који су обухваћени распоном скаларних просека: (1–2) лош квалитет живота, (3–4) задовољавајући квалитет живота, (5–6) добар квалитет живота, (7–8) веома добар квалитет живота, (9–10) одличан квалитет живота, што знатно повећава њену осетљивост и могућност прецизније градације за сваки индикатор у упитнику.

Применом процедуре за идентификацију унутрашње сагласности скале (*Scale Reliability Analysis*) добијена је висока вредност коефицијента алфа (*Cronbach'sAlpha* = 0,903). Такође су се и у погледу унутрашње сагласности субскала добиле одговарајуће (прихватљиве) вредности овог коефицијента: домен телесно здравље (0,868), домен психичко здравље (0,634), домен социјални односи (0,790) и домен окружење (0,752). Тако се може говорити о коректној поузданости на овај начин (ре)конструисаног инструмента.

Валидност скале је анализирана поступком утврђивања њене унутрашње корелације. Применом Спирманове корелације ранга (*Spearman'srho*) утврђене су вредности које показују висок степен унутрашње корелације скорова појединачних домена са укупном скаларном вредношћу ПКЖ-С скале (телесно здравље – 0,808; психичко здравље – 0,869; социјални односи – 0,739; окружење – 0,721). Ниво значајности (Сиг. = 0,000) је био позициониран нar< 0,001.

Ради утврђивања латентне структуре фактора који детерминишу студентску перцепцију квалитета живота, примењена је и факторска анализа, која је уједно, додатно, потврдила валидност ПКЖ-С скале у целини. Добијене вредности Бартлетовог теста сферичности (*Bartlett'sTestofSphericity*= 19801,614) и Кајзер-Мајер-Оклиновог показатеља адекватности узорка (*KMO* = 0,629) указују на коректну валидност скале и оправданост примене факторске анализе. Анализом главних компонената постигнута је статистички прихватљива парсимонија и дефинисана трофакторска структура. Матрица склопа је показала да се у латентном простору студентске перцепције квалитета живота може говорити о доминантним факторима који су, у складу са својом ајтемском структуром, семантички дефинисани као: (1) телесно здравље (11 ајтема), (2) животно и радно окружење (9 ајтема) и (3) психичко здравље (6 ајтема).

Уз присутсво три изолована доминантна фактора латентне структуре квалитета живота, овај упитник је препоручљиво примењивати као јединствену мултиајтемску скалу која у манифестном простору резултира просечном вредношћу (скаларним просеком) израчунатом из оцена којима испитаници (студенти) вреднују поједине аспекте задовољства квалитетом живота.

Примена (ре)конструисаног упитника приказана је на примеру студената из Новог Сада и Суботице, међу којима су доминирали испитаници који похађају студијске програме физичког васпитања и спорта (што је једно од могућих ограничења ове студије). Од наредних истраживања се очекује да приказани упитник провере и на широј студентској популацији (укључивањем испитаника који нису доминантно окренути редовном физичком вежбању, што, засигурно, ствара претпоставке о њиховој високој позитивној перцепцији квалитета живота, посебно у делу телесног и психичког здравља). Такође, полазећи од добрих метријских карактеристика добијених у овој студији, препоручљиво је да се ПКЖ-С примењује као јединствена мултиајтемска скала, те је и реално очекивати да се упитник покаже поузданим и применљивим у пракси истраживања квалитета живота међу студентима.

Литература

Ač Nikolić, E., Čanković, S., Dragnić, N. i Radić, I. (2011). Ispitivanje validnosti i pouzdanosti WHOQOL-BREF upitnika za populaciju starih u Vojvodini. *Zdravstvena zaštita*, god. 40, br. 5, 1–6.

Beck, D. L., Hacket, M. B., Srivastava, R., McKim, E. & Rockwell, B. (1997). Perceived Level and Sources of Stress in University Professional Schools. *Journal of Nurs Education*, Vol. 36, 180–186.

Boot, F. & Chakravaty, M. (2002). *Cost and Consequences of Sedentary Living: New Battlerground for an Old Enemy*. Washington: President's Council on Physical Fitness and Sports.

Bosić Živanović, D., Medić Stojanoska, M. i Kovačev Zavišić, B. (2012). Kvalitet života obolelih od dijabetesa melitusa tipa 2. *Vojnosanitetski pregled*, god. 69, br. 10, 858–863.

Cummins, R. A. (1995). On the Trail of the Gold Standard for Life Satisfaction. *Social Indicators Research*, Vol. 35, No. 2, 179–200.

Cummins, R. A. (2003). Normative Life Satisfaction: Measurement Issues and a Homeostatic Model. *Social Indicators Research,* Vol. 64, No. 2, 225–256.

De Vries, J. & Van Heck, G. L. (1997). The World Health Organization Quality of Life Assessment Instrument (WHOQOL-100): Validation Study with the Dutch Version. *European Journal of Psychological Assessment,* Vol. 13, No. 3,164–178.

De Vellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Dussler, L., Dunn, B., Wang, Y., Shelley, M. & Whalen, D. (2005). Personal, Health, Academic, and Environmental Predictors of Stress for Residence Hall Students. *Journal of American College Health*, Vol. 54, No. 1, 15–24.

Felce, D. & Perry, J. (1993). *Quality of Life: A Contribution to its Definition and Measurement*. Cardiff: Mental Handicap in Wales Applied Research Unit.

Godin, K. & Kok, G. (1996). The Theory of Planned Behavior: A Reviev of its Applications in Health-Related Behaviors. *American Journal of Health Promotion*, Vol. 11, No. 2, 87–98.

Hair, J. E., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. 5th edition. New Jersey: Prentice-Hall.

Huh, J., Delorme, D. E. & Reid, L. N. (2006). Perceived Third-Person Effects and Consumer Attitudes on Prevetting and Banning DTC Advertising. *Journal of Consumer Affairs*, Vol. 40, No. 1, 90–116.

Ilić, D., Stefanović, S. i Janković, S. (2011). Kvalitet života kod pacijenata sa multiplom sklerozom. *Racionalna terapija*, god. 3, br. 2, 1–6.

Jašić, O. i Kaluđerović, Ž. (2015). Poimanje kvaliteta života među studentskom populacijom Univerziteta u Tuzli. *Kom*, god. 4, br. 1, 57–77.

Jocić Stojanović, J., Živković, Z., Šumarac Dumanović, M. i Veković, V. (2015). Kvalitet života gojazne dece sa astmom. *Timočki medicinski glasnik*, god. 40, br. 4, 276–280.

Karahasanović, A., Ostojić, D. i Jukić, V. (2013). Kvaliteta života studenata socijalnog rada i osoba oboljelih od prve epizode shizofrenije u stanju remisije. *Ljetopis socijalnog rada*, god. 20, br. 3, 437–451.

Kisić Tepavčević, D., Pekmezović, T., Drulović, J. (2009). Ispitivanje kvaliteta života bolesnika sa multiplom sklerozom. *Vojnosanitetski pregled*, god. 66, br. 8, 645–650.

Lolić, V., Nešić, M., Fratrić, F. i Srdić, V. (2012). Životne navike i sportsko-rekreativne aktivnosti studenata Univerziteta Apeiron Banja Luka. *Sportske nauke i zdravlje,* god. 2, br. 1, 50–59.

Lorger, M., Mraković, S. & Hraski, M. (2012). Quality of Life Factor for Young Athletes. *Croatian Journal of Education*, Vol. 14, No. 2, 359–385.

Marčinko, I., Vuletić, G. i Šincek, D. (2011). Kvaliteta života studenata. U G. Vuletić (ur.), *Kvaliteta života i zdravlje* (str. 73–93). Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku.

Martinis, T. (2005). *Percepcija kvaliteta života u funkciji dobi*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Nešić, M., Perić, D., Ahmetović, Z. i Zubanov, V. (2014). Neka obeležja životnog stila novosadskih studenata u odnosu na subjektivnu percepciju zdravlja. U S. Pantelić (ur.), *FIS komunikacije, Zbornik radova* (str. 388–397). Niš: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Nišu.

Nešić, M., Rajić, D., Milić, Z. i Radoš, L. (2015). Životne navike kao determinanta aktivnog životnog stila subotičkih studenata. U D. Rajić (ur.), *VIII međunarodna interdisciplinarna stručno-naučna konferencija ‚'Vaspitno-obrazovni i sportski horizonti", Zbornik radova* (str. 166–179). Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera.

Nešić, M., Rajić, D., Srdić, V. i Nimčević, I. (2016). Visokoškolska ustanova kao izvorište stresa kod studenata. U M. Jovanović (ur.*), VI međunarodna naučna konferencija „Sportske nauke i zdravlje", Zbornik sažetaka* (str. 61–62). Banja Luka: Fakultet sportskih nauka Univerziteta Aperion.

Obradović, D., Pantić, M. i Latas, M. (2009). Procena psihičkog stanja studenata medicinskog fakulteta. *Engrami,* god. 31, br. 3–4, 47–55.

Ongori, H. & Agolla, J. E. (2009). An Assessment of Academic Stress among Undergraduate Students. The Case of University of Botswana. *Educational Research and Review*, Vol. 4, No. 2, 63–70.

Pallant, J. (2009). *SPSS priručnik za preživljavanje*. Beograd: Mikro knjiga.

Perasović, B. i Bartoluci, S. (2008). Slobodno vrijeme i kvaliteta života mladih. U M. Andrijašević (ur.), *Zbornik radova međunarodne znanstveno-stručne konferencije Kineziološka rekreacija i kvaliteta života* (str. 15–24), Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Pierro, A., Mannetti, L. & Livi, S. (2003). Self-Identity and the Theory of Planned Behavior in the Prediction of Helath Behavior and Leisure Activity. *Self & Identity*, Vol. 2, No. 1, 47–60.

Reljić, V., Maksimović, N., Janković, J., Mijović, B., Perić, J. i Janković, S. (2014). Procena kvaliteta života adolescenata sa aknama. *Vojnosanitetski pregled*, god. 71, br. 7, 634–638.

Robotham, D. (2008). Stress among Higher Education Students: Towards a Research Agenda. *Higher Education*, Vol. 56, No. 6, 735–746.

Stojković, T., Ralić, T. i Latas, M. (2010). Kvalitet života kod studenata medicinskog fakulteta. *Engrami*, god. 32, br. 3, 43–51.

Sharkey, J. B. i Gaskill, E. S. (2008). *Vežbanje i zdravlje*. Beograd: Datastatus.

WHOQOL-BREF – Introduction, Administration, Scoring and Generic Version of the Assessment. Field Trial Version (1996). Geneva: World Health Organization.

Примљено: 10. 05. 2016.
Прихваћено за штампу: 04. 06. 2016.

QUESTIONNAIRE VALORISATION AIMED AT ESTIMATING STUDENTS' QUALITY OF LIFE

Abstract *Quality of life is one of essential determinants of social connecting, preferences and existence of the young. It is an integral factor which should be held in estimation when studying the development of contemporary environment of students' population. It is important to point out that the period of study is specific with numerous challenges and opportunities for a young person. So far, only few studies in our surroundings focused on valorizing the quality of life of students. The research conducted on a sample of 568 students from Novi Sad and Subotica was aimed at estimating metric characteristics of a modified version of the WHOQUL-BREF scale for estimating students' perceptions of their quality of life (PQL-S). The scale metric was tested by two procedures: (1) examination of its internal compatibility, where it was determined that the scale has, on the whole, satisfactory internal compatibility (Krombach' Alpha = 0,903) as well as individual domains/subscales (physical health – 0.868; mental health – 0.634; social relationships = 0.790 and environment = 0.752); (2) validity check based on the coefficient of internal correlation scale where the Spearman's rank correlation showed high values. In order to identify latent structures of quality of life we used the factor analysis. Based on the analysis of main components it was determined that all 26 scale variables gave acceptable weight to the extracted factors which additionally confirmed that the PQL-S has adequate validity. Considering good metric characteristics, obtained in this study, the PQL-S can be recommended as an applicable multi-item scale.*

Keywords: *quality of life, scale, students.*

ВАЛОРИЗАЦИЯ ВОПРОСНИКА ПРЕДНАЗНАЧЕННОГО ДЛЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

Резюме *Качество жизни представляет собой важную характеристику общественных отношений, предпочтений и существования молодежи. Это неотъемлемый фактор, который следует учитывать при орпеделении построения и развития современной окружающей среды студенческой популяции. Следует отметить, что студенческие годы в жизни каждого молодого человека представляют особый период, богатый не только проблемами и вызовами, но и возможностями. До сих пор в нашем ближайшем окружении проведено очень мало исследований, в центре внимания которых была оценка качества жизни студентов. Данное исследование, проведенное на примере 568 студентов из Нови-Сада и Суботицы, направлено на проверку метрических характеристик модифицированной версии WHOQOL-BREF шкалы, предназначенной для оценки восприятия качества жизни студентов (ВКЖ-С). Метрика шкалы была протестирована с использованием двух методов: (1) проверки ее внутреннего согласия, где найдено, что шкала в целом имеет хорошее внутреннее согласие (альфа Кромбаха – 0,903), а также проверки отдельных доменов/субшкал (физическое здоровье – 0,868, психическое здоровье – 0,634, социальные отношения – 0,790 и окружающая среда – 0,752); (2) проверки достоверности на основе коэффициента внутренней корреляции шкалы, где корреляция ранга по Спирману показала высокие ценности. Для выявления скрытой структуры восприятия качества жизни был использован факторный анализ. На основе анализа главных компонент показано, что все 26 переменных шкалы дают приемлемый вес экстрагированным факторам, чем дополнительно подтверждается соответствующая валидность ВКЖ-С шкалы. Исходя из хороших психометрических характеристик, полученных в данном исследовании, можно рекомендовать ВКЖ-С в качестве применимой шкалы.*

Ключевые слова: *качество жизни, студенты, шкала.*

Радмила В. Бодрич[1]
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду
Виолета З. Стојичић
Филозофски факултет, Универзитет у Нишу
Александар М. Јагровић
Пољопривредни факултет, Универзитет у Новом Саду

UDK - 371.3::811.111
371.33-057.874
DOI: 10.5937/nasvas1602345B
Оригинални научни рад
НВ год. LXV 2/2016.

ЗНАЧАЈ И ПРАКСА ПОСТАВЉАЊА ПИТАЊА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА ОСНОВНОШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Апстракт *Технике постављања питања представљају једну од стратешких наставних вештина у подучавању свих наставних предмета, па и страних језика, јер представљају основ за успешну интеракцију између наставника и ученика. Будући да наставници страних језика ученике подучавају језику, питања и одговори чине висок проценат наставних активности које доприносе развијању комуникативне компетенције ученика. Циљ овог рада је испитивање мишљења наставника енглеског језика о значају и пракси постављања питања у настави енглеског као страног језика на основношколском узрасту. У ту сврху спроведено је истраживање на узорку од 104 наставника енглеског као страног језика из различитих градова Републике Србије. Резултати истраживања указују на то да су наставници свесни практичног значаја постављања различитих типова питања ради подстицања језичке продукције и интеракције између наставника и ученика, као и између самих ученика. Због тога је у настави страних језика веома важно увек циљано и вешто вршити избор говорних ситуација које ће подстицати знатижељу ученика, рефлексивно размишљање, већу језичку продукцију и активно учење језика.*

Кључне речи: *постављање питања, интеракција, настава енглеског језика на основношколском узрасту, комуникативна компетенција.*

Увод

Процес учења уопштено узевши, а тиме и процес учења страног језика јесте процес интеракције и комуникације у разреду. Техника постављања питања представља важну наставну вештину чији успех умногоме зависи од степена увежбаности наставника у вођењу разговора с ученицима. Питање је основно средство активног учења и сазнавања, као и наставног рада. Многи истраживачи и практичари бавили су се односом између техника постављања питања и ученичког постигнућа или понашања

1 E-mail: radmila.bodric@ff.uns.ac.rs

у разреду (Cotton, 2001; Coultas, 2007; Hasan, 2006; Ho, 2005; Marzano, 2007; McDonough et al., 2013; Myhill et al., 2006; Smith & Higgins, 2006). Будући да се правила комуникације у разреду разликују од правила у свакодневним говорним ситуацијама, сврха наставниковог постављања питања у разреду разликују се од оних у другим ваннаставним контекстима. Другим речима, питања се постављају да би се сазнало шта ученици већ знају о одређеном проблему, да би се активирало њихово претходно стечено знање, да би се продубило разумевање, развила машта и подстакло решавање проблема на креативан начин.

У савременој настави страних језика наставне активности су осмишљене тако да оспособе ученика за адекватну комуникацију, како с аспекта језичке тачности тако и с аспекта друштвено-језичке прихватљивости. Наставници језика, стога, треба да знају која питања подстичу интеракцију у разреду, већу језичку продукцију, продуктивнију атмосферу у разреду, активно учење језика и развој критичког мишљења.

Теоријска полазишта истраживања

Типови питања у настави страних језика

Да би се развила комуникативна језичка способност ученика и тиме остварили когнитивни (развијање сазнајних и интелектуалних способности ученика) и језички циљеви наставе (оспособљавање ученика за успешну усмену и писану комуникацију), изузетно су важна питања *отвореног типа* или тзв. *дивергентна питања*, у литератури такође називана и *референцијална питања* (енг. *referential questions*) (Lightbown & Spada, 2006; Wragg & Brown, 2001a). Ова питања почињу упитним речима: „What?, Why?, Where?, To what extent?, When?, How?, Under what circumstances?" – „шта зашто, где, у којој мери, када, како, под којим околностима?", и у језичком смислу потенцирају значење, рефлексивно размишљање и критичко резоновање ученика, као и решавање језичких проблема на различите начине. Питања отвореног типа углавном имају велику комуникативну вредност и не траже само један тачан и најадекватнији одговор, већ стављају нагласак на проналажење различитих путева решавања проблема, развијајући притом стваралачко мишљење. Сматра се да скоро сва *отворена* питања, укључујући и она есејског типа, омогућују дивергентне одговоре или продукцију. Међутим, дивергентна питања неће утицати на то да ученици дају дуже одговоре уколико наставници не умеју да подстакну ученике да поткрепе одговоре релевантним примерима, коментарима и објашњењима (Cohen et al., 2005; Marzano, 2007; McDonough et al., 2013; Watkins et al., 2007). То зависи од бројних фактора као што су: циљ и задаци наставе, узраст ученика, стадијум учења језика, сложеност материје која се подучава итд.

Насупрот питањима отвореног типа, питања *затвореног типа* или тзв. *конвергентна питања* (енг. *display questions*) подразумевају кратак одговор *Yes/No*: *Is a bee an insect?* да/не: да ли је пчела инсект? Ова питања више потенцирају језичку форму и проверавају памћење ученика него што ангажују стваралачке процесе и развијају критичко мишљење. Лонг и Сато (Long & Sato, 1983, према: Lightbown & Spada, 2006:

130) истраживали су форме и функције питања која постављају наставници енглеског као страног језика, и упоређивали их с дискурсним обрасцима између изворних и неизворних говорника изван учионице. Истраживачи су дошли до закључка да је међусобна интеракција наставник–ученик прилично изобличена верзија свог пандана у реалном свету, и да би требало променити структуру разговорног дискурса у учионици како би се на најефикаснији начин усвојио страни језик. Питања затвореног типа у скорије време поново доспевају у жижу интересовања истраживача (Cohen et al., 2005; Cremin, 2009; Lightbown & Spada, 2006), који су спознали да она имају педагошку вредност јер могу да се постављају на различите начине у разреду, поспешујући на тај начин комуникацијску размену. Поједини истраживачи (Cohen et al., 2005; Coultas, 2007; Farrell & Jacobs, 2010; Goodwyn & Branson, 2005) сматрају да питања затвореног типа заиста могу да подстакну ученике страног језика да се заинтересују за комуникацију, поготово на почетном нивоу учења језика.

Макормик и Донато (McCormick & Donato, 2000) сматрају да питања треба истраживати у оквиру тзв. потпомогнуте интеракције (енг. *scaffolded interaction*) и у вези с постављеним наставниковим циљевима или интеракцијом. Овај концепт подупирања или пружања подршке (енг. *scaffolding*) постаје све заступљенији у настави страних језика, поготово на основношколском узрасту, а веома је близак Виготскијевој зони наредног развоја (према: Kitić, 2007: 73–103; Kitić, 2008: 36), која указује на разлику између дететове/ученикове могућности да реши проблем самостално и уз нечију помоћ. Зона наредног развоја подразумева све функције и активности које дете или ученик може да усвоји уз нечију помоћ, дакле то је зона у којој, када је реч о образовном контексту, васпитач или наставник може да делује. Наставник је тај који олакшава процес учења страног језика у формалном контексту, тј. на најефикаснији начин помаже ученицима да науче оно што се налази у области непосредно изнад њихове тренутне језичке компетенције.

У настави страних језика наставников говор је моћно средство у развијању комуникативне компетенције ученика (Jaroszek, 2013: 64–65). Комуникативна компетенција представља говорниково/учениково владање граматиком и вокабуларом и способност да то језичко знање употреби у читавом низу друштвених ситуација. Наставник је тај који одређује форму и структуру комуникације у разреду, отуда је значајно на који начин наставников говор утиче на интеракцију у разреду, и коју врсту разговорног дискурса он подстиче. Без обзира на образовни контекст или образовни ниво, наставникова питања су основ комуникацијске размене која обезбеђује природну и мање-више једнаку интеракцију у разреду (Milne & Sánchez García, 2013: 132). У том смислу, не треба уопштавати и тврдити да су питања отвореног типа кориснија у настави страних језика, а да су питања затвореног типа мање корисна (Shomoossi, 2004: 103). Сваки контекст захтева одговарајућу стратегију и отуда је неопходно комбиновати обе врсте питања, у зависности од разних психолошких и педагошких фактора.

Питања и одговоре, као облик дијалошких говорних вежби, треба тако организовати да поприме многа важна својства дијалога или дискусије. То значи да ученике треба оспособљавати да приликом одговарања на постављено питање формулишу своју допуну – коментар, објашњење, чиме питања и одговори добијају квалитативно

нову димензију која има суштинске особине дискурса (Cremin, 2009; Harmer, 2007; Marzano, 2007; Nation & Newton, 2009; Scrivener, 2005). Исто тако, у двосмерној или вишесмерној комуникацији и ученици би требало да преузму вербалну иницијативу, да не одговарају само на питања, већ и да сами постављају питања једни другима, као и наставнику, да наставе започету мисао саговорника, да науче да прихвате и побију његове аргументе, дајући разговору нове обрте типичне за реалне говорне ситуације. Природно, на нижим нивоима учења страног језика пред ученике се постављају реални језички захтеви у смислу коришћења једноставнијих језичких средстава. У сваком случају, процес учења страног језика није једносмеран процес преношења знања, већ обострана интеракција која може само да повећа мотивацију ученика за учење језика, да подстакне ученике да активно учествују у раду на часу, да код ученика подстакне развој виших менталних функција, да оспособи ученике за вођење смисленог и аргументованог дијалога и сл.

Методологија истраживања

Циљ истраживања. Циљ овог истраживања је испитивање мишљења наставника енглеског језика о значају и пракси постављања питања у настави енглеског као страног језика на основношколском узрасту. Анкетирањем смо желели да добијемо увид у то да ли су и у којој мери наставници свесни значаја постављања питања у настави енглеског језика, као и зашто и на који начин они то раде у својој наставној пракси. Одабир узорка је насумичан. Узорак истраживања су чинила 104 наставника енглеског језика из 37 основних школа на територији Републике Србије.

Инструмент истраживања. За потребе истраживања аутори рада конструисали су упитник састављен од једанаест питања. Приликом конструкције упитника руководили смо се контекстом наведених теоријских истраживања, као и образовним циљевима и задацима наставе енглеског као првог страног језика у основном образовању (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2015). Упитник је био анониман како би се омогућила већа објективност и валидност истраживања. Питањима у упитнику претходиле су социодемографске варијабле: пол, старост, назив школе у којој наставници раде и место, године радног стажа, као и општа питања која се односе на учесталост похађања семинара за стручно усавршавање наставника енглеског језика, разреде којима предају и уџбенике по којима раде. Од укупно једанаест питања, два су била искључиво затвореног типа, а девет питања су била комбинована, то јест представљала су комбинацију питања затвореног и отвореног типа. Прецизније, у оквиру датих питања понуђене су одређене опције које је требало заокружити, што их је чинило питањима затвореног типа. Међутим, да би се добио бољи увид у испитивани конструкт, од наставника се увек тражило да образложе своје одговоре и да по могућству дају примере, што је та питања чинило питањима отвореног типа. У обради података, поред дескриптивне статистике код питања затвореног типа, примењена је и метода анализе садржаја којом су се квалитативно анализирали одговори на питања отвореног типа. Истраживање је спроведено током другог полугодишта школске 2013/14. године.

Узорак. Истраживање је спроведено на пригодном узорку од 104 испитаника. Од целокупне популације, 88 испитаника је било женског пола (85%), а 16 (15%) мушког

пола. Ова фреквенција је сасвим очекивана јер студије енглеског језика много чешће уписују девојке него мушкарци. Просек година старости је 35,8 година, а просечна дужина радног стажа је 11,8 година. Вишегодишње практично искуство наставника указује на чињеницу да разумеју природу истраживане проблематике и да су у стању да предложе одређене мере које могу да унапреде наставну праксу. Надаље, желели смо да сазнамо да ли и у којој мери наставници похађају семинаре за стручно усавршавање наставника енглеског језика, које организују Министарство просвете, као и невладине и међународне организације, те је утврђено да је укупно 46% испитаних наставника одговорило *често,* 39% *понекад* и 15% *ретко*, а нико није заокружио опцију *никад*, што говори да су наставници ипак мотивисани за стручно усавршавање. Иако би посећеност семинара могла да буде већа, подаци су ипак задовољавајући јер говоре о спремности наставника да се континуирано усавршавају и тиме проширују своје хоризонте и интересовања. У сваком случају, требало би радити на још већој популаризацији овог важног и корисног вида перманентног усавршавања наставника.

У опште податке о испитаницима спадају и информације о разредима којима наставници енглеског језика предају и о уџбеницима по којима раде. Разреди варирају од најнижег, првог, до највишег, осмог разреда, а наставници раде по савременим уџбеницима међународних издавача: Oxford University Press, Cambridge University Press, Pearson Longman, Macmillan Education, Klett.

Резултати истраживања и дискусија

Прво питање у упитнику постављено је ради провере да ли је уџбеник одговарајући за узраст ученика с којима испитаници раде, и скоро сви наставници (94%) одговорили су потврдно. Образложења испитаника који су дали у потпуности позитиван одговор могу се класификовати у категорије да уџбеник одговара: а) когнитивним способностима ученика, б) разним стиловима учења, в) узрастима и интересовањима ученика. Међутим, у других 6% испитаника спадају наставници који углавном јесу задовољни уџбеником, али ипак имају одређених примедаба, па тако један испитаник коментарише: „одговара већини ученика, али не и ученицима с већим предзнањем и потенцијалом да науче више", а један наставник је, на пример, одговорио да је уџбеник за други разред основне школе *Kid's Box* (Cambridge University Press) „[...] нешто тежи, да негује комплексну методу, али нуди и јако пуно активности за јаче и слабије ученике". Ова фреквенција одговора на постављено питање сасвим је очекивана будући да сами наставници врше избор уџбеника за одређене разреде из серије понуђених уџбеника које прописује Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Треба такође истаћи да су наставници у оквиру својих текстуалних одговора коментарисали и квалитет уџбеника, те су анализом добијених одговора добијене следеће категорије: а) углавном су стручно урађени, б) одличног су дизајна, в) цене су им мање-више приступачне, г) сви омогућавају развијање комуникативне компетенције ученика, д) базирани су на аутентичном језику, ђ) наставне јединице и теме су ваљано методолошки обрађене, е) текстови и вежбања су градирани тако да ученицима омогућавају да развијају језичке вештине од препознавања до асимилације и коначне језичке продукције.

Друго питање је постављено да би се испитало да ли су и у којој мери наставници задовољни наставним питањима која се постављају у оквиру активности у прописаном уџбенику. Анкетирани наставници су одговорили на следећи начин: а) у великој мери јесам (91%), б) делимично јесам (7,1%), в) не знам (0%), г) делимично нисам (1,9%), д) у великој мери нисам (0%). Наставници који су истакли да су у великој мери задовољни наставним питањима из уџбеника поткрепљују своје одговоре мишљењем:

> Н7 (Наставник – Н): „[...] да су сви типови питања заступљени у одговарајућој мери, и питања су постављена тако да их већина ученика разуме и уме на њих да одговори",
>
> Н32: „[...] да су занимљива, подстичу дискусију и когнитивне процесе, и да су добра основа за даљу дискусију",
>
> Н98: „[...] да су питања у складу с узрастом ученика и њиховом компетенцијом енглеског језика. За *трећи* разред, на пример, то су врло једноставна питања, ретко кад отвореног типа, док за седми разред постоји комбинација питања и отвореног и затвореног типа",

Од оног малог броја испитаника који су навели да су делимично задовољни (7,1%) један професор (П5) је, на пример, навео да је делимично задовољан јер мисли да „сваки уџбеник има својствен приступ постављању питања, и да временом и наставник и ученици уђу у неку врсту рутине". У сваком случају, наставници су свесни да би праксу постављања питања требало прилагодити „домаћим потребама", тј. потребама домаће ученичке популације.

На треће питање – да ли и у којој мери се ослањају на наставна питања дата у уџбенику:

Табела 1. Ослањање на наставна питања из уџбеника

Категорија	%
а) Искључиво користим питања дата у уџбенику	0%
б) Углавном користим питања из уџбеника, али спорадично конципирам и своја	38%
в) Користим питања из уџбеника, али у великој мери постављам и своја ради ефикасније интеракције у разреду	77%
г) Спорадично користим питања из уџбеника, углавном постављам своја јер их прилагођавам својим ученицима: њиховом узрасту, когнитивним способностима и интересовањима	8%

Као што се из табеле 1. може видети, нико од анкетираних наставника не користи искључиво питања из уџбеника, међутим, највећи број испитаника (77%) користи питања из уџбеника, али углавном постављају своја ради ефикасније интеракције у одељењу. Наставници образлажу праксу постављања питања на следећи начин:

> Н41: „[...] у великој мери користим користим своја питања јер иако су унапред смишљена, ученицима делују спонтано и то их мотивише да се укључе у комуникацију. Осим тога, трудим се да их наведем на размишљање и изражавање својих ставова, тако да понекад питања индивидуализујем".

Н87: „Аутори уџбеника су се водили принципом постављања прво општих, а потом конкретнијих питања. Сматрам да је наставницима остављена слобода да разраде концепт постављања питања сходно потребама својих ученика и одељења".

Испитаници (77% наставника) који у великој мери постављају своја питања углавном сматрају да су питања која су конципирали аутори уџбеника добра и да представљају полазну основу за комуникацију, али нису довољна, стога они, да би подстакли ученике да још више комуницирају на енглеском језику, конципирају и своја питања јер познају ученике и знају о чему би волели да разговарају и на који начин. Наставници који спорадично користе питања из уџбеника (њих 8%) то чине јер конципирају своја питања која су прилагођена ученицима. Према њиховом мишљењу, у зависности од нивоа језичког знања и когнитивних способности дешава се да су питања у уџбенику сувише једноставна или сувише комплексна, па их наставници, како тврде, појачавају или поједностављују својим. На основу одговора свих испитаника, може се извести закључак да се наставници труде да ученике оспособе за ефикаснију комуникацију и давање повратне информације. Тако наставници тврде да ако се, на пример, у уџбенику обрађују теме из области књижевности и уметности, а ученици нису заинтересовани за комуникацију о њима, онда они обрађују теме из области филма, музике или нечег сродног како би покрили наставни програм, а ученици истовремено били мотивисани за рад и активно употребљавали језик.

На четврто питање – зашто у наставном раду наставници постављају питања ученицима, наставници су одговорили на следећи начин заокруживши одређене опције:

Табела 2. Сврхе постављања питања у настави енглеског језика

Категорија	%
а) Да бисте подстакли ученике на креативно размишљање, самостално расуђивање и извођење закључака	81%
б) Да бисте подстакли интересовање и пробудили радозналост код ученика приликом обраде одређене теме	77%
в) Да бисте развили активан приступ учењу енглеског језика	73%
г) Да бисте проверили колико су ученици схватили одређено језичко градиво	65%
д) Да бисте подстакли стварање продуктивније атмосфере у разреду	65%
ђ) Да бисте пружили прилику ученицима да уче посредно – кроз дискусију	46%
е) Да бисте проценили постигнуће задатих наставних циљева	42%
ж) Да бисте мотивисали ученике да и сами једни другима постављају питања	38%
з) Да бисте открили потешкоће које инхибирају учење енглеског језика	19%
и) Да бисте мотивисали ученике да наставе са самосталним истраживањем задате теме	19%

То све указује на висок степен свести наставника о важности постављања питања у настави, па тако наставници закључују да им је изузетно битно да ученици користе страни језик да опишу сопствена животна искуства и дају своје мишљење о одређеним темама; наставници додају да питања постављају како би извели корелације

с другим предметима или да би подстакли ученике да повезују ново с претходно обрађеним градивом, потом да би указали ученику на грешку и дали му прилику да је сам пронађе и исправи, као и да би мотивисали ученике да смисле питања за наставнике и подстакну и самог наставника на размишљање. Будући да је настава страних језика комплексна, и постављање питања последично има вишеструке функције.

Пето питање имало је за циљ да испита која питања наставници највише постављају у настави, па су добијени следећи резултати:

Табела 3. Заступљеност типова питања у настави енглеског језика

Категорија	%
а) Питања отвореног типа (***Wh***-questions: What, When, Where, Why, How, etc.)	38%
б) Питања затвореног типа (***Yes/No*** questions: Have you ever...? Did you...?, etc.	15%
в) Комбинација питања отвореног и затвореног типа.	65%

Сасвим очекивано, већина наставника (65%) користи комбинацију питања отвореног и затвореног типа. Поједини наставници сматрају:

> Н2: „[…] питања затвореног типа недовољно активирају ученика и добијен одговор осим конкретне, уске области на коју је усмерено питање не захтева активирање ширег опсега знања као што то чине питања отвореног типа. Поред тога, питања отвореног типа често симулирају стварне језичке ситуације и пружају богатији контекст".

Наставници сматрају да врсте питања које постављају зависи од: а) нивоа језичког знања, б) узраста ученика и в) типа личности. То додатно аргументују тврдњама из своје наставне праксе да ако се ради о ученицима с нижим нивоом језичког знања и разумевања, потом ученицима на раном узрасту и интровертнијим ученицима који су инхибирани и имају страх од комуникације, онда они постављају питања затвореног типа јер су ефикаснија и на њих чешће добијају одговор. Мишљења професора енглеског језика сасвим су у складу с тврдњама појединих истраживача (Barnes, 2006; Cohen et al., 2005; Coultas, 2007; McDonough et al., 2013; Scrivener, 2005) који сматрају да питања затвореног типа могу да буду корисна и да подстакну ученике страног језика да се укључе у комуникацију, поготово на почетном нивоу учења језика. Тако наставници износе следеће мишљење:

> Н5: „[…] питања затвореног типа углавном користим да проверим колико су ученици разумели одређену фразу или структуру *(*нпр. *John <u>hates</u> pigeons...* питање: *Does John love pigeons?)*. Такође, питања затвореног типа служе ми да започнем разговор о одређеној теми, а потом углавном следе питања отвореног типа (нпр. *Have you ever tried an extreme sport? ... Really?! What did you do?*)".

Наставници искључиво постављају питања отвореног типа да би дали могућност ученицима да буду креативнији, да детаљније образложе одговоре, да их подстакну да учествују у дискусији, да користе језик у комуникацији, испуњавајући на тај начин његову функцију. Иако су се многи аутори бавили односом између когнитивног

нивоа наставникових питања и постигнућа ученика (Hasan, 2006; Ho, 2005; Myhill, et al., 2006; Smith & Higgins, 2006; Walsh & Sattes, 2003; Wragg & Brown, 2001a; Wragg & Brown, 2001b), још увек, према њиховом мишљењу, у пракси недостају проверени и потврђени коначни резултати о њиховој узрочно-последичној вези.

Шестим питањем проверило се на који начин наставници постављају питања:

Табела 4. Начини постављања питања у настави енглеског језика

Категорија	%
а) Спонтано – како се наметне у току језичких активности, и у зависности од интересовања и мотивације ученика	19%
б) Циљано – претходно се детаљно припремивши за час, планирајући и бележећи форму питања, садржај и сврху/функцију	3%
в) И на један и други начин	81%

Највећи број наставника (81%) поставља питања и спонтано и циљано. Веома често наставници унапред припреме списак основних питања која им служе као смернице, а потом се на њих надовезују у зависности од одговора које добијају од ученика, потом од њиховог интересовања и расположења.

Седмо питање имало је за циљ да провери да ли наставници сматрају да на часу постављају довољно одређених, креативних питања која наводе на богатију језичку продукцију, па су се наставници углавном сложили да постављају довољно креативних питања. Само је 16 наставника експлицитно рекло да не поставља (15,4%), а остали (84,6%) су потврдили да постављају и да се веома труде јер су свесни „[…] да се језик квалитетно може научити само у контексту, и ако је контекст креативан, занимљив и неуобичајен, већа је вероватноћа да ће ученици запамтити, тј. научити језички материјал постављен у такво окружење" (П2). Једна наставница (Н13) тврди да се током једне обуке коју је похађала обрађивала важност питања у настави страних језика „[…] управо ме је то навело да много размишљам о томе како и шта питам своје ученике", итд.

У оквиру осмог питања, од наставника се тражило да ако не постављају довољно креативних питања образложе зашто то не чине. Понуђена су четири одговора: а) због пребукираног плана и програма који морају у целости да покрију, б) због недовољног фонда часова и стога недовољно времена за продуктивнију језичку интеракцију, в) уобичајене праксе постављања питања која им у потпуности одговара, г) из неког другог разлога (...). Од целокупног узорка, 6% наставника сматра да не поставља довољно креативних питања због пребукираног плана и програма који морају у целости да покрију, 4% због недовољног фонда часова и, стога, недовољно времена за продуктивнију језичку интеракцију, 2,2% због уобичајене праксе постављања питања која им у потпуности одговара, и 3,1% наводи да је то због недовољно знања ученика и некада њихове слабе концентрације, па их у тим ситуацијама наставници мање форсирају и лекције прилагођавају њиховим способностима у датом тренутку.

Девето питање се односило на технику коју наставници користе приликом постављања питања, а наставници су одговорили на следећи начин:

Табела 5. Технике постављања питања у настави енглеског језика

Категорија	%
а) Прво поставите питање, причекате 3–4 секунде и онда наизменично прозивате ученике – и оне који се добровољно јаве и оне који се не јаве, у зависности од ситуације	81%
б) Прво прозовете ученика, па онда поставите питање	15%
в) Прво поставите питање и одмах прозовете одређеног ученика	4%
г) Прво поставите питање, причекате 3–4 секунде и онда прозовете искључиво ученика који се добровољно јави	0%
д) Прво поставите питање, причекате 3–4 секунде и онда прозовете искључиво ученика који се уопште не јави	0%

Највећи број наставника (81%) определио се за технику да прво поставе питање, причекају 3–4 секунде па онда наизменично прозову ученике. Изузетно је важно дати ученицима неколико секунди (енг. *wait-time*) да обраде информацију и смисле одговор (Cotton, 2001; Farrell & Jacobs, 2010; Harmer, 2007; Walsh & Sattes, 2005). То позитивно утиче и на форму и садржину одговора, као и на ток комуникације, те изненађује што је и овај мали проценат професора (15%) одабрао опцију да прво прозову ученика па поставе питање. То би се свакако могло објаснити недостатком времена које наставници имају на располагању и жељом да вероватно укључе што већи број ученика у комуникацијску размену.

Десетим питањем проверило се шта у пракси наставници раде ако ученик не зна одговор на постављено питање или да непотпун или погрешан одговор:

Табела 6. Наставникова реакција на учениково одсуство одговора, непотпун или погрешан одговор

Категорија	%
а) Исто питање поставите другом ученику	8%
б) Питам истог ученика али преформулишем питање и наводим га да сам дâ јасан, одређен и исправан одговор, и у погледу садржине и језика	92%
в) Ви одмах дате тачан одговор	0%
г) Ви поновите питање и прихватите одговор целог разреда „углас"	0%

Највећи број наставника (92%) сматра да је најбољи начин за учење ако се истом ученику преформулише питање, јер прозивање другог ученика да да тачан одговор не утиче добро на самопоуздање ученика који првобитно одговара и може да доведе до смањивања жеље за комуникацијом. Па тако наставници коментаришу ову технику на следећи начин:

> Н2: „Сматрам да ученицима треба дати позитиван подстицај, а уколико се ученику не пружи шанса да барем уз одређену помоћ наставника постигне успех, тј. тачно или барем делимично тачно одговори на задато питање, онда ученик не добија позитивни афективни утицај задовољства које произилази из успешног решавања задатка и процес учења се успорава или зауставља јер је за успешно учење неопходан осећај успеха након превазиђене препреке".

На последње, једанаесто, питање – да ли након исправног одговора ученика наставници дају повратну информацију и похвале ученика, сви наставници (100%) недвосмислено су одговорили да после сваког, па и најмањег труда вербално похваљују ученике речима: *Well done! Great! Bravo! Excellent! Correct! That's right! Thank you!*, а неретко и климањем главе, великим осмехом, чак тапшањем, добијајући тако насмејане ученике поносне на свој допринос и резултат. Наставници додатно објашњавају сврху давања повратне информације:

> Н78: „Увек дајем повратну информацију и трудим се да она увек има позитивну и подстицајну форму. Поред похвале, нагласим шта је то тачно што је ученик исправно урадио како бих осталима указао не само на тачан одговор, већ и на поступак или мисаони процес којим се до тачног одговора дошло."

Повратна информација има суштински значај и за ученика и за наставника. Пре свега, повратна информација је обострана јер не само да ученици добијају повратну информацију о свом постигнућу, већ и наставник добија повратну информацију о успешности наставног рада и сврсисходности употребљених наставних техника (Ur, 2006). Похвала се сматра најефикаснијом повратном информацијом (Petty 2006; Ur, 2006) и због тога је веома важно да наставници развијају вештину увиђања позитивних аспеката рада ученика како би на тај начин често имали разлога да правовремено и искрено похвале рад свих ученика. И ученику са слабијим знањем страног језика искрено изречена похвала и истакнуте позитивне стране његовог рада уливају самопоуздање, повећавају доживљај сопствене вредности и подстичу на даљи рад и напредовање у учењу језика.

Закључак

Резултати спроведеног истраживања показују да су наставници енглеског језика веома свесни важности постављања питања у настави и добијања смислених, потпуних одговора, и тока комуникације као крајњег циља учења језика. Квалитативном анализом одговора добија се увид у примере добре наставне праксе наставе енглеског језика, који показују да врсте и број наставних питања које наставници постављају зависе од педагошке сврхе коју наставници желе да постигну, да је фактор који ограничава број говорних ситуација на часу расположиво време, а развијање дискурсне компетенције заиста захтева много времена и систематски и циљани развој језичких вештина и елемената. Стога је за потребе наставе важно извршити избор говорних ситуација које ће бити довољно занимљиве и изазовне ради ефикаснијег оспособљавања ученика за адекватну комуникацију на енглеском језику.

Конверзацијска размена осим педагошке има и социокултурну димензију која наглашава важност активног учешћа у процесу учења страног језика. Добра питања су јасна, сврсисходна, кратка, природна, подстичу на размишљање, ограничена у обиму и прилагођена узрасту ученика. Таква питања би увек требало да траже од ученика да изнесу чињенице и разлоге на којима заснивају одговоре: тј. да додатно објасне, илуструју примерима, образложе, упореде и контрастирају, да тумаче, вреднују, закључују, да се сложе и не сложе с темом о којој се разговара. Поред наставникових,

и ученичка питања би требало подједнако подстицати и неговати јер се тако развија аутономија ученика, њихова креативност и још већа мотивација за учење језика. Комуникација на часу страног језика подразумева међусобну повезаност интеракције и повратних информација, па ће и постављање питања имати вишеструку функцију. Све су ово аспекти које наставници енглеског језика, сходно налазима истраживања, имају на уму када ученике подучавају страном језику.

С обзиром на заиста велики значај питања, наставници треба пажљиво да планирају питања и размишљају о могућим одговорима који би ученике водили даљем истраживању и дубљем разумевању појмова о којима се расправља. Ако наставници адекватно постављају питања, ученици ће и сами доћи до закључка да је то драгоцена алатка за учење, помоћу које могу да усмере свој процес размишљања како би постигли зацртане циљеве.

Коначно, ради добијања још потпунијег увида у мишљења наставника енглеског језика, као и у квалитет њихове праксе, узорак испитаника би требало да је још већи, а било би пожељно да се употреби натуралистичко истраживање (посматрање), потом фокус групе и интервјуисање појединачних професора.

Литература

Barnes, R. (2006). *The Practical Guide to Primary Classroom Management*. London: Paul Chapman Publishing.

Cotton, K. (2001). Classroom Questioning. *Close-up*, Vol. 5, No. 1, 1–14.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *A Guide to Teaching Practice*. London and New York: Routledge.

Coultas, V. (2007). *Constructive Talk in Challenging Classrooms*. London and New York: Routledge.

Cremin, T. (2009). *Teaching English Creatively*. New York: Routledge.

Farrell, T. C. & Jacobs, G. M. (2010). *Essentials for Successful English Language Teaching*. New York: Continuum.

Goodwyn, A. & Branson, J. (2005). *Teaching English. A Handbook for Primary & Secondary School Teachers*. London and New York: Routledge.

Hasan, A. S. (2006). Analysing Bilingual Classroom Discourse. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 9, No. 1, 7–18.

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.

Ho, D. G. E. (2005). Why Do Teachers Ask the Questions They Ask? *Regional Language Centre Journal*, Vol. 36, No. 3, 297–310.

Jaroszek, M. (2013). The Development of Discourse Competence in Advanced L2 Speech: A Look at Relexicalization. In E. Piechurska Kuciel, E. & E. Szymańska Czaplak (Eds.), *Language in Cognition and Affect* (pp. 61–81). Berlin: Springer Verlag.

Kitić, S. (2007). *An Introduction to Methodology of ELT*. Niš: Faculty of Philosophy University of Niš.

Kitić, S. (2008). Vigotski i nastava i učenje jezika. U J. Vučo (ur.), *Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti* (str. 35–44). Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned* (3rd ed.). Oxford and New York: Oxford University Press.

Marzano, R. J. (2007). *The Art and Science of Teaching*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McCormick, A. M. & Donato, R. (2000). Teacher Questions as Scaffolded Assistance in an ESL Classroom. In J. K. Hall & L. Verplaetse (Eds.), *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction* (pp. 183–201). Mahwah: Lawrence Erlbaum and Associates.

McDonough, J., Shaw, C. & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide*. West Sussex: Wiley-Blackwell.

Milne, E. D. & Sánchez García, D. (2013). Does Everybody Understand? Teacher Questions across Disciplines in English-Mediated University Lectures: An Exploratory Study. *Language Value*, Vol. 5, No. 1, 129–151.

Myhill, D., Jones, S. & Hopper, R. (2006). *Talking, Listening, Learning: Effective Talk in the Primary Classroom*. Maidenhead: Open University Press.

Nation, I. S. P. & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. London and New York: Routledge.

Petty, G. (2006). *Evidence Based Teaching. A Practical Approach*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltd.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education.

Shomoossi, N. (2004). The Effect of Teacher's Questioning Behavior on EFL Classroom Interaction: A Classroom Research Study. *The Reading Matrix*, Vol. 4, No. 2, 96–104.

Smith, H. & Higgins, S. (2006). Opening Classroom Interaction: The Importance of Feedback. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 36, No. 4, 485–502.

Ur, P. (2006). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Walsh, J. A. & Sattes, B. D. (2003). *Questioning and Understanding to Improve Learning and Thinking: Teacher Manual*. Charleston: AEL.

Walsh, J. A. & Sattes, B. D. (2005). *Quality Questioning*. Thousand Oaks: Corwin Press & AEL.

Watkins, C., Carnell, E. & Lodge, C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. London: Paul Chapman Publishing.

Wragg, E. C. & Brown, G. (2001a). *Questioning in the Primary School*. London and New York: RoutledgeFalmer.

Wragg, E. C. & Brown, G. (2001b). *Questioning in the Secondary School*. London and New York: RoutledgeFalmer.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2015). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2009; 52/2011; 55/2013; 35/2015; 68/2015.

Примљено: 31. 03. 2016.
Прихваћено за штампу: 20. 04. 2016.

THE IMPORTANCE AND PRACTICE OF POSING QUESTIONS IN TEACHING ENGLISH AT ELEMENTARY SCHOOL AGE

Abstract *Techniques of posing questions are one of strategic teaching skills in all school subjects, including foreign languages, because they form a basis for succeccful teacher/student interactions. Since foreign language teachers teach language, a high percentage of teaching activities make use of questions and answers which stimulate the development of the student's communicative competence. The aim of our research was to examine the views of English language teachers about the importance and practice of posing questions in teaching English as a foreign language at elementary school age level. The research included 104 teachers of English as a foreign language in different cities in the Republic of Serbia, The results show that the teachers are aware of practical importance of posing various types of questions in order to stimulate language production and teacher/student as well as peer interaction. In foreign language teaching it is very important to purpusfully and skillfuly select speech situations which will stimulate students' curiosity, reflection, greater language production and active language learning.*

Keywords: *posing questions, interaction, English language teaching at elementary school age, communicative competence.*

ЗНАЧЕНИЕ И ПРАКТИКА РЕСПОНСИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Резюме *Техники респонсивных упражнений считаются стратегическими в процессе обучнеия и преподавания всех предметов, в том числе и иностранных языков, потому что обеспечивает формирование речевых умений и успешные взаимодействия и взаимоотношения между преподавателями и учениками. Так как преподаватели иностранных языков обучают учеников языку, вопросы и ответы составляют высокий процент педагогической деятельности, способствующей развитию коммуникативной компетенции учеников. Целью данной работы было исследование мнения учителей английского языка о важности и практике использования респонсивных упражнений в преподавании английского языка как иностранного в школьном возрасте. С этой целью было проведено исследование с участием 104 преподавателей английского языка как иностранного из разных городов Республики Сербии. Результаты исследования показывают, что учителям известна практическая важность умения задавать различные типы вопросов для поощрения лингвистической продукции и взаимодействия между преподавателями и учениками, а также между самими учениками. Поэтому в преподавании иностранных языков очень важно всегда целенаправленно и умело выбирать речевые ситуации, которые стимулируют любопытство учеников, творческое мышление, языковую и лингвистическую продукцию и активное изучение языка.*

Ключевые слова: *респонсивные упражнения, взаимодействие, преподавание английского языка, восьмилетняя школа, коммуникативная компетенция.*

Jasmina P. Đorđević[1]
Faculty of Philosophy, University of Niš

UDK - 371.3::811.111'36]:004
371.694
DOI: 10.5937/nasvas1602359D
Оригинални научни рад
НВ год. LXV 2/2016.

ENGLISH LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY IN A CALL CLASSROOM: TESTING AND EVALUATING TRADITIONAL GRAMMAR INSTRUCTION

Abstract *Pursuant to the revised Research Policy issued by the Executive Committee of the European Association for Computer Assisted Language Learning, research in the area of Computer-Assisted Language Learning (CALL), should guide language pedagogies rather than the availability of new technologies and functionalities. Accordingly, the aim of this research was to test a combination of methods and techniques rooted in traditional grammar instruction by alternating them in a conventional classroom setting (based on paper and a whiteboard) and an experimental CALL setting. The hypothesis was that if the classroom activities were anchored in traditional grammar teaching methodology, the CALL environment would prove as comprehensive as the conventional classroom, thus stimulating and yielding positive results. By means of grammar-based teaching and communicative learning the grammar item "meaning of modal verbs" was taught. Based on a quasi-experiment and the principles of a repeated measures research design, the performance of 50 students at two English language departments was alternatively measured in both the conventional and the experimental classroom settings in several subsequent instances. The analysis of the data resulted in the conclusion that the overall performance of the participants in the experimental setting exceeded the performance in the conventional setting.*

Keywords: *Computer-Assisted Language Learning, English language teaching, teaching methodology, traditional grammar instruction.*

Introduction

The term Computer Assisted Language Learning (CALL) came into use in the early 1980s and the leading professional associations (EUROCALL, CALICO and IALLT) define CALL as use of computers in foreign language learning and teaching in its broadest sense (word-processors, Internet, etc.), but not the use of specific items of modern technology (mobile phones, tablets and pads). A widely accepted definition is that CALL means "the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning" (Levy, 1997:1), or "any process in which a learner uses a computer and, as a result, improves his or her language" (Beatty, 2010:7).

1 E-mail: jasmina.djordjevic@filfak.ni.ac.rs

A detailed review of the possibilities of digital technology and CALL in the language classroom would exceed the scope of this research. Yet, the benefits of technology could be summarised as follows:

1. Implementation of an unlimited choice of multimedia resources, applications and authentic material which can be adapted to fit both curriculum requirements and student needs (Cennamo, 1993; Vanderplank, 2010).
2. More individuality and autonomy are provided to the students as they can contribute ideas and material while being in charge of their own study and research time. (Murphy, 2008);
3. Faster feedback and direct communication with the students further self-correction and error management skills, thus contributing to a rise in self-confidence (Hyland, 2000; Skehan, 2003).
4. Motivation is furthered both among students and teachers. Interesting and challenging content helps students focus, thus motivating them to work harder (Cheng & Dörnyei, 2007; Noels, 2001) whereas teachers are challenged to experiment and research, thereby developing their personal skills and interests (Beatty, 2010).

Regardless of its many investigated and proven benefits and advantages, CALL is a rather young branch of applied linguistics and it is still establishing its directions (Beatty, 2010). Theoretical explorations within this discipline are facing the same problems as any other newly-established discipline within linguistics up to now – there is either too much or too little research (Hall, 2011). Although different perspectives and frameworks have been suggested by various authors, ranging from general Second Language Acquisition theories (Chapelle, 1997) to sociocultural, systemic-functional linguistics, anthropology, ethnography and semiotic theories (Kern, 2006), a common consensus regarding the theoretical grounding of the CALL field seems to be missing (Kern, 2006).

More research should be directed at exploring and mapping out this area from a theoretical point of view (Cameron, 2001; Levy & Stockwell, 2013). Such research would not only enable the acceptance of CALL as a valid discipline (Beatty, 2010) but also contribute to clarifying questions regarding how online and offline tools can be utilised for the purpose of achieving learning objectives (Stockwell, 2007). In support of the idea that more research should be directed at the theoretical aspects of CALL, the Executive Committee of the European Association for Computer Assisted Language Learning (EUROCALL) decided in 2010 that the research policy statement formulated in 1999 should be revised as many changes had happened and they should be accounted for, especially in the domain of pedagogy. The policy now focuses on the idea that CALL research should guide language pedagogies and not the availability of new technologies and functionalities.

A large pool of research has been directed at justifying the pedagogical implications of CALL. Chapelle (1997) suggested that the main research focus in the next decade should be on methods that complement the understanding of the language experience learners have in a CALL setting. A decade later Colpaert (2006) stated that an approach based on technology needs a pedagogy based on the advantages and the innovative features of a new medium. Ellis and Bogard (2007) suggested that CALL opens new opportunities to

apply what we already know about SLA to second language instruction, whereas Koehler and Mishra (2008) insist that CALL, just as any other teaching approach, must rely on three components: content, pedagogy and technology. In brief, more empirical research should be shifted from the tendency of exploring the possibilities provided by available tools, programs and various gadgets in a CALL environment to the techniques and procedures of teaching with them (Thompson & Mishra, 2008).

Following the outlined recommendations, this article seeks to investigate whether the CALL environment will prove as comprehensive as the conventional classroom, thus stimulating and yielding positive results if the classroom activities are anchored in traditional grammar teaching methodology. For that purpose, 50 students at two English language departments participated in a quasi-experimental research study which was based on a repeated measures design. During three 90-minute sessions, the students were exposed to a combination of methods and techniques based on traditional grammar instruction alternatively conducted and tested in a conventional classroom setting (based on paper and a whiteboard) and an experimental CALL setting.

Grammar instruction in ELT and CALL

During the last fifteen years, attitudes regarding the importance of teaching grammar have shifted significantly indicating the necessity of re-introducing grammar instruction in language teaching (Azar, 2007; Ellis, 2002; 2006; Mulroy, 2003; Nassaji & Fotos, 2004; Pennington, 2002; Teruya 2009; Thornbury, 2002). Nassaji & Fotos (2004) stated that grammar is necessary for language learners to attain high levels of proficiency in the language they study. Thornbury (2002) pointed out that grammar is a tool for making meaning, enabling speakers to express themselves fully, and Teruya (2009) identified grammar as a meaning-making resource. Ellis (2006) re-evaluated the effectiveness of grammar teaching and concluded that there is enough evidence to demonstrate that grammar teaching works. Mulroy (2003) discovered that native speaking secondary-school students in the USA seem to be unable to understand complex linguistic forms in their own language due to insufficient grammar instruction. Pennington (2002) stated that grammar represents the organising principles of a linguistic, i.e. communicational system, and Azar (2007) stressed the importance of the fundamental understanding of grammar concepts to effective language use. Yet, all these authors point out that students should not be instructed to learn grammatical rules, but rather taught how to understand and acquire the meanings conveyed by grammatical forms and how to use them in communication.

Several attempts at exploring grammar instruction within a CALL model can be found in the literature (Akakura, 2012; Al Jarf, 2004; Baturay et al., 2010; Coniam, 2006; Fernando, 2007; Jarvis & Szymczyk, 2010; Vance 2012; Wold, 2011). For instance, Jarvis and Szymczyk (2010) discovered that students generally preferred working with paper-based materials although they were quite aware of the advantages of the use of computers in general. When investigating the difference between student performance in tests based on paper and in tests based on the computer, Coniam (2006) concluded that the performance with computer-based tests was generally better than with traditional paper-based

tests. Fernando (2007) explored the theoretical support of teaching through podcasting based on existing language acquisition theories and Wold (2011) tried to provide a cohesive instructional model by means of a combination of e-learning and conventional learning. Vance (2012) discovered that students prefer to have both Web 2.0 and Web 1.0 elements incorporated in the courses they take. The difference between the two is crucial as Web 1.0 allows only the use of content while Web 2.0 allows altering and sharing of content. In other words, blogs, wikis, collaboratively designed documents and resources as well as various sharing platforms, now add a new component to the teaching process – that of students contributing content and ideas within an interactive and collaborative setting. However, research into the methodology of teaching grammar in a CALL setting in terms of an efficient and structured system of teaching seems scarce.

That is the reason why the quasi-experimental research conducted for the purpose of this article was aimed at exploring the extent to which traditional grammar instruction in a CALL environment may prove effective.

Method

Design, sample, setting

Although based on a thoroughly planned repeated measures design, the empirical research conducted for the purpose of this article may be considered only a quasi-experiment. The obvious limitations that have to be pointed out are that it was restricted in time, space and the number of participants, that it was related to one grammar learning objective and a single grammar item so that it can serve only as an illustration. In order to make sure that the quasi-experiment would yield valid data despite its limitations, it was conducted two times at two different English language departments, with 25 participants each time, all of them second-year students following a rather similar English language curriculum.

Prior to the research, the students were asked to complete an anonymous questionnaire asking about their age, gender and how frequently they used the computer for their studies (the proposed answers: never, frequently, every day). The subsequent analysis showed that the average age of the participants was 20 years suggesting no obvious discrepancy in experience. Pursuant to the common trend of more female than male students at language departments, more female students participated in the research, i.e. a total of 33 female students as opposed to 17 male students (17 female students in the first group and 16 in the second group, i.e. 8 male students in the first group and 9 in the second group). With respect to the participants' use of the computer, they all stated that they used the computer every day for their studies.

The research was conducted during the winter semester of the school year 2014–2015, i.e. in November 2014 with the first group at the Faculty of Law and Business Studies in Novi Sad and in December 2014 with the second group at the Faculty of Philosophy in

Niš. Both times, three 90-minute sessions were conducted. The conventional and the experimental settings were alternated in each conducted session and the performance of the participants was alternatively measured in both the conventional and the experimental settings in several subsequent instances.

Prior to the research a detailed analysis of the syllabi at each language department was performed and both instructors conducting the practice classes focused on grammar at each of the departments were interviewed (lectures in grammar were provided by a professor in both cases). The instructors were asked to state the approach they applied when presenting and practising grammar items as well as the devices and the practice material they used. The syllabi proved to be similar while the interviews can be summarised as follows: both instructors applied traditional grammar instruction based on the three 'Ps' combined with a communicative approach (details will be supplied in the next section), they did not use any technology, they were both in favour of the board and chalk, they used their own material based on various grammar books (the favourite ones being Thomson & Martinet, 1990 and Murphy, 1998) and they supplied hand-outs with language activities (fill-in-the-blanks, match, listening comprehension, reading comprehension, etc.). It could be concluded that the samples were rather similar in regard to background knowledge and prior learning experience so the basic requirements of controlled experiments in general, i.e. that of randomization and equalizing was met.

The preparatory steps for the experiment included a consent letter for all participants and the opening of 25 different email addresses on several different account providers (gmail, yahoo and msn). Each email address was connected to the PBworks workspace (PB) (available at http://modalverbsmeanings.pbworks.com/w/browse/#view=ViewAllObjects) created for the purpose of the experiment (see Figure 1). To ensure the anonymity of the results, the participants were instructed to use their email accounts and PB access details as their identification in the Answer Sheets (AS) prepared for all the activities and tasks conducted in both the conventional and the experimental settings. The students were also instructed to enter all their answers into the ASs so that the sheets could later be coded, marked and used for the assessment of their performance.

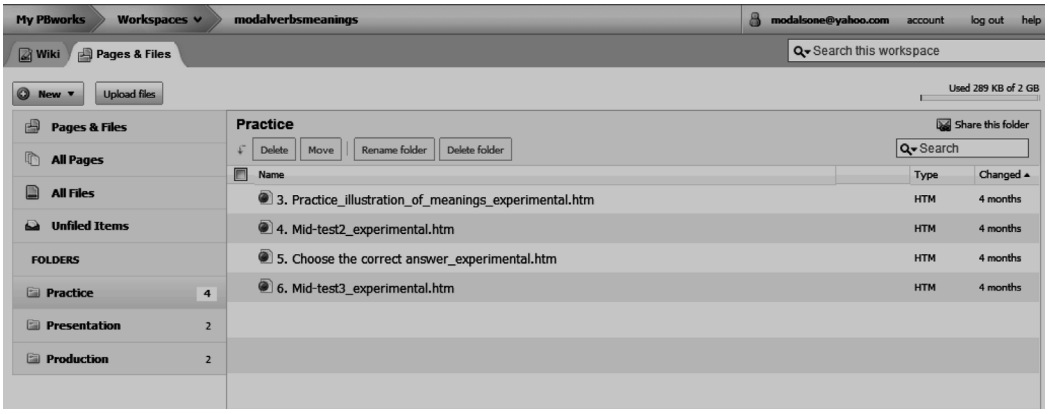


Figure 1. Illustration of the practice page on the workspace on PBworks.

Traditional grammar instruction implemented in the experiment and the procedure

The choice of instruction model for the purpose of this research was based on two criteria: 1) it had to fit both types of settings in the experiment – the conventional classroom and the CALL environment and 2) it had to be anchored in a firmly grounded pedagogy. Therefore, the experiment was conducted based on the Presentation-Practice-Production model or the 'three Ps', a traditional activity sequencing pattern suitable for various types of content and activities. Although one out of many available pedagogical techniques for the modern language classroom, Cook (2008) identified this pattern as the mainstream EFL teaching style and Sánchez (2001) referred to it as the school model. Despite criticism (Carter & Nunan, 2001; Harmer, 1996; Lewis, 1996; Scrivener, 1994; Woodward, 1993), a rather firmly grounded pedagogical tradition and the experience of both learners and teachers do speak in favour of teaching and learning a foreign language in this way (Swan, 2005).

Following the three-Ps model, a particular grammatical item should be presented, described and explained, then practised within an adequate and illustrative communicative context and finally, tested to ensure proper production. Authors of language teaching methodology (Azar, 2007; Broughton et al., 1978; Harmer, 2001; Richards & Renandya, 2002; Ur, 1991) suggest various techniques for the purpose of teaching grammar, such as problem-solving, explanations, time lines, drills, written practice, pair work, role plays, etc. The techniques applied in this research followed the three-Ps model:

(a) Presentation techniques: previewing, text study, problem-solving, isolation, modelling, explanations, writing on the board, drawing time lines.
(b) Practice techniques: drills, written practice, games, interaction activities.
(c) Production techniques: pair work, purposeful writing.

The grammar item presented, practised and produced in the experiment was the meaning of modal words. Again, a large pool of resources can be found in the literature on teaching modal verbs (Azar & Matthies, 2003; Brown, 2000; Harmer, 2001; Lightbrown & Spada, 2006; Nunan, 2005; Parrott, 2000; Richards & Rodgers, 2014; Thornbury, 2002; Ur, 1991). For instance, Parrot (2000) explained that learners often consider modal verbs to be particularly problematic and that they sometimes find it confusing that one model verb may have several meanings or functions. Azar & Matthies (2003) warned that the use of the wrong modal auxiliary can result in confusion and misunderstanding. The solution to the problem according to the above-mentioned authors is to relate the particular modal to the communicative context, which can best be achieved through a combination of grammar-based teaching and communicative learning, which is why these two approaches were applied in the experiment as well. Two main reasons may be listed to justify this decision: 1) these two approaches had been used by the teachers in both groups of participants and 2) grammar-based teaching relies on many different types of relevant theoretical presentation (Azar & Matthies, 2003; Nunan, 2005; Parrot, 2000) whereas communicative learning focuses on the function of language providing plentiful exposure to language use (Brown, 2000; Harmer, 2001; Richards & Rodgers, 2014).

The mentioned authors agree that the most important modal aspect to recognize is what the speaker wants to communicate in a particular situation, i.e. that modal verbs are polysemic and that they have an epistemic function in a certain communicative context. Thus the preliminary research, as well as the pilot research conducted prior to the experiment, led to the conclusion that the choice of modal verbs and their meanings to be taught in the experiment should be based on the following criteria:

(a) they are used most frequently in speech,
(b) they fit the content the students had already covered in their regular lessons,
(c) they fit the polysemic approach and
(d) they can be presented, practised and produced in the exact same way with paper-based material and by means of tools available online.

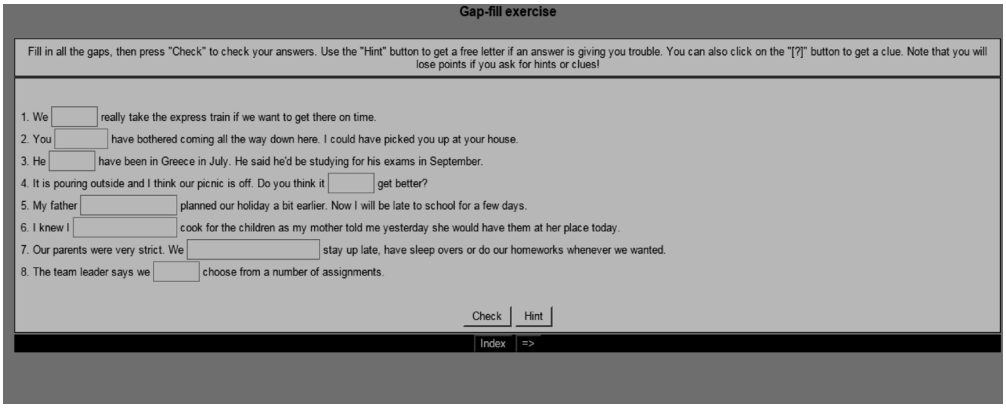
The review of the available literature mentioned here led to the conclusion that the separate meanings of modal verbs as well as types of modals, semi-modals and modal idioms may be divided in eight groups of meanings: possibility/ probability (can, could, may, might, can't, must), ability (can, could, be able to), permission (can, could, may, might, be allowed to), prohibition (must not, be not allowed to), advice/ recommendation/ expectation (should, ought to), obligation (must, have to), necessity (need, have to) and absence of obligation or necessity (don't have to, need not, needn't have). These meanings were then alternatively presented, practised and produced within the experimental and the conventional settings by means of a total of 135 sentences, each designed to focus on one single meaning while following the same patterns and model in both settings. After each completed activity, the students' performance was measured in the form of short tests, again prepared either in the form of a web-based tool or a paper-based hand-out, depending on the way the activity had been conducted. In both settings, the teacher constantly communicated with the students whereby interaction and collaboration among the students was being encouraged in all the separate steps, except in the case of the examples used in the measuring tests as they had to be done individually.

The material in the teaching process in the experimental setting was accessed through the workspace PBworks that had been created for that purpose (see Figure 1). All activities prepared for both the experimental and the conventional setting were based on the same type of tasks with the only difference that for the experimental setting they were web-based (created in Hot Potatoes and Dvolver and accessed through PBworks) and for the conventional setting, they were paper-based (distributed as hand-outs). For instance, in the case of the dialogues used for the presentation session (see Figure 2), the meanings were presented in the form of short cartoons that could be accessed through the PBworks space in the web-based presentation, whereas in the paper-based presentation, the dialogues were typed out and for each meaning two students were asked to read out the dialogues. The following section will provide more details regarding the performance of the participants.

MEANING	
ability	A: I am having some problems with my car these days. I can't start it in the morning. B: Why don't you have a mechanic take a look at it? They are able to detect such problems, aren't they? A: Well, yes. But the last one I went to could not do a thing because he didn't have the right tools.
prohibition	A: You mustn't walk on the grass. They'll fine you if they see you! B: I don't care. Nobody can tell me what I am or am not allowed to do.
obligation	A: Oh, God. I really have to go. My mother is expecting me for lunch. B: Ok. I'll be leaving, too. I must go to the library because I need some information about the Civil War.
necessity	A: I have to buy a new sweater for the party tonight. Mary wants us to wear the same colours. B: To be honest, I would waste money on a new sweater only if I needed to replace some really old one.

Figure 2. Comparison of several scenes created in Dvolver presenting the meaning of probability/possibility (above) and conventional dialogues presenting the meanings of ability, prohibition, obligation and necessity prepared as a hand-out (below).

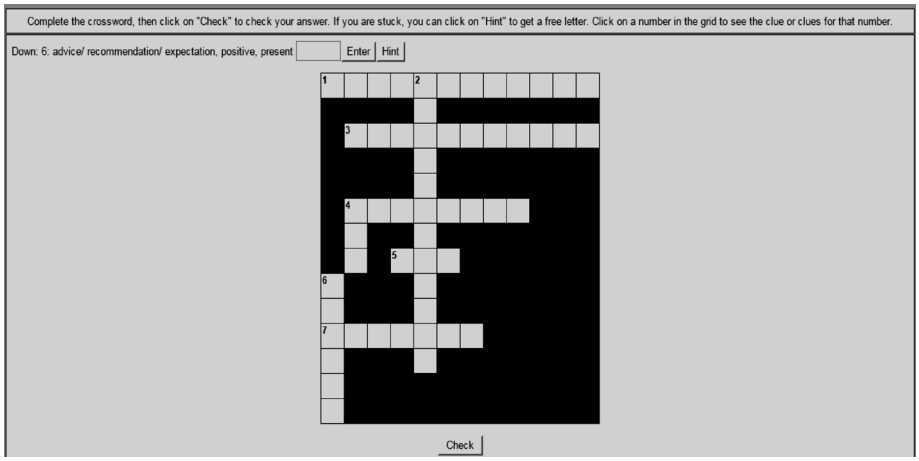
The fill-in the blanks activity looked quite the same (see Figure 3). In the web-based tool they could ask for help by clicking on the help button, which would provide the first letter and it provided immediate feedback in the tool itself by marking the answer as correct or incorrect. In the paper-based activity, both help and feedback had to be requested from the teacher.

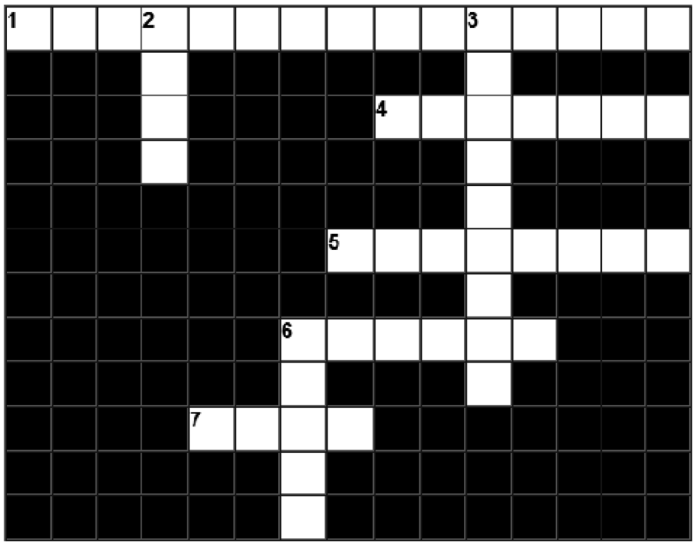


1. Listen, you freak! You _____ smoke in here. It's a hospital for crying out loud.
2. My father _____ walk for three months after the accident. It was a really difficult time for him.
3. I really ¸ practise a bit more if I want to make this term.
4. Kids, the sign says you _____ touch the dolls! They are part of the exhibition.
5. When we got to the top of the hill, we _____ see the entire city.
6. A passport _____ be obtained on time!
7. She really _____ get her life back on track if she wants succeed in at least something.
8. Visitors _____ put on protective gloves as soon as they enter this floor.

Figure 3. Comparison of a fill-in-the-gap exercise accessed through the workspace on PBworks created in Hot Potatoes (above) and prepared as a hand-out (below).

In the activity based on a crossword puzzle (see Figure 4), the clues in the web-based version were integrated in the tool and the students had to click on them to see them, whereas in the paper-based activity the clues were given below the crossword puzzle. Again, the web-based activity provided the option for help and feedback whereas for the paper-based activity, the students could ask the teacher for assistance.





Across:

1 prohibition/ plural/ present
4 prohibition
5 ability/ negative/ past
6 necessity/ plural/ present
7 obligation/ external

Down:

2 necessity/ plural/ present
3 ability/ singular/ past
6 obligation/ internal/ 3rd person singular/ present

Figure 4. Comparison of a crossword puzzle created in Hot Potatoes (above) and the crossword puzzle prepared as a hand-out (below).

Results and discussion

Based on Thornbury (2002) and Weibel & Hagen (2011) grammar is best tested by means of discrete-item tests, meaning that individual components of the learner's knowledge are tested. In other words, the same activities used for the presentation and the practice of grammar items can be used for the production and testing. In the case of the research presented here, the meaning of modal verbs was tested based on tasks, such as fill in the gaps, choose the correct answer, match the correct forms, etc. However, since the quasi-experiment conducted for the purpose of this research was based on a combination of grammar-based teaching and the communicative approach, some aspects of an alternative assessment model (Richards & Renandya, 2002), also referred to as additional assessment by Coombe, O'Sullivan, & Stoynoff (2012) were introduced. Due to the obvious limitations of this empirical research mentioned in the previous section, specific aspects of alternative assessment practices usually applied in communicative learning, such as continuous and longitudinal assessment or authentic assessment, could not be incorporated. Yet, some characteristics of assessment in communicative learning outlined by Richards and Renandya (2002) and Bailey (1998), such as feedback provided to learners, untimed tests, classroom-based tests and contextualised test tasks could be incorporated in the assessment.

The participants' performance was measured ten times: once in the pretest, twice in week one (presentation), four times in week two (practice), twice in week three (production) and once in the posttest. Since the same experiment was conducted twice, the data analysed in this research were collected in 20 different instances. The performance analysis procedure applied in the assessment followed a clear pattern where the students had to work with a total of 135 sentences. A general consensus was made prior to the assessment that each meaning of a modal verb would be assigned a letter code and a sentence would be deemed incorrect if a completely unacceptable modal verb, modal meaning or tense were used. For instance, in example

[2] Take your coat. They said it **might** get really cold in the evening.
(permission, possibility, advice)

some students circled "advice" instead of "possibility". This answer was marked as incorrect**.** Similarly, in example

[35] I _____ see anything. Please, turn the lights on! **ability**

some students did insert the correct modal verb illustrating the meaning "ability" as asked, but they did not use the correct tense. For instance, many students inserted **couldn't** instead of **can't**. This answer was marked as incorrect.

The basic frequency analysis of the total number of mistakes made by the students in each session (Table 1) confirms the hypothesis that the CALL environment proves at least as comprehensive as the conventional classroom.

Table 1. Total number of mistakes made by the students in all three sessions in both the experimental and the conventional settings

Setting	Presentation	Practice	Production
Experimental	61	23	46
Conventional	83	25	121
Total	144	48	167

As can be seen, the results indicate that the initial assumption was even exceeded since the data point to the general tendency showing that the number of mistakes made in tasks based on the experimental setting actually decreased from an initial 61 in the presentation session to a final 46 mistakes in the production session. Quite contrary to that, the number of mistakes made in tasks based on the conventional setting increased from an initial 83 to a final 121 mistakes in the production session.

This result was surprising, which is why it was decided to analyse the number of mistakes that the students repeated for one and the same meaning of each modal verb in both the experimental and the conventional settings. In other words, it was necessary to see whether the students had managed to understand the separate meanings of modal verbs covered regardless of the approach applied. A comparison between means in cases where the students repeated one and the same mistake once, twice and three times with the same meaning within each setting respectively was performed. The paired sample statistics (Table 2) showed that the mean value for the number of repeated mistakes with one and the same meaning was significantly higher in the conventional setting than in the experimental setting.

Table 2. Paired Samples Statistics for the number of repeated mistakes made in both the experimental and the conventional settings

		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	One.E	3.60	2.100	.297
	One.C	4.22	1.799	.254
Pair 2	Two.E	1.40	1.726	.244
	Two.C	3.16	2.494	.353
Pair 3	Three.E	.06	.424	.060
	Three.C	.00	.000	.000
Pair 4	Total.E	5.06	3.026	.428
	Total.C	7.38	3.109	.440

This result is particularly obvious in the case of students who made the same mistake with one meaning once (the mean value 3.60 in the experimental setting as compared to 4.22 in the conventional setting) and twice (the mean value 3.16 in the conventional setting as compared to 1.40 in the experimental setting). The difference between

the mean values for the total number of mistakes repeated in the conventional setting is 7.38 as compared to 5.06 in the experimental setting. This difference is rather significant as it clearly points to a better performance in the experimental setting as compared to the conventional one, thus confirming the initial hypothesis that traditional grammar instruction in a CALL environment will prove at least as comprehensive and effective as in a conventional one.

With the aim to confirm the relevance of this result, an additional paired samples test was performed to explore the confidence interval in the mentioned cases (Table 3).

Table 3. Paired Samples Test for the number of repeated mistakes made in both the experimental and the conventional settings

		Paired Differences		
		95% Confidence Interval of the Difference		Mean
		Upper	Lower	Upper
Pair 1	One.E – One.C	–1.875	49	.067
Pair 2	Two.E – Two.C	–4.559	49	.000
Pair 3	Three.E – Three.C	1.000	49	.322
Pair 4	Total.E – Total.C	–4.196	49	.000

The test supports the previous finding as the confidence interval is –4.559 in cases of students who made the same mistake with one meaning twice. In addition, the confidence interval is –4.196 with respect to the total number of mistakes the students repeated in the entire experiment, thus supporting both the previously presented result as well as the overall assumption that traditional grammar instruction in a CALL environment yields positive teaching results.

An obvious and quite unexpected result was that the students displayed weaker performance towards the end of the experiment in many of the activities based on the conventional setting. That is why it was decided to run an additional t-test to see whether the observed difference between the number of mistakes made by the students in the separate steps was significant or not. As stated above, descriptive statistics indicated an increase in the number of mistakes made in the conventional setting and a decrease in the number of mistakes in the experimental setting throughout the entire experiment. The result of the additional t-test analysis (Table 4) indicated that the difference in the mean for the number of mistakes made in the experimental and the conventional setting during week one (presentation) in comparison to the mean for the number of mistakes made in the experimental and the conventional setting in week three (production) was rather significant (3.699 and 6.682 respectively). This result also points to the observed tendency that the students' general performance was better in the experimental setting than in the conventional one.

Table 4. Paired Samples Statistics for the total number of mistakes made in both the experimental and the conventional settings in all three sessions (presentation, practice, production)

		Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation			
Pair 1	Pres.E.tot – Pres.C.tot	–1.180	2.256	–3.699	49	.001
Pair 2	Pract.E.tot – Pract.C.tot	–.020	.869	–.163	49	.871
Pair 3	Prod.E.tot – Prod.C.tot	–1.660	1.757	–6.682	49	.000

In brief, the quasi-experiment illustrated that if classroom activities are anchored in traditional grammar teaching methodology, the CALL environment proves as comprehensive as the conventional classroom. According to the results presented here, it seems even more effective, as the performance of the students was generally better in the activities and tasks based on the experimental setting in comparison to the conventional setting. What is more, the performance in the experimental setting gradually improved throughout the research, whereas the performance in the conventional setting declined toward the end of the research. The scope of the quasi-experiment presented here did not provide an opportunity for a more detailed exploration of this particular result so that it remains unaccounted for and should be investigated in a separate study.

Conclusion

The initial motivation for this research resulted from the obvious necessity to provide a theoretical exploration of valid teaching approaches to be applied in a computer-assisted classroom (among others, Beatty, 2010; Colpaert, 2006; Hall, 2011; Levy & Stockwell, 2013; etc.). As presented in this article, quite a number of researchers decided to direct their research at justifying pedagogical implications of CALL. A review of the relevant literature points towards the necessity to reintroduce grammar instruction in ELT in general but it could also be discovered that apart from a few attempts at exploring grammar instruction within CALL, research in this field is still scarce. Moreover, this necessity was recognised by the Executive Committee of the European Association for Computer Assisted Language Learning, who decided in 2010 that it was an appropriate time to revise the research policy statement formulated in 1999 as many changes had happened and they should be accounted for, especially in the domain of pedagogy.

The quasi-experiment conducted for the purpose of this research was aimed at testing and evaluating traditional grammar instruction methods and techniques that have been in use for a very long time. It was expected that traditional English language teaching methodology applied in a computer-assisted grammar teaching setting should prove at least as effective as in a conventional setting. By alternating traditional grammar instruction in a conventional classroom setting (based on paper and a whiteboard) and a CALL environment, 50 students at two English language departments were exposed to a set of activities based on traditional grammar instruction. The grammar item taught was

the meaning of modal verbs while the traditional activity sequencing pattern chosen was the Presentation-Practice-Production model, known as the three Ps. Pursuant to various recommendations and conclusions explored and presented in this article, several traditional teaching techniques (problem-solving, explanations, time lines, drills, written practice, pair work, role plays, etc.) and a combination of grammar-based teaching and communicative learning were applied in the experiment.

The analysis of the results collected in the repeated measures performed throughout the empirical part of this research and presented in the previous section shows that the initial hypothesis was confirmed: the traditional grammar instruction proved as comprehensive and effective in the CALL setting as in the conventional one. More than that, the participants' performance proved to be even better in the CALL setting.

Based on the tendencies observed in the experiment, the following conclusions can be drawn from this research:

Students come to the language classroom as digital natives (Prensky, 2001), i.e. quite acquainted with the use of one of their favourite gadgets – the computer. The skills they already have (Goertler & Winke, 2008) should be used for a purpose other than entertainment. The research indicates that such use seems to motivate and encourage them to take initiatives and collaborate with their peers in an interactive setting quite different from the conventional classroom setting, yet structured and conducted based on it. An overall positive performance when using the computer for the purpose of education seems justifiable.

The positive results collected in this research show that activities and tasks prepared by means of web-based tools and then used in a CALL classroom have several advantages over conventional paper-based material, such as:

(a) Appealing and stimulating presentation of material (cartoons, video, images, hyperlinks to other content, etc.) so that the overall organisation of a computer-assisted class proves to be more dynamic, flexible and productive (Cennamo, 1993; Vanderplank, 2010);
(b) Independent decision-making (Murphy, 2008), accompanied with help options and immediate feedback (Hyland, 2000; Skehan, 2003) provided in the tools used in class, together contribute to an increase of self-confidence as students' lack of knowledge is less exposed to the group;
(c) Collaborative tasks usually difficult to realise in a conventional setting, such as think-pair-share and project-based learning are quite easy to incorporate in a CALL setting because the tasks are performed online, immediately shared by the entire group and everything that has been covered in class is available and accessible out of the class as well (Kirschner et al., 2004; Kukulska Hulme & Shield, 2008).

As has been presented here, teaching techniques applied for the purpose of furthering interaction among students, thus enhancing comprehension based on the communicative learning approach, if supported by structured grammar-based teaching and based on a clearly outlined model, have been verified and proven effective for decades. This research has shown that applying such grammar instruction in a CALL setting proves to be as effective and comprehensive if it follows already verified methodological conventions.

Incorporating them into the CALL environment only makes them more interesting and appealing thus yielding positive performance.

A list of equal length and with at least the same number of points can be made stating the negative aspects of teaching in a CALL environment. That is exactly why more thorough and more detailed research will have to be directed at the following objectives:

(d) Incorporate, test, evaluate and assess existing and verified ELT methodology in computer-assisted teaching for different learning objectives, language skills and purposes;
(e) Design and create new approaches and methods based on the traditional ones to make them fit the specific practical implications of teaching with computers;
(f) Perform evaluations and assessments of learning and/or teaching systems and introduce necessary changes to ensure the proper implementation of CALL, such as curriculum and syllabus adjustments, teacher training, assessment procedures, equipment needs, etc.

It may be expected that such research will not only provide a structured and systematic approach to CALL, but also a reliable system that will enhance and justify a broader application of computers in English language teaching.

References

Akakura, M. (2012). Evaluating the Effectiveness of Explicit Instruction on Implicit and Explicit L2 Knowledge. *Language Teaching Research,* Vol. 16, No. 1, 9–37.

Al Jarf, R. (2004). The Effects of On-Line Grammar Instruction on Low Proficiency EFL College Students' Achievement. *The Asian EFL Journal Quarterly*, Vol. 7, No. 4, 166–190.

Azar, B. & Matthies, B. F. (2003). *Fundamentals of English Grammar – Teacher's Guide*. Third Edition. New York: Pearson Education.

Azar, B. (2007). Grammar-Based Teaching: A Practitioner's Perspective. *TESL-EJ,* Vol. 11, No. 22, 1–12.

Bailey, K. M. (1998). *Learning about Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions.* Pacific Grove: Heinle & Heinle.

Baturay, M. H., Dalaglu, A. & Yildirim, S. (2010). Language Practice with Multimedia Supported Web-Based Grammar Revision Material. *ReCALL*, Vol. 22, No. 3, 313–331.

Beatty, K. (2010). *Teaching and Researching: Computer-Assisted Language Learning*. Second International Edition. London: Pearson Education.

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Fourth edition. New York: Longman.

Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. & Pincas, A. (1978). *Teaching English as a Foreign Language*. London: Routledge & Kegan Paul.

Cameron, K. (2001). *C.A.L.L. – the Challenge of Change: Research and Practice*. Exeter: University of Exeter.

Carter, R. & Nunan, D. (2001). *Teaching English to Speakers of other Languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cennamo, K. S. (1993). Learning from Video: Factors Influencing Learners' Preconceptions and Invested Mental Effort. *Educational Technology Research and Development,* Vol. 41, No. 3, 33–45.

Chapelle, C. A. (1997). CALL in the Year 2000: Still in Search of Research Paradigms. *Language Learning & Technology,* Vol. 1, No. 1, 19–43.

Cheng, H. F. & Dörnyei, Z. (2007). The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: the Case of EFL Teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol. 1, No. 1, 153–174.

Colpaert, J. (2006). Pedagogy-Driven Design for Online Language Teaching and Learning. *CALICO Journal,* Vol. 23, No. 3, 477–497.

Coombe, C., O'Sullivan, B. & Stoynoff, S. (2012). *The Cambridge Guide to Second Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coniam, C. (2006). Evaluating Computer-Based and Paper-Based Versions of an English-Language Listening Test. *ReCALL,* Vol. 18, No. 2, 193–211.

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Teaching*. Fourth edition. London: Hodder Education.

Ellis, N. C. & Bogart, P. (2007). Speech and Language Technology in Education: The Perspective from SLA Research and Practice. In *SlaTE-2007*, 1–8. Retrieved July 10, 2015 from the World Wide Web http://www.isca-speech.org/archive_open/slate_2007/sle7_001.html

Ellis, R. (2002). The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. In E. Hinkel, & S. Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 17–34). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: an SLA Perspective. *TESOL Quarterly,* Vol. 40, No. 1, 83–107.

Fernando, R. A. (2007). Top of the Pods – in Search of a Podcasting "Pedagogy" for Language Learning. *Computer Assisted Language Learning,* Vol. 20, No. 5, 471–492.

Goertler, S. & Winke, P. M. (Eds.) (2008). *Opening Doors through Distance Language Education: Principles, Perspectives and Practices*. San Marcos: Texas State University, Computer Assisted Language Instruction Consortium.

Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. Oxon: Routledge.

Harmer, J. (1996). Is PPP Dead? *Modern English Teacher,* Vol. 5, No. 2, 7–14.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Third Edition. London: Longman.

Hyland, F. (2000). ESL Writers and Feedback: Giving More Autonomy to Students. *Language Teaching Research,* Vol. 4, No. 1, 33–54.

Jarvis, H. & Szymczyk, M. (2010). Student Views on Learning Grammar with Web-and Book-Based Materials. *ELT Journal,* Vol. 64, No. 1, 32–44.

Kern, R. (2006). Perspectives of Technology in Learning and Teaching Languages. *TESOL Quarterly,* Vol. 40, No. 1, 183–210.

Kirschner, S., Strijbos, J., Kreijns, K. & Beers, P. (2004). Designing Electronic Collaborative Learning Environments. *Educational Technology Research and Development,* Vol. 52, No. 3, 47–66.

Koehler, M. J. & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for educators* (pp. 3–29). New York: Routledge.

Kukulska Hulme, A. & Shield, L. (2008). An Overview of Mobile-Assisted Language Learning: From Content Delivery to Supported Collaboration and Interaction. *ReCALL,* Vol. 20, No. 3, 271–289.

Levi, M. (1997). *CALL: Context and Conceptualisation*. Oxford: Oxford University Press.

Levy, M. & Stockwell, G. (2013). *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning*. New York: Routledge.

Lewis, M. (1996). Implications of a Lexical View of Language. In D. Willis & J. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 10–16). Oxford: Heinemann

Lightbrown, P. M. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Mulroy, D. (2003). *The War Against Grammar*. Portsmouth: Boynton and Cook Publishers, Inc.

Murphy, L. (2008). Supporting Learner Autonomy: Developing Practice through the Production of Courses for Distance Learners of French, German and Spanish. *Language Teaching Research,* Vol. 12, No. 1, 83–102.

Nassaji, H. & Fotos, S. (2004). Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics,* Vol. 24*,* 126–145.

Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of their Teachers' Communication Style. *Language Learning*, Vol. 51, No. 1, 107–144.

Nunan, D. (2005). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Parrott, M. (2000). *Grammar for English Language Teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Pennington, M. C. (2002). Grammar and Communication: New Directions in Theory and Practice. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 77–98), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon,* Vol. 9, No. 5, 1–6.

Richards, J. C. & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez, A. (2001). Sequencing of Activities and Motivation. In V.Codina Espurz & E. Alcón Soler (Eds.), *Language Learning in the Foreign Language Classroom* (pp. 116–132). Castellón: Universidad Jaume I.

Scrivener, J. (1994). PPP and after. *The Teacher Trainer,* Vol. 8, No. 1, 15–16.

Skehan, P. (2003). Focus on Form, Tasks, and Technology. *Computer Assisted Language Learning,* Vol. 16, No. 5, 391–411.

Stockwell, G. (2007). A Review of Technology Choice for Teaching Language Skills and Areas in the CALL Literature. *ReCALL,* Vol. 19, No. 2, 105–120.

Swan, M. (2005). Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics,* Vol. 26, No. 3, 376–401.

Teruya, K. (2009). Grammar as a Gateway into Discourse: A Systemic Functional Approach to Subject, Theme and Logic. *Linguistics and Education,* Vol. 20, No. 1, 67–79.

Thomson, A. J. & Martinet, A. V. (1990). *A Practical English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Thompson, A. & Mishra, P. (2008). Breaking News: TPCK Becomes TPACK! *Journal of Computing in Teacher Education,* Vol. 24, No. 2, 38–64.

Thornbury, S. (2002). *How to Teach Grammar*. Harlow: Pearson Education Ltd.

Ur, P. (1991). *A Course in Language Teaching – Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vance, L. K. (2012). Do Students Want Web 2.0? An Investigation into Student Instructional Preferences. *Journal of Educational Computing Research,* Vol. 47, No. 4, 481–493.

Vanderplank, R. (2010). Déjà vu? A Decade of Research on Language Laboratories, Television and Video in Language Learning. *Language Teaching,* Vol. 43, No. 1, 1–37.

Weibel, K. R. & Hagen, S. A. (2011). *Test Bank for Fundamentals of English Grammar.* Fourth edition (The Azar-Hagen grammar series). Harlow: Pearson Longman.

Wold, K. A. (2011). Blending Theories for Instructional Design: Creating and Implementing the Structure, Environment, Experience and People (SEEP) Model. *Computer Assisted Language Learning,* Vol. 24, No. 4, 371–382.

Woodward, T. (1993). Changing the Basis of Pre-Service TEFL Training in the U.K. *IATEFL TT SIG Newsletter,* Vol. 13, No. 1, 3–5.

Примљено: 29. 10. 2015.
Коригована верзија текста примљена: 20. 02. 2016.
Прихваћено за штампу: 30. 03. 2016.

НАСТАВА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА УЗ ПРИМЕНУ РАЧУНАРА: ТЕСТИРАЊЕ И ВРЕДНОВАЊЕ ТРАДИЦИОНАЛНОГ ПРИСТУПА НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ

Апстракт *У складу са истраживачком препоруком Извршног комитета Европске асоцијације за учење језика уз примену рачунара (Executive Committee of the European Association for Computer Assisted Language Learning), истраживања у области наставе језика уз примену рачунара (Computer-Assisted Language Learning – CALL), требало би да се баве методиком наставе језика, а не доступним технологијама и њиховом функционалношћу. У складу са тим, циљ овог истраживања је тестирање комбинације метода и техника засноване на традиционалном приступу настави граматике тако што су наизменично примењиване у традиционалном учионичком простору (уз примену материјала на папиру и беле табле) и у експерименталном CALL простору (уз примену рачунара). Пошло се од хипотезе да ће, ако се активности у настави темеље на традиционалном приступу настави граматике, CALL простор омогућити подједнаку ефикасност као и традиционални учионички простор што ће мотивисати ученике и дати позитивне резултате. Обрађена је граматичка јединица „значење модалних глагола" на основу традиционалног приступа обраде граматике и комуникативног приступа. Засновано на квази-експерименту и принципима истраживања са поновљеним мерењима, постигнуће 50 студената са два различита департмана за енглески језик мерено је и у традиционалном и у експерименталном учионичком простору и то у неколико корака. Анализа прикупљених резултата довела је до закључка да је укупно постигнуће учесника било чак и боље у експерименталном учионичком простору у односу на традиционални учионички простор.*

Кључне речи: *настава уз примену рачунара, настава енглеског језика, методика наставе, традиционални приступ настави граматике.*

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРА: ТЕСТИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА ТРАДИЦИОННОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ ГРАММАТИКИ

Резюме *Согласно рекомендации Исполнительного комитета Европейской ассоциации по изучению языка с использованием компьютеров (Executive Committee of the European Association for Computer Assisted Language Learning), исследования в области преподавания иностранных языков с использованием компьютеров (Computer Assisted Language Learning – CALL) должны заниматься методикой преподавания языка, а не доступной технологией и ее функциональностью. Соответственно, цель данного исследования заключается в проверке комбинации методов и приемов, основанных на традиционном подходе к обучению грамматике, так что попеременно применялись в традиционном (с использованием материалов на бумаге и на доске) и экспериментальном классе (с использованием компьютеров). Основная гипотеза заключалась в следующем: если обучение в классе строится на традиционном подходе к обучению грамматике, тогда применение компьютера обеспечит такую же эффективность как и пространство традиционного класса и, к тому же, дополнительно мотивирует учеников и дает положительные результаты. Обработана грамматическая тема "Значение модальных глаголов", с применением традиционного подхода к обучению грамматике и коммуникативного подхода. На основе квази-эксперимента и исследования с повторной оценкой достижения 50 студентов двух различных департманов английского языка проверялись и в традиционном и в экспериментальном пространстве класса. Анализ полученных результатов привел к выводу, что общий успех участников был лучше в экспериментальном, чем в традиционном классе.*

Ключевые слова: *обучение с использованием компьютеров, преподавание английского языка, методика обучения, традиционный подход к преподаванию грамматики.*

Danica M. Jerotijević Tišma[1]
Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac

UDK - 371.26-057.874
371.3::811.111
DOI: 10.5937/nasvas1602379J
Оригинални научни рад
НВ год. LXV 2/2016.

SERBIAN EFL TEACHERS AND LEARNERS' ATTITUDES TO PEER ASSESSMENT AND THE COMPARISON OF TEACHER AND PEER SPEAKING ASSESSMENT SCORES

Abstract *The present paper is inspired by the scarcity of research into the practical implementation of peer assessment in Serbian EFL classrooms. Hence, the study explores the attitudes of Serbian EFL teachers and learners on peer assessment and compares the results of an assessment experiment in which the teachers and students had the task to assess speaking performance according to the predefined speaking assessment guidelines. The research consisted of three parts. The first part included 112 teachers taking part in the questionnaire, while the second part comprised 130 primary and secondary students filling in the relevant survey. The third experimental part involved 24 students and 15 teachers as evaluators, and 5 students as presenters, i.e. the assessed speakers. The results showed generally positive attitudes towards peer assessment both among teachers and learners, with certain reservations underpinned in the study. The assessment experiment results point to the overall agreement of teacher and learner scores, which emphasizes the importance of peer assessment incorporation as relatively reliable classroom assessment practice.*

Keywords: *peer assessment, EFL, Serbian teachers and learners' attitudes.*

Introduction

Relevant teaching methodology literature defines three fundamental formal assessment types, including formative, summative and diagnostic assessment (Hanna & Dettmer, 2004). Formative assessment, provides feedback and measures students' progress during the very process of learning and includes reviewed homework, class observations or teacher and students' conferences, while more frequently used summative assessment occurs at the end of the learning process summarizing both the teaching and learning process and providing information about the achieved progress, incorporating final examinations, projects, rubrics and portfolios, as well as term papers. Diagnostic assessment identifies students' current

1 E-mail: danicajerotijevic@gmail.com

level of knowledge and abilities, and it is usually done before the actual learning and teaching takes place, in order to avoid misconceptions and erroneous judgements about students' previously acquired skills, including forms of pre-tests or interviews.

Peer assessment, generally recognized as a part of formative assessment, includes student's feedback on their classmates' performance or on a finished product, sometimes also incorporating grading, even though such evaluation is not highly recommended due to the issues of negative attitude creation, animosity and anxiety level increase (Boud & Falchikov, 2007). Although the definitions of the concept vary, scholars agree on the complementary roles of self- and peer-assessment, and regard the latter as students' decisions on their peer's work occurring frequently when they collaborate on a project, yet it is not necessarily the obligatory scenario (Black et al., 2004). Contemporary perspectives suggest that favourable assessment should include both formative assessment, i.e. the traditional teacher-oriented form of assessment where they provide feedback and check students' progress during the various stages of learning, and assessment for learning, i.e. the assessment involving student feedback and participation (Stiggins, 2002). Hence, peer assessment application actually provides insight into how willing teachers are to incorporate both formative and assessment for learning, simultaneously exploring the usefulness of the incorporation (Black et al., 2004). Earlier studies used the term peer evaluation alternatively, underlining that evaluation likewise encourages involvement and provides feedback, and teaches responsibility (Weaver & Cotrell, 1986). However, as we already mentioned, recent studies suggest clear-cut distinction between the two, favouring assessment due to the issues of negative attitude creation and peer animosity.

Inadequate training and lack of knowledge may lead to certain misconceptions about assessment among teachers, reflected in the attitudes that assessment is a test or an average of performances on tests at the end of a learning period, supposedly including what is the easiest to measure, as well as students' behaviour (Earl, 2003; Greenstein, 2010). However, successful implementation of assessment and evaluation strategies assumes clear definitions of learning outcomes, correspondence of assessments with teaching, variability of assessment strategies and encouragement of students' participation in the assessment process, and students' criteria review in order to ensure fairness.

To our knowledge, peer assessment is not a highly frequent practice in Serbian EFL classrooms and in Serbian classrooms in general. However, the importance of successful implementation of peer assessment is evident in developing learner autonomy, while actively participating in the learning process. More traditional approaches regard students as passive listeners, who are supposed to absorb the information and remember it during the test, whereas current approaches emphasize the necessity of cooperation, since it enables students to understand the value of responsibility and reliance on others and mutual contribution to a common goal (Johnson & Johnson, 1991). Previous studies demonstrated the significance of peer assessment incorporation for the development of e.g. writing skills among Serbian EFL learners (Ljubojević, 2015), hence the possible justification for expanding the use of this assessment technique even in more traditional Serbian classrooms.

Having the lack of research in the field of peer assessment, and assessment in general, in Serbian EFL scientific context, the present study investigates Serbian EFL teachers and learners' attitudes towards peer assessment and compares the results of the practical implementation of the strategy in question on measuring speaking performance by Serbian EFL teachers and learners.

Previous Investigations on Peer Assessment

Relevant EFL studies reported on the benefits of peer assessment anew, including, first and foremost, the encouragement of learner autonomy and critical thinking skills development, raising the quality of learning by actively engaging learners in the performance assessment criteria definition, and other students' performance evaluations. Furthermore, peer assessment contributes to the enhancement of motivation and responsibility for their own learning and commitment, by providing feedback and enabling students to model internal assessment of performance. By engaging in peer assessment students get the opportunity to feel as members of the community, to transfer the necessary communicative and professional skills for future application in real life situations (Mills & Glover, 2006; Orsmond et al., 2002).

Peer assessment is said to have certain shortcomings that we shall address briefly. Namely, the strategy in question carries the risk of unreliability of assessment results due to peer pressure and subjectivity, as well as the tendency of students to reward the same mark to everyone (Brown et al., 1994). Furthermore, there is the potential reluctance of students to assess their peers, feeling unskilled to perform assessment or simply desiring to avoid discrimination (Haaga, 1993). Scholars suggest solutions for overcoming potential peer assessment drawbacks by clearly defining learning goals, carefully preparing students for the task, and enabling anonymous assessment of both performers and assessors (Sims, 1989; Wilson, 2002).

When it comes to the very attitudes of students and teachers to peer assessment, some studies reported on students' positive attitudes (Williams, 1992), while others demonstrated students' disagreement with the implementation of the technique in question as a part of regular assessment (Peters, 1996). Studies generally conclude that students want to be involved in the assessment process, but they like to have predefined criteria and guidelines in order to avoid undesirable outcomes (Williams, 1992). Teachers express negative attitude towards peer assessment if it leads to disagreement and confrontation among students (Nelson & Carson, 2006), and it is generally believed that it should be avoided if teachers find it unsuitable for their particular classroom conditions (Rubin, 2006).

An extensive body of literature reports on the effects of peer assessment strategy application for other subjects, as well as on teachers' attitudes to it, however, there are fewer investigations dealing with the actual teacher practices and the results of peer assessment implementation in everyday curriculum. For instance, Butler and Hodge explored peer assessment in high school physical education, emphasizing the importance of providing feedback

on student's performance and increasing trust and reliance on classroom peers (Butler & Hodge, 2001). Orpen found no difference between teacher and learner assessment (Orpen, 1982), and Somervell claimed that students sometimes have better knowledge of their peers' performance than the very teacher, since they constantly witness their peers' progress (Somervell, 1993). Moreover, Falchikov and Goldfinch, Stefani, as well as Mills and Glover, demonstrated that peer assessment can be as reliable as that of the teacher, increasing thus the level of students' motivation and the eagerness to participate (Falchikov & Goldfinch, 2000; Mills & Glover, 2006; Stefani, 1994). In a study on medical students, it was found that peer assessment was consistent, unbiased and valid (Arnold et al., 1981). Other authors emphasized that results may vary depending on certain factors that need to be taken into consideration, such as students' age (Falchikov, 1986). Falchikov and Goldfinch claimed that students and teachers' average marks agree to a significant extent, and that the highest correlation between their ratings would be achieved provided that several factors were combined, such as precisely defined criteria of judgment, pre-studied assessment procedure and a satisfactory academic task (Falchikov & Goldfinch, 2000). Noonan and Duncan believe that the most important areas of research should include the extent of student involvement and teacher participation in peer-assessment, and the ways in which the strategy enhances the learning process (Noonan & Duncan, 2005).

Method

The Aim of the Study

The aim of the current study was to investigate Serbian EFL teachers and learners' attitudes towards peer assessment and to compare speaking assessment results of teachers and learners, more precisely, to compare peer assessment and teacher assessment scores on the speaking assessment experiment.

Research Questions

- The present research is based on the following research questions:
- What are Serbian EFL teachers' attitudes to peer assessment?
- What are Serbian EFL students' attitudes to peer assessment?
- Are there any similarities or differences in the speaking assessment scores obtained from teachers and students? Hence, can peer assessment be regarded as a valid assessment technique in Serbian EFL classrooms?

Participants

The chosen sample comprised 112 teachers for the first segment of the research, i.e. 112 teachers from Belgrade, Požarevac, Jagodina, Ćuprija, Paraćin, Gornji Milanovac, Kragujevac and Niš participated in the survey. Descriptive statistics for the sample of teachers can be found in Table 1.

Table 1. Descriptive statistics for the chosen sample of teachers for the questionnaire (%)

Gender	Level of Education	Teaching Experience (years)	Level of Education Taught
Male 26 (23.2) Female 86 (76.8)	B.A 30 (26.8) M.A. 78 (69.6) PhD 4 (3.6)	0–5 54 (48.2) 5–10 24 (21.4) 10–20 25 (22.3) Over 20 9 (8.0)	1–4th grade Elementary 33 (29.5) 5–8th grade Elementary 26 (23.2) 1–4th grade Secondary 49 (43.8) Undergraduate students 4 (3.6)
St.dev. 0.424	St.dev. 0.502	St.dev. 1.013	St.dev. 0.915

Concerning the second part of the study, a total of 130 students, 62 from primary and 68 from secondary schools in Jagodina completed the questionnaire. Primary school students were sampled from the 8th grade: mean age 13.93; 15 male, 12 female.

Finally, 24 students and 15 teachers participated in the third part of the research, i.e. in the assessment experiment as assessors, and 5 students as presenters, or the evaluated party. The students chosen for peer assessment belonged to the same class as presenters, 4th grade of the secondary school, mean age 17.79, 9 male, 15 female, whereas the presenters were all female, mean age 17.6. The teachers were chosen based on their answers on the questionnaire, i.e. based on whether their acquaintance with the peer assessment technique and frequency of practical application. The descriptive statistics of the sample of teachers can be seen in table 2.

Table 2. Descriptive statistics for the chosen sample of teachers for the assessment experiment (%)

Gender	Level of Education	Teaching Experience (years)	Level of Education Taught
Male 4 (26.7) Female 11 (73.3)	B.A 3 (20.0) M.A. 12 (80.0)	0–5 8 (53.3) 5–10 4 (26.7) 10–20 3 (20.0)	1–4th grade Elementary 2 (13.3) 5–8th grade Elementary 7 (46.7) 1–4th grade Secondary 6 (40.0)
St.dev. 0.458	St.dev. 0.414	St.dev. 0.817	St.dev. 0.704

Instruments

The primary instruments for the present examination were two forms of questionnaires for teachers and students with five-point Likert scales, and an assessment sheet for the third part of the experiment. The questionnaire form for teachers was adapted from a previous study dealing with a similar topic (Wen et al., 2006: 89), and the students' questionnaire was adapted from two previous studies (Azarnoosh 2013: 6; Peng 2010: 95).

The assessment sheet that was distributed to students for peer assessment, and to teachers for speaking evaluations of presenters, was a combination of a modified assessment sheet from a previous study (Peng 2010: 104–105) and Cambridge English Language Assessment for B1/B2 level CEFR[2] recommendations. The instructions for assessment were provided prior to the experimental period and were thoroughly explained to ensure understanding. Each of the segments in the assessment rubrics contained a precise description of what is expected.

Procedure

The examination in question consisted of three parts.

In the first part we conducted a survey investigating Serbian teachers' attitudes to peer assessment in order to gain insight into how common and favourable this form of assessment is in Serbian EFL classrooms, hence we included teachers at various levels of education with different amount of teaching experience.

The second part included a questionnaire done by Serbian EFL primary and secondary school students, likewise investigating attitudes, yet this time students' attitudes towards peer assessment. All the questionnaires were distributed personally or via email.

In the third part we performed an assessment experiment in which we aimed at practically applying peer assessment technique and comparing the results to the most common assessment technique, teacher assessment. The task was to assess students' speaking performance during the in-class presentations on the topic "People and Culture of (country of their own choice)". The students gave marks from 1 to 5, but each mark had an assigned comment, representing feedback on performance with short description for each of the mark. The numbers from 1 to 5 did not actually represent grades, but quantifiable feedback, for the purpose of better presentation and easier calculation and comparison. In this way we wanted to avoid unrecommendable grading of students by their peers, and the resulting anxiety and potential animosity. We could say that our experiment thus combines peer assessment and peer evaluation, even though the outcome is a single mark. There were five speakers to be assessed, i.e. five presentations overall. The presenters had the freedom to use any available material within the allocated 20 minutes for presentation. The speakers were assessed by the peers during the very presentation, while they were recorded using Canon Powershot G3X digital camera for later evaluation by the teachers participating in the experiment to avoid anxiety issues and ensure natural classroom environment. The recordings of the presentations were later played to the teachers individually or in smaller groups. Both the teachers and the students received the same assessment instructions and rubrics to ensure validity of the testing instruments.

The survey and experimental part of the research continued from September to March 2014/2015 school year. A preliminary investigation, i.e. a small scale pilot experiment was performed in December 2011, incorporating one teacher and 15 students of

2 The assessment sheet and recommendations can be found on http://www.cambridgeenglish.org/exams/first/results/

the same class at the third year of the secondary level of education assessing two speakers (S1, S2), mark scale 1–5 (1 – poor; 5 – excellent). The assessment sheet included fewer segments than the one used in the current experiment, yet the results can be seen in Table 3. The results of student's t-test demonstrated that the difference between students and teachers' assessment scores was not statistically significant, hence we wanted to increase the number of participants and repeat the measurements.

Table 3. Results of the speaking assessment of the pilot experiment done in 2011

Participants		Grammar and Vocabulary	Pronunciation and Clarity	Quality of Content	Interaction with the Audience	t-test scores
Students	S1	4.33	2.93	3.2	1.93	p=0.4788 t = 0.7276 df = 14 standard error of difference = 0.478
	S2	4.93	4.8	4.6	3.5	
Teacher	S1	4	3	5	3	
	S2	5	5	4	4	

Data Analysis

Statistical data processing necessary for the current research was performed using IBM SPSS Statistics program, version 20.0, including descriptive statistics, frequency counts and student's t-test.

Results and Discussion

Results of the Questionnaire on Serbian EFL Teachers' Attitudes to Peer Assessment

Before the segment of the survey containing statements with Likert scale answers, the questionnaire contained two questions regarding teachers' familiarity with the notion of peer assessment and the frequency of its application. The majority of teachers (78 or 69.6%) said that they had heard about peer assessment, but did not know many details, and about one fourth of teachers claimed that they were very familiar with the notion (27 or 24.1%). 7 respondents (or 6.3%) answered that they were not acquainted with peer assessment technique. About a half of the teachers said that they rarely used peer assessment (49 or 43.8%) and 32 respondents said that they never used this technique (32 or 28.6%). The encouraging 23 respondents (or 20.5%) said they used it occasionally and 8 (or 7.1%) respondents said they frequently used the technique in question. Table 4 presents the results of the rest of the questionnaire.

Table 4. Serbian EFL Teachers' Attitudes to Peer Assessment

Statement	**Strongly Agree**	**Agree**	**Not Sure**	**Dis-agree**	**Strongly Disagree**
Peer assessment is helpful to students' learning.	47 (42.0%)	28 (25.0%)	30 (26.8%)	7 (6.3%)	/
Peer assessment makes students understand more about teacher's requirements.	50 (44.6%)	43 (38.4%)	12 (10.7%)	7 (6.3%)	/
Peer assessment activities motivate students to learn.	37 (33.0%)	43 (38.4%)	26 (23.2%)	6 (5.4%)	/
Peer assessment activities increase the interaction between the teacher and the students.	11 (9.8%)	44 (39.3%)	42 (37.5%)	11 (9.8%)	4 (3.6%)
Peer assessment helps students develop a sense of participation.	69 (61.6%)	40 (35.7%)	3 (2.7%)	/	/
Peer assessment activities increase the interaction among students.	59 (52.7%)	43 (38.4%)	10 (8.9%)	/	/
Students are eligible to assess their classmates' performance.	7 (6.3%)	33 (29.5%)	36 (32.1%)	21 (18.8%)	15 (13.4%)
Peer assessment is reliable.	7 (6.3%)	39 (34.8%)	40 (35.7%)	19 (17.0%)	7 (6.3%)
Peer assessment can be used as part of the final mark decision making process only along with teacher's assessment tools.	55 (49.1%)	57 (50.9%)	/	/	/
Anonymous peer assessment is more suitable than an open one.	33 (29.5%)	44 (39.3%)	21 (18.8%)	10 (8.9%)	4 (3.6%)
Peer assessment can be useful for improving speaking skills.	47 (42.0%)	58 (51.8%)	7 (6.3%)	/	/
Peer assessment can be useful in improving writing skills.	22 (19.5%)	71 (63.4%)	18 (16.1%)	1 (0.9%)	/
Peer assessment can be useful in improving pronunciation.	8 (7.1%)	34 (30.4%)	65 (58.0%)	5 (4.5%)	/

More than 60% of the teachers believes that peer assessment can be helpful to learning, and the significantly larger percentage believes that peer assessment facilitates teacher requirements comprehension (about 83%). The participants in the survey likewise agree that peer assessment can be motivating (more than 60%), however, around 40% of teachers only states that the technique in question could increase the interaction between the teacher and the students. The most favorable characteristics of peer assessment by Serbian EFL teachers seems to be its ability to develop students' sense of participation and increase the interaction among the very students, since about 90% of teachers agrees with both. Nevertheless, the main problem in allowing students to assess each other's performance, for our examinees at least, seems to be the lack of reliability and eligibility on the part of students, since only about 40% of teachers believe students are a valid source of information

about their peers' knowledge evaluation. All the teachers think that peer assessment should be used as part of the final mark decision making process exclusively together with teacher's assessment tools, which goes in line with the stated issues with reliability and eligibility of students. Around 68% of the participants agree that anonymous peer assessment would be more appropriate than an open one. Regarding the influence of peer assessment on the improvement of specific skills, the majority of teachers believes that peer assessment can enhance speaking (around 93%) and writing (about 82%), but they are not sure whether it can affect pronunciation performance (58% are not sure).

Overall, we could conclude that Serbian EFL teachers have a generally positive attitude towards peer assessment, which is in collision with the fact that about 70% of teachers say they rarely or never apply the technique practically.

Results of the Questionnaire on Serbian EFL Students' Attitudes to Peer Assessment

The results of the questionnaire related to the attitudes of Serbian EFL learners towards peer assessment are presented in Table 5.

Table 5. Serbian EFL Learners' Attitudes to Peer Assessment

Statement	Strongly Agree	Agree	Not Sure	Disagree	Strongly Disagree
Peer assessment is helpful to my learning.	48 (36.9%)	32 (24.6%)	29 (22.3%)	10 (7.7%)	11 (8.5%)
Peer assessment makes me understand more about teacher's requirements.	32 (24.6%)	40 (30.8%)	21 (16.2%)	24 (18.5%)	13 (10.0%)
Peer assessment can help me improve my speaking skills.	27 (20.8%)	39 (30.0%)	37 (28.5%)	17 (13.1%)	10 (7.7%)
Peer assessment is reliable.	18 (13.8%)	43 (33.1%)	31 (23.8%)	27 (20.8%)	11 (8.5%)
Peer assessment is difficult.	9 (6.9%)	26 (20.0%)	7 (5.4%)	63 (48.5%)	25 (19.2%)
Peer assessment is interesting.	49 (37.7%)	52 (40.0%)	1 (0.8%)	23 (17.75%)	5 (37.7%)
Peer assessment is motivating.	35 (26.9%)	40 (30.8%)	44 (33.8%)	8 (6.2%)	3 (2.3%)
Peer assessment helps students develop a sense of participation.	48 (36.9%)	41 (31.5%)	18 (13.8%)	17 (13.1%)	6 (4.6%)
Peer assessment activities increase the interaction among students.	46 (35.4%)	53 (40.8%)	25 (19.2%)	4 (3.1%)	2 (1.5%)
Students are eligible to assess their classmates' performance.	20 (15.4%)	48 (36.9%)	41 31.5%)	12 (9.2%)	9 (6.9%)

Slightly above 50% of students believes that peer assessment is helpful to learning, which is similar to the results by the teachers, yet we should note that students' percentage

is a little lower. However, the difference between teacher and students' results is even more evident in the second statement, namely about 20% less students believe that peer assessment facilitates comprehension of teacher's requirements. The students likewise agree with the teachers that peer assessment is not completely reliable and that students are not eligible to assess other students (only about 40% believes the opposite, the rest of them are either not sure or disagree), although they think it may help them improve their speaking skills (around 50%). The students believe that peer assessment can be interesting (around 77%) and motivating (about 56%), and they do not find it difficult (around 67%), which likewise corresponds to the answers given by teachers. Again similarly to teachers, the students claim that peer assessment helps students develop a sense of participation (about 68%) and increases interaction among students (about 75%).

Results of the Comparison of Teacher and Peer Speaking Assessment

The assessment rubric for speaking assessment included: a segment on how the presentation was structured, i.e. whether it was clear, coherent, logically organized and presented; pronunciation and overall clarity of expression in which the evaluators had to decide on the speakers' general intelligibility, pronunciation accuracy, intonation and the degree of foreign accent; a segment on proper grammar and vocabulary use and the diversity of lexical expressions; a segment on the quality of the content, i.e. how useful and practically applicable the content of the presentation is; a segment on how the presenter interacted with the audience including their confidence, eye contact, the loudness of voice, emphasis on important parts and bogy language and gestures; and finally a segment on timing and pacing of the whole presentation, i.e. how well it fit the prescribed time frame. Hence, the participants in the experiment suggested their marks for each of the five speakers presenting their favourite culture and nation.

If we compare teachers and students' results, we notice that there are no statistically significant differences in the scores, i.e. students' assessment almost completely agrees with the teachers' evaluation of the speaking performance of the five presenters (t-testing suggests no statistically significant difference whatsoever, $p=0.94$, $t=0.0746$). This may lead us to infer that peer assessment could be used as a valid form of speaking performance assessment in Serbian EFL classrooms more often, since it is eligible and fairly reliable, having in mind that the results agree to the teachers' marks, if we are to regard teachers' marks as objective, valid, reliable and eligible means of students' performance assessment.

There are slight distinctions between teachers and students, however, in individual marks pertaining to individual speakers and separate segments of the evaluation rubric. Generally speaking, the differences in marks do not have a clear and consistent pattern, they prevailingly depend on an individual speakers' performance, yet they do not diverge extremely, which is likewise important in terms of eligibility and reliability, and the mutual distrust related to assessment.

Table 6. Teachers and Students' Average Marks on the Speaking Assessment Experiment

Assessment Rubrics	Teachers' Average Mark					Peer Assessment Average Mark				
	S1	S2	S3	S4	S5	S1	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**
Structure of the Presentation	4.27	3.0	5.0	3.47	4.67	4.54	2.96	5.0	3.38	4.67
Pronunciation and Clarity of Expression	4.33	2.73	4.93	3.07	4.6	4.2	2.62	4.92	3.13	4.71
Appropriate/Accurate Use of Grammar and Vocabulary	3.27	3.27	4.93	2.53	3.67	3.54	2.95	4.92	2.79	4.0
Quality of the Content	4.07	3.73	4.93	3.86	4.53	3.75	3.25	4.58	3.63	4.54
Interaction with the Audience, Confidence (Eye Contact/Voice/Gestures)	3.6	3.93	4.33	3.27	4.4	3.75	3.92	4.54	2.79	4.46
Timing and Pacing	5.0	3.6	5.0	4.0	4.6	4.79	3.75	4.96	3.96	4.58
Total	4.09	3.38	4.85	3.37	4.41	4.1	3.25	4.82	3.28	4.49
Students' t-test scores p=0.94 t=0.0746 df=8 standard error of difference=0.429										

Similar scores on the assessment experiment underline several significant conclusions about the application of peer assessment in Serbian EFL classrooms. Namely, the investigated assessment technique can be a useful means of increasing students and teachers' communication and relationship, since it allows students' to contribute to teachers' tasks, and not only the other way around. In this way students get the feeling that their opinion is respected and adhered to, which further enhances motivation and eagerness to learn and participate in classroom activities. Moreover, allowing students to decide on their peer's mark ensures, or at least advances the objectivity of final assessment, and decreases or completely omits the possibility of students' having doubts regarding teachers' subjectivity and personal preference especially regarding speaking performance assessment. Understandably, peer assessment should be carefully planned and students' proficiency level and age should be taken into consideration, in order to ensure validity of the results.

Serbian teachers generally exhibit a positive attitude towards including peer assessment in EFL classroom, which disagrees with some previous findings (Nelson & Carson, 2006; Rubin, 2006; Wang & Wu, 2008), yet the expressed doubts about the reliability of students' assessment confirms previous findings from the afore mentioned studies.

The results of the students' attitudes survey generally agree with the previous studies (Orsmond et al., 1996; Williams, 1992), however, the question of difficulty disagrees with the findings of a previous study by Strachan and Wilcox (Strachan & Wilcox, 1996). Generally positive attitudes by Serbian EFL learners towards the implementation of peer assessment likewise disagree with the results of a study by Peters (Peters, 1996).

Nevertheless, the results of the experiment, and the correlative ratings of speaking performance by Serbian EFL learners and teachers agree with the conclusions in several previous studies (Falchikov & Goldfinch, 2000; Mills & Glover, 2006; Orpen, 1982; Peng, 2010).

Conclusion

After a brief theoretical background presented in the introductory segments of the paper, the results of the current research were presented and discussed. The aim of the present investigations was to discover Serbian EFL teachers and learners' attitudes towards peer assessment, as well as to compare the results of teachers and students' speaking assessment suggestions. The research consisted of two questionnaires for students and teachers, and the third, experimental part in which both teachers and students offered their marks and feedback for five speakers' oral proficiency assessment.

The results of the questionnaire point to the general agreement among teachers and students, i.e. they share the positive attitude towards the use of peer assessment, especially in terms of its benefits on motivation and participation enhancement. However, both teachers and students express queries regarding the reliability and eligibility of peer assessment. Comparing teachers and students' speaking assessment marks, we detected no statistically significant difference, consequently concluding that peer assessment may be used as one of the assessment techniques in Serbian EFL classrooms, presuming previous careful planning and cautious application and interpretation of results.

Having the conceptual and practical differences of Serbian and Western European EFL curriculum in mind, several pedagogical implications of the conducted research may be underscored. Namely, the implementation of peer assessment could emphasize learner autonomy and enhance active participation. The lack of trust in the technique is possibly related to the scarce use of peer assessment, thus more frequent application may lead to a more favorable attitudes of both students and teachers to the very technique. By empowering students to take control in the assessment process, teachers may create an atmosphere of interdependence, reliability and responsibility throughout the process of learning. Students' contribution may reduce negative feelings resulting from non-participation. Furthermore, the introduction of an innovative way of evaluating students' work, may likewise contribute to the increase of motivation and replenish everyday classroom routine.

The present research has several notable limitations, pertaining mostly to the design of the research instruments and the number and choice of participants, especially regarding the third segment of research. More precisely, the choice of different proficiency level might have yielded different results and offered more interesting insights.

Hence, there are several suggestions to be had in mind for potential further research. Assessment experiment should include other skills assessment, as well, not only speaking. Students should be allowed to assess writing and listening, to gain more objective insight into the relationship between teachers and students' evaluation, thus increasing the reliability of the claims that peer assessment can be a valid and referential tool in EFL classrooms. Future research should likewise attempt at discovering the reasons behind the existing distrust among both teachers and students related to the reliability of students' assessment.

References

Arnold, L., Willoughby, L., Calkins, V., Gammon, L. & Eberhart G. (1981). Use of Peer Evaluation in the Assessment of Medical Students. *Journal of Medical Education*, Vol. 56, No. 1, 35–42.

Azarnoosh, M. (2013). Peer Assessment in an EFL Context: Attitudes and Friendship Bias. *Language Testing in Asia*, Vol. 11, No. 3, 1–10.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan,* Vol. 86, No. 1, 13–22.

Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. London: Kogan Page.

Brown, S., Rust, C. & Gibbs, G. (1994). *Involving Students in the Assessment Process. Strategies for Diversifying Assessments in Higher Education.* Retrieved February 23, 2016 from the World Wide Web http://www.lgu.ac.uk/deliberations/ocsd-pubs/div-ass5.html.

Butler, S A. & Hodge, S. R. (2001). Enhancing Student Trust through Peer Assessment in Physical Education. *Physical Educator*, Vol. 58, No. 1, 30–42.

Earl, L., (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning.* Thousand Oaks: Corwin Press, INC.

Falchikov, N. (1986). Product Comparisons and Process Benefits of Peer Group and Self-Assessments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 11, No. 2, 146–166.

Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research.* Vol. 70, No. 3, 287–323.

Greenstein, L., (2010). *What Teachers Really Need to Know about Formative Assessment.* Cheltenham: Hawker Brownlow Education.

Haaga, D.A.F. (1993). Peer Review of Term Papers in Graduate Psychology Courses. *Teaching of Psychology*, Vol. 20, No. 1, 28–32.

Hanna, G. S. & Dettmer, P. A. (2004). *Assessment for Effective Teaching: Using Context-Adaptive Planning.* Boston: Pearson A & B.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1991). *Cooperation in the Classroom.* Edina: Interaction Book Company.

Ljubojević, D. (2015). *Razvoj veštine akademskog pisanja na engleskom kao stranom jeziku pomoću alata za saradničko učenje i ocenjivanje* (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Mills, J. & Glover, C. (2006). *Using Assessment within Course Structure to Drive Student Engagement with the Learning Process.* Retrieved January 18, 2016 from the World Wide Web www.open.ac.uk/fast.

Nelson, G. & Carson, J. (2006). Cultural Issues in Peer Response: Revisiting "Culture". In K. H. F. Hyland (Ed.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 42–54). Cambridge and New York: Cambridge University Press.

Noonan, B. & Duncan, C. R. (2005). Peer and Self-Assessment in High Schools. *Practical Assessment Research & Evaluation*, Vol. 10, No. 7, 1–8.

Orpen, C. (1982). Student versus Lecturer Assessment of Learning: A Research Note. *Higher Education*, Vol. 11, No. 5, 567–572.

Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (1996). The Importance of Marking Criteria in the Use of Peer Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 21, No. 3, 239–249.

Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (2002). The Use of Exemplars and Formative Feedback when Using Student Derived Marking Criteria in Peer and Self-Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 27, No. 4, 309–323.

Peng, J. (2010). Peer Assessment in an EFL Context: Attitudes and Correlations. In M. T. Prior, Y. Watanabe & S. Lee (Eds.), *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum* (pp. 89–107). Somerville: Cascadilla Proceedings Project.

Peters, M. (1996). Student Attitudes to Alternative Forms of Assessment and to Openness. *Open Learning*, Vol. 11, No. 3, 48–50.

Rubin, R. S. (2006). The Academic Journal Review Process as a Framework for Student Developmental Peer Feedback. *Journal of Management Education*, Vol. 30, No. 2, 378–398.

Sims, G. K. (1989). Student Peer Review in the Classroom: A Teaching and Grading Tool. *Journal of Agronomic Education*, Vol. 8, No. 2,105–108.

Somervell, H. (1993). Issues in Assessment, Enterprise and Higher Education: The Case for Self, Peer and Collaborative Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol.18, No. 3, 221–233.

Stefani, L.A.J. (1994). Peer, Self and Tutor Assessment: Relative Reliabilities. *Studies in Higher Education*, Vol. 19, No. 1, 69–75.

Stiggins, R. J. (2002). Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning. *Phi Delta Kappan*. Vol. 83, No. 10, 758–765.

Strachan, I. B. & Wilcox, S. (1996). Peer and Self Assessment of Group Work: Developing an Effective Response to Increased Enrollment in a Third Year Course in Microclimatology. *Journal of Geography in Higher Education,* Vol. 20, No. 3, 343–353.

Wang, S. L. & Wu, P. Y. (2008). The Role of Feedback and Self-Efficacy on Web-Based Learning: The Social Cognitive Perspective. *Computers Camp Education,* Vol. 51, No. 4, 1589–1598.

Weaver, R. L. & Cotrell, H.W. (1986). Peer Evaluation: A Case Study. *Innovative Higher Education,* Vol. 11, No. 1, 25–39.

Wen, M., Tsai, C. & Chang, C. (2006). Attitudes towards Peer Assessment: A Comparison of the Perspectives of Pre-Service and In-Service Teachers. *Innovations in Education and Teaching International,* Vol. 43, No. 1, 83–92.

Williams, E. (1992). Student Attitudes towards Approaches to Learning and Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 17, No. 1, 45–58.

Wilson, S. (2002). Comparing Peer, Self and Tutor Assessment in a Course for University Teaching Staff. In *Learning Communities and Assessment Cultures Conference*, Full Papers, August 28–30, 2002, Northumbria (pp. 28–30). Northumbria: EARLI Special Interest Group on Assessment and Evaluation, University of Northumbria.

Примљено: 30. 04. 2016.
Коригована верзија текста примљена: 06. 06. 2016.
Прихваћено за штампу: 05. 07. 2016.

СТАВОВИ СРПСКИХ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА ПРЕМА ВРШЊАЧКОМ ОЦЕЊИВАЊУ И ПОРЕЂЕЊЕ РЕЗУЛТАТА НАСТАВНИЧКОГ И ВРШЊАЧКОГ ОЦЕЊИВАЊА ГОВОРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Апстракт *Имајући у виду недостатак истраживања у области ставова наставника и ученика према вршњачком оцењивању, као и практичне примене дате технике оцењивања у контексту нашег школског система који се тиче учења енглеског као страног језика, наш рад има за циљ да истражи ставове српских наставника и ученика према овом облику оцењивања, као и да упореди резултате оцењивања вештине говора, односно конверзације, уз унапред дате и објашњене инструкције наставницима и ученицима. Истраживање се стога састојало из три дела: у првом делу је анкетирано 112 наставника, док је у другом 130 ученика основних и средњих школа попунило специјално припремљен упитник. У трећем, експерименталном, делу учествовало је 24 ученика и 15 наставника, као евалуатори, и 5 ученика чија се вештина конверзације на страном језику оцењивала. Резултати анкете указали су на уопштено позитивне ставове, како наставника, тако и ученика, према вршњачком оцењивању, наравно, уз одређене резерве које су истакнуте у раду. Експеримент упоређивања наставничког и вршњачког оцењивања показао је генерално слагање у резултатима, чиме се подвлачи значај практичне примене технике вршњачког оцењивања као релативно поуздане допуне уобичајене, традиционалне праксе оцењивања искључиво од стране наставника.*

Кључне речи: *енглески као страни језик, ставови наставника и ученика, вршњачко оцењивање.*

ОТНОШЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И УЧЕНИКОВ АНГЛИЙСКОГО КАК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ОЦЕНКЕ СВЕРСТНИКОВ И СРАВНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОЦЕНКИ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Резюме *Учитывая отсутствие исследований в области отношения преподавателей и учеников к оценке сверстников, а также возможности практического применения данного способа оценки в нашей школьной системе в преподавании английского как иностранного языка, данная работа направлена на изучение отношения сербских преподавателей и учеников к этой форме оценки, а также на сравнение результатов оценивания речевых навыков в разговорной речи. Преподаватели и ученики предварительно получили необходимые инструкции. Исследование состоит из трех частей: в первой части проведено анкетирование 112 преподавателей, во второй части 130 учащихся начальных и средних школ заполнили специально разработанную анкету. В третьей, экспериментальной части участвовали 24 ученика и 15 преподавателей в качестве экспертов по оценке и 5 учеников, чьи речевые навыки на иностранном языке были предметом оценки. Результаты исследования указывают на положительное отношение, как преподавателей, так и учеников к оценке сверстников, конечно, с определенной осторожностью, что особо подчеркивается в статье. Сравнительный анализ отметок преподавателей и сверстников показал общее совпадение результатов, что подчеркивает важность практического применения техники оценки сверстников как относительно надежного дополнения к обычной, традиционной практике оценивания исключительно со стороны учителей.*

Ключевые слова: *английский как иностранный язык, мнение преподавателей и учеников, оценка сверстников.*

Лидија Д. Мишкељин[1]
Филозофски факултет, Универзитет у Београду

UDK - 371.213.3
371.13/.14
DOI: 10.5937/nasvas1602395M
Оригинални научни рад
НВ год. LXV 2/2016.

МЕНТОРСТВО КАО КОЛАБОРАЦИЈА ПРАКТИЧАРА – ПЕРСПЕКТИВА МЕНТОРА[2]

Апстракт *Многи аутори на основу спроведених истраживања истичу да је професионализам у области васпитања и образовања у раном детињству уско повезан са способношћу критичког промишљања педагошке праксе и способношћу мењања праксе. У складу са савременим схватањима и истраживањима о професионалном развоју који указују на чињеницу да само обучавање професионалаца није довољно уколико желимо да креирамо одрживу промену, питање развоја менторства постаје све актуелније. У раду се разматра концепт менторства у оквиру пројеката* Вртићи без граница 2 – квалитетно инклузивно предшколско васпитање и образовање у Србији*, који је заснован на системском приступу професионалном развоју, као подршка грађењу квалитета и развијању праксе предшколског васпитања као етичке. Нови концепт менторства подразумева активну интеграцију и синергију захтева праксе и теорије, компетентност у заједничком процесу учења и рефлексивног преиспитивања сопствене праксе, односно способност критичког промишљања и промену праксе. Квалитативно истраживање које је спроведено имало је за циљ праћење перспективе ментора о постављеном концепту менторства. Резултати показују да ментори ову врсту подршке виде као значајну у процесима увођења промена у праксу и развоју квалитета у свим димензијама реалног контекста. У закључку рада указује се на неопходност промене концепта професионалног развоја како би нови концепт менторства добио и подршку у систему.*

Кључне речи: *професионализам, компетентност, колаборација, менторство.*

Увод

Велики број истраживања потврђује да је улога практичара, односно професионализам оних који раде са децом у раном детињству, кључна за квалитет васпитно-образовног процеса. Ниво образовања васпитача, као ни корпус професионалних знања, сам по себи не доводи до квалитета процеса васпитања и образовања у раном

1 E-mail: lidija.miskeljin@f.bg.ac.rs

2 Рад је настао у оквиру пројеката Унисефа *Вртићи без граница 2 – квалитетно инклузивно предшколско васпитатање и образовање у Србији и Калеидоскоп: диверзификација програма предшколског васпитања*, који се реализује у партнерству са Министарством просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Центром за интерактивну педагогију и Институтом за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

детињству. Многи аутори истичу да је професионализам у области васпитања и образовања у раном детињству уско повезан са способношћу критичког промишљања педагошке праксе и способношћу да се пракса промени (Hargreaves, 2000; Hargreaves & Fullan, 2000; Krnjaja, 2010; Pavlović Breneselović, 2009; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012; Peeters, 2008; Radulović, 2008; 2011; Urban, 2008, Urban at al., 2011).

Нови дискурс који је све више присутан у дискусијама о професионализму практичара који раде са децом у раном детињству је компетентност. Истраживање о томе које и какве су компетенције потребне у предшколском васпитању и образовању (*CoRe – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*) сугерише да квалитет стручног особља захтева компетентност појединца, али и самог васпитно-образовног система (Urban et al., 2011). Кључни налаз CoRe истраживања јесте да компетенције у контексту предшколског васпитања и образовања деце треба разумети као карактеристику целокупног система, а не збир вештина, знања и ставова појединог практичара. Компетентан систем има кључни значај као оквир унутар којег свака установа и сваки појединац могу да се развијају, напредују и постижу успех (Urban, 2008). Компетентни систем се развија у оквиру узајамних односа између појединаца, тимова, установа и ширег социо-политичког контекста, и укључује добро управљање на нивоу политика. Кључна карактеристика компетентног система је начин на који подржава појединце да увиде своје способности и развијају одговорну и респонзивну праксу, која одговара на потребе деце и њихових породица у друштвеном контексту који се великом брзином мења (Urban et al., 2011: 15–17). Због свега наведеног, у професионалном развоју практичара пажњу треба преусмерити са појединачних компетенција на компетентност практичара.

Основу компетентности чине аутономност и критичка рефлексија, а развија се кроз истраживање, професионално умрежавање, развијање пројеката и колаборативне акције (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012). То за собом повлачи и нови концепт менторства који се посматра као активна интеграција и синергија захтева праксе и теорије, компетентност у заједничком процесу учења и рефлексивног преиспитивања сопствене праксе (Peeters, 2008; Peeters & Vandenbroeck, 2011), односно као „колаборативни професионализам" – радити са, учити од и подучавати (Hargreaves, 2000; Hargreaves & Fullan, 2000).

Концепт менторства као рефлексивног и колаборативног професионализма, аутори Питерс и Ванденбрук (Peeters, 2008; Peeters & Vandenbroeck, 2011) разматрају кроз компетентност да се траже решења у контексту „неслагања" (да се интензивно дискутује у тимовима и суочавају различита мишљења о променама које се могу предузети и спровести у пракси); разуме Други (што је нарочито значајно у раду са децом и родитељима из осетљивих друштвених група); ко-конструишу знања са другима (стварање заједнице која учи унутар и ван предшколске установе која обухвата професионалце, децу и родитеље); поступа и делује са фокусом на друштвеној промени. Актери промене треба да развију компетенције које им помажу да открију шта је могуће у раду са децом, родитељима и заједницом, и да уводе промене у педагошку праксу у циљу пружања могућности за развој и учење деце.

Новим концептом менторства се не подстиче само сарадднички однос и координација унутар предшколских установа, већ и сарадња са локалном заједницом као важним ресурсом и важном подршком институционалне промене.

Менторство: од индивидуалног професионализма ка колаборацији практичара

Традиционалне форме менторства обично се фокусирају на једну од најчешћих, устаљених и најраспрострањенијих начина разумевања менторства – облик професионалног развоја у којем особа са више искуства и знања помаже и води особу са мање знања или искуства. Овакав однос своди и претпоставља менторство као једносмерну размену из правца искуснијег (ментор), ка мање искусном (приправник), иако то врло често није случај, будући да односи између људи увек имају двосмерни карактер и врло ретко се однос између двоје људи може означити као једносмеран. Васпитач / стручни сарадник је позициониран као индивидуални професионалац, док је професионални развој/учење питање индивидуалног постигнућа у односу на постављене захтеве. Овај концепт менторства и професионалног развоја ставља фокус на индивидуалне компетенције практичара и промовише праксу која треба да буде корисна друштву и да излази у сусрет његовим потребама (MacNaughton, 2003), „у којој се трага за најбољим методама и активностима којима ће се остварити унапред дефинисани исходи" (Dahlberg & Moss, 2005: 8).

Систематски извештај Еврофонда (*Eurofound*) о утицају континуираног професионалног развоја и услова рада у предшколском васпитању и образовању фокус ставља на компетентност практичара, менторско вођење, групну рефлексију и колаборацију у развијању квалитетне васпитне праксе (Peeters et al., 2015). Педагогија рефлексије постаје педагогија критичког ангажмана у којој практичари активно учествују и доживљавају своју праксу као етичку (Wood, 2010).

Последњих деценија развили су се различити модели менторства који су много више усмерени на колаборацију него на хијерархију односа. Међусобна сарадња, колаборативно понашање, групно учење – све то чини контекст који се полако издваја у образовној пракси, служећи не само као иновација или додатак већ постојећој пракси, већ као промена традиционалног уређења менторства и његове дијадне основе (Mullen, 2005).

Нови концепт менторства подразумева узајамни однос појединаца (не само почетника и искусних појединаца), група, институција и ширег социо-политичког контекста, компетентност тима у заједничком процесу учења и рефлексивног преиспитивања сопствене праксе, сарадњу са другим институцијама, установама, стручњацима и породицама деце обухваћене системом и ван њега, умрежавање са истраживачима и институцијама иницијалног образовања и кохерентан систем подршке (Pavlović Breneselović, 2009).

Концепт менторства и професионалног развоја/учења сагледава се као колаборативни процес у заједници праксе, док је пракса васпитања „трансформативна пракса узајамне зависности и уважавања, ко-конструкције и грађења заједничког значења међу људима" (Urban et al., 2012 према: Pavlović Breneselović, 2014: 61).

Менторство у систему професионалног развоја у Србији

Менторство у систему стручног усавршавања представља један од модела, или облика како се често назива, професионалног развоја. Начини остваривања улоге

ментора у Србији унапред су дефинисани и дати у *Правилнику о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника* (2015) као базични документ на основу кога се менторство остварује. Улоге ментора у овом правилнику означене су као: „пружање помоћи у припремању и извођењу образовно-васпитног рада; присуствовање образовно-васпитном раду најмање 12 часова у току приправничког стажа; анализирање образовно-васпитног рада у циљу праћења напредовања приправника; пружање помоћи у припреми за проверу савладаности програма" (*Правилник о дозволи за рад*…, 2015). Овако дефинисане улоге ментора позиционирају као некога ко има више знања и искуства и који може помоћи васпитачу / стручном сараднику који је почетник да се развија и усавршава, односно прилагођава захтевима праксе.

Нешто другачије одређење менторства, које је ближе концепту колаборације практичара, налазимо у Водичу за наставнике, васпитаче и стручне сараднике под називом *Ментор и приправник* (2009). Самим одређењем да је Водич „подршка професионалном развоју ментора и приправника" (*Ментор и приправник*, 2009: 6), као и дефинисањем менторства као „фазе у професионалном развоју стручњака у образовању, у којој уче и усавршавају се и приправник и ментор" (*Ментор и приправник*, 2009: 15) препознаје се концепт менторства (у односу ментор–приправник) као заједнички процес учења: „Ментор и приправник уче у процесу међусобне интеракције кроз коју се дешава разумевање, реконструкција и ко-конструкција знања, разумевања и значења" (*Ментор и приправник,* 2009: 45) и тако воде развијању спремности да се иницирају промене у окружењу које ће стварати контекст да се анализира, унапређује и мења сопствена пракса (*Ментор и приправник*, 2009: 82).

Поставља се питање да ли нас ово одређење менторства води корак ближе ка новом концепту менторства – колаборативном процесу у заједници праксе?

Менторство у пројекту

Пројекат *Вртићи без граница 2 – квалитетно инклузивно предшколско васпитање и образовање у Србији* и, у оквиру њега, научноистраживачки пројекат *Калеидоскоп: диверзификације програма предшколског васпитања*, реализује се у 10 предшколских установа са циљем развијања квалитетног инклузивног предшколског васпитања кроз диверзификацију програма. Свака предшколска установа укључена у пројекат има ментора, који није део установе и тима установе. Ментори су стручни сарадници (педагози и психолози) и васпитачи који раде у предшколским установама. Приликом избора ментора посебна пажња је посвећена одабиру професионалаца који имају дугогодишње искуство у предшколском васпитању и образовању, који заступају приступ који је оријентисан ка детету, који су отворени за промене и поседују вештине и способности за тимски рад.

Улога ментора је у пројекту описана на следећи начин: „пружати стручну подршку предшколским установама и професионалцима за креирање и спровођење иновативних, квалитетних, инклузивних, диверзификованих програма; активно укључивање родитеља у предшколско васпитање и образовање, заговарање важности раног детињства и успешног родитељства; оптимизацију мреже предшколских установа и креирање локалних инклузивних политика, укључивање и активно учешће у стручној размени. Ментор гради однос поверења са васпитачима, гради тимске

односе, подстиче рефлексивност, ставља себе у позицију „критичког пријатеља“ у процесу развијања програма, а не процењивача и контролора рада васпитача, подржава повезивање и размену међу практичарима који учествују у пројекту“. Концепт менторства је у пројекту постављен као колаборација практичара. Како би се осигурала континуираност, ментори су поред директних састанака комуницирали са тимом путем електронске поште, телефона или скајпа.

Концепт менторства као колаборативни професионализам развијан је и као мрежа ментора. Осмишљена да функционише као група за подршку, као проактивни „менторинг мозаик” (Head et al., 1992, према: Mullen & Lick, 2003: 4), мрежа ментора подразумевала је интерактивни процес, како између самих ментора тако и између ментора и тима практичара, и на тај начин промовисање и подржавање вршњачког учења, колаборације практичара и грађење заједнице учења.

Методологија истраживања

Сврха истраживања је била да се сагледа како практичари који су укључени у пројекат као ментори, али раде у систему у коме је менторство постављено као једносмерна размена из правца искуснијег, сагледавају своју улогу и концепт менторства као колаборације практичара.

Основни циљ истраживања је био сагледавање и разумевање перспективе ментора укључених у пројекат на неколико нивоа: о пракси предшколског васпитања и образовања, сопственој улози, улози у тиму у предшколској установи са којим раде и локалној заједници, улози у програму и пројекту и постављеном концепту менторства у пројекту. Главна истраживачка питања су била:

- Истражити перспективе ментора о пракси предшколског васпитања и образовања.
- Истражити перспективу ментора о сопственим улогама у пројекту.
- Истражити доминантне перспективе ментора о постављеном концепту менторства.

За ову сврху коришћен је фокус групни интервју и полуструктурирани упитник за девет ментора који су укључени у пројекат. Фокус групни интервју је метод квалитативног истраживања који, осим што пружа подршку учесницима да изразе своје мишљење, омогућује трансформацију искуства учесника и рефлексију кроз процес социјалне конструкције значења. Фокус групни интервју и полуструктурирани упитник су имали за циљ да истраже разумевање ментора сопствене улоге, пројекта и програма Калеидоскоп, кроз лично преиспитивање снага и слабости (пројекта и ментора), кроз четири тематске области: пракса предшколског васпитања и образовања, избор и посвећеност, менторски процес и мрежа ментора.

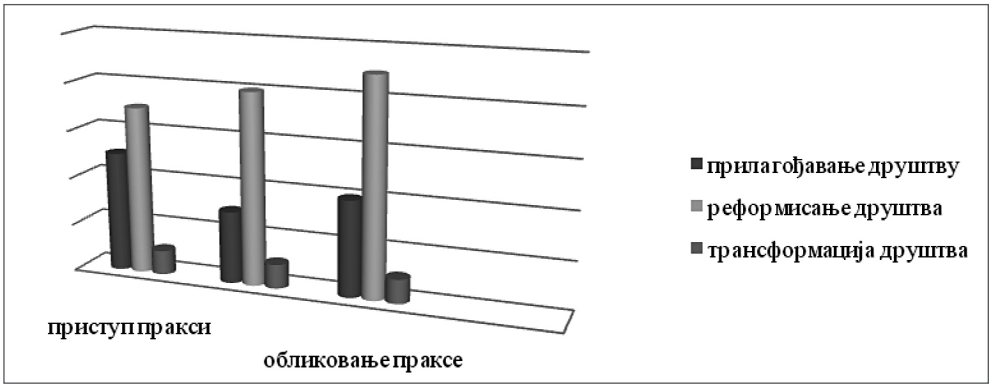
Резултати и дискусија

Транскрипти и попуњени полуструктурирани упитници су најпре анализирани применом отвореног кодирања, које је подразумевало сегментирање података на иницијалне кодове. Ова фаза кодирања изведена је колаборативно са менторима,

како би се избегла пристрасност и постигао консензус у вези са значењем података. Након иницијалног кодирања, трагали смо за ширим темама око којих смо груписали иницијалне кодове: приступи и модели праксе, одлике компетентних професионалаца и модел функционисања мреже менторства као мреже подршке.

Приступи и модели праксе предшколског васпитања

Перспектива ментора о пракси предшколског васпитања и образовања сагледавана је у односу на личну филозофију ментора о томе како се обликује квалитетна васпитна пракса, односно који приступ и модел праксе ментори препознају као квалитетан. Полазиште у анализи били су нам приступи обликовања праксе у раном детињству Гленде МекНаутон: конформацијски, реформацијски и трансформацијски (Mac Naughton, 2003). *Конформацијски приступ* или прилагођавање друштву полази од тога да образовање треба да користи друштву и да излази у сусрет његовим потребама. Одлика овако схваћене праксе је да васпитање и образовање у раном детињству треба да буде у складу са постојећим друштвеним праксама, да припреми дете за свет одраслих како би дете на одговарајући начин могло касније да допринесе друштву. Одлика *реформацијског приступа* је креирање умерене промене образовања/друштва. Разумевања и схватање праксе огледа се у томе да образовање може и треба да произведе рационалног појединца способног да независно мисли. Фокус је на детету, са нагласком на самоспознаји, аутономији, индивидуалном развоју, како би се омогућило сваком детету да оствари свој пуни потенцијал. Одлика *трансформативне праксе* је образовање чији циљеви произилазе из жеље да трансформише постојеће социјалне праксе, правила, традиције и схватања датог друштва у циљу постизања веће социјалне правде и једнакости, фаворизује дубоке друштвене промене у интересу свих, а нарочито групе која има искуство дискриминације, промовише се мултикултурализам и уважава перспектива права детета. У основи је разумевање детета као компетентног учећег појединца кроз колаборативни дијалог и развијање праксе кроз разумевање и грађење значења.



Графикон 1. Лична филозофија ментора у односу на приступе и моделе праксе

Васпитна пракса (графикон 1) у већини одговора ментора схвата се као креирање умерене промене образовања/друштва (реформисање друштва):

„Пракса усмерена на животне потребе деце која се развијају и потреба породице. Која пружа могућност деци да буду у активном односу с окружењем", „Спремност на учење и размену, иновативношћу и преиспитивањем сопствене праксе", „Пракса где је дете у центру, дете које посматрамо холистички", „Кроз међудејство свих актера полазећи од детета као јединствене индивидуе, деловањем у континуитету, где се деловање одвија као сензитивно сагледавање свих чинилаца дететовог развоја".

Мање је заступљено схватање да образовање треба да користи друштву и да излази у сусрет његовим потребама (прилагођавање друштву):

„Квалитетно планирање и програмирање уз уважавање потреба и интересовања деце; квалитетна и професионална реализација програма, континуирано самовредновање, евалуирање и унапређивање", „Отворени систем у коме се у сарадњи са свим интересним структурама, а у интересу детета, остварују сви стандарди квалитета, добра атмосфера, тимски рад, широка понуда програма, праћење дечјег развоја и напредовања, добра организација".

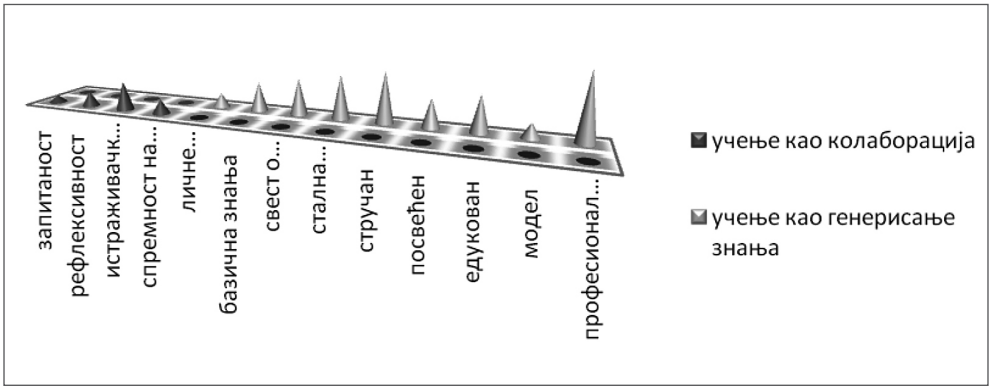
Најмање је изражено разумевање праксе као трансформације друштва, које је у основи пројекта Вртићи без граница 2 и Калеидоскопа као програмског полазишта: „У оваквој пракси се стално виде промене у односима, функционисању појединаца и средини", „Као систем ослобођен од формализма и отворен за промене и стварне потребе деце и усмерен ка остваривању добробити и грађењу односа, „Као истраживачки приступ, отворен дијалог и развијање сарадње у заједници која учи", „Разноврсност и богатство људских и физичких ресурса; разноврсност програмских садржаја; инклузивност; квалитетна средина за учење и подучавање, квалитет интеракције, партнерство са породицом и заједницом", „То је пракса васпитања и образовања која обезбеђује укључивање све деце у систем предшколства, где постоји разноврсност понуде програма у оквиру једне заједничке концепције/вредности. Квалитетна пракса је она у којој су сви актери (деца, породица, локална заједница, практичари, држава) укључени у предшколство, мењајући, градећи и надграђујући све нивое система, а пре свега преиспитујући и усклађујући перспективе практичара, истраживача и креатора образовних политика".

Пажљиво читање одговора ментора, као и сама дискусија током фокус групе, показује да њихови одговори не могу да се групишу у чисте категорије. Код неких одговора ментора препознају се два приступа пракси: креирање умерене промене и образовање које је корисно друштву.

Приступ грађењу компетентности

У одговорима ментора (графикон 2) преовлађује мишљење да компетентне професионалце одликује професионално учење које је по својој природи генеричко и може се применити у различитим окружењима: „Да поседује личне компетенције", „Знања и вештине; одговоран и професионалан однос према обавезама, колегама,

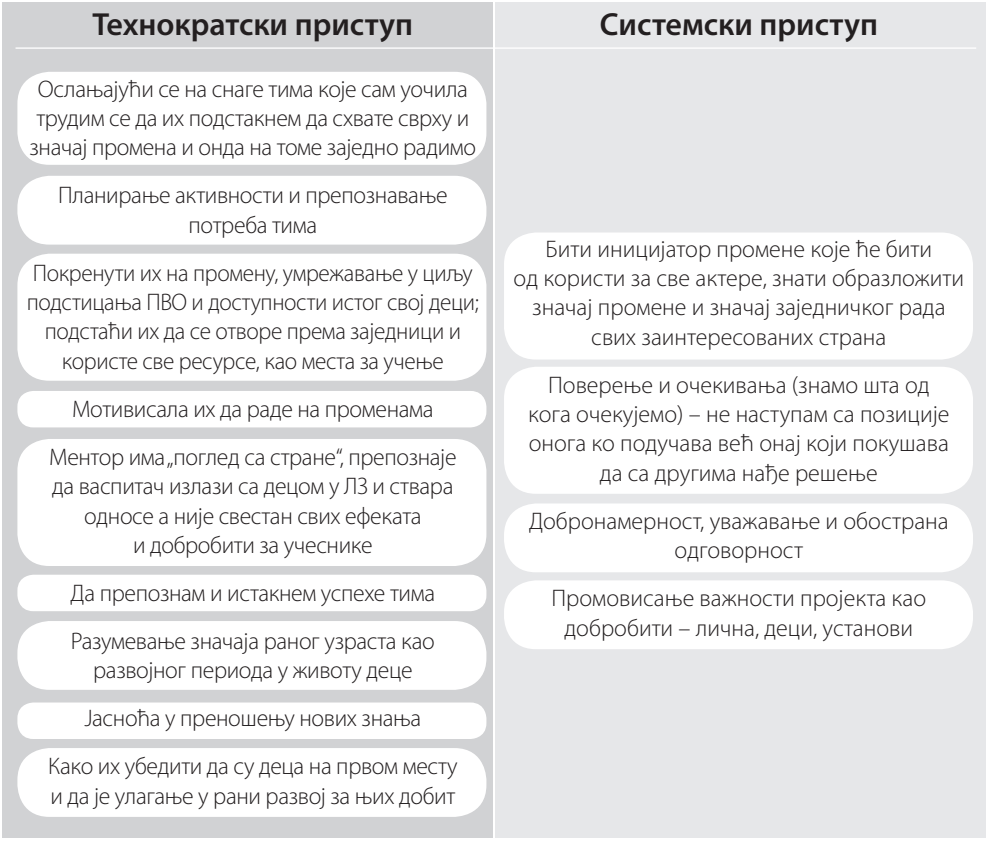
сарадницима и родитељима", „Поседовање неопходних знања за васпитно-образовни рад", „Стручан – поседује базична теоријска и практична знања, Посвећен – топао, емпатичан, предусретљив, сарадљив, осетљив; адекватан развојни модел (образац)".



Графикон 2. Одлике компетентних професионалаца

Код четворо ментора одлике компетентних професионалаца повезују се са професионалним учењем које је по својој природи колаборативни процес који се одвија у мрежи односа и одражава сталну везу између визије, сврхе и активности, развој заједничких визија и усклађивање циљева (Krnjaja, 2010; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012): „Запитаност, посвећеност, спремност да се мења", „Рефлексивност, демократичност, истраживачки приступ", „Едукован, холистичког и истраживачког приступа", „Оријентација на целоживотно учење / стручност, спремност на промену, флексибилност; Бити агенс промене значи бити способан преиспитати вредност нечега што је ново, подстаћи друге да промишљају о томе, бити флексибилан и кооперативан и подржавајућ. Агенс промене је она спона између уверења (теорије) и праксе, то јест примене".

У одговорима ментора који су се односили на разумевање улоге ментора као агенса промене (шема 1) и његове улоге у заједници (у тиму предшколске установе, локалној заједници и јединици локалне самоуправе) преовлађује технократски приступ професионализму, односно разумевање улоге ментора у томе да решава уочене проблеме, мотивише и предузима одређене интервенције у датој ситуацији помоћу корпуса професионалних знања, вештина и ставова који се примењују у пракси („Ментор има поглед са стране", препознаје да васпитач излази са децом у ЛЗ и ствара односе а није свестан свих ефеката и добробити за учеснике", „Да препознам и истакнем успехе тима", „Планирање активности и препознавање потреба тима; Мотивисање да раде на променама", „Пружање помоћи у започињању програма, што васпитачима није било лако"). Компетенције се у овом приступу разумеју као постојани капацитет који појединац поседује независно од контекста у коме делује (Pavlović Breneselović, 2014).



Шема 1. Приступи грађењу професионализма

Препознати технократски приступ је у директној вези са разумевањем компетентности као листе појединачних компетенција који се ослања на концепт менторства у коме је ментор у улози онога ко подучава, што се у одговорима ментора може препознати и у разумевању њихове улоге у односу на пројекат: „Разрада и спровођење пројектних активности и извештавање", „Примери из праксе", „Снага преговарачких вештина са представницима ЛЗ".

За разлику од технократског приступа, системски приступ професионализму (на коме је развијен концепт менторства као колаборативног праћења у пројекту) препознат је код четири ментора: „Бити иницијатор промене које ће бити од користи за све актере, знати образложити значај промене и значај заједничког рада свих заинтересованих страна", „Поверење и очекивања (знамо шта од кога очекујемо) – не наступам са позиције онога ко подучава, већ онога који покушава да са другима нађе решење", „Не виде ме као надређену – добронамерност, уважавање и обострана одговорност", „Континуитет и доступност у комуникацији, Развијање климе заједништва

– сви партиципирају, подршка од васпитача – васпитачу, ментора – васпитачу, координатора – васпитачу, ментора – координатору, координатора ментора – ментору".

Разумевање улоге ментора као агенса социјалних промена, која се схвата као заступање права и интереса деце, родитеља и других актера, уочљива је само у једном одговору „*Промовисање важности Пројекта као добробити – личне, за децу, установу*".

Мрежа ментора и ментор

Перспектива ментора о постављеном концепту менторства у пројекту сагледавана је кроз критичку рефлексију ментора у односу на сопствену улогу и преузету личну одговорност и посвећеност у односу на сагледавање функционисања мреже ментора као мреже подршке практичарима за развијање програма.

Мрежу ментора које повезује заједничка визија препознали су и сами ментори као мрежу учеће заједнице кроз коју се знања размењују и генеришу кроз узајамно, заједничко усаглашавање: „Подстицање и подржавање комуникације на мрежи", „Иницијатива, дискусија, размена, могућност консултовања", „Проналажење јасноће", „Сигурност и подршка".

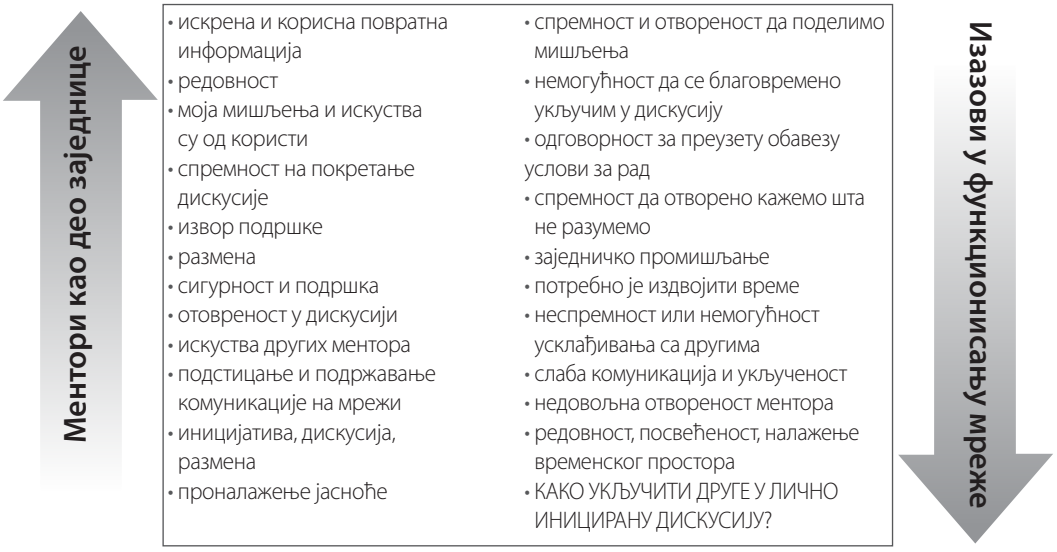
Прегледом изнетих перспектива у делу упитника који се односио на разлоге прихватања менторства, личних очекивања и посвећености и одговорности ментора, препознаје се оперативни модел функционисања (шема 2) „Да препознам и истакнем успехе тима", „Планирање активности и препознавање потреба тима", „Мотивисала бих их да раде на променама", „Давање конкретних предлога и сугестија", „Обавештеност – редовно информисање; Нудим искуство, литературу; Јасноћа у преношењу нових знања". По овом моделу, тим (у овом случају мрежа ментора) сагледава

Шема 2. Препознати модели функционисања мреже

се као функционално средство за постизање циљева. Овакав модел базира се на удруживању капацитета повезивањем појединаца различитих компетенција (изазвано усложњавањем феномена који су предмет бављења и/или сложеношћу задатка) и синергијским ефектом удруживања којим се очекује да потенцијали и ефикасност групе превазилазе потенцијале појединачних чланова (Pavlović Breneselović, 2010).

Подржавајући модел**,** на коме се заснива концепт менторства и мрежа ментора у пројекту препознат је код троје ментора: „Међусобно поверење, разумевање и уважавање, Развијање флексибилности и промишљање о делотворним стратегијама", „Доживљај узајамног прихватања и уважавања", „Спремност да се отворено прича о свим изазовима – спремност да се саслушају дилеме", „Поверење и очекивања (знамо шта од кога очекујемо) – не наступам са позиције онога ко подучава, већ онога ко покушава да са другима нађе решење". У основи овог модела је сагледавање тима/мреже као контекста учења и подршке, као основе за успостављање колаборативне заједнице или заједнице учења. Тим је група за учење и циљ његовог функционисања је унутар самог тима – он треба да омогући размену међу члановима у процесу изграђивања заједничке визије која доводи до промена које се манифестују у подручју деловања. Примарно питање везано за функционисање тима/мреже у овом моделу јесте питање размене између учесника и акценат у подизању капацитета за тимски рад је на развијању комуникативних капацитета као што су активно слушање, вођење дискусије и дијалога, истраживање властите праксе које укључује рефлексију и самоевалуацију (Pavlović Breneselović, 2010).

Питање размене, као примарног питања у подржавајућем моделу, ментори препознају и наглашавају у својим одговорима који се односе на допринос у односу на друге менторе, значај мреже ментора и добити од мреже.



Шема 3. Ментор у мрежи ментора и изазови у функционисању мреже

На шеми 3 се може уочити да су кључни изазови које ментори препознају у функционисању мреже управо концепти на којима се заснива заједница учења: „1) постоји заједнички сагледана сврха образовања и учења коју деле сви чланови; 2) чланови заједнице су укључени у колаборативне активности усмерене на заједничку сврху и циљеве, чиме се повећавају технички и социјални ресурси и развија социјални капитал и 3) чланове повезује колективна одговорност" (Fullan, 2005a; Halverson, 2003; Kruse et al., 1994; Kruse, 1999; Liberman, 1999; Newman, 1994, према: Pavlović Breneselović, 2010: 239).

Ако се осврнемо на трећу карактеристику заједнице учења (чланове повезује колективна одговорност), осим што су је и сами ментори препознали као изазов, јасно се може видети да је једна од најслабијих карика и у одговорима ментора који су се односили на личну одговорност и посвећеност. Осим у два одговора („Недовољна укљученост у дискусије и размену на мрежи ментора", „Како да избалансирам између притиска на тим и флексибилне подршке која оптерећује мање, али је ризична када је динамика у питању"), сви други одговори су били декларативног карактера, односно односили су се на то шта значи посвећеност и одговорност, а не на сопствено преиспитивање („Неопходна је лична одговорност и посвећеност свих актера", „На ментору је да стално мотивише учеснике, помаже у разрешавању дилема, подстиче на учење, поштовање договора, рокова, повезује интересне структуре, иницира, уобличава и систематизује, подстиче на промишљање и учи од тима и заједно са тимом", „Начелно да, али када се умрежи са другим активностима, зна отићи у други план, а чини ми се да је оваква концепција темељена на личној посвећености"). Лична одговорност и посвећеност је више заступљена у изазовима, што би могло да се протумачи да степен размене и заједничког рада зависи више од индивидуалних и приватних преференција него што је системски успостављен.

Сами ментори препознају значај новог концепта менторства:

„Досадашња пракса менторства је била да је ментор тај који мора да се слуша и да је он модел. Препоручила бих овај модел менторства јер он почива на поверењу, отворености и размени, а самим тим и однос васпитача и детета треба тако гледати."

„Овакав концепт олакшава рад, омогућава сагледавање сопствених дилема са различитих аспеката, повезивање установа и размену међу учесницима, оснажује професионално усавршавање."

„Размена, едукација и подршка стручњака су универзални поступци који би допринели унапређивању компетенција ментора индивидуално, али и учинили мрежу компетентнијим системом."

„Сматрам да је овај концепт менторства веома добар. Чак и чињеница да је мало теже организовати се временски и ускладити све обавезе у ПУ и на терену, мислим да је добро што су ментори из других ЛЗ, са другачијим искуствима, а посебно значајним сматрам функционисање мреже ментора. Сматрам да је тако могућност диверзификације већа, јер све средине имају неке своје специфичности, различита искуства и размењивањем долазимо до добрих претпоставки за мултикултурални приступ, за вишедимензионално преиспитивање праксе и стварање повољне климе за диверзификацију у сваком смислу".

Али, да би се он заиста и развио у подржавајућу заједницу учења, потребно је заједничко разумевање свих ментора да „мрежа није хијерархијска, она је мрежа конекција међу једнакима који су повезани не из принуде, обавеза, материјалног интереса или социјалног уговора, већ због заједничких вредности и уверења да се задатак, који никада не би остварили појединачно, може остварити само заједнички" (Meadows et al., 2005, према: Pavlović Breneselović, 2010: 244).

Закључак

Истраживање перспективе ментора о постављеном концепту менторства у пројекту указује на чињеницу да подршка новом концепту менторства захтева промену устаљених очекивања и традиционалне праксе, пре свега, промену оријентације у разумевању промене у образовању са технократског на системски приступ професионалном развоју.

Перспектива ментора у односу на приступе и моделе развијања квалитетне праксе одсликава приступ пракси који је усмерен на побољшање постојећег стања у појединим сегментима васпитне праксе, што је повезано са разумевањем улоге ментора као некога ко решава уочене проблеме, мотивише и предузима одређене интервенције у датој ситуацији помоћу корпуса професионалних знања, вештина и ставова који се примењују у пракси.

Мрежу ментора које повезује заједничка визија препознали су и сами ментори као мрежу учеће заједнице кроз коју се знања размењују и генеришу кроз узајамно, заједничко усаглашавање. Питање размене, као примарног питања у подржавајућем моделу, ментори препознају и наглашавају у својим одговорима који се односе на допринос у односу на друге менторе, значај мреже ментора и добити од мреже, али се сама мрежа сагледава као функционално средство за постизање циљева.

Концепт менторства заснован на компетентности и колаборацији практичара и развијање система менторства као мреже подршке може да буде прва веза у развијању компетентног система. Ментор је у пројекту виђен као агенс социјалних промена и трансформације праксе који заступа права и интересе деце, родитеља, васпитача и других актера, чија је улога пружање подршке појединцима да развију своје капацитете за одговоран однос према пракси у променљивим и различитим друштвеним контекстима и стварање јасно дефинисаних услова и начина укључивања свих учесника на различитим нивоима система.

Да би се то остварило, потребно је радити на развијању система професионалног развија чији би фокус био на деконструкцији значења квалитетне васпитне праксе, разумевању професионалног развоја/учења као процеса преиспитивања и изградње заједничког значења, разумевању значаја и улоге социјалне размене у учењу и развијању капацитета за рефлексивност, што је уско повезано са способношћу критичког промишљања педагошке праксе и способношћу да се пракса промени.

Таква врста система захтева да се обезбеде могућности за све запослене да се ангажују у области заједничког учења и критичке рефлексије, укључујући плаћено време за стручно усавршавање (Peeters, 2008; Urban et al., 2011). Зато је важно развијати

системску компетентност која је истовремено пружање подршке појединцима да развију своје капацитете за одговоран однос према пракси у променљивим и различитим друштвеним контекстима и стварање јасно дефинисаних услова и начина укључивања свих учесника на различитим нивоима система.

Овакав концепт менторства није могуће развити само кроз обуке и ослањајући се на претходна знања и искуства професионалаца који претендују да буду ментори. Да би се развио систем менторства као „колаборативни професионализам" (Hargreaves & Fullan, 2000), потребна је системска подршка и грађење професије као етичке праксе, праксе која је вођена вредностима, захтева преузимање одговорности и базирана је на дељењу моћи.

Такође, потребно је иницирати промену концепта професионалног развоја кроз подршку облицима професионалног усавршавања/учења који подразумевају истраживање властите праксе, професионално умрежавање, развијање пројеката и колаборативне акције.

Литература

Dahlberg, G. & Moss P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Oxford: Routledge Falmer.

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching: History and Practice,* Vol. 6, No. 2, 151–182.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Milenium, *Theory into Practice*, Vol. 39, No. 1, 50–56.

Krnjaja, Ž. (2010). Proces profesionalnog razvoja iz ekološke paradigme. *Andragoške studije*, br. 2, 149–167.

Mac Naughton, G. (2003). *Shaping Early Childhood, Learners, Curriculum and Context*, Berkchire: McGraw-Hill Education.

Mentor i pripravnik – Vodič za nastavnike, vaspitače i stručne saradnike (2009). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

Mullen, C. A. & Lick, D.W. (Eds.) (2003). *New Directions for Mentoring: Creating a Culture of Synergy*. London: Falmer Press Routledge Inc., Taylor & Francis e-Library

Mullen, C. A. (2005). *Mentoring Primer*. New York: Lang

Pavlović Breneselović, D. (2009). Izvodljivost i/ili kompatibilnost promena u obrazovanju. *Pedagogija*, god. 64, br. 2, 319–324.

Pavlović Breneselović, D. (2010). Od tima do zajednice učenja. *Pedagogija,* god. 65, br. 2, 236–246.

Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2012). Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja. *Andragoške studije*, br. 1, 145–160.

Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, god. 34, br. 2, 57–68.

Peeters, J. (2008). *The Construction of a New Profession: A European Perspectives on Professionalism in Early Childhood Education and Care*. Amsterdam: Bernard van Leer Foundation.

Peters, J. & Vandenbroeck, M. (2011). Child Care Practitioners and the Process of Professionalization. In L. Miller & C. Cable (Eds.) *Professionalization and Management in the Early Years* (pp. 62–74). London: Sage.

Peeters, J., Cameron, C., Lazzari, A., Peleman, B., Budginaite, I., Hauari, H. & Siarova, H. (2015). *Impact of Continuous Professional Development and Working Conditions of Early Childhood Education and Care Practitioners on Quality, Staff-Child Interactions and Children's Outcomes: A Systematic Synthesis of Research Evidence*. Gent: VBJK.

Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2015). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 22/2005; 51/2008; 88/2015.

Projekat Vrtići bez granica 2 – kvalitetno inkluzivno predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Srbiji (2013). Beograd: UNICEF, Centar za interaktivnu pedagogiju, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Radulović, L. (2008). Obrazovanje nastavnika: zajednički problemi i naše specifičnosti. U Š. Alibabić i A. Pejatović (ur.), *Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija* (str. 233–245). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Urban, M. (2008). Dealing with Uncertainty: Challenges and Possibilities for the Early Childhood Profession. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 16, No. 2, 135–152.

Urban, M., Vanderbroeck, M., Lazzari, A. & Peeters, J. (2011). *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. London and Ghent: University of East London and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.

Wood E. (2010), *Listening to Young Children: Mutiple Voices, Meanings and Understandings*. In A. PaigeSmith & A. Craft (Eds.), *Developing Reflective Practice in the Early Years*, (pp. 108–121). Berkshire: Open University Press.

Примљено: 03. 01. 2016.
Коригована верзија текста примљена: 10. 03. 2016.
Прихваћено за штампу: 30. 03. 2016.

MENTORSHIP AS PRACTITIONER COLABORATION – MENTORS' PERSPECTIVE

Abstract *Based on conducted researches many authors point out that professionalism in the field of education in early childhood is closely linked with the skill of critical study of pedagogic practice and the ability of changing it. In accordance with modern views and research of professional development which indicate the fact that training professionals is not sufficient if we want to create a sustainable change the issue of mentorship development becomes increasingly topical. The paper considers a concept of mentorship in the frame of the project Kindergartens without borders 2 – quality inclusive preschool education in Serbia, based on a systemic approach to professional development, as a support to improving the quality and the development of ethical practice of preschool education. The new concept of mentorship includes active integration and synergy of the requirements of practice and theory, competence in mutual process of learning and reflexive examination of one's own practice, i.e. the ability of critical thinking and changing practice. The qualitative research was aimed at considering the perspective of mentors in the light of the mentoring concept. The results show that mentors see this kind of support as important in the processes of introducing changes in the practice and the development of quality in all dimensions of real context. The conclusion states that it is necessary to change the concept of professional development in order to ensure important support in the processes of changing the practice and the development of quality in all dimensions of real context.*

Keywords: *professionalism, competence, collaboration, mentorship.*

МЕНТОРСТВО КАК КОЛЛАБОРАЦИЯ ПРАКТИКОВ – ТОЧКА ЗРЕНИЯ МЕНТОРОВ

Резюме *Исходя из результатов проведенных исследований, многие авторы отмечают, что профессионализм в области дошкольного воспитания и образования тесно связан со способностью критического обсуждения педагогической практики и способностью ее изменения и приспособления. Современные исследования в области профессионального развития указывают на факт, что для создания и проведения стабильных изменений обучение специалистов не достаточно и поэтому вопрос менторства становится все более актуальным. В статье рассматривается концепция менторства в рамках проекта Детские сады без границ 2 – качественное инклюзивное дошкольное воспитание и образование в Сербии, которая базируется на системном подходе к профессиональному развитию, как поддержке созданию качества и развитию практики дошкольного воспитания. Новая концепция менторства предполагает активное объединение и согласование практики и теории, компетентности в совместном процессе обучения и рефлексивного пересмотра своей собственной практики, вернее способность критического мышления и изменения практики. Проведенное качественное исследование было направлено на изучение и понимание установленной концепции менторства с точки зрения менторов. Результаты показывают, что этот вид поддержки менторы считают важным в процессе внедрения изменений на практике и развития качества во всех измерениях реального контекста. В конце статьи указывается на необходимость изменения концепции профессионального развития и оказания системной поддержки новой концепции менторства.*

Ключевые слова: *профессионализм, компетентность, сотрудничество, менторство.*

Невена Н. Митранић[1]

UDK - 371.382
DOI: 10.5937/nasvas1602411M
Оригинални научни рад
НВ год. LXV 2/2016.

СМЕРНИЦЕ ЗА ДРУШТВЕНУ ПОДРШКУ ДЕЧЈОЈ ИГРИ[2]

Апстракт *Игра је драгоцен аспект живљења, незаменљивог значаја по добробит и развој како детета тако и одраслих људи и заједница у целини. Комплексност савремених услова живљења често доводи у питање уважавање и остваривање дечје игре, те јача нужност да савремене образовне политике игру активно подрже. Предмет истраживања на ком је овај рад заснован је дечја игра у образовној политици, а циљ истраживања је предлог мера и акција којима се кроз образовну политику дечја игра може подржати. У истраживању смо се служили методом компаративне анализе кроз технику анализе садржаја, а уз примену матрице анализе. Истраживањем су обухваћене мере и акције званичних образовних политика и невладиних организација Уједињеног Краљевства Велике Британије и Северне Ирске, Републике Ирске и Републике Србије. Резултати истраживања указују на то да је проблем дубљи од тренутног непостојања системске подршке игри у Републици Србији и отварају питање из које парадигме званична образовна политика Републике Србије приступа образовању, као и питање могућности да се из актуелне позиције у потпуности освести важност игре и гради подршка игри. Ослањајући се на окоснице политика подршке у Уједињеном Краљевству и Републици Ирској, у овом раду предлажемо смернице развоја друштвене подршке игри које би се у случају Србије могле показати смисленим и изводљивим.*

Кључне речи: *дечја игра, образовна политика, друштвена подршка игри.*

Увод

Игра се као вредна помена одавно провлачи кроз филозофску и научну мисао, а интензивније проучава у хуманистичким наукама од двадесетог века. Упркос различитим приступима разумевању игре, у актуелним теоријским разматрањима вредност игре за живот детета је неоспорна. Игра је притом засебно истакнута као право детета и друштвена одговорност (*Convention on the Rights of the Child,* 1989),

1 E-mail: nevena.mitranic@gmail.com
Студент докторских студија на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

2 Истраживање је реализовано за потребе израде мастер рада под насловом *Дечја игра у пракси образовне политике*, одбрањеног на Филозофском факултету Универзитета у Београду 2015. године.

чиме се апелује на савремене демократске државе да донесу мере и уложе средства у подршку игри која ће прожимати све аспекте друштвеног живота који се детета тичу. Отуд се у овом раду бавимо питањем могућности остварења друштвене подршке игри кроз образовну политику, питањем актуелног положаја игре у образовној политици Србије, и шта Србија, као демократска земља и потписница Конвенције о правима детета, може учинити како би дечју игру на адекватан и свеобухватан начин подржала.

Кратак приказ теоријских полазишта истраживања

У сусрету са различитим епохама и перспективама, игра је добијала различита значења, те прошла пут од свођења на нефункционалан животињски нагон (Ortega, 2003) до уздизања на ниво нове митологије о човеку (Marjanović, 1979). Актуелним теоријским разматрањима крајности у сагледавању игре су превазиђене и може се закључити постојање сагласности да је игра вредна, али се питању у чему њена вредност лежи приступа из различитих позиција. Из перспективе модерног схватања уређености света и аутономије субјекта (Dahlberg et al., 1999), у детињству виђеном као периоду сазревања и развоју као стабилном следу корака у остваривању људске природе игра носи вредност као „припрема за будућност" (Erickson, 1963; Spencer, 1873; Sutton Smith 1994, према: Edminston, 2008; 6) и сигурно окружење у ком дете учи границе (VanderVen, 2004), овладава социјалним правилима и културним нормама (Freysinger, 2006) и увежбава друштвено прихватљиве улоге одраслог (Edminston, 2008), али и као начин да се „побегне од живота" (VanderVen, 2004: 170), да се поврати виталност и да се лакше суочи с изазовима које носи пут развоја ега (Freysinger, 2006). Из перспективе постмодерних разумевања комплексности и динамичности света, па тиме и разумевања детињства као социокултурног конструкта и друштвене категорије вредне по себи (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013) и разумевања развоја као флуидног и релационог процеса преиспитивања и грађења вишеструких идентитета (Gevric i Krib, 2012), игра носи вредност како за дете тако и за одраслог као комплексан адаптивни систем (VanderVen, 2006: 409), капацитет флексибилности у дејству (Marjanović, 1979), специфично искуство сопства и света (Henricks, 2014) и феномен у ком отварамо коауторски простор (Feezell, 2013) за заједничко истраживање и грађење значења (Krnjaja, 2012). Схватајући игру као потенцијал и простор деконструкције и преговарања, постмодерни приступ пружа могућност да питање остваривања игре сагледамо као шире политичко питање остваривања демократије у смислу могућности уживања слободе да изазовемо и трансформишемо режиме истине (Freysinger, 2006) и експериментишемо с друштвеним правилима и њиховом сврхом (Krnjaja, 2012) и у смислу отворености друштва за искуства и глас детета, као равноправног грађанина, и за игру као доминантни начин на који дете себе и свет разумева, развија и изражава (Lester & Russell, 2008). Игра као простор демократије тиме је дечје и људско право, али и одговорност – деца и одрасли, као креатори значења, носе одговорност за дискурсе у које у игри ступају (VanderVen, 2004), док демократско друштво носи одговорност да играче подржи у њиховој континуираној потрази за „добро одиграном игром" као начином да будеш добар

себи и другима (De Koven, 2013, према: Chen, 2014: 123), и да позива на игру као сусрет у ком смо подржани да се питамо, истражујемо, конструишемо и реконструишемо заједно.

Ипак, сведоци смо бројних истраживања која указују на опадање игре у савременом свету (Gray, 2011; Hughes, 2003; Louv, 2005; Pellegrini, 2005, према: Kernan, 2007), проналазећи узрок депривације у друштвеном контексту. Уздизање стабилности и безбедности као фундаменталних вредности у доминантној култури убрзаних промена (Furedi, 2002, према: Lester & Russel, 2008) доводи до парадоксалног положаја детета у друштву. С једне стране, схваћена као бића „неконтролисана" и „неосвешћена" и тиме претња по сопствену добробит и по јавни ред и мир деца бивају заштићена од активног учешћа у друштвеном животу и издвојена у засебну друштвену групацију (Marjanović, 1987), а игра означена и занемарена као искључиво „дечја ствар", док с друге стране потреба за успостављањем контроле над будућношћу поставља пред децу као будућност нације захтев да преузму понашања одраслих и, кроз бројне курсеве и приватне часове, буду ангажована у властитом професионалном одређивању и развоју (Elkind, 2001), у ком игра бива одбачена као активност слабог значаја. Мада постоје докази о резилијентности деце на друштвене промене и склоности да „проиграју свој пут" кроз изазове свакодневице (Jenkins, 2006, према: Lester & Russell, 2008; Nicholson et al., 2014), игра није просто слободан израз детета (VanderVen, 2004), па тиме ни искључиво дететова одговорност. Начин на који ће се игра остваривати и теме којима ће се деца у игри бавити условљени су контекстом и могу одражавати етички дискутабилне дискурсе, проблематичне позиције моћи и различите идеологије са којима се дете у свом контексту суочава и у чијем деконструисању му је потребна подршка. Инструментализација и комерцијализација игре чине се нарочито опасним, ограничавајући, сем имагинације и активности детета, и улоге које у игри преузима и олако наводећи на стереотипна понашања као природна стања ствари (Lester & Russell, 2008).

Тиме питање игре као права детета и одговорности државе (*Convention on the Rights of the Child,* 1989) из постмодерне перспективе добија дубљу етичку вредност која додатно апелује на реконструисање слике о детету, преиспитивање актуелних схватања игре и доношење политика које би пружиле основ, подстицај и ресурсе за смислену и свеобухватну друштвену подршку игри.

Методологија истраживања

Истраживањем представљеним у овом раду настојали смо да дођемо до смерница за грађење друштвене подршке игри које би носиле одређену поузданост практичне остваривости и биле релевантне за контекст Србије, те смо се усмерили на проучавање примера праксе земаља у којима је политика подршке игри развијена, као и на проучавање актуелног стања друштвене подршке игри у Србији.

Однос друштва према дечјој игри је комплексно питање које се може проучавати на различитим нивоима. У овом истраживању фокусирали смо се на мере и акције носилаца образовне политике које пружају концепцијски и нормативни оквир за

разумевање, организовање, остваривање и развијање дечје игре, те је предмет истраживања приказаног у овом раду дечја игра у образовној политици. Српском речју политика обухваћена су значења три енглеска термина: *policy*, *polity* и *politics*, те је важно напоменути да под образовном политиком разумевамо конкретне мере и акције предвиђене планом деловања – *policy* (*Key Definitions: Polity, Policy, Politics...,* 2015), али као одраз дискурзивног оквира из ког се препознају и дефинишу изазови образовне политике, доносе се одлуке и предузимају акције (Rein & Schon, 1993), и који даље обликује разумевања и поступке актера праксе (Bail, 2015), чиме се залази и у структурални и нормативни аспект политичке организације друштва – *polity* (*Key Definitions: Polity, Policy, Politics...,* 2015), као и у политички процес сукоба и усаглашавања интереса субјеката у ширем пољу јавног деловања – *politics* (*Key Definitions: Polity, Policy, Politics...,* 2015). Схватајући политику као одраз диксурса и развијајућу у пракси, под носиоцима образовне политике подразумевамо како владин тако и невладин сектор, као подсистем грађења политике (Cerna, 2013) који обликује систем уверења и служи за пример у процесу развијања праксе (Sabatier, 1988, према: Cerna 2013), те може играти важну улогу у успостављању и грађењу образовне политике, пружајући информативну, аналитичку, критичку и практичну подршку.

Истраживање има за циљ предлагање мера и акција којима се кроз образовну политику дечја игра може подржати, а дати циљ конкретизује се у следећим задацима:

1. Идентификовати димензије подршке игри кроз образовну политику, а на основу примера добре праксе других земаља,
2. Сагледати положај игре у образовној политици у Србији из перспективе идентификованих димензија подршке,
3. Предложити смернице развоја политике подршке игри, засноване на идентификованим димензијама подршке и на актуелном стању у Србији.

У остварењу задатака служили смо се методом компаративне анализе. Мере и акције носилаца образовне политике сагледане су кроз писане изворе – званична документа образовне политике и званичне сајтове невладиних организација, те је техника коришћена у овом истраживању анализа садржаја, а инструмент матрица анализе.

Истраживање је спроведено кроз следеће фазе:

1. Упознавање политика подршке игри у земљама примерима добре праксе кроз преглед докумената и сајтова, и идентификовање димензија кроз које се подршка остварује;
2. Развијање матрице анализе садржаја на основу идентификованих димензија подржавања игре;
3. Анализа политика подршке игри у земљама примерима добре праксе, применом матрице анализе на одабрана документа и сајтове;
4. Анализа подршке игри у образовној политици у Србији применом матрице анализе на одабрана документа и сајтове;

5. Поређење резултата анализе земаља примера добре праксе и Србије;
6. Извођење смерница за грађење друштвене подршке игри, на основу искуства земаља примера добре праксе и препознатих ограничења актуелног стања у Србији.

За земље примере добре праксе одабране су Република Ирска и Уједињено Краљевство Велике Британије и Северне Ирске, као земље у којима је подршка игри кроз политике јавног деловања најразвијенија, у смислу постојања засебних докумената, владиног сектора и невладиних организација експлицитно и искључиво посвећених подржавању игре, и у смислу дуге традиције и континуитета мера и акција којима се дечја игра подржава. Документа обухваћена анализом су: Национална политика подршке игри (*Ready, Steady Play! A National Play Policy*, 2004) и Национална политика подршке рекреацији младих Републике Ирске *(Teenspace: National Recreation Policy for Young People*, 2007); Стратегија подршке игри Уједињеног Краљевства (*The Play Strategy,* 2008) и водич за примену Стратегије о игри Уједињеног Краљевства (*Embedding the Play Strategy*, 2010); Политика о игри Владе Велса (*Welsh Assembly Government Play Policy*, 2002) и План имплементације политике о игри владе Велса (*Play in Wales: Play Policy Implementation Plan*, 2006); и Стратегија Шкотске за подршку игри (*Play Strategy Scotland: Vision and Action Plan*, 2013).

Невладине организације обухваћене анализом су: *Sugradh* (Република Ирска); *Play England* (Уједињено Краљевство); *Play Wales* (Уједињено Краљевство); *PlayBoard Northern Ireland* (Уједињено Краљевство); и *Play Scotland* (Уједињено Краљевство).

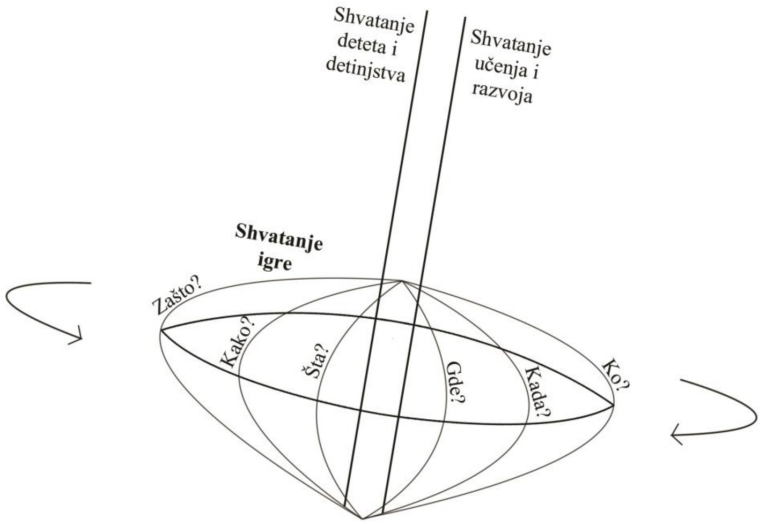
С друге стране, како Република Србија нема документа званичне образовне политике, нити невладине организације експлицитно усмерене на дечју игру, да би се положај игре у Србији сагледао, обухваћена су стратешка и законска документа образовне политике за чију тематику се дечја игра може претпоставити као релевантна, као и сајтови одабраних невладиних организација које промовишу права детета и директно раде с децом и младима у сврху њиховог оснаживања. Документа обухваћена анализом су: *Национални план акције за децу* (2004); *Образовање у Србији: како до бољих резултата, Правци развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног и општег средњег и уметничког образовања и васпитања 2010–2020* (2011); *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године* (2012); *Закон о основама система образовања и васпитања* (2013); *Закон о предшколском васпитању и образовању* (2010); *Закон о основном образовању и васпитању* (2013). Невладине организације обухваћене анализом су: *Пријатељи деце Србије* (ПДС); *Центар за права детета* (ЦПД); и *Центар за позитиван развој деце и омладине* (ЦЕПОРА).

Матрица анализе, развијена на основу димензија подршке препознатих у политикама земаља – примера добре праксе, метафорично је представљена у форми „чигре за игру". Основу чигре сачињавају темељна промишљања на којима се подршка игри гради, то јест:

– схватање детета и детињства;
– схватање учења и развоја;
– схватање игре.

Тело чигре обухвата категорије конкретније усмерене на саме мере и акције подршке, то јест:

– зашто треба подржати игру, то јест у којој се функцији подршка игри остварује;
– како треба да се играмо, то јест на којим принципима је заснована подршка игри;
– шта све чинимо како бисмо игру подржали, то јест које конкретне активности подршке су предвиђене;
– ко треба да буде укључен у подржавање и остваривање игре;
– када треба да се играмо, то јест на ком узрасту и по ком временском распореду;
– где игра треба да се остварује, то јест постоје ли јасно предвиђена и ограничена места за игру?



Слика 1. „Чигра за игру“

Метафора чигре дата је да би нагласила да уколико „основа чигре“ није освешћена и прецизирана, „тело чигре“ не може бити стабилно постављено, и да уколико чигра није комплетна, она се неће вртети и таква није гаранција остваривања игре.

Резултати истраживања

У анализи одабраних докумената и сајтова настојали смо да сагледамо сваки садржај кроз експлицитне мере и акције којима дете и игру подржава, али и кроз имплицитни однос који према детету и игри промовише, сагледан на нивоу укупног садржаја – тема које разматра, начина на који их организује, медија којима се служи и „читалачке публике“ коју имплицитно претпоставља, и на нивоу градивних елемената садржаја, попут формулација реченица и коришћених израза. Како бисмо податке добијене анализом сажели и лакше упоредно сагледали, представићемо их у табели која следи:

Табела 1. Сажети приказ резултата анализе званичних докумената и сајтова невладиних организација

	Уједињено Краљевство и Република Ирска	Република Србија
СХВАТАЊЕ ДЕТЕТА И ДЕТИЊСТВА	Холистички приступ Дете уважено као активни и компетентни носилац сопственог живота и учесник живота заједнице	**Нема** уједначеног полазног става Званична образовна политика: Дете као друштвени ресурс НВО: Дете као активна, аутономна личност
СХВАТАЊЕ УЧЕЊА И РАЗВОЈА	Учење као истраживачки и креативни процес грађења знања Развој као контекстуално условљен, континуиран процес, чији је главни носилац дете само	Изражено **само у документима званичне образовне политике** Учење као стицање готових знања и умења Развој као униформан процес
СХВАТАЊЕ ИГРЕ	Игра као мултидимензионална и инстринзички мотивисана Игра као потреба и право, начин изражавања и остваривања	**Нема** уједначеног полазног става Званична образовна политика: Игра као „услуга" намењена деци предшколског узраста НВО: Игра као право и вредност по себи
ЗАШТО?	Ради поштовања детета и остварења његове добробити Ради квалитета живљења породице, школе, заједнице	**Нема** експлицитно изнетих разлога
КАКО?	Оријентисаност на дете, породицу и практичаре Одрживост подршке Приуштивост и приступачност подршке Инклузивност подршке	**Нема** експлицитно извучених принципа усмерених на подржавање игре
ШТА?	Промовисати важност игре Обезбедити финансијску подршку Консултовати, информисати и подржати све релевантне актере Препознати изазове Отворити и истраживати просторе и прилике за игру Спроводити евалуацију остварења стратегија и политика	Званична политика не предвиђа активности подршке игри НВО: радионичарске активности и фестивали с игровним елементима, информисање деце и одраслих о праву детета на игру
КО?	Сви сектори владе и невладине организације Локални ауторитети и корпоративни сектор Експерти, професионалци и волонтери Деца, млади и породице Сви заинтересовани појединци	**Нико** конкретно није задужен за подржавање игре
КАДА?	Од рођења до 18. године Сваки тренутак може бити време за игру	Након предшколског узраста, игра подржана само у „слободно време" детета
ГДЕ?	Где год деца живе, уче и окупљају се Посебни и разноврсни простори намењени деци и младима, али и заједнички јавни простори као простор за игру	Званична образовна политика: Предшколске установе и школе, али само у „слободном времену" НВО: Играонице и јавни простори у локалној заједници

Већ из сажетог прегледа можемо опазити да земље анализиране као пример добре праксе приступају подржавању игре системски – координишући различите нивое грађења политике подршке око јединствене визије, синхронизујући мере и акције које су по живот детета релевантне у складу с њом, те обезбеђујући свеобухватну подршку остваривању и развијању политике о игри. Поред системског приступа, као окоснице грађења подршке у земљама добре праксе можемо истаћи и партиципативност и процесуалност. На партиципативност указује отварање простора за учешће свих релевантних актера, рачунајући и породицу, практичаре и заинтересоване чланове заједнице, са посебним акцентом на ангажовање деце и младих, док нам процесуалност сугерише обезбеђивање услова за преиспитивање и развијање политике планирањем евалуације, даљих истраживања и континуиране подршке актерима.

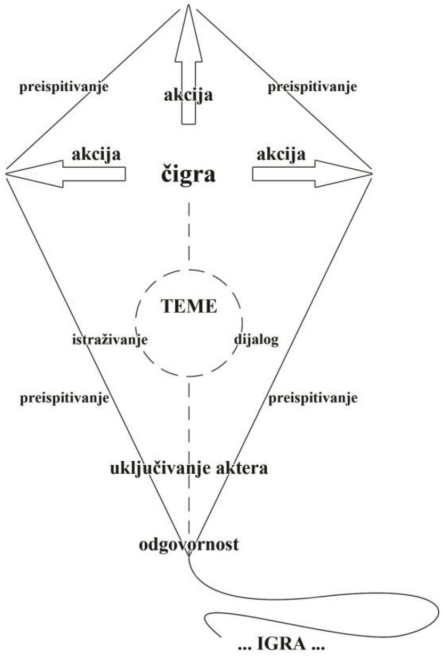
С друге стране, примећујемо да у образовној политици Србије координисана системска подршка изостаје, као и да је простор за партиципативност и процесуалност ограничен.

Суштина различитости међу анализираним земљама може се пронаћи у темељним схватањима на којима се подршка игри гради – схватању детета и детињства, схватању учења и развоја и схватању игре саме, а која су одраз парадигме којом се образовна политика води. Заснованост на парадигми права детета, која заступа дете као активног, компетентног грађанина и вредност по себи, а добробит детета као окосницу развоја образовне политике (Vudhed, 2012), омогућава Републици Ирској и Уједињеном Краљевству да игру сагледају као комплексан начин изражавања, учења и живљења детета и да подржавању игре дају значајно место у свим политикама усмереним на детињство, те и да грађењу подршке приступе системски. Елементи социокултурне парадигме који су у овим земљама снажно изражени, а која позива на уважавање вишеструких перспектива актера у заједници, подржавање учешћа детета у широком и комплексном опусу односа и окружења и преиспитивање контекстуалне примерености праксе подршке (Vudhed, 2012) дају основ да се квалитету образовне политике приступи као вишедимензионалном, вишеперспективном и развијајућем концепту (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013) и основ за партиципативност и процесуалност грађења подршке игри. Република Србија образовну политику заснива на економској перспективи, која дете и образовање сагледава као друштвене ресурсе који своју вредност друштву, као надређеном ентитету, треба да докажу одговарајући на предодређена универзална мерила и друштвене потребе, на начин који експерти процене као адекватан (Vudhed, 2012). Осим што економском парадигмом дечја игра бива или банализована и инструментализована, или занемарена као ирелевантна, фокусираност на унапред постављене циљеве економског напретка онемогућава да се квалитет праксе подршке детињству сагледа као процес, да се уваже различите перспективе и контексти и да се отвори простор за преиспитивање и заједничко откривање даљих праваца деловања. Акценат се ставља на контролу резултата и контролу актера праксе, чиме се долази до неравноправних улога међу укљученим актерима (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013). Над практичарима доминира позиција експерата, који процењују даље правце развоја политике и успостављају критеријуме праћења и вредновања праксе, као и позиција државних чиновника који контролу спроводе

(Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013). Овако постављене улоге доводе до изолованости и неповерења међу актерима, те се не може очекивати ни развијање партнерства, ни усаглашеност, па ни системске мере и акције политике уопште, нити смисленост и одрживост мера и акција подржавања игре које би се из ове парадигме могле донети.

Смернице развоја политике подршке игри

Парадигматска различитост анализираних политика указује на комплексност и отежаност промене политике – институције и актери који промену треба да подстакну и доминантно носе, штите и промовишу вредности постојеће политике (Greener, 2002, према: Cerna, 2013). Отуд смо настојали да превазиђемо ниво критике и позовемо релевантне и заинтересоване актере на преиспитивање и делање у циљу промене дискурзивног оквира и постојећег стања политике и праксе тиме што ћемо предложити смернице развоја политике подршке игри које се из перспективе наших истраживачких резултата чине смисленим. Потреба за подстицајем практичног деловања усмерила нас је на грађење смерница као конкретних и практичних корака, што нас је даље суочило с изазовима. Најпре, у литератури не постоје конкретне смернице за грађење друштвене подршке игри и грађење политике усмерене на игру а на које бисмо се могли директно ослонити, те смо смернице који предлажемо



Слика 2. Смернице развоја политике подршке игри

засновали на резултатима добијеним анализом земаља – примера добре праксе. Даље, јасне мере и акције које се у Србији могу предузети како би игра била подржана, из позиције индивидуалног истраживача и у ситуацији недостатка истраживања о положају игре у Србији, немогуће је предвидети, те смо дошли до следа флексибилних корака који нам се чине као коректна основа за промишљање и помоћ да се отиснемо на пут подржавања игре.

Смернице развоја политике подршке игри, а у складу с тематиком игре, излажемо метафором и шематским приказом у форми змаја:

Кораци предложени кроз приказ змаја крећу се од преузимања одговорности над препознавањем, промовисањем и подржавањем игре, преко укључивања релевантних актера, истраживања и дијалога о питањима која ће подршку игри усмеравати, профилисања подршке кроз питања садржана у „чигри за игру", ка даљим конкретним акцијама. Окосница свих корака и њихов саставни део јесте и преиспитивање, континуирана рефлексија која би омогућила процесуалност грађења подршке игри. Сликовна представа носи одређена ограничења, те сугерише да су предложени кораци линеарни и међусобно разграничени, што није случај. Сваки корак наслућен је у сваком претходном, проткан у сваком наредном и кроз сваки наредни се преиспитује, те никада није дефинитивно завршен. Детаљније објашњење корака следи у наставку текста.

Преузимање одговорности. У образовној политици Републике Србије игра је стављена по страни делом и услед чињенице да није јасно препозната као ичија одговорност. Грађење политике подршке игри у анализираним земљама – примерима добре праксе, отпочело је успостављањем организација и асоцијација усмерених искључиво на игру – оснивањем невладине организације Sugradh у Републици Ирској, и националне Асоцијације за дечју игру и рекреацију у Уједињеном Краљевству. Данас стратегије и политике подржавања игре развијају и одговорност за подржавање игре, а носиоци су национална одељења и сектори владе усмерени на подржавање детета и детињства, или пак сама влада, уз наглашен значај партнерског деловања свих владиних сектора (*The Play Strategy,* 2008; *Play strategy Scotland: Action Plan*, 2013). У случају Србије, уколико није оправдано очекивати успостављање засебне особе или тела које би се у склопу владе подржавањем игре бавило, нити игру ставити под надлежност постојећих министарстава или Савета, почетни корак може бити да се промовисању и подржавању игре експлицитно посвете неке од невладиних организација, уз нужан дијалог са политичким актерима који могу пружити подршку у даљем лобирању креатора званичне образовне политике. Преузимање одговорности подразумева и профилисање слике о игри која ће се заступати, профилисање акција којима ће се ширити свест о њеном значају (*Ready, Steady Play! A National Play Policy*, 2004), као и планирање финансија за грађење подршке. Република Ирска и Уједињено Краљевство приступају овом проблему прецизирајући сврхе улагања и критеријуме који се морају задовољити ради конкурисања за расположиве фондове, постављајући смернице за одрживо планирање простора и материјала за игру, разматрајући могућности партнерства са корпорацијама и приватницима, и повезујући подршку игри са другим плановима владе и пројектима и иницијативама у заједници (*The Play*

Strategy, 2008; *Embedding the Play Strategy,* 2010; *Play in Wales: Play Policy Implementation Plan*, 2006).

Укључивање актера. Пут профилисања слике о игри и ширења свести о њеном значају укључује и повезивање првенствено са самом децом и младима (*The Play Strategy*, 2008), њиховим породицама, стручњацима различитих профила, са постојећим невладиним организацијама, различитим члановима заједнице, медијима и слично. Повезивање у игри и око ње носи потенцијал друштвеног покрета са дуготрајном визијом и мисијом остваривања промена на више поља друштвене реалности, и праћено је промишљањем ко *још* може бити укључен, како свим актерима отворити простор за што активније учешће, и како градити партнерске односе. У том контексту, значајно је развијати систем информисања што шире популације о игри и њеном значају, ослањајући се на све расположиве ресурсе. Консултовању са свим релевантним актерима и њиховом информисању Република Ирска и Уједињено Краљевство приступају кроз систем креативних и разноврсних акција осмишљених тако да подстакну интересовање и активно учешће. Примера ради, у Уједињеном Краљевству процес консултација при развијању политике подршке игри заснивао се на упитницима, интервјуима, фокус групама, радионицама, зидовима са графитима, турама кроз локалну средину и виртуелним играма (*The Play Strategy,* 2008; *Embedding the Play Strategy,* 2010; *Play in Wales: Play Policy Implementation Plan*, 2006), док се даље информисање врши путем тренинга, семинара, конференција, лифлета, плаката, медијских кампања, друштвених мрежа, библиотека у локалној заједници и сервиса за породице (*Embedding the Play Strategy,* 2010; *Play strategy Scotland: Action Plan,* 2013).

Истраживање и дијалог. Пре планирања мера и акција подршке, важно је проценити положај игре у Србији и потенцијале и препреке са којима се она у датом контексту суочава, те дискутовати о кључним питањима на којима ће подршка игри бити грађена, при чему процена, преиспитивање и дијалог треба да укључе и уваже различите перспективе. Примера ради, консултацијама с децом и родитељима спроведеним у Уједињеном Краљевству утврђено је да је највећа препрека остваривању игре став да јавна игралишта нису безбедна, те влада поред политике подршке игри доноси политику појачане безбедности деце и младих и акциони план борбе против малолетничког криминала и вршњачког насиља (*The Play Strategy*, 2008).

Профилисање подршке. Дискутовање о значајним питањима треба да води ка грађењу заједничких вредности на којима ће се подршка градити и визије подршке око које ће се сви актери усагласити. Као кључни принципи подржавања игре у Уједињеном Краљевству истакнути су приуштивост и приступачност (*The Play Strategy*, 2008), а у Републици Ирској оријентисаност на дете / младог човека, оријентисаност на породицу, једнакост, инклузивност, оријентисаност на акцију и интегрисаност (*Ready, Steady Play! A National Play Policy*, 2004; *Teenspace: National Recreation Policy for Young People*, 2007). Даље је неопходно кроз дијалог на основу договорених вредности разрадити конкретне мере и акције које на различитим нивоима могу предузети различити актери, при чему је при овом кораку значајно размотрити како ће изграђена мрежа актера носити ове акције и функционисати у сврху узајамне подршке.

Акције. Предузимање конкретних акција условљено је претходним корацима, те се не може прецизирати, али можемо напоменути да под овим кораком имамо у виду акције различитог обима и различитог степена амбициозности, почевши од малих акција које предузимају индивидуални стручњаци, групе и организације, па до амбициозних акција на националном нивоу. У Уједињеном Краљевству и Републици Ирској, између осталог, планиране акције обухватају бројне националне и локалне кампање и пројекте, организовање семинара, тренинга и саветовања, објављивање приручника и публикација, успостављање смерница и стандарда, оснивање ресурсних центара, отварање простора за игру и доношење политика и мера повећања безбедности целокупног физичког простора локалне заједнице.

Преиспитивање. Као што је већ поменуто, ниједан корак није дефинитиван, те континуирана рефлексија на сваком кораку, као и током сваке акције која ће бити предузета, јесте начин на који се постепено освешћују предности и препреке, граде и оснажују заједничке вредности и визије и развија квалитет подршке игри уопште.

Закључак

Предложени кораци и метод којим се до њих дошло једно су од могућих решења да се грађењу системске подршке игри приступи и треба их посматрати не као готов рецепт, већ као позив и потенцијалну основу за дијалог. Не може се оспорити комплексност и незавидност ситуације какву затичемо у образовној политици Републике Србије, нити дугорочност и тежина пута који пред Србијом лежи. Непредвидивост игре саме и дисконтинуитет промена у образовној политици Републике Србије чине немогућим задовољење потребе да будемо сигурни у све кораке који нам предстоје, у њихову сврсисходност и адекватност у условима у којима деламо. Отуд, једини начин да изазове на путу у потпуности сагледамо и превазиђемо и да игру подржимо јесте да се над игром и њеним положајем замислимо, да покренемо игру као друштвено питање и да се упустимо у њу као друштвено збивање – свесно преузимајући одговорност, наоружани заједничком, договореном визијом, спремни да будемо прилагодљиви, да слушамо и подржимо једни друге, и, што је најважније, да се играмо заједно.

Литература

Bail, C. A. (2015). The Public Life of Secrets: Deception, Disclosure, and Discursive Framing in the Policy Process. *Sociological Theory*, Vol. 33, No. 2, 97–124.

Cerna, L. (2013). *The Nature of Policy Change and Implementation: A Review of Different Theoretical Approaches*. Retrieved July 17, 2016 from the World Wide Web https://www.oecd.org/edu/ceri/The%20Nature%20of%20Policy%20Change%20and%20Implementation.pdf

Chen, M. (2014). The Well-Played Game: A Player's Philosophy. *American Journal of Play*, Vol. 7, No. 1, 122–124.

Convention on the Rights of the Child (1989). United Nations General Assembly. Retrieved February 22, 2015 from the World Wide Web http://www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Falmer Press.

Edminston, B. (2008). *Forming Ethical Identities in Early Childhood Play*. Abingdon: Routledge.

Elkind, D. (2001). *The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon*. Massachusetts: Perseus Publishing.

Embedding the Play Strategy (2010). Department for Children, Schools and Families, Government of United Kingdom. Retrieved February 17, 2015 from the World Wide Web http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/01194-2009DOM-EN.pdf

Feezell, R. (2013). A Pluralist Conception of Play. In E. Ryall, W. Russell & M. MacLean (Eds.), *The Philosophy of Play* (pp. 11–31). Oxfordshire: Routledge.

Freysinger, V. (2006). Play in the Context of Life-Span Human Development. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play From Birth to Twelve: Contexts, Perspectives and Meanings* (pp. 53–62). New York: Routledge.

Gevirc, Š. i Krib, A. (2012). *Razumevanje obrazovanja: Sociološka perspektiva*. Beograd: Fabrika knjiga.

Gray, P. (2011). The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. *American Journal of Play*, Vol. 3, No. 4, 443–463.

Henricks, T. (2014). Play As Self-Realization: Toward a General Theory of Play. *American Journal of Play*, Vol. 6, No. 2, 190–213.

Kernan, M. (2007). *Play as a Context for Early Learning and Development: A Research Paper.* Retrieved March 15, 2015. from the World Wide Web http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Early_Childhood_Education/How_Aistear_was_developed/Research_Papers/Play_paper.pdf

Key Definitions: Polity, Policy, Politics, Corporate Communications, Public Affairs, Lobbying, Government Relations (2015). Association od Accredited Public Policy Advocates to the European Union. Retrieved August 30, 2016 from the World Wide Web http://www.aalep.eu/key-definitions-polity-policy-politics-corporate-communications-public-affairs-lobbying-government

Krnjaja, Ž. (2012). Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih. *Etnoantropološki problemi*, Vol. 7, No. 1, 251–267.

Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet, Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Lester, S. & Russel, W. (2008). *Play for a Change: Play, Policy and Practice: A Review of Contemporary Perspectives*. London: Play England.

Marjanović, A. (1979). Stvaralaštvo, igra i vaspitanje predškolske dece. *Predškolsko dete*, br. 1–2, 3–33.

Marjanović, A. (1987). Protivrečna pitanja javnog vaspitanja predškolske dece. *Predškolsko dete*, br. 1–4, 11–26.

Nacionalni plan akcije za decu (2004). Beograd: Vlada Republike Srbije, Savet za prava deteta.

Nicholson, J., Shimpi P. M., Carducci C. & Jevgjokikj, M. (2014). Listening to children's perspectives on play across the lifespan: children's right to inform adults' discussions of contemporary play. *International Journal of Play*, Vol. 3, No. 2, 136–156.

Obrazovanje u Srbiji: kako do bolljih rezultata, Pravci razvoja i unapređivanja kvaliteta predškolskog, osnovnog i opšteg srednjeg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja 2010–2020 (2011). Beograd: Nacionalni prosvetni savet.

Ortega, R. (2003). Play, Activity, and Thought: Reflections on Piaget's and Vygotsky's Theories. In D. Lytle (Ed.), *Play and Educational Theory and Practice* (pp. 99–116). Westport: Praeger Publishers.

Play in Wales: Play Policy Implementation Plan (2006). Welsh Assembly Government. Retrieved March 21, 2015 from the World Wide Web http://gov.wales/dcells/publications/policy_strategy_and_planning/early-wales/playpolicy/implementationplane.pdf?lang=en

Play Strategy Scotland: Action Plan (2013). The Scotish Government. Retrieved March 20, 2015 from the World Wide Web http://www.gov.scot/Resource/0043/00437132.pdf

Ready, Steady Play! A National Play Policy (2004). National Children's Office, Government of Ireland. Retrieved February 8, 2015 from the World Wide Web http://www.dcya.gov.ie/documents/publications/NCOPlayPolicy_eng.pdf

Rein, M. & Schon, D. (1993). Reframing Policy Discourse. In F. Fischer & J. Forester (Eds.), *The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning* (pp. 145–166). Durham: Duke University Press.

Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2020. godine (2012). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 107/2012.

Teenspace: National Recreation Policy for Young People (2007). Office of the Minister for Children, Government of Ireland. Retrieved February 8, 2015 from the World Wide Web http://www.dcya.gov.ie/documents/publications/TEENSPACE_Report_ENG.pdf

The Play Strategy (2008). Department for Children, Schools and Families, Government of Ireland. Retrieved February 17, 2015 from the World Wide Web http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/The_Play_Strategy.pdf

VanderVen, K. (2004). Beyond Fun and Games towards a Meaningful Theory of Play. In S. Reifel & M. H. Brown (Eds.), *Social Contexts of Early Education, and Reconceptualizing Play* (pp. 165–205). Oxford: Elsevier Ltd.

VanderVen, K. (2006). Attaining the Protean Self in a Rapidly Changing World: Understanding Chaos through Play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play From Birth to Twelve: Contexts, Perspectives and Meanings* (pp. 405–415). New York: Routledge.

Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2009; 52/2011; 55/2013.

Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 18/2010.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013.

Примљено: 28. 01. 2016.
Коригована верзија текста примљена: 16. 08. 2016.
Прихваћено за штампу: 03. 09. 2016.

GUIDELINES FOR SOCIAL SUPPORT TO CHILD PLAY

Abstract *Play is a precious aspect of living and irreplaceable importance for not only child wellbeing and development but for adults and communities, too. Complex current living conditions often minimize the importance of child play and it becomes even more necessary that educational policies support it. The subject of the research is based on the role child play has in educational policy and the aim is formulation of measures and actions which can support child play in educational policy. We examined measures and actions of official educational policies and nongovernment organizations of the United Kingdom of England and Northern Ireland, the Republic of Ireland and Republic of Serbia. The results show that the problem is deeper than current nonexistence of systemic support to play in Serbia and open the question on which paradigm official educational policy in Serbia approaches to education, and the question of how to bring to awareness the importance of play in order to support it. Relaying on the frameworks of play support policy in the United Kingdom and Republic of Ireland we suggest some guidelines for social support of child play which might prove sensible and feasible in Serbia.*

Keywords: *child play, educational policy, social support to play.*

РУКОВОДСТВО ПО ОБЩЕСТВЕННОЙ ПОДДЕРЖКЕ ДЕТСКОЙ ИГРЕ

Резюме *Игра представляет собой важный аспект жизни, незаменимого значения для благосостояния и развития ребенка, а также взрослых и общества в целом. Комплексность современных условий жизни часто ставит под вопрос уважение и осуществление детскиой игры и, поэтому, от современной образовательной политики ожидается активная роль в поддержке игре. Предметом исследования в данной работе является детская игра в образовательной политике а цель данного исследования заключается в предложении мер и действий по поддержке детской игре в образовательной политике. Исследование проведено с применением сравнительного анализа и метода анализа содержания, с использованием матрицы анализа. Исследование включает в себя обзор мер и действий официальной политики в области образования и неправительственных организаций Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, Ирландии и Республики Сербии. Результаты исследования показывают, что проблема гораздо глубже, чем нынешнее отсутствие систематической поддержки игре в Сербии, так как поднимает вопрос об образовательной парадигме, на основе которой официальная политика Республики Сербия подходит к образованию, а также вопрос об этом, можно ли в такой обстановке в полной мере осветить важность игры и построить поддержку игре. Опираясь на основы политики поддержки в Великобритании и Ирландии, в данной статье предлагаются мероприятия по развитию общестенной поддержки игре, которые могли бы оказаться значимыми и выполнимыми в Сербии.*

Ключевые слова: *детская игра, образовательная политика, общественная поддержка игре.*

Далиборка С. Пурић[1]
Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

UDK - 371.3::821.163.41(497.11)"2014/2015"
DOI: 10.5937/nasvas1602427P
Стручни рад
НВ год. LXV 2/2016.

РАЗУМЕВАЊЕ ТЕКСТА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

Апстракт *У раду се разматра проблем разумевања прочитаног и допринос методичке апаратуре у читанци разумевању прочитаног текста у настави књижевности у млађим разредима основне школе. Техником анализе садржаја методичке апаратуре у осам читанки за четврти разред основне школе, које су одобрене за употребу у настави у школској 2014/2015. години и анкетирањем 350 учитеља из 33 основне школе из 11 управних округа у Републици Србији испитује се: (а) у којој мери садржај уџбеника српског језика за млађе разреде основне школе пружа могућност за разумевање књижевног текста; (б) у којој мери учитељи уважавају подстицаје за разумевање књижевне уметности дате у читанци, као извор за припремање наставе књижевности. Резултати истраживања показују да се велики број налога у читанкама односи на разумевање прочитаног, али да су налози који се односе на поједине категорије разумевања неравномерно заступљени у методичкој апаратури. С друге стране, више од половине анкетираних учитеља као извор за припремање наставе књижевности користи методичку апаратуру из читанке, како оне коју је одабрао за употребу у одређеном разреду тако и осталих читанки за тај разред.*

Кључне речи: *методичка апаратура, читанка, настава књижевности, српски језик, основна школа.*

Увод

Унапређивање читалачких компетенција истиче се као значајна потреба савременог човека, а, у складу с тим и као важан задатак школе. Квалитет ученичке рецепције књижевне уметности условљен је квалитетом наставне комуникације са текстом, а, с друге стране, условљава ниво и квалитет развоја сазнајне, афективне и вредносне димензије личности ученика, ниво читалачких интересовања, читалачке културе и културе уопште. Поједини аспекти читалачких компетенција нашли су своје место у међународним и националним тестирањима која се односе на унапређивање квалитета образовања уопште, а које се баве проблемима читања и дефинисања функционално интегрисаних знања и вештина у области читања (PISA, PIRLS, NAEP). У циљу унапређивања читалачких компетенција ученика, област читање и разумевање прочитаног укључена је у Образовне стандарде (2011).

1 E-mail: daliborka.puric@gmail.com

Теоријска полазишта истраживања

Разумевање прочитаног представља важан задатак наставе на почетку школовања (Guthrie et al., 2004), постаје нарочито значајно у старијим разредима основне школе (Sweet & Snow, 2003) и представља основу за постизање успеха у учењу у средњој школи (Kirsch et al., 2002). Проблем разумевања прочитаног као основни елеменат сазнавања књижевног дела представља предмет интересовања истраживача различитих усмерења, па је у теоријским и емпиријским проучавањима различито одређиван и различито тумачен. Сумирајући теоријска промишљања (Bajšanski, 2004; Janićijević, 2007; Pejić i sar., 2009; Plut, 2003; Ristić i Radić Dugonjić, 1999; Solar 2004; Trebješanin, 2000; Vigotski, 1996; Элконин 1991), може се закључити да је разумевање прочитаног књижевног текста сложен мисаони процес који одликује следеће:

- представља активан процес увиђања, осмишљавања, повезивања, који резултира укључивањем новог и непознатог у постојећи систем познатих садржаја;
- заснива се на интегрисању информација из текста који се чита са читаочевим претходним знањем, искуством и ставовима у јединствену значењску целину;
- укључује низ процеса који се одвијају на неколико различитих нивоа, који су у сталној интеракцији и који теку у оба смера – од најмањих значењских јединица до нивоа текста, односно од текста као сложене, естетски функционалне целине до текстуалних исечака;
- подразумева генерисање различитих врста закључака, неопходних за успостављање локалне и глобалне кохерентности, како током тако и након читања;
- условљено је смислом текста и очекивањима читаоца од текста, при чему читалац може прилагођавати своје активности у току читања процесу разумевања;
- при разумевању виртуелног света књижевног текста, као и при разумевању свакодневног искуства читалац истовремено прати више димензија искуствене реалности: простор, време, узрочност, ликове, њихове циљеве и планове.

Разумевање прочитаног књижевног текста није поступно спознавање значења у линеарном низу, нити просто додавање појединих семантема, већ се остварује на принципу сложене интерференције различитих слојева, на основу њиховог прожимања и међусобног деловања (Purić, 2015).

Полазећи од лингвистичких и психолошких разматрања проблема разумевања, а уважавајући особености наставе књижевности, одлике сазнајног развоја ученика млађег школског узраста, као и специфичности природе књижевне уметности, операционализовали смо појам разумевања прочитаног. Разумевање прочитаног може се посматрати на три нивоа: (1) разумевање речи у тексту; (2) разумевање информација из текста; (3) разумевање односа у тексту. Разумевање речи у тексту обухвата: (а) разумевање основног значења; (б) разумевање пренесеног значења; (в) разумевање мишљења и ставова аутора. Разумевање информација из текста укључује три основна нивоа анализе, који се заснивају на добијању одговора на питања: (а) ко/шта (ликови, догађаји); (б) где, када, како (хронотоп, начин); (в) зашто (узрочност на локалном нивоу, која се односи на податке, не и на односе). Разумевање односа у тексту обухвата

категорије које се крећу у релацијама: (а) узрок–последица; (б) циљ, намера – средство; (в) главно–споредно; (г) експлицитно–имплицитно. Наведена операционализација појма разумевања прочитаног представља једну од могућих, а има за циљ да допринесе: (а) остваривању задатака наставе књижевности; (б) вредновању остварености постављеног циља и задатака наставе; (в) побољшању квалитета наставне комуникације с књижевним текстом; (г) унапређивању квалитета рада учитеља.

У новије време пажња истраживача се све више усмерава ка идентификовању ефикасних наставних стратегија читања које повећавају ученичко разумевање прочитаног (Block & Pressley, 2002; Duke & Pearson, 2002). Програмски циљеви и задаци наставе књижевности који се односе на разумевање прочитаног остварују се и посредством читанке, као специфичног уџбеника који „својим функцијама утиче не само на усвајање знања и развијање способности из одређене наставне области, већ и на развијање личности ученика, комуникацију, самосталност, креативност, културни идентитет и развијање навика" (Cvetanović, 2007: 80). Садржај читанке условљен је васпитно-образовним циљевима савремене школе, захтевима наставног програма, специфичношћу књижевних садржаја, развојним карактеристикама ученика којима је намењена (рецептивним и когнитивним могућностима), концепцијом аутора.

Поред књижевноуметничког текста који представља основу, значајан садржински елемената читанке је методичка апаратура, која обухвата: (1) питања, задатке, усмерења, подстицаје, дефинисане као налоге или захтеве; (2) објашњења речи и књижевних појмова и (3) остале садржаје који су у функцији проучавања књижевног дела, а посредством које се „ученик уводи у тајне доживљавања, разумевања и тумачења дела, чиме се остварују објективни услови за развој субјективних стваралачких потенцијала ученика" (Purić i Stojanović, 2013: 389). Методичка апаратура интегрише различите врсте садржаја који подстичу, усмеравају и упућују ученике у литерарно-естетску комуникацију, чиме се остварују задаци наставе књижевности, како они који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевноуметничких дела тако и васпитно-образовне интенције ширег опсега, које превазилазе предметне, разредне, па и институционалне оквире, као што су развијање осећаја за аутентичне естетске вредности, упознавање, развијање и чување националног и културног идентитета, неговање културне баштине, васпитавање у духу највиших моралних вредности (хуманизма, патриотизма, алтруизма и слично) (*Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2006). У том смислу, функција методичке апаратуре је веома сложена и не може се свести на испуњавање програмских захтева на било ком нивоу. Ако се одређују према критеријуму основних смерница које пружају за остваривање различитих васпитно-образовних задатака, као и према томе како утичу на развијање опште културе ученика, основне функције методичке апаратуре су: рецептивна, сазнајна, трансмисивна, делотворна, интегративна, стваралачка, језичка, развојна и васпитна (Cvetanović, 2007).

Пошто систематично и поступно увођење ученика у свет књижевне речи започиње са читанком, која посредством методичке апаратуре подстиче и усмерава проучавање књижевног дела у настави, желели смо да утврдимо у којој мери овај садржински елемената читанке доприноси разумевању књижевног дела у настави у млађим разредима основне школе.

Методологија истраживања

У циљу испитивања доприноса читанки за млађе разреде основне школе разумевању књижевног дела, формулисани су следећи истраживачки задаци: (а) у којој мери су питања, задаци, усмерења, подстицаји који се односе на разумевање књижевног дела заступљени у читанкама за четврти разред основне школе; (б) у којој мери учитељи користе методичку апаратуру у читанци као извор за припремање наставе књижевности.

Истраживање је засновано на примени дескриптивне методе, а обављено је техником анализе садржаја и анкетирањем. Анализом садржаја методичке апаратуре у читанкама идентификоване су категорије разумевања књижевног текста: (1) разумевање речи у тексту: (а) разумевање основног значења, (б) разумевање пренесеног значења, (в) разумевање мишљења и ставова аутора; (2) разумевање информација из текста: (а) ко/шта, (б) где, када, како, (в) зашто; (3) разумевање односа у тексту: (а) узрок–последица, (б) циљ, намера – средство, (в) главно–споредно, (г) експлицитно–имплицитно. Као инструменти истраживања коришћени су протокол анализе садржаја и анкетни упитник затвореног типа, којим је испитивана заступљеност појединих извора за припремање наставе књижевности. Истраживање је било анонимно, како би се избегло давање пожељних одговора.

Узорак истраживања чинили су узорак учитеља и узорак уџбеника. Узорак учитеља одабран је из популације запослених школске 2011/2012. године у основним школама у Републици Србији и чинило га је 350 учитеља из 33 основне школе из једанаест управних округа. Узорак уџбеника чинило је осам читанки које су одобрене за употребу у четвртом разреду основне школе за школску 2014/2015. годину.

Добијени подаци из протокола анализе и анкетног упитника обрађени су у статистичком пакету IBM SPSS Statistics 20, а исказани су статистичким мерама пребројавања, релативног односа и просека.

Резултати истраживања и дискусија

Читанке за четврти разред у функцији разумевања књижевног текста у настави књижевности

Резултати анализе заступљености питања, задатака, усмерења, подстицаја који се односе на разумевање књижевног текста у читанкама за четврти разред основне школе показују да ова категорија чини нешто више од половине укупног броја налога (51,01%), то јест 66,35% налога који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног текста.

Посматрајући заступљеност питања, задатака, усмерења, подстицаја који се односе на поједине нивое разумевања, уочава се да је најзаступљенији ниво разумевање информација из текста (2.279 или 85,36%), док су категорије разумевање односа у тексту (204 или 7,64%) и разумевање речи (187 или 7,0%) заступљене у знатно мањем обиму и са малом разликом у броју питања (табела 1). Резултати анализе квалитета

уџбеника за млађи основношколски узраст које наводе Мркаљ и Плут такође показују да је једна од најзаступљенијих категорија разумевања проналажење информација у тексту (Mrkalj i Plut, 2007).

Табела 1. Заступљеност питања, задатака, усмерења, подстицаја према категоријама разумевања текста у читанкама за четврти разред

Нивои разумевања	**Категорије разумевања**	**f**	**%**
Разумевање речи	Основно значење	77	2,88
	Пренесено значење	71	2,66
	Мишљења и ставови аутора	39	1,46
	Укупно:	187	7,00
Разумевање информација	Ко, шта; афирмација – негација	1141	42,73
	Где, када, како	712	26,67
	Зашто	426	15,96
Укупно:		2279	85,36
Разумевање односа	Узрок – последица	54	2,02
	Циљ, намера, средство	62	2,32
	Главно – споредно; Експлицитно – имплицитно	88	3,3
	Укупно:	204	7,64
	Укупно:	2670	100

Разлика у заступљености појединих категорија већа је него у збирном прегледу по нивоима разумевања. На разумевање речи, мишљења и ставова аутора односи се 39 или 1,46%, а на разумевање информација – ко, шта; афирмација, негација односи се 1.141 или 42,73% налога. Разумевање – где, када, како заступљено је са 712 или 26,67%, а разумевање – зашто са 426 или 15,96% питања, задатака, усмерења, подстицаја. Разлика у заступљености категорија основног и пренесеног значења је незнатна – основно 77 или 2,88%, а пренесено 71 или 2,66% питања. Заступљеност категорија у оквиру разумевања односа прилично је уједначена, али уочава се неуједначеност у односу на остале категорије. Овакви резултати указују на то да су налози који се односе на разумевање књижевног текста неравномерно заступљени према категоријама разумевања у читанкама за четврти разред основне школе.

Из методичке апаратуре у читанкама за четврти разред издвојили смо примере налога који се односе на поједине категорије разумевања књижевног текста.

(а) Разумевање речи – основно значење:
Шта значи да се момак и девојка „наджњевају"? (Opačić Nikolić i Pantović, 2007: 94)
Шта значи реч наука и како је она настала? (Todorov i sar., 2007: 61)
Поиледај у Речнику шта значи „адамско колено" и објасни зашто за Ковиљку кажу да је „адамско колено" (Aranđelović, 2007: 61)

(б) Разумевање речи – пренесено значење:
Шта значи бити „доброг срца"? (Ćuk i Petrović Perić, 2008: 46)

Неке речи употребљене су у пренесеном значењу. На пример, каже се да је паук „срце у танане нити прео/ у мрежу га створио свега".
Како разумеш ове стихове? (Opačić Nikolić i Pantović, 2007: 19)

(в) Разумевање речи, мишљења и ставова аутора:
Шта мислиш: зашто писац пореди другарство са војничком храброшћу? (Todorov i sar., 2007: 5)
Приповедач каже: „Тада му не бих причао ни о змијском цару, ни о прашуми, ни о звездама. Спустио бих се до њега. Говорио бих му о брицу, о голфу, о политици и о машинама". Шта значи „причати о звездама", а шта „спустити се до њега" (саговорника) па му говорити о брицу, голфу...? (Trnavac, 2008: 93)

Категорија разумевање речи заступљена је у најмањој мери у укупном броју налога у читанкама који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног текста. С обзиром на то да је разумевање речи предуслов разумевања прочитаног уопште, аутори уџбеника, а и учитељи у непосредној пракси требало би више пажње да посвете богаћењу ученичке лексике, што представља и један од програмских захтева наставе књижевности.

Налози који се односе на разумевање информација из текста најзаступљенији су у односу на остале категорије разумевања књижевног текста у анализираним читанкама. Али, пошто разумевање информација из текста одговара препознавању и присећању као нижим нивоима квалитета знања, значај ове категорије разумевања у контексту остваривања задатака наставе књижевности није велики. Ова врста налога прилагођена је и најслабијим ученицима, па би мотив постигнућа могао бити један од разлога оправданости доминације питања, задатака, усмерења, подстицаја која се односе на разумевање информација из текста.

Из методичке апаратуре у читанкама за четврти разред издвојили смо примере налога за сваку од категорија разумевања информација из текста.

(а) Разумевање – ко, шта:
Ко је ухватио Старог Вујадина и његове синове? (Aranđelović, 2007: 51)
Ко је Пепељуги помагао у обављању послова? (Ćuk i Petrović Perić, 2008: 31)
Шта је Светлоока замолила малог стаклара у причи „Стакларева љубав"? (Žeželj Ralić, 2006: 45)
Шта необично ради трећи капетан? (Todorov i sar., 2007: 18)

(б) Разумевање – где, када, како:
Где живи плави зец? (Ćuk i Petrović Perić, 2008: 69)
Када се Стефан први пут суочио са неуспехом? (Žeželj Ralić, 2006: 78)
Како је почело пријатељство између свица и воденичара? (Žeželj Ralić, 2006: 11)

(в) Разумевање – зашто:
Зашто су два брега „кућа у разреду"? (Todorov i sar., 2007: 5)
Зашто лисица није поверовала да је лав болестан? (Aranđelović, 2007: 27)
Зашто је људима било важно да певају док раде? (Marinković i Marković, 2007: 34)

Разумевање односа у тексту у значењском смислу представља најсложенију и за ученика најзахтевнију категорију налога који се односе на разумевање књижевног

текста. Примери налога за разумевање узрока и последице, циља, намере и средства, главног и споредног, експлицитног и имплицитног наведени су у прегледу који следи.

(а) Разумевање: узрок–последица:
Наведи узрок неслоīе између медведа, свиње и лисице. Заокружи одīовор за који мислиш да је тачан.
А) Лисица је тражила да добије више жита од свих.
Б) Маīарац није праведно ūоделио жито.
В) Свиња је тражила да се њој да слама. (Marinković i Marković, 2007: 36)
Зашто је Трнова Ружица ūала у стоīодишњи сан? (Popović, 2007: 109)
Зашто је оūац младоī Вука вратио из манастира у село? (Trnavac, 2008: 33)

(б) Разумевање: циљ, намера, средство:
Зашто Циīанин назива куūца „мој ūријане, куме, мој īолубе"? (Todorov i sar., 2007: 78)
Објасни зашто су се наджњевали момак и девојка. (Marinković i Marković, 2007: 33)
Како је лав ūокушао да ūревари лисицу? (Aranđelović, 2007: 27)

(в) Разумевање: експлицитно–имплицитно:
Шта ūоказује раскошна одећа хајдука? (Todorov i sar., 2007: 42)
Ако златно јаīње ūредставља божју ūомоћ којом Расūко ūобеђује вука, шта онда може ūредстављати вук? (Opačić Nikolić i Pantović, 2007: 82)
Која Фолкова осећања заūажаш у реченици: „Задржавајући дах, док му је срце снажно луūало, Фолко се лаīано ūодиже."? (Marinković i Marković, 2007: 17)

Иако је значај категорије разумевања односа у тексту за разумевање прочитаног велики, процентуална заступљеност налога који се односе на ову категорију разумевања је мала. С обзиром на то да је књижевност значајан извор сазнања, разматрање проблема који припадају овој категорији може имати позитиван трансфер за сазнавање уопште. Отуда препорука и ауторима уџбеника и учитељима да више пажње посвете разматрању односа у књижевном тексту.

Питања, задаци, усмерења, подстицаји који се односе на разумевање књижевног текста су разноврсни и чине више од половине (51,01%) од укупног броја налога у читанкама за четврти разред основне школе. Ако се има у виду значај категорије разумевања за проучавање књижевног дела, добијени подаци су очекивани. Међутим, највећи број налога односи се на разумевање информација из текста (85,36%), што је основни ниво разумевања. Разумевање односа у тексту, као важан аспект разумевања за ученике млађег школског узраста (Mrkalj i Plut, 2007), и разумевање речи као основни предуслов разумевања (Plut, 2003) нису довољно заступљени у анализираним читанкама. Дакле, иако се велики број питања, задатака, усмерења, подстицаја односи на разумевање прочитаног, поједине категорије разумевања неравномерно су заступљене.

Педагошке импликације овог истраживања односе се на повећавање броја налога у оквиру методичке апаратуре у читанкама за четврти разред из категорије разумевања речи и разумевања односа у тексту, што се може објаснити чињеницом да „за узраст десетогодишњака ова два аспекта разумевања текста и јесу најважнија" (Mrkalj i Plut, 2007: 85). Пошто од методичке апаратуре зависи укупна комуникација

ученика с уџбеничким материјалом (Trnavac, 1999), повећавање броја налога у методичкој апаратури у читанкама који се односе на разумевање речи и односа у тексту представљало би значајан позитиван искорак и у том правцу.

Методичка апаратура у читанци у функцији припремања учитеља за наставу књижевности

У циљу испитивања колико учитељи уважавају подстицаје за разумевање књижевне уметности дате у читанци, истраживано је које изворе за припремање наставе књижевности учитељи највише користе. Понуђени су следећи извори: читанка одабрана за употребу у настави за одређени разред; остале читанке за одређени разред; остала методичка литература; књижевнонаучна литература. Од учитеља је тражено да бројевима од 1 до 4 означе по заступљености наведене изворе за припремање наставе књижевности, почев од оног који најчешће користе. На основу израчунатих средњих вредности одређен је ранг за сваки од назначених извора, а резултати су приказани табеларно.

Табела 2. Ранг појединих извора за припремање наставе књижевности

Извори	1.	2.	3.	4.	Скор	Средња вредност	Ранг
Одабрана читанка	117 33,4%	108 30,9%	76 21,7%	49 14%	993	2,84	I
Остале читанке	82 23,4%	94 26,9%	89 25,4%	85 24,3%	873	2,49	II
Остала методичка литература	65 18,6%	59 16,8%	112 32%	114 32,6%	775	2,21	IV
Књижевнонаучна литература	86 24,6%	89 25,4%	73 20,9%	102 29,1%	859	2,45	III

Читанка одабрана за употребу у настави за одређени разред представља најчешће коришћени извор за припремање учитеља за наставу књижевности (ранг I, средња вредност 2,84). Учитељи у великој мери користе остале читанке за одређени разред (ранг II), док осталу методичку литературу користе у најмањој мери (ранг IV, средња вредност 2,21). Књижевнонаучна литература заузима треће место по заступљености за припремање учитеља за наставу књижевности (ранг III).

Ако се има у виду да више од половине анкетираних учитеља (199 или 56,8%) као извор за припремање наставе књижевности користи методичку апаратуру из читанке, како оне коју је одабрао за употребу у одређеном разреду, тако и осталих читанки за тај разред, претходно изнети податак да поједине категорије разумевања нису довољно заступљене у читанкама за четврти разред додатно забрињава. С друге стране, књижевнонаучна литература, иако врло широко одређена, заузима тек треће место

по заступљености и око једне четвртине учитеља (86 или 24,6%) ставља је на прво место по значају за припремање наставе књижевности. Као илустрација и поткрепљење добијених резултата могу послужити налази испитивања доприноса појединих функција методичке апаратуре доживљавању, разумевању и тумачењу књижевног дела у настави. Према мишљењу учитеља, примарна функција методичке апаратуре у читанци јесте тумачење текста на часу и припремање учитеља за час (Purić i Stojanović, 2013), иако би и припремање учитеља за час и тумачење књижевног текста на часу требало да буде знатно шире од подстицаја који су дати у методичкој апаратури.

Закључак

Књижевна уметност увек и изнова отвара нови простор за другачији „облик активне партиципације читаоца са књижевним текстом" (Plut, 2003: 127), јер књижевно дело увек казује нешто више од онога што је његов недоступни дословни смисао, који је изгубљен већ при самом стварању (Eko, 2001). Овако комплексан проблем разумевања прочитаног у настави књижевности у млађим разредима основне школе додатно усложњавају доживљајно-сазнајне особености ученика, ниво и квалитет усвојености наставних садржаја који су предуслов за читање и проучавање књижевних текстова, као и бројни задаци који се постављају пред учитеља као универзалног стручњака.

Разумевање прочитаног као активан процес увиђања и осмишљавања, који резултира повезивањем садржаја из текста који се чита са читаочевим претходним знањем и искуством у смислену целину, остварује се у интеракцији између књижевног дела, ученика и учитеља, посредством читанке као једног од елемената наставе књижевности. Резултати анализе садржаја методичке апаратуре показују да заступљеност питања, задатака, усмерења, подстицаја којима се подстиче разумевање књижевне уметности иде у прилог остваривању једног од задатака наставе књижевности који се односе на поступно, систематично и доследно оспособљавање ученика за логичко схватање и критичко процењивање прочитаног текста. С друге стране, налози који се односе на поједине категорије разумевања неравномерно су заступљени, при чему се велики број налога односи на разумевање информација из текста, док разумевање односа у тексту и разумевање речи нису довољно заступљени у анализираним читанкама. У том смислу, методичка апаратура у читанкама могла би се унапредити посвећивањем пажње сложенијим компонентама разумевања, чиме би се допринело остваривању њене рецептивне, сазнајне, стваралачке, развојне и васпитне функције.

Резултати истраживања доприноса методичке апаратуре припремању учитеља за наставу књижевности показују да они умногоме уважавају подстицаје за разумевање књижевне уметности дате у читанци, односно да више од половине анкетираних учитеља као извор за припремање наставе књижевности користи пре свега читанку. У циљу унапређивања читалачких компетенција ученика, припремање учитеља за проучавање књижевног дела у настави требало би да буде свеобухватније од подстицаја које пружа методичка апаратура у читанци, која је пре свега намењена ученику.

Извори

Aranđelović, M. (2007). *Čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: BIGZ Publishing.

Ćuk, M. i Petrović Perić, V. (2008). *Svet mašte i znanja*. Beograd: Nova škola.

Marinković, S. i Marković, S. (2007). *Čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.

Opačić Nikolić, Z. i Pantović, D. (2007). *Priča bez kraja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Popović, V. (2007). *Čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Draganić.

Todorov, N., Cvetković, S., Plavšić, M., Anđelković, M. i Kostić, M. (2007). *Trešnja u cvetu*. Beograd: Eduka.

Trnavac, M. (2008). *Kuća u razredu*. Požega: Epoha.

Žeželj Ralić, R. (2006). *Reči čarobnice*. Beograd: Klet.

Литература

Bajšanski, I. (2004). *Uspostavljanje situacijskog modela teksta tijekom čitanja* (magistarska teza). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Block, C. C. & Pressley, M. (Eds.). (2002). *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices.* New York: Guilford Press.

Cvetanović, Z. (2007). Didaktičko-metodička aparatura u čitankama za mlađe razrede osnovne škole – struktura i funkcija. *Inovacije u nastavi*, god. 29, br. 3, 75–83.

Duke, N. K. & Pearson, D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction* (pp. 205–242). Newark: International Reading Association.

Eko, U. (2001). *Granice tumačenja.* Beograd: Paidea.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H. Scafiddi, N. T. & Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96, No. 3, 403–423.

Janićijević, J. (2007). *Komunikacija i kultura, sa uvodom u semiotička istraživanja.* Sremski Karlovci i Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Kirsch, I., de Jong, J., LaFontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2002). *Reading for Change: Performance and Engagement across Countries.* Paris: OECD.

Mrkalj, Z. i Plut, D. (2007). Kvalitet čitanki za mlađe razrede osnovne škole. U D. Plut (ur.), *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast* (str. 51–95). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja (2011). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Pejić, A., Plut, D., Moskovljević Popović, J. i Nikolić, J. (2009). Teorijsko-metodološki okvir merenja kompetencija učenika IV razreda u oblasti Čitanje i razumevanje pročitanog. U Komlenović, D. Malinić i S. Gašić Pavišić (ur.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 73–88), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem,* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2006). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 3/2006.

Purić, D. (2015). Problem razumevanja pročitanog u nastavi književnosti u mlađim razredima. U T. Grušovnik (ur.), *Obzorja učenja: Vzgojno-izobraževalne perspektive* (str. 331–347). Koper: Univerzitetna založba Annales.

Purić, D. i Stojanović, B. (2013). Čitanka u funkciji doživljavanja, razumevanja i tumačenja književnog dela u nastavi u mlađim razredima osnovne škole. U R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje – kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa* (str. 387–396). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.

Ristić, S. i Radić Dugonjić, M. (1999). *Reč. Smisao. Saznanje.* Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Solar, M. (2004). *Uvod u filozofiju književnosti,* Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Sweet, A. P. & Snow, C. E. (2003). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: Guilford Press.

Trebješanin, Ž. (2000). *Rečnik psihologije,* Beograd: Stubovi kulture.

Trnavac, N. (1999). Didaktičko-metodička aparatura za rad učenika u osnovnoškolskim udžbenicima (analiza radnih naloga za samostalan rad učenika). U N. Laketa (ur.), *Vrednosti savremenog udžbenika* III (str. 93–123). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.

Vigotski, L. (1996). *Problemi opšte psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Элконин, Д. Б. (1991). *Как учить детей читать*. Москва: Знание.

Примљено: 23. 10. 2015.
Коригована верзија текста примљена: 25. 03. 2016.
Прихваћено за штампу: 20. 04. 2016.

COMPREHENDING TEXT IN LITERATURE CLASS

Abstract *The paper discusses the problem of understanding a text and the contribution of methodological apparatus in the reader book to comprehension of a text being read in junior classes of elementary school. By using the technique of content analysis from methodological apparatuses in eight reader books for the fourth grade of elementary school, approved for usage in 2014/2015 academic year, and surveying 350 teachers in 33 elementary schools and 11 administrative districts in the Republic of Serbia we examined: (a) to what extent the Serbian language text book contents enable junior students to understand a literary text; (b) to what extent teachers accept the suggestions offered in the textbook for preparing literature teaching. The results show that a large number of suggestions relate to reading comprehension, but some of categories of understanding are unevenly distributed in the methodological apparatus. On the other hand, the majority of teachers use the methodological apparatus given in a textbook for preparing classes, not only the textbook he or she selected for teaching but also other textbooks for the same grade.*

Keywords: *methodological apparatus, reading textbook, literature teaching, the Serbian language, elementary school, pupil.*

ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА В ПРЕПОДАВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Резюме *В статье обсуждается проблема понимания прочитанного текста и роль методической аппаратуры учебника в преподавании художественной литературы в младших классах восьмилетней школы. На основе анализа методической аппаратуры 8 учебников для четвертого класса восьмилетней школы, одобренных для использования в школе в учебном 2014/2015 году и анкетирования 350 учителей из 33 основных школ в 11 районах Республики Сербии проверяется: (а) в какой степени методическое содержание учебников сербского языка для младших классов восьмилетней школы обеспечивает понимание художественного текста; (б) в какой мере учителя принимают во внимание методические задания, направленные на понимание художественного текста и приведенные в учебниках в качестве источника для подготовки лекций. Результаты исследования показывают, что большое количество методических заданий в учебниках касается понимания прочитанного текста, но задания, относящиеся к определенным аспектам понимания представлены в методической аппаратуре учебников неравномерно. С другой стороны, более половины анкетированных учителей в качестве источника для своей подготовки лекций используют методическую аппаратуру, не только выбранного учителем учебника для использования в конкретном классе, но и методическую аппаратуру других учебников для данного класса.*

Ключевые слова: *методическая аппаратура, учебник, преподавание художественной литературы, сербский язык, восьмилетняя школа, ученик.*

Петрушић Д. Игор[1]
Медицински факултет, Универзитет у Београду

Радин П. Соња
Paracelsus Klinik Zwickau, Germany

Савковић М. Зорица
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду

Буњевачки И. Вера
Медицински факултет, Универзитет у Београду

Бајчетић И. Милош
Медицински факултет, Универзитет у Београду

UDK - 316.644-057.875:004(497.11)"2013/2014"
371.3::[61:575
DOI: 10.5937/nasvas1602439P
Стручни рад
НВ год. LXV 2/2016.

НИВО РЕТЕНЦИЈЕ ЗНАЊА И СТАВ СТУДЕНАТА ПРЕМА ТРАДИЦИОНАЛНОЈ И КОМБИНОВАНОЈ НАСТАВИ ИЗ ХУМАНЕ ГЕНЕТИКЕ

Апстракт *Циљ овог истраживања био је да се упореди ретенција знања и задовољство курсом међу студентима који су похађали комбиновану наставу (традиционалан облик и онлајн курс) и онима који су похађали традиционални облик наставе из предмета хумана генетика. Студија је обухватила 169 студената подељених у две групе. Прву групу је чинило 88 студената који су похађали комбиновани курс, а другу групу су чинили студенти који су похађали традиционални курс. Тестирање знања је рађено након завршетка курса и поново шест месеци касније. Резултати тестирања су упоређени између ове две групе. Такође, студенти са комбинованог курса су подељени у три категорије према нивоу активности на онлајн курсу: слабо активни, умерено активни и веома активни. Категорије су упоређене међусобно, као и са резултатом студената који су похађали традиционалну наставу. На оба теста су студенти који су завршили комбиновани курс били знатно бољи од студената који су похађали традиционални облик наставе. Просечан број поена на оба теста које су постигли веома активни студенти био је статистички значајно већи у односу на умерено активне, слабо активне и студенте који су похађали традиционалну наставу. Резултати испитивања процене студената показују да је онлајн курс оцењен високим оценама и да је задовољство комбинованим обликом наставе било изузетно. Резултати су показали већу ефективност, тј. ретенцију знања код студената који су похађали комбиновани курс.*

Кључне речи: *електронско учење, комбиновано учење, образовне технологије.*

1 E-mail: ip7med@yahoo.com

Увод

Електронско учење се дефинише као учење које се спроводи делимично или потпуно преко интернета (Wentling et al., 2000). Недавно су модерни универзитети почели да све више користе комбиновани приступ, који обухвата електронско учење и традиционалну наставу (предавања, вежбе и семинаре) (Voos, 2003). Предност електронског учења, поред коришћења интернета и савремене технологије, јесте да ствара квалитативно другачији однос између професора и студената, као и да омогућава бољу интеракцију међу студентима. Такође, савременом технологијом се омогућава боља размена информација и активнија улога студената у процесу учења (Dziuban et al., 2004).

Теоријска позадина увођења електронског учења у традиционалну наставу

Електронско учење може имате различите форме (Cox et al., 2004; Ellis & Calvo, 2004), укључујући учење засновано на случају, квизове, синхроне и асинхроне онлајн дискусије. Синхроне и асинхроне онлајн дискусије могу довести до укључивања већег броја студената у дискусију него када се настава спроводи само преко предавања и семинара. Такође, онлајн дискусије охрабрују студенте да се укључе у дискусије током предавања и семинара. Успех онлајн дискусије највише зависи од дизајна курса, као и од мотивисаности студената. Студенти који разумеју важност дискусије у процесу учења имају тенденцију да у онлајн окружењу започињу више дискусија и постижу боље резултате од других студената (Brooks, 2003). Такође, задовољство студената наставом који су похађали наставу преко онлајн курсева слично је задовољству студената који су похађали само традиционалну наставу.

Проблеми курсева који су засновани само на електронском учењу су: потешкоће у навикавању коришћења нових технологија, ефикасност окружења за учење и успех студената у савладавању градива (Wyatt, 2005). Студије показују да студенти који похађају наставу само у онлајн окружењу, нису успешни као студента који похађају наставу на традиционалан начин. Два од највећих проблема у онлајн курсевима су ретенција знања и мањи степен задовољства наставом (Oblender, 2002). Показало се да без традиционалног облика наставе многи студенти нису у стању да проведу време које је потребно да се усвоји градиво. Студија која се бавила праћењем приступа студената онлајн едукативном материјалу показала је да многи студенти недељама нису приступали својим интернет курсевима (Oblender, 2002). Комбиновани курсеви, комбинација електронског учења са традиционалним облицима наставе, могу бити решење за овај проблем, јер традиционална настава може да обезбеди већу мотивацију за активније учешће на онлајн курсевима, и обрнуто. Оно што треба имати на уму код комбинованих курсева јесте да студенти у почетку могу проћи кроз неку врсту конфузије током навикавања на комбиновани облик наставе, која настаје због повећаног оптерећења студента и слабих навика у коришћењу онлајн алата за учење. У неким случајевима, студенти могу помислити да је обим посла претежак и да

захтева веће ангажовање него што би имали током традиционалне наставе (Cook, 2007). Задатак инструктора је да увери студенте да иза сваког задатка постоји јасан циљ који води ка усвајању новог градива, као и да је ефективно време потребно за спремање испита током комбинованог курса краће него током припремања за испит после традиционалне наставе. Поред тога, студенти треба да схвате шта представља комбиновани курс пре него што се укључе у овакав облик наставе. Сходно томе, циљ комбинованих курсева је да се пронађе хармонична равнотежа између електронског учења и традиционалне наставе. Равнотежа између електронског учења и традиционалне наставе специфична је за сваког студента.

Према бројним студијама, комбиновани курсеви имају многе предности и могу бити укључени у медицинску едукацију (White et al., 2001). Предности комбинованих курсева су: већа флексибилност, смањење трошкова и прилика да се креирају виртуелни едукативни материјали који мотивишу студенте и побољшавају њихов процес учења (Garnham & Kaleta, 2002; Woltering et al., 2009). Један од кључних фактора за успех комбинованих курсева је задовољство студената. Осим тога, ниво задовољства студената заједно са њиховим радом су индикатори успеха комбинованог курса и креираног онлајн окружења (Bruce et al., 2003).

Предности комбинованих курсева у односу на наставу која се састоји само од предавања, семинара и вежби су: виши ниво задовољства студената и наставника, бољи резултати студената, повећан приступ информацијама и флексибилност у учењу (Albrecht, 2006). Интеракција и сарадња студента су веома важни за успех овог програма (So & Brush, 2008). Широк спектар начина електронског учења треба узети у обзир приликом израде комбинованог курса, како би се омогућила боља евалуација у току учења и постигла боља ретенција знања (Hedberg, 2006). Циљ електронског учења је да подржи и побољша традиционалан облик наставе, да подстиче студенте да комуницирају са професорима и њиховим колегама. Иако се данас комбиновани курсеви интензивно користе у медицинској едукацији, њихову ефикасност је тешко квантификовати (Cook, 2007). Само неколико студија се бавило применом комбинованих курсева у медицинској едукацији (Grimes, 2002). Због тога, више истраживања је потребно да се процени примена ових нових образовних метода.

Као што је већ споменуто, циљ електронског учења у нашем комбинованом курсу је да омогући студентима да се боље припреме за практичну наставе и да тестирају своје знање и разумевање градива. Електронско учење је конципирано тако да подстакне студента да активно учи и да се боље припреми за традиционалан облик наставе. Електронско учење пружа студентима прилику да лакше усвајају градиво и да организују учење према својој жељеној динамици. То би могло онда да доведе до ефективнијег коришћења ограниченог времена у традиционалним облицима наставе (Dantas & Kemm, 2008). Исто тако, неким студентима традиционални облик наставе не одговара и комбиновани курсеви нуде алтернативни начин за учење. Такође, наш комбиновани курс је имао за циљ да боље припреми студенте да ефективније доприносе интеракцији са својим демонстраторима, што може довести до бољег исхода на испиту. Важно је нагласити да је електронско учење само једна компонента

нашег обједињеног приступа настави и учењу. Осим тога, наставници су признали да је потребно више времена да се припреми комбиновани курс од припремања само традиционалне наставе, али да им то омогућава да се традиционална настава спроводи на квалитетнији начин.

Комбиновани курсеви се све више уводе као пилот-пројекти у високо образовање на Универзитету у Београду. Због тога, потребно је више информација у вези с ретенцијом знања и задовољством студената у овом облику наставе. Циљ овог истраживања био је да се упореди ретенција знања између студената који су похађали комбиновани курс и оних који су похађали традиционалну наставу из хумане генетике на Медицинском факултету Универзитета у Београду.

Методологија истраживања

Студија је спроведена на Медицинском факултету Универзитета у Београду у току 2013/2014. школске године. Студија је обухватила 169 студената. Како би се утврдило да ли постоји разлика у ретенцији знања и задовољству наставом међу студентима који су похађали комбиновани курс (предавања, семинари, вежбе и онлајн курс) из хумане генетике и оних који су похађали наставу на традиционални начин (предавања, семинари и вежбе), студенти су замољени даураде писмени тест и попуне анкету. Тестирани су после завршетка наставе и након шест месеци. Тестови су конструисани да процене ретенцију знања у складу са препорукама америчког Националног одбора за медицинско тестирање (Case & Swanson, 2002). Сваки тест је имао 20 питања. Иако су тестови испитивали знање из истог градива, питања у тесту после завршетка наставе и тесту после шест месеци незнатно су се разликовала. Тестови су били идентични за студенте који су похађали комбиновани облик наставе (експериментална група) и студенте који су похађали традиционалну наставу (контролна група).

Циљ теста и анкете био је да се прикупе информације помоћу којих бисмо анализирали три главна питања:

(1) Да ли постоји разлика у ретенцији знања након ове две врсте курса?

(2) Да ли постоји разлика у задовољству студената наставом између експерименталне и контролне групе?

(3) Да ли постоји разлика у ретенцији знања између студената који су били више активни на онлајн курсу у односу на остале студенте који су похађали комбиновани курс?

Студенти су били подељени у две групе. Прва група је формирана од 88 студената који су похађали комбиновани курс, а друга група од 81 студента који су похађали традиционалну наставу. Студенти који ће похађати традиционалну или комбиновану наставу изабрани су методом случајног избора на почетку семестра, како би претходно знање и квалитет студената био подједнак у обе групе. Обе групе студената су користиле исти наставни материјал. Студенти из контролне групе су имали предавања, лабораторијске вежбе и семинаре; а студенти из експерименталне групе су додатно имали и онлајн форуме и квизове.

Електронско учење је омогућено преко *Moodle* система. Модул електронског учења подразумевао је петнаестонедељни курс који је спроведен истовремено са традиционалном наставом. Сваке недеље су креирани форуми који су обрађивали теме које су биле предвиђене у традиционалној настави. Учествовање у онлајн настави је било факултативно, тако да је додатно радно оптерећење зависило од воље студената у експерименталној групи. Настава је трајала подједнако у обе групе.

На крају курса, студенти су попунили анкету конструисану тако да испита став студената о задовољству наставом. Резултати анкете о задовољству коришћени су за побољшање комбинованог курса. Анкета је садржала питања са понуђеним рангираним одговорима по типу Ликертове скале, где је: 5 представљало „веома се слажем", 3 „можда" и 1 „никако се не слажем". Подаци добијени из анкете описани су дескриптивно.

Осим тога, студенти у експерименталној групи, у зависности од њихове активности током онлајн курса, били су подељени у три поткатегорије: веома, умерено и слабо активни. Подаци о активностима студената у експерименталној групи током онлајн курса статистички су обрађени кроз *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – LMS application)*. Ниво активности је одређен по броју порука и прочитаних дискусија. Из добијених података израчуната је аритметичка средина и стандардна девијација за број прегледа и број постова. Студенти који су имали бројну вредност мању од аритметичке средине за једну стандардну девијацију сврстани су у категорију слабо активних, а студенти који су имали бројну вредност већу од аритметичке средине за једну стандардну девијацију сврстани су у категорију веома активних.

Просечан број поена на тесту који су постигли студенти из експерименталне и контролне групе су поређени коришћењем *Wilcoxon signed-rank* теста. Исто тако, поткатегорије у експерименталној групи упоређене су међусобно, као и са контролном групом. Додатна анализа односа између резултата након завршеног курса и после шест месеци од завршетка курса међу групама и подгрупама урађена је помоћу *Factorial ANOVA, two dependent factors* теста. Ову студију је одобрила Катедра за хуману генетику на Медицинском факултету Универзитета у Београду.

Резултати истраживања

Резултати тестирања студената након завршеног курса

Групе се значајно не разликују у односу на старост и пол. Просечан број поена који су освојили студенти који су завршили комбиновани курс је 10,78±3,74 (минимум 4, максимум 20) од максималних 20 поена, што је знатно боље од студената из контролне групе, који су постигли 8,58±2,73 (минимум 2, максимално 16) поена ($Z=4,06$; $p<0,01$).

Студенти који су завршили комбиновани курс били су подељени у три поткатегорије: слабо активни (20 студената), умерено активни (44 студента) и веома активни (24 студента). Просечан број поена на тесту веома активних студената је 13,60±3,27, за које је статистичка анализа показала статистички значајну разлику у односу на умерено активне, слабо активне и студенте који су похађали традиционалну наставу. Просечан број освојених поена слабо активних студената је 9,32±2,80, док су умерено активни студенти постигли 9,90±3,58 поена (Z=1,4; p>0,05). Статистичка анализа није показала статистички значајну разлику између студената који су похађали традиционалну наставу (8,58±2,73 поена; минимум 2, максимум 16) и слабо активних студената (9,32±2,80 поена; минимум 4, максимум 18) који су похађали комбиновани курс (Z=0,97, p>0,05). Исто тако, статистичким анализама закључено је да постоји статистички значајна разлика између студената који су похађали традиционалну наставу и подгрупе умерено активних студената који су похађали комбиновани курс (Z=2,16; p<0,05).

Резултати теста након шест месеци од завршетка курса

Студенти који су похађали комбиновани курс постигли су 8,55±2,77 поена на тесту, што је значајно више од студената који су похађали традиционалну наставу, који су постигли 7,80±2,88 (Z=1,78; p>0,05). Додатне анализе су показале да се однос између резултата након завршеног курса и након шест месеци од завршетка курса није значајно разликовао између експерименталне и контролне групе (F=0,49; p>0,05).

Просечан број освојених поена слабо активних студената је 8,02±2,80, док су умерено активни студенти из експерименталне групе постигли 8,09±2,69 поена (Z=0,04; p>0,05). Веома активни студенти имали су значајно боље резултате (9,83±2,59) у односу на умерено активне и слабо активне (Zm=2,43, Zp=2,02; p<0,05). Статистичка анализа није показала статистички значајну разлику између студената који су похађали традиционалну наставу и слабо активних студената из експерименталне групе (Z=0,56; p>0,05). Исто тако, на основу статистичких анализа закључено је да није било статистички значајне разлике између студената који су похађали традиционалну наставу и умерено активних студената из експерименталне групе (Z=0,64; p>0,05), али је пронађена високо статистички значајна разлика између врло активних студената из експерименталне групе и студената из контролне групе (Z=2,97; p<0,01).

Ниво задовољства студената који су похађали комбиновани курс

Оба курса су високо оцењена; 90% студената са комбинованог курса, као и 90% студената који су похађали традиционални облик наставе изјаснило се да је задовољно или веома задовољно обликом наставе у којој су учествовали. Такође, 81% студената са комбинованог курса се изјаснило да би опет одабрало да учествује у овој врсти комбиноване наставе.

Дискусија

Комбинација традиционалног облика наставе са електронским учењем представља новину на Медицинском факултету Универзитета у Београду. Увођење онлајн програма као новог облика образовања захтева сталну анализу и побољшање квалитета наставе. Такође, смањује трошкове факултета и указује на предности овог новог облика наставе.

Постоје многе студије (Goldberg & McKhann, 2000), укључујући и нашу, које показују да укључивање различитих форми електронског учења може да побољша резултат студената на испиту. Осим тога, у литератури се сугерише да је ретенција знања студената који су похађали комбиновани курс боља него ретенција знања студената који су похађали искључиво онлајн курсеве или само традиционалну наставу (Dziuban & Moskal, 2001; Wang et al., 2000), што је у корелацији са нашим резултатима. Наши резултати су показали да у почетку студенти из експерименталне групе постижу знатно боље резултате на тестовима провере знања, али се ретенција знања након шест месеци не разликује значајно између ових група, иако студенти из експерименталне групе постижу боље резултате. Објашњење оваквог исхода је то што учење представља симбиозу критичког односа према материји проучавања и размену мишљења са колегама, као и усмеравање едукатора, што се оваквим обликом наставе олакшава и подстиче више него у другим облицима наставе. Такође, виртуелно окружење подстиче студенте да истражују предмет проучавања преко граница програма наставе, као и проактивно учење и истраживачку природу, која омогућава студенту да стекне самопоуздање у своје знање (Pahl, 2002).

Синхроне и асинхроне онлајн дискусије, као што је форум за учење, довели су до разноврсног учешћа студената (Carr et al., 2004; Cox et al., 2004). Успех онлајн дискусије, као и дискусије у учионици, у највећој мери зависи од дизајна курса (Cox et al., 2004). Студенти са дубоким разумевањем односа између учешћа у дискусијама и могућих исхода учења имају позитивнију перцепцију о комбинованој настави и активнији су на онлајн курсу од студената са површинским приступом дискусијама (Garnham & Kaleta, 2002). То објашњава резултате на тесту које су постигли веома активни студенти из експерименталне групе у нашем истраживању. Овај резултат је показатељ да учење, између осталог, захтева комуникацију као битан сегмент и важан начин бржег усвајања новог градива и мотивације за даље учење.

Упоређујући традиционалан облик наставе са комбинованим, који садржи, поред предавања и вежби, дискусије на форумима и 30 квизова, закључили смо да комбиновани облик наставе омогућава континуиране повратне информације о квалитету знања студената током целог програма, који је у традиционалној настави теже постићи. Ове континуиране повратне информације омогућавају студентима да виде шта не знају и побољшава њихов однос са наставним градивом (Kashy et al., 1998). Резултати других истраживања показују да је задовољство студената веће међу онима који су похађали комбиновани облик наставе него међу онима који су похађали традиционалну наставу (Dziuban et al., 2004; Kitsantas & Chow, 2007). У нашем

истраживању задовољство студената је било подједнако високо у обе групе. Овакви резултати показују да се комбинована настава може успешно применити на предмету из хумане генетике, као и да додатна могућност електронског учења може допринети ефективности у савладавању градива и да је студенти радо прихватају као нови облик наставе.

Велика корист у комбинованој настави је могућност континуираног процеса учења, учење није повремени догађај који се јавља неколико пута недељно у учионици (Dziuban et al., 2004). У принципу, комбиновани курс показује боље резултате у скоро свим критичним областима које су неопходне за ефективно учење. Као што се може видети из резултата анкете и испитивања у нашој студији, комбинована настава побољшава квалитет знања, ствара више интеракција и веће ангажовање учесника у дискусијама, и развија бољи приступ учењу.

Подстицање студент–студент и студент–наставник интеракције веома је важно да би комбиновани облик наставе био успешан. Такође, постоје докази да су веће шансе да студенти потраже помоћ преко онлајн форума него у директној комуникацији са наставницима у традиционалном облику наставе (Kitsantas & Chow, 2007). Други кључни фактор за успех је ентузијазам едукатора. Комбинована настава је најуспешнија када едукатори имају развијене социјалне вештине у комбинацији са практичним за коришћење технологија (Derntl & Motschnig Pitrik, 2005). Крајњи фактор успеха је флексибилност у времену ефективног учења (Twig et al., 2004). Све ове технике се комбинују како би се смањила удаљеност између студената и наставника (Singh, 2003). Имајући све то у виду, укључујући и нашу студију, верујемо да едукација запослених на факултету о новим технологијама и њиховој улози у унапређењу наставе има кључни значај за даљи развој комбиноване наставе.

Ограничење ове студије био је недостатак поређења ретенције знања између веома активних студената из експерименталне групе и веома активних студената из контролне групе, јер нисмо имали податке о активности студената који су похађали традиционалну наставу. Друго ограничење је што нисмо тестирали студенте пре почетка наставе како бисмо одредили њихово претходно знање из градива, али су студенти насумично изабрани у обе групе, тако да се може очекивати да се предзнање студената не разликује много у експерименталној и контролној групи.

Резултати показују да је комбинована настава ефикасно средство за едукацију студената прве године медицине. Мотивација која је постигнута у онлајн окружењу представља најзачајнији фактор који се показао да доприноси ангажовању студената, што може побољшати крајњи исход учења.

Литература

Albrecht, B. (2006). Enriching Student Experience Through Blended Learning. *Educause Center for Applied Research: Research Bulletin*. Vol. 2006, No. 12, 1–12.

Avolio, B. J. & Surinder, S. K. (2003). Adding the „E" to E-Leadership: How it May Impact Your Leadership. *Organizational Dynamics*. Vol. 31, No. 4, 325–338.

Brooks, L. (2003). How the Attitudes of Instructors, Students, Course Administrators, and Course Designers Affects the Quality of an Online Learning Environment. *Online Journal of Distance Learning Administration*. Vol. 6, No. 4, 1–6.

Carr, T., Cox, G., Eden, A. & Hanslo, M. (2004). From Peripheral to Full Participation in a Blended Trade Bargaining Simulation. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 35, No. 2, 197–211.

Case, S. M. & Swanson, D. B. (2002). *Constructing Written Test Questions for the Basic and Clinical Sciences*. Philadelphia: National Board of Medical Examiners.

Cook, D. A. (2007). Web-based Learning: Pros, Cons and Controversies. *Journal of Clinical Medicine*. Vol. 7, No. 1, 37–42.

Cox, G., Carr, T. & Hall, M. (2004). Evaluating the Use of Synchronous Communication in Two Blended Courses. *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 20, No. 3, 183–193.

Dantas, A. M. & Kemm, R. E. (2008). Component Laboratory-based Subject Facilitated by an e-learning a Blended Approach to Active Learning in a Physiology. *Advances in Physiology Education*. Vol. 32, No. 1, 65–75.

Derntl, M. & Motschnig-Pitrik, R. (2005). The Role of Structure, Patterns, and People in Blended Learning. *The Internet and Higher Education*. Vol. 8, No. 1, 111–130.

Dziuban, C. D., Hartman, J. L. & Moskal, P. D. (2004). Blended learning. EDUCAUSE *Center for Applied Research Bulletin*. Vol. 7, No. 1, 1–12.

Dziuban, C. & Moskal, P. (2001). Evaluating Distributed Learning in Metropolitan Universities. *Educause quarterly*. Vol. 4, No. 1, 60–61.

Ellis, R. A. & Calvo, R. A. (2004). Learning Through Discussions in Blended Environments. *Educational Media International*. Vol. 41, No. 3, 263–274.

Garnham, C. & Kaleta, R. (2002). Introduction to Hybrid Courses. *Teaching Technology Today*. Vol. 8, No. 10, 1–6.

Goldberg, H. R. & McKhann, G. M. (2000). Student Test Scores are Improved in a Virtual Learning Environment. *Advances in Physiology Education*. Vol. 23, No. 1, 59–66.

Grimes, E. B. (2002). Student Perceptions of an Online Dental Terminology Course. *Journal of Dental Education*. Vol. 66, No. 1, 100–107.

Kashy, E., Thoennessen, M., Tsai, Y., David, N. E. & Wolfe, S. L. (1998). Using Networked Tools to Promote Student Success in Large Classes [Online]. *Journal of Engineering Education*. Vol. 87, No. 4, 385–390.

Kitsantas, A. & Chow, A. (2007). College Students' Perceived Threat and Preference for Seeking Help in Traditional, Distributed, and Distance Learning Environments. *Computers & Education*. Vol. 48, No. 3, 383–395.

Hedberg, J. G. (2006). E-Learning futures? Speculations for a Time yet to Come. *Studies in Continuing Education*. Vol. 28, No. 2, 171–183.

Oblender, T. E. (2002). A Hybrid Course Model: One Solution to the High Online Dropout Rate. *Learning and Teaching with Technology*. Vol. 29, No. 6, 42–46.

Pahl, C. (2002). *An Evaluation of Scaffolding for Virtual Interactive Tutorials*. Montreal: E-Learn Conference.

Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology*. Vol. 43, No. 1, 51–54.

So, H. J. & Brush, T. A. (2008). Student Perceptions of Collaborative Learning, Social Presence and Satisfaction in a Blended Learning Environment: Relationships and Critical Factors. *Computers & Education*. Vol. 51, No. 1, 318–336.

Twig, C., Veronikas, S. & Shaughnessy, M. (2004). Teaching and Learning in a Hybrid World. EDUCAUSE *Review*. Vol. 39, No. 4, 50–62.

Voos, R. (2003). Blended Learning what is It and Where Might it Take us? *Sloan-C View*. Vol. 2, No. 1, 3–5.

Wang, M., Dziuban, C. & Moskal, P. (2000). A Web-based Survey System for Distributed Learning Impact Evaluation. *The Internet and Higher Education*. Vol. 2, No. 4, 211–220.

Wentling, T., Waight, C., Gallaher, J., La Fleur, J., Wang, C. & Kanfer, A. (2000). *E-Learning: A Review of Literature.* Urbana-Champaign: University of Illinois National Center for Supercomputer Applications.

White, C. B., Albritton, T. A. & Rindt, K. (2001). *MEOW*: A Web Site to Improve Consistency and Communication in Clerkships. *Academic Medicine*. Vol. 76, No. 5, 542–553.

Woltering, V., Herrler, A., Spitzer, K. & Spreckelsen, C. (2009). Blended Learning Positively Affects Students' Satisfaction and the Role of the Tutor in the Problem-based Learning Process: Results of a Mixed-method Evaluation. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*. Vol. 14, No. 5, 725–738.

Wyatt, G. (2005). Satisfaction, Academic Rigor, and Interaction: Perceptions of Online Instruction. *Education*. Vol. 125, No. 3, 460–468.

Примљено: 30. 10. 2015.
Коригована верзија текста примљена: 21. 06. 2016.
Прихваћено за штампу: 01. 07. 2016.

THE LEVEL OF KNOWLEDGE RETENTION AND THE ATTITUDE OF STUDENTS TOWARDS TRADITIONAL AND COMBINED HUMAN GENETICS TEACHING

Abstract *The aim of this research was to compare knowledge retention and course satisfaction among the students who attended a combined teaching course (traditional form and online course) and those who attended only the traditional course in human genetics. The study comprised 169 students divided in two groups. The first group included 88 students who attended the combined course, and the second group participated in the traditional course. A knowledge test was given after the end of the courses and six months later.. The results of both groups were compared. Further on, the students in the combined course were divided in three categories according to the levels of online activities: weak, moderate and very active. The categories were compared with each other, and with the results of the students who attended the traditional course. The students who attended the combined course achieved considerably higher results on both tests compared to the students who attended the traditional course. The average number of points on both tests was statistically considerably higher in the group of very active students compared to those moderately active or weak and, of course, better than the students who attended the traditional course The results show that the online course was marked highly, showed higher knowledge retention and that the satisfaction with the combined course was exceptional.*

Keywords: *e-learning, combined learning, educational technologies.*

УРОВЕНЬ ЗНАНИЙ И ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ТРАДИЦИОННОМУ И КОМБИНИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ГУММАНОЙ ГЕНЕТИКЕ

Резюме *Целью данного исследования было сравнить уровень полученных знаний и удовлетворенность курсом студентов, посещавших комбинированные лекции (традиционная форма и онлайн-курс) и студентов, которые посещали традиционные формы преподавания в области гумманой генетики. Исследование проведено на примере 169 студентов, разделенных на две группы. Первая группа состояла из 88 студентов, посещавших комбинированные занятия, а студенты второй группы посещали традиционный курс лекций. Тестирование знаний проводилось после окончания курса и снова через шесть месяцев. Результаты тестирования этих двух групп студентов были сопоставлены. Кроме того, студенты комбинированного курса разделены на три группы в зависимости от уровня активности на онлайн-курсе: малоактивные, умеренно активные и очень активные. Результаты этих групп сравниваются друг с другом и с результатами студентов, которые посещали традиционные курсы. Результаты тестировения показывают, что студенты комбинированного обучения добились значительно лучших успехов, чем студенты, которые посещали традиционную форму обучения. Среднее количество баллов, которые достигли очень активные студенты было статистически значительно больше, чем у умеренно активных, мало активных и студентов, посещавших традиционное обучение. Результаты анкетирования удовлетворенности студентов лекциями показывают, что онлайн-курс отмечен высокими оценками и, что удовлетворенность преподаванием в комбинированной форме обучения была высокой. Результаты показали более высокую эффективность обучения, то есть стабильность знаний у студентов, посещавших комбинированный курс.*

Ключевые слова: *электронное обучение, комбинированные методы обучения, образовательные технологии.*

In memoriam

Проф. др МИРЈАНА ПЕШИЋ (1943–2016)

Др Мирјана Пешић је била редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду; у више наврата управник Одељења за педагогију и андрагогију и Центра за образовање наставника; дугогодишњи шеф Катедре за предшколску педагогију; један од иницијатора оснивања Института за педагогију и андрагогију и његов први секретар, а потом и управник. Рођена је у Београду 1943. године где је најпре на Електротехничком факултету стекла диплому погонског инжењера за техничку физику, а потом 1970. године завршила студије психологије на Филозофском факултету. Постдипломске студије на Одељењу за педагогију и андрагогију, смер предшколска педагогија, завршила је 1980. године одбраном магистарске тезе на тему *Мотивација за учење код деце предшколског узраста*. На истом Одељењу је докторирала 1984. године са темом *Вредновање предшколских васпитних програма*. За асистента приправника на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду изабрана је 1972. године, у звање доцента 1985, ванредног професора 1991, а редовног професора 1997. године. Била је први редовни професор предшколске педагогије у историји Филозофског факултета Универзитета у Београду.

Током своје каријере руководила је великим бројем научно-истраживачких пројеката, навешћемо неке: *Евалуација програма предшколског васпитања у Србији*; *Друштвено и породично васпитање предшколске деце*; *Педагошка теорија и програми образовања*; *Програмирање васпитно-образовног рада по областима*; *Стручно усавршавање васпитача путем драмских радионица*; *Дифузија резултата акционог истраживања*; *Интерактивна педагогија*. Такође, била је руководилац више развојних пројеката: *Модели различитих облика и програма ПВО*; *Игровница*; пројекта UNICEF-a *Родитељи и васпитачи у акцији: образовање за дечја права*; пројекта *Реформа предшколског васпитања* за Министарство просвјете и науке Црне горе; *Развијање отвореног курикулума* у сарадњи са Министарством просвете Републике Србије.

Учествовала је на већем броју међународних и домаћих конференција и била национални представник OMEP-a за Југославију на конференцијама у САД, Јапану и Данској у периоду од 1992. до 1998. године. Била је гостујући професор по позиву на Пенсилванија Универзитету у САД 1987. године, на последипломским студијама предшколске педагогије Филозофског факултета Свеучилишта у Загребу од 1987. до 1989. године, на универзитету Левал у Квебеку, Канада, 1992. године, као и на Универзитету Црне Горе у Никшићу.

Била је дугогодишњи уредник реномираног часописа *Предшколско дете* и члан уређивачког одбора два међународна часописа: *International Journal of Early Childhood* и *International Journal of Early Years Education*, као и члан IEDEPE (Европског института за развој потенцијала све деце) и активни члан Педагошког друштва Србије, једно време члан управног одбора.

Најзначајнији радови професорке Пешић су свакако њене књиге: *Мотивација за учење предшколске деце*; *Вредновање предшколских васпитних програма*; *Модели различитих облика предшколског васпитања*; *Дечја права – чија одговорност; Педагогија у акцији*. Наведене књиге су незаобилазна литература из предшколске педагогије генерацијама студената и практичарима у овој области.

Као велики мислилац, отвореног ума и увек у току са савременим научним сазнањима, професорка Пешић је била визионар и предводник. Прва је реализовала евалуацију предшколских програма у Србији онда када се о евалуацији образовних програма мало знало код нас; творац је првих основа програма предшколског васпитања утемељених на савременом разумевању програма, детета и учења; прва је покренула акциона истраживања у образовању у Србији; прва је организовала специјалистичке студије из предшколске педагогије за предшколске стручне сараднике; прва је, много пре него што је Болоњском реформом то тражено, на студијама педагогије увела примењени курс на коме су студенти могли да стекну професионална умења и из кога су се касније развила три нова курса на студијама педагогије; прва је покренула примењене пројекте усмерене на промену образовне праксе.

Као научник, професорка Пешић је своју педагошку теорију градила на критичкој теорији друштва, верујући у трансформативну снагу образовања, у дете и у практичаре. Три су носећа, узајамно повезана, концепта ове теорије којима се она бавила у својим радовима:

Први је концепт педагогије као *praxisa* – педагогије као науке која се гради кроз јединство и узајамно преиспитивање теорије и праксе, уместо позитивистичког подвајања теорије и практичног делања и третирања праксе само као места линеарне примене научних знања. Отуда њена методолошка оријентација на акциона истраживања као истовремену и акцију и истраживање, као процес мењања праксе кроз грађење практичне теорије и конструкцију сазнања кроз мењање праксе. Према речима професорке Пешић, еманципаторско акционо истраживање брише границе између истраживача и учесника у друштвеној пракси, стварајући и ширећи „заједницу акционих истраживача", односно заједницу критичких, саморефлексивних актера, који могу да мењају праксу – од индивидуалног плана или плана једне мале групе, до макро друштвено-историјског плана на коме образовне институције функционишу. Верујући у педагогију као *praxis* професорка Пешић је целу своју професионалну каријеру заснивала на повезивању са праксом и чврсте везе и веру у практичаре.

Други је концепт права детета у образовању – виђење детета као бића које је способно да активно учествује у сопственом развоју и учењу и у животу заједнице. Према речима професорке Пешић, поимање детета као посебног и различитог бића од одраслог, издвајање и продужавање детињства у период „припреме за живот", који тражи посебну пажњу, бригу и заштиту, стварање посебне „културе детета" и „културе намењене деци", једна су страна процеса маргинализације деце у друштвеном животу,

обраде и „припитомљавања“ у име припреме за живот, дискриминације, па чак и скривеног облика манипулације. Отуда професорка Пешић није била, као вишегодишњи председник Друштва пријатеља деце и као сарадник Центра за права детета, само активни заступник права детета, већ је у домену теорије дечјег вртића развијала концепцију отвореног курикулума у коме дете није објекат унапред прописаног плана и активности, већ активни учесник процеса учења у програму који израња из његових интересовања и кроз размене са другом децом, васпитачем и средином.

Трећи је концепт дечјег вртића као отвореног система, повезан са концептом отвореног курикулума, као места заједничког живљења деце и одраслих, отвореног према заједници и породици, у којој је васпитач креатор сопствене праксе, не онај који примењује унапред прописани програм, већ га у заједници праксе креира. Да би се предшколска установа трансформисала у отворени вртић није довољно развити теоријски модел и уградити га у званични програм предшколског васпитања, већ је потребно оснажити практичара за рефлексивну праксу. Саставни део такве праксе развијања отвореног курикулума је евалуација, као средство самоувида и професионалног развоја, а не средство мерења и спољашње контроле, типично за бирократизовани образовни систем којег смо сведоци и данас. Како наводи професорка Пешић, управо у оквиру акционих истраживања, која практичара стављају у центар педагошке праксе и педагошких реформи, настају услови за самоевалуацију практичара и тиме трансформацију праксе.

Као наставник, професорка Пешић је дала велики допринос развоју студијског програма педагогије и посебно проучавања предшколске педагогије. Своју каријеру је започела ангажовањем на једном предмету на студијама, тада једином из области предшколске педагогије. Одлазећи у пензију, она их је оставила девет – по три на основним, мастер и докторским студијама. Њен менторски ангажман није резултирао само великим бројем одбрањених дипломских, магистарских, мастер и докторских радова из области предшколске педагогије, већ је она, усмеравајући радове својих докторанада, у нашем педагошком простору прва афирмисала концепте рефлексивног практичара, писмености као потке свеколиког учења и образовања, вртића као заједнице праксе, системских промена у образовању и системског мишљења. Њен мултидисплинарни и критички приступ проблематици образовања и њена комплексна, вишеслојна и продубљена промишљања није било увек лако следити, али је несумњиво чинило да има велики, ретко достижан и неподељени углед врхунског професора и међу студентима, и међу сарадницима и колегама на факултету, и у научној заједници у међународним оквирима.

Сви ми који смо учили, радили и сарађивали са Мимом знамо да је она била не само наставник и научник, већ и одани садруг са којим смо радо и често делили уверења о образовању, о животу, о породици, о политици, као што смо и делили тренутке опуштања и дружења. Јер нас је она, између осталог, учила том господском умећу радовања идејама, тренуцима и стварима зато што су врхунске и у правој мери.

Педагошко учење и просветитељско делање проф. др Мирјане Пешић остаје трајна баштина којом је трасиран пут даљег развоја предшколске педагогије и праксе предшколског васпитања код нас.

Драгана Павловић Бренеселовић

У броју 1-2016, приликом техничке припреме материјала за штампу, направљена је грешка у навођењу података о пројекту у оквиру којег је припремљен рад под насловом *Експресивност у музичком извођењу: педагошки аспект*, аутора Наталије Јовић, Бланке Богуновић и Тијане Мировић. У фусноти на првој страници објављеног чланка треба да стоји следећа напомена:

Чланак представља резултат рада на пројекту *Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције* бр. 179018, чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

Извињавамо се ауторима рада и читаоцима на направљеном пропусту.

Редакција

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

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

Достављање радова

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу:

casopis@pedagog.rs

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

Језик рада

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

Радови се објављују на српском, енглеском или руском језику.

Дужина рада

Радови треба да буду дужине до једног ауторског табака, односно до 30. 000 знакова с празним местима. У обим радова нису урачунати апстракт и списак коришћене литературе на крају рада.

Оцењивање радова

Након пријема радова за актуелни број уредници обављају преглед радова и доносе одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања. Уколико се радови тематски не уклапају у концепцију часописа или текстови нису усклађени са 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 ілустрације. 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) значимостьу. 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 соответствующим образом. Все работы должны иметь введение и заключение. Кроме того, исследовательские работы должны иметь следующие разделы: теоретические основы исследования, методологиу, результаты и обсуждение полученных результатов. Структура обзорных и других статей должна быть согласована с основной темой работы.

Заголовки разделов печатаются курсивом. Заголовки разделов и подзаголовки приводятся без нумерации.

Ссылка. – Литература, на которуу 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 следующих выходных данных:

– для книг – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название книги (курсивом), место издания и издательство.

– для статей в журнале – фамилия, инициалы автора, год издания в скобках, полное название статьи, полное название журнала (курсивом), год и номер журнала, страницы.

– для статей в книге, сборнике – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название статьи, фамилии и инициалы всех редакторов, название сборника или книги, где опубликована статья (курсивом), страницы, определяющие границы статьи в издании, место издания, издательство.

– научные конференции – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название статьи, фамилии и инициалы всех редакторов, название сборника, название конференции, время и место проведения конференции, страницы, определяющие границы статьи в издании, город издания, название института – организатора конференции.

– неопубликованные кандидатские диссертации и магистерские работы – ссылка должна включать 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 следующие сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, год рождения, ученая степень, звание, место работы, электронный адрес, номер телефона.

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање = Journal of Education = Обучение и воспитание / главни уредник Емина Хебиб ; одговорни уредник Биљана Бодрошки Спариосу.
- Год. 1, бр. 1 (март 1952)- . – Београд : Педагошко друштво Србије : Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, 1952- (Београд : Службени гласник). – 24 cm

Три пута годишње. – Текст на срп. и енгл. језику.
ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање
COBISS.SR-ID 6026754