# Настава и васпитање

## Journal of Education
## Обучение и воспитание

2 | Београд, 2015.

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

**Настава и васпитање / Journal of Education / Обучение и воспитание**

UDK 37 ISSN 0547-3330 НВ год. LXIV Број 2. стр. 201-400 Београд, 2015.

**Редакција**
др Биљана Бодрошки
др Вељко Брборић
др Споменка Будић
др Саша Дубљанин
др Живка Крњаја
др Снежана Маринковић
др Наташа Матовић
др Мати Мери, Финска
др Саша Милић, Црна Гора
др Милица Митровић
др Драгана Павловић Бренеселовић
др Илке Паршман, Немачка
др Росица Александрова Пенкова, Бугарска
др Јан Петерс, Белгија
мр Желимир Попов
др Лидија Радуловић
др Ала Степановна Сиденко, Русија
др Павел Згага, Словенија
др Весна Жунић Павловић

**Главни и одговорни уредник**
др Емина Хебиб

Лектор
Татјана Догдибеговић

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

Секретар редакције
Бојана Урошевић

Компјутерска припрема и коректура
Жељка Башић Станков

За издавача
Биљана Радосављевић

Штампа: Еуропринт, Београд

**Editorial Board**
Biljana Bodroški, Ph.D.
Veljko Brborić, Ph.D.
Spomenka Budić, Ph.D.
Saša Dubljanin, Ph.D.
Živka Krnjaja, Ph.D.
Snežana Marinković, Ph.D.
Nataša Matović, Ph.D.
Matti Meri, Ph.D., Finland
Saša Milić, Ph. D., Montenegro
Milica Mitrović, Ph. D.
Dragana Pavlović Breneselović, Ph.D.
Ilke Parchmann, Ph.D., Germany
Rossitsa Alexandrova Penkova, Ph.D., Bulgaria
Jan Peeters, Ph.D., Belgium
Želimir Popov, M.S.
Lidija Radulović, Ph.D.
Alla Stepanovna Sidenko, Ph.D., Russia
Pavel Zgaga, Ph.D., Slovenia
Vesna Žunić Pavlović, Ph.D.

**Editor-In-Chief**
Emina Hebib, Ph.D.

Language editor
Tatjana Dogdibegović

Translators
Anđelka Ignjačević, Ph.D. (English)
Dara Damljanovic, Ph.D. (Russian)

Secretary
Bojana Urošević

Design and typeset
Željka Bašić Stankov

For the publisher
Biljana Radosavljević

Printing: Europrint, Beograd

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање = Journal of Education = Обучение и воспитание / главни и одговорни уредник Емина Хебиб. - Год. 1, бр. 1 (март 1952)- . - Београд : Педагошко друштво Србије, 1952- (Београд : Еуропринт). - 24 cm

ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање
COBISS.SR-ID 6026754

# САДРЖАЈ


| | | |
|---|---|---|
| **207** | *Вера Спасеновић*<br>*Наташа Матовић* | ПРИПРЕМЉЕНОСТ НАСТАВНИКА РАЗРЕДНЕ И ПРЕДМЕТНЕ НАСТАВЕ ЗА РАД С ДЕЦОМ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ |
| **223** | *Јасна Адамов*<br>*Станислава Олић* | ОСТВАРЕНОСТ ОБРАЗОВНИХ СТАНДАРДА ЗА КРАЈ ОБАВЕЗНОГ ОБРАЗОВАЊА ЗА НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ ХЕМИЈА |
| **239** | *Слађана Зуковић*<br>*Сенка Слијепчевић* | РОДИТЕЉСКА КОНТРОЛА ПОНАШАЊА ДЕЦЕ НА ИНТЕРНЕТУ И СОЦИЈАЛНИМ МРЕЖАМА |
| **255** | *Dragana Glušac*<br>*Ivan Tasić*<br>*Milan Nikolić*<br>*Edit Terek*<br>*Bojana Gligorović* | A STUDY OF IMPACT OF SCHOOL CULTURE ON THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN SERBIA BASED ON SCHOOL EVALUATION |
| **269** | *Биљана Кузмановић*<br>*Милица Вучетић* | САМОРЕГУЛАЦИЈА УЧЕЊА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ УЧЕНИКА И ЊЕНА ПОВЕЗАНОСТ СА ШКОЛСКИМ УСПЕХОМ |
| **285** | *Јасмина Шефер* | МОТИВИСАНОСТ НАСТАВНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ЗА ПРОМЕНЕ У НАСТАВИ |
| **301** | *Dragan Novković*<br>*Ilija Ćosić*<br>*Nebojša Petrović*<br>*Olja Jovanović* | THE INFLUENCE OF MULTI-FRONTAL TEACHING METHOD ON THE EFFECTIVENESS OF THE TEACHING PROCESS IN THE APPLIED STUDIES IN TECHNICAL SCIENCES |
| **313** | *Дијана Вучковић*<br>*Нада Шакотић* | НУШИЋЕВА АУТОБИОГРАФИЈА – СЛИКА ПЕДАГОШКИХ ПОСТУПАЊА ДАВНИХ ВРЕМЕНА ИЛИ СВЕВРЕМЕНА ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКА ПРАКСА? |
| **327** | *Јелена Вујић* | (РЕ)КОНСТРУИСАЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА: О ПЕРСПЕКТИВАМА ПРИМЕНЕ КОГНИТИВНЕ ЛИНГВИСТИКЕ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА |
| **343** | *Весна Пилиповић*<br>*Татјана Глушац* | УЗРАСТ КАО ФАКТОР У ИЗБОРУ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ |
| **357** | *Биљана Стикић* | НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА И СРЕДЊЕ СТРУЧНО ОБРАЗОВАЊЕ У СРБИЈИ ТОКОМ МЕЂУРАТНОГ ПЕРИОДА |
| **371** | *Дејан Секулић*<br>*Весна Миловановић*<br>*Снежана Милићевић* | УЛОГА СТРУЧНЕ ПРАКСЕ У ОБРАЗОВАЊУ БУДУЋЕГ КАДРА У ХОТЕЛИЈЕРСТВУ И ТУРИЗМУ |
| **385** | УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ | |

# CONTENTS


| | | |
|---|---|---|
| **207** | *Vera Spasenović*<br>*Nataša Matović* | PREPAREDNESS OF CLASS AND SUBJECT TEACHERS FOR WORK WITH CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES |
| **223** | *Jasna Adamov*<br>*Stanislava Olić* | CHEMISTRY EDUCATIONAL STANDARDS ACHIEVEMENTS AT THE END OF COMPULSORY EDUCATION |
| **239** | *Slađana Zuković*<br>*Senka Slijepčević* | PARENTAL CONTROL OF CHILDREN USING THE INTERNET AND SOCIAL NETWORKS |
| **255** | *Dragana Glušac*<br>*Ivan Tasić*<br>*Milan Nikolić*<br>*Edit Terek*<br>*Bojana Gligorović* | A STUDY OF IMPACT OF SCHOOL CULTURE ON THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN SERBIA BASED ON SCHOOL EVALUATION |
| **269** | *Biljana Kuzmanović*<br>*Milica Vučetić* | SELF-REGULATION OF LEARNING FROM THE STUDENT'S PERSPECTIVE AND IT RELATEDNESS WITH ACADEMIC ACHIEVEMENT |
| **285** | *Jasmina Šefer* | ELEMENTARY-SCHOOL TEACHERS' MOTIVATION FOR CHANGES IN THE TEACHING PROCESS |
| **301** | *Dragan Novković*<br>*Ilija Ćosić*<br>*Nebojša Petrović*<br>*Olja Jovanović* | THE INFLUENCE OF MULTI-FRONTAL TEACHING METHOD ON THE EFFECTIVENESS OF THE TEACHING PROCESS IN THE APPLIED STUDIES IN TECHNICAL SCIENCES |
| **313** | *Dijana Vučković*<br>*Nada Šakotić* | NUŠIĆ'S AUTOBIOGRAPHY – AN IMAGE OF PEDAGOGIC PROCEDURES IN OLD TIMES OR MODERN DIDACTIC-METHODOLOGICAL PRACTICE? |
| **327** | *Jelena Vujić* | (RE)CONSTRUCTING A FOREIGN LANGUAGE: ON THE PERSPECTIVES OF THE APPLICATION OF COGNITIVE LINGUISTICS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING |
| **343** | *Vesna Pilipović*<br>*Tatjana Glušac* | AGE FACTOR IN THE SELECTION OF STRATEGIES FOR LEARNING ENGLISH IN ELEMENTARY SCHOOL |
| **357** | *Biljana Stikić* | FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND SECONDARY VOCATIONAL TRAINING IN SERBIA DURING INTERWAR PERIOD (1918 – 1941) |
| **371** | *Dejan Sekulić*<br>*Vesna Milovanović*<br>*Snežana Milićević* | THE ROLE OF PRACTICAL TRAINING IN EDUCATING FUTURE CADRE IN HOTEL INDUSTRY AND TOURISM |
| **385** | CONTRIBUTORS' NOTES | |

# СОДЕРЖАНИЕ


| | | |
|---|---|---|
| **207** | *Вера Спасенович*<br>*Наташа Матович* | ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕДМЕТНИКОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ В РАЗВИТИИ |
| **223** | *Ясна Адамов*<br>*Станислава Олич* | ДОСТИЖЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ОБЯЗАТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПО ХИМИИ |
| **239** | *Сладжана Зукович*<br>*Сенка Слиепчевич* | РОДИТЕЛЬСКИЙ КОНТРОЛЬ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ В ИНТЕРНЕТЕ И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ |
| **255** | *Драгана Глушац*<br>*Иван Тасич*<br>*Милан Николич*<br>*Эдит Терек*<br>*Бояна Глигорович* | ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЫ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ САМООЦЕНКИ ШКОЛЫ |
| **269** | *Биляна Кузманович*<br>*Милица Вучетич* | САМОРЕГУЛЯЦИЯ УЧЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧЕНИКА И ЕЕ СВЯЗЬ СО ШКОЛЬНЫМ |
| **285** | *Ясмина Шефер* | МОТИВАЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ИННОВАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ |
| **301** | *Драган Новкович*<br>*Илия Чосич*<br>*Небойша Петрович*<br>*Оля Йованович* | ЭФФЕКТИВНОСТЬ МОДЕЛИ ФРОНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ |
| **313** | *Дияна Вучкович*<br>*Нада Шакотич* | АВТОБИОГРАФИЯ НУШИЧА – КАРТИНА ПЕДАГОГИКИ ПРОШЛЫХ ВРЕМЕН ИЛИ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА ВСЕХ ВРЕМЕН |
| **327** | *Елена Вуйич* | (РЕ)КОНСТРУКЦИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: О ПЕРСПЕКТИВАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА |
| **343** | *Весна Пилипович*<br>*Татьяна Глушац* | ВОЗРАСТ КАК ФАКТОР ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА |
| **357** | *Биляна Стикич* | ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СЕРБИИ В ТЕЧЕНИЕ МЕЖВОЕННОГО ПЕРИОДА |
| **371** | *Деян Секулич*<br>*Весна Милованович*<br>*Снежана Миличевич* | РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ КАДРОВ В ГОСТИНИЧНОЙ И ТУРИСТИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ |
| **385** | ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ | |

**Вера Спасеновић**
**Наташа Матовић**
Филозофски факултет, Универзитет у Београду

UDK - 376.1-056.26/.36-053.5
316.644:376.1-056.26/.36-053.5(497.11)"2015"
371.13(497.11)"2015"
DOI: 10.5937/nasvas1502207S
Оригинални научни рад
НВ год. LXIV 2.2015
Примљено: 02. 04. 2015.
Прихваћено за штампу: 05. 05. 2015.

# ПРИПРЕМЉЕНОСТ НАСТАВНИКА РАЗРЕДНЕ И ПРЕДМЕТНЕ НАСТАВЕ ЗА РАД С ДЕЦОМ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ[1]

***Апстракт*** *За успешно остваривање инклузивне политике и праксе важну улогу има адекватна припремљеност наставника за рад у инклузивним условима. У раду се указује на искуства других земаља у образовању наставника и њиховој припремљености за рад у инклузивној школи. Емпиријско истраживање спроведено је с циљем да се утврди како наставници у Србији процењују властиту припремљеност за рад с децом са сметњама у развоју, као и каква је, према њиховом мишљењу, улога иницијалног образовања у оспособљавању за рад у инклузивним условима. Узорак је обухватио 212 наставника разредне и предметне наставе из пет основних школа са територије града Београда. За прикупљање података коришћен је инструмент који представља комбинацију питања анкетног типа и дескриптивне скале. Резултати истраживања показују да већина наставника процењује да није адекватно оспособљена за рад с децом са сметњама у развоју, као и да иницијално образовање није много допринело њиховој припремљености за рад у том домену. Не постоје статистички значајне разлике између наставника разредне и предметне наставе у процени властите припремљености, али су оне регистроване у проценама доприноса иницијалног образовања њиховој оспособљености за рад с децом са сметњама у развоју. У раду се анализирају предлози о томе шта се може учинити како би се обезбедила боља припремљеност наставника за инклузивну праксу.*

***Кључне речи:*** *припремљеност наставника за инклузивно образовање, рад с децом са сметњама у развоју, програми образовања наставника.*

1 Чланак представља резултат рада на пројекту *Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања*, број 179060, чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

# PREPAREDNESS OF CLASS AND SUBJECT TEACHERS FOR WORK WITH CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES

***Abstract*** *Adequate teacher training for work in inclusive conditions is essential for successful realization of inclusive politics and practice. The paper presents the experiences of other countries in teacher education and teachers' preparedness for work in inclusive school. The empirical research was conducted to see how teachers in Serbia evaluate their preparedness for work with children with developmental difficulties, what is the role of teacher initial education in training for work in inclusive conditions. The sample included 212 class and subject teachers from five elementary schools in Belgrade. To gather data we used an instrument with a combination of survey-type questions and a descriptive scale. The results show that the majority of the teachers assess that they are not adequately trained for work with children with developmental difficulties, and that their initial teacher training did not increase their preparedness for work in that domain. There are no significant differences between class teachers and subject teachers in their evaluation of their own preparedness for work with children with developmental difficulties. The discussion of the article is dedicated to the possibilities of improving initial teacher training in order to provide better teacher preparedness inclusive practice.*

***Keywords:*** *teachers' preparedness for inclusive education, work with children with developmental difficulties, teacher training curricula.*

# ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕДМЕТНИКОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ В РАЗВИТИИ

***Резюме*** *Для успешной реализации инклюзивного обучения важную роль имеет адекватная подготовленность учителей для работы в инклюзивных условиях. В статье указывается на опыт других стран в области образования учителей и их готовности к работе в инклюзивной школе. Эмпирическое исследование проведено для того, чтобы определить, как учителя в Сербии оценивают собственную готовность к работе с детьми с ограниченными возможностями, а также роль вузовского образования в подготовке к работе в инклюзивных условиях. Исследование проведено на примере 212 учителей и учителей-предметников из пяти восьмилетних школ в Белграде. Для сбора данных был использован инструмент, который представляет собой комбинацию вопросника и дескриптивной шкалы. Полученные результаты показывают, что большинство учителей считает свою подготовленность к работе с детьми с задержкой в развитии неадекватной. Не обнаружена статистически значимая разница между учителями и учителями-предметниками в оценке их готовности к работе. Разница обнаружена в оценке вклада их вузовского образования при приобретении*

*компетенций для работы с детьми с ограниченными возможностями. В работе обсуждаются возможности обеспечения лучшей подготовки учителей к работе в инклюзивном обучении.*

***Ключевые слова:*** *подготовка учителей к инклюзивному образованию, работа с детьми с задержкой в развитии, программа образования учителей.*

## Увод

Инклузија у образовању представља једно од незаобилазних питања политике и праксе образовања у школским системима већине земаља. Инклузивно образовање, схваћено као процес којим се обезбеђује квалитетно образовање за све ученике, на основу уважавања разноврсних потреба, способности и очекивања, као и кроз обезбеђивање адекватних услова за учење и социјалну партиципацију, носи са собом одређене изазове за друштво, школу и наставнике (EADSNE, 2011b; UNESCO IBE, 2008). Једна од важних претпоставки образовања деце са сметњама у развоју и деце из осетљивих група у редовним школама јесте оспособљеност наставника за рад у инклузивним условима. Иницијално образовање и континуирано стручно усавршавање наставника имају кључну улогу у развијању позитивних ставова према инклузији, као и у развијању знања и вештина потребних за рад у инклузивном окружењу (Forlin, 2013).

Прихватање инклузије као приступа образовању подстакло је многе земље током претходних година на увођење одговарајућих промена у област образовања будућих наставника. У овом раду указује се на искуства других земаља у погледу образовања наставника и њихове припремљености за рад у инклузивној школи. Такође, у раду се износе резултати емпиријског истраживања о томе како наши наставници виде властиту припремљеност за рад с децом са сметњама у развоју и улогу иницијалног образовања у том процесу.

## Образовање наставника за инклузивну праксу

Иако је болоњска реформа утицала на успостављање веће усаглашености структуре високог образовања у европским оквирима, међу школским системима и даље су приметне велике разлике у трајању и садржају иницијалног образовања наставника (EADSNE, 2011a; Protner et al., 2014). Разлике међу земљама, али и унутар њих, постоје и кад је реч о припремању наставника за инклузивну праксу. Анализирајући програме образовања наставника, Стејтон и Маколун идентификовали су три модела обуке за инклузивну праксу (Stayton & McCollun, 2002, према: EADSNE, 2010). Први модел (*infusion model*) подразумева да се будућим наставницима током студија нуди само један или два курса који се односе на инклузивно образовање. Други модел (*collaborative model*) обухвата програме

у којима постоји већи број курсева посвећених инклузивном образовању и где је пракса (целокупна или један њен део) организована тако да у њој заједнички учествују студенти који се припремају за рад у редовној школи и они који се припремају за специјално образовање. Реализација курсева и одвијање практичне обуке остварују се у сарадњи стручњака оба студијска програма. Трећи модел (*unification model*) односи се на програме иницијалног образовања намењене припремању будућих наставника за рад у редовној школи, али с посебним фокусом на образовање деце са посебним потребама.

Налази истраживања спроведеног у оквиру пројекта Европске агенције за развој образовања деце са посебним потребама (European Agency for Development in Special Needs Education), а са циљем да се сагледа стање у домену оспособљавања наставника за инклузивно образовање у 25 европских земаља (односно 29 школских система), показују да у већини земаља програми иницијалног образовања наставника у мањој или већој мери обухватају садржаје који се односе на могућности и начине задовољавања разноврсних потреба ученика. Удео тих садржаја у студијским програмима је различит и креће се од једног изборног курса/модула до велике заступљености, при чему они негде чини обавезан део програма. Такође, у неким програмима иницијалног образовања наставника нагласак је на образовању деце са посебним потребама, и то претежно деце са сметњама у развоју, а у другим на задовољавању потреба свих ученика (EADSNE, 2011a). Углавном је реч о самосталним, појединачним курсевима, док је та проблематика ређе интегрисана у друге предметне области (или курсеве).

За постојећу разноврсност припремања наставника за инклузивну праксу, илустративан је пример Исланда. Анализом садржаја преко 200 курсева у оквиру програма иницијалног образовања наставника, издвојено је пет категорија курсева: (а) инклузивно образовање као главни садржај – 2 курса; (б) инклузивно образовање као део садржаја других курсева – 10 курсева; (в) индиректна веза с инклузивним образовањем, односно разматрају се питања различитости у образовању, али се инклузивно образовање ретко спомиње као такво – 20 курсева; (г) нису обухваћена питања инклузивног образовања, тј. садржаји се не односе на различитост ученичке популације, мултикултуралност или децу са сметњама у развоју – у ову категорију спада већина курсева; (е) специфична усмереност на образовање деце са посебним потребама или мултикултурално образовање – 2 курса (EADSNE, 2011a).

Може се поставити питање да ли је адекватније решење да се садржаји везани за инклузивно образовање изучавају у оквиру посебног курса (или модула) или је боље да су интегрисани у већ постојеће курсеве, и које? Показало се да издвојено проучавање питања образовања деце са сметњама у развоју и деце из осетљивих група може допринети томе да се као кључна ствар издвоји различитост, специфичност ових ученика и начин на који се излази у сусрет њиховим потребама, што може утицати на наставнике да формирају став да неће бити у стању да раде с одређеним групама ученика уколико нису посебно обучени за рад у инклузивним условима, тј. ако нису похађали посебне курсеве из дате области (EADSNE, 2011a). Међутим,

искуства многих земаља показују да посебни курсеви доприносе формирању знања, вештина и ставова потребних да се одговори на широк распон разноврсних потреба ученика, али и да имају позитиван утицај на развијање компетенција у оквиру других курсева, као и на обављање практичног рада студената.

На основу увида у литературу, може се извести закључак да иновативни напори у правцу промена програма образовања наставника за инклузивну праксу обухватају, између осталог: успостављање чвршће сарадње између универзитетских наставника и факултета који припадају различитим дисциплинама у реализацији програма и организовању студентске праксе; интегрисање садржаја који се односе на различитост и инклузивност у студијске програме, уместо искључивог фокусирања на одређену групу деце; обезбеђивање и теоријске и практичне обуке, односно стварање прилика студентима за непосредан контакт с различитим категоријама ученика и за искуствено учење (EADSNE, 2011a; Forlin & Chambers, 2011).

## Припремљеност наставника за рад у инклузивним условима: виђење практичара

Као важне претпоставке успешног остваривања инклузивног образовања, обично се издвајају ставови наставника према инклузији и њихова процена сопствене компетентности за инклузивну праксу (Hodkinson, 2006). Иницијално образовање наставника треба да омогући стицање знања и вештина за рад с децом која имају различите потребе, али се подједнако важним, ако не и још важнијим, сматра развијање позитивних ставова према инклузивном образовању (Forlin & Chambers, 2011). С друге стране, уколико наставници не поседују знања и вештине потребне за рад у инклузивним условима, ученицима са сметњама у развоју и ученицима из осетљивих група биће пружено много мање могућности да остваре пожељне исходе, без обзира на то што њихови наставници имају позитивне ставове према инклузивном образовању (Cook, 2002, према: Winter, 2006).

И поред широко прихваћене идеје о инклузији, многе земље се суочавају с одређеним тешкоћама и изазовима у остваривању инклузивног образовања (Forlin, 2013), што се сигурно може приписати и недовољно доброј припремљености наставника за инклузивну праксу. На то упућује већи број истраживања спроведених у различитим деловима света, а на неке од њих указујемо у тексту који следи.

На основу прегледа истраживања о ставовима наставника према инклузији, Аврамидис и Норвич (Avramidis & Norwich, 2002) су дошли до закључка да наставници генерално имају позитивне ставове према инклузивној пракси, али да је њихов однос према овом питању под снажним утицајем природе и степена сметње коју дете има, као и околности у којима се одвија васпитно-образовни процес (нпр. подршке у погледу материјално-техничких и људских ресурса). Међутим, иако подржавају инклузивно образовање, наставници се не осећају довољно припремљеним за рад са децом са сметњама у развоју, посебно кад је реч о вишеструким сметњама и бихејвиоралним тешкоћама.

Недавно спроведено истраживање у Канади показује да наставници процењују да нису добили одговарајућу припрему за рад у инклузивним условима, као и да се не осећају оспособљеним за рад с децом са сметњама у развоју, нити за прилагођавање курикулума њиховим различитим потребама (према: McCrimmon, 2015). Овакви налази се доводе у везу са чињеницом да програми образовања наставника на четири највећа канадска универзитета садрже веома мали број курсева посвећених инклузивном образовању, тачније само један или два (нпр. о индивидуалним разликама или о општим питањима инклузивног приступа), као и да ниједан од тих програма систематски не пружа знања о карактеристикама деце са сметњама у развоју, нити пружа прилике за практичан рад и искуствено учење (McCrimmon, 2015).

Налази истраживања којим су обухваћена 693 наставника почетника из Аустралије указују на то да преко половине њих своју припремљеност за рад са децом са сметњама у развоју процењује као слабу или незадовољавајућу, четвртина њих као добру, а мање од петине сматра да је врло добра или одлична (DEST, 2006, према: Forlin & Chambers, 2011). Аутори истичу да се програми иницијалног образовања у Аустралији постепено мењају како би се одговорило на захтеве које носи инклузија, али да се те промене очигледно одвијају много спорије него што се дешавају промене у самој школској пракси.

Подаци који потичу из Северне Ирске показују да већина испитаних практичара (89%) како оних који су завршили четворогодишње студије, тако и оних који су похађали једногодишњи програм обуке за наставнички позив, након основних студија (сукцесивни модел) сматра да нису адекватно оспособљени за рад у инклузивним условима и да их студије нису припремиле за инклузивну праксу (Winter, 2006). Интересантан налаз добијен у оквиру другог дела овог истраживања (кроз фокус групе) односи се на процену испитаника о томе који од понуђена четири модела укључивања садржаја из области инклузивног образовања сматрају најадекватнијим. На првом месту се нашла комбинација самосталног курса и интегрисања ове тематике у друге курсеве, а затим, по опадајућем редоследу, следе интегрисање питања инклузије у друге области, самостални курс и курс који има статус изборног. Самостални курс би, према мишљењу испитаника, требало да обухвати питања индивидуалних карактеристика ученика, управљање понашањем, вредновање рада ученика и легислативу у области инклузије. Аутори наглашавају да, иако се увођење самосталних курсева о инклузији понекад критикује, њихови налази потврђују да наставници имају потребу за тим.

Оптимистичну слику не пружају ни налази истраживања добијени у нашој средини. Већина васпитача, учитеља и предметних наставника процењује да није адекватно припремљена за рад у инклузивној пракси, као и да није довољно оспособљена да пружи одговарајућу подршку ученицима са сметњама у развоју (Ђерић і Pavlović, 2011; Gašić Pavišić і Gutvajn, 2010; Gutvajn, 2014; *Procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkluzivnog obrazovanja*, 2010). Овакви налази не треба да чуде ако се има у виду заступљеност проблематике инклузивног образовања у програмима образовања просветних радника. Рецимо, анализа програма образовања учитеља,

извршена у периоду увођења инклузије у наше школе, показала је да у највећем броју случајева постоји само по један курс релевантан за инклузивно образовање, при чему је доминантан приступ дефектолошки, односно медицински, без постојања кроскурикуларног приступа (Macura Milovanović i sar., 2011). Међутим, треба нагласити да су, бар кад је реч о иницијалном образовању учитеља, недавно уведени нови курсеви који су посвећени проблематици инклузивног образовања, што би требало да допринесе њиховој бољој припремљености (Macura Milovanović i Vujisić Živković, 2014).

## Методологија истраживања

Иако инклузија у образовању подразумева обезбеђивање адекватних услова за учење и социјалну партиципацију свих ученика у оквиру редовног образовања, у истраживању које смо спровели усмерили смо се превасходно на једну групу деце – ученике са сметњама у развоју. Овакво опредељење подстакнуто је претпоставком да су наставници у Србији до увођења инклузивног образовања најређе били у прилици да раде са овом групом деце, тј. да је вероватно то за њих највећи изазов. Циљ емпиријског дела истраживања био је да се утврди како наставници разредне и предметне наставе процењују властиту припремљеност за рад с децом са сметњама у развоју, као и каква је, према њиховом мишљењу, улога иницијалног образовања у оспособљавању за рад у инклузивним условима. Такође, намера је била да се испита да ли постоје разлике између учитеља и наставника у процени наведених питања.

Истраживање је реализовано на узорку од 212 наставника разредне (N=83) и предметне (N=129) наставе, који раде у пет основних школа на територији четири београдске општине: Нови Београд, Земун, Палилула и Лазаревац. Већина наставника завршила је факултет (88,2%), а мањи број њих има завршену вишу школу (11,8%). Од оних који су завршили факултет, највише наставника дипломирало је на факултетима Београдског универзитета (73,5%), док је знатно мање њих стекло диплому на факултетима других универзитета у Србији, нпр. у Новом Саду, Нишу, Крагујевцу (26,5%). И међу наставницима који су завршили вишу школу (најбројнији су са завршеном педагошком академијом) дупло више је оних који су дипломирали у Београду у односу на друга места у Србији. У узорак су укључени наставници са различитом дужином радног стажа у просвети: до пет година – 22,7%, од пет до 10 година – 15,9%, од 10 до 20 година – 35,8% и више од 20 година – 25,6%. Подузорак наставника предметне наставе обухватио је наставнике свих предмета: друштвено-језичка група предмета – 36,7%, природно-математичка група предмета – 32,8%, предмети из области уметности, физичког и техничког образовања – 26,6%, као и веронаука и грађанско васпитање – 3,9%.

У истраживању је примењена дескриптивна метода. За прикупљање података коришћена је техника анкетирања и скалирања. У складу с тим, инструмент за наставнике разредне и предметне наставе представља комбинацију питања анкетног типа и дескриптивне скале. Питања у инструменту концентрисана су око следећих проблема: 1) како наставници процењују сопствену припремљеност

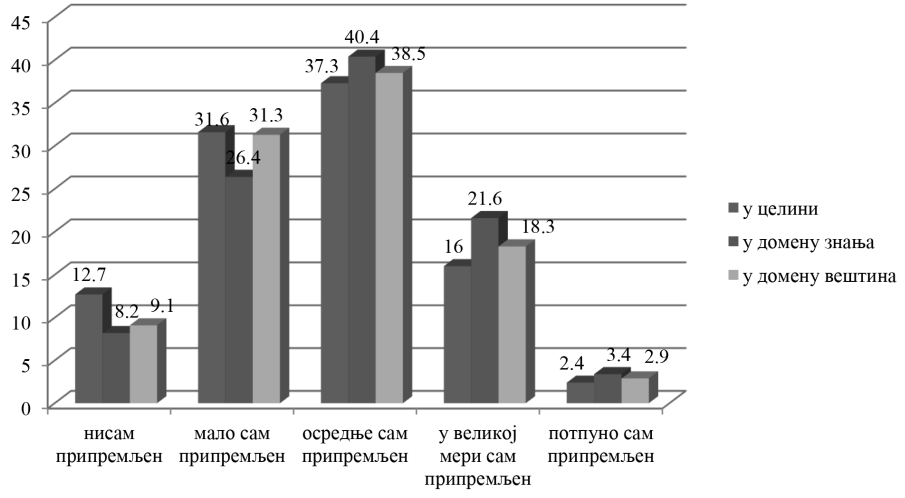
за рад с децом с сметњама у развоју – у целини, у домену знања и вештина, као и с обзиром на врсту сметњи; 2) како наставници оцењују допринос иницијалног образовања њиховом оспособљавању за рад са том децом, на који начин и у којој мери је та проблематика била заступљена у програмима студија које су завршили, као и шта и у ком смислу би требало променити како би се обезбедила боља припремљеност наставника за рад са децом са сметњама у развоју. Истраживање је реализовано почетком 2015. године.

Поред фреквенција и процената, у обради података коришћени су: аритметичка средина и стандардна девијација, т-тест за независне и зависне узорке, као и $\chi^2$ тест и Крамеров V-коефицијент.

## Резултати истраживања

Припремљеност за рад с децом са сметњама у развоју наставници разредне и предметне наставе у основној школи оценили су просечном оценом M=2,64 (теоријски и емпиријски распон скале је од 1 до 5). Сличан резултат добијен је и у вези са проценом припремљености наставника[2] у погледу знања која поседују M=2,86 и вештина којима владају M=2,75, а који су неопходни за рад с децом са сметњама у развоју (графикон 1). Више је наставника који сматрају да не постоје разлике у њиховој припремљеност за рад с децом са различитим врстама сметњи (59,8%) него оних који наводе да таквих разлика има (40,2%). Међу наставницима који указују да нису подједнако оспособљени за рад са појединим категоријама деце, највећи број њих процењује да је најбоље припремљен за рад с децом која имају интелектуалне и моторичке сметње, а највише је оних који истичу да су најслабије припремљени за рад с децом са сензорним сметњама.

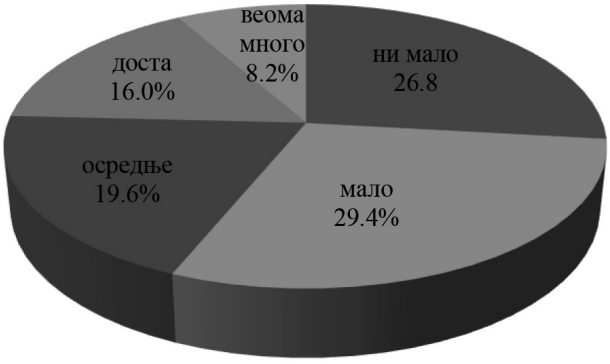
Графикон 1. Како наставници процењују властиту припремљеност за рад с децом са сметњама у развоју




2 Под термином наставници подразумевају се учитељи и предметни наставници.

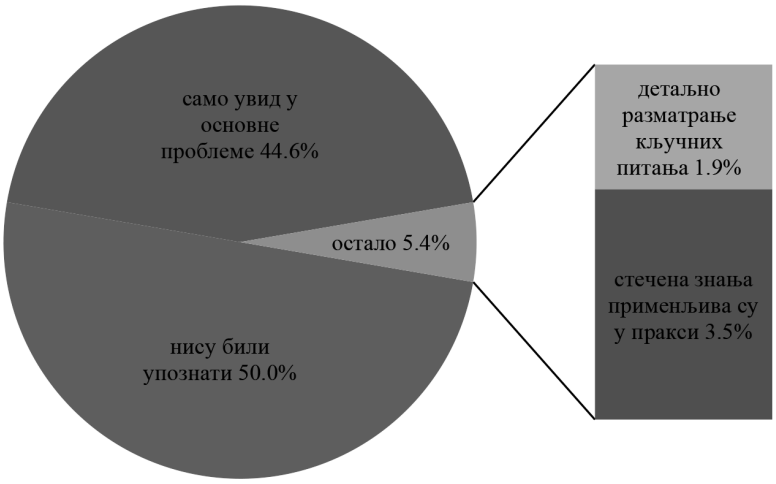
Допринос иницијалног образовања припремљености наставника за рад с децом са сметњама у развоју наставници су оценили просечном оценом M=2,49. Више од половине наставника сматра да иницијално образовање уопште није допринело или је мало допринело њиховој припремљености (графикон 2).

Графикон 2. У којој мери је иницијално образовање допринело припремљености наставника за рад с децом са сметњама у развоју




У складу с наведеним су и подаци о заступљености у студијским програмима садржаја из области рада с децом са сметњама у развоју и о начину њиховог разматрања током студија. Нешто више од половине наставника констатује да ова проблематика није била део студијских програма (56,5%). Они који наводе да су та питања била заступљена указују да су најчешће разматрана као део других предмета (25,4%); ређе су представљала садржај засебних предмета (14,5%); док само неколико наставника наводи да су била разматрана у оквиру и других и посебних предмета (3,6%). Као део других предмета, питања из ове области најчешће су била саставни део: психолошких предмета – психологије, развојне психологије, педагошке психологије; педагошких предмета – педагогије, породичне педагогије, школске педагогије; методике наставе појединих предмета; предмета из области специјалног образовања – дефектологије, методике рада са децом са посебним потребама итд. Од предмета који су у целини били посвећени тој проблематици, највећи број наставника наводи следеће: методику рада с децом са посебним потребама, методику специјалног рада с ученицима благо ометеним у развоју, дефектологију итд. Такође, убедљива већина наставника разредне и предметне наставе (94,5%) процењује да су током студија стекли само увид у основна питања из области рада с децом са сметњама у развоју или да уопште нису били упознати с питањима из те области (графикон 3).

Графикон 3. У којој мери су наставници током студија упознали проблематику образовања деце са сметњама у развоју




На основу података добијених у овом истраживању, скоро сви наставници сматрају да су неопходне промене у делу њиховог иницијалног образовања који се односи на рад с децом са сметњама у развоју (97,6%). Један део предлога тиче се статуса те тематике у студијским програмима. Већина наставника сматра да би она требало да се изучава у оквиру предмета који би били у целини посвећени тој проблематици (84,1%), али и као део садржаја других предмета (71,3%). Ради обезбеђивања њихове боље припремљености, наставници предлажу да се повећа број засебних предмета из те области, при чему више њих мисли да то треба да буду обавезни (35,6%) него изборни (18,5%) предмети. Ако се проблематика рада с децом са сметњама у развоју разматра у оквиру других предмета, већина наставника сматра да те садржаје треба повезати, пре свега, са методичким (86,1%), затим психолошким (75,7%) и педагошким (70,3%) предметима. У складу с тим, наставници као неопходну промену у иницијалном образовању наводе проширење садржаја психолошких, педагошких и методичких предмета темама из области инклузивног образовања (63,4%), али и повећање заступљености тих садржаја у другим предметима (39,5%). Они сматрају да би студијским програмима требало да буду обухваћени, пре свега, садржаји из области дидактике и методике: методе и облици наставе и учења (93,8%), израда индивидуалног образовног плана (60,3%), праћење и вредновање рада и напредовања ученика (57,4%), али и следећа питања: подстицање и развијање позитивних социјалних односа са вршњацима (56,9%), развојне карактеристике деце са сметњама у развоју (54,1%), сарадња с родитељима (52,2%). Такође, наставници наводе да је неопходно увести више праксе током студија (62,9%).

Резултати овог истраживања показују да не постоје статистички значајне разлике између наставника разредне и предметне наставе у процени властите припремљености за рад с децом са сметњама у развоју (t=0,597, df=210, p>0,05), као и њихове оспособљености у том смислу у следећа два домена: знања (t=-0,151, df=206, p>0,05) и вештина (t=0,577, df=206, p>0,05). Међутим, статистички значајне разлике регистроване су у подузорку предметних наставника између њихових процена властите припремљености у поменутим доменима, тј. они сматрају да су боље припремљени у погледу знања (M=2,86, SD=1,015) него вештина (M=2,72, SD=1,009), t(123)=2,722, p<0,01. Насупрот њима, у делу узорка који обухвата учитеље нису утврђене статистички значајне разлике (t=1,043, df=81, p>0,05).

Такође, статистички значајне разлике постоје између наставника разредне и предметне наставе у процени доприноса иницијалног образовања њиховој оспособљености за рад с децом са сметњама у развоју, t(192)=2,972, p<0,01. Учитељи у просеку сматрају да је тај допринос већи (M=2,80, SD=1,191) у односу на то како га процењују предметни наставници (M=2,27, SD=1,280). У складу с тим су и резултати који указују на то да постоје статистички значајне разлике између њих у процени заступљености у студијским програмима проблематике рада с децом са сметњама у развоју. Више учитеља него предметних наставника наводи да је она била разматрана у оквиру предмета који су у целини посвећени тој тематици (учитељи – 31,2%, предметни наставници – 2,3%; $\chi^2$=35,312, df=1, p<0,001, Крамеров коефицијент V=0,41), али и кроз предмете чији је она била само део (учитељи – 31,2%, предметни наставници – 18,8%; $\chi^2$=4,272, df=1, p<0,05, Крамеров коефицијент V=0,14). Између наставника разредне и предметне наставе постоје статистички значајне разлике и у процени познавања те проблематике, тј. више учитеља наводи да су стекли само увид у основне проблеме (72,2%%), док више предметних наставника констатује да уопште нису били упознати са тим питањима током студија (68,1%%), $\chi^2$=29,223, df=1, p<0,001, Крамеров коефицијент V=0,39.

У вези с питањима из области рада с децом са сметњама у развоју која би требало да буду обухваћена садржајем предмета на студијама, статистички значајне разлике између процена учитеља и наставника регистроване су за следеће области рада: развојне карактеристике ученика са сметњама у развоју (учитељи – 64,6%, предметни наставници – 47,2%; $\chi^2$=6,068, df=1, p<0,01, Крамеров коефицијент V=0,17), израда индивидуалног образовног плана (учитељи – 79,3%, предметни наставници – 48,0%; $\chi^2$=20,307, df=1, p<0,001, Крамеров коефицијент V=0,31), праћење и вредновање рада и напредовања ученика са сметњама у развоју (учитељи – 70,7%, предметни наставници – 48,8%; $\chi^2$=9,786, df=1, p<0,01, Крамеров коефицијент V=0,22) и сарадња с родитељима ученика са сметњама у развоју (учитељи – 61,0%, предметни наставници – 46,5%; $\chi^2$=4,209, df=1, p<0,05, Крамеров коефицијент V=0,14). Такође, статистички значајне разлике регистроване су и у вези с потребом да пракса током студија буде заступљена у већој мери, тј. више учитеља (71,6%) него предметних наставника (57,3%) наводи тај захтев, $\chi^2$=4,323, df=1, p<0,05, Крамеров коефицијент V=0,14.

**Дискусија**

На основу резултата добијених у овом истраживању, може се констатовати да наставници разредне и предметне наставе сматрају да нису адекватно припремљени за рад с децом са сметњама у развоју. Наставници су сагласни у том смислу, без обзира на то што се њихове оцене донекле разликују у зависности од тога да ли властиту оспособљеност процењују у целини или у посебним доменима – знањима која поседују и вештинама којима владају. Вредности аритметичких средина указују на осредњи ниво припремљености. Међутим, у намери да се објективно сагледа квалитет припремљености, треба нагласити да се све три вредности заправо налазе у доњем делу скале, тј. у делу који је ближи малом степену оспособљености (све добијене вредности мање су од 3, на скали чији је распон од 1 до 5). Само део резултата овог истраживања, онај који је добијен на подузорку наставника предметне наставе, показује да постоје извесне разлике између процена оспособљености за рад у појединим доменима, прецизније речено, она је нешто боља кад је реч о знањима него вештинама. Такође, може се претпоставити да је низак ниво припремљености један од разлога што већина наставника разредне и предметне наставе наводи да не постоје разлике у њиховој оспособљености за рад с децом са различитим врстама сметњи. Као што је у претходном делу текста наведено, и резултати других истраживања, наших и страних, указују на постојање сличних проблема (Forlin & Chambers, 2011; McCrimmon, 2015; *Procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkluzivnog obrazovanja*, 2010; Winter, 2006).

На основу исказа испитаника у овом истраживању, могуће је указати на неке од разлога за такво стање. Пре свега, садржаји из области рада с децом са сметњама у развоју заступљени су у малој мери у студијским програмима – више као саставни део других предмета (психолошких, педагошких, методичких, предмета из области специјалног образовања), а мање кроз предмете који су у целини просвећени тој проблематици. У складу с тим, наставници наводе да у току студија или уопште нису упознали ту тематику или да су стекли само увид у основне проблеме. Слика стања не одступа много од оне из периода увођења инклузивног образовања, када је утврђено да само 16,8% учитеља сматра да су у току студија добили адекватна знања потребна за рад с ученицима са сметњама у развоју (*Procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkluzivnog obrazovanja*, 2010). С обзиром на то да су промене у студијским програмима за образовање учитеља које обухватају увођење нових курсева из области инклузивног образовања уведене тек недавно (Macura Milovanović і Vujisić Živković, 2014), може се претпоставити да се њихови ефекти могу очекивати тек у скоријој будућности.

Поред наведеног, требало би узети у обзир да у оквиру инклузивног образовања рад с децом са сметњама у развоју вероватно представља највећу новину за наставнике који раде у основној школи. Друге групе деце које обухвата тај приступ, као што су даровита деца, деца из маргинализованих група итд., и пре су похађале редовну школу. То је пружало могућност да се приликом конципирања

студијских програма и раније узимају у обзир њихове специфичности и потребе, али и да наставници кроз праксу развијају неопходне компетенције за рад с том децом.

Како би се допринело бољој оспособљености наставника за рад у инклузивној школи, у протеклом периоду урађено је доста и у области стручног усавршавања. У вези с тим, поменимо и налаз из међународног истраживања учења и наставе TALIS (Teaching and Learning International Survey) да наставници из различитих земаља, укључујући и Србију, исказују велику потребу да се усавршавају управо у области образовања деце са сметњама у развоју (OECD, 2014). Међутим, очигледно је да напори у овој области нису дали очекиване резултате, па остаје отворено питање шта је још могло да се уради како би се побољшала припремљеност наставника за рад у том домену.

Какве су промене потребне у иницијалном образовању наставника како би се обезбедила њихова боља припремљеност за рад с децом са сметњама у развоју? У теорији, али и у пракси, постоје различита решења, тј. о питању модела иницијалног образовања наставника за рад с том децом још увек се расправља на нивоу аргумената за и против (EADSNE, 2010). Важан сегмент тих расправа представља и дилема да ли ту проблематику треба изучавати у оквиру посебних предмета, или као саставни део других предмета. Већина наставника разредне и предметне наставе који су обухваћени узорком овог истраживања опредељује се за решење које обухвата различите опције. Они сматрају да би у студијским програмима требало да буду заступљени и предмети који су у целини посвећени тој проблематици, али и да би она требало да буде део садржаја других предмета, пре свега методичких, затим психолошких и педагошких; као и да би та питања требало да се разматрају у оквиру и обавезних и изборних предмета. На основу наведеног, могло би се закључити да наставници имају потребу да изучавају садржаје из ове области. Такође, налази сугеришу да наставници увиђају специфичну природу те проблематике и у том смислу њену посебност, али и да су свесни њене повезаности с другим питањима. Приликом разматрања наведеног мишљења наставника као потенцијалног решења за њихово образовање, ипак, не би требало превидети утицај тренутног нивоа припремљености наставника за рад у тој области. Могуће је да је осећање недовољне компетентности да одговоре на проблеме са којима се сусрећу у пракси допринело да се наставници определе за модел који обухвата све опције: и посебне предмете и друге предмете у којима је та проблематика само део садржаја, при чему би ти предмети имали статус и обавезних и изборних. Ако у томе има истине, онда би приликом разматрања тог модела, као потенцијалног решења, требало трагати за адекватним балансом између поменутих опција.

Чињеница је да постоје извесне разлике у заступљености проблематике рада с децом са сметњама у развоју између студијских програма учитеља и наставника предметне наставе, тј. да су учитељи у нешто повољнијем положају. Ипак, када се упореде мишљења учитеља и наставника предметне наставе обухваћених узорком овог истраживања, већи број учитеља је подржао увођење већине промена у

том домену (више праксе, укључивање одређених тема у садржај програма итд.). Могуће је да су, у поређењу са предметним наставницима, учитељи имали више прилике за рад с децом са сметњама у развоју почев од школске 2010/11. године, када је имплементација инклузивног приступа образовању званично почела, што им је омогућило да имају потпунији увид у властите потребе, а у складу с тим и да објективније сагледају неопходне промене у домену иницијалног образовања.

## Закључак

Адекватна припремљеност наставника за инклузивно образовање представља неопходан (мада не и довољан) услов за успешно остваривање инклузивне политике и праксе. Међутим, управо у овом сегменту постоје тешкоће, и то не само у земљама које су однедавно увеле инклузивно образовање, већ и у развијеним земљама које имају далеко дужу традицију у домену остваривања инклузије. И резултати овог истраживања упућују на закључак да већина наставника опажа да није адекватно припремљена за рад с децом са сметњама у развоју, као и да иницијално образовање није довољно пружило прилику за развој знања и вештина потребних за деловање у инклузивном окружењу.

Шта се може учинити како би се обезбедила боља припремљеност наставника за инклузивну праксу? Пре свега, потребно је да питању иницијалног образовања будућих наставника посвети више пажње како научна и академска заједница (пре свега они који су непосредно везани за образовање будућих наставника), тако и представници просветних власти и практичари. Укључивање нових предмета из те области у студијске програме изузетно је важан корак у припремању наставника, али никако није довољан уколико представља једину прилику за учење о инклузији. Наиме, неопходно је радити на развијању позитивних ставова према инклузији код будућих наставника, као и на њиховом оснаживању за планирање и реализацију наставног процеса којим се излази у сусрет потребама свих ученика, што би подразумевало интегрисање ове тематике у већи број других курсева. Поред тога, у одређивању онога шта треба да чини садржај образовања за инклузивну праксу требало би да учествују стручњаци различитих профила, али је пожељно узети у обзир и мишљење самих практичара о томе шта су њихове потребе у овом домену, произашле из непосредног искуства (Forlin, 2013). Такође, припрема будућих наставника у овом домену није довољно ефикасна уколико се своди само на изучавање теоријских поставки о инклузији, односно уколико изостане развијање одговарајућих вештина за деловање у инклузивној школи, чиме се, између осталог, отвара и питање улоге и значаја добро осмишљене и вођене студијске праксе. Наравно, промене у иницијалном образовању наставника треба да буду усаглашене и да имају подршку образовнополитичких, али и ширих друштвених структура у развијању инклузивне културе и праксе.

**Литература**

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2, 129-147.

Đerić, I. i Pavlović, J. (2011). Refleksije o obrazovnim promenama u Srbiji: inkluzija iz perspektive ključnih aktera obrazovnog sistema. U N. Gutvajn i I. Đerić (ur.), *Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi: Individualizacija vaspitno-obrazovnog rada u inkluzivnim uslovima, Zbornik rezimea*, 24. jun 2011, Sremska Mitrovica (str. 17-18). Sremska Mitrovica i Beograd: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare „Sirmijum" i Institut za pedagoška istraživanja.

EADSNE (2010). *Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

EADSNE (2011a). *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

EADSNE (2011b). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge but Raising Concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 39, No. 1, 17-32.

Forlin, C. (2013). Changing Paradigms and Future Directions for Implementing Inclusive Education in Developing Countries. *Asian Journal of Inclusive Education*, Vol. 1, No. 2, 19-31.

Gašić Pavišić, S. i Gutvajn, N. (2011). Profesionalna pripremljenost vaspitača i učitelja za rad u inkluzivnom obrazovanju. U N. Gutvajn i I. Đerić (ur.), *Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi, Individualizacija vaspitno-obrazovnog rada u inkluzivnim uslovima, Zbornik rezimea*, 24. jun 2011, Sremska Mitrovica (str. 1-2). Sremska Mitrovica i Beograd: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare „Sirmijum" i Institut za pedagoška istraživanja.

Gutvajn, N. (2104). Izazovi celoživotnog obrazovanja: profesionalne kompetencije vaspitača za rad u inkluzivnim uslovima. U N. Gutvajn, N. Lalić Vučetić i D. Stokanić (ur.), *Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi, Savremeni pristupi inkluzivnom obrazovanju, Zbornik rezimea*, 13. jun 2014, Sremska Mitrovica (str. 7-8). Sremska Mitrovica i Beograd: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare „Sirmijum" i Institut za pedagoška istraživanja.

Hodkinson, A. (2006). Conceptions and Misconceptions of Inclusive Education – One Year on: A Critical Analysis of Newly Qualified Teachers' Knowledge and Understanding of Inclusion. *Research in Education*, Vol. 76, No. 1, 43-55.

Macura Milovanović, S., Gera, I. i Kovačević, M. (2011). Priprema budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje u Srbiji: trenutno stanje i potrebe. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 43, Br. 2, 208-222.

Macura Milovanović, S. i Vujisić Živković, N. (2014). Kretanje ka inkluziji u inicijalnom obrazovanju učitelja: realnost ili retorika? U R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje: savremeni pristupi i perspektive* (str. 123-136). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.

McCrimmon, A. (2015). Inclusive Education in Canada: Issues in Teacher Preparation. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 50, No. 4, 234-237.

OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An international Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.

*Procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkluzivnog obrazovanja* (2010). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i Savez učitelja Republike Srbije.

Protner, E., Medveš, Z., Batinić, Š., Miovska Spaseva, S., Radeka, I., Spasenović. V, Šušnjara, S., Zorić, V. & Vujisić Živković, N. (2014). The Bologna Reform of Subject Teacher Education in the Newly Founded States in the Territory of the Former Yugoslavia. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 46, Br. 1, 7-28.

UNESCO IBE (2008). *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education* (ED/BIE/CONFINTED 48/5). Geneva: UNESCO IBE. Retrieved January 27, 2015 from the World Wide Web http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html

Winter, E. (2006). Preparing New Teachers for Inclusive Schools and Classrooms. *Support for Learning*, Vol. 21, No. 2, 85-91.

**Подаци о ауторима**

**Др Вера Спасеновић** је ванредни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
**E-mail: vspaseno@f.bg.ac.rs**

**Др Наташа Матовић** је ванредни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
**E-mail: nmatovic@f.bg.ac.rs**

**Јасна Адамов**
**Станислава Олић**
Природно-математички факултет, Универзитет у Новом Саду

UDK - 371.3::54
006.44:373.5(497.11)"2012/2013"
DOI: 10.5937/nasvas1502223A
Оригинални научни рад
НВ год. LXIV 2.2015
Примљено: 03. 11. 2014.
Прихваћено за штампу: 25. 03. 2015.

# ОСТВАРЕНОСТ ОБРАЗОВНИХ СТАНДАРДА ЗА КРАЈ ОБАВЕЗНОГ ОБРАЗОВАЊА ЗА НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ ХЕМИЈА[1]

***Апстракт*** *У раду су приказани резултати истраживања постигнућа ученика у контексту остварености образовних стандарда за крај обавезног образовања за наставни предмет хемија. Значај овог истраживања огледа се превасходно у сагледавању квалитета образовног система, а добијени налази треба да буду коришћени у планирању даљег унапређивања наставе хемије. Ово истраживање је реализовано на узорку 1.154 ученика првог разреда средње школе применом дескриптивне методе. Резултати истраживања показују да очекивање предвиђено образовним стандардима није остварено на основном и средњем нивоу, док је испуњено на напредном нивоу. Штавише, резултати показују да свега половина ученика поседује базична знања из хемије, иако је прописано да минимум 80 одсто ученика оствари основни ниво. Наведени налаз упућује на хитност реформи у настави хемије, а паралелно са јачањем стратегија у учењу и поучавању треба проверити релевантност референтног теоријског оквира за дефинисање образовних стандарда.*

***Кључне речи****: образовни стандарди, ученичко постигнуће, настава хемије, квалитет образовања, реформа образовања.*

1 Чланак је резултат рада на пројекту *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи* (бр. 179010) које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

# CHEMISTRY EDUCATIONAL STANDARDS ACHIEVEMENTS AT THE END OF COMPULSORY EDUCATION

***Abstract*** *The paper presents the results of a research of students' achievements in the context of meeting educational standards for the teaching subject Chemistry at the end of compulsory education. The research is significant for evaluating the quality of the educational system, and the obtained findings can be used when planning further teaching advancement of this teaching subject. The results of the research indicate that expectations envisaged by educational standards were not fulfilled on the elementary and secondary levels, but they were fulfilled at the advance level. Furthermore, the results show that only half of the students have basic chemistry knowledge, although it is stipulated that 80% of students should achieve the basic level. The cited finding indicates to the emergency of reforms in chemistry teaching and, at the same time, while strengthening learning and teaching strategies, the relevance of referent theoretical framework for defining educational standards should be checked.*

***Keywords:*** *educational standards, students' achievements in Chemistry, the quality of education, educational reform.*

# ДОСТИЖЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ОБЯЗАТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПО ХИМИИ

***Резюме*** *В работе приводятся результаты исследования успеваемости учащихся в контексте достижения образовательных стандартов в конце обязательного образования по учебному предмету химия. Значение этого исследования заключается в рассмотрении качества системы образования и полученные результаты должны быть использованы при планировании дальнейшего совершенствования преподавания химии. Данное исследование проведено на примере 1154 учащихся первого класса средней школы, с применением дескриптивного метода. Результаты исследования показывают, что цели, установленные образовательными стандартами не достигнуты ни на основном ни на среднем уровнях, а достигнуты только на передовом уровне. Кроме того, результаты показывают, что только половина учащихся имеют базовые знания в области химии, хотя стандарты предусматривают что минимум 80% учащихся должен достичь базового уровня. Это свидетельствует о срочности реформ в преподавании химии, а также, параллельно с укреплением стратегии в преподавании и обучении, необходимо проверить актуальность теоретической базы для установления образовательных стандартов.*

***Ключевые слова:*** *образовательные стандарты, обучение химии, успеваемость учащихся, качество образования, реформа образования.*

## Увод

Образовни систем је заједно са целокупним друштвом прошао турбулентни период, али му предстоји сличан период у којем се промене одвијају великом брзином, у којем постоји захтев да се све промене вреднују, процењују, анализирају предности и недостаци. Стога, актуелни контекст евалуације квалитета васпитно-образовног процеса обухвата процену постигнућа ученика на националним и међународним тестирањима на основу којих се може извршити процена квалитета, целовитости и усклађености образовног система у земљи. Резултати националних истраживања показују да је знање већине ученика на нивоу репродукције, да ученици нису у стању да уочавају везе и односе међу деловима градива нити да стечено знање примењују у новим ситуацијама (Šišović i Lazarević Bojović, 2001). Када је реч о међународним тестирањима која се односе на процену постигнућа ученика, Република Србија укључена је у PISA и TIMSS истраживања. Резултати на овим међународним тестирањима указују на евидентан напредак у постигнућу ученика из Републике Србије (Baucal, 2012; Gašić Pavišić i Stanković, 2011).

Бројна међународна компаративна истраживања постигнућа ученика иницирала су потребу за спровођењем реформи образовања у погледу (ре) дефинисања циљева образовања и постављања нових стандарда унапређења квалитета. Најупечатљивији је утицај међународних истраживања на немачки образовни систем, чак су резултати PISA тестирања 2000. године иницирали реформу у образовању. Овај утицај се доводи у директну везу са дефинисањем националних стандарда постигнућа ученика (Neuman et al., 2010).

Документ о образовним стандардима представља део образовне политике у земљама широм света. Код нас је Национални просветни савет усвојио образовне стандарде за крај обавезног образовања 2009. године, чиме су постали званични део образовне политике у Србији и експлицитно се наводе за поједине предмете поред формулисаних циљева и задатака.

## Карактеристике образовних стандарда

У документу Образовни стандарди за крај обавезног образовања Министарства просвете, науке и технолошког развоја и Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, образовни стандарди дефинисани су као „искази о темељним знањима, вештинама и умењима које ученици треба да стекну на одређеном нивоу образовања" (*Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja*, 2009: 5). Образовни стандарди представљају најважније захтеве школског учења и наставе и изражавају се као видљиви исходи у понашању и расуђивању ученика. У овом документу је истакнуто да се стандардима образовни циљеви и задаци„преводе на конкретнији језик" који описује постигнућа ученика, стечена знања, вештине и умења. Стандарди дефинишу шта се од ученика очекује да знају, разумеју и умеју да раде на крају одређеног периода учења и како научено треба да се испољи. Једна

од основних карактеристика образовних стандарда јесте дефинисање постигнућа у терминима мерљивог понашања ученика. То имплицира да се степен остварености стандарда може емпиријски проверити, трансверзално и лонгитудинално. На основу налаза студија и пратећих анализа, укључујући и мишљења практичара у образовању, могуће је ревидирати и унапређивати образовне стандарде.

Процена и вредновање постигнућа ученика су интегрални делови васпитно-образовног система. Проценом се прати реализација постављених циљева у образовном систему, као и лични развој и напредак сваког ученика (Maksimović, 2013). У овом раду пажња је посвећена процењивању ученичких постигнућа како би се утврдило колика је остварености образовних стандарда за крај обавезног образовања за наставни предмет хемија.

Поред већ наведене карактеристике проверљивости остварености, важно је истаћи да образовни стандарди узимају у обзир сва битна структурна знања која ученик стиче током школовања (*Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja*, 2009). Образовни стандарди полазе од уверења да су сви ученици способни за учење (Trivić i sar., 2006), а разлику праве између различитих нивоа постигнућа, према степену остваривања компетенције коју описују (*Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja*, 2009).

У документу су образовни стандарди формулисани као захтеви различите тежине, когнитивне комплексности и обима знања, на три нивоа постигнућа – од једноставнијих ка сложеним. На првом, основном, нивоу описани су захтеви који представљају базични ниво знања, вештина и умења. Базични ниво су темељна предметна знања и умења, као што су практично релевантна знања и знања неопходна за наредни циклус образовања. Очекује се да ће најмање 80 одсто ученика постићи овај ниво. На другом, средњем, нивоу описани су захтеви који представљају средњи ниво знања, вештина и умења. Очекује се да ће овим нивоом овладати око 50 одсто ученика. Средњи ниво представља знања којима треба да овладају сви просечно успешни ученици. На трећем нивоу описани су захтеви који представљају напредни ниво знања, вештина и умења. Очекује се да ће око 25 одсто ученика достићи тај ниво. Знања и умења овог нивоа су трансферна, пре свега за наставак школовања. На највишем нивоу се од ученика очекује да анализира, упоређује, разликује, критички суди, износи лични став, повезује различита знања, примењује их и сналази се и у новим и нестандардним ситуацијама. Уз јасно дефинисане нивое постигнућа, стандарди су дефинисани кумулативно, односно компетенције напредног нивоа су когнитивно сложеније од оних базичног и средњег нивоа и подразумевају овладаност садржајима са претходних нивоа. Очекује се да ће ученик чије је постигнуће процењено на напредном нивоу знати да реши задатке основног и средњег нивоа. Као илустрација кумулативности, може се приказати следећи пример. У стандардима за наставни предмет хемија на основном нивоу од ученика се очекује да знају да су раствори хомогене смеше с којима су најчешће у контакту у свакодневном животу. Очекује се да ученици знају да их дефинишу, опишу, да знају како настају, као и да наводе примере раствора

из живота. У односу на основни ниво, на средњем нивоу ученици треба да знају да је растворљивост различитих супстанци у истој запремини растварача (при одређеним условима) различита. На основу података о растворљивости, ученици треба да опишу састав раствора као незасићен, засићен или презасићен раствор. Од ученика на напредном нивоу очекује се да својства супстанци, уочена на макронивоу, објашњавају на основу структуре супстанци и својстава честица које их изграђују.

**Образовни стандарди и улога наставника**

Практичари имају посебну одговорност у образовању јер је примена образовних стандарда као инструмента за унапређивање образовања, као и евалуација њихове примене, веома захтевна активност. Пешикан (Pešikan, 2012) наводи да је један од проблема са којима су се стручњаци суочавали у свим земљама при изради стандарда неслагање експерата из одређене области око садржаја стандарда. Проблеми настају међу стручњацима око тога шта је важно, репрезентативно и актуелно у појединим областима. Да је доношење образовних стандарда за наставни предмет хемија у Србији праћено наведеним проблемом, огледа се у непостајању образовних стандарда којима је обухваћено знање о основним хемијским појмовима и законима као што су количина супстанце, израчунавање количине супстанце, моларна маса, периодни систем елемената, закон сталних масених односа итд.

У применљивости образовних стандарда најважнија је улога наставника, дакле обученост наставника за њихово разумевање и примену. Проблеми из категорије примене образовних стандарда још увек нису у фокусу дискусија (Pešikan, 2012). Пре примене образовних стандарда неопходна је детаљна и промишљена разрада методолошко-техничког упутства за њихову примену. Наставници треба да уврсте образовне стандарде у своје годишње и месечне планове рада, односно да посебно истакну које ће стандарде настојати да достигну за сваку наставну јединицу. Истакнуто је да навођење стандарда у овим плановима не треба да буде једнообразно, него да наставници приликом одређивања стандарда који желе да остваре у одређеном периоду треба да уваже специфичности ученика са којима раде (Najdanović Tomić i sar., 2012).

Планирање и реализација наставе подразумева стално праћење напредовања ученика. Како би се обезбедило благовремено предузимање различитих активности и такве промене у начину рада којима се остварују резултати учења сагласно стандардима, неопходно је пратити да ли ученици достижу резултате учења описане стандардима и да ли проценат ученика који достижу резултате одређеног нивоа одговара одређеним стандардима. Пешикан истиче да је суштина процене ученичког постигнућа у односу на образовне стандарде као спољни критеријум тачнија у односу на процењивање ученика поређењем с постигнућем других ученика (Pešikan, 2012). Истовремено је обезбеђивање процедуре за мерење остварености стандарда

осетљива тачка у примени стандарда. Аутори наводе да је поуздано мерење остварености исхода најкритичнији део процеса развијања стандарда (Najdanović Tomić i sar., 2012). Централна питања праћена контроверзама су: како наставник зна да ли је стандард задовољен, ко процењује оствареност стандарда и које су евентуалне бенефиције, односно санкције незадовољавања предвиђених норми.

Резултати истраживања спроведеног с циљем да одговори на питања како наставници перципирају образовне стандарде, какве су могућности за примену стандарда у школској пракси и како наставници процењују компетенције потребне за примену стандарда постигнућа указују на то да међу испитаницима постоје два доминантна и међусобно знатно опречна схватања сврхе и улоге образовних стандарда постигнућа ученика. Наиме, налази показују да је око 50 одсто наставника укључених у истраживање стандарде постигнућа ученика проценило као још једну административну обавезу. Испитаници су нагласили да их стандарди постигнућа ученика нису подстакли на увођење већих промена у свој рад, као и да су стандарди, по њиховом мишљењу, само преименовани образовни задаци. Истовремено, друга половина испитаника сматра да ће им образовни стандарди бити значајна помоћ приликом оцењивања. Овај део испитаника наглашава да ће њихова примена у школској пракси резултирати усаглашавањем образовних резултата између одељења, школа и градова (Maksimović i Marković, 2012).

## Значај образовних стандарда

Стручњаци који су се бавили дефинисањем и развојем образовних стандарда у Немачкој истакли су да стандарди артикулишу обавезујуће захтеве за школе који се односе на наставу и учење и да на тај начин представљају кључни механизам којим се настоји побољшати квалитет образовног рада (Klieme et al., 2003). Немачки педагози истичу да је прва функција образовних стандарда да школама обезбеде јасне смернице у процесу остваривања васпитно-образовних циљева. Стандарди могу да послуже као „мапа пута", као водичи наставницима, родитељима и ученицима у њиховом заједничком настојању да побољшају квалитет учења и наставе. Ипак, при примени стандарда у школској пракси изузетно је значајна адекватна обука наставника да школски рад ускладе са дефинисаним стандардима. Друга функција стандарда јесте да омогуће процену и евалуацију резултата васпитно-образовног процеса, и да се на тај начин утврди да ли су ученици заправо остварили очекивана постигнућа. Тиме се омогућава увид у ефикасност образовног система, као и евалуација рада појединачних школа. Стандарди, уз то, могу да пруже и основу за утврђивање индивидуалних тешкоћа у учењу и за осмишљавање мера подршке. Образовни стандарди треба, по мишљењу немачких стручњака, да буду осмишљени тако да рефлектују визију васпитно-образовног процеса, да инкорпорирају савремену филозофију образовања у школске предмете и да помогну стварање услова за максималан развој свих ученика. На тај начин, образовни стандарди постају покретачка снага у развоју школа (Klieme et al., 2003).

Тежиште образовне реформе се ставља на управљање квалитетом школског система, па стандарди који се уводе служе као основа за реформу образовања у некој држави, они су одговор стручњака на захтев да се јасно дефинишу жељени исходи школовања и начин да се мери ученички успех у терминима тих исхода. Стандарди су инструмент државе за управљање образовањем, за његову контролу, за унапређивање његове успешности и ефективности (Green, 2004, према: Pešikan, 2012). Који су ефекти примене стандарда у образовању у САД, довољно говори изјава државног секретара за образовање да је применом образовних стандарда направљен већи напредак у образовању у последњих пет него у последњих тридесет година (Hudson, 2007, према: Pešikan, 2012).

## Методологија истраживања

Растући корпус истраживања документује да је евалуација квалитета васпитања и образовања све чешће у фокусу бројних истраживача. Дистинкција између очекиваног и оствареног у образовном процесу предмет је мултидисциплинарних истраживања. Досадашња истраживања ове проблематике нису обухватила процену остварености образовних стандарда у контексту хемије као наставног предмета. За наставни предмет хемија стандарди су дефинисани за пет области хемије: општа хемија, неорганска хемија; органска хемија; биохемија и хемија животне средине. Укупно су дефинисана 64 образовна стандарда за наставни предмет хемија (Trivić i sar., 2010), од чега је у овом истраживању обухваћено 49. Испитивање степена развијености техника рада у лабораторији, што је, такође, један од сегмената које обухватају образовни стандарди за наставни предмет хемија, биће проблем неког наредног истраживања.

*Циљ истраживања* је утврђивање степена остварености образовних стандарда за крај обавезног образовања за наставни предмет хемија. Истраживањем су проверене претпоставке да ученици остварују очекивања прописана образовним стандардима. У истраживању је примењена дескриптивна метода, истраживачка техника је тестирање, а инструмент је чинило десет тестова знања. Тестови су састављени из базе задатака која је садржавала 147 задатака – по три за сваки образовни стандард. Ова питања су распоређена у десет различитих тестова. Сваки тест садржи пропорционалан број питања из сва три образовна нивоа (основни, средњи и напредни ниво) и из свих области хемије (опште хемије, неорганске хемије, органске хемије, биохемије и хемије животне средине). Током истраживања сваки ученик је радио један од десет тестова. Сваки тест је радио приближно једнак број ученика. Дескриптивни показатељи примењених инструмената и њихова поузданост, изражена применом Кронбаховог коефицијента интерне конзистенције ($\alpha$), приказани су у табели 1. и указују на прихватљиве психометријске карактеристике.

Табела 1. Дескриптивни показатељи и поузданост инструмената

| | број ученика | број питања | Min | Max | M | SD | Скјунис | Куртозис | α |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Тест 1. | 115 | 15 | 2,00 | 15,00 | 6,50 | 2,69 | 0,51 | 0,81 | 0,73 |
| Тест 2. | 110 | 15 | 0,30 | 14,00 | 6,00 | 3,21 | 0,64 | -0,18 | 0,80 |
| Тест 3. | 117 | 15 | 0,20 | 14,00 | 6,26 | 2,84 | 0,23 | -0,38 | 0,67 |
| Тест 4. | 120 | 14 | 0,60 | 12,50 | 4,95 | 2,55 | 0,76 | 0,36 | 0,76 |
| Тест 5. | 121 | 15 | 0,00 | 13,00 | 5,74 | 2,07 | 0,66 | 1,80 | 0,62 |
| Тест 6. | 105 | 14 | 0,00 | 13,00 | 6,65 | 2,91 | 0,31 | -0,45 | 0,77 |
| Тест 7. | 119 | 15 | 0,00 | 13,00 | 6,34 | 3,01 | 0,00 | -0,68 | 0,74 |
| Тест 8. | 117 | 15 | 0,50 | 15,00 | 6,17 | 3,16 | 0,45 | -0,36 | 0,78 |
| Тест 9. | 119 | 15 | 0,00 | 13,00 | 5,17 | 2,67 | 0,74 | 0,19 | 0,69 |
| Тест 10. | 111 | 14 | 0,00 | 14,00 | 5,38 | 2,67 | 0,50 | 0,07 | 0,72 |

*Узорак истраживања* чинила су 1.154 ученика првог разреда из три гимназије и три средње стручне школе (економске, медицинске и техничке школе) из Новог Сада. Примењен је нацрт пригодног узорковања. Тестирање је извршено током прве две недеље септембра школске 2012/2013. године.

Прикупљени подаци су обрађени применом софтверског пакета IBM SPSS Statistics за израчунавање дескриптивних и психометријских показатеља примењених инструмената, док је процена остварености образовних стандарда спроведена у програму Microsoft Office Excel.

## Резултати и дискусија

Степен остварености образовних стандарда за крај обавезног образовања (у даљем тексту образовни стандарди) за наставни предмет хемија за пет области хемије и за три нивоа приказан је у табели 2.

Табела 2. Степен остварености образовних стандарда
за крај обавезног образовања за наставни предмет хемија

| | основни ниво (%) | средњи ниво (%) | напредни ниво (%) |
|---|---|---|---|
| општа хемија | 59,54 | 32,25 | 27,73 |
| неорганска хемија | 53,38 | 30,51 | 28,98 |
| органска хемија | 27,51 | 3,07 | 33,64 |
| биохемија | 53,09 | 43,95 | 13,86 |
| хемија животне средине | 56,44 | / | / |
| укупно | **52,09** | **30,34** | **26,05** |

Резултати истраживања показују да остварена постигнућа ученика нису у складу с образовним стандардима на основном и средњом нивоу. Очекивана постигнућа остварена су само на задацима напредног нивоа. Добијена дистрибуција ученичког постигнућа захтева детаљнију анализу на основу које би се извеле практичне импликације за наставнике хемије и стручњаке у области образовних стандарда. На овај начин се може указати на наставне садржаје у којима ученици не достижу очекиване резултате учења, с циљем да се благовремено предузму активности у правцу примене наставних стратегија које би обезбедиле резултате учења у складу с образовним стандардима. Пружање повратних информација стручњацима у области образовних стандарда омогућиле би унапређивање и редефинисање образовних стандарда у складу с реалним исходима образовања.

*Основни ниво.* Анализом ученичких постигнућа на основном нивоу, који у овом истраживању обухвата 20 образовних стандарда, запажа се да су највиша постигнућа остварена у области опште хемије, чији се садржаји, према важећем плану и програму, реализују током седмог разреда основне школе. Нижа постигнућа су евидентирана у осталим областима чији се садржаји обрађују током осмог разреда. Овакви резултати су експлицитно повезани са чињеницом да су наставници хемије у могућности да остваре 65-70% наставног садржаја предвиђеног за осми разред основне школе (Adamov i sar., 2012).

Постигнућа ученика на основном нивоу у области опште хемије кретала су се у интервалу од 39,59% до 75,44%. Резултати су показали да су ученици углавном савладали наставне садржаје о својствима и променама супстанци. Такође, 72,68% ученика уме да направи разлику између елемената, једињења и смеша из свакодневног живота, али је занимљив податак да су најниже постигнуће (39,57%) показали управо на задацима који се тичу практичне примене знања из те области. Овакав налаз јасно указује на недостатке наставе хемије, која је још увек традиционална и у којој ученици углавном стичу декларативно знање. Док 59,79% ученика уме да дефинише основне хемијске појмове (супстанца, смеша, хемијска веза, раствор итд), мањи број ученика (47,01%) уме да одреди тип хемијске везе у једињењима. Формирање појма хемијске везе је врло захтеван задатак наставе хемије јер представља један од најважнијих појмова (Coll & Treagust, 2003) чије разумевање ученицима обично представља проблем и ствара мисконцепције (Özmen, 2004). Бројна истраживања су показала да комбинација текстова и компјутерских анимација може бити ефикасно наставно средство за побољшање разумевање појма хемијске везе (Özmen et al., 2009) и да је неопходно у настави обезбедити чвршће релације између природе хемијске везе и практичне примене супстанци (Coll & Treagust, 2003).

Један од основних задатака почетне наставе хемије је формирање хемијског језика чији специфичан део представља хемијска симболика. Алармантно је сазнање да само половина ученика након завршене основне школе (54,55%) зна квалитативно значење симбола најважнијих хемијских елемената и најважнијих представника класа неорганских и органских једињења. Јасно је да у почетној

настави хемије ученици тешко усвајају хемијску симболику зато што им нису у потпуности јасна ни значења хемијских појмова као што су атоми, молекули, јони, једињења, а ни њихово квалитативно и квантитативно значење (Milanović Nahod i sar., 2003). У истраживачкој литератури доминира мишљење да је могуће искористити моћ игара повезивањем наставних садржаја са карактеристикама игре, чиме се ученици ангажују и остварују жељене исходе (Garris et al., 2002).

Четири образовна стандарда из области неорганске хемије на основном нивоу тичу се својстава метала, неметала и представника основних класа неорганских једињења. Око 63% ученика показало је да зна својства метала и неметала, док је већи број ученика (73,06%) показао да зна повезаност између њихових својстава и практичне употребе. Основне класе неорганских једињења и њихова физичка и хемијска својства и представнике уме да наведе око 40% ученика.

Образовни садржаји на основном нивоу из области органске хемије обухваћени су са три образовна стандарда којима се очекује да ученици знају називе, формуле, функционалне групе, основна својства и практичну примену основних класа органских једињења. Оствареност ових образовних стандарда је изузетно ниска и креће се од 21,79% за познавање физичких и хемијских својстава основних класа органских једињења, преко 24,30% за познавање формуле, назива и функционалних група, до највиших 36,45% за познавање практичног значаја. Овакви налази потврђују резултате низа студија (Childs & Sheehan, 2009; Johnstone, 2006; O'Dwyer & Childs, 2011) које указују на постојање тешкоћа при учењу садржаја органске хемије и сугеришу да им је неопходно посветити више пажње током наставног процеса.

У области биохемије занимљиво је констатовати да 64,17% ученика зна да наведе физичка својства масти, уља, угљених хидрата и протеина, док само 42,02% зна њихову заступљеност у намирницама. У једном истраживању научне писмености одраслих добијени су резултати који су конгруентни са овим налазима. Наиме, установљено је да одрасли мало знају о области здравља и здраве исхране (Adamov i sar., 2013). Разлог због којег треба уложити додатне напоре у образовање ученика о здравој исхрани која, између осталог, укључује и познавање заступљености биолошки важних једињења у намирницама јесте чињеница да се прекомерна телесна маса, тј. гојазност, алармантно повећава код становништва у Србији (Grujić i sar., 2009). Један од начина на који се могу активирати ученици о теми здраве исхране је организовање дебата (Stuckey et al., 2012).

Резултати истраживања показали су да у области хемије животне средине само 56,44% ученика зна значај безбедног поступања са супстанцама и начине њиховог правилног складиштења. Имајући у виду бројне еколошке проблеме са којима се свакодневно суочавамо као друштво, овако добијени резултати се не могу сматрати задовољавајућим. У циљу повећања еколошког образовања и васпитања ученика, наводе се могућности укључивања алтернативних облика извођења наставе као што су рад у еколошким радионицама, еколошким секцијама, затим учење кроз игру, уређење школских дворишта и боравак у еколошким учионицама (Sakač i sar., 2012).

*Средњи ниво.* Анализом добијених резултата уочава се да су се ученичка постигнућа на задацима којим је обухваћено 11 стандарда са средњег нивоа кретала у интервалу од изненађујућих 3% до 57,89%.

Једини стандард који је задовољио очекивања од 50% је стандард који припада области опште хемије и који се односи на познавање начина на који се може променити концентрација раствора. Даље, познавање значења хемијских појмова (материја, хомогена и хетерогена смеша, анализа, синтеза, засићен, незасићен и презасићен раствор) кретало се у интервалу 35-38%. Свега 19,90% испитиваних ученика је показало да уме да саставља формуле представника класа неорганских и органских једињења. Овакав налаз је конгруентан са налазима других истраживача који су документовали да ученици имају потешкоће са писањем хемијских формула (Childs & Sheehan, 2009). Веома занимљив је податак да 33,36% ученика уме да израчуна масу растворене супстанце и растварача на основу процентног састава и обрнуто, док само 4,74% ученика уме да израчуна процентни састав једињења на основу формуле и масу реактаната и производа на основу хемијске једначине. Овај податак је занимљив зато што се процентуални састав супстанце у раствору и елемента у једињењу рачуна применом исте математичке операције. Ипак, налази досадашњих истраживања су показали да су математичка израчунавања ученици издвојили као једну од тема које им представљају потешкоће (Johnstone, 2006).

Средњи ниво из неорганске и органске хемије тиче се усвојености хемијског језика, пре свега хемијске номенклатуре и симболике. Проверавањем остварености стандарда може се закључити да је скоро половина ученика (47,40%) савладала правила номенклатуре неорганских једињења. Мали број ученика (13,62%) уме да пише једначине хемијских реакција синтезе и анализе, док само 3,07% пише једначине хемијских реакција сагоревања угљоводоника и алкохола. Иако се симболичка репрезентација хемијских појава интензивно примењује у настави хемије (Taber, 2009), резултати су показали да ученици имају потешкоћа приликом писања хемијских једначина, што је доказано и у претходним истраживањима (Childs & Sheehan, 2009; O'Dwyer & Childs, 2011). Једно од могућих објашњења евидентираних потешкоћа при учењу хемије (Sirhan, 2007) треба тражити у мултирепрезентативној структури хемијских садржаја. Према Џонстону (Jonhstone, 2000), модерна хемија има три главна нивоа репрезентације: макроскопски ниво (бави се експериментима и запажањима својстава супстанци), симболички (рад са симболима, формулама и једначинама) и трећи, субмикроскопски ниво (рад с атомима, молекулима и хемијским везама). Овај триплетни модел је веома важан за разумевање хемије (Gilbert & Treagust, 2009). Као једно од могућих решења за превазилажење овог проблема наводи се примена дијаграма којима се повезује симболички и субмикроскопски ниво. Овакви дијаграми служе као средство за визуелизацију апстрактних концепата и решавање проблема при стехиометријским израчунавањима (Davidowitz et al., 2010). Налази показују да је примена мултимедије у настави такође ефикасна наставна стратегија која може побољшати учење хемије на триплетном нивоу репрезентације (Chiu & Wu, 2009).

Провера савладаности градива из области биохемије на средњем нивоу показала је да најважније улоге масти и уља, угљених хидрата и протеина у живим организмима зна 43,95% ученика.

*Напредни ниво.* Постигнућа ученика на задацима којим је обухваћено 18 образовних стандарда са напредног нивоа кретала су се у интервалу од 6,97% до 47,07%. У области опште хемије на напредном нивоу уочава се да чак пет стандарда испуњава или премашује очекивања. Око 45% испитиваних ученика зна разлику између чистих супстанци и смеша на основу врста честица које их изграђују. Приближно једнак број ученика зна структуру атома, молекула и јона, које елементарне честице изграђују и како од њиховог броја зависи наелектрисање атома, молекула и јона. Такође, изнад очекивања је чињеница да око 31% ученика зна зависност растворљивости супстанце од природе супстанце и растварача. Свега 20,41% ученика познаје критеријум за избор одговарајућег поступка за раздвајање смеше; 14,09% уме да израчуна процентуалну заступљеност неке супстанце у смеши; 13,89% зна да су својства супстанци и промене којима подлежу условљене разликама на нивоу честица.

У области неорганске хемије резултати су показали да ученици имају знања о повезаности структуре супстанце са њиховим својствима која превазилазе очекивања прописана стандардима. Знали су да су физичка и хемијска својства метала и неметала одређена структуром њихових атома/молекула (47,07%); да општа својства киселина зависе од њихове структуре (32,39%); општа својства база и хемијска својства оксида (29%). Ипак мали број ученика зна да физичка и хемијска својства соли зависе од њихове структуре (7,38%).

За разлику од основног и средњег нивоа из области органске хемије где су евидентирана ниска постигнућа ученика, на напредном нивоу ученици су постигли добре резултате. Наиме, показали су да знају видове практичне примене органских једињења на основу својстава једињења (44,01%). Може се уочити да 39,86% ученика уме да наведе типове хемијских реакција органских једињења, док 17,04% уме и да хемијским једначинама прикаже ове хемијске промене.

На напредном нивоу, најнижа постигнућа забележена су у области биохемије, где се од ученика очекује разумевање хидролитичких производа масти, уља, угљених хидрата и протеина (6,97%). Такође, 20,75% ученика је показало да познају основу структуре молекула који чине масти и уља, угљене хидрате и протеине. Генерално посматрано, ниска постигнућа ученика на задацима из области биохемије могу се објаснити чињеницом да је за већину ученика биохемија тежак предмет (Wood, 1990), да обилује апстрактним појмовима који се не могу разумети уколико се не доводе у везу са свакодневним искуствима и постојећим знањима (Villafañe et al., 2011). Оргил и Боднер (Orgill & Bodner, 2007) наводе да примена аналогија представља ефикасно наставно средство јер омогућава да се апстрактни појмови повежу са појмовима који су ученицима разумљиви и већ познати.

На крају је важно указати на ограничења овог истраживања која умањују општу примену добијених резултата, а тичу се пре свега чињенице да је реч о пригодно формираном узорку.

## Закључак

У раду су приказани резултати испитивања степена остварености образовних стандарда за крај обавезног образовања за наставни предмет хемија. Резултати истраживања показују да очекивање предвиђено образовним стандардима није остварено на основном и средњем нивоу, док је на напредном нивоу испуњено очекивање. На основу добијених резултата може се закључити да ученици на крају обавезног образовања немају знања која су неопходна у даљем образовању. Посебне проблеме за ученика представљају израчунавања у хемији, било да се ради о стехиометријским задацима или о масеном процентном саставу једињења или смеша, где свега 10 одсто ученика успешно решава задатке овог типа. Проблем ученицима представљају и задаци који траже логичко закључивање о својствима једињења или смеша који се изводе на основу њихове структуре или састава или се односе на практичну примену хемијских једињења.

Испитивање постигнућа ученика у контексту остварености образовних стандарда за наставни предмет хемија спроведено је први пут, што значи да нису доступни референтни подаци према којима би се утврдио тренд постигнућа ученика, да ли се остварује напредак и у којој мери. Коначно, и сам текст образовних стандарда је у фази редефинисања. Узевши у обзир и резултате добијене овим истраживањем намеће се закључак да је потребна боља организација наставног процеса, као и повећање мотивације ученика за тај наставни предмет, што се може постићи даљим професионалним развојем наставника и њиховим обучавањем за примену нових стратегија и метода поучавања хемије.

Допринос ове студије се превасходно огледа у упућивању наставника хемије на оне наставне садржаје које ученици нису довољно савладали, а циљ је да наставници нађу одговарајуће стратегије које ће наставни процес хемије учинити ефикаснијим. Ако се узме у обзир чињеница да су образовни стандарди у поступку ревидирања, резултати могу послужити као упоришне тачне за унапређење, реорганизацију и допуну стандарда.

## Литература

Adamov, J., Radanov, Lj., Olić, S. i Segedinac, M. (2012). Analiza stavova nastavnika i učenika o potrebi za uvođenjem hemije u šesti razred. *Pedagogija*, God. 67, Br. 3, 376-386.

Adamov, J., Olić, S., Segedinac, M., Ninković, S. i Kovačević, M. (2013). Naučna pismenost odraslih u Vojvodini. *Andragoške studije*, God. 20, Br. 1, 23-36.

Baucal, A. (2012). *Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Childs, P. E. & Sheehan, M. (2009). What's Difficult about Chemistry? An Irish Perspective. *Chemistry Education Research and Practice*, Vol. 10, No. 3, 204-218.

Chiu, M. H. & Wu, H. K. (2009). The Roles of Multimedia in the Teaching and Learning of the Triplet Relationship in Chemistry. In J. K. Gilbert & D. F. Treagust (Eds.), *Multiple Representations in Chemical Education* (pp. 251-283). Dordrecht: The Netherlands Springer.

Coll, R. K. & Treagust, D. F. (2003). Investigation of Secondary School, Undergraduate, and Graduate Learners' Mental Models of Ionic Bonding. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 40, No. 5, 464-486.

Davidowitz, B., Chittleborough, G. & Murray, E. (2010). Student-Generated Submicro Diagrams: A Useful Tool for Teaching and Learning Chemical Equations and Stoichiometry. *Chemistry Education Research and Practice*, Vol. 11, No. 3, 154-164.

Garris, R., Ahlers, R. & Driskell, J. E. (2002). Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model. *Simulation & Gaming*, Vol. 33, No. 4, 441-467.

Gašić Pavišić, S. i Stanković, D. (2011). Obrazovna postignuća učenika iz Srbije u istraživanju TIMSS. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 44, Br. 2, 243-265.

Gilbert, J. K. & Treagust, D. F. (2009). Towards a Coherent Model for Macro, Submicro and Symbolic Representations in Chemical Education. In J. K. Gilbert & D. F. Treagust (Eds.), *Multiple representations in chemical education* (pp. 333-350). Dordrecht: The Netherlands Springer.

Grujić, V., Martinov Cvejin, M., Ač Nikolić, E., Dragnić, N., Mijatović Jovanović, V., Kvrgić, S. i Travar, S. (2009). Association between Obesity and Socioeconomic Factors and Lifestyle. *Vojnosanitetski pregled*, God. 66, Br. 9, 705-710.

Johnstone, A. H. (2000). Teaching of Chemistry – Logical or Psychological? *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, Vol. 1, No. 1, 9-15.

Johnstone, A. H. (2006). Chemical Education Research in Glasgow in Perspective. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, Vol. 7, No. 2, 49-63.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. & Vollmer, H. (2003). *The Development of National Educational Standards,* Berlin: Federal Ministry of Education and Research.

Maksimović, A. (2013). Odnos između ciljeva vaspitanja i obrazovanja i evaluacije ishoda. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, God. 26, Br. 4, 93-99.

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.

Milanović Nahod, S., Šaranović Božanović, N. i Šišović, D. (2003): Uloga pojmova u nastavi prirodnih nauka. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 35, 111 - 130.

Najdanović Tomić, J., Aleksić, V., Verbić, S. i Papić, Ž. (2012). Standardi za tehničko i informatičko obrazovanje. U D. Golubović (ur.), *Tehnika i informatika u obrazovanju* (str. 18-23). Čačak: Tehnički fakultet u Čačku Univerziteta u Kragujevcu.

Neuman, K., Fisher, N. & Kauertz, A. (2010). From PISA to Educational Standards the Impact of Large-Scale Assessments on Science Education in Germany. *International Journal of Science and Mathematics Education*, Vol. 8, No. 3, 545-563.

O'Dwyer, A. & Childs, P. (2011). Second Level Irish Pupils' and Teachers' View of Difficulties in Organic Chemistry. In R. Millar (Ed.), *Western-Europe IOSTE Mini-symposium – Science Education Research* (pp. 59-65). Lyon: International Organization for Science and Technology Education.

Orgill, M. & Bodner, G. (2007). Locks and Keys. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, Vol. 35, No. 4, 244-254.

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

Özmen, H. (2004). Some Student Misconceptions in Chemistry: A Literature Review of Chemical Bonding. *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 13, No. 2, 147-159.

Özmen, H., Demircioğlu, H. & Demircioğlu, G. (2009). The Effects of Conceptual Change Texts Accompanied with Animations on Overcoming 11th Grade Students' Alternative Conceptions of Chemical Bonding. *Computers & Education*, Vol. 52, No. 3, 681-695.

Pešikan, A. (2012). Standardi u obrazovanju kao način podizanja kvaliteta obrazovanja. *Inovacije u nastavi*, God. 25, Br. 1, 5-21.

Sakač, M. D., Cvetićanin, S. i Sučević, V. (2012). Mogućnosti organiziranja odgojnoobrazovnog procesa u cilju zaštite životne sredine. *Socijalna ekologija*, God. 21, Br. 1, 89-98.

Sirhan, G. (2007). Learning Difficulties in Chemistry: An Overview. *Journal of Turkish Science Education*, Vol. 4, No. 2, 2-20.

Stuckey, M., Lippel, M. & Eilks, I. (2012). Sweet Chemistry: Learning about Natural and Artificial Sweetening Substances and Advertising in Chemistry Lessons. *Chemistry in Action*, Vol. 98, No. 1, 36-43.

Šišović, D. i Lazarević Bojović, S. (2001). Znanje osnovnih hemijskih pojmova u osnovnoj školi i gimnaziji. *Nastava i vaspitanje*, God. 50, Br. 2, 185-197.

Taber, K. S. (2009). Learning at the Symbolic Level. In J. K. Gilbert & D. F. Treagust (Eds.), *Multiple Representations in Chemical Education* (pp.75-105). Dordrecht: The Netherlands Springer.

Trivić, D., Marković, M., Ranđelović, M., Zindović Vukadinović, G. i Jankov, R. (2006). Standardi za proces nastave i učenja hemije. *Pedagogija*, God. 61, Br. 4, 512-522.

Trivić, D., Jankov, R., Ranđelović, M., Vukotić, V., Marković, M., Kovačević, R. i Nikolić, M. (2010). *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet hemija.* Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Villafañe, S. M., Bailey, C. P., Loertscher, J., Minderhout, V. & Lewis, J. E. (2011). Development and Analysis of an Instrument to Assess Student Understanding of Foundational Concepts before Biochemistry Coursework. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, Vol. 39, No. 2, 102-109.

Wood, E. J. (1990). Biochemistry Is a Difficult Subject for Both Student and Teacher. *Biochemical Education*, Vol. 18, No. 4, 170-172.

**Подаци о ауторима**

**Др Јасна Адамов** је ванредни професор на Природно-математичком факултету Универзитета у Новом Саду.
**E-mail: jasna.adamov@dh.uns.ac.rs**

**Станислава Олић** је истраживач-сарадник на Природно-математичком факултету Универзитета у Новом Саду.
**E-mail: stanislava.olic@dh.uns.ac.rs**

**Слађана Зуковић**
**Сенка Слијепчевић**
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

UDK - 37.018.1:004.738.5-053.2
316.812.1-055.52-055.62(497.11)
DOI: 10.5937/nasvas1502239Z
Оригинални научни рад
НВ год. LXIV 2.2015
Примљено: 29. 01. 2015.
Прихваћено за штампу: 20. 03. 2015.

# РОДИТЕЉСКА КОНТРОЛА ПОНАШАЊА ДЕЦЕ НА ИНТЕРНЕТУ И СОЦИЈАЛНИМ МРЕЖАМА[1]

***Апстракт*** *У раду се полази од становишта да ширење интернета намеће потребу за оснаживањем родитеља да на адекватан начин усмеравају своју децу на безбедно коришћење тог виртуелног простора. Представљени су резултати емпиријског истраживања чији је циљ сагледавање начина родитељске контроле понашања деце на интернету и социјалним мрежама. Истраживање је спроведено на узорку од 105 родитеља ученика шестог разреда, а примењени упитник је конструисан за потребе овог истраживања. Добијени резултати су показали да већина родитеља сматра да је упозната с активностима своје деце на интернету, те да исто тако препознаје потенцијалне опасности коришћења интернета и социјалних мрежа. Када је реч о медијацији, тј. начинима усмеравања/регулисања понашања деце на интернету, утврђено је да родитељи најчешће користе медијацију базирану на чињеницама и рестриктивну медијацију, док вредносну, тј. активну медијацију користи знатно мањи број родитеља. Посебно значајан налаз је да већина родитеља исказује интересовање за организовану едукацију на тему заштите деце на интернету. Ово интересовање родитеља требало би да буде полазна тачка за стварање системске подршке друштва, а нарочито подршке васпитно-образовних институција, у области оснаживања родитељских компетенција за стварање безбедног интернет простора за своју децу.*

***Кључне речи****: едукација родитеља, интернет, социјалне мреже, родитељска контрола, регулисање понашања деце на интернету.*

1 Рад је настао у оквиру пројеката *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи* (179010) и *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања* (179036) који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

# PARENTAL CONTROL OF CHILDREN USING THE INTERNET AND SOCIAL NETWORKS

***Abstract*** *The paper starts from the standpoint that the expansion of the Internet imposes a need for instructing the parents to adequately guide children to use safely this virtual space. That is why we present the results of an empirical research, aimed at establishing how parents control the behaviour of their children on the Internet and social networks. The research was conducted on a sample of 105 parents of the sixth grade elementary school pupils, and the applied questionnaire was construed for this occasion. The obtained results show that the majority of parents think that they know about their children's activities on the Internet, and that a significant number of parents recognize potentional dangers of using the Internet and social networks. When it comes to mediation, i.e. the ways of guiding/regulating the child's behaviour on the Internet, it turned out that the parents most commonly use mediation based on facts or restrictive mediation, while value-based, i.e. active mediation is used by a considerably smaller number of parents. Especially important finding is that the majority of parents show interest for organized instruction on protection of children on the Internet. This interest of parents should be a starting point for creating a systemic support of the society, and especially the support of educational institutions for strengthening parental competencies for providing a safe Internet space for their children.*

***Keywords:*** *education of parents, the Internet, social networks, parental control, regulating children's behaviour on the Internet.*

# РОДИТЕЛЬСКИЙ КОНТРОЛЬ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ В ИНТЕРНЕТЕ И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

***Резюме*** *Статья исходит из предпосылки, что расширение Интернета накладывает родителям необходимость адекватно воспитывать своих детей в целях безопасного использования этого виртуального пространства. В статье приводятся результаты эмпирического исследования о способах родительского контроля поведения детей в Интернете и социальных сетях. Исследование проведено на примере 105 родителей учеников шестого класса, с применением вопросника, специально составленного для данного исследования. Результаты показали, что большинство родителей считает что они были знакомы с активностью их детей в Интернете. Значительное число родителей видит потенциальные опасности использования Интернета и социальных сетей. Когда речь идет о способах направления поведения детей в Интернете, было установлено что родители чаще всего используют факты и рестриктивные меры, в то время как ценностные установки использует гораздо меньшее число родителей. Особенно важно подчеркнуть, что большинство родителей выразили заинтересованность в организованной подготовке в целях защиты*

*детей в Интернете. Этот интерес родителей должен быть отправной точкой для создания системной поддержки общества, в частности воспитательно-образовательных учреждений, в области расширения компетенций родителей для создания безопасного интернет пространства для детей.*

***Ключевые слова:*** *обучение родителей, Интернет, социальные сети, родительский контроль, регулирование поведения детей в Интернете.*

## Увод

Интернет је унео револуцију у начин комуникације и преношење информација, а потом и у начин провођења слободног времена, посебно код младих. Информатичка писменост више не представља карактеристику одређених кругова интелектуалне елите, већ је постала једна од темељних вештина неопходних за развој и напредовање појединца у савременом свету. Међутим, раст и ширење интернета, као слободног информатичког простора, нажалост, отвара простор и за циркулисање садржаја који носе са собом потенцијалне опасности. Било да се те опасности односе на лош утицај насилних игрица, на могућност ступања у контакт с непознатим људима који имају лоше намере, на злоупотребу личних података корисника интернета или на крађу идентитета, намеће се потреба да се сви, а посебно најмлађи корисници и њихови родитељи, оспособе за безбедно коришћење виртуелног простора.

Чини се да се наведеној проблематици не посвећује довољно пажње у нашем друштву, на шта указује и чињеница о малом броју организованих едукација о томе како бити безбедан на интернету, посебно када је реч о едукацијама за родитеље. Зато подаци прикупљени у истраживањима на ову тему могу имати велики утицај за увиђање индивидуалног и друштвеног значаја ове проблематике. Посебно је важан увид у то колико су родитељи оспособљени да на адекватан начин врше контролу понашања деце на интернету и социјалним мрежама, при чему је контролу, у најширем смислу, могуће операционализовати као процес праћења и усмеравања/регулисања понашања и активности деце (Stattin & Kerr, 2000). Овај процес је повезан са родитељским активним тражењем информација о дететовим активностима и са постављањем јасних правила понашања која треба да буду основ за безбедно коришћење интернета.

## Опасности и ризици коришћења интернета и социјалних мрежа

Интернет је свакако један од најреволуционалнијих изума човечанства који је утицао на све области живота савременог човека. У дебатама које се воде око позитивних и негативних утицаја интернета на децу и младе има амбивалентних схватања. С једне стране, деца и млади се посматрају као "дигитална генерација",

пионири у развијању дигиталне компетенције, док, с друге стране, посматрају се као рањива група корисника интернета која је у потенцијалном ризику. Родитељи су подједнако амбивалентни, посебно због чињенице да су њихова деца често већи експерти од њих на овом пољу. С једне стране, родитељи теже да путем интернета унапреде образовне перспективе своје деце, а с друге стране, забринути су због ризика употребе интернета и социјалних мрежа (Livingstone & Bober, 2013). Посебна пажња се усмерава на (не)безбедност деце и младих на социјалним мрежама. Иако социјалне мреже нису саме по себи опасне, основно питање које прати појаву и експанзију социјалних мрежа, а посебно Фејсбука као најраспростањеније социјалне мреже јесте питање приватности. Све више се истиче важност сагледавања могућности да корисници социјалних мрежа заштите свој „лични простор", да би били безбедни док су улоговани на мрежу.

У сваком случају, не оспоравајући вредност и образовни потенцијал интернета, који је вероватно још увек недовољно искоришћен, чињеница је да се у јавности све чешће говори о опасностима и ризицима употребе интернета, како би се пажња усмерила на могућности превентивног и куративног деловања у циљу безбедног коришћења оваквих облика интеракције и комуникације. Неки аутори (Valcke et al., 2011) истичу да је основне опасности интернета могуће поделити у три категорије: ризичан садржај, ризичан контакт и комерцијални ризик (слика 1).

Слика 1. Преглед опасности и ризика интернета (Valcke et al., 2011)

У оквиру мултинационалног компаративног истраживања (на основу анализе 235 студија из целе Европе) које се бавило испитивањем дечјих искустава коришћења интернета и ризика којима су том приликом могли бити изложени (Livingstone & Haddon, 2008) утврђена је заступљеност сваке од поменутих категорија ризика (ризични садржаји, ризични контакти, комерцијални ризик), као и још један додатни – ризик заштите личних података, тј. ризик приватности. На основу анализе добијених података закључено је да су ризици којим истраживачи посвећују највише пажње везани за ризичне садржаје на интернету, док најмање пажње истраживача привлачи комерцијални ризик.

Када је реч о категорији ризичног контакта, значајно је истаћи да „cyber-bullying", то јест, узнемиравање и малтретирање преко интернета заслужује посебну пажњу због негативних последица које оставља на личност, на њено емоционално и социјално функционисање. Осим тога, чињеница је да овај вид малтретирања може да се појави и у контактима с вршњацима и школским друговима, што доводи до тога да је овај тип ризика на интернету теже ставити под контролу употребом интернет филтера. Други вид ризичног контакта је сексуално узнемиравање путем интернета, које је постало све учесталије услед појаве интернет камера и програма за инстант поруке (Mitchel et al., 2003). Појавом друштвених мрежа које омогућују дељење фотографија, снимака и текстова, ризик овог типа контакта се повећава.

Ризик нарушавања приватности је очигледан уколико се посматра анонимност интернета. Чињеница је да узимањем учешћа у интернет заједницама, па и самим претраживањем интернета сваки корисник губи своју приватност у одређеној мери. Притом су деца и млади склонији одавању личних информација. Према скоријем истраживању (Dowell et al., 2009), чак 31,1% дечака и 27% девојчица узраста 9-15 година истичу да су постављали личне информације на интернет (e-mail адресу, број телефона, па чак и кућну адресу). Потенцијална последица одавања приватних података на интернету може да доведе до нежељених контаката ван мреже, што опет може да доведе дете у физичку опасност.

На основу свега изнетог, јасно је да интернет може бити потенцијално небезбедан простор. Родитељи, као најважнији чиниоци васпитања, треба да буду свесни свих поменутих опасности, али и оспособљени да усмеравају и регулишу понашање деце на интернету и да на тај начин обезбеде корист од његовог коришћења.

## Улога родитеља у регулисању понашања и активности деце на интернету

Имајући у виду карактеристике савременог друштва, убрзане, а често и радикалне промене у науци и технологији (као што је, на пример, настанак и ширење доступности интернета), јасно је да је породица пред великим изазовима и искушењима да се прилагоди захтевима актуелног друштвеног контекста (Zuković, 2012). Наиме, од породице се захтева да буде што флексибилнија како би била у стању да се без последица суочи са трендовима савременог друштва. Такво стање намеће

и нове родитељске улоге које захтевају оснаживање родитељских компетенција како би на адекватан начин одговорили на изазове одрастања своје деце.

Једна од нових улога родитеља односи се на сегмент регулисања понашања и активности деце на интернету, што је условило да ова тематика постане веома актуелан предмет истраживања аутора из целог света. Актуелност ове тематике могуће је разматрати кроз чињеницу да, како истичу неки аутори (Tapscott, 2008), данашња деца комуницирају, уче, раде, друже се и разоноде се на другачије начине него што то чине њихови родитељи. То се најбоље може сагледати из тога како је ова генерација револуционализовала саму природу интернета. Фејсбук је само један од примера популарних интернет-страница за социјално умрежавање, где се акценат употребе интернета помера са места за проналажење информација ка месту за дељење информација, за сарађивање на пројектима заједничких интересовања и повезивање у виртуелне заједнице. Оваква слика интернета узрокује амбивалентан став родитеља према томе како њихова деца користе интернет, што се рефлектује и на њихово васпитно деловање у овој области.

Преглед релевантне литературе указује на евидентност великог боја истраживања која су се бавила испитивањем утицаја различитих породичних карактеристика и специфичности на то како родитељи управљају и регулишу употребу интернета од стране своје деце. Поједини аутори (Chang Hoan & Hongsik, 2005; Livingstone, 2007; Van Rompaey et al., 2002) испитивали су утицај породичног контекста (породична клима, контрола родитеља), медијске опремљености дома и медијске писмености родитеља на карактеристике и навике дечјег коришћења интернета. Ова истраживања налазе да породични контекст, заједничке активности коришћења интернета родитеља и деце имају утицаја на родитељске технике медијације понашања деце на интернету. Ипак, већина истраживања која су се бавила питањем родитељске улоге у регулисању употребе интернета од стране деце и младих (Eastin et al., 2006; Nakayama, 2011; Rosen et al., 2008; Valcke et al., 2010) испитивала су утицај стилова родитељства, стратегија управљања понашањем деце на интернету и постављања правила. Ова истраживања истичу да стилови родитељства имају значајан ефекат на то како ће родитељи управљати понашањем деце на интернету, те се предлаже заузимање ауторитативног стила родитељства, као потенцијално најефективнијег васпитног стила за адекватно регулисање понашања деце/младих на интернету и социјалним мрежама.

У литератури (Livingstone & Bober, 2004) се такође наглашава значај материјалне и симболичке одговорности родитеља у управљању и регулисању дечје употребе интернета. Материјална одговорност родитеља је повезана с куповином компјутера, увођењем интернет конекције, док је симболичка одговорност родитеља повезана са постављањем правила употребе компјутера и интернета. Притом се истиче да и деца играју велику улогу у управљању одлукама везаним за увођење дигиталних технологија у дом, а индиректно и у обликовању правила њиховог коришћења. Неки аутори (Grossbart et al., 2002) су увели термин „обрнута социјализација", покушавајући да објасне ситуацију у којој деца, у поређењу са

својим родитељима, развијају боље разумевање и стичу боље вештине коришћења дигиталних технологија, што може да услови да деца имају велики утицај на одлуке о куповини и поставци дигиталних технологија. Симболичка одговорност родитеља се заснива на следећем: разговори са децом о интернету, инсталирање софтвера за филтрирање, проверавање деце за време коришћења компјутера, проверавање историје претражених страница, дефинисање и практиковање правила употребе интернета. У вези са тим, у релевантној литератури (Eastin et al., 2006) се указује на три доминантне технике медијације (управљања, посредовања) понашања деце на интернету коју примењују родитељи:

1.*Медијација базирана на чињеницама*. Родитељи се у овом типу усмеравања понашања деце на интернету ослањају на обезбеђивање деце техничким знањем, на медијско описмењавање деце. Другим речима, родитељи се труде да пруже својој деци довољно знања о новим медијима и технологијама са циљем развијања одговорног и критичког односа деце према садржајима на интернету и другим медијима, односно развијања свести о потенцијалним ризицима.

2.*Вредносна медијација (активна медијација)*. Ова техника медијације састоји се од два типа активности родитеља са децом у вези с медијима: а) заједничко коришћење медија – подразумева заједничко гледање медијских садржаја (телевизијских емисија, садржаја на интернету); б) интерпретација медијских садржаја – састоји се од дискусија које родитељи и деца воде о медијским садржајима које посматрају.

3.*Рестриктивна медијација*. Ова техника медијације обухвата: а) правила која постоје у породици а која се тичу употребе интернета и других медија; б) контролисање и цензурисање медијских садржаја (уз помоћ програма за филтрирање, кабловских оператера и слично).

Веома је мало студија у нашој земљи које су фокусиране на сагледавање и анализу техника родитељске медијације у вези с коришћењем интернета, као и њиховим ефектима на навике коришћења интернета од стране деце и младих. С друге стране, актуелност ове тематике никад није била већа. У том смислу, резултати истраживања који ће бити изложени у даљем тексту представљају покушај да се истакне важност овог феномена, с очекивањем да ће импликације добијених резултата бити очитоване кроз сагледавање могућности превентивног деловања у области заштите деце и младих на интернету, односно кроз сагледавање могућности оснаживања родитељских компетенција за адекватно васпитно деловање у овој области.

## Методологија истраживања

*Циљ и задаци истраживања*. Циљ истраживања усмерен је на испитивање начина родитељске контроле понашања деце на интернету и социјалним мрежама. У складу с постављеним циљем истраживања операционализовани су следећи задаци истраживања:

1. испитати каква је перцепција родитеља о активностима деце на интернету;
2. испитати мишљење родитеља о опасностима и ризичним понашањима деце на интернету и социјалним мрежама;
3. испитати који тип медијације родитељи најчешће користе у области контроле понашања деце на интернету;
4. испитати мишљење родитеља о потреби организоване едукације за родитеље на тему заштите деце на интернету.

*Инструмент истраживања.* У сврху остваривања постављеног циља, за потребе овог истраживања конструисан је упитник за родитеље. Инструмент чини 13 питања отвореног, затвореног и комбинованог типа путем којих су испитивани следећи аспекти: перцепција родитеља о времену провођења и активностима деце на интернету; мишљење родитеља о опасностима и ризичним понашањима деце на интернету и социјалним мрежама; начин родитељске контроле понашања и активности деце на интернету и социјалним мрежама; потреба о едукацији родитеља на тему заштите деце на интернету.

*Узорак, ток истраживања и статистички поступци***.** Истраживање је спроведено на узорку од 105 родитеља ученика шестог разреда основне школе. Реч је о намерном узорку, а разлог за одабир оваквог узорка утемељен је у чињеници да се ученици виших разреда основне школе налазе у периоду предадолесценције који карактеришу интензивне биолошке, физичке и когнитивне промене, као и успостављање другачијег, и то најчешће критичког односа према родитељима. У овом периоду долази до померања граница у односу с родитељима и тежње за аутономијом и самосталношћу, што се свакако може рефлектовати и на ниво и начин контроле родитеља над активностима своје деце на интернету. Испитивање је обављено у време родитељских састанака у две основне школе у Новом Саду. У сврху прикупљања података коришћена је техника анкетирања, а приликом статистичке обраде података коришћене су мере дескриптивне статистике.

## Резултати истраживања

*Перцепција родитеља о активностима деце на интернету***.** На основу анализе одговора родитеља који су обухваћени овим истраживањем, утврђено је да 98% њихове деце (реч је о ученицима шестог разреда основне школе) користи компјутер. Такође, родитељи су процењивали време које њихово дете проводи за компјутером (понуђени су одговори: мање од 1 сат, до 2 сата и више од 2 сата). Утврђено је да већина родитеља (42%) процењује да њихово дете користи рачунар до два сата дневно. Око 30% родитеља процењује да њихово дете проводи више од два сата дневно за компјутером, док око 28% родитеља процењује да његово дете користи компјутер мање од сат времена дневно. Када је реч о коришћењу Фејсбука, као једној од најраспрострањенијих социјалних мрежа, показало се да свој профил на овој социјалној мрежи поседује 81% деце испитаних родитеља, док свој профил на овој социјалној мрежи поседује 56% испитаних родитеља.

Анализа перцепције родитеља о активностима њихове деце на интернету употпуњена је и питањима о томе да ли родитељи ограничавају време које дете проводи на интернету, као и питањем о информисаности родитеља о томе које садржаје деца посећују на интернету. Добијени одговори на ова питања приказани су у табели 1.

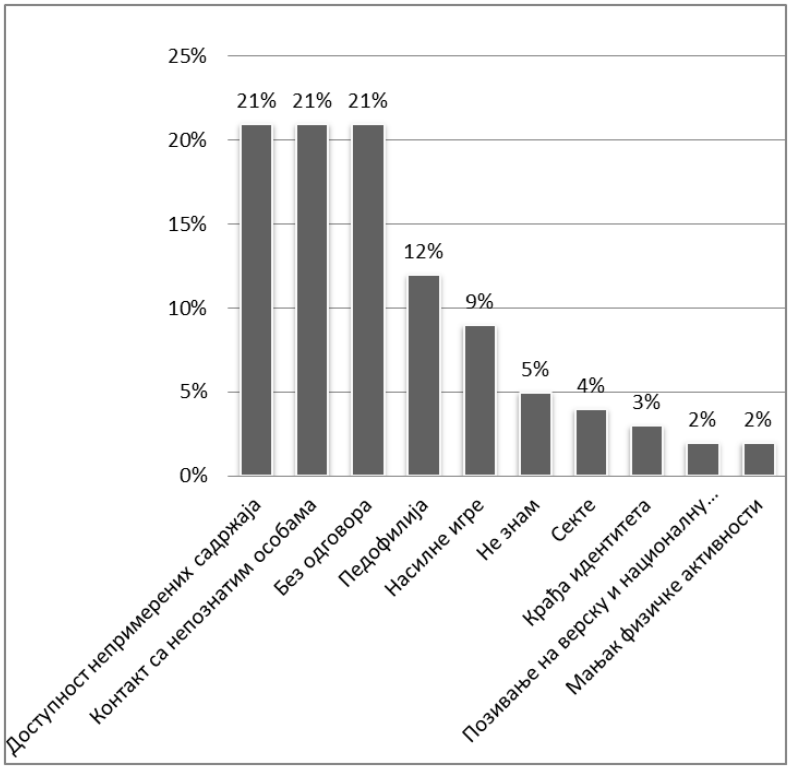
Табела 1. Перцепција родитеља о активностима деце на интернету

| Питања: | ДА | НЕ |
|---|---|---|
| Да ли ограничавате време које ваше дете проводи за компјутером? | 62% | 38% |
| Да ли знате које садржаје ваше дете посећује на интернету? | 87% | 13% |

На основу добијених одговора могуће је констатовати да већина родитеља (62%) води рачуна о томе колико ће времена дете провести за компјутером, те да већина родитеља (87%) зна које садржаје дете посећује на интернету.

*Мишљење родитеља о опасностима коришћења интернета и социјалних мрежа.* Једно од постављених питања односило се на испитивање мишљења родитеља о потенцијалним опасностима на интернету и социјалним мрежама са којима се може сусрести њихово дете, а добијени одговори су графички представљени (графикон 1).

Графикон 1. Најчешће опасности на интернету из перспективе родитеља



Као што се може уочити на графику 1, знатан број родитеља (21%) није дао одговор на ово питање, док само 5% испитаних родитеља истиче да не зна које су то опасности које вребају на интернету. Ипак, већина испитаних родитеља (око 75%) је идентификовала различите врсте опасности с којима се деца могу сусрести приликом коришћења интернета. На основу процентуалне расподеле добијених одговора, могуће је уочити да родитељи као највећу опасност препознају могућност доступности непримерених садржаја (21%) и могућност контакта с непознатом особом (21%). Поред тога, родитељи су свесни и других потенцијалних опасности: опасност од педофила, утицај насилних игрица и секти које врбују путем интернета, опасност од крађе идентитета, позивање на верску и националну нетрпељивост, као и штетан утицај прекомерног коришћења интернета на физичку активност деце.

*Типови медијације у области родитељске контроле понашања деце на интернету*. Родитељима је постављено питање у вези с начином проверавања садржаја које њихова деца посећују на интернету. Понуђени су следећи одговори: „разговарам са дететом"; „не проверавам" и „друго" – тј. отворена могућност да наведу сопствене начине контролисања активности детета на интернету. Добијени резултати су показали да највећи број родитеља (69%) користи разговор са својим дететом као начин контроле активности деце на интернету. Дистрибуција одговора родитеља који су навели неке од других начина контролисања понашања деце на интернету је знатно мања. Наиме, око 10% испитаника је као начин праћења садржаја које деца посећују на интернету навело претраживање историје страница које су посећиване на програмима за претраживање интернета. Такође, око 10% родитеља тврди да су увек поред детета за време коришћења интернета, док само 4% родитеља наводи да користи програме за филтрирање као меру заштите деце на интернету. С друге стране, мали број родитеља (5%) је изјавио да уопште не проверава садржаје које њихово дете посећује на интернету.

Полазећи од претпоставке да је начин праћења и контролисања активности деце на интернету најчешће заснован на разговору о овој теми, родитељима је постављено и додатно питање о садржајима разговора с децом о интернету и социјалним мрежама (табела 2).

Табела 2. Садржаји разговора родитеља с децом на тему интернета

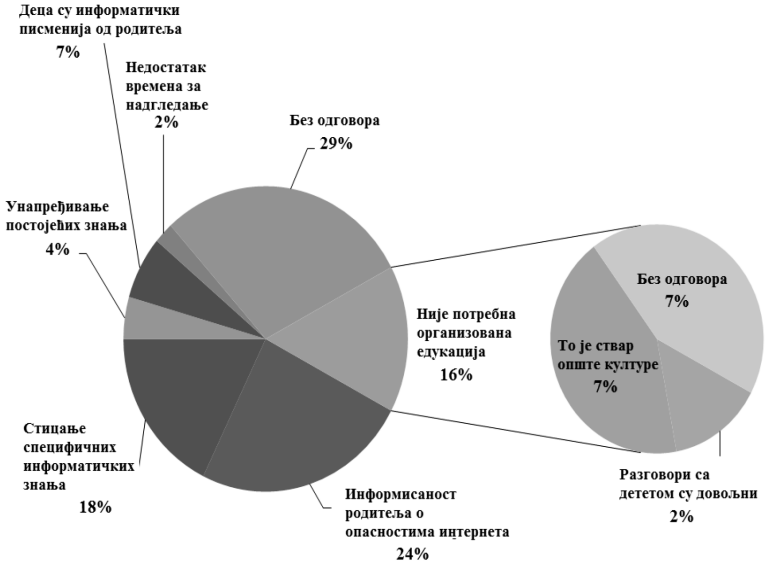
| Када разговарате са дететом о интернету и социјалним мрежама, ви најчешће: | % |
|---|---|
| - питате своје дете шта је радило док је користило компјутер | 15 |
| - подсећате на правила коришћења интернета | 12 |
| - говорите о могућим опасностима и ризичном понашању | 30 |
| - причате о занимљивостима које је дете видело на интернету | 13 |
| - без одговора | 30 |

Као што се може уочити у табели 2, знатан број родитеља (30%) није дао одговор на ово питање. Поред недовољне мотивисаности за давање додатних

образложења, могуће је претпоставити да у ову групу испитаника спадају и они родитељи који уопште не разговарају са својом децом о интернету. Преостали одговори анализирани су кроз типове медијације који су експлорирани у теоријском делу рада. Добијени резултати су показали да најзаступљенији вид медијације јесте *медијација заснована на чињеницама* јер је 30% испитаних родитеља изјавило да у разговору са својом децом на тему интернета и социјалних мрежа најчешће обавештавају дете о могућим опасностима и ризичном понашању које може угрозити њихову безбедност. Други, нешто мање заступљен вид медијације је *рестриктивна медијација*. Наиме, овде су уврштени одговори родитеља који своју децу најчешће подсећају на правила коришћења интернета која важе у њиховој породици (12%), као и одговори родитеља који своју децу најчешће питају шта су радили док су седели за компјутером (15%), што може да се повеже с активностима надгледања. Трећи, и најмање заступљен вид медијације јесте *вредносна, тј. активна медијација*. Овде спада 13% родитеља који су изјавили да се разговор с дететом најчешће заснива на причи о занимљивостима, искуствима и новим информацијама које је дете добило коришћењем интернета и социјалних мрежа.

*Потреба за едукацијом родитеља у области заштите и контроле понашања деце на интернету.* Родитељима је постављено питање о томе да ли сматрају да је потребна организована едукација за родитеље на тему како да заштите своју децу на интернету. Добијени резултати показују да највећи број испитаних родитеља (82%) сматра да је потребна организована едукација родитеља у овој области, 16% родитеља сматра да је организована едукација на ову тему сувишна, док 2% родитеља није дало одговор на ово питање. Родитељима је пружена могућност да образложе свој одговор о разлозима зашто треба или не треба организовати едукацију родитеља о заштити деце на интернету и социјалним мрежама (графикон 2).

Графикон 2. Мишљење родитеља о разлозима због којих јесте/није потребна организована едукација



Питање је било формирано као питање отвореног типа, те је добијен велики број одговора. С друге стране, оваква формулација питања је вероватно допринела томе да 36% родитеља (29% родитеља који сматрају да је едукација потребна и 7% родитеља сматрају да едукација није потребна) није дало образложење свог става. Родитељи који сматрају да је потребна организована едукација наводили су различите разлоге, од којих су најфреквентнији следећи: информисање родитеља о опасностима интернета (24%) и стицање специфичних информатичких знања (18%). Такође, значајно је истаћи да један број родитеља сматра да би организоване едукације за родитеље на ову тему уједно могле и да унапреде информатичко знање родитеља, те да би на тај начин били спремнији да заштите своју децу на интернету. Један део родитеља, који је истакао да организована едукација на ову тему није потребна, сматра да поседују довољно знања и вештина из ове области јер је то ствар опште културе, док други део родитеља истиче да су разговори с децом о интернету довољна заштита.

## Дискусија

На основу анализе перцепције родитеља о активностима деце на интернету, могуће је констатовати да је употреба компјутера и интернета код нас нарастајући и веома распрострањен тренд. Такође, на основу презентованих резултата истраживања стиче се утисак да родитељи воде рачуна о томе колико времена деца проводе за компјутером, труде се да им ограниче време коришћења интернета, као и да прате које садржаје посећује њихово дете на интернету. Добијени резултати су охрабрујући, али се наравно може поставити дилема о томе да ли су родитељи давали социјално пожељне одговоре. Могуће је поставити и дилему о томе колико су родитељи заиста у прилици да врше директан и континуирани надзор активности своје деце на интернету, посебно ако се има у виду да развој wi-fi мреже и паметних телефона проширује доступност интернета у домовима савремених породица и отежава контролу коју родитељи имају над активностима своје деце на интернету. Стога би било занимљиво сагледати ова иста питања из перспективе детета, што указује на потребу реализације неког сличног истраживања чији би узорак чинили и деца и родитељи.

Родитељи су истакли да њихова деца у великој мери користе Фејсбук као најраспрострањенију социјалну мрежу, при чему знатан број и самих родитеља има свој профил на овој социјалној мрежи. Чињеница да је родитељ корисник Фејсбука даје му предност при регулисању дететове употребе интернета. Међутим, само поседовање профила није довољно, већ је потребно да родитељи познају функције и карактеристике Фејсбука, јер им то омогућава да боље разумеју природу активности своје деце, као и њихову потребу да проводе време на овој социјалној мрежи. Такође, веома је важно да родитељи упознају ризичне облике понашања на социјалним мрежама, како би могли на конструктиван начин да предупреде евентуалне негативне последице.

Када је реч о препознавању најчешћих опасности коришћења интернета и социјалних мрежа, резултати истраживања показују да је већина родитеља свесна потенцијалних ризика. Притом треба истаћи да је знатан број родитеља изнео свој страх да би деца могла ступити у контакт с непознатим људима, али ниједан родитељ није истакао забринутост око непријатних и узнемиравајућих контаката са корисницима интернета које деца познају. Под тиме се мисли на вршњачко насиље, које се све чешће појављује и на интернету, а које подразумева слање претећих или увредљивих порука, ширење лажних информација о некоме, неовлашћено улажење на нечији профил и мењање шифре и слично. Распрострањеност овакве врсте опасности потврђују и налази истраживања једне студије у Великој Британији (Livingstone & Bober, 2004) која је рађена на узорку од 1.511 младих узраста 9-19 година. Наиме, показало се да је 33% младих пријавило да су их узнемиравали преко интернета или СМС порука њихови вршњаци. Поменута студија, која је обухватила и 906 родитеља испитаних ученика, показала је да родитељи потцењују негативно искуство своје деце на интернету, те да често нису свесни да је деци потребна помоћ. Највеће разлике су уочене у односу родитеља и деце према „cyberbullyingu", јер је 33% деце пријавило да су биле жртве, док је само 4% родитеља пријавило да знају да су им деца била у тој ситуацији.

На основу добијених резултата о родитељској контроли понашања деце на интернету, утврђено је да доминантан начин праћења/контроле јесте „разговор са дететом", што је свакако позитиван налаз. Међутим, треба имати у виду да увек постоји могућност да је деци о нечему тешко да говоре, да се нечега стиде или да одређене ствари не желе да поделе с родитељима. Стога је важно да родитељи осим разговора о интернету и социјалним мрежама користе и неке друге начине праћења и контролисања активности своје деце на интернету. Један од тих начина је „претраживање историје", што, посматрано на узорку нашег истраживања, користи само 10% родитеља, као и „програм за филтрирање", који користи само 4% испитаних родитеља.

Сагледавајући начине родитељске медијације, тј. начине усмеравања и регулисања понашања деце на интернету и социјалним мрежама, могуће је констатовати да медијацију засновану на чињеницама користи највећи број испитаних родитеља, али је и рестриктивна медијација веома заступљена. Вредносна, тј. активна медијација је најмање заступљена, иако се у многим истраживањима (Chang Hoan & Hongsik, 2005; Livingstone et al., 2011) овај вид медијације истиче као најефективнији када је реч о заштити деце на интернету јер представља добар начин да се деца ослободе да с родитељима отвореније деле своја искуства и доживљај интернета.

Осим сагледавања начина родитељске контроле понашања деце на интернету, добијене резултате могуће је посматрати и кроз анализу односа родитеља према интернету и његовим функцијама. Чињеница да је већина разговора родитеља и деце заснована на упозорењима на опасности, подсећањима на правила, проверавањима указује на то да међу родитељима генерално влада страх од

овог виртуелног простора. Без намере да се умањи озбиљност потенцијалних опасности на интернету, ипак је важно указати на пожељност вишег нивоа примене вредносне (активне) медијације, која би могла да пружи родитељима бољи увид у реално стање дететових навика коришћења интернета, као и да створи позитивнију атмосферу у којој би контрола понашања деце на интернету добила мање формалан и ограничавајући облик. Све наведено указује на потребу едукације родитеља о претпоставкама (не)безбедног коришћења интернета и социјалних мрежа, што је потврђено и добијеним налазом о томе да је већина родитеља који су обухваћени нашим истраживањем (чак 82%) исказала заинтересованост за овакав тип едукације.

## Закључак

Поред већ постојећих изазова с којима се сусреће савремена породица, појава рапидног ширења интернета доноси нове изазове за функционисање породичног система, а самим тим и на родитељско функционисање у односу на овај нови моменат у васпитању своје деце. Оваква ситуација отвара питање о томе колико су родитељи припремљени и оспособљени да на ефикасан начин усмеравају активности и понашање своје деце на интернету и социјалним мрежама. У прилог томе реализовано је и истраживање чији су резултати представљени у овом раду, а који указују на недовољну компетентност родитеља за адекватно васпитно деловање у овој области.

С друге стране, посебно значајан налаз представљеног истраживања односи се на резултат да су родитељи показали високу заинтересованост за организовану едукацију у области заштите деце на интернету и социјалним мрежама. Међутим, иако је тема безбедног коришћења интернета од стране деце постала веома актуелна у јавности, чињеница је да у нашој држави постоји веома мало организованих едукација из ове области, посебно када је реч о родитељима као циљној групи. Ипак, треба истаћи залагање појединих невладиних организација и одређених удружења да укажу на значај ове теме. Такође, приметан је тренд повећања иницијативе владиних организација за системско бављење овом тематиком, као што је пројекат „Зауставимо дигитално насиље“ који је развила Јединица за превенцију насиља Министарства просвете, науке и технолошког развоја. Као резултат рада на овом пројекту објављен је и приручник (Lajović i sar., 2014) са низом радионица које су подељене према областима и потенцијалним проблемима, а које су усмерене на рад с ученицима и наставницима, али и с родитељима. Овај пројекат и слични треба да буду значајан ресурс за јачање капацитета школе за превенцију дигиталног насиља, али и подстицај за свеобухватно системско деловање у области оснаживања родитељских компетенција за стварање сигурног интернет простора за своју децу.

**Литература**

Chang Hoan, C. & Hongsik J. C. (2005). Children's Exposure to Negative Internet Content: Effects of Family Context. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, Vol. 49, No. 4, 488-509.

Dowell, E., Burgess, A. & Cavanaugh, D. (2009). Clustering of Internet Risk Behaviors in a Middle School Student Population. *Journal of School Health*, Vol. 79, No. 11, 547-553.

Eastin, M. S., Greenberg, B. S. & Hofschire, L. (2006). Parenting the Internet. *Journal of Communication*, Vol. 56, No. 3, 486-504.

Grossbart, S., McConnell Hughes, S., Pryor, S. & Yost, A. (2002). Socialization Aspects of Parents, Children and the Internet. *Advances in Consumer Research,* Vol. 29, No. 1, 66-70.

Lajović, B., Grujić, S. i Medenica, G. (prir.) (2014). *Radionice za prevenciju digitalnog nasilja.* Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, Jedinica za prevenciju nasilja.

Livingstone, S. (2007). Strategies of Parental Regulation in the Media-Rich Home. *Computers in Human Behavior,* Vol. 23, No. 2, 920-941.

Livingstone, S. & Bober, M. (2004). *UK Children Go Online: Surveying the Experiences of Young People and Their Parents*. London: LSE Report.

Livingstone, S. & Bober, M. (2013). Regulating the Internet at Home: Contrasting the Perspective od Children and Parents. In D. Buckingham & R. Willett (Eds.) *Digital Generations: Children, Young People, and the New Media* (pp. 93-113). New York: Routledge.

Livingstone, S. & Haddon, L. (2008). Risky Experiences for Children Online: Charting European Research on Children and the Internet. *Children & Society*, Vol. 22, No. 4, 314-323.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children*. *Full Findings*. London: EU Kids Online.

Mitchell, K., Finkelhor, D. & Wolak, J. (2003). The Exposure of Youth to Unwanted Sexual Material on the Internet: A National Survey of Risk, Impact and Prevention. *Youth & Society*, Vol. 34, No. 3, 330-358.

Nakayama, M. (2011). Parenting Style and Parental Monitoring with Information Communication Technology: A Study on Japanese Junior High Schoolstudents and Their Parents. *Computers in Human Behavior*, Vol. 27, No. 5, 1800-1805.

Rosen, L., Cheever, N. & Carrier, M. (2008). The Association of Parenting Style and Child Age with Parental Limit Setting and Adolescent MySpace Behavior. *Journal of Apllied Developmental Psychology*, Vol. 29, No. 6, 459-471.

Stattin, H. & Kerr, M. (2000). Parental Monitoring: A Reinterpretation. *Child Development*, Vol. 71, No. 4, 1072-1085.

Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World.* New York: McGraw-Hill.

Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B. & Rots, I. (2010). Internet Parenting Styles and the Impact in Internet Use of Primary School Children. *Computers & Education,* Vol. 55 No. 2, 454-464.

Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H. & Schellens, T. (2011). Long-Term Study of Safe Internet Use of Young Children. *Computers & Education*, Vol. 57, No. 1, 1292-1305.

Van Rompaey, V., Roe, K. & Struys, K. (2002). Children's Influence on Internet Access at Home: Adoption and Use in the Family Context. *Information, Communication & Society,* Vol. 5, No. 2, 189-206.

Zuković, S. (2012). *Porodica kao sistem – funkcionalnost i resursi osnaživanja.* Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.

**Подаци о ауторима**

**Др Слађана Зуковић** је ванредни професор на Одсеку за педагогију Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду.
**E-mail: sladjanaz71@gmail.com**

**Сенка Слијепчевић** је сарадник у настави на Одсеку за педагогију Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду.
**E-mail: senkaslijepcevic@yahoo.com**

**Dragana Glušac**
**Ivan Tasić**
**Milan Nikolić**
**Edit Terek**
**Bojana Gligorović**
Technical Faculty "Mihajlo Pupin", Zrenjanin
University of Novi Sad

UDK - 373.31(497.11)
37.014:006
DOI: 10.5937/nasvas1502255G
Оригинални научни рад
НВ год. LXIV 2.2015
Примљено: 13. 02. 2015.
Прихваћено за штампу: 25. 03. 2015.

# A STUDY OF IMPACT OF SCHOOL CULTURE ON THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN SERBIA BASED ON SCHOOL EVALUATION

***Abstract*** *Legislation generally does not define the concept of school culture, rather it occurs as a term in scientific theory, but the term 'good school' is not related exclusively to scientific research. It is a generally accepted term for a school with a good organizational culture. This paper presents the results of research into the effects of school culture on the teaching and learning process in primary schools. Among the seven areas that are subject to self-evaluation and assessment, the Ministry of Education of the Republic of Serbia defined the indicators of quality of teaching and learning process. These indicators are, in addition to indicators of school culture, a starting point for this study. The research was carried out in Serbian primary schools. The results shown that the culture of the school has a strong and positive impact on teaching and learning in primary schools in Serbia. Multiple regression analysis determines the predictive effect of school culture on the dimensions of the teaching process and learning as well as the elements of the teaching process.*

***Keywords:*** *school culture, quality of teaching and learning process, Serbia.*

## ИСТРАЖИВАЊЕ УТИЦАЈА ШКОЛСКЕ КУЛТУРЕ НА ПРОЦЕС НАСТАВЕ И УЧЕЊА ЗАСНОВАНО НА САМОВРЕДНОВАЊУ ШКОЛЕ

***Апстракт*** *Иако се у законским документима не користи и не дефинише појам културе школе који се често користи у научним и истраживачким радовима, израз добра школа се не јавља само у контексту научних истраживања. То је опште прихваћен термин за школу са добром организационом културом. У*

*раду су приказани резултати истраживања о утицају школске културе на процес наставе и учења у основним школама. Министарство просвете Републике Србије је дефинисало индикаторе квалитета процеса наставе и учења процеса, као једне од седам области које су предмет самовредновање школе. Ти показатељи су, поред индикатора школске културе, полазна тачка за ову студију. Истраживање је спроведено у основним школама у Србији. Резултати су показали да школска култура има јак и позитиван утицај на наставу и учење у основним школама у Србији. Вишеструком регресионом анализом утврђен је предиктивни ефекат школске културе на димензије наставе и учења као и на елементе наставног процеса.*

***Кључне речи:*** *школска култура, квалитет наставног процеса и процеса учења, Србија.*

## ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЫ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ САМООЦЕНКИ ШКОЛЫ

***Резюме*** *Хотя в правовых документах не используется и не определяется понятие* культура школы *которое часто встречается в научных и научно-исследовательских работах, словосочетание* хорошая школа *встречаестя не только в контексте научных исследований. Термин хорошая школа широко применяется для школ с хорошей организационной культурой. В статье приводятся результаты исследований о влиянии культуры школы на процесс преподавания и обучения в начальных школах. Министерство образования Республики Сербии определило показатели качества процесса обучения, как одну из семи областей, которые подлежат самооценке школы. Эти показатели наряду с показателями хорошей организационной школьной культуры являются отправной точкой для данного исследования. Исследование было проведено в восьмилетних школах в Сербии. Результаты показывают, что культура школы оказывает сильное и положительное влияние на преподавание и обучение в восьмилетних школах в Сербии. Множественный регрессионный анализ обнаружил эффект влияния культуры школы на преподавание и обучение в целом, а также на отдельные элементы учебного процесса.*

***Ключевые слова:*** *культура школы, качество преподавания и обучения, Сербия.*

**School Culture**

Motivation for this study lay primarily in the desire to highlight the importance and influence of school culture, especially on the success of the teaching and learning processes, as well as those smaller processes contained within it. The aim was is to verify

the existence of a link between school culture and indicators regarding teaching and learning. This knowledge could provide a crucial foundation for determining teacher higher-education curriculum elements, based on the school experience. In the wider world, measurements regarding performance indicators for teaching and learning have, over the last 20 years, been actively conducted by means of a process of assessment and the self-evaluation of schools. A school that knows, reliably, how to determine and evaluate the effects of its work and its existence as a whole, or its individual segments, and that on the basis of self-assessment, can progress and enhance its own development, and is on track to build its own system of quality assurance (*Priručnik za samovrednovanje i vrednovanje rada škole, 2005*).

School culture is a subject that is receiving more and more attention in the debate concerning effective schools and school improvement. Experts started to research different topics in the second half of the twentieth century, when research on organizational culture began. Everyone in a community, especially parents, wish for and work on providing a 'good school' for their children. The term 'good school' is not related to scientific research. It is a generally accepted term for a school with a good organizational culture. These schools are the ones that result in obvious indicators of success and trust in the quality of pupil achievement. Pupils from these schools are successful in competitions. They stand out in terms of projects that indicate innovation and dynamism in development. The effects of education in these schools are evident in terms of continued education. All of this comprises a total school culture. School culture is not tied to the state, region or strategy at a high level. It is a seal of the school climate specific to one school. Everyone who visits a school can sense its culture at every given step: through the behaviour of its employees, the appearance of the walls in the corridors, or the presence or absence of shouting from pupils (Pavlović i Oljača, 2011).

However, the term 'school culture' is gaining a wider significance in research at the beginning of the XXI century. Van Houtte called for clarification of the terms 'school culture' and 'school climate' and the role of each in school effectiveness research (Van Houtte, 2005). The terms 'school climate' and 'school culture' deserve attention, as useful terms for the intangibles that can affect learning. As such, they deserve serious attention in the effort to improve performance. Comprehensive models that have been developed for school reform have invariably included changes of to school culture and school climate. A positive impact on the climate of the school stimulates the staff and pupils to improve, and district-level school culture must also change if school reforms are to be sustained towards long-term improvement. Jerald concludes that a healthy school climate is formed over time, and that it stems from an organisation's vision, beliefs, values, and mission: stating your mission is significant, but only a small part of your efforts. A culture develops and grows through an accumulation of actions, traditions, symbols, ceremonies, and rituals that are closely aligned with that vision (Jerald, 2006). According to Stoll, school culture is one of the most complex, basic essence and important concepts in education: "the deeper level of basic assumptions and beliefs that are shared by members of an organisation, that operate unconsciously, and that define in a basic 'taken-for-granted' fashion an organisation's view of itself and

its environment…These are the heart of school culture, and what makes it so hard to grasp and change" (Stoll, 1998, 9).

School culture arises, according to Pavlović and Oljača from a subculture: the subculture of teachers, pupils, school principals, secretaries, and even a group of teachers for certain subjects, sports clubs and similar. The developers of school culture are all the employees in the school, as well as the pupils, though the influence of the wider and immediate community or the social, demographic characteristics of the environment, and other influences cannot be excluded either, all of which as a whole can be divided into external and internal factors (Pavlović i Oljača, 2011). Often, the success of a school period refers to the period of a school principal's work. Internal factors certainly begin with the attitude of the management of the school on this subject. According to Renchler, school management leaders have a number of channels through which they can shape a school's culture or climate (Renchler, 1992). Good communication is, of course, central to achieving goals successfully. However, actions must demonstrate what the words convey.

As it has already been said, school culture is a complex web of values and beliefs, norms, social and power relationships and emotions (Stoll, 1998). Understanding a school's culture is an essential prerequisite for any internal or external change. A current focus is on the idea that schools should be communities rather than only educational institutions (Higgins D'Alessandro & Sadh, 1998).

The literature review in the last quarter of the twentieth century shows that there is a focus on exploring the connection between the management of the school as a source of school culture and pupil achievement, as the most important effects of the quality of the teaching process. An exhaustive review of the literature indicates significant relationships between management and culture (Sashkin & Walberg, 1993) or between the culture and the efficiency of the teaching process (Cheng, 1993; Levine & Lezotte, 1990). In addition, this review also noted the importance of having leadership, culture and efficiency of existence for veryday life and development of organizations such as schools. As a result, the relations between leadership, culture and efficiency, as well as the culture as a mechanism mediating between leadership and pupil achievement, are important. One very extensive piece of research, covering a period of 15 years, was conducted by Hallinger and Heck, in schools in the USA. The general pattern of results drawn from this review supports the belief that principals exercise a measurable, though indirect effect on school effectiveness and pupil achievement. While this indirect effect is relatively slight, it is statistically significant and supports a general belief among educators that principals contribute to school effectiveness and improvement. Moreover, the review suggests that previously described discrepancies in research results may be explained by the conceptual and methodological tools employed by researchers (Hallinger & Heck, 1998).

## The relationship between school culture and the teaching and learning process

Many studies are attempting to define the complexity of the teaching process and complexity of learning: bringing about conceptual change, exploring ways to

understand, developing the capacity to be expert, developing concepts and principles and their interrelation, illustrating the application of theory to practice, transmitting information and presenting information. Biggs, for example, identified three dimensions in terms of which teaching theories might be described: qualitative, organisational and quantitative (Biggs, 1989).

The complexity of teaching practice is in many details, including preparing and organizing classes, use of different teaching methods, evaluation of pupils' knowledge, the development of pedagogical skills in the interactive aspects of teaching, pedagogical communication, and many others.

A question is raised, what is the actual and overall importance of the relationship between school culture and the teaching and learning process? The question is whether elements of the school culture influence elements of the teaching process, and it is asked with the aim of understanding the importance of school culture, and realising incentives for principals to develop the culture in their schools. There exists a wide range of mutual influence between school culture and the quality of education, and a more or less indirect but relevant impact on both the close and wider community. The fact is that in the course of education a strong affective interconnection between pupils and teachers is created, as well as with the school principal, which is in turn transmitted to relationships between members of the community, and this relationship is important for several reasons. First of all, this relationship influences the creation of awareness of the collective life, motivating pupils towards a positive and expected developmental route. Ultimately, it affects the motivation of pupils when it comes to contributing to the community in which they live. School culture may have been crucial for the development of local and national communities in a broad and deep sense and covering the establishment of public awareness (Lieberman et al., 1988).

The theoretical aim of this study was to investigate the influence of school culture on teaching and learning, as well as testing the moderating effect of leader-member exchange effects on the observed relationship. The subjects of this study were primary schools in Serbia. It is very important to understand the relationships that exist between aspects of the school culture and the teaching process, because school culture can be altered and improved if all school members recognize the necessity for change and work together in order to achieve improvements in the school's culture.

Saphier and King argue that the teachers are culture shapers. They have developed a questionnaire for examining school culture, based on 12 norms: collegiality; experimentation; high expectations; trust and confidence; tangible support; reaching out to the knowledge bases; appreciation and recognition; caring, celebration and humor; involvement in decision making; protection of what's important; traditions and honest; open communication. The questionnaire, School Culture Survey, by authors Saphier and King (1985), as modified by Edwards, Green and Lyons (1996) integrates these norms in three dimensions: teacher professionalism and goal setting; professional treatment by administration; teacher collaboration. In this paper school culture will be observed from those three aspects.

On the other hand, formal methods of self-evaluation and evaluation of the overall work of schools, and therefore the area of teaching and learning in Serbia, were started in 2005. The Ministry of Education of the Republic of Serbia, which began the process, found that the main task was to determine, establish and ensure the quality of educational institutions (Priručnik za samovrednovanje i vrednovanje rada škole, 2005). This implies the responsibility of all stakeholders in the education system who generally accepted and agreed upon standards regarding the quality of schools, the application of standards in practice, mutual trust, and school autonomy.

Among the seven areas that are subject to self-evaluation and assessment, the Ministry of Education of the Republic of Serbia defined the teaching and learning process as one of the key areas. Through the self-evaluation of teaching and learning, the following indicators are monitored:

- planning and lesson planning and preparation for classes;
- the teaching process (communication and cooperation, rationality, organization, encouraging pupils, correlation and application of knowledge);
- learning (pupils accountability, ways of learning).
- monitoring pupils' progress (monitoring and evaluation, reporting).

These indicators are, in addition to indicators of school culture, a starting point for this study. The aim of these measures is to introduce a system of quality assurance procedures, based on school self-evaluation and school development planning, to promote a culture of continuous improvement for the educational experiences of young people and children. In this way, the educational system of Serbia would come closer to the policy of quality assurance in the EU, which has self-evaluation as its basis. For this purpose, the schools were sent instructions for self-evaluation and school assessment modelled on an Evaluation of Schools provided for Compulsory Education in Europe (Ansdell, 2001). The purpose is for this manual to become a major national source of reference and a practical guide for school administrators and schools in the implementation of self-evaluation and school development planning. In Europe and other countries, the process of self-evaluation with external assessment is accepted as the most effective mechanism for improving the quality of a school (*Priručnik za samovrednovanje i vrednovanje rada škole, 2005*).

## Method

*Hypothesis*. The previous can be summarized as follows: the culture of the school and the teaching and learning process are two very important areas in scientific terms. The degree of development where culture in schools is concerned affects many aspects of the institution. The quality of teaching and learning represents an essential task, and the impact of the school is under the influence of various factors.

Based on the above considerations, the following hypotheses were set up in this paper:

H1: School culture dimensions have a statistically significant correlation with the quality of teaching dimensions in primary schools in Serbia.

H2: School culture dimensions have a statistically significant predictive effect on the quality of teaching dimensions in primary schools in Serbia.

*Survey instruments (measures).* The School Culture Survey (SCS) (Edwards et al., 1996; Saphier & King, 1985) was used as an instrument for measuring school culture. The survey comprises three dimensions, containing 24 items, using a five point Likert scale (1 - almost never; 2 - less often than not; 3 - about half the time; 4 - more often than not; and 5 - almost always). The dimensions are: teacher professionalism and goal setting (10 items), professional treatment by administration (8 items) and teacher collaboration (6 items). This instrument was used by many researchers (Meyer et al., 2009; Schermuly et al., 2011; Shank & Cotten, 2014)

The measuring instrument for the teaching process was the questionnaire manual for the evaluation and self-evaluation of school activities, from the Ministry of Education and Sports of the Republic of Serbia in cooperation with the British Council in Serbia and Montenegro (*Priručnik za samovrednovanje i vrednovanje rada škole, 2005*). The names of the teaching dimensions can be seen in Table 1: lesson planning, preparation for classes, communication and cooperation, encouraging pupils, correlation and application of knowledge, responsibilities of pupils, method of learning, monitoring and evaluation, reporting, personal development of pupils, ethical development of pupils.

Participants and data collection. The research was carried out in Serbian primary schools. The survey was conducted using questionnaires. A total of 383 teachers from 57 schools answered the questions. After an initial analysis, and because of significant dispersion in the results shown on some pages, 21 questionnaires were rejected. Thus, the final number of respondents was 362. The survey included schools in the northern part of Serbia. This area was chosen because of its geographical proximity to the authors.

In the sample of 362 respondents, 250 were women and 112 men. This small number of men in the sample is a consequence of the structure of employment in education in Serbia (according to gender). According to the Statistical Office of the Republic of Serbia, 2011, 67% of those employed in education are women and 33% men. Looking at primary schools, the percentage of women is even higher than in secondary schools or higher education. According to age, respondents were divided into three groups: younger teachers up to 35 years of age, middle-aged teachers (35 to 50 years old) and older teachers (over 50 years of age). The age of the respondents was as follows: 93 younger teachers, 197 middle-aged teachers and 72 older teachers.

## Results

### *Descriptive statistics*

Descriptive statistics for the dimensions of school culture, the dimensions of teaching is shown in Table 1. In this the table, among others the names of the dimensions, the short name for each dimension (which is used below), mean size, standard deviation and Cronbach's alpha for each dimension are given. Cronbach's alpha values range in the interval from $\alpha = 0.887$ to $\alpha = 0.949$.

Table 1. Descriptive statistics

| | Index | Min | Max | Mean | Std. Deviation | Cronbach's alpha |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Teacher Professionalism and Goal Settings | SC1 | 1.10 | 5.00 | 3.9390 | .81384 | .949 |
| Professional Treatment by Administration | SC2 | 1.00 | 5.00 | 3.7510 | .83444 | .919 |
| Teacher Collaboration | SC3 | 1.00 | 5.00 | 3.8310 | .83305 | .892 |
| Lesson Planning | TP1 | 1.00 | 4.00 | 3.5104 | .44618 | .815 |
| Preparation for Classes | TP2 | 1.57 | 4.00 | 3.6022 | .39925 | .889 |
| Communication and Cooperation | TP3 | 2.13 | 4.00 | 3.8612 | .28568 | .875 |
| Rationality and Organization | TP4 | 2.25 | 4.00 | 3.6878 | .35395 | .856 |
| Encouraging Pupils | TP5 | 2.00 | 4.00 | 3.7667 | .32740 | .879 |
| Correlation and Application of Knowledge | TP6 | 2.20 | 4.00 | 3.6376 | .41565 | .741 |
| Responsibilities of Pupils | TP7 | 2.00 | 4.00 | 3.6309 | .41753 | .794 |
| Method of Learning | TP8 | 2.29 | 4.00 | 3.7384 | .35512 | .854 |
| Monitoring and Evaluation | TP9 | 2.36 | 4.00 | 3.7717 | .32084 | .884 |
| Reporting | TP10 | 1.60 | 4.00 | 3.6365 | .47566 | .861 |
| Personal Development of Pupils | SPD | 2.13 | 4.00 | 3.7195 | .33116 | .884 |
| Ethical Development of Pupils | SED | 2.33 | 4.00 | 3.6398 | .37574 | .887 |
| Valid N (listwise) | 362 | | | | | |

*Correlation Analysis*

Table 2 shows the results of the correlation analysis of: correlation between the school culture dimension and the educational process dimensions. These results relate to the entire sample of 362 respondents. Pearson correlation was used. In Table 2 statistically significant correlations are indicated as follows: * p <0.05; ** p <0.01. It may be noted that all of correlations are the statistically significant ** p <0.01.

Table 2. Pearson coefficients of correlation between school culture and the quality of teaching

| | TP1 | TP2 | TP3 | TP4 | TP5 | TP6 | TP7 | TP8 | TP9 | TP10 | SPD | SED |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SC_1 | .483** | .423** | .280** | .384** | .373** | .276** | .326** | .309** | .380** | .396** | .397** | .537** |
| SC_2 | .462** | .413** | .246** | .361** | .341** | .273** | .298** | .282** | .342** | .365** | .386** | .517** |
| SC_3 | .419** | .383** | .209** | .306** | .279** | .262** | .294** | .270** | .317** | .325** | .334** | .457** |

*Regression Analysis*

Multiple Regression analysis was used to determine the predictive effect of school culture dimensions (independent variables) on the teaching process (dependent variable). Results from the regression analyses are presented in Table 3. In Table 3 the bold values point to statistically significant coefficients.

Table 3. Regression analysis (Dependent Variable: TP dimensions; Predictors: SC dimensions)

| Dependent | Independent | B | T | Sig. | $R^2$ | F | F Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **TP1** | **SC_1** | .343 | 2.924 | .004 | .238 | 37.173 | .000 |
| | SC_2 | .099 | .835 | .404 | | | |
| | SC_3 | .063 | .765 | .445 | | | |
| **TP2** | SC_1 | .236 | 1.945 | .053 | .186 | 27.316 | .000 |
| | SC_2 | .123 | 1.008 | .314 | | | |
| | SC_3 | .093 | 1.100 | .272 | | | |
| **TP3** | **SC_1** | .348 | 2.704 | .007 | .079 | 10.305 | .000 |
| | SC_2 | -.040 | -.306 | .760 | | | |
| | SC_3 | -.040 | -.439 | .661 | | | |
| **TP4** | **SC_1** | .338 | 2.727 | .007 | .148 | 20.785 | .000 |
| | SC_2 | .076 | .605 | .545 | | | |
| | SC_3 | -.028 | -.324 | .746 | | | |
| **TP5** | **SC_1** | .399 | 3.209 | .001 | .141 | 19.557 | .000 |
| | SC_2 | .034 | .275 | .784 | | | |
| | SC_3 | -.071 | -.816 | .415 | | | |
| **TP6** | SC_1 | .123 | .957 | .339 | .082 | 10.606 | .000 |
| | SC_2 | .086 | .660 | .510 | | | |
| | SC_3 | .093 | 1.030 | .304 | | | |
| **TP7** | **SC_1** | .282 | 2.227 | .027 | .109 | 14.599 | .000 |
| | SC_2 | -.038 | -.299 | .765 | | | |
| | SC_3 | .097 | 1.091 | .276 | | | |
| **TP8** | **SC_1** | .279 | 2.187 | .029 | .097 | 12.762 | .000 |
| | SC_2 | -.023 | -.179 | .858 | | | |
| | SC_3 | .063 | .703 | .482 | | | |
| **TP9** | **SC_1** | .388 | 3.125 | .002 | .145 | 20.202 | .000 |
| | SC_2 | -.044 | -.350 | .727 | | | |
| | SC_3 | .039 | .451 | .653 | | | |
| **TP10** | **SC_1** | .368 | 2.982 | .003 | .157 | 22.187 | .000 |
| | SC_2 | .022 | .174 | .862 | | | |
| | SC_3 | .011 | .123 | .902 | | | |
| **SPD** | **SC_1** | .267 | 2.169 | .031 | .161 | 22.945 | .000 |
| | SC_2 | .136 | 1.096 | .274 | | | |
| | SC_3 | .009 | .102 | .919 | | | |
| **SED** | **SC_1** | .372 | 3.300 | .001 | .293 | 49.471 | .000 |
| | SC_2 | .147 | 1.296 | .196 | | | |
| | SC_3 | .037 | .469 | .639 | | | |

## Discussion

Table 2 shows that there are statistically significant correlations between the dimensions of school culture and the dimensions of teaching and learning in primary schools in Serbia. All correlations are strong and positive. This confirms the hypothesis

H1 - that school culture has a statistically significant correlation with the quality of teaching in primary schools in Serbia. Among the dimensions of the educational process, the strongest correlation was obtained for the dimension P1 – Lesson Planning. This can be explained by the fact that the basic and adequate preparation of teachers for teaching and learning implies the existence of a high degree of awareness and teacher responsibility, and of the global and operational level of teaching. The actions that the teacher has to perform at the operational level are: analysis of the initial situation, defining objectives, selecting content, stages, planning, selection of methodological approaches, the selection of the work, selection and preparation of teaching aids. In addition, didactic planning involves the selection of motivational mechanisms, maintaining the attention of pupils, checking pupil recollection, and care over the achievement of educational and functional goals and outcomes. A strong correlation is expected, given that planning for teaching is based on how highly developed the teacher's sense of cultural awareness and enlightenment is. So, it follows that for teachers employed in a school, which is in itself at a high level in cultural terms, it is likely that preparation by teachers for teaching and learning will be better. Clearly defined responsibilities for teachers, and evaluation of the extent to which these have been fulfilled, periodic exchange of experiences between principals and teachers, which is the result of the culture of the school, are motivating impulses that direct teachers towards achieving set aims and objectives.

In contrast, among the dimensions of the educational process, the lowest correlation dimension was TP3 - Communication and Cooperation. It can be assumed that weak correlation between school culture and successful cooperation with a pupil in the area is due to the fact that there were professional and personal competences among teachers, who acted independently and were not subject to the qualitative impact of higher or lower levels of school culture. Teachers are trained during their studies to express themselves clearly and properly, to encourage pupils and to seek their observations. The Law on the Foundations of Education of the Republic of Serbia is strictly defines required levels of teacher education and their psychological, pedagogical, didactic and methodical competences acquired during formal education. The teacher must have (and usually has) received education that creates his or her own individual attitudes towards work, teaching and pupils, and so it follows that teacher education forms a personal attitude and approach to communication and collaboration with pupils. Therefore, the weak correlation of this dimension with the dimensions of school culture should be understood as a consequence of the presence and influence of personal and professional qualities of teachers, so that they, as a result, are under a weaker influence from the culture of the school .

A very strong correlation with the dimensions of school culture was seen for SED – the Ethical Development of Pupils. This is logical given that ethical components such as tolerance, mutual respect, respect, cooperation, caring, behaviour, and the promotion of pupil achievement, come under the direct influence of school culture. It should also be noted that from the dimensions of school culture, the strongest correlation with the dimensions for teaching quality was seen for the dimension SC1 - Teacher Professionalism

and Goal Setting. This is because, from the three dimensions of school culture, only SC1 - Teacher Professionalism and Goal Setting has a direct impact on teaching and learning, and personal and ethical development of pupils.

Table 3 presents the results of multiple regression analysis for determining the predictive effect of school culture dimensions (independent variables) in the teaching process (dependent variables). There are relatively high values of the corrected determination indexes $R^2$, which range from 0.079 to 0.238. According to the values of $R^2$, the next dimensions of teaching and learning are under the greatest influence of school culture: TP1 - Lesson Planning ($R^2 = 0.238$) and TP2 - Preparation for Classes ($R^2 = 0.186$). This result is consistent with the results of the correlation analysis (Table 2). In Table 3 it can be seen that among the dimensions of the culture of the school, the strongest predictive effect on teaching and learning is seen for the dimension SC1 - Teacher Professionalism and Goal Setting (also in line with the results of the correlation analysis). Teachers are essentially doing individual work and have no direct joint operations with other teachers (a teacher of biology and another of history do not have to collaborate directly, anyone can realize the educational process in their own way, and acknowledge that every way of realizing it is good). Situations in which teachers are instructed to cooperate directly (in terms of teaching) are relatively rare, and because of that, the dimension SC3 - Teacher Collaboration has no predictive effect on the direct teaching process. Given that one of the three dimensions of school culture has a predictive effect on the learning process, it can be concluded that hypothesis H2 is partly confirmed.

## Conclusion

The research proved that school culture dimensions had a statistically significant correlation with dimensions related to the quality of teaching in primary schools in Serbia. The hypothesis that school culture dimensions have a statistically significant predictive effect on the quality of teaching dimensions was partially proven. Dimension SC1 - Teacher Professionalism and Goal Setting have the strongest predictive effect on the dimensions of the teaching process.

The limitation of this study is that the results are relevant for primary schools in Serbia. However, the results are important for understanding and improving observed relationships and processes, and may also be useful for comparison with other countries and reaching analogous conclusions.

It has been shown that the culture of the school has a wide-ranging impact on the learning process, and this is an issue that has perhaps been crucial for the development of local and state communities, because it seems that it has a broad and significant impact on the formation of public awareness. A significant finding is that the external impacts of the indirect participants in education have a significant effect on the quality of teaching and learning, but that the quality of teaching is mostly a consequence of the quality of teacher education, acquired competencies and the selection of teachers. It is important to note that dimensions and relations, which are under the increasing

influence of personal attitudes and approaches from teachers, fall more strongly under the influence of the culture of the school, and the quality of the relationship with the principal. This does not mean that this situation should not and cannot be changed, of course, if this is aimed at raising the standard of teaching. The study showed that indirect participants in the process of teaching and learning had a significant impact on its quality. Changing schools requires understanding of and respect for the different meanings and interpretations people bring to educational initiatives and work to develop shared meanings underpinned by norms that will promote sustainable school improvement.

The practical significance of this research is reflected in our recognising the current situation, and the possibilities for improving teaching in primary schools in Serbia. This can be effectively achieved through the organization of courses and seminars for primary school principals in Serbia. In this way, it would be possible to create and develop awareness among principals regarding their impact upon teachers, school culture and the quality of teaching.

Principals should be trained to establish high-quality and equitable relationships with teachers, as well as effective communication and a positive climate in the school through the decisions they make and the support they give to teachers. This conclusion is consistent with the reference (Berry, 1997), which states that it is important for principals to know about the theoretical bases of current approaches to quality management in education. According to Kaplan and Owings, the real methods to sustain student achievement and school improvement is the combination of school culture, professional learning community, and teacher/community leadership which provides a compelling and unique exploration (Kaplan & Owings, 2013).

In an effort to contribute to this theoretical understanding, we consider the paradigm of total quality management as a broad philosophy for the development of culture quality in schools. In this way a positive influence on teachers is seen, as stated by Shepard (Marks & Printy, 2003), and so when the teacher perceives the behaviour exhibited by the principal in the course of providing instruction and leadership to be appropriate, their level of commitment grows, as does professional involvement, and the willingness to innovate. Principals should indicate the importance of teachers and the tremendous influence of individual approaches and attitudes from teachers in all areas and aspects of teaching and pupil development. In operational terms, the organization of courses and seminars for school principals is a simple, effective and relatively inexpensive way to achieve significant results in their efforts to improve the quality of teaching. This is consistent with the findings of Ingvarson, Meiers and Beavis which showed high level of impact of professional community in the school on teacher skills, knowledge and practice (Ingvarson et al., 2005). Professional development program increases opportunities for teachers to talk about the specifics of their teaching practice and student learning, share ideas and support each other as they attempt to implement ideas from the professional development program.

## References


Ansdell, D. (2001). Approaches to the Evaluation of Schools which Provide Compulsory Education, The Situation in Scotland, United Kingdom. In *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe - Conutry Reports* (pp. 1-34). Brussels: Eurydice.

Berry, G. (1997). Leadership and the Development of Quality Culture in Schools. *International Journal of Educational Management*, Vol. 11, No. 2, 52-64.

Biggs, J. B. (1989). Approaches to Enhancement of Tertiary Teaching. *Higher Education Research and Development*, Vol. 8, No.1, 7-25.

Cheng, C. Y. (1993). Profiles of Organizational Culture and Effective Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 4, No. 2, 85-110.

Edwards, J. L., Green, K. E. & Lyons, Ch. A. (1996). *Factor and Rasch Analysis of the School Culture Survey*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association New York, April 8-12, 1996. Retrieved September 15, 2014 from the World Wide Web http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401290.pdf

Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the Principals' Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 9, No. 2, 157-191.

Higgins D'Alessandro, A. & Sadh, D. (1998). The Dimensions and Measurement of School Culture: Understanding School Culture as the Basis for School Reform. *International Journal of Educational Research*, Vol. 27, No. 7, 553-569.

Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 13, No. 10, 1-27.

Jerald, C. D. (2006). *Issue Brief. School Culture: "The Hidden Curriculum."* Washington: Center for Comprehensive School Reform and Improvement.

Kaplan, L. S. & Owings, W. A. (2013). *Culture Re-Boot: Reinvigorating School Culture to Improve Student Outcomes*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually Effective Schools*. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.

Lieberman, A., Saxl, E. R. & Miles, M. B. (1988). *Teacher Leadership: Ideology and Practice.* In A. Lieberman (Ed.), *Building a Professional Culture in Schools* (pp. 129-147). New York: Teachers College Press.

Marks, H. & Printy, S. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly,* Vol. 39, No. 3, 370-397.

Meyer, M. J., Macmillan, R. B. & Northfield, S. (2009). Principal Succession and Its Impact on Teacher Morale. *International Journal of Leadership in Education,* Vol. 12, No.2, 171-185.

Pavlović N. i Oljača M. (2011). Organizaciona kultura i uspešnost škole. *Pedagogija*, God. 61, Br.1, 70-91.

*Priručnik za samovrednovanje i vrednovanje rada škole* (2005). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije i British Council.

Renchler, R. (1992). *Pupil Motivation, School Culture, and Academic Achievement*. Oregon: University of Oregon.

Saphier, J. & King, M. (1985). Good Seeds Grow in Strong Cultures. *Educational Leadership,* Vol. *42*, No. 6, 67-74.

Sashkin, M. & Walberg, H. (1993). *Educational Leadership and School Culture*. Berkeley: McCutchan Publishing.

Schermuly, C. C., Schermuly, R. A. & Meyer, B. (2011). Effects of Vice-Principals' Psychological Empowerment on Job Satisfaction and Burnout. *International Journal of Educational Management,* Vol. 25, No. 3, 252-264.

Shank, D. B. & Cotten, S. R. (2014). Does Technology Empower Urban Youth? The Relationship of Technology Use to Self-Efficacy. *Computers & Education,* Vol. 70, No. 1, 184-193.

Stoll, L. (1998). School Culture. *School Improvement Network's Bulletin*, No. 9, 9-14.

Van Houtte, M. (2005). Tracking Effects on School Achievement: A Quantitative Explanation in Terms of the Academic Culture of School Staff. *American Journal of Education*, Vol. 9, No. 2, 354-388.

**Подаци о ауторима**

**Др Драгана Глушац** је ванредни професор на Техничком факултету "Михајло Пупин" у Зрењанину Универзитета у Новом Саду.
**E-mail: glusacdragana.zr@gmail.com**

**Др Иван Тасић** је ванредни професор на Техничком факултету "Михајло Пупин" у Зрењанину Универзитета у Новом Саду.
**E-mail: tasici@tfzr.uns.ac.rs**

**Др Милан Николић** је ванредни професор на Техничком факултету "Михајло Пупин" у Зрењанину Универзитета у Новом Саду.
**E-mail: mikaczr@sbb.rs**

**Едит Терек** је асистент на Техничком факултету „Михајло Пупин" у Зрењанину Универзитета у Новом саду.
**E-mail: terekedita@gmail.com**

**Бојана Глигоровић** је асистент на Техничком факултету "Михајло Пупин" у Зрењанину Универзитета у Новом Саду.
**E-mail: terekedita@gmail.com**

**Биљана Кузмановић**
**Милица Вучетић**
Факултет техничких наука у Чачку
Универзитет у Крагујевцу

UDK - 159.953.5.072-057.874(497.11)
371.26-057.874(497.11)
DOI: 10.5937/nasvas1502269K
Оригинални научни рад
НВ год. LXIV 2.2015
Примљено: 04. 11. 2014.
Прихваћено за штампу: 20. 04. 2015.

# САМОРЕГУЛАЦИЈА УЧЕЊА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ УЧЕНИКА И ЊЕНА ПОВЕЗАНОСТ СА ШКОЛСКИМ УСПЕХОМ[1]

***Апстракт*** *Саморегулација учења представља важан концепт за разумевање и унапређивање процеса учења. Вештине саморегулације се често доводе у везу са постигнућем ученика у школи. У раду су приказани различити приступи и модели саморегулације учења, као и најзначајније карактеристике тог процеса. Спроведено је емпиријско истраживање које је имало за циљ да утврди повезаност компонената саморегулације учења и школског успеха. За потребе истраживања прилагођена је Скала мотивације и саморегулације учења на основу Пинтричевог модела саморегулације учења (Pintrich & De Groot, 1990). Узорак је обухватао 111 ученика из две основне и две средње школе. Резултати показују да је школски успех најизраженије позитивно повезан са самоефикасношћу као мотивационим фактором саморегулације, а добијене су и значајне корелације школског успеха са још два чиниоца саморегулације – когнитивним стратегијама и социјалним факторима. На основу прихваћеног модела саморегулације учења и добијених резултата, разматране су одговарајуће педагошке импликације.*

***Кључне речи:*** *саморегулација учења, школски успех, фактори школског успеха.*

## SELF-REGULATION OF LEARNING FROM THE STUDENT'S PERSPECTIVE AND IT RELATEDNESS WITH ACADEMIC ACHIEVEMENT

***Abstract*** *Self-regulation of learning is an important concept for understanding and enhancing the learning process. Self-regulation skills are often associated with the student's academic achievements. The paper offers different approaches and models of learning self-regulation and stresses the most important characteristics of the process of*

1 У овом чланку приказан је део резултата истраживања обављеног за потребе израде мастер рада Биљане Кузмановић под насловом *Саморегулација учења и школска успешност* одбрањеног 2014. године на Факултету техничких науку у Чачку Универзитета у Крагујевцу.

*learning self-regulation. The empirical research was aimed at establishing the connectedness of some components of self-regulation and academic achievement. The Motivation and Self-regulation of Learning Scale, based on Pintrich's model of learning self-regulation (Pintrich & De Groot, 1990) was adapted for our research. The sample included 111 students from two elementary and two secondary schools. The results show that academic achievement is most positively linked with self-efficiency as a motivational factor of self-regulation, and two more factors of self-regulation, cognitive strategies and social factors showed significant correlations with academic achievement. Based on the accepted model of self-regulation of learning and the obtained results relevant pedagogic implications are discussed.*

***Keywords:*** *self-regulation of learning, academic achievement, factors of academic achievement.*

## САМОРЕГУЛЯЦИЯ УЧЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧЕНИКА И ЕЕ СВЯЗЬ СО ШКОЛЬНЫМ УСПЕХОМ

***Резюме*** *Саморегуляция учения является важным концептом для понимания и актуализации процесса обучения. Навыки саморегуляции часто связываются с успеваемостью учеников в учебе. В статье приводятся различные подходы и модели саморегуляции учения, а также наиболее важные характеристики процесса саморегуляции обучения. Эмпирическое исследование, целью которого было определить связь компонентов саморегуляции учения и успеха в учебе, проведено с использованием адаптированной Шкалы мотивации и саморегуляции учения, созданной на основе модели саморегуляции учения Пинтрича (Пинтрицх, Де Гроот, 1990). Исследование проведено на примере 111 учеников основных и средних школ. Результаты показывают, что школьный успех непосредственно и положительно связан с мотивационным фактором саморегуляции. Получены значительные корреляции школьной успеваемости и двух факторов саморегуляции – когнитивных стратегий и социальных факторов. На основании принятой модели саморегуляции обучения и полученных результатов рассматриваются соответствующие педагогические последствия.*

***Ключевые слова:*** *саморегуляция учения, школьный успех, факторы школьного успеха.*

### Увод

Једна од специфичности савременог концепта образовања је, за разлику од традиционалног, активно учешће ученика у наставном процесу и ваннаставним ситуацијама учења. У таквим околностима пред ученике се постављају сложени

захтеви који се, између осталог, односе на процес саморегулације. Концепт саморегулације учења, који подразумева вештине саморегулације и самоконтроле у различитим фазама и подручјима учења, представља значајно истраживачко поље за разумевање и унапређивање процеса учења/наставе. У овом раду пошло се од опште претпоставке да ученици развојем вештина саморегулације постају самосталнији у процесу учења и спремнији да активније учествују у наставном процесу, као и да различито перципирају своје вештине саморегулације у зависности од школског успеха. У првом делу рада представљени су различити модели саморегулације учења, анализиране његове компоненте, као и основни процеси које обухвата саморегулација у учењу. Ради употпуњавања слике о међусобном утицају саморегулисаног учења и школског успеха, укратко су представљени и други значајни фактори са којима је повезан школски успех. У другом делу рада приказано је емпиријско истраживање којим се испитивала повезаност саморегулације учења и школског постигнућа, као и педагошке импликације тог истраживања.

## Саморегулација у учењу

Претходних деценија истраживачи који су се бавили саморегулаторним капацитетима особа често закључују да нема једноставне и недвосмислене дефиниције саморегулације (Boekaerts & Corno, 2005). Теорија о саморегулацији учења је „настала као снажна нова теорија учења која омогућава унапређење трансфера знања и вештина у реалним животним ситуацијама и чини ученике независнијим од њихових наставника при проширивању и надограђивању својих знања“ (Boekaerts, 1996: 100). Поредивши неке од основних савремених модела саморегулације учења у образовању, Пинтрич (Pintrich, 2000, према: Boekaerts & Corno, 2005) долази до закључка да сваки модел наглашава различите аспекте процеса саморегулације: неки аутори наглашавају вољни аспект, неки се више баве когнитивним, док неки највише пажње посвећују социокултурном аспекту саморегулације. Независно од наведених разлика, већина модела конвергира ка заједничкој претпоставци да се „ученици који саморегулишу своје учење активно и конструктивно укључују у процес стварања значења и да прилагођавају своје мисли, осећања и активности у мери која је потребна да би утицали на своје учење и мотивацију“ (Boekaerts & Corno, 2005: 201). Дакле, да би ученици били у могућности да се саморегулишу, услов је да постану активни учесници процеса учења, што подразумева укључивање (мета)когнитивних и мотивационих ресурса и усмеравање мисаоних и афективних процеса, као и покретање на различите акције како би се приближили циљевима учења (Zimmerman, 1990).

У овом раду руководићемо се радном дефиницијом саморегулације према којој она подразумева „процес којим ученици активирају и одржавају когницију, афекте и понашање, а који је усмерен ка постизању циљева“ (Boekaerts, 1997, према: Mirkov, 2007: 310); когнитивне и метакогнитивне стратегије обезбеђују грађу за конструисање знања у процесу учења, док различите врсте мотивације обезбеђују енергију за ангажовање у учењу (Blocher, 1998, према: Mirkov, 2007).

**Карактеристике саморегулације учења**

Концепт саморегулације учења (Boekaerts, 1996) подразумева двосмерност развоја процеса саморегулисаног учења кроз учествовање ученика у процесу учења и конструисању свог знања, при чему постају независнији од својих наставника, док с друге стране наставници играју важну улогу у процесу побољшања саморегулације учења, јер могу креирати такво окружење у коме ће ученици научити да усмеравају учење и управљају учењем, контролишу своје улагање и напор и управљају својим емоцијама.

Цимерман (Zimmerman, 1986, према: Zimmerman, 1990) наглашава да су ученици који поседују вештине саморегулације учења метакогнитивно, мотивационо и понашајно активни учесници у свом учењу. У смислу метакогнитивног процеса, ученици планирају, постављају циљеве, организују, контролишу себе и самоевалуирају се повремено током учења. Ови процеси им омогућавају да буду самосвесни, образовани и одлучни у ситуацијама учења. У смислу мотивационих процеса, ове ученике одликује висока самоефикасност, приписивање себи успеха или неуспеха и унутрашње интересовање за задатак. Када је реч о бихејвиоралним процесима, ученици селектују, структурирају и стварају окружење да би створили оптималне услове за учење. Они траже савете, информације и места где ће боље учити, усмеравају и јачају себе током учења.

Саморегулација учења се још може посматрати као циклични процес који се састоји од три међусобно повезане фазе: фаза планирања (пре деловања), фаза контроле изведбе (за време деловања) и фаза рефлексије (након деловања) (Zimmerman, 2001, према: Petrešević i Sorić, 2011). У првој фази ученик поставља конкретне циљеве учења и одабира стратегије за постизање тих циљева, имајући у виду одређену перцепцију сопствене самоефикасности и очекивања. У другој фази ученик се усмерава на задатак учења и прилагођава му своје залагање, прати специфичне аспекте сопствене изведбе, анализира услове у којима се она одвија и последице које изазива, односно примењује начине побољшања те изведбе. Коначно, у фази рефлексије ученик процењује сопствено постигнуће упоређујући га с одређеним критеријумом (степен овладавања градивом, претходно постигнуће, упоређивање с резултатима других или колаборативни критеријум у групном раду) и извлачи закључке о узроцима својих постигнућа, односно тражи разлоге свог успеха или неуспеха. У зависности од тога чему ученик приписује своје постигнуће, мењаће се његово очекивање будуће школске успешности, емоционалне реакције и његово будуће понашање (Sorić i Vulić Prtorić, 2006; Zimmerman, 2002).

Као што је објашњено, саморегулација учења представља циклични процес у коме се последња фаза – фаза рефлексије, одражава на, условно речено, прву фазу – планирање, па се сматра да повратне информације имају великог утицаја на перцепцију ученика о сопственим вештинама саморегулисаног учења. Ако се школске оцене посматрају не као изоловани догађаји, већ као динамичан и континуиран процес циљаног давања повратних информација ученику о степену

савладаности градива у датом тренутку, има смисла о њима говорити као о значајном фактору саморегулације учења. Школски успех, на тај начин, може утицати на даље понашање ученика, на перцепцију самоефикасности и мотивацију, али и на планирање модификације или задржавања одређених когнитивних стратегија за које ученик сматра да су допринеле успеху. Како је у емпиријском делу овог рада фокус управо на испитивању повезаности димензија саморегулисаног учења и школског успеха, у наредном одељку ћемо посветити нешто више простора школском успеху.

**Школска успешност**

Одређивање постигнућа у току васпитно-образовног процеса служи за његово регулисање и унапређивање, како би се у што већој мери постигло жељено стање (Andrilović i Čudina, 1988). Као што истиче Божин (Božin, 2003), у англосаксонској литератури често се прави разлика између следећих термина: школски успех (*school performance*), академско постигнуће (*academic achievement*) и образовно достигнуће (*educational attainment*); први појам се односи на оцене које ученик добија у школи (нпр. школски успех на крају школске године), други на успех на стандардизованим тестовима знања, док трећи подразумева број завршених разреда школе, односно достигнути степен образовања. Када се у контексту образовног система у нашој земљи говори о школском успеху, често се ваљаност и поузданост школског оцењивања доводе у питање. Ипак, поред одређених мањкавости актуелног система оцењивања у нашим школама, успех изражен школским оценама и даље „представља основни и најзначајнији показатељ образовних постигнућа ученика" (Gadžić i Milojević, 2009: 1380). Општи школски успех на крају основне школе и сведочанство о завршеној основној школи (касније средњој школи) представљају прва документа у животу ученика који га формално идентификују као више или мање успешну особу (Havelka, 2000, према: Gadžić i Milojević, 2009). Поред тога, истиче се да је школско постигнуће „важан индикатор успеха у реалном свету" (Moss & St Laurent, 2001, према: Božin, 2003).

Школски успех зависи од више чинилаца сложеног система различитих узајамних утицаја личности ученика и специфичности услова под којима се тај успех остварује (Gadžić i Milojević, 2009). Један од начина класификовања фактора школске успешности подразумева њихово поређење по следећим димензијама (Andrilović i Čudina, 1988; Marentič Požarnik, 2003, према: Bjekić, 2013):

- унутрашњи фактори, везани за самог ученика, и спољашњи фактори, који потичу из окружења;
- непосредни и посредни фактори успешности у учењу;
- субјективни и објективни фактори успешног учења и памћења.

На школско оцењивање и школске оцене, као формативну етапу школског учења, утичу и следећи фактори: (Andrilović i Čudina, 1988; Grgin, 1986, према: Bjekić i Papić, 2013): (а) карактеристике садржаја учења; (б) системски фактори (ток школске године, врста наставе); (в) несистемски фактори (везани за ученика и наставника).

Када су у питању психолошки фактори школског успеха, највећи број њих је проистекао из различитих теоријских праваца и истраживачких концепција, па је и слика релевантних чинилаца успешног учења у стручној литератури шаренолика. Може се рећи да психолошки фактори успешног учења обухватају следеће: (а) мотивацију за учење; (б) претходно искуство; (в) начин обраде информација; (г) вештине саморегулације учења; (д) доживљај социјалних интеракција и (ђ) особине личности и способности (Bjekić i sar., 2011).

Налази емпиријских истраживања говоре да је „проценат укупне објашњене варијансе школског успеха у досадашњим истраживањима веома ретко већи од две трећине" (Božin, 2003: 500), при чему когнитивне карактеристике ученика објашњавају у просеку од 25 до 40 процената варијансе школског успеха, док је удео мотивационих и контекстуалних варијабли уједначен и износи приближно по пет процената варијансе (Božin, 2003). Пажња истраживача је дуго била усмерена на испитивање социоекономског статуса, породичних прилика, интелектуалних капацитета детета и црта личности, док се тек последњих двадесетак година интересовање истраживача померило ка социјалним и афективним факторима као чиниоцима школског постигнућа. Када је реч о повезаности социјалних чинилаца са школским успехом, истраживања показују да се школски успех налази у пропорционалном односу са вршњачком прихваћеношћу, просоцијалним и социјално одговорним понашањем, као и с усмереношћу ка вршњацима, док је обрнуто сразмеран индексу агресивног понашања (Spasenović, 2008).

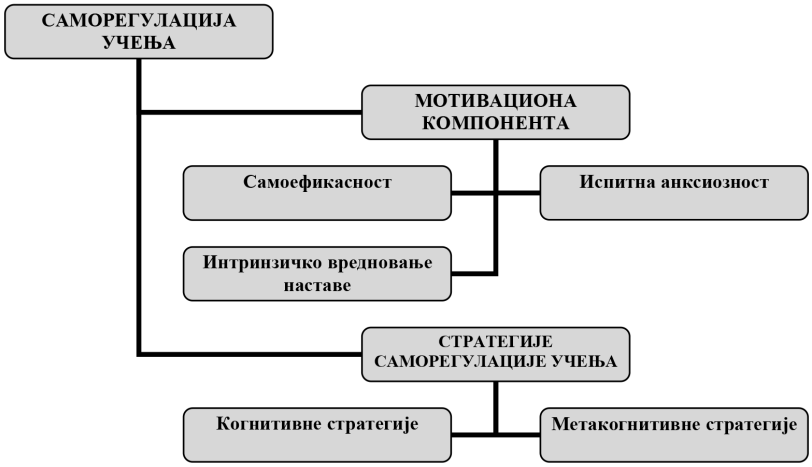
## Пинтричев модел саморегулулације учења

Пинтрич је поставио теоријски оквир заснован на социокогнитивној перспективи, коју карактерише проучавање саморегулације као интеракције процеса везаних за личност, бихевиоралних и контекстуланих процеса (Schunk, 2005; Torano Montalvo & Gonzales Torres, 2004). У оквиру овог модела постоје четири фазе процеса саморегулације: планирање, праћење, контрола и евалуација. Активности саморегулације су сврстане у подручја која обухватају метакогнитивни, мотивационо-афективни, бихевиорални и контекстуални аспект. Фазе могу наступати симултано и динамички, стварајући вишеструке интеракције између различитих процеса и компонената које су у њих укључене (детаљније о овом моделу у: Torrano Montalvo & Gonzales Torres, 2004).

Пинтричев модел саморегулације учења наглашава важност интеграције мотивационих и когнитивних компонената учења (Garcia & Pintrich, 1994, Pintrich, 1994, Pintrich & Schrauben, 1992, према: Pintrich, 1999) и уважава сложеност процеса саморегулације, као и зависност од одређеног подручја саморегулације. На тај начин представља једну обухватну концептуализацију феномена саморегулације учења. Поред тога, модел је погодан за операционализацију у образовном контексту. У истраживању које се бавило испитивањем повезаности компонената саморегулације са школским успехом (Pintrich & De Groot, 1990) настао је

инструмент који је прилагођен и примењен у емпиријском делу овог рада. На слици 1. представљена је његова структура, до које су психометријским проверама дошли Пинтрич и Де Грут (Pintrich & De Groot, 1990).

Слика 1: Компоненте саморегулације учења које утичу на успех ученика




(адаптирано према: Pintrich & De Groot, 1990)

Мотивационе компоненте препознате су у следећа три фактора: (1) перцепција самоефикасности, која подразумева степен очекивања ученика у коме могу успешно обавити предметне задатке и савладати градиво наставног предмета; (2) интринзичко вредновање предмета, које обухвата циљеве и уверења о важности задатка и интересовање за задатке везане за одређени наставни предмет; (3) испитна анксиозност, која подразумева емоционалне реакције ученика у току проверавања знања.

Когнитивна компонента препозната је у употреби две врсте стратегија саморегулације учења: когнитивне стратегије учења обухватају стратегије као што су понављање, елаборација и организационе стратегије, док метакогнитивне стратегије обухватају планирање, надгледање (праћење) и модификовање своје когниције (које подразумевају регулационе стратегије) (Pintrich, 1999). У односу на оригинални модел постоји једна значајна терминолошка измена – компоненте које су у овом раду означене као когнитивне и метакогнитивне стратегије аутори су изворно назвали „употреба когнитивних стратегија" и „саморегулација". Разлог због којег смо на овом месту одступили од изворног модела је двојак: (1) наведене скале се највећим својим делом директно односе на когнитивне, односно метакогнитивне процесе, па су и називи промењени у складу са значењем ставки; (2) задржавање изворног назива компоненте која се односи на метакогнитивне процесе унело би непотребно преклапање значења са надређеним појмом саморегулације учења.

**Методологија истраживања**

*Предмет и циљеви истраживања*. Основни истраживачки проблем од кога се пошло у овом раду односи се на питање да ли постоји повезаност између способности саморегулације учења и школског успеха. Сходно томе, циљ истраживања је испитати повезаност димензија саморегулисаног учења и општег школског успеха. Задаци истраживања су следећи: (1) утврдити степен развијености компонената/димензија саморегулисаног учења на основу самопроцена ученика; (2) утврдити да ли постоји повезаност међу компонентама/димензијама саморегулисаног учења; (3) утврдити разлике међу ученицима у вештинама саморегулације учења у зависности од школског успеха.

*Варијабле истраживања*. Зависне варијабле су:

1. Мотивациона компонента саморегулације учења – ова варијабла је дефинисана на основу скале мотивационих уверења и стратегија учења (MSLQ скала) (Pintrich & De Groot, 1990) и обухвата следеће мотивационе компоненте: (а) перцепцију самоефикасности; (б) интринзичко вредновање предмета; (в) емоционалне реакције ученика у току проверавања знања (испитна анксиозност).

2. Стратегије саморегулације учења – ова варијабла је, такође, дефинисана на основу скале мотивационих уверења и стратегија учења (MSLQ скала) (Pintrich & De Groot, 1990) и обухвата следеће компоненте: (а) употреба когнитивних стратегија и (б) стратегије саморегулације, односно метакогнитивне стратегије.

3. Социјални мотивациони фактори – ова варијабла је дефинисана на основу дела скале о циљевима учења (Mirkov i sar., 2004), а припада категорији циљева усмерених на придобијање позитивних реакција особа из ужег окружења – родитеља, наставника и другова.

Независна варијабла је школска успешност, мерена преко две категорије показатеља: просечна оцена на полугодишту и општи школски успех у претходној години.

*Хипотезе*. Постоји повезаност између вештина саморегулације учења и школске успешности мерене школским оценама.

*Метода истраживања и инструменти*. Примењена је неекспериментална метода. За потребе овог истраживања прилагођен је упитник на основу Пинтричовог модела саморегулације учења. Ради се о скали мотивације и саморегулације учења – прилагођена скала MSLQ (Pintrich & De Groot, 1990) која обухвата варијабле мотивационих уверења и стратегија саморегулације учења и садржи укупно 44 исказа који се процењују на петостепеној скали Ликертовог типа. Инструмент се састоји од следећих скала и субскале:

Скала мотивационих уверења, која обухвата субскале самоефикасности (9 исказа), интринзичког вредновања предмета (9 исказа) и испитне анксиозности (4 исказа).

Скала стратегија саморегулисаног учења која обухвата субскале: когнитивне стратегије (13 исказа) и метакогнитивне стратегије (9 ставки).

Скала социјално мотивационих фактора која је преузета као део скале за циљне оријентације (Mirkov i sar., 2004; Rupčić i Kolić Vehovec, 2004) и обухвата пет исказа.

Поред података о саморегулацији учења, прикупљени су и подаци о демографско-образовним варијаблама упитником затвореног типа.

*Технике обраде података.* За утврђивање степена изражености варијабли вештина саморегулације учења коришћене су технике дескриптивне статистике као што су аритметичка средина, стандардна девијација и фреквенце одговора. За поређење подузорака коришћена је анализа варијансе (ANOVA), док је за утврђивање повезаности између варијабли коришћена корелациона анализа.

*Узорак.* Узорак чини 111 ученика основних и средњих школа, од којих је 49,5% ученика (дечака) и 50,5% ученица (девојчица). Испитивани су ученици три одељења седмог разреда из две основне школе и ученици трећег разреда из две средње школе у Чачку.

*Ток испитивања.* Испитивање је реализовано крајем маја месеца школске 2013/2014. године. Време потребно за попуњавање упитника износило је приближно 30 минута.

## Резултати истраживања

### *Дескриптивна анализа мера саморегулације и успешности*

Анализом дескриптивних показатеља саморегулације учења добијени су следећи резултати (табела 1): највише средње вредности добијене су код процена самоефикасности и употребе когнитивних стратегија као компонената саморегулације учења; на другом месту налази се интринзичка вредност наставног предмета, док су најмање изражени социјални мотивациони фактори учења.

Табела 1. Просечне вредности психолошких компонената саморегулације учења

| | M | SD | Мин | Макс |
|---|---|---|---|---|
| Самоефикасност | 3,86 | 0,70 | 1,78 | 5,00 |
| Интринзичка вредност наставе | 3,63 | 0,82 | 1,00 | 4,89 |
| Анксиозност – релаксираност | 3,26 | 1,06 | 1,00 | 5,00 |
| Социјални мотивациони фактори учења | 2,54 | 1,08 | 1,00 | 5,00 |
| Когнитивне стратегије | 3,86 | 0,61 | 2,31 | 4,85 |
| Метакогнитивне стратегије | 3,32 | 0,46 | 2,25 | 4,50 |

Дескриптивни показатељи школског успеха приказани су у табели 2 и указују на то да на крају школске године ученици имају бољи успех него на полугодишту, о чему сведочи знатно већи број одличних и мањи број недовољних ученика на крају него на половини школске године (за приближно 10% у обе категорије школског успеха).

Табела 2. Успех ученика на полугодишту и на крају школске године

| | Крај школске године | | | Полугодиште | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ОШ | СШ | Укупно % | ОШ | СШ | Укупно % |
| Одличан | 32 | 14 | 41,4 | 20 | 14 | 32 |
| Врло добар | 19 | 27 | 41,4 | 25 | 18 | 40,5 |
| Добар | 7 | 9 | 14,4 | 7 | 10 | 16 |
| Довољан | 2 | 1 | 2,7 | 1 | 0 | 1 |
| Недовољан | 0 | 0 | 0 | 4 | 7 | 10,5 |
| | N = 110 | | | N = 106 | | |

*Корелациона анализа мера саморегулације и успешности*

Анализом међусобне повезаности димензија саморегулације учења (табела 3) утврђена је позитивна и умерена корелација између већине фактора саморегулисаног учења. Највиша статистички значајна корелација односи се на повезаност самоефикасности и интринзичког вредновања наставе. Интринзичка вредност предмета представља димензију која је у умереној позитивној корелацији са свим осталим димензијама саморегулације учења. Когнитивне и метакогнитивне стратегије међусобно позитивно корелирају, док димензија анксиозности позитивно корелира са когнитивним стратегијама и социјалним факторима, а негативно са димензијом самоефикасности.

Табела 3. Корелација фактора саморегулације учења

| | Самоефикасност | Интринзичка вредност | Когнитивне стратегије | Метакогнитивне стратегије | Социјални фактори |
|---|---|---|---|---|---|
| Испитна анксиозност | -0,20* | -0,05 | 0,20* | -0,05 | 0,20* |
| Самоефикасност | | 0,61** | 0,16 | 0,26* | 0,19 |
| Интринзичка вредност | | | 0,36** | 0,39** | 0,31** |
| Когнитивне стратегије | | | | 0,36** | 0,14 |
| Метакогнитивне стратегије | | | | | 0,27** |

N=111, ** p<0,01, * p < 0,05

Анализом повезаности димензија саморегулације учења са показатељима школске успешности добијени су следећи налази (табела 4): процена самоефикасности је у умерено високој позитивној корелацији и с успехом ученика на крају претходно завршеног разреда и с успехом на полугодишту текуће школске године. Димензија когнитивних стратегија је у релативно ниској, али статистички значајној, позитивној корелацији само с успехом ученика на полугодишту текуће школске године, док је за димензију социјалних фактора добијен супротан тренд – социјални чиниоци су у релативно ниској, али статистички значајној, негативној корелацији само с успехом ученика на крају претходне школске године.

Табела 4. Корелација фактора саморегулације учења и школског успеха

| | Самоефика-сност | Интринзичка вредност | Анксио-зност | Социјални фактори | Когнитивне стратегије | Метакогн. стратегије |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Успех на **крају** претходне године | 0,35** | 0,06 | -0,16 | -0,23* | 0,10 | 0,01 |
| Просечна оцена на **полугодишту** | 0,33** | 0,10 | -0,18 | -0,11 | 0,25* | 0,03 |

Како би се детаљније испитао однос саморегулације учења и школског успеха, анализиране су разлике између ученика с одличним, врло добрим, добрим и довољним успехом на појединачним димензијама саморегулације учења. Пронађене су статистички значајне разлике само у процени две димензије: самоефикасност и испитна анксиозност (табела 5). За остале компоненте саморегулације учења нису пронађене статистички значајне разлике.

Табела 5. Вештине саморегулације учења и школски успех ученика

| | Одличан M | Врло добар M | Добар M | Довољан M | Укупно M | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Испитна анксиозност | 2,41 | 3,06 | 2,80 | 2,58 | 2,73 | 3,015 | 0,033* |
| Самоефикасност | 4,20 | 3,66 | 3,52 | 3,78 | 3,86 | 6,491 | 0,00** |
| Интринзичка вредност предмета | 3,73 | 3,53 | 3,62 | 3,78 | 3,63 | 0,494 | 0,687 |
| Социјални мотив. фактори | 2,22 | 2,76 | 2,70 | 3,25 | 2,54 | 2,644 | 0,053 |
| Когнитивне стратегије | 3,87 | 3,92 | 3,76 | 3,33 | 3,86 | 1,036 | 0,380 |
| Метакогнитивне стратегије | 3,40 | 3,24 | 3,32 | 3,31 | 3,32 | 0,895 | 0,447 |
| ** p<0,01 * p < 0,05 | | | | | | | |

Одлични ученици опажају сопствену ефикасност као већу у односу на ученике слабијег успеха. Ученици који су у претходном разреду имали добар школски успех сопствену ефикасност опажају најнижом у односу на ученике осталих нивоа школске успешности. Ученици одличног успеха су најмање анксиозни у испитним ситуацијама, а најанксиознији су ученици врло доброг успеха.

## Дискусија

Постоји консензус око тога да се о саморегулацији учења може говорити када су ученици (мета)когнитивно и (мета)мотивационо свесни онога што треба да ураде да би достигли самодефинисане циљеве (Bjekić i sar., 2011). Доводећи у везу резултате овог истраживања са теоријским поставкама о саморегулацији учења,

може се закључити да су од мотивационих компонената код ученика најизраженије самоефикасност и интринзичко вредновање наставног предмета, док се на когнитивној димензији они више ослањају на употребу когнитивних стратегија него на метакогницију. Када је реч о процени психолошких компонената регулације учења, Волтерс, Ју и Пинтрич (Wolters et al., 1996) добијају сличне резултате – према њиховом истраживању, када ученици процењују компоненте саморегулације, они као најутицајније, такође, препознају самоефикасност, затим интринзичко вредновање задатка и у нешто мањем степену употребу когнитивних стратегија.

Када се погледа међусобни однос испитиваних димензија саморегулације учења у овом истраживању, највећа повезаност се јавља између димензија самоефикасности и интринзичког вредновања предмета. Та повезаност је релативно висока и позитивна, што је у сагласности са резултатима претходних истраживања у којима је добијена висока и значајна корелација између фактора интринзичког вредновања предмета и самоефикасности (Pintrich & De Groot, 1990). Овај налаз указује на то да што ученици више вреднују сопствену ефикасност, то су више склони да имају позитивнија уверења о важности задатка и више интересовања за задатке везане за наставни предмет. И обрнуто, ниже интринзичко вредновање одређеног наставног предмета упућује и на нижу перцепцију самоефикасности ученика. Корелације осталих фактора саморегулације учења показале су се врло сличним са корелацијама коју су добили Пинтрич и Де Грут (Pintrich & De Groot, 1990).

Од укупно шест испитиваних димензија саморегулације учења, показало са да су само три у статистички значајној корелацији са показатељима школског успеха. Димензија самоефикасности је позитивно повезана са школским успехом, независно од тога да ли се као мера успешности узима успех на крају протекле или на полугодишту текуће школске године. И друга истраживања показују (Usher & Pajares, 2008) да самоефикасност високо корелира са општим академским постигнућем. Преостале две димензије су у нешто нижој корелацији са школским успехом и њихова повезаност је условљена тиме који показатељ успеха се посматра: с успехом на крају школске године значајније су повезани социјални мотивациони чиниоци (и то умерено негативно), док је за успех на полугодишту значајнија употреба одговарајућих когнитивних стратегија. Овај налаз указује на то да је за успех ученика значајније ослањање на употребу адекватних когнитивних стратегија и одговарајуће процене сопствене успешности него придобијање позитивних реакција особа из ужег окружења (родитељи, наставници и вршњаци). Један од значајнијих налаза овог истраживања односи се и на изненађујуће одсуство повезаности метакогнитивних стратегија и школског успеха. О томе нешто детаљније у делу о педагошким импликацијама.

Поређењем димензија саморегулације учења по категоријама општег успеха пронађена је статистички значајна повезаност само у процени самоефикасности и испитне анксиозности. Очекивано, одлични ученици високо оцењују сопствену ефикасност и најмање испољавају испитну анксиозност. Овај налаз се може

тумачити тиме да су они опуштенији јер више верују у своје способности. С друге стране, своју ефикасност најниже оцењују ученици са добрим успехом, док највишу испитну анксиозност имају ученици са врло добрим општим успехом. Ови резултати на известан начин оповргавају претпоставку о линеарном односу одређених димензија саморегулације учења са школским успехом, према којој би било очекивано да са порастом школског успеха јачају и сви различити аспекти саморегулације у учењу. Супротно томе, резултати упућују на то да ученици с најнижим успехом (довољни) процењују да имају мању испитну анксиозност и да су ефикаснији него што то у својим проценама чине врло добри и добри ученици.

Резултати, дакле, указују на то да је школски успех повезан само са одређеним димензијама саморегулације учења, најпре са перцепцијом самоефикасности ученика, а затим с употребом когнитивних стратегија. Тај налаз није у сагласности са претпоставком да постоји јака повезаност школског успеха и свих аспеката саморегулације учења. Разлози се могу тражити у различитим правцима (да само набројимо неке: одабир теоријског модела, адаптација инструмента, величина узорка), стога ћемо бити опрезни у препорукама и генерализацијама, уз препознавање потребе за даљим истраживањем ове теме.

## Педагошке импликације и завршна разматрања

Једна од препорука које директно произлазе из резултата овог истраживања односе се на потребу за развијањем метакогнитивних стратегија код ученика. С обзиром на претпостављену значајност метакогнитивних процеса, с једне, и добијену веома слабу употребу ових стратегија код ученика, с друге стране, потребно је систематско планирање активности којима би се унапредиле метакогнитивне вештине ученика. Руководећи се налазом да ученици препознају когнитивне стратегије као значајне и да је утврђена позитивна повезаност употребе ових стратегија са школским успехом, наша препорука односи се на следеће: поћи од онога што је ученицима искуствено познатије и на то надовезивати развијање мање познатих вештина, у овом случају метакогнитивних стратегија попут планирања, надгледања/праћења, модификовања своје когниције и сличних. Да би ученик научио да прави тај фини ход између вештина коришћења својих сазнајних процеса и вештина управљања њима, потребно је да наставници поучавају ученике како да користе одговарајуће стратегије и поступке саморегулације учења. Ученике треба поучавати како да прилагођавају стратегије учења одговарајућој ситуацији, узимајући у обзир време, специфичности садржаја, способности (Stojaković, 2005).

Као што је разматрано у првом делу рада, сажимање постигнућа ученика у једну нумеричку оцену има своје недостатке. Препорука за даље истраживање у том правцу била би, најпре, да се испитају ставови наставника према процесу оцењивања, шта под њим подразумевају, како на њега гледају, које технике и методе проверавања и оцењивања користе и шта је то што они сматрају да је за ученике битно да знају и како да то савладају. Корисно је, такође, утврдити колико

су наставници мотивисани да код ученика развијају вештине саморегулације учења, односно да ли су и колико свесни значаја процеса саморегулације. С друге стране, било би значајно утврдити и начине којима су ученици достигли тренутне нивое способности саморегулације, а који се односе на утицај породице, претходног искуства, утицаја наставника и слично. Тиме би се вештине саморегулације учења сагледале из више различитих перспектива, што би допринело потпунијем и ваљанијем разумевању самог феномена, као и долажењу до конкретнијих предлога за унапређивање ових вештина.

Саморегулација учења садржи велики потенцијал за унапређивање и педагошког рада и личног развоја деце, јер подразумева подстицање капацитета контролисања различитих димензија процеса учења (Bjekić i sar., 2011). Резултати емпиријског дела овог рада показују да ученици препознају само поједине компоненте саморегулације процеса учења у свом учењу и да су са школским успехом највише повезани степен перцепције самоефикасности ученика и употреба когнитивних стратегија. Наглашена је потреба за додатним развијањем метакогнитивних стратегија. У наставном процесу битно је да наставник подстиче активно учешће ученика и да тиме развија вештине саморегулације учења, потребне за даље доживотно образовање ученика.

## Литература


Andrilović, V. i Čudina, M. (1988). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.

Božin, A. A. (2003). Školski uspeh kao psihološki problem. *Pedagoška stvarnost*, God. 49, Br. 5-6, 499-509.

Bjekić, D. (2013). *Psihologija učenja i nastave u e-obrazovanju*. Čačak: Fakultet tehničkih nauka u Čačku Univerziteta u Kragujevcu.

Bjekić, D. i Papić, Ž. (2013). *Dokimološki okviri nastave: ocenjivanje i testovi znanja*. Čačak: Fakultet tehničkih nauka u Čačku Univerziteta u Kragujevcu.

Bjekić, D., Zlatić, L. i Vučetić, M. (2011). Status psiholoških faktora uspešnog učenja u pedagoškoj psihologiji kao naučnoj i nastavnoj disciplini. U K. Špijunović, S. Marinković i N. Kundačina (ur.), *Nastava i učenje – stanje i problemi* (str. 209-224). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*. Vol. 1, No. 2, 100-112.

Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review,* Vol. 54, No. 2, 199-231.

Gadžić, A. i Milojević, A. (2009). Školski uspeh i status adolescenata u razredu. *Teme*, God. 33, Br. 4, 1379-1389.

Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju - primena strategija i uloga orijentacija na ciljeve. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 39, Br. 2, 309-328.

Mirkov, S., Spasenović, V. i Trebješanin, B. (2004). Struktura i neki činioci ciljeva učenja. *Pedagogija*, God. 59, Br. 4, 42-58

Petrešević, Đ. i Sorić, I. (2011). Učeničke emocije i njihovi prediktori u procesu samoregulacije učenja. *Društvena istraživanja*, God. 20, Br. 1, 211-232.

Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, Vol. 31, No. 2, 459-470.

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Perfomance. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 1, 33-40.

Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, Vol. 40, No. 1, 85-94.

Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Stojaković, P. (2005). *Psihologija za nastavnike*. Banja Luka: Prelom.

Sorić, I. i Vulić Prtorić, A. (2006). Percepcija roditeljskog ponašanja, školska samoefikasnost i kauzalne atribucije u kontekstu samoregulacije učenja. *Društvena istraživanja*, God. 15, Br. 4-5, 773-797.

Torrano Montalvo, F. & Gonzales Torres, M. C. (2004). Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 2, No. 1, 1-34.

Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 68, No. 2, 443-463.

Wolters, C. A., Yu, S. L. & Pintrich, P. R. (1996). The Relation between Goal Orientation and Students' Motivional Beliefs and Self-Regulated Learning. *Learning and Individual Differences,* Vol. 8, No. 3, 211-238.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, Vol. 41, No. 2, 64-70.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, Vol. 25, No. 1, 3-17.

**Подаци о ауторима**

**Биљана Кузмановић** је сарадник у настави на Факултету техничких науку у Чачку Универзитета у Крагујевцу.
**E- mail: biljana.kuzmanovic@ftn.kg.ac.rs**

**Милица Вучетић** је асистент на Факултету техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу.
**E-mail: milica.vucetic@ftn.kg.ac.rs**

**Јасмина Шефер**
Институт за педагошка истраживања, Београд

UDK - 159.947.5.072:371.13/.14
371.13/.14
DOI: 10.5937/nasvas1502285S
Оригинални научни рад
НВ год. LXIV 2.2015
Примљено: 01. 11. 2014.
Прихваћено за штампу: 15. 03. 2015.

# МОТИВИСАНОСТ НАСТАВНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ЗА ПРОМЕНЕ У НАСТАВИ[1]

***Апстракт*** *Мотивисаност наставника представља први услов за успешно увођење промена и њихово одржавање у настави. Циљ овог рада је да прикаже резултате истраживања мотивисаности наставника једне основне градске школе за промене које су уведене током једногодишњег огледа под називом Тролист. Циљ огледа је био да испита да ли практиковање игре, истраживања, дијалога, решавања проблема, рада у групи и на пројектима подстиче иницијативу, сарадњу и стваралачки рад ученика и какви се проблеми притом јављају. Примењена је сумативна и формативна евалуација квалитативног и квантитативног типа и у оквиру ње интервјуи помоћу којих су од наставника и стручне службе школе прикупљени подаци о мотивисаности наставника за примену поменутих наставних метода. Резултати флуктуирају, незнатно расту и показују да је просечна мотивисаност релативно висока. Мотивацији доприносе и фацилитатори, као и искуство рефлексивне праксе на стручним већима. Проблеми у мотивисању наставника су: страх од непознатог; недостатак спољних подстицаја, техничких услова и времена; недовољна усклађеност новина са предметним садржајима, узрастом ученика и наставним програмима јер су оријентисани на репродукцију. Потребно је боље иницијално образовање за наставнички позив, више материјала, угледних часова, посматрања часова колега, побољшање програма и статуса наставника, а мање додатне администрације. Промене треба уводити постепено и одржавати их и после огледа.*

***Кључне речи****: мотивација, наставници, школа, стваралаштво, иницијатива, сарадња.*

1 Чланак је резултат рада на пројектима *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву*, бр. 179034 (2011-2015) и *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије*, бр. 47008 (2011-2015), које реализује Институт за педагошка истраживања у Београду, а финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

# ELEMENTARY-SCHOOL TEACHERS' MOTIVATION FOR CHANGES IN THE TEACHING PROCESS

***Abstract*** *The teacher's motivation is the first condition for a successful introduction and maintenance of changes in the teaching process. The paper is aimed at presenting the results of a research on teachers' motivation for changes which were introduced during one academic year project named „Trefoil" in one elementary school in Belgrade. The aim of the experiment was to examine whether the practice of using plays, research, dialogues, problem solving, group work, and work on projects stimulate incentive, cooperation and creative work of students and which problems may arise during such activities. We used summative and formative evaluation of qualitative and quantitative type and, within it, interviews by which the data about the teachers' motivation to use the mentioned teaching methods were gathered by teachers, school psychologists and pedagogues. The results fluctuate, slightly grow, and show that average motivation is relatively high. Motivation is aided by facilitators, too, as well as by the experience of reflexive practice at teachers' meetings. The problems that hinder teachers' motivatiomn are: fear from the unknown, lack of external stimuli, technical conditions and time; insufficient coordination of novelties with curricular contents, students' age and curricula which are oriented to reproduction. What is nededed is better initial teacher training, more teaching materials, practical presentations and visiting classes of other collegues, inproving curricula and the status of teachers, reduction of administration and papirology. The changes should be implemeted gradually and maintained after the experiment.*

***Keywords:*** *motivation, teachers, school, creativity, innitiative, cooperation.*

# МОТИВАЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ИННОВАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ

***Резюме*** *Мотивация учителей – первое условие для успешного внедрения инноваций в обучении. В данной работе представлены результаты исследования мотивации учителей одной городской начальной школы, которую они проявили в ходе эксперимента под названием "Трилистник". Целью эксперимента было исследовать, способствует ли игра, диалог, решение проблем, работа в группах и совместные занятия развитию инициативы, сотрудничества и творческих способностей учеников и какие проблемы при этом возникают. Использована итоговая и формирующая эвальвация качественного и количественного характера и в рамках ее интервью, в которых от учителей и сотрудников школы собраны данные о мотивации учителей для осуществления вышеуказанных методов обучения. Результаты колеблются но показывают, что мотивация в среднем относительно высокая. Проблемы*

*в мотивации учителей заключаются в следующем: страх от неизвестного, отсутствие внешних стимулов, технических средств и времени, недостаточная корреляция инноваций и учебных содержаний, возраста учеников и программ обучения, которые ориентированы на воспроизведение материала. Необходимо лучшее образование учителей, больше технических средств, наглядных уроков, сотрудничества, актуализация программ обучения, повышение статуса учителя и меньше дополнительного администрирования. Изменения должны быть внесены постепенно и поддержаны после экспериментального периода.*

***Ключевые слова:*** *мотивация, учитель, школа, творчество, инициатива, сотрудничество.*

## Увод

Истраживање мотивације наставника за промене у школи део је ширег пројекта који смо популарно назвали Тролист приступ подучавању/учењу, због три компоненте које чине његову суштину – подстицање иницијативе, сарадње и стваралачког рада ученика.

У овом пројекту полазимо од идеје о општем образовању с циљем развоја креативних потенцијала који укључују иницијативу и сарадњу ученика и наставника као посредника у процесу учења (Šefer, 2012a). Намера је била да репетитивну наставу, усмерену на предавања и таксативна знања, преобразимо у отворени простор за креативни рад ученика, њихов доживљај и самостално конструисање значења и знања као одговор на савремене потребе друштва и света у коме појединац треба да реагује на брзе промене.

У трећој години пројекта реализован је оглед у школи са циљем да се провери функционисање Тролист приступа подучавању/учењу путем праћења квалитета процеса и ефеката обуке наставника огледне школе, метода подучавања у наставном процесу и ваннаставним активностима и рефлексије праксе. Конкретно, ради се о формативном и сумативном (квалитативном и квантитативном) праћењу и евалуирању промена у школском курикулуму које се односе на интензивније афирмисање иницијативе (Deci & Ryan, 2000; Đerić i sar. 2012), сарадње (Sharan, 1990; Slavin, 1980; Ševkušić i Stanković, 2012) и стваралачког рада ученика (De Bono; 1985; Sternberg, 1999; Šefer, 2012b; Wallach, 1970) путем коришћења групног кооперативног рада (Sharan, 1990; Ševkušić i Stanković, 2012), отворених задатака и креативне игре (Dansky & Silverman, 1973; Huizinga,1970; Shiever & Maker, 1997; Smith, 1984, Šefer, 2012c), истраживачког рада ученика (Bransford et al., 1989; Hutt, 1976; Šefer i sar., 2012), критичког дијалога (Anderson, 1995; Ennis, 1995; Milin, 2012) и метакогниције у настави (Pešić i Mirkov, 2012), а у оквиру ваннаставних активности (Radišić, 2012) путем групних пројеката ученика за које ученици сами бирају тему.

У наредном тексту биће речи о резултатима једног дела овог истраживања који су проистекли из обимног интервјуа са наставницима на крају огледа, а односе се на њихову мотивисаност за увођење промена у наставу.

## Теоријска полазишта и циљеви истраживања

Циљ овог дела истраживања је добијање одговора на питање колико су наставници основне школе мотивисани за увођење промена у наставу и проналажење разлога за раст и пад мотивације, како бисмо превазишли евентуалне проблеме у будућој истраживачкој пракси и имплементацији промена у школама. Сматрамо да се проблеми мотивисања наставника у оквиру поменутог Тролист огледа могу појавити и у другим случајевима иновирања процеса рада наставника, те да налажење решења за проблеме мотивисања има шири значај за разумевање праксе наставника, даљи истраживачки рад у овој области и педагошку политику.

Број истраживања мотивације ученика по обиму знатно превазилази број студија о мотивацији наставника, које се појављују тек у последњој деценији. Инструктивна је нова публикација у којој су приказане тенденције у овој области (Richardson et al., 2014). Код нас је направљена једна већа студија која је показала да ученици из различитих разлога нису мотивисани да уче (Baucal i sar., 2009). Питање мотивисаности наставника још увек је ретка тема у нашим научним истраживањима. Суштински проблем је када недостаје унутрашња (интринзичка) мотивација наставника да се бави развојем ученика (Kunter & Holzberger, 2014). Ученици то осећају и узвраћају на исти начин – нису мотивисани, а то последично још више умањује мотивацију наставника и тако се круг затвара (Addison & Brundreft, 2008; Skinner & Belmont, 1993). Многи ученици су због тога одустали од предмета који су у почетку волели, а многи наставници напустили посао. Емоционално ангажовање наставника на часу, као значајно обележје његове интринзичке оријентације, директно утиче на подстицање мотивације ученика (Frenzel et al., 2009, Legardin & Wild, 2010, према: Kunter & Holsberger, 2014). Унутрашња мотивација за подучавање такође би требало да отвори простор и за лакше прихватање иновација. Капацитети унутрашње мотивације, међутим, ипак нису неограничени. Она може бити нарушена неповољним спољним околностима које онемогућавају самоактуализацију у послу као што су: егзистенцијални проблеми, недовољно уважавање професије и недостатак праве обуке, што може изазвати несигурност у раду. Коначно, и недостатак личне аутономије у образовном систему представља отежавајућу околност за одржавање унутрашње мотивације наставника (Deci & Ryan, 2000). Поставља се питање шта треба учинити да се створе услови за развој мотивације наставника за рад и промене у нашим околностима, односно шта о томе мисле управо сами наставници који се разликују по степену и врсти мотивисаности, а прошли су кроз искуства иновирања своје наставе.

## Методологија истраживања

*Узорак.* У узорку испитаника у овом истраживању учествују сви наставници (N=29) огледне школе: 12 учитеља и 17 наставника предметне наставе. Наставници су се разликовали по годинама стажа (од једне године до 35 година), а највише их је било у средњем добу, углавном женског пола. Свако је прошао исту обуку која се састојала од 6 инструктивних дана, 6 састанака стручних већа и 12 експерименталних часова током године, које смо пратили на различите начине. У неколико случајева, које можемо занемарити, наставници су изостали на једном или на два инструктивна дана.

*Метод и инструменти.* У оквиру формативне квалитативне евалуације огледа истраживач је са сваким наставником обавио обимни интервју на самом крају обуке/огледа пред крај школске године. Интервју је био структуриран у неколико целина и трајао је око 90 минута. Један важан сегмент, који ћемо овде приказати, односио се на мотивацију наставника за увођење промена у подучавање по принципима Тролист приступа. У координатном систему уписиван је профил мотивисаности наставника, односно флуктуирање његове мотивације током године. На апсциси су обележени временски периоди у којима је изучавана одређена тема (метод рада на часу) по редоследу који је унапред био одређен за обуку наставника. На ординати је била смештена десеточлана скала за одређивање интензитета мотивације у сваком од поменутих периода. Испитаници су одређивали почетну мотивацију пре огледа (обуке), а затим флуктуирање мотивације током наредних шест периода. Спајањем тачака на скалама формиран је графикон који представља индивидуални профил мотивисаности сваког наставника, слично графиконима који презентују аритметичке средине за узорак. Сваки наставник је имао лично објашњење за свој профил мотивације у току огледа, наводећи различите разлоге за падове и успоне мотивације.

*Обрада података.* Упркос томе што је у интервју укључена десеточлана скала на којој наставник квантификује своје процене, обрада је у највећој мери квалитативна и заснована на тематској анализи наставничких наратива из интервјуа. Груби квантитативни показатељи су само оријентир за интерпретацију квалитативних података.

Обрада квантитативних података односила се на утврђивање фреквенције истих оцена за мотивисаност на скали 1-10 за тематику коју су наставници у одређеном периоду изучавали (на пример, групни рад, игра, дијалог итд.) и утврђивање интервала у коме се налазе оцене, укључујући максималне и минималне вредности. Опште тенденције мотивисаности наставника утврђене су и на основу просека оцена наставника и оцена чланова школске педагошко-психолошке службе. Просечни профили мотивисаности учитеља, предметних наставника и збирни профил приказани су графички (графикон 1). Коначно, на скали 1-10 утврђен је допринос стручног већа и истраживача мотивисаности наставника.

Профили мотивације наставника разликују се од наставника до наставника, као и разлози које наставници наводе, што треба имати у виду приликом интерпретације просечних вредности.

## Резултати истраживања са дискусијом

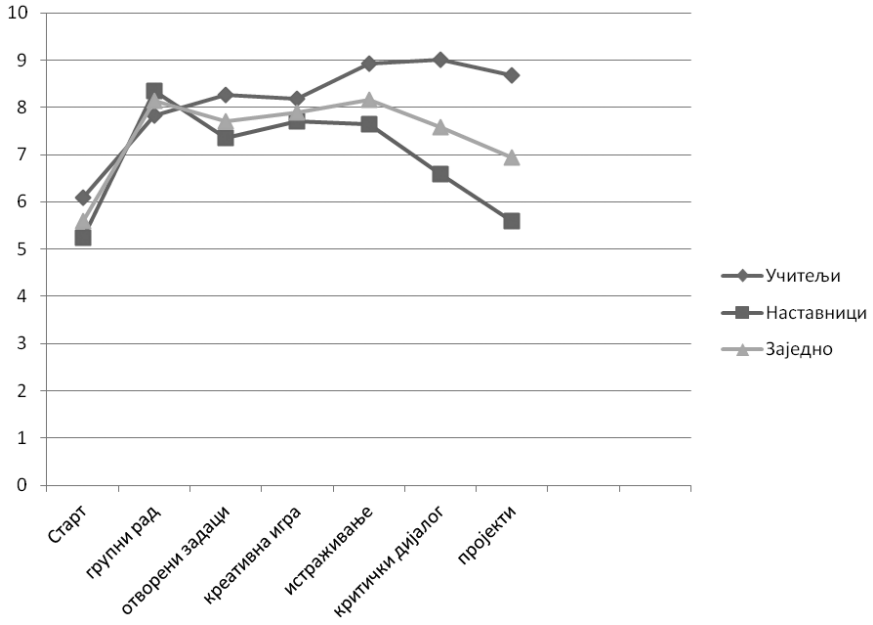
*Квантиативна процена мотивисаности наставника за Тролист*

*Самопроцена наставника.* Према исказима наставника, њихова просечна мотивација (аритметичка средина) процењена на скали 1-10 је висока и износи 8,13 за учитеље, 6,93 за предметне наставнике, а 7,43 за све наставнике заједно, узимајући у обзир и стартну позицију. Учитељи су у просеку више мотивисани од предметних наставника (8,13 према 6,93) у свим областима рада, осим на самом почетку приликом изучавања групног кооперативног рада у којем их надмашују предметни наставници (графикон 1). Учитељи више упражњавају групни рад ученика од предметних наставника и сматрамо да су стога били мање мотивисани за обуку у тој области (7,82 према 8,35). Вредности просечне мотивације су још веће уколико не рачунамо почетну мотивацију пре огледа која је релативно ниска у поређењу са мотивацијом током огледа. Просечна мотивација учитеља током огледа износи 8,48, ако не узмемо у обзир мотивацију пре огледа, мотивација предметних наставника износи 7,21, док за све наставнике износи 7,74.

Све процене осим максималних и минималних вредности флуктуирају у интервалу између 8,13 и 8,92 код учитеља и 7,35 и 7,71 код предметних наставника, што сведочи о релативно стабилној високој просечној мотивацији код свих наставника. Минималне вредности појављују се на старту, пре огледа и обуке (6,08, односно 5,24), што говори о томе да су учитељи и наставници тада били најмање мотивисани, мада је мотивација и тада била у границама просека. Минималне просечне вредности током огледа појављују се код учитеља за *групни рад ученика* (7,82) и код предметних наставника за *пројекте ученика* (5,60) и *критички дијалог* (6,59). Максималне вредности мотивације крећу се између вредности 8,35 за предметне наставнике приликом изучавања *групног рада* и вредности 9,00 за учитеље приликом изучавања *критичког дијалога у одељењу*. Максималне вредности нису много удаљене од наведених типичних вредности, које флуктуирају између 7,35 и 8,92.

Раст мотивације учитеља током огледа нешто је већи него код наставника. На графикону уочавамо већи скок на почетку, потом стабилизацију и мањи пад на крају, нарочито код предметних наставника.

Графикон 1 – Аритметичке средине вредности за које се опредељују наставници приликом одређивања нивоа своје мотивације за оглед у коме практикују Тролист методе




*Процена педагошко-психолошке службе.* Школска педагошко-психолошка служба која је посматрала рад наставника у целини на нивоу школе строжа је у проценама мотивисаности наставника у односу на самопроцене наставника. Према мишљењу директора и психолога школе, просечна мотивација свих наставника на скали 1-10 износи 6,43 узимајући у обзир стартну позицију. То је за један поделак мање од просечне самопроцене наставника. Исто се догађа и ако изоставимо стартну позицију. Просечна вредност која износи 6,75 за један поделак је нижа од одговарајуће просечне самопроцене наставника. Директор и психолог слично процењују мотивацију у периоду изучавања отворених задатака, игре, истраживачког рада и критичког дијалога (област креативности). Крећу се у интервалу између 6 и 8, а најчешће се разликују само за 1 поделак. Интересантно је, међутим, да се на неким ставкама (1 - старт, 2 - групни рад и 7 - пројекти) мишљења директора и психолога упадљиво разликују. На основу посматрања процеса рада током огледа и свакодневне размене информација са педагошко-психолошком службом, претпостављамо да строже оцене директора за старт и групни рад вероватно произлазе из тешкоћа које је имао да мотивише једну групу наставника за оглед на самом почетку. Психолог је мање пратио рад на пројектима на крају огледа због замора. Сматра такође да због замора у том периоду опада и мотивација наставника. Директор је, међутим, на крају при процењивању вероватно дао примат позитивном утиску који је произвео школски сајам дечјих пројеката на децу, родитеље и локалну средину.

*Допринос стручних већа и истраживача*. Према самопроцени наставника, стручна већа и истраживачи (фацилитатори стручних већа) знатно доприносе њиховој мотивацији за огледни рад. Упркос различитостима у проценама појединих наставника, средња вредност (аритметичка средина) на скали 1-10 код учитеља износи преко 7 за утицај стручног већа (7,75), као и за утицај истраживача (7,67). Код предметних наставника утицај стручних већа у просеку износи 5,41, а истраживача 6,41. Чини се да учитељи боље користе понуђене људске ресурсе (колеге и фацилитаторе) приликом увођења промена у школе.

*Квалитативна процена мотивисаности наставника за Тролист – есејски одговори*

Наративи наставника боље осветљавају њихове квантитативне процене сопствене мотивације током огледа отварајући низ нових проблема и предлога за решења. Поред спонтаних коментара који су пратили оцењивање степена мотивисаности на скали 1-10, наставницима су постављена и следећа питања:

1. Када је мотивација током огледа била највиша (погледајте графикон) и зашто (објасните)?
2. Када је мотивација током огледа била најмања (погледајте графикон) и зашто (објасните)?
3. Шта је недостајало током огледа да Ваша мотивација све време буде још виша?
4. Како бисте мотивисали наставнике да Ви спроводите оглед?
5. У којој мери Вас је рад стручног већа мотивисао током огледног процеса (одредите на скали 1-10) и опишите како?
6. У којој мери Вас је рад сарадника – истраживача фацилитатора мотивисао током огледног процеса (одредите на скали 1-10) и опишите како?

У анализу су укључени сви одговори наставника који рефлектују различита мишљења и идеје. На одговорима који се понављају, међутим, задржаћемо се дуже јер их можемо сматрати типичним.

*Раст мотивације наставника*. Учитељи су мотивисани за примену одређених метода и облика рада у настави када очекују да ће добити добре резултате, изазвати позитивну реакцију деце и када је проблематика добро обрађена на инструктивним сеансама. Важно је да је метода примерена деци, нова и занимљива, да има сврху, затим да активира и мотивише децу, њихову самосталност и креативност – „мишљење ван калупа". Потребу учитеља да дају приоритет „мишљењу ван калупа" објашњавамо успехом обуке за подстицање дивергентног мишљења и задавање отворених задатака. Према речима једне учитељице, „пробуђено је у њима нешто успавано". Неопходно је да методе рада мотивишу учитеље на постигнуће и да им отворе простор за испољавање личне слободе избора. Учитељи су склони да

предност дају игри, за коју су посебно мотивисани јер су је већ успешно користили. Отворени задаци, истраживање, критички дијалог и пројекти мотивишу учитеље зато што су мање информисани о овим методама и углавном их нису користили. Сматрају да посебан изазов за млађе узрасте представља истраживачки рад и критички дијалог као сложене и когнитивно захтевне активности.

Предметни наставници су такође мотивисани позитивним реакцијама деце, њиховом мотивацијом и учешћем, нарочито у креативним играма, групном раду и отвореним задацима, као и свим видовима практичног рада на часу. Ови начини рада су за децу уживање, а за наставника изазов. Сатисфакција наставника, која утиче и на њихову мотивацију, јавља се онда када су успешни: нешто ново науче да раде, метода одговара садржају предмета, „свежи" су јер су на почетку радног века и/или на почетку пројекта.

*Пад мотивације наставника*. На пад мотивације учитеља утичу недостатак времена да се нешто изведе, страх да се неће успети, умор, захтеви који су за учитеља тешки (на пример, смишљање отворених задатака са вишеструким – отвореним решењима, контролисање одељења приликом коришћења игре на часу), приватни проблеми, наметнуте активности, недостатак осећања сврхе, пасивност ученика када то наставници не очекују, неодговарајући садржај предмета за примену неке методе, неприменљивост методе на раном узрасту (на пример, у првом разреду), удаљавање од битног на часу (понекад у игри).

Разлози за пад мотивације предметних наставника су слични. Претходним разлозима за пад мотивације наставници додају још и проблеме у вези са мотивисањем старијих ученика да више раде (у истраживачком раду и пројектима), као и њиховим неприхватањем игре и неозбиљним схватањем игре као начина учења. Истраживачки рад и рад у пројектима примењиван је касније током огледа, када су и наставници и деца већ уморни од превеликог ангажовања. Зато тада њихова мотивација опада иако схватају да је истраживање ученика важан начин учења. На пад мотивације наставника такође утичу немогућност да се организује критички дијалог и задају отворени задаци у недостатку основних знања и писмености у одређеном домену (учење страних језика, музичка култура), тешкоће приликом оцењивања (у групном раду), непознанице у областима које нису никада изучаване (отворени задаци), осећање несигурности приликом вођења разреда. За неке предметне наставнике је посебан изазов уклапање метода са садржајима рада њихових предмета и стандардима које постављају наши наставни програми који су много затворенији од захтева Тролиста. Стога су у неким случајевима Тролист методе на часу коришћене само делимично. Мотивација наставника такође опада с обавезама које се увећавају пред крај године. Неким наставницима је требало време да се приближе концепту Тролист приступа, што је утицало на каснији развој мотивације. Пројекте ученика који су реализовани као ваннаставне активности било је тешко организовати, што је умањило мотивацију наставника и ученика током процеса рада. То је трајало све до школског сајма, када ће деца доживети велики успех и личну промоцију у локалној средини и пред родитељима. Овај

догађај је нагло разбуктао мотивацију наставника и ученика и решеност да се школски сајам понови следеће године. Једна наставница каже: „Тешко је спровести овакав пројекат у нашем систему јер га он својом нефлексибилношћу омета. Ипак, промена можда неће бити тако велика као што се очекује, али ће бити... наставници су несвесно почели да разговарају и испробавају нове ствари и ја то видим."

*Недостаци огледа и предлози за мотивисање наставника за иновативни рад у будућности*. Према мишљењу учитеља, пад мотивације за обуку за иновативни рад у огледу Тролист појављује се онда када им инструктори не понуде разноврсне практичне материјале и примере добре праксе – личне примере, угледне часове, решења која су применљива. На мотивацију негативно утиче и недостатак времена и опуштености приликом примене предложених метода, затим недостатак слободе у односу на реализацију званичних наставних програма који представљају затечен оквир у коме свака промена треба да буде реализована. Било би стимулативно смањити број редовних обавеза које нису неопходне и ослободити време за надградњу.

Према мишљењу предметних наставника, на опадање мотивације за рад утиче недостатак средстава за рад (компјутер, мултимедијална средства за изучавање језика, хамер), ширих упутстава, чешћих посматрања часова колега. Ученици понекад нису мотивисани да раде по Тролисту, па то фрустрира наставника (на физичкој култури желе само утакмице). У неким предметима је мали број часова те је потребна боља временска организација, растерећеност од приватних проблема, блок-часови да би ученици, а онда и наставници били успешни и последично више мотивисани. Укљученост у рад више школа умара предметне наставнике. Као и код млађих разреда, и овде је „права револуција" уклапање Тролиста у системом утврђене наставне програме појединих предмета јер су они оријентисани на репродуктивна знања потребна за матурски испит.

Сви наставници предлажу да се мотивација за увођење промена у рад школе подстакне бољим статусом наставника/учитеља и подстицајним мерама: већом платом, истицањем квалитета, сертификатима за усавршавање, коауторством у научним радовима, напредовањем и награђивањем, снажнијом техничком подршком и растерећењем наставника и деце од обавеза, економичнијом документацијом. Сарадничко учење и анализу часова би требало задржати као што је то конципирано у Тролист огледу. Неки наставници сматрају да Тролист приступ треба да буде обавезни део званичног програма јер би га тада наставници лакше и боље реализовали, пошто не би био само захтев неког пројекта, већ захтев државе. Испитивање личних интересовања, склоности и проблема требало би да представља основ за формулисање типа промене и у складу с тим врсте обуке која се у конкретну школу уводи. Мотивација учитеља би се подстакла ако би се од самог почетка у наставу укључили родитељи и предметни наставници као сарадници. У контексту побољшања рада свих наставника такође се наводе већ поменути угледни часови, материјали, чешћа снимања часова и јасно указивање на оно што је у неком примеру добро, као и указивање на васпитни лајтмотив.

Томе се додаје индивидуална помоћ наставнику, излазак у природу и необавезно дружење наставника у слободно време као додатни стимуланс за добру климу у школи. Предлаже се промена званичног програма и кретање у правцу интердисциплинарности ради растерећења од сувишних садржаја.

*Допринос стручног већа подизању мотивације наставника.* Према мишљењу наставника, рефлектовање сопствене праксе на стручним већима доприноси мотивацији наставника да размене идеје, уоче сличне проблеме и сарађују у њиховом решавању, размене наставна средства и примере добре праксе. Анализа часова уводи нове стручне теме које се разликују од разматрања само техничких проблема. Спонтано се формирају парови наставника који заједнички планирају или се међусобно допуњују и подстичу, нарочито ако предају сличне предмете. Стручно веће помаже почетницима јер старији наставници исказују своју креативност и указују на проблеме. Проширење стручних већа на ширу групу сродних предмета уноси динамику и разноврсност проблематике у рад. Наставници воле када се осећају као део тима и допуњавају помажући другима. Рад стручног већа може мотивисати и оне наставнике који не дискутују већ слушају друге, као и охрабрити оне који сумњају у своје компетенције.

Допринос стручног већа је мањи у следећим случајевима: дискутује се о снимљеним фрагментима неког часа који наставници нису видели у целини, полемике нису довољно дубоке, критике нису размењене у позитивном тону, наставници истог стручног већа сусрећу се с различитом проблематиком јер имају различите ученике са којима раде. Коначно, временско ангажовање у условима преклапања радног времена и рада у више школа знатно отежава организацију стручних већа, а нередовност стручних већа последично увек демотивише наставнике јер они тада почну да верују да је „све против њих" и да је немогуће спровести промене.

*Допринос истраживача – фацилитатора подизању мотивације наставника*. Поред фацилитаторске улоге, истраживачи су били и ментори приликом планирања часова које су посећивали, посматрали и/или снимали, а потом коментарисали на стручним већима и у личној комуникацији са наставником који је час реализовао. Наставници цене теоријску компетентност истраживача, а нарочито њихово практично искуство, ако га имају. Фацилитатори су се трудили и углавном подржавали и храбрили наставнике, којима је то давало снаге да се суоче са новом праксом. Такође су били извор идеја („стимуланс у колотечини", „прави покретачи", „светла тачка стручног већа"). Понекад су партиципирали у огледним часовима демонстрирајући пожељне активности. Наставници су посебно уважавали њихов смисао за слушање других и труд да се дају одговори и постављају права питања. Помогли су приликом формулисања тема за ученичке пројекте у ваннаставним активностима. Били су „изврсни наставак обуке" после сваког инструктивног дана на којем су постављени општи темељи рада. Неки од њих су били изразито „непосредни и инспиративни". Неки су на позив наставника одржали угледни час, што се показало као једна од главних потреба наставника.

Проблем је могао настати онда када је фацилитатор био сасвим неутралан, то јест када се није мешао нити учествовао у раду са наставницима стручног већа чији је рад пратио. У једном периоду, посебно при крају огледа, фацилитатори су се мање појављивали у школи. Неки наставници очекују да им фацилитатори у улози ментора више помогну у припремању часа, нарочито када је требало повезати одређено градиво које се тог тренутка изучавало са наставном методом која је такође тог тренутка изучавана а не одговара градиву. Фацилитатори су се разликовали међу собом као и наставници и стручна већа. Неки фацилитатори су били млађи, а неки старији и искуснији. Сви су били или педагози или психолози, с изузетком једног који је био методичар. Међу њима је било истраживача који немају довољно искуства у школи, али познају теорију. Други су били више осетљиви за рад у школи, посебно када је реч о Тролист приступу раду, за који су се припремали. Сви су имали кратку обуку за фацилитирање и дугорочнију обуку за Тролист и сви су покушавали да подстичу рефлексивну праксу наставника. Наставници су углавном били задовољни њиховим радом.

**Закључак и импликације за педагошку праксу**

Утврђено је да постоје индивидуалне разлике у мотивационим профилима наставника током огледног увођења Тролист приступа у наставу, као и разлике у разлозима за осцилирање мотивације. На основу просечних вредности самопроцена наставника на скали 1-10, ипак постоји реалативно висок ниво мотивисаности наставника за промене, са благом растућом тенденцијом у средњој фази. Овај податак говори да су обука и огледна примена подстакле мотивацију, а да је до благог пада дошло при крају процеса због замора и неискуства у раду са пројект-методом. На завршни скок у мотивацији целе школе на самом крају огледа (после интервјуисања наставника) указали су директор и истраживачи. Потребно је растерећено и постепено уводити нове методе у наставу – једногодишњи оглед планирати за период од две године, да би реакције наставника биле још позитивније. У току једног полугођа треба детаљно изучавати само једну методу рада.

Иако су строжи у оценама од наставника, директор и психолог школе слажу се са наставницима да је њихова мотивација све време била релативно висока (осим код незнатног броја наставника). Директор, као и наставници, сматра да је пре огледа била нижа мотивација него касније. Предметни наставници мање су напредовали у односу на учитеље "који су касније више одскочили". Психолог сматра да мотивација (ако изузмемо сајам) благо опада у другом полугођу због преоптерећености наставника ванредним текућим обавезама, што је сагласно подацима које дају наставници.

Подстицајно дејство на рефлексивну праксу наставника имала су стручна већа и истраживачи. Више времена, угледних часова, материјала, размена идеја и сарадничког рада, као и боља средства, статус наставника и флексибилнији наставни програми предуслови су за будући бољи рад и олакшавање увођења промена у наставну праксу.

Чињеница да примена иновативних начина подучавања временом нестаје како се наставници удаљавају од иницијалних пројеката говори да наставници од почетка нису били довољно „интринзички оријентисани“ (Kunter & Holzberger, 2014), што за последицу има недовољно интегрисање новине у свакодневном раду. Квалитативни подаци из наших интервјуа указују на то да је унутрашња мотивација наставника, чак и када постоји, озбиљно нарушена многим спољним ограничењима која долазе управо из друштвеног окружења (неуважавање, мала плата, недостатак учила и слично), укључујући и недостајућу аутономију школе и наставника, што је рудимент нефлексибилног образовног система, па се овај разлог за тешкоће не појављује у истраживањима западних земаља. Порука за образовну политику је да спољним мерама охрабри мотивацију наших наставника. У постогледном периоду у огледној школи следи наставак праћења праксе наставника ради одрживости Тролиста, да се после пројекта у школи, „не би изгубило оно што је током тог пројекта успешно експериментално изведено”.

Проблем који треба решити на нивоу државе је и недовољна и неадекватна иницијална обука наставника за наставнички позив у савременим околностима. То објашњава потребу наставника да овај недостатак компензују готовим материјалима, угледним часовима и „рецептима“. Наставник се осећа несигурно када изађе из клишеа (предавање) и није мотивисан да уводи новине ако претпоставља да ће бити неуспешан. Несигурност је логична јер наш наставник није на факултету добио основна савремена знања потребна за наставнички позив и није развио став према истраживању сопствене праксе као одговор на потребе ученика и сталне промене у друштву, што је врло тешко касније развијати уколико наставник као појединац томе није склон.

Мотивацију наставника треба охрабрити сталним указивањем на позитивне ефекте рада сваког појединца који је иновирао своју наставу. Истраживања у Енглеској (Addison & Brundreft, 2008; Skinner & Belmont, 1993) и наши подаци из огледа Тролист сугеришу да је осећање успешности наставника један од кључних услова његове мотивисаности за рад. Наставник препознаје да је успешан (а онда је и мотивисан) када ученици позитивно реагују (када су мотивисани). То се дешава посебно када их наставник мисаоно и емоционално ангажује у групи, што је циљ многих иновација у настави (у овом случају Тролиста). Тада започиње круг у коме се наставници и ученици међусобно позитивно подстичу, уместо да се у том истом циклусу увећава незадовољство и опада мотивација и једних и других.

Укратко, мотивација наставника повезана је са решавањем системских питања: неадекватних званичних програма и захтева, проблема у систему материјалне и моралне подршке, временског оптерећења и техничке подршке. Развија се кроз квалитетан самостални или заједнички истраживачки и рефлексивни рад наставника и инструктора-истраживача, презентације и анализе примера добре праксе и посвећеност добрим међуљудским односима. Обука би требало да је постепена, иницијално образовање наставника обогаћено истраживањем, рефлексијом и иновирањем сопствене праксе, а спољни истраживачи би требало

да отворе простор за нова истраживања ширег контекста проблема преиспитајући своје теоријске поставке од којих најчешће полазе.

## Литература


Addison, R. & Brundreft, M. (2008). Motivation and Demotivation of Teachers in Primary Schools – The Challenge of Change. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education,* Vol. 36, No. 1, 79-94.

Anderson, J. R. (1995). *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: W. H. Freeman and Company.

Baucal, A., Pavlović Babić, D., Đurić, V., Tošković, O., Radišić, J., Stanković, D. i Buđevac, N. (2009). *Školska motivacija učenika u Srbiji – istraživački izveštaj.* Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Bransford, J., Sherwood, R., Vye, N. & Rieser, J. (1989). Poučavanje mišljenja i rješavanja problema: temelji istraživanja. U M. Kovačević i N. N. Šoljan (ur.), *Psihologijska znanost i edukacija* (str. 109-138). Zagreb: Školske novine.

Dansky, J. L. & Silverman, I. W. (1973). Effects of Play on Associative Fluency in Preschool Children. *Developmental Psychology*, Vol. 9, No. 1, 38-43.

De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. New York: Little, Brown, & Company.

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.

Đerić, I., Bodroža, B. & Lalić Vučetić, N. (2012). Inicijativa i autonomna motivacija. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa, saradnja: novi pristup obrazovanju – I deo.* (str. 125-152). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Ennis, R. H. (1995). *Critical Thinking.* New York. Prentice-Hall.

Huizinga, J. (1970). *Homo Ludens.* Zagreb: Matica Hrvatska.

Hutt, C. (1976). Exploration and Play in Children. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.), *Play – Its Role in Development and Evolution* (pp. 28-46). London: Harell Hatson & Viney.

Kunter, M. & Holsberger, D. (2014). Loving Teaching – Research on Teacher's Intrinsic Orientation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (pp. 90-110). New York: Routledge.

Milin, V. (2012). Dijalog kao podsticaj stvaralaštva, inicijative i saradnje učenika u nastavi. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: implikacije za obrazovnu praksu – II deo* (str. 187-212). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Pešić, J. i S. Mirkov (2012). Metakognitivni procesi u rešavanju problema: kritičko mišljenje kao deo stvaralačkog procesa. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: implikacije za obrazovnu praksu – II deo* (str. 267-288). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Radišić, J. (2012). Uloga slobodnih aktivnosti u podsticanju stvaralačkog rada, inicijative i saradnje – kognitivni i socijalni aspekt. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: implikacije za obrazovnu praksu – II deo* (str. 411-430). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Richardson, P. W., Karabenick, S. A. & Watt, H. M. G. (Eds.) (2014). *Teacher Motivation: Theory and Practice.* New York: Routledge.

Skinner, E. A. & Belmont, M. J (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, No. 4, 571-581.

Smith, K. P. (1984). The Relevance of Fantacy Play. In H. Cowie (Ed.), *The Development of Children Imaginative Writing* (pp. 12-31). New York: St. Martin's Press.

Šefer, J. (2012a). Trefoil: A New Approach to Education – Basic Components. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: novi pristup obrazovanju – I deo* (str. 221-252) Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Šefer, J. (2012b). Stvaralačko ponašanje. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: novi pristup obrazovanju – I deo* (str. 95-124). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Šefer, J. (2012c). Igra i mašta u nastavi: eksponent divergentnog mišljenja i podsticaj stvaralačkog procesa, inicijative i saradnje. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: implikacije za obrazovnu praksu – II deo* (str. 213-241). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Šefer, J, Radišić, J. i Jošić, S. (2012). Istraživački rad i rešavanje problema kao podsticaj stvaralaštva, inicijative i saradnje u nastavi. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: implikacije za obrazovnu praksu – II deo* (str. 243-266). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Ševkušić, S. i Stanković, S. (2012). *Saradnja.* U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: novi pristup obrazovanju – I deo* (str. 153-182). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Sharan, S. (1990). The Group Investigation Approach to Cooperative Learning. In M. Brubacher, R. Payne & K. Rickeit (Eds.), *Perspectives on Small Group Learning* (pp. 29-42). Oakville: Rubicon Publishing Inc.

Shiever, S. W. & Maker, C. J. (1997). Enrichment and Acceleration: An Overview and New Directions. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (2nd ed.) (pp. 113-125). Boston: Allyn and Bacon.

Slavin, R. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, Vol. 50, No. 2, 315-342.

Sternberg, J. R. (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambrige University Press.

Wallach, M. A. (1970). Creativity. In P. H. Mussen (Eds.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Vol. 1 (pp. 1211- 1272). New York: John Wiley & Sons.

**Подаци о аутору**

**Др Јасмина Шефер** је научни саветник у Институту за педагошка истраживања у Београду.
**E-mail: jsefer@rcub.bg.ac.rs**

**Dragan Novković**
School of Electrical Engineering and Computer Science Applied Studies, Belgrade
**Ilija Ćosić**
Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad
**Nebojša Petrović**
Faculty of Philosophy, University of Belgrade
**Olja Jovanović**
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

UDK - 004:371.311.1
377.016:004(497.11)
DOI: 10.5937/nasvas1502301N
Оригинални научни рад
НВ год. LXIV 2.2015
Примљено: 08. 01. 2014.
Прихваћено за штампу: 15. 03. 2015.

# THE INFLUENCE OF MULTI-FRONTAL TEACHING METHOD ON THE EFFECTIVENESS OF THE TEACHING PROCESS IN THE APPLIED STUDIES IN TECHNICAL SCIENCES

***Abstract*** *The orientation towards equity and quality in education clearly imposes the need for individual approach to each student separately. This situation is especially pronounced in the higher education institutions of applied studies in the field of technology, whose primary goal is very often individual training for use of highly specialized software and hardware tools. In such a situation it is necessary to move away from classical ex-cathedra methodology, and to develop student-centred learning environments. The multi-frontal teaching method was until now experimentally analyzed at the level of primary and secondary education in Serbia, where it shows results that suggest additional research is warranted. The research presented in this paper aims to investigate the effectiveness of this method applied in higher education institution of applied studies in the domain of technology. Results of the conducted research indicate that the application of the multi-frontal teaching method shows a positive effect on students' performance, self-efficacy and overall sense of personal gain and satisfaction.*

***Keywords:*** *multi-frontal teaching method, effectiveness of the teaching method, self-efficacy, selfregulated learning, applied studies.*

# ИСПИТИВАЊЕ ЕФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛА ВИШЕФРОНТАЛНЕ НАСТАВЕ НА СТРУКОВНИМ СТУДИЈАМА ИЗ ОБЛАСТИ ТЕХНОЛОГИЈЕ

***Апстракт*** *Оријентација образовног система ка праведности и квалитету образовања је наметнула потребу за индивидуализованим приступом ученику/студенту. Ово је посебно наглашено у високообразовним институцијама струковних студија у области технологије, које често за примарни циљ имају индивидуални тренинг студената за употребу високоспецијализованих софтверских и хардверских оруђа. Имајући то у виду, ове студије захтевају померање од фронталне наставе на креирање окружења за учење/наставу које је усмерено на студента. Вишефронтални метод, којим се бавимо у овом раду, је до сада експериментално истраживан у основним и средњим школама у Србији, где је показао значајне резултате који су указали на потребу за даљим истраживањима. Истраживање које ће бити представљено је имало за циљ испитивање ефективности модела вишефронталне наставе на струковним студијама из области технологије. Резултати указују да примена вишефронталног метода наставе показује позитиван ефекат на студентска постигнућа, самоефикасност и општи осећај личне добити и задовољства.*

***Кључне речи:*** *вишефронтални метод наставе, ефективност наставног метода, самоефикасност, саморегулисано учење, струковне студије.*

# ЭФФЕКТИВНОСТЬ МОДЕЛИ ФРОНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

***Резюме*** *Ориентация образовательной системы на качество образования привела к потребности в индивидуализированном подходе к учащимся. Это особенно подчеркивается в высших учебных заведениях для профессионального обучения в области технологии, основной целью которых часто является индивидуальная тренировка студентов для применения узкоспециализированных софтверов. Обучение в этих заведениях требует перехода от фронтального обучения в направлении создания условий для интерактивного обучения, сосредоточенного на студента. Полифронтальный метод, который обсуждается в данной статье, был экспериментально исследован в основных и средних школах в Сербии, а полученные результаты указывают на необходимость дальнейших исследований. Данное исследование направлено на проверку эффективности полифронтальной модели обучения в технических вузах. Результаты показывают, что применение полифронтального метода обучения имеет положительное влияние на успеваемость студентов, самоэффективность и общее ощущение личного самоподтверждения.*

***Ключевые слова:*** *полифронтальный метод обучения, эффективность метода обучения, самоэффективность, саморегулируемое учение, профессиональное образование.*

## Introduction

From various perspectives, learning with information and communication technologies raises many hopes and expectations. Different solutions for learning with new media have been developed, e.g., web-based learning, videoconference systems, social software. Nowadays in many high education institutions, predominantly those offering study programs oriented towards technology and technical sciences, a substantial amount of educational activities has been conducted through, with and by means of computers and similar devices in an advanced technological teaching/learning environment. This situation is even more pronounced at the faculties of applied studies. High-tech educational facilities in technological fields have very often a *de facto* case of enforcing individual instruction methods for a simple reason; namely, practical instruction on highly specialized software and/or hardware solutions and tools requires an individual approach and pace of learning in order to impart profound and applicable knowledge and aptitude to use any such tool or solution. This specific need for individual pace of learning that can be so often met on technical faculties clearly exposes all the fallacies of the classic, frontal *ex cathedra* educational system model, unfortunately still dominant in higher education institutions. Such situation presents a problem for students, but also for teachers who invest a lot of energy in the teaching process that is not properly adjusted to the existing situation.

In such situation, teaching approaches that can provide conditions for more individual approach to the student are required. These approaches usually facilitate student-centred, self-regulated learning. Various self-regulated learning theories share three basic assumptions (Zimmerman & Schunk, 2001), namely that self-regulated learners are able to (a) personally improve their ability to learn through selective use of metacognitive and motivational strategies; (b) proactively select, organize, and even create advantageous learning environments; and (c) play a significant role in choosing the form and amount of instruction they need. In other words, students set their own learning goals, use many cognitive and metacognitive strategies to monitor, control, regulate, and adjust their learning to reach these goals (Pintrich 1995, 1999; Pintrich & Zusho, 2002). Pintrich pointed out that self-regulatory activities mediate the relationship between personal and contextual characteristics and actual achievement or performance (Pintrich, 2004). For educators two strategies are generally used to nurture students' self-regulatory capabilities. One is to have teachers directly teach students skills needed for self-regulated learning in classroom. The other is an indirect approach of designing a learning environment in which students are offered authentic practices to actively experience the key processes of self-regulated learning (i.e. cognitive, metacognitive, and motivational), facilitated by educator or cognitive and metacognitive tools built in the computer-based learning systems (Azevedo, 2005).

One of these indirect approaches is the multi-frontal teaching method (further MTM). The basic principles of this methodology, proposed by Serbian pedagogue Petar Savić (Savić, 1997), are:

(1) individual approach to each and every student;
(2) individual pace of learning that respects abilities and needs of each student;
(3) individualization of examination process;
(4) individualization of duration of the academic year;
(5) existence of two different types of learning/examining sessions throughout the whole academic year.

**Description of MTM Applied at the Higher-Education Level**

The multi-frontal teaching teaching method, as opposed to the commonly applied traditional frontal methodologies, allow the students to learn the syllabus at their own pace, or rather to accommodate their own individual abilities by adapting the learning rhythm to their own personal characteristics and capabilities.

Lecturing is taking place on "multiple fronts", because each student or group of students requires and employs a different lecture and learning pace, but still within the same classroom. The MTM approach by definition requires extensive and true individualisation of the teaching approach in which the teacher's role is that of a skilled learning 'facilitator' rather than of an 'expert'. Instead of being a passive consumer of the teaching process, each student becomes an active participant, but only at their own level, and in accordance with their own capabilities and their degree of current understanding. One of the main goals of MTM is that every student should open-mindedly develop knowledge and abilities on a personal and individual level, with parallel forming of a unique creative mind, thereby creating a fruitful environment for future self-education and the ability to continue to improve.

Other than the classical division that exists on faculties, theory lessons paired with auditory exercises, MTM lecturing functions in practice by employing two types of teaching sessions: Learning and Examination.

The first session type (learning), assumes that all students should have clearly defined places within the classroom or laboratory. Every student should have in their possession all required scriptures and books that handle the current syllabus topic, i.e. the one that the student is prepared to master during a particular lecture unit. At the beginning of the course, every student should be extensively informed about the study plan and the curriculum: the required number and content of lectures to be mastered and adopted should be made known, as well as the overall structure and the main goals of the course. In addition, when MTM is applied within specific group of students for the first time, it is necessary to spend some time at the beginning of the course on familiarising the students with the basic methods for successful learning.

All students attending the lecture are required to try to learn the lesson that they reached at this point, in an individual attempt, by learning the material at hand.

The professor is present and ready to assist each and every student at any point where such assistance is needed (for instance, when during the learning process problems are encountered, questions need answering or something else is unclear). If the student requires help or needs to ask a specific question, the lecturer can temporarily switch into frontal lecturing mode, to clarify a term, a concept, a law or formula, or perhaps to address a larger problem with a task that seems too complicated for students.

All interactive forms of cooperation between students are strongly encouraged: sharing acquired knowledge, joined activities tackling well-defined problems, assistance provided by students that are more advanced, etc. Positive interaction generates stimulating working environments, where the ultimate goal of acquiring knowledge is being nurtured.

An MTM lecturer needs to transcend the traditional form of a mere lecturer. Instead of giving a speech, the lecturer gathers and accumulates the entire written and multimedia material, which is designed to help the student in an independent search of the necessary knowledge. Teaching staff can instigate lively discussions and a dynamic dialogue with students, who already have mastered a part of the said material and who have expressed their readiness to engage in such interactions. All questions that arise need to be answered and all help required needs to be available to students at any time during the lecture. The lecturer gradually establishes his or her authority by displaying impeccable professional knowledge and aptitude and through a close and fruitful working relationship with all students. Here, the role of the professor is to inspire, understand, encourage, motivate, direct and mentor all students based on his or her philosophical outlook in general, but also with their knowledge, experience, spirit, wit and expertise regarding the topic at hand.

The second type of teaching session (Examination) includes examination of the acquired knowledge. Students attending this class can volunteer to express their gained knowledge pertaining to the currently active topics (no actual limitation is given), which they have mastered and adopted. The role of the lecturer in this phase is of extreme importance. He or she estimates and assesses the actual knowledge the student has acquired and decides on one of two possible outcomes: the student has, in fact, adopted and understood the topic at hand and is eligible for a top grade, or the knowledge acquired is not complete and requires additional consideration and learning; thereby the lecturer should point out relevant scriptures and books, as well as other means that can help the student bridge the gap perceived by the lecturer. A grade is noted in the appropriately adapted grading document, which is specifically designed for this kind of setting.

In this teaching environment, students are also very important conveyors of knowledge, since their acquired knowledge can be now transferred to fellow students who did not reach that level yet. All students are required to present gained knowledge in front of the group, in a step-by-step mode, but each student can do it at his/her own pace. There are situations when some students do not actively participate during learning sessions, but during exam sessions they can observe and listen to other students presentations, using them as another source of learning. All students who attend examining sessions are nevertheless encouraged to ask questions and liven up the discussion even further.

The lecturer actively monitors and participates in student presentations, corrects them when needed, supplements additional information and provides additional explanations, using such situation as another opportunity to encourage the learning process. Additional monitoring of actually gained knowledge and therewith the sustainability of such a learning process can be accomplished by including colloquia, tests and exams into the teaching process, if the teacher consider that there is a need for such a thing.

The student is deemed to pass the exam when he/she successfully presents the final lesson. This approach leads to the individualization of the school academic year: more successful students who have a faster pace of learning can finish the exam in a few weeks, while the less successful ones can take the whole academic school year to finish the same task. Advanced students who finish exams before the end of the semester are provided with additional activities, research work, practical problems etc., until the official end of the course, thus furthering their interest and effort in studying.

## Method

The main goal of the research was to find out if there were differences in the effectiveness of the applied teaching methodology. The effectiveness of different teaching methods was defined by the students' satisfaction with different aspects of the teaching process, perceived self-efficacy and personal gains, and achieved grades on the courses Electroacoustics and Audio Engineering. Moreover, the research was aimed at exploring the influence of different variables (exam grade, self-efficacy for learning, personal gains) on students' satisfaction with teaching process in general.

*Hypotheses*. The hypothesis is based on the expectation that MTM is more effective than ex-cathedra teaching methodology due to the fact that MTM provides students with the possibility to learn at their own pace, to choose the time of the examination and to finish the course when it suits them, as well as to develop their independence. This effectiveness of teaching methodology is not measured only by final scores that students get, but also by the overall degree of course satisfaction, self-efficacy for learning and personal well-being that students have gained through the teaching process.

*Sample*. The sample included 74 first-year students of the Audio and Video Department at The School of Electrical Engineering and Computer Science Applied Studies in Belgrade, controlled by their entrance exam achievements, who were divided in two groups of equal size (37 students per group): control and experimental.

*Procedure*. At the beginning of the academic year first-year students were divided into two groups on two consecutive courses, Electroacoustics (first semester) and Audio Engineering (second semester). The groups was balanced – the students were selected alternately from the ranking list based on the entrance exam results. Namely, all students with an odd place on the list were put into a control group, while all students with an even place on ranking list become members of the experimental group.

In the experimental group, teaching was organized according to the MTM model, while the other group was subjected to traditional teaching methodology. At the end of the academic year, the questionnaires (to be discussed below) have been administrated to both groups.

*Variables*. Dependent Variable: Effectiveness of teaching methodology – quantitative variable that consists of four indicators: student's satisfaction with the courses; student's self-efficacy for learning; student's perception of personal gains; student's exam grades. Independent variable: Group – experimental and control.

*Instruments*. The questionnaire for evaluation of teaching methodology effectiveness is based on the questionnaire used for evaluation of the multi-frontal teaching method application at the secondary school level (Havelka, 2001), with the appropriate modification taking into account different levels of education.

*Data Analysis*. Data allow some basic statistics to be performed, mainly descriptive analysis. For evaluation of significant differences between two groups, the t-test was used. The regression analysis was used to predict students' course satisfaction from self-efficacy, perceived personal gains and exam grades.

## Results

The results are presented in several thematic parts. In the first part, the data about the satisfaction of students with different aspects of teaching process within courses that were part of experiment will be presented. The second part deals with the way that students estimate their self-efficacy for learning. In the third part we will show how students observe the personal gains from the applied teaching methodologies. Fourth part deals with final grade comparison between these two groups. At the end, we will present in detail the relationship between the student exam grades and course satisfaction, self-efficacy and perceived personal gains.

### *Students' satisfaction with different aspects of teaching process*

In general, all students report very high levels of satisfaction with the teaching process within Electroacoustics and Audio Engineering courses (M=4.72, SD=0.562), without any significant differences between the control and the experimental group. A reason for this could be the above-average quality of learning conditions in which lectures within these two courses took place: a high-quality audio equipment and studio environment, many practical activities, etc. However, differences between these two groups can be observed when students are asked how satisfied they are with the acquired knowledge and experience (t=5.702, df=72, $p< .000$), and learning assessment methods (t=3.658, df=72, $p< .000$). Namely, students from experimental group showed a higher level of satisfaction with both of those aspects of the teaching process (M=4.78, SD=0.417; M=4.81, SD=0.397), in comparison to students from control group (M=4.24, SD=0.796; M=3.59, SD=1.235).

### *Students' self-efficacy for learning*

A relevant issue is that MTM is assumed to be correlated not only to the learner's capability to rightfully determine what, when and how to learn, but it also depends on

their willingness to behaviourally or cognitively engage in learning. This suggest that the student-centred teaching methods involve more than technological or pedagogical considerations, so the learner's characteristics - such as their motivation and ability in monitoring and controlling one's learning in different settings – also need to be considered. Table 1 shows difference between self-evaluation of students from the control and the experimental group on self-efficacy for independent and autonomous learning, which is another essential principle of MTM. We examined self-efficacy with three questions, and in all three found statistically significant differences (respectively: t= - 7.930, df=72, $p< .001$; t= - 10.873, df=72, $p< .001$; t= - 5.462, df=72, $p< .001$).

Table 1. Students' evaluation of their self-efficacy for learning

| | Without detailed teacher lectures in the classroom, overcoming of subject matter is very difficult. | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | No, I don't agree at all | I don't agree | I am undecided | I partly agree | Yes, I agree totaly | M | SD |
| EG | 2.7 | 48.6 | 16.2 | 24.3 | 8.1 | 2.86 | 1.08 |
| CG | - | - | 8.1 | 32.4 | 59.5 | 4.51 | 0.65 |
| | I do not feel capable for autonomously learning from textbooks and other materials, without teaching. | | | | | | |
| | No, I don't agree at all | I don't agree | I am undecided | I partly agree | Yes, I agree totaly | M | SD |
| EG | 45.9 | 48.6 | 2.7 | 2.7 | - | 1.62 | 0.68 |
| CG | - | 18.9 | 5.4 | 40.5 | 35.1 | 3.92 | 1.09 |
| | For me it is too difficult task to independently learn and answer respectively all lessons within those two courses. | | | | | | |
| | No, I don't agree at all | I don't agree | I am undecided | I partly agree | Yes, I agree totaly | M | SD |
| EG | 32.4 | 29.7 | 16.2 | 10.8 | 10.8 | 2.38 | 1.34 |
| CG | - | 16.2 | 8.1 | 45.9 | 29.7 | 3.89 | 1.02 |

Results suggest that students can achieve good results without the classical teacher lessons (CG results from Table 1), but it seems that after being subjected to MTM this opinion is significantly enhanced. The students from the experimental group agree in greater extent that they can be independently involved in teaching process without a need for large engagement of the teacher.

*Students' perception of personal gains from applied teaching methodology*

Another important aspect of the teaching process evaluation is students' perceptions of personal gains resulting from the applied teaching method. Namely, students entering higher education for the first time are faced with a number of the

challenges. Research shows that it is important for a higher education institutions to foster in their first year students a sense of control or regulation over their own learning process and a willingness to participate actively in the learning experience (Yorke, 2005). The personal gains, among others, include critical thinking, communication skills, self-esteem and self-awareness, as well as a positive attitude toward education.

Generally speaking, there is a statistically significant difference between students from the two groups in perception of personal gains from the teaching process that they've been subjected to (t= 17.876, df=72, $p< .000$). The students who were in the experimental group estimate a significantly higher level of personal gains (M= 96.51, SD= 10.642), compared to the students from control group (M= 60.62, SD= 5.992).

Based on the results, it can be said that the application of MTM enhances development of self-esteem, motivation for learning, creative and working skills, internal locus control and other characteristics of a self-regulative student.

*Exam grades comparison*

Since the final course grades reflect the achievement of the course goals, a comparison of students' grades on two courses has been made. For the purposes of this study the results of the joint tests that students from both group took at the end of each semester have been used.

Results show that there is no significant difference in final grades on the Electroacoustics course between the students from the control and the experimental group. On the other hand, exam grades on the Audio Engineering course between these two groups differ significantly (t=2.789, df=72, $p< .05$). Namely, the students from the experimental group have earned significantly higher grades on course of the Audio Engineering (M=7.73, SD=1.387) than students from the control group (M=6.95, SD=0.998).

Such result may be caused by differences in subject content and time required for effects to be noticed. The course of Electroacoustics largely relies on the theoretical knowledge of physics that students bring with them from their previous schooling. Considering that both groups were statistically equal as far as their previous education and entrance exam, the lack of significant differences in the scores at this course should not be surprising. On the other hand, a course of Audio Engineering is based on engineering skills that students encountered for the first time in their education. In addition, this course includes a large part of practical training with audio equipment in which students were forced to adopt a good part of knowledge through their own independent work and autonomous learning, which is common during applied studies. With regard to time required for effects to be noticed, results show that differences in grades between experimental and control group become evident after a year of experimental teaching/learning. Namely, students from the experimental group were already used and trained for this kind of teaching/learning during the first semester on course Electoacoustic, so that could be an explanation for the better results that they have achieved after a year on the final exam of the course Audio Engineering.

In order to evaluate if the cognitive and non-cognitive factors of learning can predict satisfaction with the teaching process, we applied the multiple regression analysis. As criteria we used the perception of the student's general satisfaction with those courses. The following variables are used as predictors: self-efficacy for learning, personal gains achieved through certain kind of teaching process and the final grades.

The regression model thus obtained has been statistically important (F(3, 70)=3.783, p= .014). We have found a statistically significant corelation between the set of predictor variables and the criterium variable (R=0.374), so this model explaines 14 % of variance of the dependent variable.

The personal gains is the only significant predictor of general satisfaction of the teaching process, while the contribution of other predictors was not statistically significant, as can be seen in Table 2.

Table 2. Partial regression coefficient for MTM with satisfaction with teaching process as criteria variable, with Self-efficacy, Personal gains and Final grade as predictors

| | Satisfaction with teaching process as a whole | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Variables | *B* | *SE B* | *β* | t statistic | *p* |
| **Personal gains** | **0.012** | **0.005** | **0.422** | **2.567** | **.012** |
| Final grade | -0.009 | 0.006 | -0.181 | -1.596 | .115 |
| Self-efficacy | 0.017 | 0.027 | 0.106 | 0.640 | .524 |

## Conclusion

Social changes, such as globalisation, international economic interdependences and focus on competencies have led to the awareness that both individuals and institutions need to engage in lifelong learning. Therefore, higher education has been critized for not developing competences, such as critical thinking, self management and ability to solve novel and complex problems, which are needed for professional expertise in modern society (James & Pollard, 2011). This situation is especially pronounced in the higher education institutions of applied studies in the field of technology, whose primary goal is training for the use of highly specialized software and hardware tools. In such a situation it is necessary to move away from the classical *ex-cathedra* methodology, and to find-out teaching model that shows greater efficiency not only in terms of the final grades and the overall knowledge of students, but also in terms of forming the students as a subjects that will be qualified, motivated and self-sufficient in the continuous process of self-education. In addition to these core objectives of the educational process, the overall feeling of personal gain and satisfaction of the students, as well as their positive attitude towards the education, should also be taken into consideration as a measure of teaching process effectiveness.

The MTM has until now been experimentally analyzed at the level of secondary education in Serbia (Havelka, 2001; Gajić i sar., 2006), where it shows results that recomend this method for additional research. The research presented in this paper was aimed at exploring the effectiveness of the MTM at the level of a higher education institution of applied studies in the domain of technology. Results of the conducted research indicate that the application of the MTM confirms the initial hypothesis that this method has a positive effect on teaching process effectiveness, as far as the students' performance, self-efficacy and an overall sense of personal gain and satisfaction of students who are subjected to this type of teaching.

Students who were subjected to MTM at the end of the school year showed a higher degree of satisfaction with the important aspects of teaching process, namely the obtained knowledge and experience, as well as the applied examination methodology.

The students' self-efficacy for independent and autonomous learning is another important aspect of the teaching process that showed statistically significant differences between these two groups that went in favor of the experimental. The students from the experimental group have greater confidence that they can be involved in the teaching process without a need for an extensive teacher input, which in each case presents a good foundation for sustainability of positive attitudes towards independent and autonomous learning in their further education.

Students from the experimental group showed a higher degree of satisfaction regarding their personal gain that was achieved through the teaching process. The results show that the application of MTM leads to the development of characteristics that distinguish a self-regulative student: students from the experimental group expressed a higher level of self-confidence, motivation for learning, creative and working skills as well as an internal locus of control.

Although different teaching methods that were applied in both groups use different methods of examination, for the purposes of objective comparison of the final grades all students were doing identical tests. Our results show that there is no significant difference in the final Electroacoustics grades between the students from either group, but at the same time the exam grades on Audio Engineering course between these two groups differ significantly. This result may indicate that the MTM shows better efficiency in terms of success on the final exam for those courses that involve a greater degree of practical training and does not rely in such extent on previously acquired knowledge, which is common in schools of applied studies in the field of technology.

Presented research was conducted in real-life conditions with a relatively small sample. Replication of these findings in another setting, would be desirable to confirm the initial results and establish that they generalize to other settings where the intervention might be implemented.

On the basis of presented results, it can be concluded that the application of this method leads to a certain shift in the overall effectiveness of the teaching process. Such finding suggests that the MTM deserves to be further investigated as a method that can elevate the efficiency of the teaching process, especially in courses which involve a good deal of practical training for students who are trained in the field of technology.

## References

Azevedo, R. (2005). Using Hypermedia as a Metacognitive Tool for Enhancing Student Learning? The Role of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist,* Vol. 40, No. 4, 199-209.

Gajić, O., Daljifi, Đ., Gužalić, D. i Narančić, J. (2006). Model višefrontalne nastave – efekti primene u nastavi psihologije. *Nastava i vaspitanje*, God. 55, Br. 1, 5-21.

Havelka, N. (2001). Odnos učenika prema eksperimentalnoj i tradicionalnoj nastavi u Srednjoj tehničkoj PTT školi u Beogradu. *Nastava i vaspitanje*, God. 50, Br. 5, 459-500.

James, M. & Pollard, A. (2011). *Principles for Effective Pedagogy: International Response to Evidence from the UK Teaching and Learning Research Programme.* New York: Routledge.

Pintrich, P. R. (1995). Understanding Self-Regulated Learning. *New Directions for Teaching and Learning,* Vol. 63, No. 1, 3-12.

Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research,* Vol. 31, No. 6, 459-470.

Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review,* Vol. 16, No. 4, 385-407.

Pintrich, P. R. & Zusho, A. (2002). The Development of Academic Self-Regulation: The Role of Cognitive and Motivational Factors. In A. Wigfield & J. S. Eccle (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego: Academic Press.

Savić, P. (1997). *Nova škola*. Beograd: Školski PTT centar.

Yorke, M. (2005). Increasing the Chances for Student Success. In C. Rust (Ed.), *Improving Student Learning 12: Diversity and Inclusiveness* (pp. 35-52). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.

Zimmerman B. J. & Schunk D. H. (2001). Reflections on Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 289-307). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

**Подаци о ауторима**

**Драган Новковић** је предавач на Високој школи електротехнике и рачунарства струковних студија у Београду.
**E-mail: dragannovkovic72@gmail.com**

**Др Илија Ћосић** је редовни професор на Факултету техничких наука Универзитета у Новом Саду.
**E-mail: ilijac@uns.ac.rs**

**Др Небојша Петровић** је ванредни професор на Одељењу за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
**E-mail: nebojsha.beograd@gmail.com**

**Оља Јовановић** је истраживач-сарадник на Филозофском факултету Универзитета у Београду.
**E-mail: oljajovanovic.ps@gmail.com**

**Дијана Вучковић**
**Нада Шакотић**
Филозофски факултет у Никшићу, Универзитет Црне Горе

UDK - 821.163.41.09-94 Нушић Б.
37(497.11)"18/19"
DOI: 10.5937/nasvas1502313V
Прегледни рад
НВ год. LXIV 2.2015
Примљено: 15. 03. 2015.
Прихваћено за штампу: 01. 04. 2015.

# НУШИЋЕВА *АУТОБИОГРАФИЈА* – СЛИКА ПЕДАГОШКИХ ПОСТУПАЊА ДАВНИХ ВРЕМЕНА ИЛИ СВЕВРЕМЕНА ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКА ПРАКСА?

***Апстракт*** *У раду је примењена техника анализе педагошке белетристике. Анализирана је Аутобиографија Бранислава Нушића, део који се односи на школовање. Претпоставља се да су ученици од 10 до 12 година њени најбољи реципијенти. Међутим, читајући епизоде Нушићевог школовања, и наставници могу бити озбиљни реципијенти ове хуморне исповести бившег ђака. Неки елементи које Нушић описује у вези са властитим школовањем практично су на нивоу лакрдијашког исмејавања свега што има везе с наставом. Из скоро сваке реченице очитује се приповедачева некомпатибилност са школским системом. Хумористична критика школе ипак није доведена на ниво трауматичног ђачког исповедања, али јесте толико богата погрешним поступцима у настави да завређује анализу идејног слоја из угла педагошких дисциплина, посебно дидактике и методике. Од срца се смејемо ђацима у тој школи, али кроз тај смех постављамо и бројна педагошка питања. Нека од тих питања актуелна су и у савременој школи. Покушали смо да укажемо на нека од питања која Нушић актуелизује у виртуелном свету Аутобиографије, а за која и данас проналазимо одређене стварносне корелативе.*

***Кључне речи:*** *(не)применљивост знања, педагошка белетристика, принцип очигледности и апстрактности, ученик, учење напамет.*

## NUŠIĆ'S AUTOBIOGRAPHY – AN IMAGE OF PEDAGOGIC PROCEDURES IN OLD TIMES OR MODERN DIDACTIC-METHODOLOGICAL PRACTICE?

***Abstract*** *In our research we used the technique of the analysis of pedagogic fiction. We analysed the* Autobiography *by Branislav Nušić, i.e. the part dealing with education. The assumption is that the students aged 10 to 12 were its best recipients. Yet, however, reading Nušić's schooling epizodes one may deduce that teachers were also serious*

*recipients of this humorous account of the ex-student. According to his experiences, some elements, which Nušić describes, are practically on the level of farcial mockery of everything connected with teaching. Almost every sentence reveals the writer's incompatibility with the educational system. Still, the humorous critique is not on the level of traumatic confession but is so rich with erroneous teaching procedures that it deserves the analysis of the ideational layer from the angle of pedagogic disciplines, especially didactics and methodology. We heartily laugh at pupils in that school and simultaneously pose numerous pedagogic questions. Some of these questions are present in modern school, too. We tried to highlight some of the questions which Nušić poses in the virtual world of the* Autobiography *and for which we can find certain existing correlatives.*

***Keywords:*** *(non)applicability of knowledge, pedagogic fiction, the principle of obviousness and abstractness, pupil, learning by heart.*

## АВТОБИОГРАФИЯ НУШИЧА – КАРТИНА ПЕДАГОГИКИ ПРОШЛЫХ ВРЕМЕН ИЛИ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА ВСЕХ ВРЕМЕН

***Резюме*** *С применением техники анализа педагогической художественной литературы исследуется* Автобиография *Бранислава Нушича, вернее та часть, которая относится к образованию. Предполагается, что ученики в возрасте 10 / 12 лет ее лучшие читатели. Однако, читая эпизоды об учебе и образовании Нушича и учителя могут быть серьезные читатели этой юмористической исповеди бывшего ученика. Некоторые элементы автобиографии писателя, связанные с собственным образованием, находятся практически на уровне пародии на все, что имеет отношение к обучению. Почти каждое предложение отражает несогласие писателя со школьной системой. Юмористическая критика школы все-таки не была доведена до уровня травматического переживания, но она указывает на неправильные педагогические подходы к обучению, которые заслуживают более подробного анализа из угла педагогических наук, особенно дидактики и методики. Смех учеников в школе указывает на многочисленные педагогические проблемы. Некоторые из этих проблем являются актуальными и в современной школе. Мы попытались указать на некотоые из проблем из виртуального мира автобиографии Нушича, для которых находим и сегодня определенные корреляты в реальности.*

***Ключевые слова:*** *(не)применимость знаний, критика школы, педагогическая художественная литература, принцип наглядности и абстракции, учащиеся.*

## Увод

Књижевност је фикција, а фикција је форма лишена реалности. Свет књижевног текста постоји само у језику. То би значило да у књижевности, чак и оној која је писана сасвим реалистичким кодом и која нас веома асоцира на стварност, не можемо тражити истиносне вредности. То, у суштини, и јесте тако. Текст није сводив на стварносне корелативе (па, према томе, ни на педагогију, психологију, социологију, филозофију итд.), мада је делом саздан од њих. Међутим, Изер (Iser, 1978) не сматра да је књижевност у потпуности лишена реалности, тј. „елементи које проналазимо у тексту потичу из реалности, али су уклопљени на други начин, тако да конституишу свијет који нам изгледа познат, на начин који није сагласан с нашим навикама. Тај свијет није слика постојећег, његов одраз у огледалу, већ се њиме бави на тај начин да нам помаже његово разумијевање пружајући увиде у реалност" (Vučković, 2006: 22).

Неки књижевни текстови буду „у моди" у време њиховог настанка, али се често деси да их наредне генерације читалаца не сматрају занимљивим. Такви текстови бивају заборављени или потиснути од читалачке публике. Међутим, има и оних дела која су, како истиче Јаус (Jauss, 1978: 41), „попут какве партитуре створена за увек нову резонанцу читања". То је, на известан начин, фактор који им обезбеђује дуговечност. Такви текстови имају дуго могућност да „створе читалачког саговорника" јер се обраћају свакој епохи као да је то речено управо о њој. Нека врста универзалности и свевремености уткана је у слојеве таквих књижевних остварења.

Нушићева *Аутобиографија* писана је пре више од једног века. Њен аутор је и хотимично и нехотично засмејавао, аутор који је у историји књижевности забележен као хумориста и сатиричар. Имао је невероватан дар за карикирање људи и ситуација и сатирисање укупне друштвене слике. Нушић је исмејао многе људске мане (понекад чак и врлине) стављајући своје ликове у најнеочекиваније позиције у које би их стварност могла упутити. У стваралачком заносу није поштедео ни себе – и у себе се знао иронично и мангупски загледати. У том духу писана је *Аутобиографија*. Из њених редака и поглавља стварамо слику света његовог одрастања, при чему се приповедач некад горко, а некад од свег срца смеје самом себи на том путу, али и породици, најрођенијима, школи, друштву у коме је одрастао.

Веома богат и разуђен део приповедања односи се на школовање. Педагошка и методичка пракса те његове школе доведена је на многим местима до патетичне и драматичне загледаности. Бројни су примери толико карикирани, да смо скоро сигурни да никад није у стварности постојала таква школа. Међутим, у том делу приповедања, *ја* и *ми* лица звуче толико уверљиво, да је недвосмислен закључак да су школу деца управо таквом видела каквом ју је Нушић описао.

*Аутобиографију* деца и данас радо читају. Њихов је смех очигледан доказ да доживљавају и разумеју оно о чему је аутор писао, а то разумевање је искрено, дубоко и пунозначно до тог степена, да се морамо запитати и о томе нису ли неке компоненте тог школовања присутне и данас.

Покушаћемо да пронађемо у *Аутобиографији* оне свевремене педагошко-методичке компоненте које је чине и данас актуелним ђачким штивом.

**Укупан однос према школи**

Школа друге половине XIX века извесно се много разликује од ове данашње. Но, Нушићев опис школског система тога доба исписан у *Аутобиографији* и данас изазива буран смех школараца, а многе (не)згоде тадашњих генерација доживљавају се и тумаче као универзални ђачки доживљаји. Школовање пре века и по, као да је, посматрано кроз хумористичну Нушићеву призму, имало атрибуте свевремености. Много је промена и реформи задесило школски систем на овим просторима, али је приповест из *Аутобиографије* описала бројне ликове и њихове односе снажно и антиципативно – смејући се од срца у школи намученом Нушићу, не можемо а да не помислимо како би сама прича, ако би је неко лишио све хуморне орнаментике, заправо била невероватно тужна и озбиљна. Ако бисмо описане догађаје узели у посматрање из угла педагошке науке, школовање описано у *Аутобиографији* показало би нам многе мане наставе, и то оне које можемо често препознати и у учионицама данашњих школа.

Приповедање о данима школовања почиње суштински безвременим ставом према месту и функцији школе из угла породице:

> „Кад сам достигао за школу, сви су у кући данули душом, уверени да је школа калуп у који се дете, као прокисло тесто, метне, па му школа да форму и врати га родитељима печено." (Nušić, 2010: 61)

Дете је до тог судбинског тренутка очигледно (чак и ако занемаримо претходне делове *Аутобиографије*) било сасвим слободно и то до те мере да су укућани *данули душом* кад је школа дошла на ред. Јован Љуштановић (Ljuštanović, 2004: 52) истиче да „аутобиографски приповедач постаје *нехотично засмејавало*, јер о свом школовању говори патетично, с пуно пренаглашене драматичности". Наћи ћемо у опису школовања заиста много елемената пренаглашене драматичности исказаних из *ја* и *ми* приповедних лица, али управо таква места сугеришу снажне утиске и омогућавају савременом читаоцу и да препозна величину борбе између ђака и школе, а и да се местимично насмеје и самом себи присетивши се и неких личних школских доживљаја. Немогуће је практично читати ове делове *Аутобиографије* без идентификације. Гросман (Grosman, 2010: 138) идентификацију читаоца са књижевним ликом тумачи као „метафору за посебну читатељеву везаност уз поједине ликове". У случају *Аутобиографије* таква је везаност нарочито остварена приповедањем у првом лицу множине.

Патетичност нехотичног засмејавала, по Љуштановићевом мишљењу (2004), посебно се очитује следећим речима:

> „Моје школовање, то је управо моја борба за опстанак и самоодржавање." (Nušić, 2010: 61)

Приповедачев став може се посматрати и као објективно позиционирање властитог школовања ако се има на уму да је Нушић три пута учио први разред гимназије и да се током школског периода уопште рђаво сналазио у *калупу* школе. Будући забављач, хумориста и сатиричар није био *тесто* које је школа успешно обликовала, што је конотативна и денотативна идеја свих епизода о којима приповеда.

Приповедање у првом лицу множине показује и судбину вршњака у школском систему, а нарочито упечатљиво је следеће хиперболично поређење:

> „Једино што могу рећи, то је да се у ствари није прелазило из разреда у разред, већ се освајао разред по разред. Сви ми који смо учили један разред изгледали смо као чета добровољаца којој је стављено у задаћу да осваја ров по ров непријатељски. И ми смо одиста, стопу по стопу, корак по корак, са тешким напорима и нечувеном храброшћу, освајали ров по ров. Борбе су биле очајне, бивало је и рањених, бивало је и мртвих, који су успут остајали; али ми остали, које је некако мимоишло смртоносно тане, надирали смо даље предосећајући да што ближе победи, тим ближе све већој и већој опасности. Јер кад смо већ освојили неколико ровова ниже гимназије, пред нама се уздизало огромно утврђење више гимназије, наоружано најмодернијим справама за уништавање ђака. На бедемима и кулама тога утврђења били су начичкани разни синуси, косинуси, хипотенузе, катете, корени, логаритми, деклинације, коњугације и разне смртоносне непознате количине." (Nušić, 2010: 65-66)

Непријатељство и непомирљивост два света: дечјег (детета које је, рецимо, одлично познавало чигру и клатно док му школа то није објаснила на научни начин) и школског (који није узимао много у обзир психолошке карактеристике детета, могућности и начине детињег мишљења и поимања света) показани су у слици крвавог рата који воде две неједнаке стране – ђаци, голоруки и малаксали, и школа – наоружана науком и њеним достигнућима. Хиперболисана слика *ратних разарања* сведочи о томе да је укупан школски систем био неприлагођен деци, неприпремљен да их заинтересује за наставу и науку и удаљен од њиховог свакодневног животног искуства. Чак и у моментима кад би неки наставник покушао да искористи оно што деца већ знају и да њихово знање повеже са оним што предаје, бивало је то изразито неуспешно, а понекад доведено и до баналности.

Љуштановић (Ljuštanović, 2004: 53) запажа: „Релативно мало је исказа који изражавају дечје мисли и осећања у часовима 'укалупљивања'." Практично, деца су позиционирана као типични објекти у наставном процесу. Скоро све њихове вербалне реакције сведене су на кратко одговарање наставницима. Ти разговори потпуно су лишени било каквих ђачких идеја, размишљања, ставова, па и осећања. Једине емоције које су практично оквир за целокупно школовање генерације ђака јесу огроман страх и помиреност са властитом судбином. Ученици беспоговорно

доживљавају наставников ауторитет, сматрају да наставник има неограничену власт над њима. Не буне се и не реагују чак ни на тешке погрдне речи, („Иако си ти иначе, Живко, прави магарац, али у овој прилици представљаћеш Сунце!") (Nušić, 2010: 110), на разноврсне увреде, („Изиђи ти, вепре, и одгрокћи нам шта знаш о ....! а вепар би се дигао из клупе опуштена репа, изашао пред таблу и почео гроктати лекцију") (Nušić, 2010: 116), ни на батине. У свим тим ситуацијама ученици се помирљиво владају, очигледно уверени да *укалупљивање* тражи такве поступке. Међутим, одрасли приповедач, који се „живо шали и са школом и са дечјим 'мукама', али, пре свега, саучествује с човечијим потомком" (Ljuštanović, 2004: 53) надокнађује унутрашње гласове сваког појединог детета веома уверљиво приказујући многе апсурде тадашњег школског система.

**(Не)педагошки амбијент**

Почетак властитог школовања приповедач контекстуализује као опште доживљајно место:

> „Дете у основну школу полази са извесним предосећањем да ће извлачити батине." (Nušić, 2010: 71)

Ђаци новог времена (нарочито у последњих петнаестак година) нису баш суочени са таквом врстом предосећања, али ни њихове претпоставке у вези са школом нису превише охрабрујуће. Често се, баш као у Нушићевом примеру, предосећања и остваре. Веома брзо за малишане, који још увек ни по чему не могу бити довољно заинтересовани за школске садржаје нити свесни важности школских знања, почиње трка за оценама, стижу их школске обавезе у виду диктата, контролних и писмених задатака. Црвена наставничка оловка немилосрдно уочава сваку грешчицу и бележи је.

Базични и очекивани васпитни инструмент у основној школи је наставников прут, који, да би ситуација добила гротескно обличје, стоји уз икону:

> „Па ипак, учитељ основне школе коме сам ја допао шака био је добар као добар дан, тако да је онај штап што је висио испод иконе Светог Саве био више једна педагошка декорација, а једва погдекад инструмент за васпитање." (Nušić, 2010: 71)

Комплетна реченица, а и свака појединa реч и израз сугеришу слику укупне педагошке климе у школи. Дете је *допало шака* учитељу који је испод иконе великог про(светитетеља) поставио штап јасно показујући које ће методе васпитања бити доминантне. Тај је штап очигледно имао снажно дејство и у статичном стању – учитељ га је тек понекад користио. Иначе, синтагма *педагошка декорација* изузетно успело објашњава амбијент за учење тадашње школе, начин мотивације ученика и уопште положај детета.

Тај исти учитељ, за кога приповедач каже да је био *добар као добар дан*, веома је рано ученицима показао неке тадашње (па можда и свевремене) докимолошке принципе, а научио их је и многим другим скривеним елементима курикулума, показао им је „важне" облике сарадње између школе и породице, а све то *у најбољем интересу* њиховог напредовања. Нушић о томе приповеда из привидно наивне, детиње перспективе, саопштавајући како их је учитељ у почетку упознавао и пропитивао за имена, али више за занимања очева. Поступност у настави у целости је остварена, а разумевање учитељевог понашања дошло је, дабоме, кроз кратке поучне приче:

> „Тако на пример, када му је кобасичарев син једнога дана донео четири пара кобасица, та је прича гласила:
> Била два дечака. Сима и Ненад. Сима је био син једнога кочијаша, рђав, непослушан, глуп и неваљао, а Ненад је био син једнога кобасичара, врло честитога човека, ваљаног и примернога грађанина, па је, разуме се, и син био на оца, ваљано и добро дете..." (Nušić, 2010: 72)

Приче су се мењале у зависности од „нивоа и квалитета" интересовања родитеља за сарадњу са школом, а успех ученика недвосмислено је био пропорционалан „сарадњи". Добри ученици били су они чији су родитељи били више *расположени* за описану врсту сарадње, што је посве опозитно свим педагошким, посебно докимолошким правилима (Gojkov, 2009; Suzić i sar., 2014). На крају су, каже приповедач, сви могли тачно израчунати колико је кога коштало то школовање. Докимолошка правила тога учитеља дуги низ година важила су у школском систему, а врло је извесно да остатака таквог вредновања знања имамо и данас, додуше у знатно измењеном и унапређеном облику.

Супротност ономе о чему се говорило у оквиру предмета и наставничког става посебно се очитује у лику катихете, наставника који је предавао хришћанску науку, а понашао се сасвим супротно њеном духу:

> „Које је прво основно начело Кристове науке, звекане један! – понавља гневно катихета, и већ му се стежу прсти у песнице.
> Па кад ђак ипак не одговара, он рукне:
> – Милосрђе! – и тако немилосрдно звизне ђака по глави да овоме покуља млаз светлаца из очију." (Nušić, 2010: 82)

Даље, током катихетиног пропитивања о начелима хришћанства, цело одељење живи у бесконачном страху мислећи о томе који ће следећи грешник доћи на ред. У тим тренуцима, наравно, реалистично звучи приповедачево интересовање за многобожачке религије.

Теорије учења показују важност усклађености садржаја и метода учења и наставе (Vilotijević, 2000). Катихета је тако интензивно користио методе које су биле у целости супротстављене и садржају хришћанске науке, а и методама и принципима

педагошке науке. Те су његове методе будиле код ученика велико интересовање за незнабожачку религију. Мотивација ученика (Suzić, 1998) реализована је правилима изазивања ужасног страха. Наратор лакрдијашки доводи у везу начела хришћанске науке и катихетине педагошке методе показујући нам опозицију између милосрђа и немилосрдности. Укупна слика катихете дата је тако да одговара неком борцу у арени. Он је гневан, прсти му се стежу у песнице, а вербално понашање описано је само глаголима који се градирају по степену гласности (виче, галами, рукне...) и погрдним именима која „великодушно" даје ученицима (звекане, уштво, магарчино...).

Ипак, било је и оних професора који су усклађивали начин говора (барем у понечему) са градивом које су предавали. Као такав, у *Аутобиографији* је описан професор српског језика. Разноврсна употреба глаголских облика за прошло време сведочи о његовој преданости чистоти ученичког говора и настојању да им да ваљане примере:

> „Беше ли ти оно магаре што ни прошлога пута не знађаше лекцију?
> – Јест, ја сам тај! – одговарам ја усхићен задовољством што ме се професор тако добро сећа.
> – А нађох ли ја канда на твоме писменом задатку ону мастиљаву мрљу, коју ви ђаци крмачом називате?
> – Да, да! – тврдим ја, сав усхићен што ме се професор тако добро сећа." (Nušić, 2010: 83)

Аорист и имперфекат професора српског језика, уз аутоцитирање у дијалогу су постављени као нараторска кулиса за ђачки презент. Укупна сцена делује неприродно и извештачено понајвише захваљујући разноврсној употреби три глаголска облика који, сваки на свој начин, говоре о истој ситуацији.

Посебно је Нушић вешто описао деклинацију именица, а и школско учење правописа. Непознавање акузатива довело је Станоја Стамболића у тешку неприлику:

> „Молим, господине, да идем у авлији.
> – Реци, Стамболићу, ту реченицу правилно, па ћу те пустити – одговори му професор." (Nušić, 2010: 85)

Стамболић се никако није могао сетити граматичке правилности, облика и значења акузатива. Истрајавао је на локативу, али је и професор био упоран, што је све резултирало неугодношћу за све присутне. Скоро би неумесно било тврдити да су данашње генерације ученика лишене Стамболићевих граматичких мука. Неретке су омашке попут претходно описане, и то не само у говору ученика из регресивних језичких средина. Дете веома рано, углавном до навршене треће године, на интуитивном нивоу практично реконструише граматику матерњег језика. Ниво те реконструкције је толико добар да се дете без много потешкоћа у потпуности споразумева са околином. Међутим, полазак у школу и школско учење матерњег

језика увериће многе ђаке да мало тога знају о језику који уче још од колевке и који успешно користе.

Професор се, ипак, много трудио да објасни ђацима правописне појмове. Наслутио је важност принципа очигледности у настави и давао објашњења попут следећег:

> „Један железнички воз, на пример, има да прође пут од Београда до Ниша. Лепо. Кад изведе тај пут, то јест кад стигне у Ниш, он је онда свршио оно што је хтео; његова је мисао била да отпутује из Београда у Ниш и он је ту мисао испунио. А једна мисао изведена и исказана, то је реченица. Воз је на крају своје мисли стао и не иде даље, а то значи: и на крају реченице треба казати: стани, не даље! Е, то 'стани и не даље' бележи се тачком. На крају реченице, дакле, бележи се тачка. Да, али воз не може да потегне из Београда па право у Ниш а да се нигде успут не заустави, јер то је врло дуг пут. Има успут да се укрсти с другим возовима, па мора машина узети воду, па се мора негде уставити да сиђу путници и да нове прими, да се штогод истовари или утовари..." (Nušić, 2010: 88)

Професорово поређење реченице са путањом коју воз прелаљује ученицима, наравно, није објаснило ништа од граматичких и правописних правила него их је подстакло да резонују о величини тачака: „да ли она нишка тачка, сасвим на крају пута, мора бити крупнија од младеновачке и ћупријске?" (Nušić, 2010: 89)

### Принцип очигледности и апстрактности у настави

Дидактичко-методички принцип очигледности и апстрактности добио је у *Аутобиографији* нарочито место. Почевши од основне школе и учитеља, преко наставника српског језика, географије, физике и хемије, овај је принцип толико (не)вешто задовољаван, барем по речима приповедача, да је ђаке само доводио у непрекидну забуну. Претходно образложење о правописним знацима речита је потврда. Али, банализујућа чулност у настави започела је још приликом учења слова:

> „Тако је он за сва остала слова нашао упоређења: Б на пример, била је буџа којом цигани ударају у бубањ; Г– вешала; О – рупа; Ш – плот којим је ограђен шљивак; Х – ногаре за стругање дрва; У – ракље за ражањ; Т – чивилук за вешање одела; Д – турски нужник; а Ф – тетка Перса фамулусова жена, која је одиста несносно зипарала по школском ходнику, наслањајући увек руке на кукове, те личила на слово Ф." (Nušić, 2010: 75)

И у савременим методикама наставе почетног читања и писања (Milatović, 2005) наћи ћемо етапу током које се с ученицима разговара о изгледу слова, али, наравно, примери попут претходно наведених ни по чему нису прихватљиви, нарочито ако имамо на уму да су ђаци реч Бог писали тако што им је учитељ

диктирао слова казујући обликом сличне предмете: буџа, рупа, вешала. Превођење графема у облике стварних предмета може представљати вид банализоване очигледности током које се апстрактни симбол покушава конкретизовати неком чулном представом.

Читаву забуну учитељ је направио објашњавајући десетице прве стотине и поредећи их са брачним паровима. Нула је у свакој десетици била супруга. Ученици су били сасвим затечени кад им је учитељ почео објашњавати бројеве са више нула.

Потпуно *поштовање* принципа очигледности и апстрактности демонстрира професор географије. Њему је очигледно средство за објашњавање елемената Сунчевог система ученичка глава. Чудесно изгледа час географије на коме ученици опонашају планете, њихово кретање и положај у космосу:

> „Професор је у недостатку глобуса употребљавао главу једног нашег друга, некога Сретена Јовића, који је одиста био тако глават да је представљао прави покретни глобус.
> – Изиђи, Срето, овамо! – отпочео би лекцију којом би, рецимо, хтео да нам објасни дан и ноћ. – Изиђи и стани овде крај прозора, да те дохвати сунце.
> Глобус изађе из треће клупе и стане крај прозора." (Nušić, 2010: 108)

Дете постаје очигледно средство – приповедач експлицитно наводи да глобус излази из треће клупе. Лакрдијашки концепт методе демонстрације и принципа очигледности бива хиперболисан у бесконачно космичко илустровање кретања, центрипеталне и центрифугалне силе. Професор географије организује час на следећи начин:

> „Затим стави мене у ред.
> – Ти си Месец. Ти ћеш се окретати најпре око себе, па окрећући се око себе, окретаћеш се и око овога Сретена, и с њим заједно окретаћете се око Сунца, односно око Живка. Он то нама тако објасни, па онда узме штап и стане са стране као укротитељ зверова, како би нас кврцнуо по глави ако ко погреши, и онда, на његову команду, стане једно окретање и трчање да те бог сачува. Окреће се Живко у месту, окреће се грешни Сретен око себе и око Живка, окрећем се ја око себе, па око Сретена и с њим заједно оптрчавамо Живка. Не направимо ни први круг честито, а ми се сва тројица срушисмо онесвешћени од вртоглавице. Најпре паднем ја као Месец, на мене се сручи Земља, а на њу Сунце. Направи се једна гомила, нити знаш ко је Месец, ко Сунце, а ко Земља. Видиш само: вири једна нога Сунчева, или нос Земљин, или тур Месечев. А професор поносито стоји над том гомилом, док ми стењемо, он објашњава осталим ђацима планетни систем и кретање небеских тела кроз васиону." (Nušić, 2010: 111-112)

Читалац се, извесно, мора насмејати (не)срећном професорском покушају демонстрације и ђацима који опонашају небеска тела не разумевајући сврху и смисао таквог учења, наставе и школе. *Док ми стењемо,* професор објашњава – као да је мисао отета из ума и данашњих и свагдашњих ученика. Критичко мишљење

ученика (Mirkov i Gutvajn, 2014) у описаној школи било је укалупљено кодом васпитања послушности. Више је него очито да *Аутобиографија* садржи идеје које би потенцијално инспирисале савремену педагошку мисао на преиспитивање практичне примене многих темељних постулата.

**Нефункционалност знања**

На неким местима у *Аутобиографији* аутор експлицитно помиње важност овладавања оним знањима која ће ученицима бити употребљива у животу. То, наравно, чини тоном хуморним, сатиричним, на моменте гротескним. Стварна функционалност школских знања приказана је једино у сликању игре „јениџајес". Деца, наиме, играјући ту игру користе имена владара. Или, учење латинског језика ученици нису разумевали као нешто што ће им пружити вештине потребне у свакодневном животу. Стога су их многе школске истине збуњивале и доводиле у ситуацију да се оправдано запитају због чега су нека знања важна онолико колико им школски систем приписује:

> „Нарочито је мене лично бунило питање: што ће ми то да знам како се ротква зове латински? Ја не могу доћи на пијацу па рећи сељаку: 'Пошто, пријатељу, једна пишла *рапханус сативус*?', а не могу ни у ресторацији тражити да ми се донесе једна порција *рапханус сативус*, јер кад бих тако тражио, ресторатер би ту порцију наплатио четири пута скупље но кад би му потражио ротква." (Nušić, 2010: 113-114)

Давнашња педагошка дилема и нерешено питање о томе да би ученици сигурно боље схватали оно што од њих школа очекује кад бисмо им могли показати у којој ће ситуацији то што уче и употребити, лакрдијашки је лоцирана у животно-практични контекст – пијаца или ресторан. Приповедач се у лику ученика пита чему му служе такве информације и сасвим оправдано претпоставља да би пракса показала да су неки елементи школских знања дефинитивно миљама удаљени од свакодневног живота. Нушић је пре више од једног века антиципирао оно о чему школски системи данас тако интензивно размишљају – предвиђао је потребу за усвајањем оних знања, вештина и компетенција које ће бити у функцији свакодневног живота. Насмејао се, горко, сваком детету, детињству, школи и настави која ученику само саопштава науку, научне термине, дефиниције, теорије, доказе... без икаквог покушаја да их учини животно употребљивим. Савремена истраживања управо сведоче о оваквим тежњама, идејама које приповедач актуелизује из угла детета у школском систему.

Бројни примери које Нушић приповеда у *Аутобиографији* речито описују дисфункционалност школског учења. Матерњи језик, чигра, клатно – све су то области и појмови у вези са којима дете има богато предзнање и које посве разуме све до тренутка док их школа не објасни чинећи их сасвим апстрактнима. И данас бисмо нашли на стотине примера школских појмова који се у уџбеницима не

третирају на начин који ће помоћи ученицима да их разумеју и да схвате њихово значење у стварности, као што би било једноставно идентификовати и недостатак активности ученика у настави (Ivić i sar., 2003).

Чини се да је једна од категорија које *Аутобиографију* чине временски неодређеном управо та дуговека школска неусклађеност са реалношћу у којој се одраста и учи.

Оно чему се смејемо читајући аутобиографску приповест Нушићевих дана изгледа као остатак минулих времена. На моменте звучи хиперболично, чак и потпуно немогуће. Међутим, слика дететовог доживљаја тога света у који је уведено са јасном идејом калупљења изгледа толико упечатљиво и живо, готово опипљиво, практично подсећа на исповест. Такав исповедни тон тера читаоца на идентификацију која је интензивирана хумором, и то пре свега оним ефектима који проистичу из тога да се приповедач смеје самом себи.

## Ликови наставника

Колико се перцепција лика и личности наставника у ученичким очима променила од Нушићевих школских дана до данас? Ако пажљиво прочитамо поједине његове описе, па их упоредимо са ђачким виђењем савремених наставника, јасно ћемо увидети огромну подударност. Стварна и реална обличја личности професора у школи се некако вековима перципирају кроз призму ученичке *борбе*. Дар комичара посебно долази до изражаја у портретисању ликова појединих наставника, и то нарочито кад је оно о чему предају сасвим супротно са њиховим понашањем. Лик катихете репрезентативан је из овог угла. Он – који предаје хришћанску науку и говори о милосрђу, понаша се сасвим супротно, практично насилнички.

Чак и у ситуацијама у којима слика труд наставника да ученицима у разним ситуацијама саопште научне истине из својих предмета, Нушић показује колико је то настојање неуспешно (рецимо, планете, употреба тачке и запете, глаголских облика за прошлост...).

## Закључак

Фиктивни свет Нушићевих школских дана садржан у *Аутобиографији* и данас у много чему има бројне стварносне корелативе. Млади читаоци могу се насмејати, али често и идентификовати са ликовима. Педагошка концепција ове школе начиње бројне теме које су и данас актуелне. Нушић је нотама хумора различитог интензитета показао слику једне давнашње школе, ауторитарног система у коме су без имало двоумљења важили непримерени педагошки и дидактичко-методички закони. Учило се напамет, памтило се без разумевања, велику количину градива ученици нису сматрали потребном, знања нису била функционална, физичко кажњавање ученика било је редовна појава, неретко су ученици називани погрдним именима,

очигледност је довођена на ниво баналности, родитељи су „плаћали" оцене...

Ипак, важно је приметити да приповедач саопштава целокупну атмосферу без трауматичног искуства. Снажни и разноврсни хуморни ефекти сугеришу мирну приповедачеву загледаност у минуле школске дане. Додуше, иронично-сатирична оптика прати све школске епизоде, посматра наставнике и њихове методе, процењује важност и употребу школског учења у животно-практичним околностима. Поједини покушаји наставника да ученицима приближе неке апстрактне појмове доводећи их у раван очигледности постају сцене дубоког ученичког неразумевања и у њима се јавља приповедачево аналошко резоновање о томе како је та знања схватао и примењивао доцније у животу. Те паралеле између школских дана и каснијих животних ситуација у којима та знања *служе* приповедачу додатно карикирају наставу.

Мада смо сасвим сагласни са Љуштановићем (Ljuštanović, 2004), који истиче немогућност постојања такве школе у било ком месту и времену, ипак сматрамо да је *Аутобиографија* веома корисно штиво и за наставнике. Читајући о данима Нушићевог школовања, у прилици смо да завиримо у свет фикције који обилује погрешним педагошким и дидактичко-методичким решењима. Нека од тих решења (додуше у знатно измењеном облику) могли бисмо угледати и у понекој савременој учионици. Рецимо, ни данас, чак и након бројних емпиријских и теоријских доказа који истичу да учење напамет (без разумевања, уз памћење великог броја неповезаних чињеница) не би требало да буде карактеристика савремене наставе, наићи ћемо на учионице у којима се градиво усваја управо на такав начин. Стога би било веома корисно да наставници у своју обавезну лектиру уврсте *Аутобиографију*. Хумор којим су показана у рђавом светлу нека школска решења помоћи ће да се отворено запитамо о властитој наставничкој пракси.

## Литература


Gojkov, G. (2009). *Dokimologija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov".

Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja – čitatelj i književnost u 21. stoljeću.* Zagreb: Algoritam.

Iser, W. (1978). *The Act of Reading*. Baltimore: John Hopkins University Press.

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

Jauss, H. R. (1978). Književna istorija kao izazov nauci o književnosti. U D. Maricki (ur.), *Teorija recepcije u nauci o književnosti* (str. 36-83). Beograd: Nolit.

Ljuštanović, J. (2004). *Dečiji smeh Branislava Nušića.* Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.

Milatović,V. (2005). *Metodika nastave početnog čitanja i pisanja*, Beograd: Topy.

Mirkov, S. i Gutvajn, N. (2014). Kako učenici doživljavaju aktivnosti nastavnika usmerene na podsticanje kritičkog mišljenja. *Nastava i vaspitanje,* Vol. 63, Br. 4, Beograd, 609-623.

Nušić, B. (2010). *Autobiografija*. Beograd: JRJ Moj izdavač.

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

Suzić, N., Stanković Janković, T. i Đurđević, S. (2014). Kriterijumi ocenjivanja učenika. *Nastava i vaspitanje,* Vol. 63, Br. 4, Beograd, 656-670.

Vilotijević, M. (2000). *Didaktika II*. Beograd: Naučna knjiga i Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Vučković, D. (2006). *Teorija recepcije u nastavi književnosti u mlađim razredima osnovne škole.* Nikšić: Filozofski fakultet u Nikšiću Univerziteta Crne Gore.

**Подаци о ауторима**

**Др Дијана Вучковић** је доцент на Филозофском факултету у Никшићу Универзитета Црне Горе.
**E-mail: dijanav@ac.me**

**Др Нада Шакотић** је доцент на Филозофском факултету у Никшићу Универзитета Црне Горе.
**E-mail: ramijo@t-com.me**

**Јелена Вујић**
Филолошки факултет, Универзитет у Београду

UDK - 81'1:165
81'243
DOI: 10.5937/nasvas1502327V
Прегледни рад
НВ год. LXIV 2.2015
Примљено: 01. 02. 2015.
Прихваћено за штампу: 20. 03. 2015.

# (РЕ)КОНСТРУИСАЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА: О ПЕРСПЕКТИВАМА ПРИМЕНЕ КОГНИТИВНЕ ЛИНГВИСТИКЕ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

***Апстракт*** *Језик се с аспекта когнитивне науке изучава више од четири деценије. У овом раду представљамо начела и принципе конструкционе граматике, као теоријског оквира изниклог под окриљем когнитивне лингвистике пре двадесетак година, и испитујемо могућности за примену тих начела у настави страних језика. Конструкционистички приступ у процесима учења и усвајања страног језика заснива се на схватању да је језик скуп конструкција, сложених језичких јединица које представљају упарени спој форме и значења (и функције). Оваквим схватањем којим се знање страног језика види као знање конструкција тог језика (које је у тесној вези са когницијом и перцепцијом) брише се стриктна разграниченост граматичке и лексичке компоненте језика, а истовремено се акценат ставља и на функционалну компоненту употребе језика. На тај начин се код ученика гради језичка, културна и прагматична компетенција.*

***Кључне речи:*** *конструкциона граматика, конструкција, језичка компетенција, матерњи језик (МЈ), страни језик (СЈ).*

# (RE)CONSTRUCTING A FOREIGN LANGUAGE: ON THE PERSPECTIVES OF THE APPLICATION OF COGNITIVE LINGUISTICS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

***Abstract*** *Language has been studied by cognitive science for more than four decades. This paper presents basic elements and principles of constructional grammar, as a theoretical framework which grew up under the auspices of cognitive linguistics some twenty years ago, and which explores the possibilities for their application in foreign language teaching. The constructional approach to learning and acquisition of a foreign language is based on the idea that language is a set of constructions, complex linguistic units which represent paired combinations of form, meaning (and function). By such an attitude, where the knowledge of a foreign language is seen as the knowledge of the constructions*

*of that language (closely linked with cognition and perception) the distinction between grammatical and lexical components of the language fades away and functional component of the use of the language is stressed. In this way the students build up their linguistic, cultural and pragmatic competencies.*

***Keywords:*** *constructional grammar, construction, language competence, mother tongue (MT), foreign language (FL).*

## (РЕ)КОНСТРУКЦИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: О ПЕРСПЕКТИВАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

***Резюме*** *С точки зрения когнитивной науки иностранный язык изучается более четырех десятилетий. В статье приводятся основы и принципы конструкционной грамматики в качестве теоретической базы, появившейся под эгидой когнитивной лингвистики двадцать лет тому назад. Обсуждаются возможности ее применения в практике преподавания иностранных языков. Конструкционистский подход к обучению иностранным языкам основывается на понимании языка как множества конструктов, сложных языковых единиц, в которых сочетаются форма, значение и функция. Поскольку знание иностранного языка понимается как знание конструктов данного языка (которые тесно связаны с когнитивным аспектом и восприятием), стирается строгая граница между лексикой и грамматикой данного языка, в то время как акцент ставится на функциональном аспекте использования языка. Таким способом у учеников формируются языковые, культурные и прагматические компетенции.*

***Ключевые слова:*** *конструкционистская грамматика, конструкция, языковая компетенция, родной язык (РЯ), иностранный язык (ИЯ).*

### Увод

Досадашња истраживања усмерена на расветљавање процеса учења, усвајања и коришћења језика показала су да су ти процеси у тесној вези са процесима перцепције и когниције. Одабир језичких средстава се умногоме одражава на начин на који нека особа перципира сегменте неког догађаја, шта схвата као приоритетно, а шта као мање важно. Тако, на пример, позиција субјекта, затим одабир придевских и прилошких конструкција, коришћење пасива или актива представљају језичке показатеље о томе на шта говорник усмерава пажњу, а шта игнорише. Поред тога, избором одређених језичких структура говорник наводи и слушаоца да своју пажњу усмери на оно што је његов саговорник језичким средствима нагласио. Да бисмо

то илустровали, узмимо за пример енглеске реченице а) *It was Mary who stole the money.* и b) *Mary stole the money*. Иако су а) и б) реченице на први поглед значењски готово исте, постоје знатне разлике у њиховој интерпретацији управо захваљујући различитим језичким средствима које је говорник употребио. У а) реченици употребом емфатичне конструкције са заменицом *it* као логичким субјектом наглашава се чињеница да је баш Мери украла новац, те се тиме изражава чуђење, изненађење, разуверавање и сл. Реченица б) са својим каноничним редом речи је у том смислу неутралнија. Ови примери јасно показују да процеси и механизми учења језика, стицање језичке компетенције, а посебно језичка употреба рефлектују уопштено процес учења и механизме усвајања и коришћења наученог. Стога не чуди што су лингвистичка (психолингвистичка и когнитивна) језичка истраживања у тесној вези са психолошким истраживањима.

Након истраживачких и научних пројеката у области когнитивне лингвистике са циљем да се открију мотивациони аспекти усвајања и учења језика, нека од теоријских сазнања добијају и своју практичну примену у приступу који се може описати као наука о језику заснована на језичкој употреби (енг. *usage-based linguistics*). Заговорници оваквог приступа учењу језика (Ellis, 2003; Goldberg, 2006; Tomasello, 2003) за основну премису узимају став да се језик учи кроз процес комуникације и да су комуникација међу људима и размена когнитивних процеса на сваком месту и у свако време баш оно што обликује језик (Slobin, 1996).

Конструкционистичком приступу иде у прилог и чињеница да донедавно веома популаран комуникациони приступ учењу језика није дао у пракси адекватне резултате. Тачније, комуникационим приступом се код ученика говорника страног језика (СЈ) није постизао жељени квалитет, односно ниво продуктивности у језичкој употреби. На то су из перспективе теорије и праксе указивале бројне студије (Hinkel, 2012; Widdowson, 2003).

### Статус матерњег језика (МЈ) у процесима учења страног (СЈ)

Полазећи од става да појединци стичу језичка знања на исти начин на који стичу и сва друга знања, досадашња когнитивна сазнања везана за процесе учења језика јасно показују да је учење страног језика по много чему слично усвајању матерњег језика. Савремени теоретичари који се баве проблемима учења језика сматрају да је учење страног језика вођено истим принципима когнитивног и асоцијативног учења које лежи у основи сваке друге врсте људског знања (Ellis, 2003). Процеси учења језика имају следеће карактеристике:

а) конструкционистички су по својој природи;

б) рационални су;

в) покрећу их конкретни примери и модели из језика који стимулишу језичку употребу;

г) дијалектички су;

д) у процесима учења језика језичко знање и језичко понашање постепено се појављују и формирају.

Дакле, учење језика подразумева усвајање конструкција, при чему се ствара мапа конструкција и успоставља однос између језичких форми и њихових функција. Језичко знање (енг. *language competence*) и језичко понашање (енг. *language performance*) формирају се из динамичког система који представља резултат сложених међуодноса меморисаних примера употребе одређених конструкција. Ове сложене међуодносе регулише фреквентност употребе неке конструкције. У том смислу се под језичким знањем подразумева интегрисани скуп свих претходних употреба неке конструкције, а језичко понашање представља динамичну активацију језичког знања у одређеном контексту. Читав овај систем је рационалан јер на оптималан начин одражава и употребу матерњег језика (MJ).

Матерњи језик је кључан за однос неког појединца према страном језику. Говорници различитих матерњих језика на различит начин размишљају (оно што Слобин назива *thinking for speaking*). Наиме, опште је познато да матерњи језик обликује наше размишљање о свету. Језик моделује нашу реалност и наш став према средини истовремено одражавајући и културне и социјалне моделе живљења карактеристичне за заједницу која неки језик говори као матерњи. Узмимо за пример чињеницу да је у српском језику род доминантна граматичка категорија код именица, тачније, да свака именица мора имати род. С обзиром на одређивање рода именица, језички систем српског нуди различите критеријуме попут семантичког или морфофонолошког. Значи, на основу обележавања рода, сваки говорник српског априори преципира именице *сто, страх, мрав, каранфил, детлић, ујак* као именице мушког рода, док су, на пример, именице *жаба* или *зебра,* захваљујући својим морфофонолошким особинама женског рода, па у генеричкој употреби увек захтевају конгруенцију у женском роду. С друге стране, род није инхерентно обележје свих енглеских именица, већ примарно оних које означавају појмове као што су људска бића или представници виших животињских врста (нпр. *lion, boy, doctor)*. С обзиром на то да је у граматици енглеског језика доминантан мушки род (енг. *masculine dominant language)*, именице које означавају појмове жабе – *frog* или зебре – *zebra* биће означене мушким родом. Ове системске разлике између српског и енглеског веома често узрокују да ученици у енглеском језику уз именице као што су *table, ant, woodpecker, corn* употребљавају личну заменицу мушког рода *he* уместо родно неутралног *it,* док уз именице *frog* и *zebra* користе заменицу женског рода *she* , а не *he,* што би било исправно. Сличан је случај с одређеним колокацијама типа *чекати* посао (енглески буквално *to wait for a job*) уместо *to look for a job* (тражити посао), или са употребом предлога као у *Враћам се ЗА пет минута,* уместо енглеског *I'll be back IN five minutes.* Ова врста интерференције је директна рефлексија начина на који говорници српског перципирају свет као непосредну последицу утицаја језика који говоре као матерњи. Они у страном језику вербализују своје искуство из угла матерњег језика, па се ученицима често спочитава да приликом продуктивне употребе страног језика не размишљају на датом страном језику, већ остају у когнитивним оквирима матерњег језика.

Из свега изнетог јасно је да је учење страног језика, у ствари, учење како да се свет перципира на други начин, онако како то чине матерњи говорници датог језика, тј. да се развије алтернативни начин размишљања, а самим тим и нов начин вербализовања искуства. Стога је очигледно да се МЈ никако не може искључити из процеса учења страног језика, што је дуги низ година био један од прерогатива наставе страних језика.

С оваквим претпоставкама поткрепљеним бројним научним студијама (Őstman & Fried, 2004; Tyler, 2008), когнитивна наука је израсла у моћан и признат модел језичког описа. Она се бави и описом процесуирања и учења језика, те није чудо што се њен утицај све више осећа и у педагогији и гранама примењене лингвистике које се баве методиком наставе, дидактиком и сличним дисциплинама. Један од когнитивистичких приступа који данас има све већи број присталица и међу теоретичарима примењене лингвистике и међу самим наставницима је конструкционистички приступ заснован на теоријским оквирима конструкционе граматике. Овај модел описа језика био је углавном теоријски све до пре десетак година, када је изнедрио низ значајних студија (Goldberg, 2006; Gries & Wulff, 2005, 2009; Holme, 2010; Valenzuela Manzanares & Rojo Lopes, 2008; Wee, 2007) које упућују и на његову практичну вредност и велики потенцијал за примену у учионици. Нарочито се истичу студије Вија (Wee, 2007) и Холма (Holme, 2010) које испитују практичну применљивост конструкционе граматике у настави енглеског као страног. Ваљало би поменути и истраживање Грајса и Вулфове о језичким конструкцијама ученика који уче енглески језик као страни (Gries & Wulff, 2005). Иначе, конструкциона граматика је са теоријске стране највише била заокупљена описом енглеског језика, тако да су педагошке студије из ове области углавном усмерене на процесе учења енглеског као страног или другог језика. У сваком случају, последњих година је дат велики научни допринос који је са когнитивне стране осветлио процесе учења и предавања енглеског као СЈ. У наставку овог рада изнећемо неке од основних претпоставки овог језичког правца у покушају да илуструјемо његов велики потенцијал за ефикасност процеса учења и подучавања како би се ниво језичке продукције код ученика што више приближио оном који имају матерњи говорници.

## Шта је конструкционистички приступ изучавању језика?

Конструкционизам је приступ процесима учења језика који се заснива на схватању да је основна језичка јединица конструкција. Полазно становиште је да је знање језика заправо знање конструкција и односа који постоје како у њима самима, тако и између њих у формирању јединственог језичког система названог *конструктикон* (енг. *constructicon*). Конструктикон је термин изведен по аналогији са традиционалним термином лексикон. Према виђењу заговорника овог лингвистичког модела, језик није модуларна комбинација граматике, већ структурисан инвентар конструкција (конструктикон) различите комплексности и

општости. Из тога се може закључити да у конструкционистичком приступу учење неког језика представља учење конструкција тог језика.

Основа оваквог приступа је настојање да се елиминише строга граница између граматике и лексикона језика. Практичан и емпиријски разлог за уклањање те границе лежи у чињеници да идиоми и идиоматске конструкције представљају зону која се не може стриктно подвести ни под граматику ни под лексикон. На пример, у енглеском језику је облик *to pull my leg* идиоматска фиксна конструкција и као таква традиционално припада лексикону. Облик *to pull my left leg* пак није идиоматски иако оба имају исту синтаксичку структуру субјекат-глагол-објекат. Док значење првог показује висок степен идиоматичности за чију правилну семантичку интерпретацију не помаже синтаксичка структура, овај други израз се може интерпретирати као пример правилне системске конструкције која прототипски одсликава граматички однос субјекат–глагол–објекат. С друге стране налазе се конструкције попут компаративне конструкције the *X (adj)-er the Y (adj)-er* типа *the more the merrier* које, и поред тога што изражавају правилно граматичко значење компарације, као фиксни изрази носе и приличну дозу идиоматичности. Слични случајеви у којима се преплићу правилно граматичко значење с идиоматским карактером конструкције не могу се подвести стриктно ни под граматику ни под лексикон (Kapastinski, 2014). Студије су показале велики број оваквих примера и да је њихова фреквентност у употреби матерњих говорника далеко већа него код говорника СЈ, без обзира на ком су нивоу језичког знања. То говори да се традиционалним приступом настави страних језика када се граматика третира одвојено од лексикона ретко постиже да ученици у потпуности усвоје такве конструкције. Како се ови и слични примери тешко могу посматрати само са граматичке или само са лексичке стране, то су јаснији разлози који говоре у прилог брисању разлике између лексикона и граматике и увођењу комплексније језичке јединице која представља спој граматичких и лексичких елемената. Овакав приступ представља искорак од досадашње праксе у настави страних језика у којој се и даље инсистира на разлици између граматичке и лексичке компоненте језика. Неретко се у пракси лексички материјал уводи засебно од граматичког, а честа је појава (у нашем наставном процесу) да се граматичка и лексичка компетенција тестирају потпуно одвојено било кроз посебна вежбања било кроз целокупне тестове. Поврх тога, наставницима страних језика се кроз стручну едукацију и усавршавање дају практична упутства како да подучавају граматику, а како вокабулар на различитим узрастима или за различите потребе. На овај начин се индиректно подржава приступ у коме се граматичка и лексичка компонента схватају као два одвојена сегмента језичког система али и процеса учења језика.

## Конструкција као језичка јединица

Под конструкцијама се подразумева спаривање форме и значења одређених језичких облика. То су симболичне језичке јединице код којих се нека

одређена морфолошка, синтаксичка и лексичка форма доводи у везу с одређеним семантичким, прагматским и дискурсним функцијама. Конструкције могу бити комбинација конкретних и апстрактних елемената. На пример, енглески глаголски облик *workED* као прошло време правилног глагола *to work* јесте конструкт који представља комбинацију апстрактног и конкретног облика. При учењу прошлог времена или при увођењу облика за прошло време успоставља се општи генерални образац V+ ED= прошло време (енг. *past simple tense*). Другим речима, ова конструкција има два елемента. Као први елемент, садржи апстракцију глагола (V) која представља апстрактан елемент који ученик у процесу учења шематизује, док је други елемент наставак -ED конкретан морфолошки облик (морфема) са значењем прошлог времена који се памти као такав. Ученик процесуира ову комбинацију апстрактног и конкретног, генерализује је и може је касније продуктивно користити тако што ће апстрактан елемент V бити замењен у језичкој употреби конкретним правилним глаголом типа *to play, to dance, to open* итд. Другим речима, ученик у глави држи шему [$V_{\text{abstract, regular}}$ + -ED]= прошло време. С друге стране, идиоми попут *pull my leg* или неправилни глаголи типа *do/did/done* представљају научену конструкцију као комбинацију конкретних елемената. По правилу, конструкције с идиоматским значењем имају мали капацитет за генерализацију и апстракцију, сходно томе и за шематизацију образаца по којима су елементи конструкције уређени и њиховог значења. Форма и значење таквих идиоматичних фиксних конструкција меморише се (енг. *store*). То није случај са правилним конструкцијама чије је значење транспарентније и код којих говорници СЈ могу релативно лако и правилно да апстрахују и шематизују структуру и значење одређене конструкције да би касније то усвојено знање (које постоји у виду шема) продуктивно и асоцијативно употребљавали и са непознатим конструктима. Такве су, на пример, транзитивне конструкције, детерминаторске конструкције, пасивне конструкције, а на морфолошком и лексичком нивоу деривативне конструкције, као и конструкције за прошло и садашње време. Тиме се одсликавају и различити нивои апстракције на којима се могу чувати научене и усвојене конструкције. Што је ниво апстракције виши, то је већа употребна вредност одређене конструкције.

Поред различитог нивоа апстрактности, конструкције могу бити и различитог степена сложености. Као пример сложених конструкција на синтаксичком нивоу у енглеском, могли бисмо навести пример перфекатске конструкције *V(aux)HAVE + V(lex) Past Part. -EN,* док би на истом нивоу проста конструкција била конструкција за садашње време која се састоји само од глагола *V.* Конструкције се могу односити и на различите језичке нивое. Тако би пример сложене синтаксичке конструкције била детерминативна фраза D*et + N* типа a *girl,* док би већ раније поменути облик прошлог времена правилних глагола *V+-ED* био пример сложене конструкције на морфолошком нивоу.

Као што смо досад видели, конструкције су по правилу:

а) шематизоване, одликује их шира, правилна употреба (што се среће код правилних граматичких форми) као што је то случај са детерминативном конструкцијом у *The lion is a carnivore.*

б) специфичне, какав је случај са граматичким изузецима типа *the Vatican* или са претходно поменутим идиоматским изразима.

**Процес учења језика као процес учења конструкција**

Раније смо већ напоменули да је учење неког језика учење конструкција тог језика. Имајући у виду чињеницу да наш МЈ утиче на то како конструишемо стварност око себе, процес учења страног језика се може истовремено видети и као стицање способности да се помоћу конструкција СЈ реконструише стварност у односу на говорников МЈ. Из тога закључујемо да је језик појединца заправо скуп конструкција. Конструкција директно отелотворује и одсликава комуникативне намере самог говорника. Врло је важно схватити да је језик нераскидиво повезан са когницијом и са процесима перцепције, пажње, меморисања, учења и шематизације знања, о чему је већ било речи на почетку. Језик је симболичан и крајње структуриран инвентар конвенционализованих упарених спојева форме и значења (и функције) који се користе у сврху комуникације.

Свака реч има своје значење тек уз друге речи и када је пропраћена неким ситуационим контекстом или говором тела и гестовима. Поред јасно видљивих морфолошких, синтаксичких и лексичких формалних обележја, конструкције носе и својство да дефинишу прагматске, семантичке или дискурсне функције које су им својствене.

У процесу учења се језичка структура генерализује и споро појављује као конструкција. У почетку се ученик ослања само на један одређени контекст и на одређени садржај. На пример, приликом учења и усвајања енглеског прошлог времена ученик ће овај глаголски облик користити углавном само ако чује конкретне стимулусе у виду прилога *yesterday* или *ago,* и то само са неким одређеним глаголима са којима је већ сусрео целу конструкцију. Како ће кроз сталну изложеност језику наилазити на све већи број глагола у прошлом времену који представљају конкретне конструкте, као и на све фреквентнију употребу прошлог времена, ученик ће бити у стању да шематизује прошлу конструкцију и да касније тај научени образац продуктивно примењује (енг. *compute)* стварајући нове конструкте. Значи, можемо закључити да до генерализације неке конструкције и до њене шематске употребе ученик СЈ долази преко употребе конкретних облика (конструката) те конструкције. Меморисање и чување одређених конструкција у менталном лексикону сваког појединца зависи од учесталости употребе одређене конструкције, такозване фреквентности облика (енг. *token frequency)*, док шематизација апстракције зависи од тога на колики број различитих конкретних лексичких јединица одређена конструкција може да се примени, односно од типске фреквентности дате конструкције (енг. *type frequency)* (Ellis, 2013). Ако се осврнемо на раније наведен пример конструкције прошлог времена енглеских правилних глагола, можемо рећи да конструкција за прошло време - ED показује врло високу типску фреквентност јер је применљива на стотине различитих правилних глагола. У том смислу конструкција

за прошло време неправилних глагола где се прошло време реализује променом вокала као у *find>found* или *sing>sang* показује ниску типску фреквентност.

Учење конструкција је у директној вези с искуством и умногоме зависи од ученикових појединачног искуства, тј. од тога како појединац доживљава однос неке конструкције као упареног споја значења и форме с осталим конструкцијама. При међусобном комуницирању сви учесници у комуникацији прилагођавају језик ситуацији у којој га користе. Из оваквих разних ситуација и језичких контаката између говорника формирају се стабилни обрасци језичке употребе. Говорници неког језика (било да је реч о говорницима МЈ или СЈ) овакве обрасце рашчлањују на формалну и на значењску компоненту, да би их касније употребили на нове начине и у новим ситуацијама. Ови обрасци употребом постају урезани у говорниково памћење и прихвата их говорна заједница (чиме се може објаснити улазак нових конструкција и богаћење речника). Језичка креативност и креативна употреба научених и усвојених конструкција настаје као резултат удруживања говорниковог сећања на све претходне употребе и апстраховања правилности из свих тих претходних употреба. Та апстракција је често у директној вези са фреквентношћу. Досадашња психолингвистичка истраживања (Ellis, 2003) показују да је учење одређених конструкција оптимално када се прво уведе слабо варијабилни прототипичан модел који омогућава да ученици уоче и своју пажњу усмере на онај елемент који ће бити заједнички за већину чланова категорије (нпр. употреба наставка за плурал -S с именицама наглашава се тако што конкретним именицама претходи и број којим се јасно индицира да је реч о више примерака неког појма као у *Five duckS are flying.*). Истраживања показују, а пракса потврђује, да у условима учионице одабиром одређених језичких средстава и одређених конструкција наставник свесно прилагођава свој језик управо са циљем да ученичку пажњу усмери на тај заједнички прототипичан елемент конструкције. Често се као резултат оваквих наставникових настојања добија „оптималан језички узорак из кога ученици уче" (Ellis & Larsen Freeman, 2009; Larsen Freeman & Long, 1991).

## Конструкционизам и настава страних језика

Истраживања показују да су конструкције и вишечлане језичке јединице веома важна компонента знања језика код говорника СЈ, нарочито на вишим нивоима, што би по Европском заједничком оквиру за учење страних језика одговарало нивоима Б2, Ц1 и Ц2. Уосталом, још је Натингерова, далеко пре него што се језику приступало из конструкционистичке перспективе, приметила да „језичка продукција појединца ионако углавном представља спајање и уклапање већ готових, фиксних израза који су погодни за одређену прилику... док разумевање језика неког појединца зависи од његових знања и способности да предвиди које од поменутих формула може очекивати у датим ситуацијама." (Nattinger, 1980: 341).

Према Голдберговој (Goldberg, 2006) су значај и предности примене конструкционистичког приступа у процесима учења језика и уопште у конципирању наставе страних језика следећи:

1) Конструкција као вишедимензионална језичка јединица на најбољи начин сажима различите синтаксичке, семантичке, прагматске и фонолошке елементе којима је ученик говорник СЈ изложен у процесу учења језика. Конструкционистички приступ омогућава да се на различитим нивоима учења језика конструкција процесуира као „готова / инстант створена" језичка форма транспарентне унутрашње структуре која олакшава каснију продуктивну употребу језика.
2) Конструкције могу да помогну у предвиђању значења сложених језичких структура, нарочито реченица. Тако, на пример, ученици говорници енглеског језика као СЈ када се сусретну са конструкцијом типа *N (patient)+ BE (tense) + Vtrans. -en (past participle)* могу да јој припишу пасивно значење чак и када им нису познате све лексичке јединице у неком конструкту као конкретном примеру пасивне конструкције.
3) Процес учења иде од примера конкретних конструката ка апстрактним конструкцијама. Овај смер указује на трајније знање, јер се дедукцијом, на основу форме долази до правила и општих формула како употребе језичког материјала, тако и његовог значења.

Можемо додати и да овакво знање конструкција омогућава да се применом знања о усвојеним конструкцијама могу интерпретирати или продуктивно створити и нове, тачније и оне конструкције које још увек нису научене. Другим речима, нове конструкције се дају предвидети и интерпретирати на основу оних које су већ меморисане. То би се могло сматрати једним од најмоћнијих механизама учења језика и стицања продуктивног језичког знања.

Језичко знање се стиче читавог живота кроз комуникацију, те друштвена динамика игра важну улогу. Тако је социјални, ситуациони контекст употребе језика у сврху комуникације такође пресудан у процесу учења језика. Језичко понашање је условљено системом менталних репрезентација које доводе до овог понашања.

Процеси учења и усвајања језика у суштини зависе од когнитивних принципа, као и од принципа интеракције, док учењу знатно помаже употреба језика у одређеним комуникативним и друштвеним контекстима. Језичка систематичност се јавља на вишим нивоима језичког знања као резултат сталних међусобних интеракција конструкција на нижим нивоима језичког знања.

Конструкционистички приступ у процесу учења и подучавања страног језика инсистира на прикладности (енг. *appropriateness*) израза, а не нужно на његовој „граматичности и правилном облику" (енг. *well-formedness*), насупрот традиционалном приступу настави страних језика где се инсистира на правилно и добро формираним структурама. Другим речима, ученицима се презентира језик кроз целовитост израза јер се при учењу језика у обзир узимају фактори као што су језички и ванјезички контекст, дискурс, прагматска и комуникациона вредност неког израза. Одређени формални образац се по правилу доводи у везу и асоцира с одређеним значењем и/или функцијом. Према томе, конструкције не представљају прелазни ниво између граматике и лексикона. Суштинска карактеристика

конструкционизма је посматрање и лексичких и граматичких језичких јединица као типова конструкција. Граматичке више нагињу ка граматичком полу језичког континуума, док су лексичке конструкције ближе лексичком полу. Као што смо видели у случајевима компаративне конструкције, има и оних које су негде на средини између ова два пола језичког континуума.

Уопштено гледано, могли бисмо рећи да конструкционистички приступ у настави страних језика нуди две предности у методици наставе:

а) *равномерна покривеност језичких феномена*; ученицима говорницима СЈ језик се презентује кроз конструкције као сложене језичке јединице које истовремено садрже и лексичке и граматичке особине и елементе који су природно уклопљени у систем одређеног СЈ који се учи. Тако нешто је тешко могуће кроз једнодимензионалне приступе подучавању језика у којима је граматичка компонента одвојена од лексичке.

б) *практичност;* језичке јединице које припадају различитим језичким нивоима (фонолошком, морфосинтаксичком, прагматском) предају се на сличан начин јер се ученицима презентују у пакету. Стога, ученик истовремено и истом методом процесуира више језичких информација, што значи да се паралелно гради његова свеукупна језичка компетенција (граматичка, лексичка, прагматска, културна и сл.).

Из досадашњег излагања можда би се могао стећи утисак да је конструкциона граматика неки радикално нов приступ у односу на традиционали поглед на процес учења СЈ, који би захтевао нову литературу, уџбенике, нове дидактичке материјале и слично. У стварности је стање потпуно другачије, јер постојећа литература попут структуралистичких педагошких граматика већ има у суштини конструкционистички приступ. Довољно је само погледати на који се начин уводе и описују одређени граматички феномени како у старијим тако и у новијим педагошким граматикама[1] које су у широкој употреби у наставној пракси, чак и од најнижих нивоа (Azar & Hagen, 2006; Carter & McCarthy, 2005; Greenbaum, 1996; Murphy, 1990; Murphy & Smalzer, 2009; Popović i Mirić, 1988; Thompson & Martinet, 1986). Већина аутора се при опису неких граматичких феномена ослања на њихову употребу, која је по правилу везана за непосредан лингвистички контекст. Тако се употреба герунда везује за семантику одређених глагола, док се употреба неких глаголских времена (нпр. *present perfect*) везује за употребу одређених прилога (нпр. *yet, never, ever* и сл.). С друге стране, исти аутори ученицима скрећу пажњу да употреба и значење модалних глагола попут *may, can* или *must* зависе од ситуационог контекста. Јасно је да је свест о значају конструкције као контекстуалне употребе језика постојала много раније од настанка конструкционе граматике као лингвистичког правца, и да је конструкционистички приступ у мањој или већој мери већ дуже време постоји у методици и дидактици наставе енглеског, а верујемо и других језика. Управо то

1 У лингвиситици се под педагошком граматиком подразумевају: а) уџбеници граматике намењени учењу страног језика који су писани са циљем да олакшају процес учења страног језика нематерњим говорницима одређеног језика; б) модеран приступ опису неког језика чији је основни циљ олакшавање процеса учења датог језика.

говори у прилог (али и знатно олакшава) примене конструкционистичких начела у пракси наставе страних језика.

Међутим, и поред тога што конструкциона граматика наилази на све већу популарност и међу наставницима и дидактичарима, њена примена у пракси још увек је у повоју. У неким случајевима, конструкционизам у настави је симплификован, а примена конструкционистичких начела погрешно интерпретирана. Тако један одређени број теоретичара методике наставе и примењене лингвистике у САД и земљама Далеког истока (Кина, Јапан, Јужна Кореја и сл.) које прате америчку лингвистичку школу примену конструкционизма у пракси тумачи као учење готових већих „узорака језика" (енг. *prefabricated chunks*) (Hinkel, 2012). Језички материјали углавном садрже вишечлане језичке јединице и конструкције, али као конкретне конструкте, а не као варијабилне појавне случајеве продуктивних конструкционих формула. Другим речима, конструкционизам се у том случају манифестује кроз учење напамет конкретних фиксних израза. Овако се ученицима говорницима СЈ не указује на опште значење и функцију коју одређена комбинација елемената има, што за последицу може да има да се код њих не развија свест о продуктивности одређене формуле. На овај начин се ученицима оставља мало простора за шематизацију наученог. Тако је врло вероватно да одређени број ученика продуктивне формуле меморише (енг. *store*) на исти начин као што то чине с идиоматским изразима. То донекле има своју оправданост у случајевима учења професионалних варијетета језика и специјализованих термина, фраза и израза специфичних за одређени професионалних дискурс. Међутим, треба имати на уму да такав приступ носи ризик да „уколико ученици говорници СЈ не науче да препознају индивидуалне фразе (конструкте) као варијабилне облике неког типа и њихово знање СЈ остане на нивоу репродуктивног понављања узорака језика, они неће бити у стању да конструкције користе продуктивно" (Holme, 2009: 9). Ипак, пракса показује да ученици некада могу осећати извесну дозу сигурности када приликом употребе СЈ користе фиксиране облике, избегавајући варијације, нарочито када нису свесни одређених језичких рестрикција које могу да утичу на употребу неке конструкције.

Због свега наведеног, веома је важно да наставни материјали јасно илуструју и указују на варијабилност израза, тачније да конкретне изразе третирају као појавне облике продуктивних конструкција. Холм предлаже да се ученици охрабре да сами истражују употребне границе неке конструкције (Holme, 2009). Он чак наставницима нуди нека конкретна вежбања којима се указује на различита значења при варирању у конструкцијама, чиме се побољшава способност ученика да их продуктивно користе (Holme 2009). Овако се ученицима омогућава да схвате секвенцијалну зависност одређених облика (нпр. међузависност посесивних облика и именица којима се означавају делови тела или чланови породице или међузависност у паралелним конструкцијама типа *either...or, both...and* и *neither... nor* у енглеском језику). Наравно, у складу са претходно изнетом важношћу МЈ у процесима учења језика, конструкционистичким приступом се МЈ не искључује из процеса учења, већ се свест о конструкцијама у МЈ користи како би се развила свест

ученика о конструкцијама у СЈ. Материјали за учење СЈ ће много зависити од МЈ јер је врло вероватно да ће при учењу енглеског као СЈ матерњи говорници шпанског наићи на различите проблеме у поређењу с онима на које ће наићи матерњи говорници српског. То се јасно види на примеру детерминативних конструкција са чланом које су нарочито проблематичне за наше ученике на свим нивоима (исто није случај са матерњим говорницима шпанског или немачког), што је умногоме условљено специфичношћу српског (и осталих словенских језика) да не препознаје детерминативну конструкцију, тачније да особина [+/- одређено] није инхерентна именичким фразама у српском.

Већ смо поменули да је са становишта конструкционе граматике најдетаљније описан енглески језик. Морамо истаћи да је конструкционистички опис уз идентификацију конструкција којима би се олакшало учење урађен и за шведски као СЈ, а управо се покреће и пројекат описа за немачки.

## Закључак

Конструкционистички приступ изучавању језика, као и процесима учења језика, можда је најбоље сумирао Елис који каже„ако су речи атоми језика, онда конструкциона граматика представља приступ језику на молекуларном нивоу“ (Ellis, 2003).

Јасно је из свега изложеног да у конструкционистички оријентисаној наставној пракси лежи велики потенцијал за унапређење крајњих резултата продуктивне употребе СЈ код ученика. Међутим, морамо нагласити да је пре него што буду направљени исцрпни и свеобухватни адекватни материјали за примену конструкционе граматике у пракси потребно да се истраживачи, педагози, лингвисти и психолози позабаве проблемима као што је трансфер конструкција из МЈ у СЈ или статус конструкција као језичких универзалија.

Литлмор (Littlemore, 2009) сматра да су потребна многа лингвистичка истраживања на конкретним аутентичним подацима и узорцима језика са циљем утврђивања праве природе конструкција. Резултати таквих лингвистичких истраживања морали би да послуже за даље педагошке студије које би покушале да одгонетну који су најбољи начини и методе за увођење конструкција СЈ ученицима: имплицитно кроз пажљиво одабрани инпут СЈ или експлицитно употребом прилагођене терминологије.

Оно што свакако и теоретичари језика, педагози, као и наставници треба да знају јесте да конструкционистички приступ у настави страних језика не значи раскидање са добром наставном праксом и наставним методама које су се показале и доказале као успешне и ефикасне. Конструкционизам доноси могућност да се увођењем сложених језичких јединица у адекватном како језичком тако и ванјезичком контексту и дискурсу знатно побољша не само језичка, већ и културна и социјална компетенција ученика на страном језику и приближи оној коју имају матерњи говорници тог језика. Управо то је крајњи циљ наставног процеса и нешто чему теже и ученици и наставници.

**Литература**


Azar B. S. & Hagen, S. (2006). *Basic English Grammar*. New York and London: Pearson Longman.

Carter, R. & McCarthy, M. (2005). *Cambridge Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, N. (2003). Constructions, Chunking and Connectionism - The Emergence of Second Language Structure. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 33-68). Oxford: Blackwell.

Ellis, N. (2013). Second Language Acquisition. In T. Hoffmann & G. Trousdale (Eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar* (pp. 365-378). Oxford: Oxford University Press.

Ellis, N. & Larsen Freeman, D. (2009). Constructing a Second Language: Analyses and Computational Simulations of the Emergence of the Linguistic Constructions from Usage. *Language Learning,* Vol. 59, No.1, 90-125.

Goldberg, A. (2006). *Constructions at Work*. Oxford: Oxford University Press.

Greenbaum, S. (1996). *Oxford English Grammar.* Oxford: Oxford University Press.

Gries, S. & Wulff, S. (2005). Do Foreign Language Learners also Have Constructions? Evidence from Priming, Sorting and Corpora. *Annual Review of Cognitive Linguistics,* Vol. 3, 182-200.

Gries, S. & Wulff, S. (2009). Psycholinguistic and Corpus Linguistic Evidence for L2 Constructions. *Annual Review of Cognitive Linguistics* , Vol. 7, 164-187.

Hinkel, E. (2012). Language Teaching and Construction Grammar. *AL Forum; The Newsletter of the Applied Linguistics Interest Section.* Retrieved July 20, 2013 from the World Wide Web

http://newsmanager.commpartners.com/tesolalis/issues/2012-02-21/email.html

Holme, R. (2009). *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.

Holme, R. (2010). A Construction Grammar for the Classroom. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching,* Vol. 48, No. 4, 355-377.

Larsen Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research - Applied Linguistics and Language Study.* London and New York: Routledge.

Littlemore, J. (2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching.* Hampshire: Palgrave Macmillan.

Murphy, R. (1990). *Essential Grammar in Use.* Cambridge: Cambridge University Press.

Murphy, R. & Smalzer. W. R. (2009). *Grammar in Use. Intermediate.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nattinger, J. (1980). A Lexical Phrase Grammar for ESL. *TESOL Quarterly,* Vol. 14, No. 3, 337-344.

Őstman, J. & Fried, M. (2004). The Cognitive Grounding of Construction Grammar. In J. Őstman & M. Fried (Eds.) *Construction Grammars: Cognitive Grounding and Theoretical Extension* (pp. 1-13). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Popović, Lj. i Mirić, V. (1988). *Gramatika engleskog jezika sa vežbanjima.* Beograd: Naučna knjiga.

Slobin, D. (1996). From „Thought and Language" to „Thinking for Speaking". In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity* (pp. 70-96). New York: Cambridge University Press.

Thompson, A. J. & Martinet, A. V. (1986). *A Practical English Grammar.* London: Longman.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

Tyler, A. (2008). Cognitive Linguistics and Second Language Instruction. In P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 456-488). London: Routledge.

Valenzuela Manzanares, J. & Rojo Lopes, A. M. (2008). What Can Language Learners Tell Us About Constructions? In S. De Knop & T. De Ruyker (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar* (pp. 259-294). Berlin: Mouton de Gruyter.

Wee, L. (2007). Construction Grammar and English Language Teaching. *Indonesian Journal of English Language Teaching*. Vol. 3, No. 1, 20-32.

Widdowson, H. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

**Подаци о аутору**

**Др Јелена Вујић** је ванредни професор на Филолошком факултету Универзитета у Београду.
**E-mail: jelenajvujic@gmail.com**

**Весна Пилиповић**
**Татјана Глушац**
Факултет за правне и пословне студије
„Др Лазар Вркатић“ у Новом Саду
Универзитет „Унион“ у Београду

UDK - 159.922.72.072:[373.1::821.111(497.113)"2012"\ \.
371.3::811.111
81'243:159.953.5.072-057.874
DOI: 10.5937/nasvas1502343P
Оригинални научни рад
НВ год. LXIV 2.2015
Примљено: 20. 11. 2014.
Прихваћено за штампу: 20. 04. 2015.

# УЗРАСТ КАО ФАКТОР У ИЗБОРУ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

***Апстракт*** *На избор и учесталост употребе стратегија учења страног језика утичу многи фактори, а између осталог и – узраст ученика. У овом раду приказани су резултати истраживања које је испитивало у којој мери и које типове стратегија примењују ученици основне школе стари 10 и 14 година. У истраживању је примењен стандардизован инструмент - Инвентар стратегија учења страног језика (SILL). Анализа података је обухватила и утврђивање највише и најмање примењиваних стратегија или група стратегија у одређеној старосној групи. Резултати показују да ученици основне школе чешће примењују индиректне стратегије за учење страног језика, али и да постоје одређене разлике у избору и учесталости стратегија између испитиваних група које се могу приписати узрасту ученика. Закључци изнети у овом раду дају смернице за даљи развој стратешке компетенције код ученика основне школе и указују на групе стратегија које су недовољно развијене.*

***Кључне речи:*** *стратегије учења страног језика, стратешка компетенција, узраст ученика.*

## AGE FACTOR IN THE SELECTION OF STRATEGIES FOR LEARNING ENGLISH IN ELEMENTARY SCHOOL

***Abstract*** *Many factors influence the choice and frequency of use of strategies for learning a foreign language, among others there is the factor of the students' age. The paper presents the results of a research aimed at establishing to which extent and which types of strategies are used by elementary-school pupils aged 10 – 14. A standardized Strategy Inventory for Language Learning (SILL) was used. The analysis focused on finding out the strategies and groups of strategies most commonly used and those which are the*

*least used in a certain age group. The results show that elementary-school students more frequently use indirect strategies when learning a foreign language but, also, that there are certain differences in selection and frequency of use between the examined groups, which may be assigned to the age factor. The conclusions, given in this article, could be used as guidelines for further development of strategic competence of elementary-school students and indicate groups of strategies which are underdeveloped.*

***Keywords:*** *foreign language learning strategies, strategic competence, age of students.*

## ВОЗРАСТ КАК ФАКТОР ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ

***Резюме*** *Выбор и частота использования стратегий для изучения иностранного языка зависят от многих факторов, среди которых важное место занимает возраст учеников. В данной статье приводятся результаты исследования о том, в какой мере и какие типы стратегий используют ученики восьмилетней школы в возрасте 10 – 14 лет. В исследовании был использован стандартизированный вопросник для оценки стратегий учения иностранного языка (СИЛЛ). Анализ данных включает в себя определение наиболее и наименее часто используемых стратегий или группы стратегий в определенной возрастной группе. Результаты показывают, что ученики восьмилетней школы чаще используют косвенные стратегии для учения иностранного языка, но существуют определенные различия в выборе и частоте стратегий между исследуемыми группами, которые могут быть отнесены к возрасту учеников. Полученные результаты указывают на пути дальнейшего развития стратегической компетенции у учеников основной школы, а также указывают на группы стратегий, которые недостаточно развиты.*

***Ключевые слова:*** *стратегии для изучения иностранного языка, стратегическая компетенция, возраст учеников.*

### Увод

Истраживања усмерена на испитивање стратегија учења страног језика углавном имају за циљ утврђивање фактора који утичу на избор одређених стратегија, као што су пол, ниво знања, наставни методи који се примењују, националност или стилови учења, а један од важних фактора који одређује избор стратегија је и узраст ученика.

Пошто се с учењем страног језика у нашем школском систему почиње од првог разреда основне школе, важно је утврдити постоје ли одређене специфичности у примени стратегија код ученика основне школе у нашој средини, разликује ли се

она од примене стратегија код ученика истог узраста који језик уче у неком другом школском систему и које стратегије ученици недовољно примењују, а могле би им помоћи у бржем и лакшем учењу.

Стога је циљ овог рада да испита узраст ученика као могући фактор при употреби или занемаривању одређених стратегија у учењу енглеског језика као страног у нашим основним школама.

## Теоријске основе истраживања

### *Узраст ученика као фактор усвајања страног језика*

Првобитно се веровало да деца брже усвајају страни језик од одраслих и да постоји биолошки предодређен период у ком је усвајање језика најлакше, а те тврдње су често аргументоване латерализацијом можданих функција или степеном когнитивног развоја.

У оквиру хипотезе о „критичном периоду" за учење страног језика, често су истицани неуролошки аспекти развоја у детињству, конкретније – процес латерализације у којем једна мождана хемисфера преузима већу контролу над специфичним функцијама као што је говор. Поједини лингвисти су веровали да је способност за учење страног језика највећа пре завршетка латерализације (Lenneberg 1967; Scovel, 1969) и да је након пубертета све мања. Ставови по питању времена кад се завршава процес латерализације и утицаја латерализације на успешност усвајања језика прилично су различити. Молфиз сматра да латерализација спада у функције фонолошке природе, које категорише као функције нижег реда, да се завршавају врло рано, већ око прве године живота (Molfese, 1977). Дилер верује да се та прва фаза латерализације завршава у периоду од шесте до осме године, док семантичко-синтаксичке функције остају под утицајем обе хемисфере још прилично дуго, током следећих двадесет или тридесет година (Diller, 1981). Селиџер такође тврди да се фонолошке функције локализују раније, али сматра да се тај процес одиграва до пубертета, док се синтаксичке функције локализују знатно касније током живота (Seliger, 1978). Разлику у усвајању изговора и осталих категорија страног језика истиче и Сковел (Scovel, 2006), који сматра да се правилан изговор страног језика не може постићи уколико се с учењем почне после дванаесте године живота јер се до тог периода већ заврши одређена фаза неуромускуларног развоја.

Уз неуролошке аспекте, као аргумент у прилог хипотези о биолошки предодређеном периоду за учење језика, истицана је и Пијажеова теорија о когнитивном развоју детета који се одвија кроз следеће стадијуме (Piaget & Inhelder 1969): сензомоторни (0–2 год.), преоперативни (2–7 год.), затим стадијум конкретних операција (7–11 год.), и најзад, стадијум формалних операција (11–16 год.). Иако је период преласка из стадијума конкретних операција у стадијум формалних операција, када почиње развој апстрактног мишљења, према неким лингвистима,

кључни период у интелектуалном развоју и најпогоднији за усвајање страног језика (Brown, 2000), постоје и другачији ставови, према којима се способност за природно, односно имплицитно усвајање језика нарушава управо све већим степеном когнитивног развоја (DeKeyser, 2003; Krashen, 1973; Long, 1990; Rosansky, 1975).

Према релевантним истраживањима, способност за одређени тип учења језика временом опада, и то најчешће за имплицитно учење (DeKeyser, 2003). Такође, слабљење ове способности постепено почиње већ од седме године до пубертета (Johnson & Newport 1989; Long 1990), да би се касније убрзало.

Хипотеза о бржем усвајању страног језика код деце оповргнута је резултатима релевантних истраживања која су показала да су деца супериорнија само у усвајању изговора страног језика, док су тинејџери, па потом одрасли знатно успешнији у усвајању вокабулара, морфологије и синтаксе (Fathman, 1975; Snow & Hoefnagel Hohle 1978). Разлике у начину и стилу учења деце у односу на ученике старијег узраста ипак су евидентне, како на основу чињеница претходно изнетих у раду тако и на основу искустава у практичној настави. Узраст, дакле, не игра пресудну улогу у успешности усвајања страног језика (осим изговора), али је несумњиво један од најважнијих фактора у избору наставних метода, посебно у раду с децом коју одликује специфичан стил учења (Cameron, 2001), па се самим тим може претпоставити – и специфичан избор стратегија учења језика.

*Стратегије учења страног језика*

Стратегије учења страног језика и њихов утицај испитују се од шездесетих година прошлог века, кад је развој когнитивне психологије утицао на веће интересовање за овај сегмент учења с циљем да се утврди шта је то што успешни ученици примењују у свом учењу.

Бројне дефиниције стратегија за учење страног језика углавном су сличне. Рубинова их дефинише као технике које ученици примењују како би стекли знање (Wenden & Rubin, 1987). Ричардс и Плат их тумаче као „смишљене облике понашања и размишљања које ученици примењују током учења како би боље разумели, научили и запамтили нове информације" (Richards & Platt, 1992: 209). О'Мали и сарадници дефинишу стратегије као кораке које ученици предузимају да би лакше усвојили и запамтили нову информацију или да би је се присетили и употребили (O'Malley et al., 1985). Најзад, Ребека Оксфорд дефинише стратегије као „кораке које ученици примењују како би побољшали учење" (Oxford, 1990: 1) и види их као кључни фактор у развоју комуникативне компетенције ученика.

Током неколико деценија, како су истраживања стратегија постајала бројнија, а свест о важности стратешке компетенције ученика расла, настале су и различите поделе типова стратегија учења страног језика. Рубинова их сврстава у две групе – у директне стратегије, које директно доприносе учењу и обухватају метакогнитивне и когнитивне стратегије, и у индиректне, које на индиректни начин поспешују учење,

а обухватају комуникативне и друштвене стратегије (Wenden & Rubin, 1987). О' Мали и сарадници сврставају стратегије у три групе – когнитивне, метакогнитивне и друштвене (O'Malley et al., 1985), док Стерн издваја пет основних категорија у које се могу сврстати све стратегије: стратегије организације и планирања, когнитивне, комуникативне, интерперсоналне и афективне стратегије (Stern, 1992). Оксфордова, чија је таксономија и данас најшире прихваћена, дели стратегије у две основне групе, као и Рубинова – директне и индиректне, с тим што у оквиру групе директних стратегија издваја когнитивне, меморијске и компензационе, док у групу индиректних стратегија сврстава метакогнитивне, афективне и друштвене (Oxford, 1990).

Когнитивне стратегије заснивају се на манипулацији и трансформацији језика који се усваја и омогућују разумевање и употребу страног језика путем вежбања, пријема и слања порука или анализе и закључивања. Меморијске стратегије омогућују памћење нових информација кроз стварање менталних веза, коришћење слика и звукова, обнављање и активну употребу наученог. Компензационе стратегије омогућују разумевање и употребу страног језика упркос недостацима у знању (Oxford, 1990).

Метакогнитивне стратегије се примењују у координацији учења кроз фокусирање на учење, планирање и евалуацију напретка. Афективне стратегије обухватају технике које помажу ученицима да боље контролишу своје емоције, смање анксиозност и охрабре сами себе у процесу учења. Најзад, друштвене стратегије обухватају активности које укључују друге људе у процес учења језика, као што су постављање питања, сарадња с вршњацима и развијање емпатије (Oxford, 1990).

На избор стратегија за учење страног језика утичу различити фактори који су испитивани у бројним студијама. У литератури се наводе опречни резултати када је у питању повезаност пола ученика и избора стратегија, с тим што се углавном запажа да испитаници женског пола користе шири спектар стратегија него испитаници мушког пола (Bikicki, 2012; Ehrman & Oxford, 1989; Oxford & Nyikos, 1989). Резултати релевантних студија такође показују да успешни ученици користе шири спектар стратегија од оних мање успешних (Green & Oxford, 1995; Lan & Oxford, 2003).

Истраживања која су испитивала утицај узраста на избор стратегија и примену стратегија код ученика основне школе прилично су малобројна засад, иако се може претпоставити да деца на потпуно другачији начин приступају учењу језика у односу на адолесценте или одрасле. С обзиром на чињеницу да се данас раније почиње с учењем страног језика и да се развој стратешке компетенције истиче као један од важних циљева савремене наставе, неопходно је даље истраживати примену стратегија код ученика основношколског узраста, јер добијени подаци могу пружити значајне смернице за подизање квалитета наставе и учења.

## Методологија истраживања

Циљ овог истраживања је да се испита којим се стратегијама у учењу енглеског језика служе ученици основне школе у Србији и да одговори на следећа питања:

- Која група стратегија је најзаступљенија, а која најмање заступљена код ученика старих 10 и 14 година?
- Постоје ли разлике у употреби стратегија између девојчица и дечака?
- Које појединачне стратегије се највише, а које најмање примењују?

У истраживању су примењене методе дескриптивне статистике и независног т-теста, а обрада података је вршена помоћу програма SPSS 13.

### *Узорак*

У истраживању које је изведено 2012. године учествовало је 48 ученика четвртог разреда основне школе који енглески језик уче у школи три и по године и 41 ученик осмог разреда основне школе који имају наставу енглеског језика седам и по година[1]. Ученици четвртог разреда имали су у просеку 10 година, док су ученици осмог разреда имали у просеку 14 година. За истраживање су изабране управо ове две групе ученика из два разлога: иако обе групе припадају основношколском узрасту, међу њима је прилична разлика у степену когнитивног и емотивног развоја, па се могу запазити специфичности приступа учењу у одређеном узрасту (млађи ученици су још увек у фази развоја конкретног мишљења, а старији – у фази развоја апстрактног мишљења). Уз то, ученици стари десет година довољно су зрели за сарадњу у којој се може применити стандардизован инвентар стратегија учења.

### *Инструмент*

У овом истраживању је примењен стандардизован инвентар стратегија учења (SILL)[2] који је конструисала Ребека Оксфорд. Инвентар садржи укупно 50 тврдњи подељених у шест група које су намењене процени учесталости примене појединих група стратегија. Од ученика се очекује да изразе своју процену у односу на сваку појединачну тврдњу на петостепеној скали Ликертовог типа у којој оцена 1 подразумева одговор „никад", док оцена 5 подразумева одговор „увек или готово увек". Инвентар стратегија учења је, за потребе овог истраживања, био преведен на српски језик, а време предвиђено за попуњавање скале процене учесталости је било 45 минута. У испитивању употребе стратегија код ученика старих десет година, усмено је давано објашњење појединих тврдњи и проверавано да ли су ученици све тврдње исправно разумели.

1 Истраживање је реализовано у Основној школи „Ђура Даничић" у Новом Саду.

2 SILL - Strategy Inventory for Language Learning (Oxford, 1990)

## Резултати и дискусија

*Разлике у полу и употреба стратегија*

Независним т-тестом проверавало се има ли разлике између девојчица и дечака у употреби стратегија у испитиваним групама. У групи ученика четвртог разреда у којој је било 24 девојчице и 24 дечака нису утврђене статистички значајне разлике. У групи ученика осмог разреда у којој је било 30 девојчица и 11 дечака утврђене су значајне статистичке разлике у употреби свих типова стратегија, сем когнитивних (меморијске p=0,02; компензационе p=0,00; метакогнитивне p=0,01; афективне p=0,05 и друштвене p=0,00). Утврђене разлике показују да девојчице у овој испитиваној групи више примењују стратегије за учење страног језика него дечаци.

*Старосне разлике и употреба стратегија*

У даљој анализи резултата, утврђено је у којој мери ученици четвртог и осмог разреда употребљавају поједине групе стратегија за учење страног језика.

Табела 1. Примена стратегија код ученика старих 10 година

| **Група стратегија** | **M** |
|---|---|
| Метакогнитивне стратегије | 4,09 |
| Друштвене стратегије | 3,70 |
| Когнитивне стратегије | 3,60 |
| Афективне стратегије | 3,18 |
| Компензационе стратегије | 3,15 |
| Меморијске стратегије | 3,07 |
| **Укупно** | **3,50** |

У интерпретацији резултата важно је истаћи да се, према Ребеки Оксфорд, примена стратегија категорише као висока уколико просечна вредност процене учесталости примене стратегија премашује 3,5. Просечна вредност која се креће између 2,5 и 3,4 указује на солидну употребу стратегија, док нижа од 2,5 указује на слабу употребу. У табели 1. може се запазити да је укупна просечна вредност процене учесталости примене стратегија која се односи на све групе стратегија за ученике који су стари десет година – 3,50, што показује веома добру примену стратегија. Код ове групе ученика се запажа врло висока примена чак три типа стратегија (метакогнитивних – 4,09; друштвених – 3,70 и когнитивних 3,60). У погледу употребе преостала три типа стратегија, резултати су такође солидни (афективне – 3,18; компензационе – 3,15 и меморијске – 3,07). У анализи резултата запажа се занимљив податак – ученици млађег узраста који су учествовали у овом истраживању исказали су да највише примењују метакогнитивне стратегије, што није уобичајено, јер се у већини студија, како износи Оксфордова, бележи недовољна примена

овог типа стратегија (Oxford, 1990) и код старијих испитаника. У истраживању које је спроведено у Тајвану (Lan & Oxford, 2003), на пример, најчешће примењиване стратегије у овом узрасту су афективне (3,20), компензационе и друштвене (3,10), тек онда – метакогнитивне (3.00), а затим когнитивне и меморијске (2,80).

Резултати за ученике осмог разреда који су у просеку стари 14 година приказани су у табели 2.

Табела 2. Примена стратегија код ученика старих 14 година

| **Група стратегије** | **M** |
|---|---|
| Метакогнитивне стратегије | 3,80 |
| Друштвене стратегије | 3,35 |
| Компензационе стратегије | 3,28 |
| Когнитивне стратегије | 3,21 |
| Меморијске стратегије | 2,64 |
| Афективне стратегије | 2,60 |
| **Укупно** | **3,17** |

Резултати показују да ученици осмог разреда имају нешто слабију укупну просечну вредност процене учесталости примене стратегија (3,17) у односу на ученике четвртог разреда (3,50), али се и овај резултат категорише као солидан. Ученици осмог разреда исказују високу примену стратегија само једне категорије – метакогнитивних (3,80), које су се и код ове групе показале као најзаступљеније, док код свих осталих категорија бележе солидну употребу (видети табелу 2), иако је она на граници да се оквалификује као слаба кад су у питању меморијске (2,64) и афективне стратегије (2,60).

У поређењу примене стратегија код испитиваних група, може се запазити да је просечна вредност процене учесталости примене стратегија виша у групи млађих ученика. Код обе групе се бележи најизраженија употреба метакогнитивних и ниска примена меморијских стратегија. Независни т-тест показује да се значајне статистичке разлике између две групе испитаника запажају у примени меморијских ($p$=0,02), когнитивних ($p$= 0,01) и афективних стратегија ($p$= 0.00), а у сва три случаја ученици четвртог разреда основне школе примењују ове типове стратегија у већој мери него ученици осмог разреда. (табела 3).

Табела 3. Разлика у примени стратегија код ученика четвртог и ученика осмог разреда

| | **t** | **df** | **Sig. (2-tailed)** | **Mean Difference** |
|---|---|---|---|---|
| **Меморијске** | 2,48 | 87 | **0,02** | 0,43 |
| **Когнитивне** | 2,57 | 87 | **0,01** | 0,39 |
| **Компензационе** | -0,71 | 87 | 0,48 | -0,14 |
| **Метакогнитивне** | 1,75 | 87 | 0,08 | 0,28 |
| **Афективне** | 3,07 | 87 | **0,00** | 0,58 |
| **Друштвене** | 1,69 | 87 | 0,10 | 0,35 |
| **Укупно** | 2,28 | 87 | **0,03** | 0,33 |

У погледу меморијских стратегија, овакав резултат не представља изненађење за истраживаче с обзиром на чињеницу да се оне више примењују на почетним нивоима учења. Што се афективних стратегија тиче, може се приметити да се разлика у њиховој примени показала као статистички најзначајнија, што је донекле забрињавајуће јер се афективне стратегије свакако не користе у мери у којој је то потребно, па је неопходно додатно испитати да ли њихова примена опада с узрастом ученика или с порастом комуникативне компетенције и самопоуздања.

У даљој анализи резултата, извршило се поређење најзаступљенијих и најмање заступљених појединачних стратегија у групи десетогодишњих и четрнаестогодишњих ученика.

У табели 4 је приказано десет најзаступљенијих стратегија код обе групе ученика.

Табела 4. Најзаступљеније појединачне стратегије код ученика четвртог и осмог разреда основне школе

| | **Ученици четвртог разреда** | | **Ученици осмог разреда** | |
|---|---|---|---|---|
| | Стратегија (група) | M | Стратегија (група) | M |
| 1. | Запажање сопствених грешака на енглеском и настојање да се убудуће не праве (МК) | 4,73 | Гледање енглеских и америчких филмова (К) | 4,63 |
| 2. | Молба саговорнику да објасни нешто што ученик у разговору не разуме (Д) | 4,71 | Обраћање пажње на то како неко други говори енглески (МК) | 4,27 |
| 3. | Дефинисање јасних циљева у вези с енглеским језиком (МК) | 4,56 | Настојање да се пронађу начини да се поправи и усаврши енглески (МК) | 4,24 |
| 4. | Настојање да се пронађу начини да се поправи и усаврши енглески (МК) | 4,46 | Анализа сопственог напретка у учењу енглеског језика (МК) | 4,17 |
| 5. | Понављање лекција (Ме) | 4,42 | Употреба синонима у ситуацији кад ученик не може да се сети одговарајуће речи (Ко) | 4,12 |
| 6. | Обраћање пажње на то како неко други говори енглески (МК) | 4,42 | Настојање да се пронађе што више прилика да се говори енглески (МК) | 4,10 |
| 7. | Молба за помоћ (уколико је потребна) упућена онима који добро говоре енглески (Д) | 4,40 | Запажање сопствених грешака на енглеском и настојање да се убудуће не праве (МК) | 4,00 |
| 8. | Гледање енглеских и америчких филмова (Кг) | 4,27 | Молба за помоћ (уколико је потребна) упућена онима који добро говоре енглески (Д) | 3,95 |
| 9. | Самоохрабривање у ситуацијама када се ученик плаши да ће направити грешку (А) | 4,25 | Настојање ученика да се опусти кад се осећа несигурно док говори енглески (А) | 3,95 |
| 10. | Изговарање или писање нове речи по неколико пута (Кг) | 4,23 | Дефинисање јасних циљева у вези с енглеским језиком (МК) | 3,85 |

Резултати показују да обе групе испитаника најчешће примењују индиректне стратегије, а у оквиру те категорије – метакогнитивне (које чине четири од десет најзаступљенијих типова стратегија код ученика четвртог разреда и чак шест од десет у групи осмог разреда). Иако се метакогнитивне стратегије сматрају изузетно корисним у усвајању страног језика јер развијају самоодговорност ученика и фокусирање на предмет учења, овакав дисбаланс између индиректних и директних стратегија наводи на питање – зашто се директне стратегије користе у мањој мери и како ученици постижу напредак уколико се не баве страним језиком довољно, већ више планирањем, постављањем циљева и евалуацијом напретка? У групи ученика четвртог разреда, међу најзаступљенијим стратегијама су само три директне: две когнитивне и једна меморијска, али се ипак запажа да ученици овог узраста понављају лекције и више пута изговарају нове речи како би их научили, док се код ученика осмог разреда запажа врло висока примена само једне релативно пријатне когнитивне стратегије која, по оцени истраживача, захтева најмање напора (гледање енглеских и америчких филмова) и једне компензационе која подразумева употребу синонима у ситуацији када се не зна нека реч. Могло би се закључити да постоји извесна разлика у приступу учењу страног језика и да млађи ученици одговорније прилазе самом учењу и више се баве језиком од старијих ученика основне школе, али би неким новим истраживањем требало додатно проверити ове претпоставке. Свакако је евидентно да је недовољна примена директних стратегија код ученика обе групе.

У анализи је такође извршено поређење најмање примењиваних стратегија код ученика обе групе (табела 5).

Табела 5. Најмање заступљене појединачне стратегије код ученика четвртог и осмог разреда основне школе

| | **Ученици четвртог разреда** | | **Ученици осмог разреда** | |
|---|---|---|---|---|
| | Стратегија (група) | **M** | Стратегија (група) | **M** |
| 1. | Бележење сопствених осећања у дневник учења (A) | 1,90 | Бележење сопствених осећања у дневник учења (A) | 1,41 |
| 2. | Примена покрета (пантомиме) да би се боље запамтила реч (Me) | 1,92 | Примена покрета (пантомиме) да би се боље запамтила реч (Me) | 1,56 |
| 3. | Настојање да се нове речи запамте кроз римовање, песме и стихове (Me) | 1,98 | Употреба картица са сликама да би се научила нова реч (Me) | 1,59 |
| 4. | Употреба картица са сликама да би се научила нова реч (Me) | 2,27 | Разговор с неким о томе како се ученик осећа док говори енглески (A) | 1,93 |
| 5. | Осмишљавање нове речи кад ученик не може да се сети одговарајуће речи на енглеском (Ko) | 2,33 | Самопохвала кад ученик уради нешто добро на енглеском (A) | 2,34 |
| 6. | Меморисање нове речи тако што се упамти њено место на табли, постеру, у књизи и сл. (Me) | 2,58 | Настојање да се нове речи запамте кроз римовање, песме и стихове (Me) | 2,41 |
| 7. | Писање писама, порука и мејлова на енглеском (Kг) | 2,67 | Прављење резимеа оног што ученик види, прочита или научи на енглеском (Kг) | 2,51 |
| 8. | Покушаји да се реч објасни мимиком и пантомимом кад ученик не може да је се сети (Ko) | 2,77 | Повезивање звука нове речи са замишљеном сликом појма да би се лакше запамтила (Me) | 2,59 |
| 9. | Разговор с неким о томе како се ученик осећа док говори енглески (A) | 2,85 | Покушај ученика да претпостави шта ће неко рећи на енглеском (Ko) | 2,61 |
| 10. | Прављење резимеа оног што ученик види, прочита или научи на енглеском (Kг) | 2,88 | Покушај да се схвати шта значи непозната реч тако што се она подели у делове и преведе онај део који ученик разуме (Kг) | 2,63 |

Приказани резултати показују да су од десет најмање коришћених стратегија најизраженије директне стратегије – четири меморијске (код обе групе испитаника), две когнитивне (такође код обе групе) и две компензационе код ученика четвртог разреда, а једна компензациона код ученика осмог разреда. Преостале најмање коришћене стратегије су афективне у обе групе. Занимљиво је да су две најмање заступљене стратегије идентичне у обе групе ученика – бележење сопствених осећања у дневник учења (вероватно зато што се у нашем школском систему недовољно примењују дневници учења) и примена покрета и пантомиме.

Изненађујућа је чињеница да су меморијске стратегије изразито слабо заступљене и код ученика четвртог разреда којима би, на пример, употреба пантомиме, мимике или картица са сликама требало да буде занимљивија и прихватљивија него ученицима осмог разреда с обзиром на то да се многе модерне наставне технике препоручене за рад с децом заснивају управо на сличним активностима које су атрактивне млађим ученицима.

Иако се може запазити да у групи когнитивних стратегија постоје одређене разлике, заједничко у обе групе је то што ученици не покушавају да направе резиме онога што су прочитали или научили, а што омогућује ефикасније и дуже памћење.

## Закључци и педагошке импликације

Анализа примене стратегија учења страног језика код ученика основне школе показала је да постоје одређене специфичности у учењу код млађих ученика. У групи ученика четвртог разреда утврђена је виша просечна вредност процене учесталости примене свих типова стратегија него у групи ученика осмог разреда, а узроке пада у просечним вредностима примене стратегија требало би додатно испитати, јер истраживања изведена у свету показују да ученици с вишим нивоом знања обично чешће примењују стратегије за учење страног језика него ученици на почетним нивоима учења.

Резултати овог истраживања разликују се од резултата доступних у литератури и по томе што се у испитиваним групама уочава изразита склоност ка употреби индиректних стратегија, а посебно метакогнитивних, што опет није случај у другим студијама, посебно кад су у питању ученици нижих разреда основне школе.

Резултати показују врло слабу употребу меморијских стратегија код млађих ученика, што је такође необично, јер је њихова примена корисна управо на нижим нивоима учења, а савремени методи наставе с децом почивају на техникама које би требало да поспешују развој овог типа стратегија.

Употреба афективних стратегија опада с узрастом ученика и изузетно је слаба, а узроке ове појаве треба додатно проверити, јер афективна димензија игра веома важну улогу у успешности усвајања језика.

На основу изнетих запажања, може се закључити да постоје заједничка обележја примене стратегија код ученика основне школе у нашој средини: изразито слабија примена директних стратегија за учење страног језика и изразита примена метакогнитивних стратегија, док се у поређењу старијих и млађих ученика бележи пад примене стратегија уопште, а нарочито афективних. Пошто је већ истакнуто да узраст не игра пресудну улогу у процесу усвајања језика (сем кад је у питању усвајање гласова страног језика или имплицитно учење), може се претпоставити да на сужавање избора стратегија код старијих ученика основне школе утиче однос према учењу, врста мотивације и наставне технике које се примењују, али би ове тврдње требало испитати посебним истраживањем.

Резултати свакако упућују на потребу да се у наставном процесу посвети већа пажња развоју стратешке компетенције ученика која би се циљано усмерила

на смањење пада у примени стратегија и даљи развој оних типова стратегија које ученици углавном занемарују, а који су изузетно корисни на основношколском нивоу учења. Конкретно, неопходно је проширити спектар меморијских стратегија, изузетно корисних у усвајању вокабулара, пошто учење речи у енглеском језику, лексички најбогатијем, представља континуиран процес. Код старијих ученика, с развијенијим когнитивним способностима, могу се применити наставне технике које подразумевају груписање појмова, асоцијације, семантичко мапирање, употребу речи у контексту, као и увежбавање примене визуелних и аудитивних техника у процесу меморисања појмова. У циљу развоја афективних стратегија, чији је пад најизразитији, корисно би било подстицати атмосферу толеранције, отворене разговоре о емоцијама које прате процес учења, примену хумора и музике у настави, као и чешћу примену похвале и нагрде за уложен труд и постигнут напредак.

На крају је важно истаћи да је неопходно додатно радити на оспособљавању наставника за развој стратешке компетенције ученика кроз додатно усавршавање путем семинара, радионица и других типова обуке, јер је овај сегмент релативно нов и није му поклоњена довољна пажња у образовању наставника.

## Литература


Bikicki, N. (2012). Razlike među polovima u upotrebi strategija za učenje vokabulara. U B. Radić Bojanić (ur.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika* (8-23). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. NewYork: Longman.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Malden MA: Blackwell.

Diller, K. (1981). "Natural methods" of Foreign Language Teaching: Can They Exist? What Criteria Must They Meet? In H. Winnitz (Ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition* (pp. 75-91). New York: The New York Academy of Sciences.

Ehrman, M. & Oxford, R. L. (1989). Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies. *The Modern Language Journal*, Vol. 73, No. 1, 1-13.

Fathman, A. (1975). The Relationship between Age and Second Language Productive Ability. *Language Learning,* Vol. 25, No. 2, 2245-253.

Green, M. J. & Oxford, R. L. (1995). A Closer Look at Learner Strategies, L2 Proficiency and Gender. *TESOL Quarterly*, Vol. 29, No. 2, 261-297.

Krashen, S. (1973). Lateralization, Language Learning, and the Critical Period: Some New Evidence. *Language Learning*, Vol. 23, No. 1, 63-74.

Lan, R. & Oxford, R. L. (2003). Language Learning Strategy Profiles of Elementary School Students in Taiwan. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 41, No. 4, 339-379.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Long, M. H. (1990). Maturational Constraints on Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 12, No. 3, 251-285.

Molfese, D. (1977). Infant Cerebral Assymetry. In S. J. Segalowitz & F. A. Gruber (Eds.), *Language Development and Neurological Theory* (pp. 22-37). New York: Academic Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, L. R. & Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *The Modern Language Journal*, Vol. 73, No. 3, 291-300.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner Manzanares, G., Russo, R. P. & Kupper, L. (1985). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly,* Vol. 19, No. 3, 557-584.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.

Richards, J. & Platt, J. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.

Rosansky, E. (1975). The Critical Period for the Acquisition of Language: Some Cognitive Developmental Considerations. *Working Papers on Bilingualism*, Vol. 6, No. 1, 93-100.

Scovel, T. (1969). Foreign Accents, Language Acquisition and Cerebral Dominance. *Language Learning*. Vol. 19, No. 3-4, 245-254.

Scovel, T. (2006). Age, Acquisition and accent. In C. Abello Contesse, R. Chacon Belran, M. D. Lope Jimeney & M. M. Torreblanca Lopez (Eds.), *Age in L2: Acquisition and Teaching* (pp. 31-48*)*. Bern: Peter Lang.

Seliger, H. W. (1978). Implications of a Multiple Critical Period Hypothesis for Second Language Learning. In C. Ritchie (Ed.), *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications* (pp. 11-19). New York: Academic Press.

Snow, C. E. & Hoefnagel Hohle, M. (1978). Age Differences in Second Language Acquisition. In E. M. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition: A Book of Readings* (pp. 332-335). Rowley Mass: Newbury House.

Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

**Подаци о ауторима**

**Др Весна Пилиповић** је ванредни професор на Факултету за правне и пословне студије „Др Лазар Вркатић" у Новом Саду Универзитета „Унион" у Београду.
**E: mail: vesna_pilipovic@yahoo.com**

**Др Татјана Глушац** је доцент на Факултету за правне и пословне студије „Др Лазар Вркатић" у Новом Саду Универзитета „Унион" у Београду.
**E: mail: tatjana.glusac@gmail.com**

**Биљана Стикић**
Природно-математички факултет
Универзитет у Новом Саду

UDK - 371.3::81'243(497.11)"1918/1941"
371.3::811.133.1(497.11)"1918/1941"
373.5(497.11)"1918/1941"
DOI: 10.5937/nasvas1502357S
Прегледни рад
НВ год. LXIV 2.2015
Примљено: 14. 01. 2015.
Прихваћено за штампу: 20. 03. 2015.

# НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА И СРЕДЊЕ СТРУЧНО ОБРАЗОВАЊЕ У СРБИЈИ ТОКОМ МЕЂУРАТНОГ ПЕРИОДА

***Апстракт*** *У раду је анализирана настава страних језика, пре свега француског, с аспекта наставе језика струке која се одвијала у државним средњим стручним школама међуратне Србије. Истраживање је извршено на корпусу наставних планова и програма, релевантних докумената и уџбеника француског језика објављених у поменутом периоду. Тадашње просветне власти још увек нису употребљавале терминологију којом би означиле наставу страног језика струке као посебну област општег страног језика, али програмски садржаји показују да је она умногоме имала такве карактеристике. Када је реч о француском језику у грађанским школама, он је тек крајем тог периода, током последње две године образовања, програмски био оријентисан ка струци, путем увођења стручних израза и текстова из области индустрије, пољопривреде и занатства, док су врло ретки уџбеници само тематски подржавали та упутства. Садржаји струке у трговачким и техничким школама били су прецизирани и постепено увођени, тако да је у завршним годинама целокупна настава страног језика имала карактеристике наставе језика струке, уз употребу уџбеника ускостручних садржаја. Француски језик предаван у учитељским школама постао је језик струке у завршним разредима у којима су употребљавана изабрана дела педагошке тематике, као и наменски редигован уџбеник са текстовима из традиционалне и савремене педагогије и психологије.*

***Кључне речи****: страни језик струке, средњошколско образовање, Србија.*

## FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND SECONDARY VOCATIONAL TRAINING IN SERBIA DURING INTERWAR PERIOD (1918 – 1941)

***Abstract*** *The paper presents an analysis of foreign language teaching, primarily French, from the aspect of language for specific purposes (LSP) performed in state secondary vocational schools in the interwar period in Serbia. Teaching curricula, relevant documents and French textbooks from that period were analyzed. The educational*

*authorities of the time still did not use terminology by which the teaching of a foreign language would be denoted as a separate area of general foreign language, but curricular contents show that it did have these characteristics to a considerable extent. When the French language in comprehensive schools is considered curricular requirements were to orient teaching, in the last two years of teaching, near the end of the examined period, towards professions and introduce specific terminology and texts in the fields of industry, agriculture and craftsmanship, but only few textbooks supported these instructions. Curricular LSP contents in commercial and technical schools were precise and gradually introduced, so that in final years foreign language teaching had the characteristics of LSP supported by highly specialized textbooks. In teacher colleges LSP French was taught in final years using a selection of pedagogic themes and appropriately revised textbooks containing texts from traditional and contemporary pedagogy and psychology.*

***Keywords:*** *foreign language for specific purposes, secondary education, Serbia.*

## ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СЕРБИИ В ТЕЧЕНИЕ МЕЖВОЕННОГО ПЕРИОДА

***Резюме*** *В статье анализируется преподавание иностранных языков, в первую очередь французского, в государственных средних профессиональных школах и училищах в период между двумя мировыми войнами в Сербии. Исследование проведено на основе планов и программ обучения, учебников французского языка, опубликованных в этом периоде и соответствующих документов. Хотя в то время еще не использовали терминологию, которая применяется в преподавании иностранного языка специальности как особой области общего иностранного языка, содержание программ обучения показывает, что оно в значительной степени имело такие характеристики. Когда речь идет о французском языке в гражданских школах, в конце этого периода, программные содержания в последние два года обучения были ориентированы на специальность путем введения терминов и текстов из области промышленности, сельского хозяйства и торговли, в то время как редкие учебники тематически поддерживали эти инструкции. Содержания с учетом специальности в технических школах были выделены и помещены в последние годы обучения, в которых обучение иностранным языкам имело в полности характеристики обучения языку специальности. Преподавание французского языка в педагогических училищах имело характеристики обучения языку специальности в последних годах учебы когда использовали избранные педагогические темы и тексты по традиционной и современной педагогике и психологии.*

***Ключевые слова:*** *язык специальности, среднее образование, Сербия.*

## Увод

Настава и учење страних језика, како у развијеним деловима света тако и код нас, релативно дуго су предмет темпорарних али и континуираних научних истраживања фокусираних на један посебан аспекат ове врсте наставе. Реч је о домену интересовања методике наставе страних језика[1] која за предмет има страни језик струке, његову школску и ваншколску наставу, садржаје, методе, педагошко-психолошке, лингвистичке, културне и друге феномене који директно или индиректно детерминишу процес учења. У оквиру образовног система Републике Србије, на садржајима страног језика струке нарочито се инсистира на високошколском нивоу, односно на језички нематичним факултетима, док се у средњим школама садржаји струке у форми термина и одабране стручне тематике уводе постепено. Овај домен наставе језика добио је код нас нарочиту важност са покретањем међународне годишње конференције *Језик струке*, али и са оснивањем посебних, факултетских центара за методику наставе страних језика струке.[2] У научним и стручним радовима нису, међутим, ретке несугласице у вези с називом предмета ове области методике и употребом термина и терминолошких синтагми као што су *језик струке*, *стручни језик*, *језик науке*, *технички језик*, *жаргон професије* итд. Објашњење појављивања ових терминолошких варијетета налази се у комплексности датог феномена, те свака тенденција ка симплификацији њиховог значења одражава, у ствари, неразумевање есенцијалне компоненте комуникације (Şerbănescu, 2013). С обзиром на важност коју је овај домен наставе добијао током неколико последњих деценија, истицане су бројне концептуализације и дефиниције појма језик струке. Међу њима, ипак, нема нарочито значајних разлика, тако да се може констатовати да језик струке представља генеричко изражавање како би се означио језик који се користи у ситуацијама усмене и писмене комуникације које имплицирају трансмисију информација из посебног домена искуства (Galisson & Coste, 1976), као и да је то природни језик који се сматра вектором специјализованих знања (Lerat, 1995) и лингвистички подсистем који окупља лингвистичке специфичности из једног одређеног домена (Dubois et al., 2002).

Управо је ова област методике наставе страних језика, односно француског као страног језика, предмет истраживања у нашем раду који има за циљ да покаже да су развојне форме наставе страних језика струке биле заступљене и на средњошколском нивоу образовног система међуратне Србије, те да се на тај начин потврди констатација о еволуцији ове врсте наставе у Европи (Mangiante &

1 У научном и стручном дискурсу методичара француског као страног и матерњег језика употребљава се термин *дидактика* (Didactique du français langue étrangère) уместо термина *методика наставе*. То је случај и у једном новом уџбенику који се користи на универзитетима у Србији. В. Шотра, Т. (2010). *Дидактика француског као страног језика*. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.

2 Један такав центар активан је и на Природно-математичком факултету Универзитета у Новом Саду.

Richer, 2014). За објективни приступ датој проблематици, која се може сматрати уско зависном од проблематике наставе француског као општег страног језика, било је неопходно упознати контекст наставе у међуратној Србији, односно резултате претходних релевантних истраживања (Stikić, 2007), с обзиром на чињеницу да тема до данас није била проучавана. Корпус средњошколских наставних планова и програма, других релевантних докумената и уџбеника (француског језика) објављених за потребе наставе у државним средњим стручним школама Србије, као саставног дела Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца и Краљевине Југославије, проучен је применом аналитичко-дескриптивне и историјске методе са циљем да се одговори на следећа питања:

- како је био означен и дефинисан страни језик струке,
- како су дефинисани циљеви увођења наставних садржаја струке,
- које су карактеристике програмских садржаја језика струке,
- које су карактеристике уџбеничких садржаја француског језика струке
- како су одређене потенцијалне форме стручне обуке наставника.

Подсетићемо укратко да француски језик има релативно дугу традицију у образовном систему Србије. Крајем 30-их година XIX века уведен је на крагујевачки Лицеј, а 1850. године постао је и наставни предмет у Војној школи у Београду, са образложењем да су војне науке најбоље развијене у Француској, као и да је војна терминологија заснована претежно на француском језику (Stikić, 2009a). Убрзо потом постао је наставни предмет и у Првој београдској гимназији, а с оснивањем трговачких школа и ширењем мреже гимназија статус француског језика био је све бољи, пре свега у односу на немачки језик. Обезбеђивање развоја наставе путем формирања наставног кадра било је дефинитвно омогућено школске 1896/97. године с оснивањем Семинара за француски језик и књижевност на Филозофском факултету у Београду и прецизирањем критеријума о полагању државних професорских испита (Stikić, 2005). Први светски рат представља значајну прекретницу за историју образовања Србије, између осталог, и због чињенице да се неколико хиљада ученика и студената, организовано избеглих из Србије, образовало на франкофоним подручјима, пре свега у Француској. Ова генерација младих људи, која у избеглиштву није проживела само васпитно-образовно искуство него и једну врсту интеркултурне метаморфозе, давала је, након повратка у Србију, снажну подршку увођењу реформи и ширењу француске културе (Stikić, 2012).

## Средње стручно образовање и настава страних језика

Основна структура образовног система у Србији током њеног периода егзистирања у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца, односно у Краљевини Југославији, обухватала је четворогодишње основне школе, затим први циклус средњошколског нивоа кроз образовање у четворогодишњим нижим гимназијама или грађанским школама, други циклус образовања у вишим гимназијама или

средњим стручним школама, и студије на вишим и високим школама. За наше истраживање значајне су грађанске школе и средње стручне школе у којима су, осим ускостручних предмета, били заступљени и страни језици.

*Настава страних језика у грађанским школама*

Квалификоване у новој заједничкој држави као установе основног образовања, грађанске школе су тек почетком 30-их година добиле статус средњих школа у које су се уписивали ученици на узрасту од 12 година. У образовном систему нове краљевине, ове школе се појављују као наслеђе Аустроугарске монархије, тако да их је највише било на територији Војводине, док њихово оснивање у централној и Старој Србији почиње касних 20-их година. Током четворогодишњег образовања, ученици су стицали знања и развијали вештине потребне за трговинска, занатско-индустријска и пољопривредна занимања са главним циљем да се брже приступи професионализацији и да се задовоље потребе нижих слојева грађанског друштва, док је секундарни циљ био усмерен ка оспособљавању ученика за настављање образовања у средњим стручним школама. Један страни језик као наставни предмет био је обавезан током све четири године школовања, с укупним недељним фондом од 10 часова, односно 12 часова. За разлику од грађанских школа у Словенији, у којима је немачки језик био обавезан, или у Далмацији (италијански), наставни планови за школе у Србији омогућавали су избор између немачког и француског језика. Бројни школски извештаји сведоче да је немачки језик доминирао у војвођанским грађанским школама, док је француски језик увођен у тек осниване грађанске школе у централној и јужној Србији (Stikić, 2007).

*Избор страног језика*. Непосредно пре доношења првог наставног плана за грађанске школе, била је покренута дискусија о избору страног језика. Почетком 1921. године, војвођанско Удружење наставника грађанских школа поднело је Министарству просвете предлог наставног плана и програма који је дао предност немачком језику (Filajdić, 1926). Образложење оваквог става није, међутим, полазило само с аспекта струке и објективних чињеница – „јер се у пракси много чује овај језик и јер у нашој непосредној близини живе Немци" (Dimitrijević, 1926a: 131), него је имало и идеолошке основе – „зато што је више књига написано на немачком него, рецимо, на француском језику, (...) што су Германи озбиљан такмац и ривал Словенства, и јер је свем Словенству познат став немачког народа према целој људској цивилизацији" (Dimitrijević, 1926b: 110). Овакво образложење, са релативно озбиљним недостацима који се тичу струке, вероватно је у свом неисказаном делу налазило оправдање да се запосли већ постојећи кадар, већином образован у предратном периоду за наставу немачког језика. Међутим, треба споменути чињеницу да је питање страног језика, као језика струке у грађанским школама, такође било дискутовано и у другим покрајинама тадашње државе и да је образложење увођења немачког језика имало сасвим јасне аргументе: „Ми још немамо своје индустрије ни велетрговине, с којима је и наш обрт у уској вези. У

колико и има у нашој држави индустријалних и велетрговачких предузећа, она су у туђинским рукама, чиновништво је у њима туђинско, које уредује страним језиком, понајвише њемачким. (...) Једва да та велика подузећа имаду покојег чиновника вјештог нашем језику, па је зато и нашем обртнику и трговцу лакше, ако с тим подузећима знаде и страним језиком у саобраћај доћи. (...) Још потребније је знање страног језика у случају наруџбе из иноземства. (...) Учење француског, енглеског и руског језика нема у грађанским школама практичне вриједности ради удаљености тих држава па и ради слабе упорабе тих језика у нашем трговачко-обртничком животу" (August, 1926: 309, 311).

*Наставни програми*. Тек са програмом из касних 30-их година, његови редактори су прецизирали садржаје који су настави општег страног језика давали карактер и језика струке, и то почев од III разреда, будући да су прве две године школовања представљале једну врсту заједничких општих основа. С обзиром на изабрани смер, у трећој години образовања, која је истовремено била и трећа година учења страног језика, програми су препоручивали тематику својствену различитим привредним занимањима, мада је и општа тематика за све смерове обухватала теме из живота земљорадника, рибара, ловаца, занатлија и трговаца. Упутства за завршну годину била су веома кратка и скоро сасвим иста (*Nastavni plan za I, II, III i IV razred građanskih škola*..., 1926; *Nastavni plan za I, II, III i IV razred građanskih škola*..., 1936). Можемо констатовати да није био употребљен ниједан термин у смислу данашњег термина језик струке, али је јасно да је о томе постојала свест просветних власти, дакле једна примарна етапа наставе језика струке која је у случају грађанских школа дефинисана као „учење израза својствених различитим (привредним) занимањима".

*Уџбеници и страни језик струке*. С обзиром на чињеницу да је нови, реформисани, програм објављен 1936. године, први уџбеници намењени настави француског језика у грађанским школама били су објављени касније, 1938. године. Њихов аутор, Божидар Весић, који је био шеф Одсека за наставу у грађанским школама, редиговао је у року од две године уџбенике за сва четири разреда грађанских школа, а придружио му се Марко Видојковић, са уџбеником за прву годину учења (Stikić, 2007). *Француска читанка за грађанске и средње школе* (Vesić, 1940), иако није успела да уђе у дужу употребу, садржи програмска упутства у вези са струком. Иако је уврстио десетак текстова у вези са занимањима, пољопривредним радовима и савременим средствима саобраћаја, аутор у уџбенику ипак није експлицитно наводио изразе својствене различитим привредним занимањима. Будући да је уџбеник истовремено био намењен и нижим гимназијама, његова тематика је имала у суштини једну општу оријентацију.

### *Настава страних језика у средњим стручним школама*

Током међуратног периода настава се одвијала и у средњим стручним школама, од којих су најбројније биле трговачке и учитељске. Остале су биле

средње техничке и пољопривредне школе, богословије, уметничке школе и војна школа као саставни део војне академије. Страни језици су имали највећу важност у четворогодишњим трговачким школама, званим трговачке академије, будући да је било предвиђено учење два страна језика. Када је реч о учитељским школама, у којима је образовање трајало четири, односно пет година, био је заступљен само један страни језик током целог школовања – француски или немачки са фондом од три, односно два часа. Један од ова два страна језика био је заступљен током школовања на свим образовним профилима средњих техничких школа, осим на бродостројарском где су обавезни били енглески и италијански језик. Једина потпуна средња пољопривредна школа у Србији била је отворена у Ваљеву, с избором француског или немачког језика који, као ни у техничким школама, нису били заступљени на завршном испиту. У школама за образовање свештеника ученици су похађали наставу из два обавезна модерна страна језика (немачки и руски) са циљем да се допринесе развијању опште културе ученика (Stikić, 2007).

*Трговачке академије*. Оријентација наставних садржаја општег страног језика ка језику струке почињала је у трговачким академијама у другој години школовања уз препоруку да се уводе текстови у којима се даје дескрипција трговачких центара, пристаништа и банака, док је у III и IV разреду приоритет имала искључиво стручна тематика, односно пословна кореспонденција: писма о исплатама, писма о меницама и ефектима, писма о агентима и концесионарима, циркулари, тржишни извештаји и молбе за запошљавање (*Srednjoškolski zbornik III*, 1923; *Srednjoškolski zbornik V*, 1927).

Први уџбеник француског језика ког је Министарство одобрило за употребу у овим, тада нарочито цењеним средњим стручним школама била је *Француска читанка са граматиком* (1924) аутора Милорада Ђерића, професора Државне трговачке академије у Београду, који је исте године објавио и *Француско-српски речник банкарских, трговачких и саобраћајних израза*. Већ у предговору *Француске читанке* налазимо позиционирање садржаја наставе француског језика: „Намењујући овај уџбеник ученицима (...) циљ ми је био да их, упознавајући их постепено са граматиком, примењеном и на стручном штиву, уведем у познавање језика и стручних израза (...)." Редигован на 153 странице, Ђерићев уџбеник садржи неколико целина: *Читање и изговор* (стр. 5-8), целина са 43 лекције (стр. 9-92), целина *Lecture pratique et morale* (стр. 93-135) и *Неправилни глаголи* (стр. 136-153). Лекције су биле тако конципиране да свака садржи крађу обраду неког граматичког правила и десетак реченица на француском језику искључиво на вокабулару струке, што је касније проширено увођењем одељка са реченицама на српском језику, сасвим извесно за потребе вежбања, и додатног текста на француском језику са питањима, углавном из домена трговине и индустрије, уз бројне примере из пословне кореспонденције. Друга велика целина уџбеника обухвата мноштво краћих ускостручних текстова.

Други уџбеник намењен превасходно трговачким академијама, *Француска трговачка кореспонденција*, објављен је 1927. године, а његов аутор је био Иван

Димитријевић, професор академије у пензији. Уџбеник има 110 страна, а приступ обради садржаја сасвим је другачији од Ђерићевог, и може се рећи да је то једна врста његове обимне допуне. Изостављена су граматичка објашњења и одељак са сврхом вежбања, као што су реченице за превођење или питања, односно лекција у класичној форми. Димитријевић се фокусирао на сегменте трговачке кореспонденције поделивши њене садржаје на десет тематских поглавља, од циркулара и писама о исплатама, преко писама о текућем рачуну до писама о чековима и меницама, којих је било више од 90 са додатком примера писама у форми одговора. Као засебне целине, овакви садржаји, које бисмо могли назвати кратким лекцијама, обухватали су текст на француском језику и крађу листу нових, непознатих речи са преводом на српски. У засебном поглављу уџбеника аутор је направио и листу уводних и завршних фраза које су коришћене у пословним писмима, као и листу скраћеница.

Важност страног језика у овим стручним школама потврђује и чињеница да су матуранти имали обавезу да на завршном испиту писмено и усмено полажу један језик по избору (*Pravilnik o radu, redu i nastavi u državnim trgovačkim akademijama*, 1927). Провера знања француског језика обухватала је превод једног кратког књижевног текста и једног трговачког писма као што су циркулари о отварању филијале, наруџбине, фактурисање и сл. (Stikić, 2007).

Занимљива је чињеница да је половином 20-их година у домену стручног образовања била извршена тзв. сепарација надлежности. Наиме, многе банке и предузећа су финансијски помагале развој стручног привредног образовања, будући да Министарство просвете није располагало довољним материјалним средствима. Из тог разлога све државне трговачке академије, трговачке школе, средње техничке школе и стручне занатске школе прешле су у надлежност Министарства трговине и индустрије (*Službeni deo*, 1927).

*Учитељске школе*. Ове, такође нарочито цењене, образовне установе у међуратном периоду прошле су фазу честих измена и допуна наставних планова и програма, као и продужетак од четворогодишњег до петогодишњег стручног школовања. Стручне теме су увођене у наставу страног језика током две завршне године образовања. Када је реч о француском језику, биле су препоручене тзв. педагошке читанке, уџбеници који су коришћени и у француским школама: *Les meilleures pages des écrivains pédagogiques* или *Les grands pédagogues*, као и Феријеова (Ferier) дела *L'école active* и *L'autonomie des écoliers* (*Privremeni nastavni plan za učiteljske škole u Kraljevini Jugoslaviji,* 1931).

Као одговор на потребу да ученици користе један уџбеник, Зорка Каралић, професор француског језика у женској учитељској школи у Београду, са специјализацијом на Институту за фонетику на Сорбони, припремила је збирку текстова педагошке тематике насловљену *Choix de lectures pédagogiques françaises* која је била одобрена 1932. године и употребљавана у многим учитељским школама, од Сомбора, Београда и Крагујевца до Шибеника (Stikić, 2007). Садржај уџбеника је распоређен на 109 страна, у форми једне целине од 50 текстова педагошке тематике,

без илустрација. Ове мање целине могу се сматрати и најједноставнијом формом лекције која, осим основног текста, обухвата одељак са списком издвојених нових речи и израза, без превода на српски, насловљен *Explications*, као и кратак одељак *Notice biographique* о раду и значајним делима аутора текста. Посматрано чак и у контексту нашег времена, ауторка је имала квалитетан приступ избору текстова и аутора. Прва трећина уџбеника обухвата текстове из дела француских писаца до Револуције (1789) који чине традицију и примарно наслеђе, претече педагошке науке, међу којима се истичу Монтењ, Фенелон, Ролен и Русо, док други део обухвата текстове педагошке тематике истакнутих француских историчара, филозофа и политичара XIX и самог почетка XX века, као што су били Фери (Ferry, 1832–1893) и Лавис (Lavisse, 1842–1922), закључно са Рибоом (Ribot, 1839–1916), оснивачем нове француске психолошке школе. И док су текстови ових аутора углавном слали морално-педагошке поруке, трећа целина уџбеника је била потпуно оријентисана ка тадашњој савременој педагошкој психологији, њеним научним проблемима и резултатима. Изузев француског психометристе Бинеа (Binet, 1857–1911), сви остали аутори изабраних текстова још увек су били професионално активни и истакнути научници, међу којима и Клапаред (Claparède, 1873–1940), швајцарски неуролог и психолог који је проучавао психологију детета, учење и неуропсихологију памћења, затим Феријер (Ferrière, 1879–1960), швајцарски педагог, оснивач научног правца Ново образовање (Nouvelle éducation), те Пајо (Payot, 1859–1939), француски педагог и професор са бројним значајним делима у области педагогије, од којих је већ прво *Образовање воље* (Education de la volonté, 1895) доживело велики успех и преведено на неколико језика. Француски језик ових текстова био је искључиво средство у процесу стицања стручних знања за обављање посла учитеља. У њима налазимо проблематику менталних тестова, однос меморије и интелигенције, могућности мерења меморије код ученика, подражавање, принципе новог образовања и нове, активне школе и њене методе, као и друге теме које су биле прецизиране програмима других наставних ускостручних предмета будућих учитеља и учитељица.

Наставни план и програм учитељских школа налагао је да се на тзв. учитељском дипломском испиту обавезно полаже, осим српског језика и стручних предмета, и страни језик на текстовима педагошке тематике. На писменом делу је превођен са француског један дужи текст уз употребу речника, док је на усменом делу захтеван превод непознатог текста без речника и његова граматичка анализа (Stikić, 2007).

*Стручно усавршавање наставника страних језика*

Овај аспекат наставног рада није био развијан само путем тзв. угледних предавања, него и у форми обуке наставника на летњим семинарима организованим како за француски тако и за немачки језик. Ову врсту стручног усавршавања наставника француског језика организовао је, током више од једне деценије,

Француски институт у Београду, и то у сарадњи са професорима Семинара за француски језик и књижевност Филозофског факултета. Карактер ових стажева у својој основи је имао обнављање, утврђивање и делимично проширивање знања стечених на студијама, док је домен методике наставе био много мање заступљен. Проблематика страног језика струке није била разматрана (Stikić, 2009b). Међутим, стручно усавршавање, као што је то и данас случај, не реализује се само учествовањем на стручним семинарима, већ и тежњом да се континуирано буде у току са новим резултатима науке и струке, а што омогућава консултовање стручне периодике и других публикација. У међуратном периоду су управе свих основних и средњих школа имале обавезу да примају *Просветни гласник* који је, осим администативних новости, објављивао и чланке о актуелним проблемима у настави (*Srednjoškolski zbornik IV,* 1925: 100). Иако је проблематика метода и методских поступака у настави страних језика веома често била дискутована и анализирана путем чланака објављиваних у домаћим стручним часописима, као што је био *Гласник (Југословенског) професорског друштва*, страни језик струке и његови наставни садржаји су изузетно ретко били предмет стручних расправа.

Учитељске школе су имале, осим ученичких, и наставничке библиотеке које нису располагале књигама само педагошке тематике на страним језицима, већ су примале и периодику, дневну штампу из Француске (новине *L'Europe Nouvelle, Journal des débats*). Учитељска школа у Ужицу је, на пример, имала засебну наставничку библиотеку формирану искључиво од дела на француском језику. Осим релативно великог броја публикација на страним језицима, наставничке библиотеке трговачких академија су располагале и савременим специјализованим часописима и извештајима из домена трговине, индустрије и банкарства, као што су *Bulletin de la Banque Nationale du Royaume de Yougoslavie* и *Bulletin mensuel des renseignements frigorifiques*, док су поједине школе биле претплатници чак десетак специјализованих часописа на француском, немачком и енглеском језику (Stikić, 2007).

## Закључак

Изложене чињенице и њихова анализа доводе до закључка да је у средњим стручним школама међуратне Србије, нарочито у трговачким академијама и учитељским школама, настава страних језика, односно француског, имала карактеристике наставе страног језика струке. Иако наставним програмима није био прецизиран њен циљ, програмски садржаји језика струке били су евидентни. За разлику од грађанских и учитељских школа, чији су наставни програми дали кратке смернице означавањем области струке која треба да доминира током одређене године учења језика, наставни програми трговачких академија давали су много детаљнија упутства. У међуратном периоду још увек није било употребе терминолошке синтагме језик струке или неке друге, нити су редактори наставних програма располагали инхерентном терминологијом, осим врло ретких напомена,

као што су „изрази својствени различитим занимањима". Они су крајем периода били препоручени за разраду у уџбеницима грађанских школа, али њихови аутори то нису експлицитно реализовали у настави француског језика. Страни језик струке доминирао је општим страним језиком у трговачким академијама употребом наменски редигованих уџбеника који су у завршним годинама били потпуно оријентисани ка француском језику трговачке кореспонденције, а чије је савладавање омогућавало и полагање датог предмета на матурском испиту. Када је реч о учитељским школама, две завршне године наставе француског језика биле су посвећене проучавању текстова педагошке тематике која је половином међуратног периода концентрисана у посебном уџбенику оријентисаном углавном на актуелна теоријско-практична питања из домена педагогије и педагошке психологије. Ова врста знања стеченог на француском језику била је проверавана током полагања учитељског дипломског испита. У међуратном периоду је методичка постдипломска обука наставника била релативно маргинализована, и то у оквиру летњих стажева Француског института у Београду. Нова знања професори страних језика могли су, евентуално, да стичу путем консултовања специјализованих часописа, извештаја и других публикација којима су располагале наставничке библиотеке.

Када је реч о даљим истраживањима развојних форми средњошколске наставе страних језика струке, постоји још неколико сасвим прецизних тема које се односе на период до Другог светског рата. То је, пре свега, настава француског језика у нижој школи Војне академије која се одвијала у другој половини XIX века и током међуратног периода, а чији ће резултати бити условљени евентуално сачуваном архивском грађом и могућношћу прибављања и консултовања још неких релевантних докумената. Такође, није расветљена ни проблематика елемената струке у настави француског језика средњих стручних школа с краја XIX века, мада је сасвим извесно да та врста истраживања неће бити обимна, јер је у датом периоду немачки језик доминирао, а и руски језик је имао већу важност. Неопходна су и истраживања развоја високошколске наставе страних језика струке у међуратном периоду. О томе постоји више података у вези са наставом француског језика на Вишој педагошкој школи и Економско-комерцијалној високој школи у Београду (Stikić, 2007), док је за детаљније истраживање садржаја наставе у овим установама потребно анализирати евентуално сачуване архивске документе.

Констатоване и анализиране чињенице у вези са наставом француског као страног језика струке која се одвијала у стручним школама Србије пре скоро читавог једног века показују да је професионална усмереност ове врсте образовања дубоко прожела наставу страних језика дајући јој прагматичан карактер. Њена интензивирана прагматична оријентација нарочито је била евидентна у завршним годинама школовања, што, у ствари, упућује на закључак да је тадашње стручно образовање умногоме захтевало специјализована знања и у домену наставе страних језика. Када је реч о савременим средњим стручним школама у Републици Србији, на образовним профилима је заступљен претежно један страни језик који има статус *општеобразовног предмета*, са фондом од два

часа недељно. Већ на основу саме ове квалификације јасно је да настава страних језика нема стручни, односно професионални фокус, те омогућава развијање извесних нелагодних рефлексија о њеној сврси. Оне су у извесној мери ублажене у ретким стручним школама у којима се уче два страна језика, од којих овај други има већи недељно-годишњи фонд и статус *стручног предмета*. Без обзира на ту чињеницу, наставни програми прописују процентуално занемарљив број часова посвећен стручним садржајима који тек у завршној години учења страног језика почињу да оправдавају добијени статус. Из наведених разлога, потребно је да програмски предвиђени језичко-стручни садржаји буду много више заступљени, дакле да доминирају општим језичким садржајима, те да на тај начин процес учења страних језика буде више усклађен са крајњим циљем датог стручног усмерења. То ће истовремено представљати и важан мотивациони фактор за све оне ученике који своју професионалну будућност назиру у оквиру струке за коју се и школују, без обзира на то да ли је реч о њиховом запослењу са средњом стручном спремом или о настављању образовања на универзитету.

## Извори


August, S. (1926). Potreba stranog jezika kao naučnog predmeta u građanskim školama. *Građanska škola*, Br. 10, 307-319.

Dimitrijević, T. (1926a). Građanske škole su nam u krizi. *Građanska škola*, Br. 5, 129-135.

Dimitrijević, T. (1926b). Gresi i nedostaci današnje srednje škole (S obzirom na praktičnu vrednost građanskih škola). *Građanska škola*, Br. 6, 109-112.

Filajdić, M. (1926). Promene i kritike nastavnog plana i programa u građanskim školama. *Građanska škola*, Br. 3, 84-86.

*Nastavni plan za I, II, III i IV razred građanskih škola u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca za šk. god. 1926/27*. (1926). Beograd: Ministarstvo prosvete Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca.

*Nastavni plan i program za I, II, III i IV razred građanskih škola u Kraljevini Jugoslaviji* (1936). Beograd: Ministarstvo prosvete Kraljevine Jugoslavije.

*Pravilnik o radu, redu i nastavi u državnim trgovačkim akademijama* (1927). Beograd: Ministarstvo trgovine i industrije.

*Privremeni nastavni plan za učiteljske škole u Kraljevini Jugoslaviji* (1931). Beograd: Ministarstvo prosvete Kraljevine Jugoslavije.

*Službeni deo* (1927). Prosvetni glasnik, Službeno glasilo Ministarstva prosvete Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca.

*Srednjoškolski zbornik III* (1923). Beograd: Ministarstvo prosvete Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca.

*Srednjoškolski zbornik IV* (1925). Beograd: Ministarstvo prosvete Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca.

*Srednješkolski zbornik V* (1927). Beograd: Ministarstvo prosvete Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca.

Vesić, B. (1940). *Francuska čitanka za srednje i građanske škole*. Beograd: Izdavačka knjižarnica Tome Jovanovića i Vujića.

## Литература

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. B. & Mevel, J. P. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.

Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.

Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris: Presses universitaires de France.

Mangiante, J. M. & Richer, J. J. (2014). Avant-propos. *Points Communs* (*Recherches en didactique des langues sur objectifs spécifiques*). No. 1, 3-5.

Şerbănescu, S. (2013). Autour du langage spécialisé en langue étrangère. In *From Management Culture to Cultural Management* (Conference Proceedings) (pp. 323-341) . Santa Monica: Josh Jones Publisher EPub Bud,. Retieved Decembar 12, 2014 from the World Wide Web https://www.academia.edu/8372674/Autour_du_langage_sp%C3%A9cialis%C3%A9_en_langue_%C3%A9trang%C3%A8re

Stikić, B. (2005). Du maître de français au professeur de français en Serbie du 19e siècle. *Les Documents pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde*, No. 33-34, 187-196.

Stikić, B. (2007). *Nastava francuskog jezika u Srbiji 1918-1941* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

Stikić, B. (2009a). Formiranje nastavnika francuskog jezika pri Francuskom institutu u Beogradu. *Nasleđe*, God. 6, Br. 13, 195-206.

Stikić, B. (2009b). Počeci srednjoškolske nastave francuskog jezika u Srbiji. U V. Lopičić i B. Mišić Ilić (ur.) *Jezik, književnost, identitet* (str. 237-248). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.

Stikić, B. (2012). *Usvajanje stranog jezika u specifičnom kontekstu: francuski jezik i Srbi u Prvom svetskom ratu*. Novi Sad: Akademska knjiga.

**Подаци о аутору**

**Биљана Стикић** је стручни сарадник – истраживач на Природно-математичком факултету Универзитета у Новом Саду.
**E- mail: biljanasarastikic@gmail.com**

**Дејан Секулић**
**Весна Миловановић**
**Снежана Милићевић**
Факултет за хотелијерство и туризам у Врњачкој Бањи
Универзитет у Крагујевцу

UDK - 640.4:371.38-057.875(497.11)
338.48:371.38-057.875(497.11)
DOI: 10.5937/nasvas1502371S
Оригинални научни рад
НВ год. LXIV 2.2015
Примљено: 13. 12. 2014.
Прихваћено за штампу: 20. 03. 2015.

# УЛОГА СТРУЧНЕ ПРАКСЕ У ОБРАЗОВАЊУ БУДУЋЕГ КАДРА У ХОТЕЛИЈЕРСТВУ И ТУРИЗМУ

***Апстракт*** *Туризам подстиче рад великог броја малих и средњих предузећа, кроз чију активност се обезбеђује пораст броја запослених. Пратећи трендове, високошколске установе настоје да обезбеде стручњаке који ће бити носиоци будућих кретања у туризму. Како би се квалитет образовања у овој области одржао и унапредио, неопходно је водити рачуна о квалитету програма стручне праксе, који представљају мост између формалног образовања и рада у туризму. У том контексту, циљ рада је да истражи улогу и значај стручне праксе у образовању студената из области хотелијерства и туризма. Истраживање је спроведено на узорку од 134 испитаника, који су били подељени у две групе у зависности од тога да ли имају искуства у вези са стручном праксом у хотелима и туристичким предузећима. Резултати истраживања су показали да не постоје статистички значајне разлике у перцепцији значаја стручне праксе и фактора који утичу на избор компаније у којој студенти обављају праксу. С друге стране, резултати истраживања показују да постоје статистички значајне разлике између студената који су похађали стручну праксу и оних који још нису, у процени улоге хотелско-туристичких компанија у њиховом практичном образовању, као и компетенцијама које студенти треба да стекну по завршетку стручне праксе.*

***Кључне речи:*** *квалитет образовања, стручна пракса, хотелијерство, туризам.*

## THE ROLE OF PRACTICAL TRAINING IN EDUCATING FUTURE CADRE IN HOTEL INDUSTRY AND TOURISM

***Abstract*** *Tourism stimulates the work of a large number of small and medium companies, who provide increase of the number of employees. By following the trends, high education institutions try to provide expert cadre who will be future transmitters of trends in the field. In order to preserve and enhance the quality of education in this area*

*it is necessary to take care of the quality of the program of practical training as the bridge between formal education and work in tourism. In that context, the aim of the research was to explore the role and importance of practical training in the education of students in hotel industry and tourism. The research included 134 respondents, divided in two groups depending upon whether they had any experience in practical training in hotels and tourist agencies. The result shows that there are no significant differences in the perception of the importance of practical training and the factors which influence the selection of the company in which students perform practical training. On the other hand, the results show that there are significant differences, related to the role of hotels and tourist agencies in their practical education and competencies they should master at the end of the training, between those students who had practical training and those who have not had it yet.*

***Keywords:*** *quality of education, practical training, hotel industry, tourism.*

## РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ КАДРОВ В ГОСТИНИЧНОЙ И ТУРИСТИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ

***Резюме*** *Туризм стимулирует работу большого числа малых и средних предприятий, которые обеспечивают рост количества рабочих мест. Следуя тенденциям, высшие учебные заведения стремятся подготовить специалистов, которые станут носителями будущих тенденций в сфере туризма. Для повышения и улучшения качества образования в этой области необходимо принять во внимание роль и качество программ професиональной практики, которые представляют собой мост между формальным образованием и работой в области туризма. В этом контексте, цель данной работы заключается в изучении роли и значения профессиональной практики для образования кадров в гостиничной и туристической области. Исследование проведено на примере 134 студентов, которые были разделены на две группы в зависимости от их опыта, связанного с профессиональной практикой в гостиничном деле и туристических предприятиях. Результаты исследования показали, что не было статистически значимых различий в восприятии важности профессиональной практики и факторов, которые влияют на выбор компании, в которой студенты проходят практику. С другой стороны, полученные результаты указывают на существование статистически значимой разницы между студентами которые выполнили профессиональную практику и студентов без практического опыта в понимании роли отелей и туристических организаций в их практическом образовании, а также в компетенциях, которые студенты должны приобрести во время выполнения профессиональной практики.*

***Ключевые слова:*** *качество образования, профессиональная практика, гостиничный бизнес, туризм.*

## Увод

Предуслов економског просперитета у глобалној економији је конкурентност заснована на знању. Тако, у савременој привреди у којој је једино сигурна неизвесност, главни извор конкурентске предности представља знање (Krstić і Džunić, 2013). Последњих деценија у међународном туризму индикативна је конкурентска предност коју туристичка предузећа постижу уз помоћ образовања, развоја и задржавања будућег менаџерског кадра. У системе високог образовања земаља које носе епитет туристичких велесила интегрисани су различити пројекти сарадње образовних институција и привреде. Неки од њих су познати као *Student Work Experience – SWE* пројекти, *Индустријски пласман*, *Корпоративна едукација* или *Сендвич курс*, у трајању од неколико недеља до годину дана (Kusluvan, 2003). За већину полазника они представљају први контакт са праксом, односно професијом у којој су одабрали да се усавршавају. Ким и Парк (Kim, & Park, 2013) истичу да је стручна пракса један од најважнијих индикатора квалитета наставних програма из области угоститељства.

Харкисон (Harkison, 2004) тврди да менаџери сматрају стручну праксу најважнијим делом образовања студената и придају већи значај практичном искуству у односу на диплому, што значи да ће радије запослити кандидата с искуством без дипломе него кандидата са дипломом без практичног искуства. Бројне вештине, као што су интерперсонална комуникација, управљање временом и стресом, познавање радних задатака, тешко се могу стећи искључиво формалним образовањем. С друге стране, формално образовање поред теоријског знања које пружа треба да подстиче развој критичког мишљења и креативност.

Компаније имају бројне користи од стручне праксе, као што су бесплатна или јефтина радна снага, могућност бирања и задржавања студената с потенцијалима, допринос заједници која подстиче препознатљивост предузећа као друштвено одговорног. Област туризма и хотелијерства одликује се изузетном динамичношћу и заступљеношћу велике количине „живог рада", а квалитет запослених представља главни предуслов квалитетне услуге (Greene et al., 1994). Привлачење и задржавање квалитетних кандидата, што популарно називамо менаџмент талената, треба посматрати као критичан део менаџмента људских ресурса (Collins, 2002). Један од највећих изазова туризма јесте формирање критичне групе талентованих људи, па је значај стручне праксе у том смислу неоспоран.

## Стручна пракса као саставни део образовања студената хотелијерства и туризма

У оквиру студијских програма у области хотелијерства и туризма потребно је посебан нагласак ставити на практично искуство које студенти стичу радећи у туристичким предузећима. Стручна пракса омогућава студентима да увиде могућности у каријери кроз рад у реалном пословном окружењу (Kapoor, 2000).

Стручна пракса је одлична могућност за студенте да стекну неопходне вештине и специфична знања кроз рад у појединим одељењима компанија у оквиру туристичке индустрије. Такође, стручна пракса омогућава студентима да радећи са запосленима у туристичким предузећима овладају интерперсоналним вештинама, али и да зараде новац током учења (Busby, 2003). Истраживања обављена у Аустралији и Хонгконгу показала су да је за студенте стручна пракса опредељујући фактор приликом првог запослења (King et al., 2003).

Услов успешно обављене стручне праксе представља јасно дефинисање обавеза како студената, тако и њихових ментора у предузећу. Планирању стручне праксе треба приступити одговорно, што је задатак задуженог лица са факултета и ментора у предузећу. Они морају да ускладе програм стручне праксе са начином функционисања предузећа и да одреде циљеве које студенти, уз помоћ ментора, треба да постигну. Кључно је обезбеђење „глатког" преласка студената из учионице на туристичко тржиште (Zopiatis & Constanti, 2007). Високошколске установе из области туризма и хотелијерства у свету истичу значај стручне праксе, посматрајући је као стратегију привлачења што већег броја студената којима се нуди изазован програм образовања који укључује стручну праксу (Lam & Ching, 2007). Да би се постигао висок квалитет образовања, неопходно је да настава прати потребе индустрије. То би требало да буде приоритет образовних институција које образују кадар у туризму, јер једино тако могу да осигурају своју одрживост (Connolly & McGing, 2006).

Стручна пракса има веома важну улогу у упознавању студената с условима привређивања у сектору туризма. Истраживања су показала да 74,1% студената који су обавили стручну праксу тврди да је пракса омогућила увид у реалне услове рада у угоститељству, што олакшава доношење рационалних одлука, док је половина студената изразила сумњу да ће остати у сектору туризма и хотелијерства (Zopiatis, & Constanti, 2007). Кулсуван и Кулсуван су установили да више од половине студената туризма уписује студије без претходних сазнања о условима рада и запошљавања у овој грани. Такође, наводе да туризам није био први избор приликом уписивања факултета у више од половине случајева (53%). Након обављене стручне праксе, 57% студената је истакло да рад у туризму има више недостатака него предности, а да 68% испитаних студената је навело да су се осећали као робови радећи у туристичким компанијама (Kulsuvan & Kulsuvan, 2000).

Предмет бројних студија је значај и улога стручне праксе у избору каријере и задовољства послом. Лоше искуство студената приликом обављања стручне праксе може утицати на негативан став према запошљавању у индустрији туризма (Waryszak, 1999). То је углавном последица лошег планирања и организације стручне праксе, настале услед неефективне комуникације између факултета и предузећа или недостатка њихове посвећености, односно студенти постају разочарани уколико нису испуњена њихова очекивања. Зато факултет и предузеће треба да тесно сарађују на пољу идентификације очекивања студената, а затим да креирају такав програм обуке који ће задовољити њихова очекивања (Zopiatis & Constanti, 2007). У већини земаља предузећа из туризма нису у обавези да обезбеђују стручну праксу

за студенте. Такође, не постоје прописани стандарди квалитета стручне праксе, што производи неконзистентна знања и искуства међу студентима (Mišković, 2013).

Очекивања студената се углавном битно разликују од услова рада у туризму. Иако се туризам као грана развија у многим државама, па самим тим расте и потражња за квалификованим кандидатима који ће бити у стању да одговоре на све сложеније захтеве софистицираних туриста, ипак долази до великог одлива стручњака из ове области (Barron & Maxwell, 1993a). Бројна истраживања су показала да је разлог за то што су очекивања студената у погледу радног времена, висине зараде, стабилности радног места, почетних позиција у предузећу и могућности напредовања знатно виша у односу на стварне услове рада (Jenkins, 2001; Kim & Park, 2013; O'Leary & Deegan, 2005; Raybould & Wilkins, 2005).

Поједини аутори наводе да задовољство студената обављеном праксом и доживљени квалитет праксе зависе од односа њихових очекивања и перцепција (Kandampully et al., 2001; Kim & Park, 2013; Lam & Ching, 2007). Очекивања представљају оно у шта људи верују да ће добити пре самог искуства, док перцепција означава осећај након искуства, односно доживљаја. Разлика између перцепције и очекивања указује на ниво задовољства након доживљеног искуства. Што је разлика између перцепције и очекивања виша, то је задовољство студената практичном наставом веће. Уколико је разлика перцепције и очекивања негативна, треба установити узроке и формулисати стратегије за побољшање. Мишковић у свом истраживању идентификује факторе који утичу на негативну перцепцију запослених у туризму, тачније у туристичким агенцијама: ниске зараде, дуго радно време, велика количина одговорности и стреса, природа посла која не толерише грешке, немогућност коришћења годишњег одмора у току туристичке сезоне, немогућност напредовања у великом броју приватних агенција (Mišković, 2013). С друге стране, постоје позитивна искуства као што су честа наградна или повољна путовања, дневнице, контакт с људима и динамичност посла. Поједини аутори су утврдили да су студенти након обављене стручне праксе исказали претежно негативан став према раду у хотелско-туристичким предузећима (Barron, & Maxwell, 1993b; Harris & Zhao, 2004; Leslie, 1991; Waryszak, 1999). С тим у вези, факултети и туристичка предузећа имају велику одговорност у конципирању и имплементацији програма стручне праксе. Адекватни програми стручне праксе доприносе томе да студенти стекну праву слику о условима рада у овом сектору, што омогућава студентима да изграде позитиван став према раду у хотелима и туристичким предузећима и да се заинтересују да остану и раде у туризму.

## Програми стручне праксе у области туризма и хотелијерства на високошколским институцијама у Србији

Успешни академски програми у области хотелијерства и туризма стварају дипломце са високим квалитетом знања, вештина, као и способности да задовоље потребе туристичке индустрије (Goeldner & Ritchie, 2006; Harris, & Zhao, 2004; Kok,

2000). Међутим, да би се то постигло, неопходно је акценат ставити на практично искуство које студенти стичу ван учионица (Szambowski et al., 2002), а оно се најчешће ствара у виду стручне праксе.

За већину студената који уписују студије хотелијерства и туризма у Србији, одлазак на стручну праксу представља прву прилику да упознају различите позитивне и негативне аспекте рада у туристичкој привреди, односно велике хотелске ланце или мале породичне хотеле, туристичке агенције или организаторе путовања, саобраћајна предузећа и туристичке организације. Циљ стручне праксе је да унапреди способност студента за успешну примену стручних и научних сазнања и метода у датим практичним ситуацијама, као и да допринесе интензивнијем повезивању теорије и праксе. Програме стручне праксе и практичне наставе требало би ускладити с потребама туристичке индустрије и мењати у складу са савременим трендовима на туристичком тржишту.

Иако у Србији постоје одељења или смерови на појединим факултетима из области хотелијерства и туризма, свега неколико високих школа и факултета је уско специјализовано за ову област, и то: Висока туристичка школа струковних студија у Београду, Висока хотелијерска школа струковних студија у Београду, Факултет за туристички и хотелски менаџмент Универзитета Сингидунум у Београду, Факултет за спорт и туризам Универзитета Едуконс у Сремској Каменици, Факултет за хотелијерство и туризам у Врњачкој Бањи Универзитета у Крагујевцу, Департман за географију, туризам и хотелијерство Природно-математичког факултета Универзитета у Новом Саду.[1] Све ове високошколске установе у оквиру својих студијских програма имају стручну праксу у туристичким предузећима и организацијама у земљи и иностранству. Одлазак на стручну праксу одвија се по сопственом избору студената. Квалитет и резултат рада који студенти имају током стручне праксе могли би бити кључна референца код послодаваца, која би им омогућила запослење.

Обављање стручне праксе има кључну улогу у систему школовања свих кадрова из области туризма и хотелијерства на територији Србије. Образовање будућих туристичких и хотелијерских радника одликује се сталним напретком који прати иновације у угоститељској пракси. Студенти током стручне праксе савладавају поједине операције, технике и поступке из предмета који су предвиђени у оквиру студијског програма који су изабрали.

Према студијском програму на Департману за географију, туризам и хотелијерство Природно-математичког факултета Универзитета у Новом Саду, стручна пракса је обавезна из области туризма, хотелијерства и гастрономије. Студенти стручну праксу обављају у преко 50 хотела, од којих је више од 20 у иностранству. Факултет за спорт и туризам Универзитета Едуконс у Сремској Каменици омогућава студентима обављање стручне праксе у Грчкој. Стручна пракса

1 У наставку текста наведени су подаци о организацији и начину реализације стручне праксе на наведеним високим школама и факултетима који су доступни на званичним интернетским страницама тих установа.

на Факултету за туристички и хотелијерски менаџмент Универзитета Сингидунум веома је развијена и овом виду образовања се поклања посебна пажња. Својим обимом и укупном организацијом рада у туристичкој привреди и бројним другим организацијама пракса се остварује кроз конкретна оспособљавања студената да упознају савремено туристичко пословање. На Факултету за хотелијерство и туризам у Врњачкој Бањи Универзитета у Крагујевцу стручној пракси се посвећује посебна пажња. Стручна пракса се реализује по упису у другу, трећу и четврту години студија у оквиру хотелских предузећа, организатора путовања, туристичких агенција и туристичких организација у земљи и иностранству.

Стручна пракса на Високој туристичкој школи струковних студија у Београду представља саставни део наставног процеса. Студијским програмом предвиђено је 450 сати стручне праксе, што омогућава студентима да се након завршетка школовања непосредно и брзо укључе у обављање конкретних послова у туристичкој привреди. У иностранству, студенти најчешће праксу обављају у Грчкој и Словенији, у хотелима са четири и пет звездица. Такође, активно учествују у организацији најстаријег филмског фестивала туристичког и еколошког филма у Србији – МЕФЕСТ. Висока хотелијерска школа струковних студија у Београду својим студентима омогућава стручну праксу и усавршавање у хотелима у Пољској, Словачкој, Чешкој, Француској, Великој Британији, Русији, Украјини, Турској, Грчкој, Немачкој, Словенији и Македонији. Просечно 150 студената ове школе сваке године стиче практична искуства у иностранству у области хотелијерства, ресторатерства и гастрономије.

Оно што је карактеристично за све наведене високошколске установе јесте да поред класичног обављања стручне праксе организују гостујућа предавања угледних привредника и стручњака, омогућавају учешће студената на бројним манифестацијама у целој Србији, као што су сајмови, културне, забавне, спортске и друге манифестације, екскурзије у земљи и иностранству, од којих посебно треба издвојити посету највећој туристичкој берзи на свету – Берлинској берзи.

## Методологија истраживања

У истраживању значаја квалитета стручне праксе за образовање будућих кадрова у хотелијерству и туризму примењена је дескриптивно-аналитичка метода, техника скалирања. Скала ставова се састоји од укупно 41 тврдње, груписане у оквиру четири независне варијабле, дефинисане на основу ранијих студија у иностраној литератури (Beggs et al., 2008; Kim & Park, 2013; Kusluvan & Kusluvan, 2000; Lam & Ching, 2007). Испитаници су оцењивали постављене тврдње на петостепеној скали ставова, на којој су изражавали своје ставове оценама од 1 до 5, при чему оцена 1 означава апсолутно неслагање, док оцена 5 означава апсолутно слагање с постављеном констатацијом. Прва варијабла се односи на значај и улогу стручне праксе у образовању студената. Тачније, испитаници су оцењивали тврдње које се односе на вештине, знање и искуство које би требало да стекну током периода

обављања стручне праксе. Тако, у оквиру прве варијабле испитаници су оцењивали степен слагања са констатацијама које се односе на значај стручне праксе за стицање вештина за решавање пословних проблема, опхођење с клијентима, запосленима и надређенима, лакше запослење после студија, побољшање имиџа послодавца, унапређење наставе, повезивање послодаваца и факултета. Друга варијабла се односи на значај и улогу хотелско-туристичких предузећа у организовању стручне праксе. Тврдње у оквиру друге варијабле обухватају активности и послове с којима би ова предузећа требало да упознају студенте током стручне праксе у циљу повезивања практичних и теоријских знања. Хотелско-туристичка предузећа требало би да студентима обезбеде: професионалну оријентацију и развој, упознавање свих одељења и послова које предузеће обавља, могућност састављања буџета, планова, формирање цена. Трећа варијабла се односи на компетенције студената, односно на знања и вештине којима би студент требало да овлада по завршетку стручне праксе, а које се односе на пословне, комуникацијске, рачуноводствене, компјутерске вештине, као и способност преузимања иницијативе и доношења одлука, али и спремност да раде дуже од 40 часова и буду укључени у пословно планирање. Четврта варијабла обухвата факторе који утичу на избор компаније у којој студент обавља праксу, а односе се на локацију, зараду, радно време, могућност смештаја и имиџ компаније.

Истраживање је спроведено на узорку од 134 испитаника. Коришћен је пригодан узорак, чија је примена уобичајена у маркетинг истраживањима. Испитаници су били студенти Факултета за хотелијерство и туризам у Врњачкој Бањи. Од укупног броја, 46 испитаника је имало практично искуство, односно у питању су студенти који су били на стручној пракси, док је 88 испитаника било без практичног искуства.

Табела 1. Структура узорка

| варијабле | ф | % |
|---|---|---|
| **Пол** | | |
| мушки | 43 | 32,1% |
| женски | 91 | 67,9% |
| **Године старости** | | |
| do 20 | 13 | 9,7% |
| 21-22 | 109 | 81,3% |
| 23-24 | 4 | 3,0% |
| 25+ | 8 | 6,0% |
| **Стручна пракса** | | |
| ДА | 47 | 35,1% |
| НЕ | 87 | 64,9% |
| | | n=134 |

## Резултати истраживања и дискусија

Обрада података прикупљених истраживањем обављена је применом статистичког пакета за друштвене науке SPSS-a. Аритметичка средина вредности исказаних ставова студената креће се у распону од 4,32 до 4,78, уз стандардну девијацију од 0,25 до 0,78 за студенте који су били на стручној пракси (n=46). Вредности дескриптивне статистике за студенте који нису били на стручној пракси (n=88) крећу се у распону од 4,22 до 4,56 уз стандардну девијацију од 0,44 до 0,55.

Табела 2. Ставови испитаника о улози стручне праксе у припремању за будуће занимање

| Улога стручне праксе | Обављена стручна пракса | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ДА | | НЕ | |
| | n=46 | | n=88 | |
| | M | SD | M | SD |
| Значај стручне праксе као дела студијског програма | 4,52 | 0,42 | 4,40 | 0,52 |
| Улога хотелско-туристичких предузећа у организацији и реализацији праксе | 4,78 | 0,25 | 4,56 | 0,44 |
| Компетенције студената које треба развијати током праксе | 4,66 | 0,78 | 4,34 | 0,47 |
| Фактори који утичу на избор предузећа у којем се обавља пракса | 4,33 | 0,55 | 4,22 | 0,55 |

На основу резултата приказаних у табели 1, можемо утврдити да студенти који су били на стручној пракси највећи значај придају организовању стручне праксе од стране хотелско-туристичких компанија у којима се пракса реализује, као и одабиру и дефинисању компетенција којима треба да овладају током праксе. Студенти који до сада нису били на стручној пракси процењују да је од највећег значаја у којим се хотелско-туристичким компанијама реализује пракса, односно њихова улога у организацији и реализацији праксе, као и какво је место и улога стручне праксе у целини студијског програма.

Посматрајући појединачне тврдње у оквиру дефинисаних категорија, испитаници с искуством у обављању стручне праксе су највишим оценама оценили: значај стручне праксе за развој пословних вештина (5,00); значај упознавања свих одељења компаније током стручне праксе (4,98); значај праксе у професионалној оријентацији и развоју (4,96). С друге стране, најнижи степен слагања ова група испитаника је изразила у вези с тврдњама које се односе на факторе који утичу на избор компаније у којој ће обављати праксу, као што су радно време (3,48), зарада током стручне праксе (3,70) и спремност да раде дуже од 40 часова недељно (3,85).

За студенте који још увек немају искуство у обављању стручне праксе најзначајнија компонента стручне праксе је допринос развоју пословних вештина (4,90), комуникацијских вештина (4,84), као и могућност професионалног развоја (4,80). Ова група испитаника је најниже оценила тврдње које се односе на питање зараде током обављања праксе (3,45), радног времена (3,75) и састављања планова компаније (3,76). Такође, студенти који нису били на пракси показали су малу спремност да раде дуже од 40 часова недељно (3,89).

Табела 3. Сличности и разлике у ставовима испитаника о значају праксе с обзиром на то да ли је пракса обављена

| | **t-вредност** | **p** |
|---|---|---|
| Значај стручне праксе као дела студијског програма | 1,315 | 0,191 |
| Улога хотелско-туристичких предузећа у организацији и реализацији праксе | 3,764 | 0.000** |
| Компетенције студената које треба развијати током праксе | 2,963 | 0,004** |
| Фактори који утичу на избор предузећа у којем се обавља пракса | 1,031 | 0,304 |

Napomena: Ниво значајности: p<0.01 (**)

Резултати t-теста показују да постоји статистички значајна разлика између ставова испитаника који су били на стручној пракси и испитаника који нису били на стручној пракси у процени значаја хотела, туристичких агенција, туристичких организација, превозника у организовању стручне праксе, као и у процени компетенција које студенти стичу по завршетку стручне праксе. С друге стране, не постоје статистички значајне разлике између ставова испитаника који су били на стручној пракси и испитаника који нису били на стручној пракси у процени значаја и улоге стручне праксе у образовању будућег кадра у хотелијерству и туризму и фактора који утичу на избор предузећа у којем се обавља пракса. Студенти, без обзира на практично искуство, сматрају да је стручна пракса значајна компонента образовања у области хотелијерства и туризма.

Највеће разлике у проценама испитаника који су били на стручној пракси и испитаника који нису били на стручној пракси јављају се у вези са: могућностима управљања пословима током праксе; упознавањем са свим одељењима компаније и пословима које обављају; могућношћу запошљавања по завршетку стручне праксе. Ове разлике указују на то да студенти који су били у односу на студенте који нису били на стручној пракси у већој мери процењују да би компаније требало да им омогуће да поред оперативних задатака имају и менаџерску улогу у овом процесу, да упознају сва одељења и послове које ове компаније обављају, као и да би стручна пракса требало да им омогући лакше запослење. Поред наведеног, студенти који су били на стручној пракси у већој мери од студената који немају то искуство процењују да је преузимање иницијативе, познавање рачуноводствених вештина неопходних за састављање и читање пословних извештаја, као и овладавање пословним и комуникацијским вештинама веома важно за обављање практичних послова.

**Закључци и педагошке импликације**

Стручна пракса је веома значајна компонента високошколског образовања, током које студенти имају могућност да примене теоријско знање у реалним ситуацијама. Њен циљ је да студенте припреми за излазак на тржиште рада након дипломирања, да их повеже са послодавцима и да им пружи подршку у стицању оних знања и вештина које су потребне у савременом пословном свету туризма и хотелијерства. Квалитет високошколског образовања односи се на способност високошколске институције да произведе кадар који ће вредети на тржишту рада. Стручна пракса је саставни део многих програма академских и струковних студија и игра значајну улогу у транзицији студената из факултетског у пословно окружење. Студенти су веома значајни за хотелско-туристичка предузећа не само као допунска радна снага сезонског карактера, већ они представљају расадник будућих лидера у овој професији. Добро обучени студенти, чије су пословне вештине у складу са потребама и захтевима хотелских и туристичких компанија по завршетку праксе запошљавају се у овим компанијама.

Очекивања студената се умногоме разликују од услова рада у туризму. Иако се туризам као грана развија у многим државама, па самим тим расте и потражња за квалификованим кандидатима који ће бити у стању да одговоре на све сложеније захтеве софистицираних туриста, ипак долази до великог одлива стручњака из ове области због нереалних очекивања студената у погледу радног времена, висине зараде, стабилности радног места и могућности напредовања. Управо је задатак стручне праксе да смањи јаз између очекивања студената и њихових перцепција о раду у туризму, чиме се може допринети њиховом задржавању у области, па самим тим и сврсисходности образовања овог кадра.

Резултати емпиријског истраживања спроведеног међу студентима, који су били подељени у две групе испитаника у зависности од тога да ли су били на стручној пракси или не, указују на статистички значајне разлике у перцепцији значаја и улоге предузећа која послују у туристичкој привреди у организовању стручне праксе, као и компетенција којима би студенти требало да овладају по завршетку стручне праксе. С друге стране, резултати истраживања су показали да не постоји статистички значајна разлика између испитаника у вези са проценом значаја стручне праксе за њихово образовање, као и у процени фактора који утичу на избор компаније у којој ће студенти бити на пракси.

Резултати истраживања не могу се генерализовати и у потпуности применити на све образовне институције. Као ограничења истраживања, можемо навести величину узорка и начин избора јединица узорка. Будућа истраживања требало би да обухвате већи број студената и да укључе већи број високошколских институција које образују студенте у области хотелијерства и туризма, а које у оквиру студијског програма имају обавезну стручну праксу.

**Литература**

Barron, P. & Maxwell, G. (1993a). *Students' Perceptions of the Hospitality Industry – Reality or Chimera?* Manchester: Metropolitan University.

Barron, P. & Maxwell, G. (1993b). Hospitality Management Students' Image of the Hospitality Industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, Vol. 5, No. 5, 5-8.

Beggs, B., Ross, C. M. & Goodwin, B. (2008). A Comparison of Student and Practitioner Perspectives of the Travel and Tourism Internship. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, Vol. 7, No. 1, 31-39.

Busby, G. (2003). Tourism Degree Internships: A Longitudinal Study. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 55, No. 3, 319-334.

Collins, A. B. (2002). Gateway to the Real World, Industrial Training: Dilemmas and Problems. *Tourism Management*, Vol. 23, No. 1, 93-96.

Connolly, P. & McGing, G. (2006). Graduate Education and Hospitality Management in Ireland. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, Vol. 18, No. 1, 50-59.

Goeldner, R. C. & Ritchie, J. R. B. (2006). *Tourism: Principles, Practices, Philosophies*. New York: John Wiley and Sonc, Inc.

Greene, W. E., Walls, G. D. & Schrest, L. J. (1994). Internal Marketing: The Key to External Marketing Success. *Journal of Service Marketing*, Vol. 8, No. 4, 5-13.

Harkison, T. (2004). Who Pushed Who? The Role of an Academic Degree in the Hospitality Industry in New Zealand. In K.A. Smith & C. Schott (Eds.) *Proceedings of the New Zealand Tourism and Hospitality Research Conference 'Tourism Research: Advances and Applications'* (pp. 109-116). Wellington: Victoria University of Wellington.

Harris, K. J. & Zhao, F. (2004). Industry Internships: Feedback from Participating Faculty and Industry Executives. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, Vol. 16, No. 7, 429-435.

Jenkins, A. K. (2001). Making a Career of It? Hospitality Students' Future Perspectives: An Anglo-Dutch Study. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, Vol. 13, No. 1, 13-20.

Kandampully, J., Mok, C. & Sparks, B. (2001). *Service Quality Management in Hospitality, Tourism, and Leisure*. New York: Haworth Hospitality Press.

Kapoor, T. (2000). Internships Inspire Careers in Lodging. *AAHOA Hospitality*, Vol. 5, No. 6, 71-73.

Kim, H. & Park, J. E. (2013). The Role of Social Experience in Undergraduates' Career Perceptions through Internships. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, Vol. 12, No. 1, 70-78.

King, B., McKercher, B. & Waryszak, R. (2003). A Comparative Study of Hospitality and Tourism Graduates in Australia and Hong Kong. *The International Journal of Tourism Research*, Vol. 5, No. 6, 409-420.

Kok, R. M. (2000). Outside the Box: Creating Your Own Internship Opportunities. *Journal of Travel and Tourism Education*, Vol. 12, No. 3, 21-23.

Krstić, B. i Džunić, M. (2013). Ekonomija znanja i konkurentnost zemalja Zapadnog Balkana u uslovima svetske ekonomske krize. *Teme*, God. 37, Br. 1, 141-162.

Kusluvan, S. (2003). *Managing Employee Attitudes and Behaviors in the Tourism and Hospitality Industry*. New York: Nova Science Publishers.

Kusluvan, S. & Kusluvan, Z. (2000). Perceptions and Attitudes of Undergraduate Tourism Students Towards Working in the Tourism Industry in Turkey. *Tourism Management*, Vol. 21, No. 3, 251-269.

Lam, T. & Ching, L. (2007). An Exploratory Study of an Internship Program: The Case of Hong Kong Students. *Hospitality Management*, Vol. 26, No. 2, 336-351.

Leslie, D. (1991). Hospitality Industry, Industrial Placement and Personnel Management. *The Services Industries Journal*, Vol. 11, No. 1, 63-73.

Mišković, I. (2013). Stavovi studenata turizma o uticaju stručne prakse na izbor budućeg zanimanja i upravljanje karijerom. *TIMS Acta*, God. 7, Br. 1, 39-50.

O'Leary, S. & Deegan, J. (2005). Career Progression of Irish Tourism and Hospitality Management Graduates. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, Vol. 17, No. 5, 421-432.

Raybould, M. & Wilkins, H. (2005). Over Qualified and Under Experienced: Turning Graduates into Hospitality Managers. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, Vol. 17, No. 3, 203-216.

Szambowski, D. J., Szambowski, L. B. & Samenfink, W. H. (2002). The Reality Approach to Educating Hospitality Managers: An Australian Model. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, Vol. 14, No. 2, 53-58.

Waryszak, R. Z. (1999). Students' Expectations from Their Cooperative Education Placements in the Hospitality Industry: An International Perspective. *Education + Training*, Vol. 41, No. 1, 33-40.

Zopiatis, A. & Constanti, P. (2007). "And never the twain shall meet" Investigating the Hospitality Industry-Education Relationship in Cyprus. *Education + Training*, Vol. 49, No. 5, 391-407.

**Подаци о ауторима**

**Дејан Секулић** је асистент на Факултету за хотелијерство и туризам у Врњачкој Бањи Универзитета у Крагујевцу.
**E-mail: dejan.sekulic@kg.ac.rs**

**Мр Весна Миловановић** је асистент на Факултету за хотелијерство и туризам у Врњачкој Бањи Универзитета у Крагујевцу.
**E-mail: vesna.milovanovic@kg.ac.rs**

**Др Снежана Милићевић** је доцент на Факултету за хотелијерство и туризам у Врњачкој Бањи Универзитета у Крагујевцу.
**E-mail: snezana.milicevic@kg.ac.rs**

# 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 уредник обавља преглед радова и доноси одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања. Уколико се радови тематски не уклапају у концепцију часописа или текстови нису усклађени са упутствима за ауторе и са захтевима који треба да се испуне, аутори се обавештавају о томе да рад не може бити прихваћен.

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

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

Уколико аутор поново достави рад за објављивање, 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.

**Писање рада**

*Насловна страна.* Насловна страна текста треба да садржи следеће информације: наслов рада, име аутора (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.

*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 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, увучено у параграфу, у „реченичној" форми. 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 у 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 у 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: Пијаже (Piaget, 1975).

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 алфабетски, 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.

Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

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.

Spasenović, V. (2012). Povezanost kvaliteta socijalnih odnosa i školskog postignuća učenika: razlike s obzirom na pol. U Š. Alibabić, S. Medić i B. Bodroški Spariosu (ur.), *Kvalitet u obrazovanju - izazovi i perspektive* (str. 285-300). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Melton, G. B. (1983). Decisions Making by Children: Psychological Risks and Benefits. In G. B. Melton, G. P. Koocher & M. J. Saks (Eds.), *Children's Competence to Consent* (pp. 21-41). New York: Plenum Press.

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.

Необјављене 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

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

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

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

Табеле и графикони треба да буду дати у Microsoft Word формату (што подразумева да су графикони илустровани у Word-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): година рођења, (научно) звање, радно место, e-mail адреса, контакт телефон.

# 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.

Tables and graphs should be in Microsoft Word format (which means that the graphs are illustrated in Word). In case that the text contains tables and charts downloaded from the Internet they should be only in 300 dpi resolution, grayscale color mode. The same parameters should be applied to any photographs enclosed as part of the text.

*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.

# ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ

В журнале "Обучение и воспитание" (Настава и васпитање) публикуются научные и обзорные статьи, сообщения, информационные материалы по педагогике и дидактике. В журнале публикуются рецензии о монографичских изданиях.

*Представление рукописи.*- Материалы направляются в редакцию только по электронной почте по адресу: **casopis@pedagog.rs.**

*Требования к оформлению рукописей*: текст должен быть представлен в текстовом редакторе Мицрософт Ы орд, на странице стандартного формата А4, шрифтом – Times New Roman, размер шрифта 12, межстрочный интервал – 1,5. При отправке статьи по электронной почте необходимые шрифты прилагаются отдельными файлами.

*Язык статей.*- Журнал выходит на сербском языке, на кириллице (Serbian, cirillic). К публикации также принимаются статьи на английском и русском языках, написанные заграничными сотрудниками. Статьи публикуются на сербском, английском или на русском языке; каждая статья сопровождается резюме на сербском, английском и русском языках.

*Объем статьи.*- Предельный объем рукописей – 16 страниц основного текста, или 30 000 знаков с пробелами. В объем статьи не входят резюме и список используемой литературы в конце статьи.

*Оценка рукописи.*- Главный редактор принимает решение о том, какие из полученных рукописей пройдут процесс рецензирования. Рукописи, оформленные без соблюдения указанных требований, не рассматриваются. Рукописи рецензируются двумя компетентными рецензентами. Рецензентам не сообщается имя автора, автору не сообщаются имена рецензентов.

После рецензирования редакция принимает решение о публикации, доработке или отказе от публикации. Все авторы получают информацию о решении редакции. Если автор вновь представляет данную работу для публикации, он должен в письменном виде собщить о всех изменениях, которые он сделал в тексте (номер страницы и место изменений), в соответствии с замечаниями и рекомендациями рецензентов.

*Заглавный лист.*- Заглавный лист текста должен включать следующую информацию: название статьи, сведения об авторе (соавторах): фамилия, имя, ученая степень, звание, место работы, город, страна. В случае, если работа содержит результаты, полученные в рамках научно-исследовательского проекта, в сноске приводится основная информация о проекте.

Все страницы текста должны быть пронумерованы (левый нижний угол).

*Заглавие статьи*.- Заглавие статьи печатается строчными буквами, жирны м шрифтом.

*Резюме*.- Предельный объем резюме – 1400 знаков (с пробелами). Резюме к статье должно быть представлено на языке статьи. Резюме публикуется на сербском, английском и русском языках, а редакция обеспечивает перевод резюме. В резюме предлагаемых для публикации научных статьях автор должен дать обоснование актуальности темы, четкую постановку целей и задач исследования, аргументацию, обобщения и выводы, представляющие интерес своей новизной, научной и практической (педагогической) значимостью. В случае обзорных статей и статей, представляющих собой теоретический анализ, содержание резюме должно соответствовать характеру работы и содержанию текста.

*Ключевые слова*.- Резюме сопровождается списком ключевых слов (до пяти) на языке работы.

*Структура работы*.- Статья должна быть структурирована соответствующим образом. Все работы должны иметь введение и заключение. Кроме того, исследовательские работы должны иметь следующие разделы: теоретические основы исследования, методулогию, результаты и обсуждение полученных результатов. Структура обзорных и других статей должна быть согласована с основной темой работы.

Заголовки разделов печатаются курсивом. Заголовки разделов и подзаголовки приводятся без нумерации.

*Ссылка*.- Литература, на которую даются ссылки в тексте, приводится в конце статьи в соответствии с АПА (АПА Цитатион Стюле – Американ Псюцхологицал Ассоциатион). Ссылки на литературу в тексте даются в скобках: фамилия автора, год издания, страницы.

Литература в конце статьи приводится без нумерации с указанием следующих выходных данных:

- для книг – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название книги (курсивом), место издания и издательство.

- для статей в журнале – фамилия, инициалы автора, год издания в скобках, полное название статьи, полное название журнала (курсивом), год и номер журнала, страницы.

- для статей в книге, сборнике – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название статьи, фамилии и инициалы всех редакторов, название сборника или книги, где опубликована статья (курсивом), страницы, определяющие границы статьи в издании, место издания, издательство.

- научные конференции – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название статьи, фамилии и инициалы всех редакторов, название сборника,

название конференции, время и место проведения конференции, страницы, определяющие границыстатьи в издании, город издания, название института – организатора конференции.

- неопубликованные кандидатские диссертации и магистерские работы – ссылка должна включать фамилию и имя автора, год, название (курсивом), заметку: кандидатская диссертация, магистерская работа, место, институт – университет, факультет.

- веб документ – ссылка должна включать имя автора, год, название документа (курсивом), время посещения сайта, интернет адрес.

- официальные документы – название документа (курсивом), год издания, название публикации, номер.

*Таблицы и графики*.- Если в тексте содержатся таблицы и графические материалы, они должны быть отмечены порядковым числительным. Все сокращения, перечисленные в таблицах и графиках должны быть объяснены. Пояснения должны быть приведены под таблицей или графическим материалом.

Таблицы и графики должны быть представлены в формате Microsoft Word, (что означает, что графики показаны в Word). В случае если текст содержит таблицы и графики, загруженные из Интернета, они должны быть представлены исключительно в резолуции 300 dpi, grayscale color mode. Данное следует применять и к фотографиям, которые представлены как часть текста.

*Сноски и сокращения*.- Сноски и сокращения следует избегать. По необходимости сноски могут содержать только дополнительный текст (комментарий); данные об используемых источниках не приводятся в сноске.

Примечание: К рукописи прилагаются следующие сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, год рождения, ученая степень, звание, место работы, электронный адрес, номер телефона.

Настава и васпитање не плаћа општи порез на промет.
Часопис има ранг међународног и излази уз помоћ
Министарства просвете и науке Републике Србије

Претплата на рачун 125-456-89

Financial Assistance:
Ministry of Education and Science
Pedagogical Society of Serbia

Subscription: 60 EUR institutions
40 EUR individuals

Please find listed below the instructions for your incoming EUR payments, as follows:

56A: I**ntermediary bank:**
Deutsche bank AG
SWIFT code: DEUTDEFF

57A: **Account with institution:**
Piraeus bank AD Beograd
SWIFT code: PIRBRSBG

59: **Beneficiary customer:**
Name: PEDAGOŠKO DRUŠTVO SRBIJE
Adress: TERAZIJE 26, BEOGRAD (STARI GRAD)
IBAN: RS35125120000000111178