

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LXII Број 3. стр. 379-548 2013.

РЕДАКЦИЈА

др Љубомир Коцић
др Павел Згага, Словенија
др Драгица Тривић
др Илке Паршман, Немачка
др Снежана Маринковић
др Росица Александрова Пенкова,
Бугарска
др Наташа Матовић
др Ала Степановна Сиденко, Русија
др Емина Хебиб
др Искра Максимовић
др Гордана Николић
др Саша Дубљанин

ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК

др Гордана Зиндовић Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводиоци

За енглески језик др Анђелка Игњачевић

За руски језик др Дара Дамњановић

Секретар редакције

Маја Врачар

Компјутерска припрема и коректура:

Предраг Вучинић

За издавача:

Биљана Радосављевић

Штампа: Samba, Mladenovac

PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

Journal of Education

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade
JE Year LXII No. 3. p. 379-548 2013.

EDITORIAL BOARD

Ljubomir Kocić, Ph.D.
Pavel Zgaga, Ph.D. Slovenia
Dragica Trivić, Ph.D.
Ilke Parchmann, Ph.D. Germany
Snežana Marinković, Ph.D.
Rossitsa Aleksandrova, Penkova, Ph.D.
Bulgaria
Nataša Matović, Ph.D.
Alla Stepanovna Sidenko, Ph.D. Russia
Emina Hebib, Ph.D.
Iskra Maksimović, Ph.D.
Gordana Nikolić, Ph.D.
Saša Dubljanin, Ph.D.

EDITOR-IN-CHIEF

Gordana Zindović Vukadinović, Ph.D.

Language editor: Tatjana Dogdibegović

Translators:

Andjelka Ignjačević, Ph.D. (English)

Dara Damnjanovic, Ph.D. (Russian)

Secretary

Maja Vračar

Design and typeset:

Predrag Vučinić

For the publisher:

Biljana Radosavljević

Printing: Samba, Mladenovac

Настава и васпитање

UDK 37

ISSN 0547-3330

Београд

НВ год. LXII

Број 3. стр. 379-548

2013.

САДРЖАЈ

<i>Желимир Попов: Од закона до стварности - зашто ученици у Србији напуштају обавезни ниво образовања и васпитања пре него што га окончају</i>	383
<i>Јелена Пешић, Марина Виденовић, Дијана Плут: Како средњошколци доживљавају образовне активности: квалитативна анализа временског дневника</i>	407
<i>Данијела С. Петровић, Бојана М. Димитријевић: Како школски психолози у Србији виде своју професионалну улогу?.....</i>	421
<i>Јелена Стаматовић: Улога учитеља у процени квалитета рада школе и свога рада</i>	438
<i>Горан Петровић, Бојана Фуруновић, Стево Беадер: Ставови ученика основне школе према часу одељенског старешине.....</i>	450
<i>Радован Антонијевић, Милица Митровић: Ниво и квалитет активности у процесу интелектуалног васпитања</i>	465
<i>Јована Трбојевић: Вршњачки односи и вршњачко учење као корелати академског постигнућа.....</i>	479
<i>Руженка Шимоњи-Чернак, Радмила Богосављевић: Учење словачког језика као матерњег у основним школама у Србији, Мађарској и Румунији</i>	494
<i>Бланка Богуновић, Гордана Каран, Јелена Дубљевић: Развој музичких вештина и настава солфеђа</i>	506
<i>Наташа Матовић: Вербални исказ испитаника – извор података у педагошким истраживањима</i>	525
<i>Недељко Трнавац: Приказ књиге Како развијати школу</i>	539
<i>Упутство за ауторе прилога</i>	544

Journal of Education

UDK 37

ISSN 0547-3330

Belgrade

JE Year LXII

No. 3. p. 379-548

2013.

CONTENTS

<i>Želimir Popov</i> : From law to reality - why students in Serbia quit the mandatory level of education before completing it.....	383
<i>Jelena Pešić, Marina Videnović, Dijana Plut</i> : How high-schoolers perceive educational activities: a qualitative analysis of time recordings	407
<i>Danijela S. Petrović, Bojana M. Dimitrijević</i> : How school psychologists see their professional role?.....	421
<i>Jelena Stamatović</i> : The role of teachers in self-assessment and quality assessment of the school.....	438
<i>Goran Petrović, Bojana Furunović, Stevo Beader</i> : Attitudes of elementary-school students towards the form master's class	450
<i>Radovan Antonijević, Milica Mitrović</i> : The level and quality of activities in the process of intellectual education	465
<i>Jovana Trbojević</i> : Peer relations and cooperative learning as correlates of academic achievement.....	479
<i>Ruženka Šimonji-Černak, Radmila Bogosavljević</i> : Studying Slovakian as mother tongue in elementary schools in Serbia, Hungary, and Romania.....	494
<i>Blanka Bogunović, Gordana Karan, Jelena Dubljević</i> : The development of musical skills and solfeggio training.....	506
<i>Nataša Matović</i> : Respondents' verbal statements - the source of data in pedagogic research	525
<i>Nedeljko Trnavac</i> : Book review: How to develop school?	539
<i>Notes for contributors</i>	546

Обучение и воспитание

UDK 37

ISSN 0547-3330

Белграде

НВ год. LXII

Номер 3. стр. 379-548

2013.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Желимир Попов: От закона до реальности - почему ученики в Сербии покидают школу не получив обязательного уровня основного образования.....</i>	<i>383</i>
<i>Јелена Пешић, Марина Виденовић, Дијана Плут: Как среднешкольников воспринимают образовательные активности: качественный анализ дневника времени.....</i>	<i>407</i>
<i>Данијела С. Петровић, Бојана М. Димитријевић: Как школьные психологи в Сербии относятся к своей профессиональной роли</i>	<i>421</i>
<i>Јелена Стаматовић: Роль учителей в оценке качества работы школы и своей работы</i>	<i>438</i>
<i>Горан Петровић, Бојана Фуруновић, Стево Беадер: Отношения учеников основной школы к уроку классного руководителя.....</i>	<i>450</i>
<i>Радован Антонијевић, Милица Митровић: Уровень и качество активности в процессе интеллектуального воспитания.....</i>	<i>465</i>
<i>Јована Трбојевић: Отношения со сверстниками и сверстническое учение как корреляты академической успеваемости</i>	<i>479</i>
<i>Руженка Шимоњи-Чернак, Радмила Богосављевић: Изучение Словацкого в качестве родного языка в основных школах в Сербии, Венгрии и Румынии</i>	<i>494</i>
<i>Бланка Богуновић, Гордана Каран, Јелена Дубљевић: Развитие музыкальных навыков и обучение сольфеджио</i>	<i>506</i>
<i>Наташа Матовић: Словесное высказывание как источник данных в педагогических исследованиях.....</i>	<i>525</i>
<i>Недељко Трнавац: О книге Как развивать школ?</i>	<i>539</i>
<i>Рекомендация авторам</i>	<i>548</i>

Желимир Попов¹
Универзитет у Београду
Филозофски факултет
Одељење за педагогију и андрагогију

UDK - 373.3.014.14(497.11)"2000/..." ;
373.2.014.14(497.11)"2000/..."
Прегледни чланак
НВ. LXII 3. 2013.
Примљен: 24. IV 2013.

ОД ЗАКОНА ДО СТВАРНОСТИ - ЗАШТО УЧЕНИЦИ У СРБИЈИ НАПУШТАЈУ ОБАВЕЗНИ НИВО ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА ПРЕ НЕГО ШТО ГА ОКОНЧАЈУ

Апстракт *У раду се разматра проблем неуписивања и осипања деце из система обавезног образовања и васпитања у Србији. Анализирани су главни стратешки и законски документи који регулишу питања уписивања и напуштања обавезног образовања и изнети основни статистички подаци о томе колико је ова појава распрострањена у нашем систему. Посебно су анализирани разлози који до тога доводе а који су наведени и описани у неколико студија и истраживања која су за свој предмет имала проблем осипања деце и ученика из обавезног система васпитања и образовања.*

Кључне речи: *систем образовања и васпитања у Србији, обавезно васпитање и образовање, школа, предшколски припремни програм, осипање, неуписивање.*

FROM LAW TO REALITY - WHY STUDENTS IN SERBIA QUIT THE MANDATORY LEVEL OF EDUCATION BEFORE COMPLETING IT

Abstract *The paper discusses the problem of non-enrollment and drop-outs of children in the system of compulsory education in Serbia. The main strategic legal documents which regulate the issues of enrolling and abandoning compulsory education are analyzed and presented are some basic statistical data about the rife ness of this phenomenon in Serbia. The reasons which cause this are separately analyzed based on a number of studies and researches which dealt with the problem of decrease of children and students in the system of compulsory education in Serbia.*

Keywords: *educational system in Serbia, compulsory education, school, preschool preparatory program, decrease, non-enrolment.*

ОТ ЗАКОНА ДО РЕАЛЬНОСТИ - ПОЧЕМУ УЧЕНИКИ В СЕРБИИ ПОКИДАЮТ ШКОЛУ НЕ ПОЛУЧИВ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО УРОВНЯ ОСНОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме *В работе рассматривается проблема отсева учащихся из системы обязательного образования и воспитания в Сербии. Анализируются основные стратегические и правовые документы, регулирующие поступление в школу и получение обязательного образования, приводятся основные статистические данные о том, насколько это явление распространилось в нашей системе. Анализируются приводящие к этому причины, которые перечислены и опи-*

¹ popov.zel@sbb.rs

саны в ряде работ и исследований, имеющих своей целью описать проблему отсева учеников из системы обязательного образования и воспитания.

Ключевые слова: система образования и воспитания в Сербии, обязательное образование, школа, дошкольные подготовительные программы, отсев учащихся.

Увод

Ове године навршава се 131 година од доношења Закона о основним школама (1882) којим је основно образовање у Србији учињено обавезним.² Иако је и до тада било закона који регулишу рад основних школа, тек се овим законом каже: “свако дете које живи у Србији дужно је походити школу“ (исто, стр. 34). Но, ни после више од једног века Србија није успела да задатак који је себи тада поставила оствари у потпуности. Не само што се данас свако дете стасало за обавезни ниво образовања не уписује у школу него је и они који је упишу не завршавају с успехом. Тако је проблем неуписивања и одустајања од обавезног образовања и данас остао изазов просветне политике Србије, баш као и пре више од сто година када се решавао у тадашњим законским оквирима.³

Овај проблем траје не само у Србији него и у оквирима земаља чланица ЕУ. Проблем одустајања или осипања из обавезног образовања (*испадање, искључивање*, енгл. *drop-out*) недвосмислено је констатован у документу *Европа 2020: Стратегија паметног, одрживог и инклузивног раста*, усвојеног на Самиту ЕУ, 2010.⁴ Усвајање овог документа представља целовит покушај успешније координације економске и социјалне политике на нивоу

² Закон је усвојен 31. децембра, 1882. а ступио на правну снагу јануара 1883. године.

³ Уочи Другог светског рата у Србији је остајало необухваћено око 30% деце доспеле за школовање (четворогодишња обавезна основна школа) а број оних који су је завршавали био је испод 50%. Осипање ученика у овим школама је од 1945/46. год. до 1950/51. год. у просеку износило 32%, за сваку генерацију уписаних. Обухват ученика четворогодишњом основном школом 1953. год. био је 94%, а осмогодишњом тек 52% ученика. После озакоњења обавезне основне школе на осам година (1958. год.) овај проценат расте, тако да је 1961. год. обухват четворогодишњим образовањем био 97%, а осмогодишњим 73%. Међутим, осипање је било огромно, тако да је школске 1958/59. с успехом завршило осам разреда основне школе тек 30,20% ученика, а 1960/61. год. тај проценат је повећан на 40,20%. Школске 1964/65. године тек 50% припадника једне генерације завршава основну школу у трајању од осам година. Обухват деце стасале за упис у основну школу 1970. год. био је 92% али је пролазност била ниска. Тако, 1972/73. год. школу завршава с успехом 69,7% ученика, а школске 1975/6. год. тај проценат је повећан на 84%. Крај 20. века Србија ће дочекати с обухватом од око 98% ученика и стопом завршавања 95%. Извори података: Богавац, (1980); Поткоњак (1980); Свеобухватна анализа система образовања и васпитања у СРЈ (2001).

⁴ European Commission, EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, COM (2010) 2020 final, Brussels. 33.3.2010.

ЕУ. Ове године, у намери да трасира пут развоја система образовања и васпитања у наредних десет година, Влада Републике Србије усвојила је документ *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*. По називу и садржају овај документ кореспондира са развојним стратегијама у образовној политици земаља чланица ЕУ. У њему је (као неизоставни елемент) предложен и низ стратешких корака на путу решавања проблема неуписивања и напуштања обавезног образовања који у Србији још увек постоји.

У овом раду приказаћемо и анализирати садржаје основних стратешких и законских докумената донетих у последњих десет година у нашој земљи а у којима је, непосредно или посредно, сагледан проблем неуписивања и осипања деце и ученика. У неким документима предлажу се конкретни путеви за његово решавање. Потом ћемо изнети основне статистичке податке о обухвату и осипању деце и ученика, као и резултате релевантних истраживања о разлозима због којих се још увек велики број деце и ученика у Србији не уписује, односно у неком моменту искључује из система обавезног образовања и васпитања.

Преглед релевантних докумената о осипању деце и ученика из система обавезног образовања и васпитања

Последњих десет година је период у коме су у Србији започете структурне промене (реформе) свих нивоа система образовања и васпитања и у којем је основно, обавезно образовање и васпитање постављено као темељ, основа на којој се граде и даље развијају виши нивои и структуре система образовања и васпитања. Већ на почетку 2001. године сагледани су основни правци даљег развоја система, што је резултирало доношењем стратешког документа *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву* (2002). Разрађен у појединим областима, овај документ покренуо је у наредним годинама различите секторске и међусекторске пројекте националног и регионалног нивоа. У њима се питање раног напуштања обавезног образовања сагледава као део системских друштвених и економских проблема. Констатовано је да проблем осипања деце и даље постоји у Србији, да се мора убрзано решавати јер представља стално жариште неписмености. Неписменост чини снажну препреку друштвено-економског развоја и даље демократизације земље. Дакле, проблем се смешта у шири социјално-економски контекст развоја друштва и појединца, а на нивоу система образовања и васпитања сагледава кроз две димензије – праведност и ефикасност, као неизоставне елементе његовог квалитета (*Квалитетно образовање за све ...*, 2002; *Квалитетно образовање за све, изазови реформе образовања у Србији*, 2004). Покренути истраживачки и развојни пројекти донели су низ нових података и налаза о распрострањености осипања деце и ученика из

система образовања и васпитања. То је резултирало изменама законске и друге нормативне регулативе која регулише питања уписа, осипања односно успешног окончавања обавезног нивоа образовања у Србији.

Приказаћемо садржаје релевантних докумената ЕУ и Србије усвојених у одговарајућим телима и институцијама у последњих десет година, а у којима су дефинисани стратешки приступи проблему неуписивања и раног напуштања обавезног нивоа система образовања и васпитања.

а) Стратешка документа ЕУ

Основни стратешки документ ЕУ у вези с проблемом напуштања обавезног образовања усвојен је на Самиту ЕУ 2010. године под називом *Европа 2020: Стратегија паметног, одрживог и инклузивног раста*. Овај документ посматра политику образовања и обуке као основну полугу у настојању да се оживи европска економија или, прецизније, покушај успешније координације економске и социјалне политике у области обавезног образовања. Према овом документу, циљеви реформе образовних система у земљама ЕУ треба пре свега да се односе на унапређивање квалитета образовања, укључење деце у програме раног развоја и образовања, *смањење броја ученика који прерано напуштају образовање*, повећање броја младих особа са завршеним факултетом и повећање броја одраслих који учествују у програмима доживотног учења. Један од заједничких циљева земаља ЕУ који треба достићи јесте *смањити рано осипање из образовања* са постојећих 15 на мање од 10 одсто. Тиме би се дао велики допринос смањењу сиромаштва, с обзиром на то да би стечена знања, вештине и компетенције омогућиле већу запосленост младих на тржишту рада (*Водич кроз стратегију Европа 2020*, стр. 18-20).

На нивоу ЕУ, под особама које рано напуштају систем образовања и васпитања подразумевају се особе које имају између 18-24 године, које имају завршено основно образовање, ниже средње образовање или мање од тога, које више не похађају школу и не налазе се ни на једној врсти обуке. Ниже средње образовање се према ОЕЦД-овом Речнику статистичких термина дефинише као ISCED 2 – образовање које се наставља на основне програме основног образовања. У Србији ISCED 2 одговара другом четворогодишњем циклусу основног образовања.⁵ Према ОЕЦД-у, ученици који су напустили образовање (енг. *drop-out*), напустили су одређени ниво образовања а да нису добили прву квалификацију.⁶

⁵ http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp_en.pdf, <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5385>, 22.IV 2013.

⁶ ОЕЦД, Речник статистичких термина. <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5355>, 22. IV 2013.

Две организације ЕУ, *Савет ЕУ* и *Европска комисија*, посебно се баве проблемом раног напуштања образовања и начинима како да се приступи решавању тог проблема. У њиховим документима инсистира се на томе да је рано напуштање образовања сложен проблем који *не припада само образовном сектору и његовим институцијама*, него укупној социјално-економској политици. Феномен напуштања образовања нужно је пратити на националном, регионалном, као и на локалном нивоу. У посебним документима ових организација захтева се утврђивање главних чинилаца који доводе до раног напуштања образовања, као и утврђивање *националне стратегије* за смањење напуштања образовања коју треба применити у оквиру релевантних националних реформских програма. Превентивне мере осипања деце и младих из школе морале би да се усмере на елиминисање оних ситуација која изазивају напуштање образовања, као што је *понављање разреда* или неуспех, а посебно се инсистира на пружању помоћи деци која имају *другачији матерњи језик* од језика на којем се одвија настава. Компензаторске мере треба да укључе “другу шансу”, учење кроз допунску наставу, као и друге мере. Посебно се истиче важност мера за ризичне групе као што су социоекономски занемарена деца, мигранти, ромска деца и деца са посебним образовним потребама.⁷

б) Националне стратегије и циљеви

Проблем осипања деце на обавезном нивоу образовања и васпитања констатован је у најважнијим стратешким документима развоја Србије у последњих десет година. Обухват деце и ученика и рано искључивање из система обавезног образовања не сагледава се као “циљ по себи”, него у ширим оквирима развоја земље и прикључивања Србије ЕУ. Релевантни следећи стратешки документи:

– *Стратегија за смањење сиромаштва*, донета 2003. године, први пут ће описати разлоге непохађања предшколског и основног образовања и васпитања међу којима је посебно издвојено *сиромаштво*. Истиче се да је 69% сиромашних у Србији без или са основном и незавршеном средњом школом. Такође, први пут су наведене *групе у ризику* да напусте похађање предшколске установе и основне школе а то су: *интерно расељена и избегла лица, Роми, сиромашни, особе из социјално и образовно депривисаних група са села, особе са посебним потребама (исто, XXII-XXIII)*.

⁷ EC, Reducing Early School Leaving, http://ec.europa.eu/education/doc/earlywp_en.pdf, 22. IV 2013, European Commission: Communication COM(2011)18 „Tackling early school leaving. A key contribution to the Europe 2020 Agenda“, http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_en.pdf, 22.IV 2013.

– *Национални план акције за децу* (2004) предвиђа неколико приоритета у оквиру којих су предвиђена два стратешка циља који се директно односе на проблем обухвата и осипање деце из обавезног образовања: *повећање обухвата* деце квалитетним *предшколским васпитањем и образовањем* са посебним мерама за обухват деце из *необухваћених група*, као и обухват све деце квалитетним *основним образовањем*: упис све деце, редовно похађање школе до њеног успешног завршавања, смањење осипања, повећање процента деце која завршавају основну школу до 2010. године (*исто*, стр. 11 и 13).

Влада Републике Србије донела је 2006. године, а у складу с Миленијумском декларацијом (2000), *Националне миленијумске циљеве развоја Србије*. У овом документу предвиђено је да до 2015. године *сви дечаци и девојчице* упишу основну школу, да до тада 98% ученика заврши основну школу, као и да се сви они који су напустили систем подстичу да се врате и успешно окончају основно образовање. Такође је предвиђено да се смањи осипање деце при преласку у пети разред за 1%. До 2015. године 70% деце треба да буде обухваћено предшколским васпитањем и образовањем с посебним акцентом на децу из ризичних група (*исто*, стр. 7, 23-24).

Стратегијом за унапређивање положаја Рома у Републици Србији (2009) предвиђено је правовремено и ефикасно укључивање ромске деце у предшколско и основно образовање и васпитање, као и низ препорука чијим би се спровођењем овај задатак остварио.

Стратегијом развоја образовања у Србији (2013), која се бави утврђивањем циљева, праваца и механизмима развоја система образовања и васпитања у Србији током наредних десет година, планирано је да до 2020. године сва деца узраста од пет и по до шест и по година буду обухваћена обавезним предшколским припремним програмом. У овом документу се каже да ће до 2020. године сви дечаци и девојчице законом предвиђеног школског узраста (минимално 98% генерације), без обзира на социоекономске, здравствене, регионалне, националне, језичке, етничке, верске и друге карактеристике, бити обухваћени квалитетним основним васпитањем и образовањем из којег осипање није веће од 5% (тј. основну школу завршава 93% генерације), не само на националном нивоу већ се тај проценат односи и на категорије деце из осетљивих група – сеоску, ромску, сиромашну децу, као и децу с инвалидитетом и сметњама у развоју (*исто*, стр. 26, 28, 31, 40, 41).

в) *Законски оквир*

Актуелни закони који регулишу рад установа у систему обавезног образовања и васпитања у Србији, било да су у последњој деценији донети сасвим нови или мењане неке њихове одредбе, као и одредбе раније донетих

закона, прате трасиране стратешке линије даљег развоја система образовања и васпитања у Србији. Ови закони представљају и нормативну основу у области уписа деце и ученика у обавезни ниво образовања и васпитања, као и његовог редовног похађања и завршавање.

Устав Републике Србије (2006) прописује да је основно образовање бесплатно и обавезно, а право је и дужност родитеља да издржавају, васпитавају и образују своју децу и извршавају своје дужности у области васпитања и образовања (*исто*, чл. 65. и 71).

Закон о основама система образовања и васпитања прописује обавезно образовање на нивоу основне школе у трајању од *осам година* (подељено у два четворогодишња циклуса), као и *обавезан предшколски припремни програм* од најмање девет месеци у трајању од четири сата дневно (чл. 94).⁸ Продужетак трајања обавезног образовања кроз увођење обавезног припремног програма за сву децу између пет и по и шест и по година треба да омогући већу стопу уписа и смањи осипање деце из основног образовања. Овај закон прописује забрану дискриминације у установама које обављају делатност образовања и васпитања, као и једнакоправност у образовању грађана Републике Србије (чл. 6). Како се овим законом уређују основе система образовања и васпитања, а посебним законима поједини његови нивои, област *предшколског васпитања и образовања* је регулисана на општен начин. Питања *уписа* деце у предшколску установу регулисана су чл. 97, и то: упис деце у предшколску установу *на основу захтева родитеља и старатеља деце*, *обавеза уписа* деце у предшколску установу *у години пред полазак у школу*, дужност родитеља чије дете *није обухваћено васпитно-образовним радом* у предшколској установи да *упише дете* старости од пет и по до шест година у предшколску установу, дужност предшколске установе чији је оснивач Република Србија, аутономна покрајина или јединица локалне самоуправе да *упишу свако дете* ради похађања предшколског припремног програма без обзира на пребивалиште родитеља, *бесплатан карактер* похађања припремног предшколског програма у установама чији је оснивач Република, аутономна покрајина или јединица локалне самоуправе, дужност јединица локалне самоуправе да води *евиденцију* и *обавештава* предшколску установу о деци која су стасала за похађање припремног предшколског програма.

Када је у реч о области *основног образовања и васпитања*, овај закон у чл. 98. предвиђа: *обавезу похађања основног образовања за сву децу* која до почетка школске године имају најмање шест и по а највише седам

⁸ EC, Reducing Early School Leaving, http://ec.europa.eu/education/doc/earlywp_en.pdf, 22. IV 2013, European Commission: Communication COM(2011)18 „Tackling early school leaving. A key contribution to the Europe 2020 Agenda“, http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_en.pdf, 22.IV 2013.

и по година, могућност уписа у основну школу деце из *осетљивих група* прописаног узраста, и *без доказа о пребивалишту* родитеља и *потребне документације*, могућност одређивања *индивидуалног образовног плана* или додатне подршке после испитивања детета уписаног у школу, могуће препоруке уписа у школу које школа може донети након спроведеног поступка провере спремности детета за полазак у школу а које *не одговара* прописаној узрасној граници, могућност да дете *старије* од седам и по година које *због болести* или других разлога није уписано у први разред буде уписано у први или одговарајући разред на основу претходне провере знања, обавезу школе да упише *свако дете са подручја школе*, као и могућност да школа упише дете *са подручја друге школе* на захтев родитеља, право родитеља да *изабере* основну школу у коју ће да упише дете подношењем захтева изабраној школи у прописаном року, обавезу јединице локалне самоуправе да *води евиденцију* и обавештава школу и родитеље, односно старатеље, о деци која су стасала за упис и која су уписана у школу.

Поред наведених одредаба, Закон о основама система образовања и васпитања садржи и казнене одредбе којим се предвиђају различите санкције за установе и родитеље у случају непоштовања правила која се тичу уписа деце у припремни предшколски програм и основну школу (чл. 161-164).

Закон о предшколском васпитању и образовању (2010) донет је и у намери да што већи број деце буде обухваћен предшколским припремним програмом. Овај закон предвиђа и нека *одступања од општих правила* за упис појединих категорија деце: дете страни држављанин и дете без држављанства, дете из осетљивих група, без доказа о пребивалишту и других личних докумената, прогнано и расељено лице уписује се у предшколску установу, односно школу која остварује припремни предшколски програм, под *истим условима* и на начин прописан за држављане Републике Србије (чл. 14); деца на болничком лечењу похађају припремни предшколски програм у одговарајућим *здравственим установама* по посебном програму који прописује министар просвете (чл. 20); за децу која због болести или других оправданих разлога нису у могућности да похађају предшколску установу остваривање припремног предшколског програма може да се организује и у *породици* (чл. 20). Овај закон одређује дужности и надлежности појединих лица и институција у поступку уписа деце у припремни предшколски програм: обавезу јединице локалне самоуправе да *води евиденцију* и *обавештава* предшколску установу и родитеља о деци која су стасала за похађање припремног предшколског програма најкасније до првог априла текуће године а за наредну годину (чл. 23) и дужност родитеља да *упише* дете у предшколску установу ради похађања припремног предшколског програма (чл. 24). У случају да дете не буде уписано у припремни предшколски програм, Закон о предшколском васпитању и образовању предвиђа

предузимање одговарајућих поступака: предшколска установа је дужна да обавести и родитеље и јединицу локалне самоуправе о деци која се нису уписала у прописаном року (чл. 23), а надлежни орган јединице локалне самоуправе подноси захтев за *покретање поступка* против родитеља чије дете није благовремено уписано у прописаном року (чл. 24). Сличне мере су предвиђене уколико је дете уписано, али *нередовно похађа или напусти* припремни предшколски програм. Закон о предшколском васпитању и образовању у чл. 53. предвиђа и одређене новчане санкције за предшколску установу која у прописаном року не обавести родитеља и јединицу локалне самоуправе о деци која се нису уписала, односно не похађају предшколски припремни програм.

Закон о основној школи (1992) такође регулише питања уписа, редовности похађања наставе и одговорност родитеља, као и надлежних органа како би се напуштање основне школе смањило. Слично као и у случају припремног предшколског програма, Закон о основној школи предвиђа: (а) дужност школе да обавести у прописаном року родитеља и општину о деци која се нису уписала у први разред, која *не похађају редовно* школу или су *престала* да је похађају, (б) престанак *обавезе похађања* школе ученика који је навршио 15 година живота, (в) стицање основног образовања и васпитања према наставном плану и програму *за одрасла лица*, старија од 15 година, која *не похађају* школу редовно, (г) подношење пријаве против родитеља чије дете *не похађа редовно наставу* од стране надлежног општинског органа најкасније у року од 15 дана од дана када је обавештен да дете није благовремено уписано, односно не похађа наставу (чл. 40, 44. и 94).

У складу с овим, као и неким другим законима, Министарство просвете донело је и неколико правилника који треба да понуђеним решењима смање напуштање и осипање деце и ученика из предшколских установа и основне школе.⁹

Обухват и осипање ученика у систему обавезног образовања и васпитања

Термин „осипање“ најчешће се користи како би се описао феномен раног напуштања обавезног нивоа образовања. Није једноставан за дефинисање и различите земље га различито користе у приступу квантификацији података. Стога је компарација расположивих података о стопи осипања отежана. Као што смо видели, у релевантним документима ЕУ рано напу-

⁹ То су следећи правилници: Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци (2010); Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (2010); Правилник о стручно-педагошком надзору (2012). Видети на веб страници Министарства просвете, науке и технолошког развоја ([http:// www.mpn.gov.rs](http://www.mpn.gov.rs)).

штаће школе се дефинише као неуспех у окончавању обавезног/основног образовања – популације између 18 и 24 године која има основно школско образовање или мање од тога, да више није у образовном систему или на било којој врсти обуке.

У нашој земљи користи се неколико статистичких извора и индикатора који указују на стопу осипања из обавезног нивоа образовања. Најпре, то су индикатори које прати Републички завод за статистику, као и индикатори које прати Министарство просвете Србије. Различите студије и истраживања осипања и обухвата деце и ученика најчешће користе ове као и неке друге индикаторе, односно статистичке податке до којих долазе сами или их преузимају из неких других извора.

Републички завод за статистику даје следеће дефиниције:

Обухват образовањем представља однос броја ученика уписаних у одређени ниво образовања и одговарајуће старосне групе за тај ниво образовања.

Стопа одустанка представља разлику између броја ученика на почетку и броја ученика на крају школске године, стављену у однос са бројем ученика на почетку школске године.

Стопа завршавања је однос броја ученика који су завршили завршни разред одређеног нивоа образовања и броја ученика који су уписали разред.

Стопа настављања школовања је однос између броја новоуписаних ученика у први разред средње школе, односно прву годину високог образовања, и ученика који су уписали осми разред основне школе, односно четврти разред средње школе претходне школске године, и ученика који су уписали осми разред основне школе (*Статистички годишњак РС, 2012, 77-78*).

Министарство просвете користи следеће индикаторе:

Стопа одустанка посматра се у односу на број ученика на почетку и на крају сваког разреда, док се стопа завршавања гледа у односу на број ученика дате генерације који су уписали школу и који су завршили осми разред. Међутим, често се ови индикатори не прате на довољно систематски начин, па се прикупљени подаци међусобно не слажу.

Обухват предшколским васпитањем и образовањем гледа се у односу на учешће деце која су укључена у програм предшколског васпитања и

образовања у односу на укупан број деце одговарајућег узраста. Прате се преко три показатеља: обухват деце обавезним припремним предшколским програмом, обухват деце четворогодишњег узраста и обухват деце до пет и по година.

Обухватност основним образовањем деце од 7(6,5) до 14 година прати се преко две стопе – учешће деце која су уписана у први разред основне школе у односу на укупан број деце тог узраста.

Стопа прекида основног образовања – број ученика одређеног годишта који су тек завршили основну школу у односу на број деце из те генерације која су уписала основну школу умањен за број оних који се још увек школују због понављања разреда.¹⁰

Обухват предшколским припремним програмом

Предшколски припремни програм почео је да се спроводи од 2006/07. године.¹¹ О обухвату предшколским припремним програмом добијамо податке преко Републичког завода за статистику односно Статистичког годишњака Републике Србије за сваку календарску/школску годину, као и посебних истраживања. Подаци који показују обухват деце често су *међусобно несагласни* а посебан проблем је дезагрегација података.¹² У Статистичком годишњаку се могу наћи подаци о обухвату деце на националном, окружном и општинском нивоу, као и по полу. Министарство просвете сваке године доноси Извештај о реализацији предшколског припремног програма, где су подаци разноврснији. Као што се из табеле 1. види, ове две евиденције дају различиту слику о обухвату деце предшколским припремним програмом. Разлика вероватно потиче и због разлика у начину и времену прикупља-

¹⁰ Министарство просвете, науке и технолошког развоја, <http://www.mpn.gov.rs>

¹¹ Предшколски припремни програм уведен је Изменама и допунама Закона о основама система образовања и васпитања маја 2004. године (чл. 85). Према овом закону припремни програм обавезан је за сву децу узраста пет и по до шест година, бесплатан и траје минимално шест месеци по четири сата дневно. Законом о основама система образовања и васпитања из 2009. године, његово трајање продужено је најмање девет месеци (чл. 93). Предшколски припремни програм остварује се у предшколским установама, а само изузетно у основним школама.

¹² Такво стање статистичких информација карактеристично је не само када су у питању подаци о обухвату деце предшколским припремним програмом него и када је реч другим подацима који се односе на систем васпитања и образовања. Проблем је део крупног, системског проблема неуређености информационог система у области образовања и васпитања у Србији. Иако се овај систем дуго припрема, још увек није оперативан. Такође, ни они подаци о образовању који се прикупљају не прикупљају се према некој међународно прихваћеној методологији, као што су на пр. Eurostat, Euridyce, OECD и др.

ња података Републичког завода за статистику и Министарства просвете. Обе институције за број живорођене деце одређеног узраста користе исте податке. Међутим, Републички завод за статистику прикупља податке од образовних институција на почетку школске године, док Министарство просвете ове информације прикупља на крају школске године, у мају наредне календарске године.

Табела 1. Обухват деце обавезним предшколским припремним програмом у %

Школска година	Статистички годишњак Србије	Министарство просвете
2006/2007.	84,20	99,60
2007/2008.	88,72	98,65
2008/2009.	91,80	97,57
2009/2010.	87,82	99,00
2010/2011.	87,54	96,07
2011/2012.	-	96,40

Извор: Статистички годишњак Србије, посебна годишња од 2006. до 2012., Извештај о реализацији припремног предшколског програма, годишњи извештаји од 2006. до 2012., Министарство просвете и науке.

Ако се има у виду податак да је у моменту увођења предшколског припремног програма тек 51% деце било укључено у предшколско васпитање и образовање у години пре поласка у школу¹³ а да се он данас повећао више од 40%, може се рећи да је постигнут огроман успех, да је систем предшколског васпитања и образовања са свим својим капацитетима могао да издржи овако велику системску промену. Међутим, нека истраживања показују и недостатке овако високог обухвата. Најпре, постоје велике регионалне разлике у погледу обухвата. У најразвијенијим регионима (Војводина) остварен је готово потпуни обухват деце, док у најмање развијеним регионима као што су Зајечарски, Борски, Браничевски, па и други, постоје озбиљни проблеми у реализацији предшколског припремног програма. Очигледно је да постоји јасна веза између степена развијености (економске, социјалне) региона и општина и степена развијености мреже предшколских установа. Просечна удаљеност предшколских установа у најсиромашнијим регионима Србије износи око 6,4 км од домаћинства.¹⁴ Постоје посредни подаци о томе да је обухват деце предшколским припремним програмом много мањи

¹³ Овај проценат наведен је у студији Пешикан и Ивић (2010): Образовањем против сиромаштва: анализа утицаја увођења предшколског припремног програма у Србији, стр. 9.

¹⁴ Законом о основама система образовања и васпитања (2011, чл. 159) предвиђен је бесплатан превоз деце и њихових пратилаца ради похађања предшколског припремног

у сеоским него у градским срединама. У неким срединама обухват деце једва да прелази 50%. Скоро половина деце из запостављених друштвених група није обухваћена предшколским припремним програмом. Изузетно је низак обухват деце са сметњама у развоју, чак испод 10%. Обухват ромске деце се знатно повећао увођењем предшколског припремног програма, али још увек један проценат ромске деце није њиме обухваћен или се осипа, а ако похађа, не похађа редовно (*исто*, 14-24).

Обухват основном школом

За праћење осипања из основне школе постоји већи број индикатора који се прате како у Републичком заводу за статистику, тако и у Министарству просвете.

Табела 2. Стопа обухвата основном образовањем

Школска година	Обухват %	Стопа одустанка %	Стопа завршавања %
2002/3.	96,10	0,39	91,80
2003/4.	97,74	1,94	98,02
2004/5.	99,03	0,52	99,11
2005/6.	98,41	0,36	95,00
2006/7.	99,01	0,45	99,18
2007/8.	98,81	0,51	99,46
2008/9.	98,81	0,36	99,24
2009/10.	96,98	0,57	94,26
2010/11.	96,11	0,96	92,15

Извор: Статистички годишњак Републике Србије, посебна годишња, од 2003. до 2011., Београд.

Табела 3. ЕУ–Србија, упоредни показатељи

	ЕУ 2007.	ЕУ 2010, циљеви	ЕУ 2020, циљеви	Србија 2010.	Србија 2020, циљеви
Особе које су рано напустиле школовање (%особа 18-24 год. с основном образовањем-ISCED 2)	14,9	10%	<10%	30%	<15

Извор: Први национални извештај о социјалном укључивању и смањењу сиромаштва, 2010.

програма на удаљености већој од 2 км. Нема података о томе како се користи ова законска одредба.

Табела 2. прати три индикатора: обухват, стопу одустанка и стопу завршавања основне школе. Као што се види, нису сва деца у Србији обухваћена основним образовањем. Последњи подаци говоре да је школске 2010/11. улазно осипање било око 4%. У *Првом националном извештају о социјалном укључивању и смањењу сиромаштва у Републици Србији* износи се податак да је на нивоу једне генерације (школске 2000/01-2007/8) број ученика који су испали из система редовног школовања (напустили школу) био 5.977, а што је око 7,04% у односу на број деце уписане у први разред. Деца која напуштају редовно школовање најчешће су из сиромашних породица и маргинализованих група (Роми), а школовање или не настављају или га настављају у школама за образовање одраслих.¹⁵ Према истом извештају (табела 3), европски индикатор раног напуштања школовања (процент особа 18–24 године с основним образовањем које нису укључене у образовање или обуку) показује двоструко већу вредност у 2010. години у Србији него у земљама ЕУ (*исто*, 145).

Од свих осетљивих група, ромска деца се најмање уписују у основне школе. Не постоји тачан податак о броју ромске популације у Србији, али се процењује да је величина генерације ромске деце око 25.000.¹⁶ Постоје подаци да њих око 70% иде у основне школе. Обухват ромске деце обавезним основним образовањем порастао је у периоду 2002–2007. године са 56% на 73%. Око 78% ромске деце из ромских насеља уписује се у основну школу. Податак да је број ромске деце која се уписују у специјалне школе опао са 8% на 6% јасно показује већи обухват ове популације обавезним образовањем. Ипак, по последњим подацима о ромској деци из сегрегисаних насеља, 78% деце се уписује у основно образовање, али га завршава тек 34%. Нема поузданог податка о стопи завршавања основне школе деце са сметњама у развоју.¹⁷

Иако не постоји тачан и прецизан податак о стопи осипања у току основног образовања, процена је да је та стопа висока. Када се као индикатори укупног осипања посматрају *број деце која се не упишу у основну школу*, број ученика који *не пређу у пети разред* и који *не заврше основну школу*, онда је *стопа осипања између 10 и 15% генерације*, с тим што је знатно већа код деце из осетљивих група.¹⁸

¹⁵ Први национални извештај о социјалном укључивању и смањењу сиромаштва у Републици Србији (2010), стр. 147.

¹⁶ Стратегија за унапређивање положаја Рома у Републици Србији (2009).

¹⁷ Подаци преузети из: Стратегија развоја образовања у Србији до 2020, (2013), стр. 40-42, и Први национални извештај о социјалном укључивању, исто. Обе студије користе исте индикаторе.

¹⁸ Исто.

Разлози неуписивања и напуштања обавезног образовања

У студијама и истраживањима која се баве проблемом раног напуштања обавезног образовања указује се на бројне узроке различитог порекла. Готово се никада не појављују изоловано, већ представљају интеракције бројних чинилаца. Стога се не може издвојити само један фактор који би тачно могао да предвиди осипање. Тако се феномен осипања посматра као процес који се развија током времена. Неки његови фактори почињу да делују и много раније, пре него што се деца упишу у неку институцију обавезног образовања.¹⁹

Неке студије из земаља чланица ЕУ дефинишу најважније узроке осипања из система. Најчешће се помиње студија Хамонда и сарадника (Hammond *et al.*, 2007) у којој су ризици за осипање груписани у две категорије: *индивидуални фактори* и *породични фактори*. У индивидуалне факторе спадају: индивидуалне карактеристике (сметње у учењу или емоционални проблеми), рана одговорност и обавезе (запослена деца, деца која привређују, рано родитељство), социјални ставови, вредности и понашање (ризичне групе вршњака, високе социјалне активности ван школе), постигнуће у школи (ниско постигнуће, понављање разреда, прераслост за школу), неангажованост у школи (одсуствовање из школе, ниска образовна очекивања, недовољна мотивација...), социјално понашање (недисциплина, рана агресивност) док се *породични фактори* препознају као: низак социоекономски статус, сиромаштво, породичне миграције, низак ниво образовања родитеља, велики број деце у породици, недостатак родитеља, напуштање породице, ниска очекивања од школовања, лоша комуникација школе и породице (Hammond, *et al.*, 2007, 8-95).

Студија *Анализа осипања из обавезног образовања: улога институција и процеси на локалном нивоу (2012)* представља до сада најцеловитије истраживање узрока који изазивају појаву осипања деце и ученика из обавезног система образовања и васпитања код нас.²⁰ У истраживању је осипање из система образовања операционализовано тако да ову категорију чине: (1) деца од шест и по до седам и по година која *нису похађала* припремни предшколски програм нити основну школу током 2010/2011. год. (2) деца

¹⁹ Vitaro, F. *et al.* (2001), Negative Social Experiences and Dropping Out of School; Card D., Lemieux.T.(2001), Dropout and Enrollment Trends in the Postwar Period: What Went Wrong in the 1970-s? Hammond, *et al.* (2007), Dropout risk factors and exemplary programs – A technical report.

²⁰ Студија је урађена у Министарству просвете и науке а у оквиру пројекта Пружање унапређених услуга на локалном нивоу (ДИЛС) и имала је два главна задатка: (1) да утврди и анализира услове живота, ставове родитеља и деце искључене из система обавезног образовања и (2) да утврди и анализира специфичне разлоге неуписивања и напуштања похађања припремног предшколског програма и основне школе.

од седам и по до петнаест и по година која *нису похађала* основну школу нити предшколску установу као ни средњу школу током 2010/2013. год. и (3) деца од шеснаест до осамнаест година која *нису завршила* основну школу (минимум осам разреда основне школе). На тај начин, категоријом осипања обухваћене су категорије деце која не приступају нивоима обавезног образовања и васпитања (појава неуписивања) и категорије деце која ове нивое напуштају пре него их заврше.

Подаци из ове студије прикупљени су на пригодном узорку од 1.085 испитаника (деце осуте из система) у 1.025 домаћинства, са целе територије Србије (покривено је 149 општина). Истраживањем су обухваћена не само деца већ и њихови родитељи, као и кључне особе задужене за питање образовања на локалном нивоу власти. Изнећемо и приказаћемо најважније резултате овог као и неких других истраживања који могу употпунити слику о разлозима због којих деца и млади у Србији напуштају обавезни ниво образовања и васпитања.

У квантитативном делу студије (*Анализа осипања...*, 2011) констатоване су територијалне разлике међу децом која су испала из система обавезног образовања: *највећи проценат њих живи централној Србији*, чак 59%. Свако *четврто дете* (25%) обухваћено овим истраживањем *живи у Београду* а *најмање их је у Војводини*, 16% (исто, стр. 19). Реч је о сиромашним породицама које живе у лошим животним условима, припадају маргинализованим групама, а међу њима је далеко највећи број Рома. Применом различитих методолошких поступака и техника истраживања добијени су подаци који говоре о бројним узроцима осипања деце и ученика из система обавезног образовања и васпитања. То су: (1) *непоседовање докумената или неадекватна документација*, (2) *недовољно познавање језика*, (3) *изолована насеља и неорганизован превоз*, (4) *одлазак у иностранство*, (5) *сезонски послови*, (6) *дисфункционална породица*, (7) *деца која економски доприносе породици*, (8) *прерана удаја/рођење детета / "чување за брак"*, (9) *дете са сметњама у развоју (ометено у развоју) и инвалидитетом*, (10) *дете са проблемима у понашању*, (11) *дискриминација*, (12) *„одбијање детета“ / непрепознавање важности образовања* (исто, 55-64).

1. Непоседовање докумената или неадекватна документација

Непоседовање докумената које дете мора да има приликом уписа у предшколски припремни програм као и основну школу (извод из матичне књиге рођених, уверење о пребивалишту) један је од разлога да дете не буде уписано, односно да не буде укључено у систем обавезног образовања и васпитања. У највећем проценту ова деца су „невидљива“ за систем, што проузрокује низ додатних проблема. Пре свега, надлежне институције

нису због тога у могућности да реагују у случају када дете није уписано у предшколски припремни програм или основну школу. Ради се пре свега о деци која су регистрована у матичним књигама, али су пријављена (бораве) на другој адреси (67%), док је нешто мањи проценат деце која уопште нису регистрована у матичним књигама (14%), као и деце која су регистрована у матичним књигама, али немају пријаву пребивалишта, 18% (*Анализа осипања...*, 56). Већину деце која не поседују адекватну документацију (61%), карактерише миграција породице, и то најчешће са територије Косова (43%). Недостатак докумената је проблем везан готово само за ромска домаћинства. Важан је податак да родитељи ове деце, деце без докумената, нису чули да је похађање предшколског припремног програма обавезно, чак њих 45%. Такође, родитељи ове деце нису знали за законску могућност за упис деце и без личних докумената деце. У складу с тим, чак 87% ових родитеља каже да их ниједна надлежна служба (особа, организација) није контактирала због тога што се дете није уписало/завршило предшколски припремни програм, односно није уписало основну школу (*исто*, 56).

2. Недовољно познавање језика

Непознавање језика на којем се одвија васпитно-образовни рад у предшколским установама и основним школама представља препреку која отежава или потпуно онемогућава укљученост деце у образовни систем. И овде је најчешће реч о ромским породицама које у својим кућама говоре претежно ромским или албанским језиком. Како се настава у насељима у којима живе углавном одвија на српском језику, укључење ове деце у систем образовања је доста тешко, па захтева веће ангажовање и одговарајућих институција и родитеља. Ова деца најчешће не уписују предшколски припремни програм, а и када га упишу не похађају га редовно и на крају га напуштају. Две трећине ове деце никада нису уписала школу, а она која је упишу врло брзо је напустиле, у просеку после две и по године (*Анализа осипања...*, 57).

3. Изолована насеља

Први услов једнаке доступности образовања за сву децу јесте добро развијена школска мрежа, односно оптимални просторно-географски распоред објеката у којима се одвија васпитно-образовни рад. У студијама које се баве проблемом оптимизације школске мреже констатује се да Србија има добро развијену мрежу основних школа, што обезбеђује доступност основне школе деци из свих насеља у Србији. Као кључни аргумент за то узима се податак да у Србији постоји 3.512 школских објеката у толико насеља, а

у списку насеља који се води у Републичком заводу за статистику има 4.720 насеља. То значи да у Републици Србији у 74% насеља постоји бар једна основна школа, и то барем четворогодишња основна школа (Ивић, Пешикан и Јанков, 2010, стр. 28). Али, овај закључак допуњен је чињеницом да у протеклих пола века није извршено темељно преиспитивање мреже основних школа у смислу усклађености те мреже са демографским, привредним, социјалним и другим променама у Србији. Организован превоз ученика до школе и даље остаје национални проблем.²¹

Међутим, мрежа предшколских институција није толико развијена. У више студија и истраживања (Пешикан и Ивић, 2010; Ивић, Пешикан и Јанков, 2010) констатовано је да у Србији нема довољно предшколских установа, као и да су оне географски неравномерно и неправедно распоређене. Најмање предшколских установа има у сеоским областима и у неразвијенијим регионима као што су Борски, Зајечарски или Колубарски. Иако свака општина у Србији има бар једну предшколску установу, многе предшколске установе удаљене су од насеља. У најсиромашнијем региону, у Југоисточној Србији, просечна удаљеност предшколских установа од домаћинства износи око 6,4 км, а многа насеља немају могућност да организују превоз деце и њихових пратилаца (Пешикан и Ивић, 8,15 и 19).

За око 10% родитеља који су чинили узорак у поменутој студији *Анализа осипања из обавезног образовања*, неорганизовани превоз до предшколске установе је разлог неуписивања, као и нередовног похађања предшколског припремног програма. Тек мање од четвртине ове деце је похађало овај програм и најчешће су га завршили. За ову децу карактеристично је и то да се уписују у први разред основне школе, али је напуштају, најчешће после три до пет година проведених у њој. Према изјавама родитеља, највећи утицај на осипање из основне школе има превелика удаљеност од најближе школе и непостојање организованог превоза. С друге стране, и сами родитељи ове деце сматрају да је за дете довољно да заврши четири разреда основне школе, па овакви ставови родитеља сигурно утичу на појаву напуштања школе баш у четвртом и петом разреду. (*Анализа осипања...*, 58).

²¹ Организовани превоз ученика узима се као коректив школске мреже. Према Закону о основама система образовања и васпитања (2011, чл. 159), ученици основне школе имају право на бесплатан превоз ако живе на удаљености већој од четири километра од школе, а за децу која похађају предшколски припремни програм, као и њихове пратиоце, та граница лимитирана је на два километра. Међутим, у Србији не постоје национално уређени стандарди система организованог превоза деце и ученика, већ је то препуштено локалној иницијативи и решењима.

4. Одлазак у иностранство

До прекида обавезног образовања долази и услед селидбе породице у иностранство. У питању су најчешће ромске породице. У *Анализи осипања* наводи се да чак 95% њих изјављује да су због селидбе у иностранство њихова деца напустила похађања предшколског програма или основне школе. Сами родитељи наводе да је лоша финансијска ситуација првенствено утицала на искљученост њихове деце из система обавезног образовања, док се честе селидбе породице као разлог искључености из система налазе на другом месту (*исто*, 59). Овакав резултат не изненађује с обзиром на то да до сељења ових породица управо долази због жеље да се материјалне прилике породице побољшају.

5. Сезонски послови

Као и у претходном случају, и овај разлог напуштања школе најчешће прати ромске породице. Оне најчешће потичу са Косова и Метохије, као и из Јужне Србије. У питању су породице у којима приходи од сезонских послова имају највећи удео у месечним приходима домаћинства. Приликом одласка у друга места због обављања сезонских послова, ови родитељи најчешће воде и децу школског узраста са собом, али их не „преводе“, не уписују у школе у месту привременог боравка како би деца наставила похађање наставе. Да обављање сезонских послова ван сталног места боравка родитеља директно утиче на квалитет образовања ове деце, потврђује и податак да ова деца, у поређењу са другом испитиваном децом, чешће понављају разред (чак половина је поновила разред бар једном), и то управо због селидбе родитеља у друго место (*исто*, 59-60).

6. Дисфункционална породица

Да дисфункционална породица јесте важан разлог неуписивања и напуштања обавезног образовања и васпитања, потврђено је и у студији *Анализа осипања деце из обавезног образовања*. Готово 10% родитеља из узорка ове студије, а чија деца нису укључена у систем образовања и васпитања, разлог томе види у неком од могућих узрока као што су алкохолизам, наркоманија или насиље у породици. И овде је реч о сиромашним породицама које најчешће живе од социјалне помоћи и рада на црно. Деца из оваквих породица најчешће упишу школу, али престају да је похађају већ у првом разреду (више од четвртине уписаних). Овај податак показује да је ризично време период после уписа. Отац се често доживљава као фигура која пресудно утиче на то да дете напусти школу. Упркос дисфункционал-

ној породици, деца остају привржена породици и остају у њеном окриљу (*исто*, 60).

7. Деца која економски доприносе породици

Врло је чест случај да деца због нужности да и сама доприносе приходима породице напуштају школовање. Родитељи ове деце одлазе у друга места због обављања сезонских послова и том приликом воде децу са собом. Ради се пре свега о дечацима који се баве прикупљањем секундарних сировина и просјачењем. Од укупног броја деце и ученика који су чинили узорак истраживања, овај узрок карактеристичан је код 73% деце (*Анализа осипања...*, стр. 61). У питању су углавном дечаки старости 12–18 година (85%) који су напустили школу у старијим разредима. Иако је свега трећина њих исписана из школе, ова деца често прерастају узраст за редовну школу, па нека од њих настављају школовање у школама за образовање одраслих. Та деца након уписа у основну школу углавном нередовно похађају наставу (чак 65%) и чешће понављају разред. Чести послови које обављају доводе на крају и до потпуног напуштања основног образовања. Упознатост родитеља ове деце с обавезом похађања основне школе знатно је мања у односу на родитеље друге деце која такође напуштају основно образовање (*исто*, стр. 60-61).

8. Прерана удаја /рођење детета / „чување за брак“

И док је претходни узрок осипања чешћи код дечака, овај узрок је карактеристичан за девојчице. Ова деца су у односу на друге испитиване групе чешће била уписивана у основну школу (82%), али су школовање у неком моменту прекинула. Како се у *Анализи осипања...* наводи, до прекида је најчешће долазило при самом крају основног образовања, у 13. или 14. години живота, и то пре свега због ступања у брак. Један број ове деце школу је напустио и раније, после завршеног четвртог разреда основне школе. Појава напуштања школе може се довести и у везу са традицијом и нормама културе које прописују да девојчице на уласку у пубертет остају код куће припремајући се за брак уз смањени контакт са вршњацима. Деца која су засновала сопствене породице не планирају да заврше школовање и по томе се разликују од осталих група. Међу овом децом је највећи проценат оних који су и званично исписани из школе, чак више од половине (*исто*, 61-62).

9. Дете са сметњама у развоју и инвалидитетом

Оно што издваја децу са проблемима у развоју од друге деце која су чинила узорак истраживања у студији *Анализа осипања из основног обра-*

зовања јесте податак да већина њих основну школу никада није уписала, пре свега због проблема у развоју. Будући да су инклузивни програми образовања тек одскора уведени у наш образовни систем (Законом о основама система образовања и васпитања из 2009. год.), неприлагођени програми рада могу бити један од разлога зашто ова деца прекидају школовање и онда када су уписана у основну школу. Родитељи ове деце истичу здравствене проблеме као најзначајнији разлог неуписивања детета у предшколски припремни програм. Но, и поред тога што су инклузивни програми уведени у наше школе, родитељи деце с инвалидитетом (чак 70%) сматра да би њихово дете требало да похађа специјалну школу. Притом они исказују и сумњу да ће дете у будућности завршити образовање, а већина њих не планира да дете поново упише у школу. За разлику од родитеља који не показују интересовање за образовање своје деце и који очигледно сматрају да проблеми у развоју искључују могућност школовања, код знатног броја ове деце постоји мотивација да се врате у школу. Деца често наводе у својим исказима да су волела да иду у школу и да би се радо вратила редовном похађању наставе (*Анализа осипања...*, 62).

10. Дете са проблемима у понашању

Проблем у понашању, као и психолошке сметње у развоју деце и ученика такође могу бити разлози испадања из образовног система. У односу на остале групе уз узорка, стопа уписа или прекида школовања ове као и друге деце не разликује се значајно. Али, оно што је карактеристично за родитеље и децу с проблемима у понашању јесте већи степен незадовољства осталим учесницима из васпитно-образовног процеса. Ти разлози односе се на опхођење учитеља, наставника, али и друге деце према њиховом детету (*Анализа осипања...*, стр. 62). У већини случајева ради се о деци која нису волела да иду у школу нити би желела поново да се укључе у образовање. Вероватно би боље припремљени наставници за рад с овом децом могли да допринесу да остану у систему или да се после прекида образовања врате и наставе школовање.

11. Дискриминација

Један од разлога неуписивања и напуштања предшколског припремног програма и основне школе је бојазан родитеља од дискриминације и неприхватања њихове деце од стране друге деце али и учитеља. На узорку на којем је рађено истраживање, чак 95% родитеља наводи овај узрок као један од чинилаца неуписивања или изласка из система обавезног образовања и васпитања. Деца чији родитељи показују страх од дискриминације

чешће су од остале деце остајала неуписана у предшколски припремни програм. Ова деца уписују основну школу, похађају је неко краће време, а затим напуштају. Родитељи ове деце су углавном незадовољни опхођењем учитеља и наставника, друге деце и њихових родитеља према њиховој деци. Та деца су такође незадовољна односом према њима, оцењујући да се други нису према њима лепо опходили. Како се у *Анализи осипања* наводи, најчешће је било у питању вређање, понижавање, исмејавање али и физичко малтретирање од стране друге деце. Више од половине ове деце наводи да је волело да иде у школу. Њихови родитељи сматрају да је њиховој деци место у редовној школи, међутим, већина њих не показује намеру да поново упише дете у школу (*исто*, стр. 63-64).

12. “Одбијање детета” / *непрепознавање важности образовања*

Родитељи деце који су били у узорку истраживања о осипању деце из основног образовања наводе као разлог напуштања система образовања и одбијање самог детета да похађа школу. Овакве разлоге ипак треба тумачити, пре свега, у контексту негативног става родитеља према образовању своје деце или њиховом недовољном ангажовању да детету укажу на важност образовања за њих саме. У *Анализи осипања* се наводи да су у питању деца просечне старости око 13 година а да њихови родитељи најчешће сматрају да њихово дете треба да похађа школу за образовање одраслих. Ови родитељи показују и негативан став у погледу на то да њихово дете икад заврши основну школу (*исто*, 64).

Закључак

Проблем неуписивања и напуштања обавезног образовања постоји у Србији више од једног века. Иако су током толиког временског периода постигнути огромни резултати у повећању обима обухвата деце и ученика обавезним образовањем, проблем и даље траје. Стога чини део напора савремене просветне политике да сва деца која живе у Србији упишу и заврше основни, обавезни ниво образовања. У том правцу мењана је законска регулатива и прилагођавана новим околностима. И поред тога, нису отклоњене све препреке на путу до потпуног обухвата деце обавезним образовањем. Проблем у њиховом отклањању лежи у чињеници да ниједна од њих не делује изоловано, већ у садејству са другим, те њихово деловање може бити кумулативно. Неке препреке се појављују раније, а неке касније, тако да је правремено отклањање ових узрока сложено питање социјалне, економске и просветне политике, као и њихове усаглашености у деловању. Без обзира који су разлози испадања из система обавезног образовања у пи-

тању (субјективни, објективни или и једни и други), ниједан од њих не сме бити занемарен као препрека на путу ка потпуном обухвату деце и младих обавезним образовањем и васпитањем у миленијуму који је пред нама.

Литература

- Анализа осипања из обавезног образовања: улога институција и процеси на локалном нивоу* (2012). Београд: Министарство просвете и науке.
- Боговац, Т. (1980), *Школство у Србији на путу до реформе*, Београд: Институт друштвених наука.
- Водич кроз стратегију Европа 2020* (2011). Београд: Европски покрет, Фонд за отворено друштво.
- Закон о основним школама (1883). Београд: *Просветни гласник*, II свеска.
- Закон о основној школи (1992). Београд: *Службени гласник РС*, 5/92, 53/93 и 22/2002, 62/02, 101/05, 72/09.
- Закон о основама система образовања и васпитања, измене и допуне (2004). Београд: *Службени гласник РС*, бр. 58/04 и 62/04.
- Закон о основама система васпитања и образовања (2009). Београд: *Службени гласник РС*, 72/09.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2011). Београд: *Службени гласник РС*, 52/11.
- Закон о предшколском васпитању и образовању (2010). Београд: *Службени гласник РС* 18/10.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Јанков, Р. (2010). *Пружање унапређених услуга на локалном нивоу*, Београд: Министарство просвете и науке, Образовни форум.
- Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву* (2002). Београд: Министарство просвете и спорта.
- Квалитетно образовање за све: изазови реформе образовања у Србији* (2004). Београд: Министарство просвете и спорта.
- Национални миленијумски циљеви развоја у Републици Србији (2006). Београд: Влада Републике Србије.
- Национални план акције за децу* (2004). Београд: Влада Републике Србије.
- Пешикан, А. и Ивић, И. (2010). *Образовањем против сиромаштва: анализа утицаја увођења припремног предшколског програма у Србији*. Београд: Министарство просвете и науке Републике Србије.
- Попов, Ж. и Антонијевић Р. (2012), *Услови живота деце која напуштају обавезно васпитање и образовање у Србији, Квалитет у образовању – изазови и перспективе (227-239)*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Поткоњак, Н. (1980). *Систем васпитања и образовања у Југославији*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Први национални извештај о социјалном укључивању и смањењу сиромаштва у републици Србији* (2010). Београд: Влада Републике Србије.
- Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ* (2001). Београд: УНИЦЕФ.
- Статистички годишњак Републике Србије* (2012). Београд: Републички завод за статистику.

- Стратегија за унапређивање положаја Рома у Републици Србији (2009). Београд: Влада Републике Србије.
- Стратегија за подучавање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом* (2010). Београд: Влада Републике Србије.
- Стратегија за смањење сиромаштва у Србији* (2003). Београд: Влада Републике Србије.
- Стратегија развоја образовања и васпитања у Србији до 2020* (2013). Београд: Влада Републике Србије, Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
- Устав Републике Србије (2006). Београд: *Службени гласник РС*, 83/06, 98/06.
- Hammond, C., et al.(2007), *Dropout risk factor and exemplary - A technical report*. National Dropout Prevention Center at Clemson University and Communities in Schools, Inc.
- Card D., Lemieux, T. (2001), Dropout and Enrollment Trends in the Postwar Period: What Went Wrong in the 1970-s? in: *Risky Behavior among Youths: An Economic Analysis*, Chicago: University Press.
- Vitaro, F. et al. (2001), Negative Social Experiences and Dropping Out of School, *Educational Psychology*, 21. 401-415.

Подаци о аутору:

*Желимир Попов, магистар педагошких наука, асистент на Одељењу за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, Београд,
email: popov.zel@sbb.rs*

Јелена Пешић¹
Марина Виденовић
Дијана Плут
Универзитет у Београду
Институт за психологију
Филозофског факултета

UDK - 371.322-057.874(497.11) ;
316.728-057.874(497.11)
Оригинални научни рад
НВ. LXII 3. 2013.
Примљен: 9. V 2013.

КАКО СРЕДЊОШКОЛЦИ ДОЖИВЉАВАЈУ ОБРАЗОВНЕ АКТИВНОСТИ: КВАЛИТАТИВНА АНАЛИЗА ВРЕМЕНСКОГ ДНЕВНИКА

Апстракт *Начин на који млади доживљавају образовне активности важан је не само за разумевање развојних процеса који се дешавају у контексту тих активности, већ и њихових развојних ефеката. Зато смо желели да налазе о количини времена које средњошколци проводе у образовним активностима допунимо подацима о томе како они доживљавају рад у школи и учење код куће, и то у погледу менталне захтевности, мотивационе вредности и циљева/значаја ових активности. Спонтани описи ученика прикупљени су методом 24-часовног временског дневника, а обрађени методом анализе садржаја. Истраживање је обављено на узорку од 922 ученика средњих школа, структурисаном по региону, узрасту и типу школе. Анализа је показала да средњошколци углавном доживљавају образовне активности као ментално захтевне и напорне, али не и као изазовне и мотивишуће, док њихове циљеве и значај опажају скоро искључиво инструментално. Не тако мали број позитивних коментара показује да одређене теме (предмети) и наставне активности (наставници) успевају да подстакну унутрашњу мотивацију ученика, као и да су школска постигнућа значајан извор њиховог доживљаја компетентности и самовредновања. Педагошке импликације налаза разматране су из перспективе позитивног развоја младих и утицаја ученичког доживљаја на образовна постигнућа.*
Кључне речи: *доживљај образовних активности, средњошколци, временски дневник.*

HOW HIGH-SCHOOLERS PERCEIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES: A QUALITATIVE ANALYSIS OF TIME RECORDINGS

Abstract *The way the young perceive educational activities is important not only for understanding the developmental processes that take place in the context of these activities, but also their developmental effects. That is why we wanted to supplement the findings about the quantity of time that high-schoolers spend in educational activities with the data how they perceive their activities at school and studying at home, considering mental requirements, motivational values and aims/importance of these activities. Spontaneous descriptions of the students, compiled by the method of keeping 24-hour diary were analyzed by the method of content analysis. The research included 922 high school students, divided into groups according to the region, age and the type of the school. The analysis showed that high-schoolers perceive educational activities mainly as mentally demanding and tedious, not as challenging and motivating, while their aims and*

¹ pesicjelena011@gmail.com

importance they see exclusively from the instrumental point of view. Not a small number of positive comments indicate that some themes (school subjects) and educational activities (teachers) succeed to stimulate intrinsic motivation, and that academic attainments are significant sources of their sense of competence and self-respect. Pedagogic implications of the findings were considered from the perspective of positive development of the young and the influence of the students' experiences upon academic achievements.

Keywords: *perception of educational activities, high-schoolers, time diary.*

КАК СРЕДНЕШКОЛЬНИКИ ВОСПРИНИМАЮТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АКТИВНОСТИ: КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ДНЕВНИКА ВРЕМЕНИ

Резюме *Как молодые люди воспринимают учебные активности - очень важно определить, в первую очередь для понимания процессов и эффектов развития, которые проходят в контексте этой активности. Нам хотелось количество времени, которое среднешкольники проводят в образовательных активностях в школе, дополнить информацией о том, как они воспринимают эти активности в школе и дома, с точки зрения интеллектуальной сложности, мотивационных ценностей и целей / важности этих активностей. Спонтанные описания учащихся были собраны в 24-часовом дневнике времени и обработаны с помощью анализа содержания. Исследование было проведено на примере 922 учащихся средней школы, сгруппированных в зависимости от возраста и типа школы. Анализ полученных данных показывает, что учащиеся, как правило, считают образовательные активности требовательными и изнурительными, но не видят в них вызова и мотивации, в то время как образовательные цели и значения считают почти исключительно инструментальными. Достаточно большое количество положительных ответов показывает, что некоторые темы (предметы) и учебные активности (преподаватели) стимулируют внутреннюю мотивацию у учащихся, а успех в учебе является значительным источником чувства компетентности и самооценки. Педагогические последствия выводов обсуждаются из угла положительного развития молодых людей и влияния на успеваемость в образовательном процессе.*

Ключевые слова: *восприятие образовательных активностей, ученики средней школы, дневник времени.*

Многи аутори сматрају да подаци о количини времена које млади проводе у образовним активностима пружају само апроксимацију њихових развојно релевантних искустава, због чега их је пожељно допунити испитивањем начина на који млади *доживљавају* ове активности (Hansen et al., 2003; Juster, 2009; Larson & Verma 1999). Информације о томе „шта младе особе мисле и осећају“ током учешћа у образовним активностима „посебно су корисне за увид у развојне процесе који се дешавају у контексту тих активности, као и за разумевање везе између активности и њихових развојних исхода“ (Coatsworth et al., 2005, стр. 366).

Доминантан приступ у дефинисању развојно релевантних аспеката ученичког *доживљаја* образовних активности заснован је на појму

„позитивног развоја“ (Larson et al., 2000), теорији оптималног искуства (Csikszentmihalyi, 1990) и Вотермановом моделу развоја идентитета (Waterman, 1992). Из ове теоријске перспективе није важна само свест о инструменталној вредности образовних активности, већ и искуство менталног ангажовања, прилике за суочавање са когнитивним изазовима који су прилагођени могућностима и интересовањима младих, као и доживљај унутрашње мотивације и задовољства (Hunter & Csikszentmihalyi, 2003; Juster, 2009; Kahneman & Krueger, 2006; Larson & Verma 1999). Образовне активности треба да омогуће и осећање личног раста, јачање доживљаја компетентности и самопоуздања, као и личне одговорности и саморегулације (Mahoney & Stattin, 2000; Schmidt, 2003; Zill et al., 1995). Када је реч о искуствима повезаним са развојем идентитета, потврђено је да су развојно најрелевантнији: доживљај личне експресивности (бављење датом активношћу одражава „оно што ја јесам и што желим да будем“), искуство интензивног интересовања и личне укључености, као и доживљај да је учешће у датој активности усмерено ка остваривању јасних и лично вреднованих циљева (Coatsworth et al., 2005; Sharp et al., 2006; Waterman, 1992).

Циљеви истраживања

Ово истраживање део је шире студије у којој су методом временског дневника испитиване свакодневне активности средњошколаца. Квантитативна анализа показала је да образовне активности – рад у школи и учење код куће – чине велики део њихове свакодневице (Пешић и сар., 2013). Руководећи се тиме да је ученички доживљај образовних активности један од фактора од којих зависе њихови развојни ефекти, желели смо да ове налазе допунимо квалитативном анализом начина на који средњошколци доживљавају рад у школи и учење код куће. У складу са доминантним приступом у концептуализацији и испитивању субјективног доживљаја образовних активности, формулисали смо три истраживачка питања: (1) како средњошколци процењују *менталну захтевност* рада у школи и учења код куће (степен и врста ангажовања, тежина задатака); (2) како доживљавају *мотивациону вредност* ових активности (унутрашња мотивација и укљученост), (3) какав је њихов лични доживљај *циљева и значаја* ових активности.

Метод истраживања

За прикупљање података коришћен је метод 24-часовног временског дневника. Испитаници су хронолошки, по полчасовним интервалима, описали активности у које су били укључени током једног радног дана. По властитом избору, уз сваку активност могли су навести и било коју врсту

личног коментара о њој (како су се осећали, о чему су размишљали, и сл.). У стандардним верзијама временског дневника, субјективни доживљај активности иначе се испитује отвореним питањима, док се у неким истраживањима користе посебно конструисане скале процене (Coatsworth et al., 2005; Juster, 2009). Иако скале процене омогућавају разноврсније и објективније податке, предност отворених питања је у томе што пружају аутентичан и неусмераван опис личног доживљаја наведених активности (Stafford, 2009).

У обради података коришћен је метод анализе садржаја. Анализирани су сви одговори (искази) испитаника којима су они спонтано описали свој доживљај образовних активности. Значењска јединица анализе били су појединачни *коментари* садржани у тим одговорима (пошто је један одговор могао да обухвати и већи број коментара).² Приликом дефинисања садржинских *категорија* у које су разврставани коментари, комбиновали смо дедуктиван и индуктиван приступ. Три категорије – *ментална захтевност*, *мотивациона вредност*, као и *лични доживљај циљева и значаја* образовних активности, изведене су из полазног оквира истраживања, описаног у уводном делу рада. Након прегледа материјала, на основу одговора испитаника додата је и четврта категорија – *однос према школи*. Реч је о коментарима који изражавају генерално позитиван или негативан однос ученика према школи, појединим предметима, наставницима или вршњацима. Коментари су класификовани према садржају у ове четири категорије, а према валенци у позитивне и негативне. Процент слагања између два независна процењивача износио је 86%.

Узорак

Истраживање је спроведено на узорку од 922 ученика средњих школа (385 мушког и 537 женског пола), структурисаном по региону (Београд, северна, централна и јужна Србија), узрасту (од I до IV разреда) и типу школе (гимназије, четворогодишње и трогодишње стручне школе).

Резултати са дискусијом

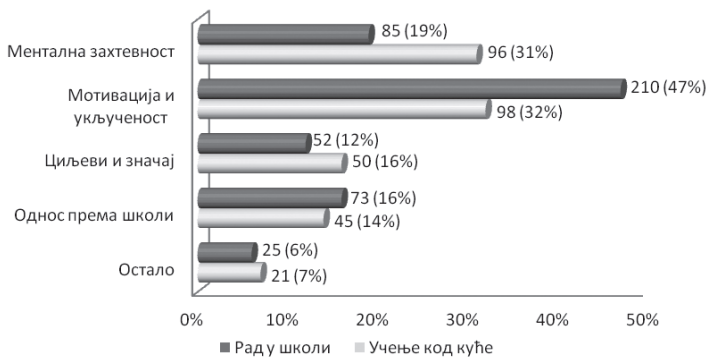
Подаци о садржинској структури коментара приказани су графиконом 1.

Видимо да се највећи број коментара садржински односи на мотивациону вредност рада у школи и учења код куће, а потом и на њихову менталну захтевност (две трећине свих коментара). Истраживања показују да у

² Из 427 одговора о школским активностима изведено је укупно 445 коментара, док је у 304 одговора о учењу код куће било укупно 310 коментара. То значи да је највећи број ученичких одговора хомоген по значењу, у смислу да садржи само један коментар.

спонтаним описима ученика иначе доминирају ове две категорије одговора (Larson & Verma 1999), док је њихов доживљај циљева и значаја образовних активности лакше добити посебно конструисаним питањима или скалама процене (Coatsworth et al., 2005). Разумљиво је да су из ученичке перспективе примарна управо искуства о томе колико им је оно што раде занимљиво или досадно, односно лако или тешко.

График 1: Заступљеност коментара по категоријама³



Погледајмо шта су ученици конкретно коментарисали у оквиру сваке од ових категорија и колика је заступљеност тих поткатегија (табела 1).

Ментална захтевност

Упадљива доминација негативних коментара у овој категорији показује да средњошколци доживљавају образовне активности као веома захтевне и напорне. Они се највише жале на тешкоће у вези с *одржавањем пажње и концентрације*, а као разлоге за то најчешће наводе поспаност („још ми мозак не функционише, па баш и не могу да пратим шта прича; спава ми се, а имам још две лекције да научим“), као и осећање умора и презасићења („шта рећи, скоро цео дан смо у школи, немогуће је одржати концентрацију; не могу више да учим, уморна сам и исцрпљена“). У школи се, мада ређе, као разлог наводи и глад („слабо слушам, гладна сам и једва чекам ужину“), као и начин рада наставника („досадно предаје, не могу да је пратим; ништа не разумемо професорку кад прича“).

Другу групу чине такође бројни коментари који се односе на *тежину задатака* и активности. Већи број негативних коментара показује да је

³ У неспецификованим коментарима није наведено на шта се односе („одлично је било у школи“), док у ирелевантним није ни исказан доживљај („губили смо часове; закаснио сам на час“).

ученицима углавном тешко оно што раде у школи и што треба да науче код куће („градиво је веома тешко; једва сам скапирала – баш је компликовано; контролни из математике је био баш тежак“). Међутим, у односу на остале поткатеорије, позитивни коментари и нису тако ретки („није било тешко оно што смо радили; тест је био лак; није тежак домаћи, брзо сам научила“).

Табела 1: Садржај и број коментара по категоријама

Категорија коментара	Садржај коментара	Број коментара: позитивни, негативни, укупно					
		Рад у школи			Учење код куће		
Ментална захтевност	Концентрација	2	42	44	6	34	40
	Тежина	7	14	21	8	18	26
	Трајање	-	8	8	-	1	1
	Количина обавеза	-	3	3	-	3	3
	Саморегулација	2	-	2	12	2	14
	Напор (уопштено)	-	7	7	-	12	12
	Укупно за категорију	11	74	85	26	70	96
Мотивација	Занимљивост	42	114	156	7	57	64
	Укљученост	8	46	54	26	8	34
	Укупно за категорију	50	160	210	33	65	98
Циљеви и значај	Вредновање образовања	2	2	4	3	2	5
	Вредновање постигнућа	18	30	48	25	20	45
	Укупно за категорију	20	32	52	28	22	50
Однос према школи	Школа генерално	2	25	27	1	-	1
	Предмети	3	7	10	14	27	41
	Наставници	4	6	10	-	-	-
	Вршњаци	25	1	26	3	-	3
	Укупно за категорију	34	39	73	18	27	45
Остало	Неспецификовани	11	1	12	-		
	Без доживљаја	13			21		
	Укупно за категорију	25			21		
Тотал		126	306	445	87	202	310

Школске активности ученици доживљавају као претерано напорне и због *дужине трајања* часова и школског дана („45 минута је много; требала ми је пауза; превише је часова за један дан; већ смо се тотално унервозили,

скоро цео дан смо у школи“), а ређе и због оптерећености *великим бројем обавеза* („имамо превише обавеза и стално нас испитују“). Количину обавеза ученици ређе наводе као проблем и у вези са учењем код куће („нису тешки задаци за домаћи, али их баш пуно има“, „учити, учити, учити, па где је томе крај“).

Доживљај образовних активности као веома захтевних није специфичан само за наше средњошколце. Истраживања у којима је такође примењен метод временског дневника показују да млади из различитих делова света доживљавају рад у школи и учење код куће као високоангажујуће активности, које захтевају пуну пажњу и концентрацију, као и улагање великог менталног напора (Larson & Verma 1999). То је, с једне стране, добро, јер резултати бројних студија потврђују да је за оптималан развој младих неопходно укључивање у ментално ангажујуће активности, које пружају прилику за интеракцију са комплексним информацијама и изградњу когнитивних вештина (Hunter & Csikszentmihalyi, 2003; Mahoney & Stattin, 2000; Schmidt, 2003). С друге стране, поменуте студије такође показују да се најбољи ефекти постижу када су захтеви са којима се ученици суочавају оптималног интензитета, односно мало изнад њихових актуелних могућности. То је важно не само због образовних постигнућа, већ и због јачања њиховог доживљаја компетентности и самопоуздања, као и капацитета за ношење са стресом и свакодневним изазовима.

Из перспективе позитивног развоја младих посебно је занимљива група коментара који се односе *саморегулацију у учењу*. Ова поткатегија није много заступљена, али је једна од ретких у којој доминирају позитивни коментари. У њима ученици истичу важност: доброг распореда обавеза („организација је најбитнија; имам доста обавеза, али успем све да их ускладим; трудим се да редовно учим“); прилагођавања захтевима предмета („прво компликована географија, па прелазим на историју; не треба ми много времена да научим музичко“; „*читање* биологије подразумева учење са великом пажњом“); временске организације учења („мислим да ми ово време одговара за учење; два сата су ми довољна за учење; не ваља када у последњем тренутку радимо домаћи“), као и стратегија за повећавање мотивације и концентрације („слушам тиху музику, опушта ме; када је укључен телевизор, више гледам него што учим; када сам стварно усмерена на то што учим, брзо запамтим; кажем себи – мајсторе, још само мало па си научила овај предмет“). Изградња вештина управљања временом и стратегија саморегулације у учењу виде се као важне добити коју млади имају од високоструктурисаних образовних активности (Mahoney & Stattin, 2000; Schmidt, 2003; Zill et al., 1995).

Мотивација и укљученост

Скоро половина ученичких коментара о раду у школи односи се на његову мотивациону вредност, од чега највише на *занимљивост* градива и наставних активности. Очекивано, број негативних коментара знатно је већи од позитивних, при чему ученици најчешће наводе уопштене оцене да им је у школи досадно („није баш занимљиво; на часовима тотални смор, као и обично; време споро пролази“), док се досада ређе везује за поједине предмете или наставнике („јак ми је досадно на веронауци; професор је досадан; професорка историје сморно предаје“). Уопштени коментари о досади и одсуству унутрашње мотивације доминирају и када је реч о учењу код куће, док се ређе коментаришу појединачни предмети („досадна је математика; историја зна да смори“). Занимљиво је да се у овој поткатегорији јављају и изразито афективно обојени коментари („дивљам од досаде; не могу да верујем да ми најлепше године пролазе у овој досади; ово је право мучење“).

Не треба, међутим, занемарити податак да више од четвртине коментара о занимљивости школских активности (42, или 27%) изражава оцену да оне могу подстаћи унутрашњу мотивацију и доживљај заинтересованости. За разлику од негативних коментара, ученици најчешће не дају уопштене оцене, већ спецификују да им је занимљива одређена тема или активност („занимљива полемика о Хамлету; свиђа ми се када причамо о политичким темама; волим да радим задатке; баш ми је занимљиво на пракси; правили смо сами јеловник и било је супер“), односно да их мотивишу поједини предмети („часови српског су занимљиви; супер је када причамо на грађанском; немачки је веома занимљив предмет, па имам вољу да учим; ко би рекао да је математика интересантна“). Мање је позитивних коментара о учењу код куће, и они су углавном везани за поједине предмете или активности („биологија је интересантна; време брзо прође када радим хемију коју волим; обожавам да радим задатке и читам на енглеском“).

Друга поткатегорија коментара тиче се ученичког доживљаја *личне укључености* на часовима и током учења код куће. Када је реч о школским часовима, доминирају негативни коментари – ученици кажу да претежно и не прате оно што се ради, било да једноставно чекају да се час, тј. школски дан заврши („чекам звоно; кад ће крај часа; размишљам када ћу кући“), или се баве неким другим активностима („лутала сам у мислима док су часови пролазили; играм игрице на мобилном; тајно читам лектуру; причам са другарицом“). Мањи број позитивних коментара могли бисмо окарактерисати као спољашњу мотивацију за праћење наставе („учим као и увек – морам; важно је да слушам ово, можда ће бити на писменом“). Коментари ове врсте доминирају када је реч о учењу код куће, а највећи број њих добро описују речи једне ученице: „нисам баш неки љубитељ учења, али што се

мора, мора се“. Инструменталну природу своје мотивације млади често и експлицирају, наводећи да су посвећени учењу зато што их очекује провера знања („мрзи ме, али морам, јер имам писмену вежбу/ требало је да пита / хтела сам да се јавим да одговарам“).

Преовлађујуће искуство досаде и одсуства унутрашње мотивације није специфично само за средњошколце из Србије. Резимирајући налазе истраживања из различитих делова света, Ларсон (Larson) закључује да се млади често досађују током школских активности, да пажљиво прате часове само током дела времена, као и да само један број ученика активно учествује у раду на задацима (Larson, 2001; Larson & Verma, 1999). Чак и ученици који имају висока постигнућа повезују рад у школи у и учење код куће са малом унутрашњом мотивацијом, високом стопом досаде и других негативних мотивационо-емоционалних стања (Larson & Verma, 1999; Coatsworth et al., 2005).

Овакав доживљај образовних активности, иако није карактеристичан само за наше средњошколце, има веома негативне развојне ефекте. С једне стране, млади губе драгоцене прилике за лично инвестирање, истраживање идентитета, откривање и развој властитих интересовања и талената. Истраживања показују да су управо ова искуства неопходна за њихов оптималан развој (Hunter & Csikszentmihalyi, 2003; Larson et al., 2000; Schmidt, 2003). Доминација спољашње мотивације смањује осећање унутрашњег задовољства, а самим тим и квалитет живота младих (Juster, 2009), док се психолошке добити од образовних активности редукују само на њихове учинке, уз занемаривање добити које би требало да произађу из психолошких процеса активираних током самог учешћа у тим активностима („process benefits“, Kahneman & Krueger, 2006). С друге стране, одсуство унутрашње мотивације смањује и академска постигнућа ученика, јер негативно утиче на иницијативу и аутономију у учењу, задовољство школским активностима и доживљај академске компетентности (Larson & Verma, 1999).

Циљеви и значај

Ученици су веома ретко давали експлицитан коментар о томе како доживљавају циљеве и значај образовних активности. Међу малобројним коментарима ове врсте, једнак је број позитивних и негативних коментара. Позитивни коментари су веома слични – у њима се кратко, без личне елаборације, готово фразеолошки, истиче важност стицања знања и потребе за образовањем („као и сваки дан, научим нешто ново – држим да је то важно; стичем нова знања; учење је важно за неко основно образовање; па добро, морамо мало да се образујемо“). У негативним коментарима ученици кажу да не виде чему ће служити то знање, најчешће због тога што је превише ака-

демско и непримерено животу („радимо синус и косинус, као да ће ме неко у животу то питати; задаци су потпуно некорисни у нашим животима; има превише непотребног градива у нашој школи“). Само један коментар садржи став да учење и знање, сами по себи, нису важни („учење се не исплати“).

С друге стране, има доста коментара који индиректно говоре о томе да је образовање ученицима важно, као и да су школска постигнућа значајан извор њиховог доживљаја компетентности, самопоуздања и позитивног самовредновања. У највећем броју позитивних коментара ученици изражавају своје задовољство оствареним исходима учења („све сам одлично научила; научио сам лепо и темељно, није ме страх да одговарам; задовољна сам како сам научила“), односно резултатима вредновања знања („уродило учење плодом – добила сам петицу; тест сам супер урадила – све сам знала; нас три смо добиле петицу из српског на групном раду, јееј; добила сам петицу, јуху, штребер сам“). У мањем броју позитивних коментара исказана је свест младих о томе да је учење њихова основна дужност („срећна сам што сам завршила све своје битне обавезе; па и нисам баш срећна што учим, али је то моја дужност и обавеза“). Негативни коментари изражавају незадовољство постигнутим („ништа нисам научио, иако треба; велика штета што нисам научио више; ништа нисам знао – добићу јединицу), а често и осећање анксиозности због провере знања и очекивања лоших резултата („постајала сам све нервознија јер се приближава час контролног; страх да ме не пита; сутра имам контролни, а појма немам“).

Очигледно је да ученици имају свест о инструменталној вредности знања и учења, што показују и резултати кроскултурних истраживања (Coatsworth et al., 2005; Larson & Verma 1999): упркос томе што средњошколци процењују образовне активности веома ниско у погледу мотивационе вредности и експресивности, они високо процењују њихову усмереност ка остваривању јасних и важних циљева (то не важи за многе друге активности, које им иначе пружају више задовољства и искуства самоекспресије). Наравно, из угла позитивног развоја младих, доживљај значаја образовних активности не би се смео редуковати само на изградњу знања и вештина које имају инструменталну вредност, већ је важно да их млади препознају и као средство личног раста и истраживања идентитета.

Однос према школи

Ученици су највише коментарисали однос према школи генерално и према *вршњацима*. Очекивано, однос позитивних и негативних коментара у овим поткатегоријама је супротан. Негативни коментари о школи веома су слични и могу се свести на два одговора: „мрзим школу“ и „не разумем људе који воле школу“. Док су позитивни коментари о школи реткост, има

много коментара у којима ученици исказују колико су им важни вршњаци из разреда или школе, свакодневна интеракција с њима, шале и дружење („у школи волим само дружење; велики одмор – то највише волим у школи; друштво је супер; наше међусобно дружење у школи је добро и забавно“). Коментара о вршњацима има, мада наравно мање, и у контексту учења код куће. Из њих видимо да неки ученици воле да уче заједно са вршњацима, али и да они помажу једни другима у савладавању школских обавеза.

Мањи број коментара везаних за школу односи се на став према појединим *наставницима* и *предметима*. Занимљиво је да овде нема јасне доминације негативних коментара (као што је то случај с односом према школи генерално), већ су оцене ученика диференциране у зависности од искуства са појединим предметима („не волим биологију; мрзим математику; историја је закон; јако волим енглески“), односно наставницима („професорка је добра – некад радимо градиво, а некад се зезамо; не волим професорку енглеског, много је строга; професор није није нормалан, сви га се боје, стално виче“). Када је реч о учењу код куће, такође доминирају коментари који се односе на поједине предмете („обожавам хемију; мрзим немачки; мислим да нема горег предмета од историје“).

И ови коментари ученика, иако нису спецификовани као они из претходних категорија, пружају релевантне информације о њиховом доживљају образовних активности. Према емпиријски добро потврђеној теорији социјалне контроле, став ученика према школи, наставницима и школским предметима значајно утиче на јачање или слабљење њихове *везаности за школу*, као и дугорочне *посвећености* образовним и другим вредностима које школа као институција оличава (Hirschi, 1969, према Schmidt, 2003). У том контексту, забрињава податак да су многи од негативних коментара из ове категорије снажно афективно интонирани („школа – ужас, ужас; убило ме; мислим да су неки професори скроз луди; сат и по математике – смрт“).

Закључци и педагошке импликације

Налазе овог истраживања и њихове педагошке импликације можемо сагледати из два угла. Први се односи на образовне активности као свакодневни контекст развоја младих, а други на разумевање утицаја који субјективни доживљај ових активности може имати на квалитет образовних постигнућа ученика. За оба правца разматрања релевантни су налази квантитативне анализе дневничких података, који показују да у образовним активностима наши средњошколци дневно проводе око шест и по сати, што је слично просеку за већину европских земља и знатно више од времена које образовању посвећују средњошколци из САД (Пешић и сар. 2013).

Нажалост, квалитативна анализа дневничких података сугерише да образовне активности нису довољно подстицајне као свакодневни контекст развоја младих. Активности које би требало да подрже њихов позитивни развој више него друге активности у које су свакодневно укључени млади преваходно доживљавају као ментално захтевне, али не и као изазовне и мотивишуће, док њихову улогу у властитом животу опажају скоро искључиво инструментално. То значи да су средњошколци великим делом лишени могућности да у образовном контексту систематски стичу искуства која су неопходна за њихов оптимални развој: искуства личног инвестирања и иницијативе, актуализације и развоја властитих интересовања и талената, као и истраживања идентитета, које у психолошком смислу и обележава период адолесценције. Када се има у виду да слободно време наших средњошколаца испуњава махом неструктурисана доколица, док су ментално изазовне и стваралачке активности веома ретке (Пешић и сар. 2012), јасно је да би бар школске активности требало да им пруже ту врсту стимулације и подстицајног окружења.

Налаз да млади имају малу унутрашњу мотивацију за учење и да су им школске активности углавном неизазовне и досадне свакако није неочекиван. Међутим, он добија посебну конотацију када схватите да се преовлађујући доживљај средњошколаца може сажети речима „не могу да верујем да ми најлепше године живота пролазе у овој досади“ (а реч је о активностима у којима они проводе између трећине и половине будног времена). Експресивна моћ изворних одговора ученика подстиче нас да образовне активности, о којима углавном размишљамо из угла одраслих, сагледамо из перспективе ученика. Посматрано из те перспективе, апсолутно је неопходно повећати мотивациону вредност наставе и учења. Одговори средњошколаца потврђују оно што се зна, али очигледно слабо спроводи – наставне садржаје и методе рада треба учинити изазовнијим, приближити их интересовањима ученика и повезати са животом.

Да то није немогуће, показују и налази овог истраживања. Више од четвртине ученичких коментара о мотивационој вредности школских часова изражава оцену да одређене наставне теме и активности код њих буде унутрашњу мотивацију и доживљај заинтересованости. Такође, њихова искуства са појединим предметима и наставницима веома су позитивна, што нас још једном уверава у то да су мотивисани и посвећени наставници својеврсни „чуvari ватре“ и драгоцени ослонци у развоју младих.

Охрабрујући је и налаз да млади високо процењују инструменталну вредност знања и учења. Од свих коментара, само један садржи став да се учење не исплати, а нема ниједног у коме ученици кажу да им је свеједно што су лоше научили градиво или добили лоше оцене. Задовољство које изражавају када успешно савладају школске задатке показује да су за младе

академска постигнућа важан извор доживљаја компетентности, самопоуздања и позитивног самовредновања. С тим у вези, ваљало би обратити пажњу и на налаз да је ученицима углавном тешко оно што раде у школи и код куће. Иако је, из угла позитивног развоја, добро што бар школске активности омогућавају интеракцију са комплексним информацијама и захтевају високу концентрацију и ментално ангажовање младих, подсећамо да се најбољи ефекти постижу када су захтеви са којима се ученици суочавају оптималног интензитета, односно мало изнад њихових актуелних могућности.

Конечно, налази овог истраживања сугеришу да начин на који млади доживљавају образовне активности свакако може бити један од фактора који утичу на квалитет образовних постигнућа. Количина времена коју наши средњошколци посвећују учењу уопште није мала, па део одговора на питање зашто не постижу боље резултате вероватно лежи у њиховом приступу учењу и школским активностима. Видели смо да ученици имају не само малу унутрашњу мотивацију, већ и тешкоће у праћењу онога што се ради на часу, одржавању концентрације, као и у разумевању градива и предавања неких наставника. Један број ученика експлицитно каже да на часовима углавном и нису укључени у оно што се ради, било да једноставно чекају крај наставе, или да досаду прекраћују бавећи се нечим другим. Не ради се само о расипању велике количине времена, већ се и процес учења измешта из окружења које је (или би требало да буде) структурисано тако да га на најбољи начин подржи.

Завршимо констатацијом да би „глас младих“ ваљало уважити не само зато да би они имали подстицајније развојно окружење, већ и због добити које ће друштво имати од њихових образовних компетенција, личних квалитета и посвећености конвенционалним друштвеним вредностима.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције“ (бр. 179018), које финансира Министарство образовања и науке Републике Србије.

Литература

- Coatsworth, J. D., Sharp, E. H., Palen, L., Darling, N., Cumsille, P., & Marta, E. (2005): Exploring adolescent self-defining activities and identity experiences across three countries, *International Journal of Behavioral Development*, 29, 361-370.
- Csikszentmihalyi, M. (1990): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper and Row.
- Hansen, D. M., Larson, R. W. & Dworkin, J. B. (2003): What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences, *Journal of Research on Adolescence*, 13, 25–55.

- Hunter, J. P., & Csikszentmihalyi, M. (2003): The positive psychology of interested adolescents, *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 27–35.
- Juster, F. T. (2009): Some perspectives on the study on time use, *Social Indicators Research*, 93 (1), 19–21.
- Kahneman, D. & Krueger, A. B. (2006): Developments in the measurement of subjective well-being, *The Journal of Economic Perspectives*, 20, 3–24.
- Larson, R. & Verma, S. (1999): How children and adolescents spend time across the world: Work, play and developmental opportunities, *Psychological Bulletin*, 126, 701–736.
- Larson, R. W. (2000): Toward a psychology of positive youth development, *American Psychologist*, 55 (1), 170–183.
- Larson, R. W. (2001): How U.S. children and adolescents spend time: What it does (and doesn't) tell us about their development, *Current Directions in Psychological Science*, 10 (5), 160–164.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000): Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context, *Journal of Adolescence*, 23, 113–127.
- Пешић, Ј., Виденовић, М. и Плут, Д. (2012): Слободно време и позитиван развој младих. *Психолошка истраживања*, вол. 15, бр. 2, 153–168.
- Пешић, Ј., Виденовић, М. и Плут, Д. (2013): Образовне активности средњошколаца у Србији: анализа временског дневника, *Зборник института за педагошка истраживања*, вол. 45, бр. 1, 169–184.
- Sharp, H. E., Caldwell, L. L., Graham, J. W. & Ridenour, T. A. (2006): Individual motivation and parental influence on adolescents' experiences of interest in free time: a longitudinal examination, *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (3), 340–353.
- Schmidt, J. A. (2003): Correlates of reduced misconduct among adolescents facing adversity, *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (6), 439–452.
- Stafford, F. P. (2009): Timeline data collection and analysis: Time diary and event history calendar methods, у: R. F. Belli, F. P. Stafford & D. F. Alwin (Eds.), *Calendar and time diary methods in life course research* (13–31), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Waterman, A. S. (1992): Identity as an aspect of optimal psychological functioning, у: G. Adams, T. Gullotta & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (50–72), Newbury Park, CA: Sage.
- Zill, N., Nord, C. W. & Loomis, L. S. (1995): *Adolescent time use, risky behavior and outcomes: An analysis of national data*, Rockville, MD: Westat, Inc.

Подаци о ауторима:

*Др Јелена Пешић, научни сарадник Института за психологију,
Филозофског факултета у Београду, e-mail: pesicjelena011@gmail.com,*

*Марина Виденовић истраживач-сарадник Института за психологију,
Филозофског факултета у Београду, email: marina.videnovic79@gmail.com*

*Др Дијана Плут, виши научни сарадник Института за психологију,
Филозофског факултета у Београду, , email: dplut@eunet.rs*

Данијела С. Петровић¹
Универзитет у Београду
Филозофски факултет
Одељење за психологију
Бојана М. Димитријевић
Земунска гимназија

UDK - 371.12:159.9-051(497.11)"2011" ;
371.14/15:159.9-051(497.11)"2011"
Оригинални научни рад
НВ. LXII 3. 2013.
Примљен: 27. V 2013.

КАКО ШКОЛСКИ ПСИХОЛОЗИ У СРБИЈИ ВИДЕ СВОЈУ ПРОФЕСИОНАЛНУ УЛОГУ?

Апстракт У овом истраживању настојали смо да установимо како школски психолози у Србији виде своју професионалну улогу у контексту реформе образовања и законских промена. У истраживању је учествовало 105 школских психолога из основних школа са територије Србије. Подаци о различитим аспектима улоге психолога прикупљени су помоћу упитника. Као изузетно значајне делатности школског психолога процењене су индивидуално и групно саветовање ученика, професионално усавршавање, сарадња са родитељима и помоћ у учењу и подршка развоју ученика. Школски психолози сматрају да у свом раду да више времена треба да посвете управо оним делатностима које су оценили као изузетно значајне. Као специфично психолошке делатности, психолози издавају психолошку процену, индивидуално и групно саветовање и пружање консултативних услуга. На основу добијених резултата може се закључити да школски психолози као најзначајније делатности у свом раду перципирају управо оне делатности које су у Правилнику о програму свих облика рада стручних сарадника из 2012. године наведене као специфични стручни послови за психологе у образовању. Уједно то су делатности којима испитивани школски психолози желе да посвете највећи део радног времена, што показује да нови правилних одговара актуелним потребама школских психолога.

Кључне речи: улога психолога, школски психолози, делатности, самопроцена, образовање.

HOW SCHOOL PSYCHOLOGISTS SEE THEIR PROFESSIONAL ROLE?

Abstract In this research we tried to determine how school psychologists in Serbia perceive their professional role in the context of the educational reforms and legal changes. The sample included 105 elementary school psychologists from Serbia. The data were gathered by the use of a questionnaire. Individual and group counseling were estimated as the most important activities of a school psychologist. Then follow professional in-service training, cooperation with parents and assistance in studying together with supporting the development of the student. School psychologists think that they should pay more attention to the activities labeled as the most important. As a specifically psychological the respondents stressed psychological assessment, individual and group counseling and consultancy services. Based on the obtained results it can be concluded that school psychologists perceive as the most important those activities which are cited in the Regulations of All Forms of Work of Professional School Counselors from 2012 as specific expert activities of psychologists in education. At the same time these are the activities to which the psychologists want to devote most of their working time, which

¹ dspetrov@f.bg.ac.rs

means that the new Regulations meet the current needs of the psychologists.

Keywords: *role of psychologist, school psychologists, activities, self-assessment, education.*

КАК ШКОЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИ В СЕРБИИ ОТНОСЯТСЯ К СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РОЛИ

Резюме *В этом исследовании мы стремились определить, какой школьные психологи в Сербии видят свою профессиональную роль в контексте реформы образования и законодательных изменений. В исследовании приняли участие 105 школьных психологов, работающих в основных школах в Сербии. Данные по различным аспектам роли психологов были собраны с использованием анкеты. Как очень важные виды деятельности психолога в анкетах приводятся индивидуальные и групповые консультации, профессиональное усовершенствование, сотрудничество с родителями, помощь в обучении и поддержка в развитии учащихся. Школьные психологи считают, что в своей работе большую часть времени должны посвятить именно тому, что расценивается как исключительно важные виды деятельности. В качестве чисто психологической деятельности, психологи приводят психологическую оценку, индивидуальные и групповые консультации и консультационные услуги. На основании полученных результатов можно сделать вывод, что школьные психологи в качестве наиболее важных видов деятельности воспринимают именно те виды деятельности, которые в Программе по всем видам работы сотрудников из 2012 года указаны как виды основной профессиональной деятельности психологов в области образования. Это те же виды деятельности, которым анкетированные школьные психологи уделяют самую большую часть рабочего времени, что указывает на факт, что новая программа соответствует актуальным потребностям школьных психологов.*

Ключевые слова: *роль психологов, школьные психологи, деятельность, самооценки, образование.*

Увод

У свету је у последњој деценији дошло до редефинисања улоге школских психолога и психолога у образовању како би се задовољиле актуелне потребе друштва. Према документима које је усвојила Мрежа европских психолога у образовном систему², улога психолога у образовању описује се поређењем са лекарима опште праксе у здравственом систему, при чему је основни задатак психолога у образовању да обезбеди повезаност између сектора менталног здравља, образовног сектора и сектора социјалне заштите (NEPES, 2010a и 2010b). Улога психолога у области образовања сагледава се у контексту постулата прописаних Конвенцијом о правима детета, потреба конкретног друштва, као и стандарда ЕУ 2020 којим су одређени јасни циљеви обухвата образовањем на нивоу Европе. Главна подручја рада

² Network of European Psychologists in the Education System (NEPES)

психолога у образовању су превентивни рад, интервенција и евалуација, у сарадњи с појединцима, групама, школом и образовним системом у целисти, док се основне активности и пракса карактеристичне за психологе у образовном систему односе се на: (1) помоћ деци да се прилагоде школској средини у различитим фазама развоја; (2) помоћ при формирању позитивног става према школи и образовању; (3) пружање помоћи ученицима да развијају здраве, балансиране животне стилове у раном узрасту; (4) идентификовање проблема у понашању, тешкоћа у учењу, помоћ у конципирању одговарајућих програма за образовање и помоћ ученицима да се носе са сопственим тешкоћама и остваре пун потенцијал, као и да избегну негативне ставове према образовању; (5) помоћ у идентификовању и превенцији тешкоћа у области понашања и менталног здравља, као и недостатака социјалних вештина и подршка у њиховом развијању; (6) помагање ученицима који имају породичне тешкоће, жртве су дискриминације или потичу из социјално депривираних средина (NEPES, 2010b).

Нешто другачије виђење улоге школског психолога среће се у Сједињеним Америчким Државама. С обзиром на актуелну ситуацију у САД, главни задатак школских психолога је повезивање образовног сектора и сектора менталног здравља кроз пружање интегрисаних, координисаних, доступних и приступачних услуга (NASP, 2003b према Ehrhardt-Padgett и сар., 2004). Како би се повећала ефикасност пружања услуга, Национално друштво школских психолога³ у САД се залаже за померање фокуса рада са психолошке процене ка интервенцији и евалуацији интервентних и превентивних програма. Такође, истиче се и потреба за систематским прикупљањем, проценом података и доношењем одлука базираних на савременим научним *сазнањима*, што је у складу са идејом о психологу као научнику-практичару (Ehrhardt-Padgett и сар., 2004, NASP, 2010). Уместо нагласка на раду са појединцима, фокус се помера на пружање консултативних услуга групама, школама, па и широј заједници (Curtis и сар., 2004; Ehrhardt-Padgett и сар., 2004), као и развој превентивних програма у области менталног здравља (примарна превенција, редукција ризика, ране интервенције, па и третмани). Промовише се и пракса заснована на сарадњи и партнерству са другим стручњацима, мрежом школских психолога, али и са породицом и широм културном заједницом. Такође, указује се и на потребу за стицањем нових теоријских и практичних знања уз супервизију, али и за ангажовањем школских психолога из мањинских група (Ehrhardt-Padgett и сар., 2004).

У нашој средини, Закон о основама система образовања и васпитања донет 2009. године, између осталог, регулише и улогу психолога у образовању. Према овом правном акту, психолог својим компетенцијама,

³ National Association of School Psychologists (NASP)

саветодавним и другим облицима рада унапређује образовно-васпитни рад и сарадњу са родитељима, прати остваривање стандарда постигнућа, пружа подршку наставном кадру, помаже у развијању индивидуалних образовних планова, пружа помоћ ученицима, родитељима и наставницима када су у питању значајна питања за образовање и васпитање и развој професионалне каријере ученика (Закон о основама система образовања и васпитања, 2009, чл. 119). Поред тога, измене које су садржане у овом закону дају нови оквир раду школских психолога и то тако што се проширује број циљних група са којима психолози треба да остваре професионалну сарадњу и отвара се читав низ нових тема које захтевају стручно укључивање психолога. Неке од њих су подршка инклузивном образовању, израда индивидуалних образовних планова и њихово праћење, превенција насиља, описно оцењивање, израда тестова знања, самоевалуација школа и припрема за екстерну евалуацију, препознавање „учења како се учи“ као важне компетенције у оквиру школских програма и оснаживање наставника да раде на развијању ове компетенције код ученика, подизање мотивације за учење, подстицање родитељске партиципације и ангажовање у области професионалне оријентације (Ковач-Церовић, 2010). Наведене новине траже и промену типа ангажмана школских психолога. Поред традиционалног индивидуалног рада с учеником или родитељем, неопходно је да се школски психолози појачано ангажују у тимском раду, у обуци наставника, родитеља, ученика, у пружању професионалне подршке директорима, у успостављању партиципативних механизма у школи, као и у истраживању промена на школском нивоу (Ковач-Церовић, 2010).

Најновији законски документ који регулише рад психолога у образовању је Правилник о програму свих облика рада стручних сарадника из 2012. године. Овај правни акт први пут прецизно дефинише улогу психолога у основном образовању са становишта задатака, области рада, стручних послова које психолог у образовању обавља, као и препорука за рад. Психолози овим правилником добијају могућност да се опредељују у односу на приоритете рада и у односу на потребе конкретне установе у одређеном тренутку, као и да одабирају оптималне методе за рад. Значајна новина, која је у складу са тенденцијама које постоје у земљама Европске уније и САД, односи се и на препоруку да се рад психолога заснива на наглашавању превентивних активности (кроз пружање директне подршке ученицима и њиховом развоју и напредовању), као и на тимском раду са другим учесницима школског живота. Као стручни послови који су специфични за психологе у образовању издвајају се: 1. психолошка процена и примена стандардизованих психолошких мерних инструмената; 2. психолошка превенција и едукација; 3. психолошко саветовање; 4. психолошко истраживање и евалуација. На тај начин се доприноси прецизирању и разграничавању улоге психолога

у односу на улоге других стручних сарадника у образовним институцијама (Правилник о програму свих облика рада стручних сарадника, 2012).

Са редефинисањем улоге психолога у образовању како би се задовољиле ургентне потребе друштва јавља се и потреба да се испита како сами психолози сагледавају своју професионалну улогу, која очекивања имају у односу на њу, као и каква очекивања у погледу улоге школских психолога имају и други актери у образовању. У наставку рада приказаћемо резултате новијих истраживања у овој области. С обзиром на разлике у образовним системима појединих земаља, ова истраживања баве се различитим аспектима улоге психолога. Џеклин Агреста је испитивала на који начин се разликују улоге школског психолога, социјалног радника и школског саветника у Сједињеним Америчким Државама (Agresta, 2004). Резултати овог истраживања показују да школски психолози највећи део времена проводе у психометријском тестирању (24,83%), писању извештаја (15,70%), као и консултацијама с наставницима и администрацијом школе (10,73%), а мање у индивидуалном саветовању (7,38%), док су све остале делатности знатно мање заступљене (испод 5%). С друге стране, они би желели да статистички значајно мање времена проводе у психометријском тестирању и писању извештаја (15,70% и 8,70%), а значајно више у индивидуалном саветовању (11,86%). Агреста сматра да психолози управо због свог јединственог образовања махом и проводе време у психометријском тестирању и писању извештаја, те да свесни реалности да ће то бити доминантна делатност не прижељкују много више ангажовања у индивидуалном саветовању (Agresta, 2004). Истраживање Гилмана и Габријелове показало је да сами психолози истичу потребу за учесталијим ангажманом у групном и индивидуалном саветовању, раду са децом која нису идентификована као деца са посебним потребама, као и у раду на развијању курикулума. Истовремено, сматрају да психолошка процена и рад са децом са посебним потребама треба да остану на истом нивоу, а такође сматрају да није потребно више интервенција у кризним ситуацијама него што су већ заступљене у њиховом раду (Gilman & Gabriel, 2004). Британске ауторке Ештон и Робертс (Ashton & Roberts, 2006) покушале су да утврде које аспекте улоге школског психолога вреднују сами психолози, као и који су то аспекти које сматрају јединственим у односу на друге професије. У исто време оне су тражиле одговор на питање које аспекте улоге психолога вреднују и јединственим сматрају координатори за образовање деце са посебним потребама у самим основним школама. Сами психолози су углавном давали одговоре који су се односили на мењање перспективе школског особља (позитивније сагледавање ученика, довођење у питање предрасуда и сл.). Они су такође истицали значај контакта одговарајућег психолога са школом, али пре свега као особе која је добро упућена у прилике у самој школи и која је део школског тима.

Анализа је такође указала да консултанти више вреднују традиционалну улогу психолога као особе која пружа стручне савете особљу, док сами психолози вреднују улогу консултанта који помаже запосленима у школи да дођу до сопствених решења (Ashton & Roberts, 2006). У Данској је изведено истраживање које осветљава како психолози у образовању виде своју улогу и своје компетенције у тој земљи. Резултати истраживања показују да је појединим делатностима додељен статус веома значајних. Међу њима су тешкоће у учењу, развој, социјално-емоционалне реакције, сарадња са наставницима и родитељима и познавање психолошких метода (Glaesel, 2003). У нашој земљи реализовано је квалитативно истраживање у којем је испитивано како се опажа улога психолога у школском контексту. На основу дубинских интервјуа који су спроведени са школским психолозима, ученицима, родитељима и наставницима и анализе садржаја добијених наратива утврђено је да се психолог готово по правилу позиционира као „неко ко решава проблем“. Док је за психологе главни аспект њихове улоге подршка ученицима, родитељи и ученици психолога виде као особу која решава „све проблеме везане за школу и образовање“, а наставници као некога ко се ангажује у проблемима који се тичу „односа наставника и ученика“ (Petrović & Jovanović, 2011). Колико нам је познато, у нашој средини до сада није било квантитативних истраживања која би подразумевала да се сами психолози у образовању изјашњавају о различитим аспектима сопствене улоге, као и да процењују свој положај у образовним институцијама.

Проблем и циљеви истраживања

У Србији је у току реформа образовања која има за циљ да наш образовни систем буде усклађен са принципима на којима се заснивају образовни системи развијених друштава, а најпре Европске уније. Смисао овакве реформе је у намери да се повећа праведност, ефикасност и квалитет образовања (Ковач-Церовић, 2010). Овако прокламовани циљеви подразумевају повећани ангажман школских психолога на свим пољима и редефинисање улоге коју је школски психолог имао. Овим истраживањем настојимо да сагледамо какву представу о свом положају у школи и улози психолога имају сами психолози, као важни актери тренутних и будућих промена у образовању. Основни циљ истраживања је да се утврди каква је самоперцепција улоге психолога – стручног сарадника у основном образовању. Специфични циљеви односе се на утврђивање: (1) релативног значаја сваке од делатности психолога (које делатности психолози опажају значајним и у којој мери), (2) заступљености појединих делатности (у којим делатностима би психолози желели да буду у већој мери ангажовани) и (3) делатности које су специфичне за професију психолога.

Тип истраживања, инструмент и процедура

Примењена је систематска неекспериментална метода, а истраживање је експлоративног типа. За потребе испитивања самопроцене положаја и улоге психолога-стручних сарадника у образовању конструисан је упитник који је прелиминарно тестиран на пригодном узорку. Поред основних података, података о радној историји, образовању и професионалном усавршавању, упитник садржи питања груписана у шест тематских целина: *делатности психолога, сарадници, наставници, ученици, родитељи, положај/статус у колективу и процена оптерећења* (Петровић и Димитријевић, 2011). Овако конципиран инструмент омогућава прикупљање различитих врста података и стицање свеобухватне слике о томе како психолози у образовању виде свој положај и улогу. Финална верзија упитника је већини испитаника дистрибуирана у електронској форми на имејл адресе школа и личне имејл адресе у мају и јуну 2011. године. Мањем броју испитаника упитник је уручен на 59. научно-стручном скупу психолога Србије. У овом раду приказани су резултати који се односе на тематску целину *делатности психолога*, а који обухватају процену значаја различитих делатности, процену жељеног ангажовања у свакој од њих и издвајање оних које су специфичне за психологе.

Карактеристике узорка

Узорак је у овом истраживању био пригодан и чинило га је 105 испитаника, психолога – стручних сарадника запослених у основним школама у Србији. У узорку је заступљено 94,3% особа женског пола и 5,7% особа мушког пола, старости између 25 и 64 године. Просечна старост испитаника је 41,21 годину, а стандардна девијација износи 10.43. У погледу заступљености испитаника према регионима Србије, 31,1% чинили су испитаници из Војводине, 18,4% из Београда, 14,6 % западне Србије, 11,7% из источне и 24% из јужне Србије. Испитаници су у већем проценту припадници градске популације (73,3%), а мањи број чине испитаници из сеоских средина (26,7%). Просечан радни стаж на месту стручног сарадника у образовању износи 12,44 године, док је стандардна девијација 9.05. Испитаници су на месту стручних сарадника запослени између два месеца и 34 године.

Резултати

Перцепција значајности појединих делатности школског психолога

Да бисмо утврдили како психолози у нашем образовном систему сагледавају различите делатности које свакодневно обављају, од њих смо тра-

жили да се о значајности сваке од двадесет наведених делатности изјасне на скали од 1 до 5. Добијени подаци су приказани у табели 1. и указују на то да се делатности *индивидуално и групно саветовање ученика, професионално усавршавање, сарадња са родитељима и помоћ у учењу и подршка развоју* сматрају делатностима од изузетног значаја за рад психолога у школи (процењена значајност између 4.5 и 5).

Табела 1: Процена значајности појединих делатности

Делатност	M	SD	Min.	Max.
Индивидуално и групно саветовање ученика	4.73	.46	3	5
Професионално усавршавање	4.73	.46	3	5
Сарадња са родитељима	4.58	.65	2	5
Помоћ у учењу и подршка развоју	4.50	.62	3	5
Психолошка процена (процена способности, особина личности и сл.)	4.40	.67	2	5
Конципирање и спровођење превентивних програма	4.32	.80	2	5
Евалуација сопственог рада	4.30	.72	2	5
Развој инклузивне праксе и израда ИОП-а	4.10	.81	2	5
Професионална оријентација и саветовање	4.07	.84	2	5
Пружање консултативних услуга (наставници, директори, педагошки асистенти и сл.)	3.99	.75	1	5
Конципирање и извођење истраживања у оквиру школе	3.91	.86	2	5
Сарадња са другим институцијама (центар за социјални рад, факултет и сл.)	3.91	.81	2	5
Рад на школским пројектима	3.85	.81	2	5
Организација едукација за друге запослене	3.64	.87	1	5
Руковођење/учествовање у раду стручних тела школе	3.61	.90	1	5
Самовредновање рада школе	3.52	.91	1	5
Обучавање наставника приправника	3.50	.86	1	5
Израда/учешће у изради годишњег плана рада школе, школског програма и развојног плана школе	3.41	.96	1	5
Израда извештаја о раду	3.25	.97	1	5
Израда наставних планова и програма	3.08	.97	1	5

Највећи број делатности психолози опажају као веома значајне делатности (процењена значајност између 3.5 и 4.5). Ту спадају *психолошка процена, конципирање и спровођење превентивних програма, евалуација сопственог рада, развој инклузивне праксе и израда ИОП-а, професионална*

оријентација и саветовање, пружање консултативних услуга, конципирање и извођење истраживања, сарадња са другим институцијама, рад на школским пројектима, организација едукација за друге запослене, руковођење/учествовање у раду стручних тела школе, самовредновање рада школе и обучавање наставника приправника. Као умерено значајне делатности (процењена значајност између 2.5 и 3.5) процењене су следеће три делатности: израда/учешиће у изради годишњег плана рада школе, школског програма и развојног плана школе; израда извештаја о раду и израда/учешиће у изради наставних планова и програма. Прегледом табеле 1. може се уочити јасан тренд опадања значајности, пошавши од традиционалних делатности психолога за које су стекли одговарајуће образовање ка онима које могу да обављају и други запослени у школама.

С обзиром на то да су претходна истраживања показала да психолози углавном не користе целу скалу када процењују значајност појединих делатности, други начин да стекнемо увид у то које делатности процењују као најзначајније у свом професионалном ангажману био је да се определе за најзначајнију делатност.

Табела 2: Делатност коју психолози процењују као најзначајнију

Делатност	f	%
Индивидуално и групно саветовање ученика	66	64,1
Помоћ у учењу и подршка развоју	16	15,2
Психолошка процена (процена способности, особина личности и сл.)	9	8,7
Конципирање и спровођење превентивних програма	3	2,9
Професионална оријентација и саветовање	2	1,9
Професионално усавршавање	2	1,9
Сарадња са родитељима	2	1,9
Развој инклузивне праксе и израда ИОП-а	2	1,9
Рад на школским пројектима	1	1
Укупно	103	100

Подаци из табеле 2. указују на то да је далеко најзначајнија делатност психолога *индивидуално и групно саветовање ученика*, за шта се определило преко 64% испитаника. У знатно мањој мери испитаници су се опредељивали за *помоћ у учењу и подршку развоју* (15,2%) и *психолошку процену* (8,7%). Све остале делатности су минимално заступљене, а многе од делатности се уопште нису ни појавиле на овој листи. Збирно посматрано, мање од 12 % психолога се определило за неку од других делатности.

Даља анализа података показала је да радни стаж негативно корелира са значајем који се придаје делатности професионалне оријентације и саветовања ($r = -0.331$; $p < 0.001$), као и са делатностима сарадње са другим институцијама ($r = -0.223$, $p < 0.05$). Што су школски психолози искуснији у свом послу, то јест имају дужи радни стаж, то делатности професионалне оријентације и саветовања, као и сарадњу са другим институцијама процењују као мање значајне. Остале корелације између трајања радног стажа и значаја који се придаје појединим делатностима нису статистички значајне.

Перцепција времена које је потребно посветити обављању појединих делатности

Настојали смо да сагледамо и како би психолози сами организовали своје радно време, тј. којим делатностима би посветили више времена, а које би делатности редуковали. Прегледом табеле 3. уочава се да испитаници из нашег узорка нису ни за једну од понуђених делатности испољили жељу да у њој проводе знатно више времена (што би био просечан скор од 4.5 до 5). У случају наредних седам делатности, школски психолози су испољили жељу да у њима проводе нешто више времена (просечан скор 3.5 до 4.5): *професионално усавршавање, индивидуално и групно саветовање ученика, конципирање и спровођење превентивних програма, сарадња с родитељима, помоћ у учењу и подршка развоју, психолошка процена и конципирање и извођење истраживања у оквиру школе*. За највећи број делатности, испитаници су се изјаснили да желе да у њима проводе исто времена као и до сада (просечан скор 2.5 до 3.5): *професионална оријентација и саветовање, сарадња са другим институцијама, евалуација сопственог рада, организација едукација за друге запослене, рад на школским пројектима, пружање консултативних услуга, развој инклузивне праксе и израда ИОП-а, обучавање наставника приправника, самовредновање рада школе, руковођење/учествовање у раду стручних тела школе*. На крају, за три делатности испитаници су проценили да у њима желе да проводе нешто мање времена (скор између 1.5 и 2.5): *израда/учење у изради наставних планова и програма, израда Извештаја о раду, израда/учење у изради годишњег плана рада школе, школског програма и развојног плана школе*.

Упоредним прегледом табеле 1. и табеле 3. уочљиво је да с опадањем процењене значајности сваке од делатности опада и време које испитаници желе да проводе у наведеној делатности. Тако су једине три делатности за које су испитаници проценили да су умерено значајне управо једино оне у којима желе мање да се ангажују него до сада.

Поред тога, радни стаж статистички значајно негативно корелира са временом које школски психолози желе да проводе у професионалној ори-

Како школски психолози у Србији виде своју професионалну улогу?

јентацији ($r: -0.249, p < 0.05$), док време које желе да проводе у другим делатностима није значајно повезано са трајањем радног стажа. Овај налаз може се довести у везу са претходним налазом о томе да психолози са дужим радним стажом професионалну оријентацију узимају као мање значајну делатност од оних који имају мање стажа.

Табела 3: Време које психолози желе да проводе у свакој од делатности

Делатност	M	SD	Min.	Max.
Професионално усавршавање	4.01	.89	1	5
Индивидуално и групно саветовање ученика	4.00	.82	2	5
Конципирање и спровођење превентивних програма	3.92	.84	2	5
Сарадња са родитељима	3.76	.73	2	5
Помоћ у учењу и подршка развоју	3.70	.80	2	5
Психолошка процена (процена способности, особина личности и сл.)	3.67	.85	1	5
Конципирање и извођење истраживања у оквиру школе	3.58	.88	2	5
Професионална оријентација и саветовање	3.34	.73	1	5
Сарадња са другим институцијама (центар за социјални рад, факултет и сл.)	3.34	.60	2	5
Евалуација сопственог рада	3.23	.58	2	5
Организација едукација за друге запослене	3.20	.88	1	5
Рад на школским пројектима	3.20	.99	1	5
Пружање консултативних услуга	3.21	.81	1	5
Развој инклузивне праксе и израда ИОП-а	3.18	.88	1	5
Обучавање наставника приправника	3.08	.69	1	5
Самовредновање рада школе	2.71	.93	1	5
Руковођење/учествовање у раду стручних тела школе	2.66	.77	1	5
Израда/учешће у изради наставних планова и програма	2.43	.89	1	5
Израда извештаја о раду	2.43	.85	1	4
Израда/учешће у изради годишњег плана рада школе, школског програма и развојног плана школе	2.42	.96	1	5

Перцепција делатности које су специфичне за школске психологе

Како би се употпунио увид у то како школски психолози опажају своју професионалну улогу, од њих је тражено да издвоје делатности које сматрају окосницом рада психолога у школи а које не могу да обављају други

стручни сарадници. Испитаници су имали прилике да се изјасне за онолико делатности колико сматрају да је потребно, а оне које нису одабрали третиране су као делатности које могу да обављају и други стручни сарадници, пре свега педагози. Из анализе су искључене делатности: *самоевалуација* и *професионално усавршавање* које су по дефиницији специфичне за сваку професију. Испитаници су се у просеку определили за четири делатности (минимално за једну, а највише за свих осамнаест понуђених делатности, а стандардна девијација је износила 2.91).

Табела 4: Делатности за које испитаници сматрају да су специфичне за психологе

Делатност	f	%
Психолошка процена	103	98,1
Индивидуално и групно саветовање	55	52,4
Пружање консултативних услуга	43	41,0
Израда извештаја о раду школе	34	32,4
Конципирање и спровођење превентивних програма	34	32,4
Рад на школским пројектима	32	30,5
Професионална оријентација и саветовање	30	28,6
Сарадња са родитељима (едукација и саветовање)	20	19,0
Конципирање и спровођење истраживања у оквиру школе	17	16,2
Развој инклузивне праксе и израда ИОП-а	17	16,2
Помоћ у учењу и подршка развоју	12	11,4
Организација едукација за друге запослене	7	6,7
Сарадња са другим институцијама (факултет, центри за соц. рад и сл.)	5	4,8
Самовредновање рада школе	5	4,8
Израда годишњег плана, школског програма, развојног плана школе	4	3,8
Обучавање наставника приправника	3	2,9
Руковођење и учешће у раду стручних тела, актива, тимова	3	2,9
Израда наставних планова и програма	2	1,9

Као што се може видети из табеле 4, готово сви испитаници су као делатност специфичну за професију психолога издвојили *психолошку процену*, а преко половине испитаника сматра да су *индивидуално и групно саветовање* активности које компетентно може да обавља само психолог. Следи *пружање консултативних услуга*, које 40% испитаника опажа као делатност која је у надлежности школског психолога. Остале делатности су мање заступљене, а то посебно важи за делатности као што су *израда*

наставних планова и програма, руковођење и учешће у раду стручних тела, актива, тимова, обучавање наставника приправника, као и израда Годишњег плана, Школског програма, Развојног плана школе. Неке од ових делатности, посебно оне везане за планове, програме и наставу, традиционално су повезане са улогом педагога и њиховим образовањем.

Дискусија и закључак

Приказани резултати показују да школски психолози у нашој средини највећи значај придају следећим делатностима: *индивидуално и групно саветовање, професионално усавршавање, сарадња са родитељима и помоћ у учењу и подршка развоју ученика.* У складу са тенденцијама које су уочене и у другим истраживањима (Glaesel, 2003), није било делатности које су испитаници окарактерисали као незначајне или мало значајне. Што се тиче најзначајније делатности, највећи проценат испитаника определио се за *индивидуално и групно саветовање.* Уочљиво је да се психолози, када је у питању значајност појединих делатности, опредељују махом за оне које су најдиректније повезане са традиционалном улогом психолога у школама у нашој средини, а које су новим Правилником о раду дефинисане као стручни послови психолога. Мању важност приписују делатностима које су везане за израду различитих докумената, планова и програма, као и за учешће у тимовима и руковођење тимовима, а за које у Правилнику нису наведене специфичне разлике у односу на педагоге и њихову улогу.

Психолози, без обзира на трајање радног стажа као индикатор радног искуства, углавном једнако и високо вреднују готово све наведене делатности. Изузетак је податак да испитаници са више радног стажа у струци мање вреднују делатности професионалне оријентације и сарадњу са другим институцијама. Могуће је да је захтев за отварањем школе и сарадњом са припадницима других институција релативно нова тенденција која испитаницима са дужим стажом представља додатно оптерећење. Када је у питању професионална оријентација, можемо само да претпоставимо да ова делатност није подједнако заступљена у свим школама и да се сарадници са дужим радним искуством више оријентишу ка традиционалним психолошким делатностима (процена или саветовање). Такође, пошто је професионална оријентација захтевна активност, могуће је да је временом дошло до засићења психолога у обављању ове делатности.

У домену испитивања жеље психолога за одређеним степеном ангажмана у различитим областима, уочавамо да се неки од налаза поклапају са добијеним у другим истраживањима. То се пре свега односи на то да психолози желе да проводе више времена у индивидуалном и групном саветодавном раду (Agresta, 2004, Gilman & Gabriel, 2004) и да групно и

индивидуално саветовање постају све заступљеније делатности уз консултације и едукацију (Curtis, 1999 према Agresta, 2004). Оно што је, међутим, карактеристично за нашу средину јесте да су психолози изразили жељу да посвете нешто више времена психолошкој процени у односу на досадашњи период. Последњих година истраживања у свету указују на то да психолози желе да се мање ангажују у процени и писању извештаја, а више у другим делатностима (Anthun, 1999; Carey 1995; Levinson, 1990 према Watkins и сар., 2001, Agresta, 2004). Психолози код нас, заправо, изражавају жељу да проводе мање времена само у оним делатностима које су у нашој средини уобичајене делатности најчешћег другог стручног сарадника – педагога (израда планова и програма). Често ове делатности готово у потпуности постају обавеза стручних сарадника, уместо да их обављају тимови у школама, па је то вероватно и разлог жеље психолога да се на том пољу мање ангажују. Када су у питању традиционалне делатности психолога у нашој средини, психолози у њима желе или да се више ангажују или да оне остану на истом нивоу, што указује на то да психолози сматрају да њихов рад треба да се заснива пре свега на оним делатностима за које су добили специфично образовање и обуку.

Важан налаз је да школски психолози желе да више времена посвете професионалном усавршавању, што се може довести у везу са постојећим променама у образовању које захтевају повећани ангажман психолога у многим областима (инклузија, самовредновање школа, развојно планирање, сарадња са локалном заједницом, здравственим и системом социјалне заштите и сл.). С друге стране, приметан је недостатак адекватне едукације која би биле понуђена психолозима из праксе и усклађена с њиховим потребама. На пример, прегледом Каталога програма стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2010/2011. годину, уочљиво је да не постоји област која би била намењена превасходно стручним сарадницима.

Утврђене разлике међу испитаницима у зависности од њиховог радног искуства показују да искуснији психолози желе да мање времена посвећују професионалној оријентацији. Сличан налаз је добијен и за процену значајности ове делатности, што додатно указује на то да психолози са више радног искуства доживљавају професионалну оријентацију као мање значајну и неприоритетну делатност рада. Међутим, Закон о основама образовања и васпитања из 2009. године у члану 119. истиче међу задацима стручног сарадника и онај који се односи на помоћ ученицима у развијању професионалне каријере. У случају психолога као стручног сарадника, овај задатак свакако обухвата професионалну оријентацију и саветовање. Можемо само да претпоставимо да је овако значајна и сложена делатност психолога веома захтевна из перспективе многих стручних сарадника, да захтева ресурсе

које не поседују, као што су одговарајући мерни инструменти и обука за њихово коришћење. Такође, ово је делатност која се по својој обухватности може упоредити са психолошком проценом по упису у основну школу.

Када је реч о делатностима које према мишљењу самих психолога само припадници ове професије могу да обављају потпуно компетентно, *психолошку процену* су готово сви испитаници окарактерисали као специфично психолошку делатност. Ови налази су у складу са традиционалном представом о психолозима као онима који врше процену и предлажу третман, али и са препорукама о стручним пословима на којима, према новом правилнику, психолог заснива свој рад. Поједина инострана истраживања указују на то да психолози и даље највећи део времена проводе у психометријском тестирању и писању извештаја, а потом у консултацијама са наставницима и особљем, а много мање у индивидуалном раду са децом (Agresta, 2004).

У истом истраживању је утврђено да су три групе професионалаца чије се улоге унеколико преклапају (социјални радници, школски саветници и психолози) сагласне у ставу да је једина делатност која је примерена искључиво психолозима психометријско тестирање. У свим осталим делатностима има више преклапања улога, према мишљењу све три групе стручњака (Agresta, 2004). У нашој средини, до преклапања улога најчешће долази са педагогом као стручним сарадником у школи. Из података који су добијени, јасно је да психолози у изузетно малом проценту као специфичне за психолошку професију наводе оне делатности које повезујемо са традиционалном улогом педагога (као што су обучавање наставника, израда планова и програма), али и све административне послове (писање извештаја, руковођење телима школе и сл.). Занимљив налаз је да се тек нешто више од половине испитиваних психолога изјашњава да је *групно и индивидуално саветовање*, што је иначе и највреднованија делатност школских психолога, уједно и делатност искључиво специфична за психологе. Такође, нови правилник прецизира психолошко саветовање као стручни посао који је специфичан за психолога, а остварује се у доменима тешкоћа у учењу, развојних, емоционалних и социјалних тешкоћа, проблема прилагођавања и проблема у понашању.

На основу добијених резултата може се закључити да школски психолози који су учествовали у овом истраживању као најзначајније делатности у свом раду перципирају управо оне делатности које су у Правилнику о програму свих облика рада стручних сарадника из 2012. године наведене као специфични стручни послови за психологе у образовању. Уједно то су делатности којима испитивани школски психолози желе да посвете највећи део радног времена. С обзиром на то да је ово истраживање реализовано пре усвајања новог Правилника о раду, овакви резултати показују да нови

Правилних одговара актуелним потребама школских психолога, и то у дво-струком смислу: (1) кроз препознавање стручних послова психолога и (2) кроз омогућавање избора приоритета рада.

Може се констатовати да активности које се тичу учествовања и руковођења различитим стручним телима у школама представљају за школске психологе мање привлачно поље ангажовања, што доводи у питање њихову спремност да буду агенси промена у институцијама у којима раде. То је уједно значајан аспект професионалне улоге који се психолозима додељује у реформи образовања која је у току, где би задатак струке био да подстиче имплементацију промена и учествује у свим њеним сегментима. С друге стране, охрабрујући је податак да школски психолози желе да више времена посвете сопственом професионалном усавршавању јер ће једино тако моћи да на прави начин буду подршка инклузивном образовању, као и другим важним изазовима са којима се наш образовни систем суочава.

У светлу налаза добијених у овом истраживању, потребно је радити на реформисању основног образовања и побољшању понуде за професионално усавршавања школских психолога како би се они оспособили за обављање оних делатности које су до сада биле мање заступљене (на пример, област професионалне оријентације и стратешког развојног планирања), како би се оснажили да постану агенси промена и како би били спремнији да одговоре на све постављене изазове.

Постојеће истраживање ограничено је чињеницом да се на основу добијених резултата не може закључивати о разлозима због којих испитаници одређене делатности сматрају значајнијим или мање значајним, као и из којих разлога желе да у појединим делатностима буду више, односно мање ангажовани. На пример, потребно је додатно истражити разлоге због којих психолози у основним школама показују мању заинтересованост за руковођење и учествовање у раду тимова у школи. Да би се осветлили овакви аспекти улоге психолога, неопходно је уз квантитативну применити квалитативну методологију истраживања.

Напомена: Рад је део пројекта „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције“, број 179018 који подржава Министарство науке Републике Србије

Литература

- Agresta, J. (2004): Professional role perceptions of school social workers, psychologists, and counselors, *Children & Schools*, Vol. 26, No. 3, 151-163.
- Ashton, R. and Roberts, E. (2006): What is valuable and unique about the educational psychologist?, *Educational psychology in practise*, Vol. 22, No. 2, 111-123.
- Curtis, M. J. Hunley, S. A. & Grier, J. E. C. (2004): The changing face of school psychology: Trends in data and projections for the future, *School Psychology Review*, Vol 33, No. 1, 49-66.

- Ehrhardt-Padgett, G. N., C. Hatzichristou, Kitson, J. i J. Meyers (2004): Awakening to a New Dawn: Perspectives of the Future of School Psychology, *School Psychology Review*, Vol 33, No. 1, 105-114.
- Gilman, R. & Gabriel, S. (2004): Perceptions of school psychological services by education professionals: Results from multi-state survey pilot study, *School psychology review*, Vol. 33, No. 2, 271-286.
- Glaesel, B. (2003): What are the demands of school psychological work, and how do Danish School Psychologists see Themselves? retrived February 28, 2011 from the World Wide Web, <http://www.nepes.eu/index.php?q=node/362>
- Ковач-Церовић Т. (2010): Школски психолози као агенси промене у школи, 58 Научно-стручни скуп психолога Србије: „Здрав појединац-здрavo друштво“, Златибор, 25-29 мај, Друштво психолога Србије, Београд, књига резимеа, стр. 34-36.
- NASP (2010): National Association of School Psychologists Model for Comprehensive and Integrated School Psychological Services, *School Psychology Review*, Vol 39, No. 2, 320-330.
- NEPES (2010a): What do Psychologists in the Educational System, retrived November 15, 2010 from the World Wide Web, http://www.nepes.eu/files/NEPES%20PPP%20What%20do%20Psychologists%20do%20in%20the%20Educational%20System_0_0.pdf
- NEPES (2010b): Education, Training, Professional Profile and Service of Psychologists in the European Educational System, retrived January 15, 2012 from the World Wide Web, <http://www.nepes.eu/files/EN%20VERSION%20ESPIL%20PAPER.pdf>
- Петровић, Д. и Димитријевић, Б. (2011) Конструкција инструмента за испитивање самоперцепције положаја и улоге психолога у образовању, 59. Научно стручни скуп психолога Србије, стр. 93. Сокобања, 1.- 4. јун, 2011.
- Petrović, D. and Jovanović, V. (2011) Positioning Of School Psychologist: Someone Who “Solves The Problem”. *The 12th European Congress of Psychology*, pp. 183, Turkey, Istanbul, 04-08 July 2011.
- Правилник о програму свих облика рада стручних сарадника, Просветни гласник, бр. 5/12.
- Watkins, M. W., Crosby, E. G. & Pearson, J. L. (2001): Role of the school psychologist, *School psychology international*, Vol. 22(1), 64-73.
- Закон о основама система образовања и васпитања, Службени гласник РС бр. 12/72/2009

Подаци о ауторима:

Данијела Петровић је доцент је на Одељењу за психологију Филозофског факултета у Београду где држи курсеве Школска психологија, Интеркултурално образовање, Комуникацијске вештине и Медијација. Објавила је више монографија и научних радова у међународним и домаћим часописима. Национална је координаторка ТАЛИС пројекта, email: dspetrov@fbg.ac.rs

Бојана Димитријевић, предаје психологију у Земунској гимназији. Студент је докторских студија на Одељењу за психологију Филозофског факултета у Београду, email: bojana.dim@gmail.com

УЛОГА УЧИТЕЉА У ПРОЦЕНИ КВАЛИТЕТА РАДА ШКОЛЕ И СВОГА РАДА

Апстракт *Процена квалитета рада школе у циљу унапређења је потреба савремене школе. Самовредновање рада школе је процес који се примењује у многим европским земљама последњих двадесетак година, а овај тренд се остварује и у школама у Републици Србији. Спровођење самовредновања рада школе претпоставља укључивање свих учесника васпитно-образовног процеса. У овом раду је представљено истраживање које је имало за циљ да испита укљученост учитеља у процес самовредновања рада школе и свог рада и њихове улоге у том процесу. Испитано је 160 учитеља у пет округа у Србији. Резултати су показали да су учитељи упознати са процесом самовредновања, али се недовољно укључују у реализацију како самовредновања рада школе, тако и свога рада. Процена оспособљености за реализацију показује да учитељи очекују подршку у процесу самовредновања, нарочито у методолошким аспектима. Учитељи имају јасну представу сврхе самовредновања и виде је у развојној димензији и унапређивању како рада школе, тако и свога рада. Могућност унапређења процеса самовредновања који се реализује у школи, а чији су носиоци наставници и учитељи може се наћи у систему образовања и стручног усавршавања учитеља.*

Кључне речи: квалитет образовања, самовредновање рада школе, самовредновање учитеља.

THE ROLE OF TEACHERS IN SELF-ASSESSMENT AND QUALITY ASSESSMENT OF THE SCHOOL

Abstract *The assessment of the quality of the school is a necessity of modern school. Self-assessment is a process applied in many European schools during past twenty or so years, and the trend is entering Serbian schools, too. Self-assessment of the school means the involvement of all participators of the educational process. The paper presents a research which was aimed at examining how class teachers are involved in the process of quality assessment of the school, their own work and their role in the process. 160 teachers from five districts were interviewed. The results showed that the teachers were familiar with the process of self-evaluation, but were not engaged sufficiently in the process either of the evaluation of the work of the school or the assessment of their own work. The assessment of their own capacity shows that they expect assistance in the process of self-evaluation, especially in its methodological aspects. The teachers have clear ideas about the purpose of self-evaluation and perceive it in its developmental dimension of enhancing both the work of the school and their own work. The process of self-evaluation can be improved within the system of permanent in-service teacher training since the main participants are the teachers.*

Keywords: quality of education, self-assessment of the work of the school, teachers' self-evaluation.

¹ stamatovic22@ptt.rs

РОЛЬ УЧИТЕЛЕЙ В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА РАБОТЫ ШКОЛЫ И СВОЕЙ РАБОТЫ

Резюме *Современной школе необходима оценка качества работы в целях актуализации образовательного процесса. Самооценка работы школы является процессом, который применяется во многих европейских странах уже лет двадцать, а этот процесс также реализуется в школах в Сербии. Реализация самооценки работы школы предполагает включение всех участников в воспитательно-образовательном процессе. В данной работе приводятся результаты исследования участия учителей в процессе самооценки работы школы и своей работы и их роль в этом процессе. Было анкетировано 160 учителей в пяти районах в Сербии. Результаты показали, что учителя ознакомлены с процессом самооценки, но недостаточно включены как в оценку работы школы, так и в самооценку своей работы. Оценка уровня подготовленности к самооценке показывает, что учителя нуждаются в поддержке в процессе самооценки, особенно в методологических аспектах. Учителя имеют четкое представление о важности самооценки и для актуализации работы школы и для профессионального развития. Развитие и совершенствование процесса самооценки, который осуществляется в школе преподавателями и учителями, необходимо включить в систему образования и повышения квалификации учителей.*

Ключевые слова: *качество образования, самооценка работы школы, самооценка учителей.*

Квалитет као неминовност савременог друштва има вишеструка значења у различитим областима. Последњих деценија у Европи, а и у свету посебна се пажња поклања квалитету образовања и све више се истражује и расправља о њему. Полазећи од тога да је образовање сложен процес јасно је да та сложеност додатно усмерава одређење квалитета. Контекст образовања усмерава и одређује компоненте и различите димензије квалитета, па се сходно томе може говорити о квалитету образовног процеса у целини, квалитету образовних установа, квалитету рада наставника, квалитету наставе и слично. Мултидимензионалност као карактеристика квалитета образовања може се препознати и када се говори о квалитету рада школе, сагледавајући школу као систем који чини више компонената. Конститутивне компоненте школе су ученици, наставници, програми (садржај и активности, курикулум, организационе форме), просторни услови и временска димензија (Трнавац, 2004:35). Квалитетно функционисање школе подразумева остваривање квалитета у свим поменутиим компоненатама.

За праћење и оцену квалитета рада школе битно је утврђивање индикатора, што су многе европске земље дефинисале. Подстицање и имплементација самовредновања као процеса који води унапређењу квалитета рада школа везује се за конференцију у Прагу, 1998. године, када се формирала

радна група од националних експерата из 26 земаља. Циљ је био да се одреде смернице и индикатори који би олакшали вредновање школског система на националном нивоу, а резултати њиховог рада дати су у извештају у Лисабону 2000. године, кроз шеснаест индикатора квалитета школског образовања груписаних у четири подручја (постигнућа, успех у транзицији, мониторинг школског образовања и ресурси и структуре).

Управљање квалитетом у области школског образовања усмерено је на школски развој, на подстицање самоодговорности оних који реализују васпитно-образовни процес. Суштину управљања квалитетом чини систем вредновања и самовредновања. Вредновање се може реализовати на међународном, националном или локалном нивоу. Оно може бити спољашње или унутрашње, односно самовредновање, у зависности од тога ко га реализује и користи резултате вредновања, сама школа или неко ван ње. Основна сврха школског самовредновања је континуирано унапређивање рада школа и могу се, према мишљењу неких аутора (Bezinović, 2010; Ђерманов, 2005), издвојити две примарне функције: (1) подстицање дијалога о циљевима, приоритетима и критеријумима квалитета на нивоу разреда и школе и (2) остваривање циљева помоћу коришћења одговарајућих и лако применљивих инструмената. Процес самовредновања рада школа помаже уочавању властитих предности, недостатака и развојних могућности. Предност овог процеса може се видети и у тежњи самих школа да сагледавају сопствено деловање и функционисање, њихову анализу како би се донели судови о квалитету и уочиле развојне перспективе. Самовредновање подразумева учешће различитих учесника васпитно-образовног процеса, тј. наставника, ученика, руководства школе, родитеља и других представника заједнице у којој се школа налази, у циљу сагледавања рада школе из различитих перспектива.

Самовредновање школа је приоритет у већини европских земаља. Анализирајући системе вредновања у неким европским земљама (Аустрија, Белгија, Бугарска, Енглеска, Француска, Грчка, Холандија, Немачка, Румунија и Шкотска) уочили смо неколико кључних одредница које усмеравају систем вредновања: нема суштинске разлике у одређењу циљева система вредновања, разлике се уочавају у функцијама вредновања, што је условљено системом децентрализације, постоје тенденције уравнотежавања и усаглашавања процеса вредновања и самовредновања, у већини земаља школско самовредновање није законски обавезно, али га школе редовно спроводе. Модели реализације вредновања и самовредновања углавном зависе од тога како је усаглашено екстерно и интерно вредновање. Постојеће тенденције могу се упоредити са моделима које наводи Макбет (MacBeath, 1999) и то, паралелни, секвенцијални и заједнички.

Први модел подразумева посебно спровођење вредновања и самовредновања и могућност размене и упоређивања резултата школског само-

вредновања и екстерног вредновања које спроводе спољашњи евалуатори. Други модел се односи на повезаност ова два процеса у домену добијених резултата. Наиме, школе прво врше самовредновање, долазе до одређених резултата које користе екстерни евалуатори као полазни корак за своју ревизију. Трећи модел подразумева заједнички приступ вредновању, кроз дискусију и преговоре, о процесу вредновања, између школе и представника спољашњих евалуатора и заједничко планирање стратегије развоја школе.

Самовредновање се користи као интегрални механизам за унапређење квалитета образовања у скоро свим европским земљама и подржано је бројним усвојеним документима. Европска комисија је од краја деведесетих година прошлог века подржала неколико пројеката самовредновања. Основана је и *Стална међународна конференција инспектората* (The Standing International Conference of Inspectorates - SICI), 1995. године, која окупља инспекторе из целе Европе који покушавају да дођу до заједничких приступа инспекцији, екстерном вредновању и самовредновању школа (www.sici-inspectorates.org).

Законским утемељењем осигурања квалитета образовања у Републици Србији од 2005. године, вредновање и самовредновање рада школе добија водећу улогу и постаје циљ процеса развијања и подржавања културе вредновања. Усвојени су стандарди квалитета образовно-васпитних установа, образовни стандарди за крај основног образовања и стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја. Како се претпоставља да су носиоци процеса вредновања и самовредновања наставници и учитељи, онда је неминовно питање која је њихова улога у процени квалитета рада школе и сопственог рада, као и улога у процесу вредновања и самовредновања. Полазећи од тога да се улога наставника објашњава као систем активности чија се реализација очекује од особе која заузима одређени положај, потребно је одредити те активности и задатке који се очекују од онога ко учествује у самовредновању рада школе и свога рада. У овом раду је акценат стављен на учитеље и њихово место и улогу у овим процесима. Они могу посредно или непосредно бити укључени у самовредновање, и то као чланови тимова наставника који су непосредни извршиоци свих активности самовредновања рада школе, али и као они који паралелно и континуирано процењују и вреднују свој рад. Развој школе и појединца, унапређивање васпитно-образовног рада, мењање праксе мора полазити од свакога појединачно унутар школе као институције да би се допринело квалитету. Прва претпоставка која одређује улогу учитеља у процесу самовредновања рада школе и сопственог рада односи се на његову спремност и отвореност према променама које су усмерене на развој и унапређење. Улога учитеља је такође одређена активностима које су везане за област одређења предмета самовредновања, његову методологију, критери-

јуме и сврху (Кундачина и Стаматовић, 2011). Одређење предмета самовредновања условљено је нивоом самовредновања (школа, наставни процес, рад учитеља и друго), потребама и околностима у којима се остварује васпитно-образовни процес, а методологија самовредновања подразумева питање процедура, поступака и инструмената који ће бити примењени у праћењу активности или процеса, прикупљању, документовању, сагледавању и анализирању квантитативних и квалитативних података добијених самосталним увидом или у сарадњи са другим учесницима у васпитно-образовном процесу (ученици, други наставници, родитељи, директор, стручни сарадници и други), као и планирање стратегија за позитивно мењање праксе. Јасно је да остваривање улога зависи од компетенција учитеља, односно знања, вештина и способности које му омогућавају мењање, унапређивање и обезбеђење квалитета како свога рада, тако и рада школе.

Методолошки оквир истраживања

Имајући у виду неопходност укључивања свих носиоца васпитно-образовног процеса у систем обезбеђивања квалитета кроз процес вредновања и самовредновања, циљ истраживања које смо реализовали је да се испитају степен учешћа учитеља у процесима самовредновања и начин реализације овог процеса. Посебно је конкретизован *циљ* у правцу утврђивања нивоа реализације ових процеса у пракси, улога учитеља у реализацији ових процеса, као и њихове процене оспособљености за реализацију самовредновања. *Задачи* истраживања су: да се утврди ниво укључености учитеља у процес самовредновања рада школе; да се утврди ниво примене самовредновања сопственог рада учитеља и њихова процена колико су оспособљени за примену самовредновања; испитивање мишљења учитеља о сврси самовредновања рада школе и сопственог рада. Независна варијабла од које се пошло у истраживању односила се на стручно усавршавање учитеља у претходних пет година изражено кроз број сати програма стручног усавршавања и то: до 50 сати; од 50 до 100 сати и преко 100. Пошло се од претпоставке да усавршавање учитеља доприноси већој отворености за промене како у раду школе, тако и у сопственом раду. Они који су отворени за промене мењају свој рад, процењују га, анализирају и теже сталном унапређивању.

Истраживање је реализовано на случајном узорку од 160 учитеља у основним школама у пет округа Републике Србије. Примењена је дескриптивна метода и техника анкетаирања са скалирањем. Као инструмент коришћен је анкетни упитник са скалом процене за учитеље, наменски конструисан за потребе овог истраживања, који се састојао од 15 питања затвореног и отвореног типа и дванаест тврдњи у Ликертовој скали. Пилот-

верзија инструмента примењена је на узорку учитеља у пет школа поменутих округа. На основу њихових одговора и коментара обликована је коначна верзија упитника. За потребе овог рада анализирали смо одговоре учитеља на питања и степен слагања са тврдњама о: упознатости са процедурама самовредновања рада школе, примени самовредновања у сопственом раду, процени личне оспособљености за реализацију самовредновања, о очекиваној подршци у реализацији самовредновања и схватању сврхе самовредновања рада школе и сопственог рада. Статистичка обрада података урађена је помоћу статистичког софтвера SPSS 20.0. Примењена је дескриптивна статистика, а да би се испитале разлике у мишљењу учитеља (са различитим бројем сати стручног усавршавања), урађен је χ^2 тест.

Резултати истраживања

Укљученост учитеља у реализацију самовредновања рада школе

На основу теоријских и емпиријских проучавања процеса обезбеђивања квалитета рада школе, показало се да је самовредновање оправдано, корисно и неопходно и да води развоју и унапређењу рада (Илић, 1990; Вилотијевић, 1992; Хебиб, 1996; Живковић, 2008; Ђоровић, 2009; Авремовић и Вујачић, 2010). Како је у Републици Србији законска обавеза обезбеђивање квалитета и како су установљени стандарди квалитета васпитно-образовних установа, тако је у оквиру овог истраживања постављен задатак да ли се самовредновање рада школа спроводи у пракси. Намера је била да се испита колико су учитељи упознати са спровођењем и колико су укључени у овај процес. На основу добијених резултата може се видети да већина испитаних учитеља наводи да се у школама у којима раде спроводи самовредновање рада школе (88,20%), док мали број износи да се не спроводи (11,80%). Степен информисаности и укључености у овај процес доприноси његовој реализацији, а резултати указују на то да је 23,12% учитеља само информативно упознато са процесом, њих 56,87% је упознато и повремено се укључује у реализацију, а само 20% учитеља је потпуно информисано и активно учествује у тиму за самовредновање рада школе. Како је стручно усавршавање учитеља постављено као независна варијабла, утврђено је да ли постоји повезаност са степеном информисаности учитеља. Резултати су дати у табели 1.

Резултати су показали да је стручно усавршавање учитеља повезано са њиховим познавањем процеса и активним укључивањем у реализацију самовредновања рада школе. Вредност хи-квадрат теста показује статистички значајну повезаност на нивоу 0,01. Наиме, највећи број учитеља са више од 100 сати усавршавања активно је укључен у процес самовредно-

вања рада школе. Учитељи који су се више усавршавали имали су прилику за проширивање знања и добијање информација које им помажу у процесу самовредновања.

Табела 1. Упознатост учитеља са процедурама самовредновања рада школе и стручно усавршавање (изражено кроз сате)

	Само информативно	Упознат сам и повремено се укључујем	Упознат/а сам и члан сам тима за самовредновање рада школе	Укупно:
Мање од 50 сати усавршавања	14 50,00%	11 39,28%	3 10,72%	28 100,00%
Од 50 до 100 сати	13 14,44%	66 73,33	11 12,22%	90 100,00%
Више од 100 сати	10 23,81%	14 33,33%	18 42,86%	42 100,00%
Укупно	37 23,12%	91 56,87%	32 20,00%	160 100,00%

$\chi^2 = 35,045$ уз $df = 4$, на нивоу $0,01$ је $13,277$; $C = 0,424$

Реализација процеса самовредновања рада школе подразумева конкретизовану методологију спровођења, која је презентована у *Приручнику за вредновање и самовредновање рада школе* у Републици Србији. Колико су учитељи упознати са методологијом процене квалитета рада школе, показују следећи резултати – око две трећине учитеља је упознато са методологијом (70,62%), а сваки трећи учитељ наводи да не познаје довољно методологију спровођења процене квалитета рада школе (29,38%). Они учитељи који су навели да познају методологију проценили су њену применљивост, односно колико је методологија описана у *Приручнику* применљива у пракси. Потпуну применљивост у пракси наводи 32,74% учитеља, а 67,26% учитеља сматра да се не може у потпуности применити у пракси. У истраживању се није тражило од учитеља да анализирају предности и недостатке у примени методологије описане у приручнику, али ови резултати показују да је потреба да се методологија дорађује и примењује у складу са потребама школа.

Резултати су показали да мали број учитеља сматра да је довољно информисан и да је активно укључен у процес самовредновања рада школе. Ако се пође од тога да квалитетно и објективно самовредновање рада школе претпоставља укључивање свих запослених у овај процес, онда се поставља питање да ли у школама у којима се спроводило истраживање самовредновање остварује своју сврху. Оправдање за овакво стање може се тражити и

у томе да је са реализацијом самовредновања рада школе, као нормативно одређеном активношћу, започето интензивније да се ради тек последњих шест, седам година у школама у Србији и да се временом може очекивати веће укључивање учитеља у овај процес.

Самовредновање рада учитеља

Отвореност и спремност учитеља на укључивање у самовредновање рада школе јесте основа за континуирано побољшавање квалитета рада школе, али и лично напредовање, поготову у срединама где се подстиче искоришћавање различитих могућности за развој (MacBeath и McGlynn, 2006). Основна претпоставка успешног самовредновања је добровољност учитеља и његова искрена спремност за критички приступ и преиспитивање свога рада. Због тога је један од задатака овог истраживања био усмерен на питање колико учитељи вреднују свој рад и да ли то чине континуирано. Резултати су показали да континуираност као основна одлика процеса самовредновања није довољно заступљена у пракси рада учитеља. Наиме највећи број учитеља повремено вреднује свој рад (61,25%), континуирано то ради свега 25,68% учитеља, док 13,13% учитеља не спроводи самовредновање рада. Како је једна од функција самовредновања информативна, испитивали смо колико је за учитеље важна повратна информација у процесу самовредновања и колико им је важно мишљење других о њиховом раду. Учитељи су се о овоме изјашњавали наводећи степен слагања са тврдњама у Ликертовој скали. Резултате приказујемо кроз вредности аритметичке средине: значајност повратне информације у процесу самовредновања – $M=4,672$; важност мишљења других (колеге, ученици, родитељи) о раду учитеља – $M=4,291$. Може се уочити висока вредност аритметичке средине за обе тврдње, што показује да је учитељима важна повратна информација о њиховом раду, као и то како други виде и процењују њихов рад. Повратна информација треба да пружи одговор на питања: Шта се догађа сада? Какво је стање сада? У ком смислу је то позитивно или негативно? Оно што остаје учитељу јесте да размишља шта може учинити да се превазиђу недостаци и ојачају позитивне стране. Свака повратна информација, без обзира на то да ли има позитивне или негативне конотације, првенствено има за циљ да информише учитеља, да постане индикатор за управљање променама, за контролу сопственог рада и основ за мењање његовог педагошког деловања.

На основу процене учитеља о оспособљености за примену самовредновања рада, највећи број учитеља сматра себе оспособљеним, али им у реализацији треба подршка. Може се уочити да је приближно једнак број учитеља који процењују да су потпуно оспособљени за реализацију и оних који континуирано спровode самовредновање. Као потпуно оспособљено

себе процењује 13,75% учитеља, подршку у реализацији очекује 63,75% учитеља, док 22,50% процењује да уопште није оспособљено за спровођење самовредновања. Могућност подршке за учитеље могу бити програми усавршавања, па нам је стога било интересантно да видимо да ли је процена оспособљености повезана са стручним усавршавањем учитеља, односно бројем сати у оквиру програма усавршавања. Резултати су приказани у табели 2.

Табела 2. Процена оспособљености учитеља за реализацију самовредновања и стручно усавршавање (изражено кроз сате)

	Потпуно сам оспособљен/а	Оспособљен /а са али ми је потребна подршка	Нисам оспособљен	Укупно:
Мање од 50 сати усавршавања	4 14,81%	16 59,26%	7 25,93%	27 100,00%
Од 50 до 100 сати усавршавања	9 10,84%	53 63,85%	21 25,31%	83 100,00%
Више од 100 сати усавршавања	9 18,00%	33 66,00%	8 16,00%	50 100,00%
Укупно:	22 13,75%	102 63,75%	36 22,50%	160 100,00%

$\chi^2 = 3,237$ уз $df = 4$, на нивоу 0,05 је 9,488;

Без обзира на број сати усавршавања које су остварили, већина учитеља очекује подршку у самовредновању. Процена оспособљености повезана је са стручним усавршавањем, на шта указује и вредност χ^2 квадрата на нивоу 0,05. Највише наставника који су себе проценили као потпуно оспособљене за реализацију самовредновања имали су преко 100 сати усавршавања.

Који су то сегменти процеса самовредновања где је учитељима потребна највећа подршка, показују следећи резултати – 23,12% учитеља очекује подршку у изради плана самовредновања, 14,37% у избору области самовредновања, 69,37% учитеља треба подршку код избора техника и инструмената за прикупљање повратних информација о свом раду од ученика, колега, родитеља и других, 61,25% у објективном анализирању добијених повратних информација и 35,00% учитеља очекује подршку у изради плана унапређења свога рада. Уочава се да је великом броју учитеља потребна подршка у методолошким аспектима процеса самовредновања. То указује на компетенције учитеља у овој области и да постоји потреба за усавршавањем у домену методологије истраживања. Велику подршку у школама учитељи

могу добити од школских педагога, али и организовањем тимског рада у процесу самовредновања као колегијално и хоризонтално вредновање.

Схватање сврхе самовредновања рада школе и сопственог рада учитеља

Самовредновање се првенствено спроводи у циљу развоја и унапређења развоја школе, али и властитог развоја наставника и учитеља. Развој се мора планирати у самој школи, а планирају наставници и учитељи који најбоље познају своје развојне потребе. Схватање сврхе самовредновања рада школе је покретач овог процеса, па је због тога један од задатака нашег истраживања био усмерен на то да се испита како учитељи виде сврху самовредновања рада школе и сопственог рада. Већина учитеља сматра да је самовредновање корисно за школу, и то 40,62% учитеља наводи да је корисно за развој и унапређење рада школе, 52,50% сматра да је самовредновање корисно за наставнике да уоче предности и недостатке свога рада, док мали број учитеља сматра да нема користи од самовредновања за школу (6,88%). Јасно је да ако не постоји искрена тежња школе и учитеља за властитим развојем, као крајњом сврхом самовредновања, неће се остварити очекивани ефекти тог процеса.

Крајња сврха самовредновања за нешто мање од трећине учитеља је начин унапређења рада (28,75%), а најмањи број учитеља (6,25%) сврху види у анализи сопствене праксе, што је један од корака у процесу самовредновања. Највећи број учитеља као сврху самовредновања наводи уочавање добрих и слабих страна у раду и превазилажење слабости (45%), док њих 20% наводи стварање јасне слике о томе шта се ради и праћење личног напредовања. Јасно се види да већина учитеља у сврси самовредновања препознаје развојну функцију. Оно што се мора имати на уму јесте да је самовредновање дуготрајан процес чији се позитивни резултати не могу уочити одмах. То је процес који подразумева стални развој методолошког приступа, развој метода, техника и инструмената, прикупљање података и информација, претпоставља учење из властитих искустава, што доприноси већој одговорности за сопствени развој и напредовање.

Закључци

Добијени резултати су показали да се учитељи повремено укључују у процену квалитета рада школе кроз процес самовредновања. Мали број њих добро познаје методологију спровођења самовредновања рада школе. Стручно усавршавање учитеља повезано је с информисаношћу о овом процесу.

Када је у питању вредновање властитог рада, резултати су показали да нема континуираности у овом процесу, односно да постоји код малог

броја учитеља. Велики број учитеља наводи важност повратне информације о свом раду, а прикупљање повратних информација је један од корака у процесу самовредовања. Учители очекују подршку у реализацији овог процеса, па се може претпоставити да је то један од разлога што нема континуитета у самовредновању сопственог рада. Подршку највише очекују када је у питању избор техника и инструмената за прикупљање повратних информација о свом раду, као и у објективној процени и анализи добијених резултата. Несигурност учитеља у овој области указује на недовољно познавање методологије из ове области. Резултати су такође показали да учители сврху самовредновања рада школе виде у унапређивању рада како школе, тако и сопственог рада. Када је у питању сврха вредновања свога рада, учители је препознају у развојној функцији самовредновања, што носи са собом одговорност за резултате свога рада.

Педагошке импликације истраживања

Законска обавеза образовно-васпитних институција у Републици Србији да се спроводи обезбеђење квалитета намеће потребу оспособљености кадра за спровођење процеса вредновања и самовредновања којим се обезбеђује квалитет. Указано је на неколико кључних проблема у истраживању које се бавило улогом учитеља у овим процесима. Могућност решавања уочених недостатака може се наћи у систему образовања и стручног усавршавања учитеља. Програми образовања будућих учитеља требало би да развијају оне компетенције које ће им омогућити да се активно укључују у процесе у образовно-васпитним институцијама који доприносе обезбеђењу квалитета. Такође, важно је и током образовања развијати код студената способност самовредновања свога рада. У области стручног усавршавања треба обогатити понуду програма који ће се бавити питањима самовредновања и континуирано освежавати садржаје новим информацијама из ове области.

Како учители имају активну улогу у избору праваца свог професионалног развоја и преузимају одговорност за то, јасно је колико је неопходно да стално прате, преиспитују и вреднују свој рада како би га мењали и унапређивали.

Литература

- Аврамовић, З. и Вујачић, М. (2010): *Наставник између теорије и наставне праксе*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Bezinović, P. (2010): *Samovrednovanje škola*, Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Вилотијевић, М. (2005): *Променама до квалитетне школе*, Београд: Заједница учитељских факултета Србије.

- Вилотијевић, М. (1992): *Вредновање педагошког рада у школи*, Београд: ЦУРО.
- Бјекић, Д и сар. (2007): Приступи евалуацији наставничког рада и усавршавања, *Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект (197-216)*, Ужице: Учитељски факултет.
- Ђерманов, Ј. (2005): Иновативне форме евалуације васпитно-образовног процеса у реформисаној школи, *Реформа школског система у условима транзиције (57–67)*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Живковић, П. (2008): *Самовредновање и педагошки такт наставника*, Јагодина: Каирос.
- Илић, М. (1990): Савремено вредновање васпитно-образовног рада, *Педагогија*, бр. 2, 187–192.
- Кундачина, М. (2003): Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља, *Образовање и усавршавање учитеља (221–236)*, Ужице: Учитељски факултет.
- Kundačina, M i Stamatović, J. (2011). Methodological competens for selv-evaluation of schools, *Zbornik na trudovi Univerzita „Sv. Kiril i Metodij“ Skopje (383-390)*, Skopje: Univerzita „Sv. Kiril i Metodij“.
- Mac Beath, J.(1999): *Schools must speak for themselves – The case of school self-evaluation*, London and New York: Routledge.
- Mac Beath, J. i Mc Glynn, A. (2006): *Samoevalvacija: kaj je tu korisnega za šole?*, Ljubljana: Državni izpitni center.
- Николић, Р., Стаматовић, Ј. (2011): Школа и квалитет образовања, *Годишњак*, књига II (29–35), Врање: Учитељски факултет.
- Reberšak, M. (2009): Samovrednovanje škola-korak u razvoju školskog kurikulumuma, *Kurikulum ranog odgoja i obaveznog obrazovanja (613–625)*, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Stoll, L. i Fink, D. (2000): *Mijenjajmo naše škole (kako unaprediti dijelotvornost i kvalitet škola)*, Zagreb: Educa.
- Stufflebeam, Sinkfield, J. A. (1998): *Systematic Evaluation*, Boston: Klunjer Nijhoff Publishing.
- Трнавац, Н. (2004): *Азбучник и типологија познатих школских институција*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- The Standing International Conference of Inspectorates (SICI), <http://www.sici-inspectorates.org/ww/en/pub/sici/homepage.htm>. dostupno: (6.01.2009).
- Ђорђевић, Ф. (2009): Unaprijeđenje procesa samoevaluacije nastavnika, *Kurikulumi ranog odgoja i obaveznog obrazovanja (627–642)*, Zagreb: Učiteljski fakultet i Sveučilište u Zagrebu, str.
- Harison, R. (2003): *Learning for professional development*, Quebec: The Open University.
- Хебиб, Е. (1996): *Улога педагога у праћењу и вредновању рада наставника*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.

Подаци о аутору

Јелена Стаматовић, Учитељски факултет Ужице, магистар педагогије, асистент на Учитељском факултету Ужице, област – Педагогија, дидактика, методике. Докторанд на Филозофском факултету у Београду, email: stamatovic22@ptt.rs

Горан Петровић¹
Бојана Фуруновић
Стево Беадер
ОШ „Кнез Сима Марковић“
Барајево, Београд

UDK - 316.644-057.874:371.213.1(497.11)“2011” ;
37.064.2

Оригинални научни рад
НВ. LXII 3. 2013.
Примљен: 18. III 2013.

СТАВОВИ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ПРЕМА ЧАСУ ОДЕЉЕНСКОГ СТАРЕШИНЕ

Апстракт *Час одељенског старешине један је од основних сегмената васпитне функције школе. Положај и значај ЧОС-а у васпитно-образовном систему није био предмет досадашњих емпиријских истраживања. Циљ овог рада је испитивање односа ученика основне школе према ЧОС-у. Узорак испитаника чини 351 ученик из четири основне школе са територије града Београда. Реализовано истраживање је систематско неекспериментално истраживање експлоративног карактера. За потребе истраживања конструисан је упитник за процену ставова који се састоји од 27 ајтема конструисаних у форми дескриптивне скале процене Ликертовог типа, са асцендентним низом. Добијени резултати показују да код ученика доминирају позитивни ставови према ЧОС-у. Утврђено је да не постоји статистички значајна разлика у ставу ученика у односу на успех, оцјену из владања и пол, а да разлика постоји у случају школе и разреда, као социодемографских карактеристика ученика. На крају су дате неке опште смернице за могућу формалну организацију часа којима би се превладале досадашњи недостаци.*

Кључне речи: *Час одељенског старешине, организација часа, одељенски старешина, ученици, ставови*

ATTITUDES OF ELEMENTARY-SCHOOL STUDENTS TOWARDS THE FORM MASTER'S CLASS

Abstract *The form master's classes are one of essential segments of the educational function of the school (FMC). The position and importance of FMC in the educational system has not been the subject of empirical research yet. The aim of our research was to examine the attitudes of the elementary-school students towards FMC. The sample included 351 students from four elementary schools in Belgrade. The research was of a systematic, non-experimental, exploratory type. We used a specially designed questionnaire with 27 items construed in the form of a descriptive scale of assessment of the Likert type with the ascending series. The obtained results show that positive attitudes towards FMC dominate among the students. There was no statistically significant difference in the attitudes of the students towards successfulness, conduct grade and gender, but the differences exist related to the school or the class as socio-demographic characteristics of the students. The paper finishes with some suggestions for formal organization of FMC in order to overcome some perceived deficiencies.*

Keywords: *Master's class, class organization, class master, students, attitudes*

¹ gospet@ptt.rs

ОТНОШЕНИЯ УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ К УРОКУ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Резюме *Урок классного руководителя - это один из основных сегментов воспитательной функции школы. Значение и функция урока классного руководителя в образовательно-воспитательной системе до сих пор не являлись предметом эмпирических исследований. Целью данной работы было систематическое изучение отношения учеников основной школы к урокам классного руководителя. Исследование проведено на примере 350 учеников из четырех основных школ в Белграде. Данное исследование представляет собой систематическое неэкспериментальное исследование эксплоративного характера. Для исследования была разработана анкета для оценки отношений, содержащая 27 элементов, сконструированных в виде описательной шкалы оценки Лайкерта. Полученные результаты указывают на доминацию положительных отношений учеников к урокам классного руководителя. Было установлено отсутствие статистически значимой разницы в отношении учащихся к успеху, отметке по дисциплине и полу; разница обнаружена в случае школы и класса как социально-демографических характеристик учеников. В конце статьи приводятся некоторые общие рекомендации по возможной формальной организации уроков, в целях преодоления существующих недостатков.*

Ключевые слова: *урок классного руководителя, организация урока, классный руководитель, ученики, отношения.*

Увод

Процес транзиције, у којем се налази наше друштво, веома утиче и на васпитно-образовни систем. Реформа образовања је перманентна, али у вези с процесом реформе постоје одређене недоумице. Школа као васпитна установа изгубила је ранији углед и утицај, а васпитни рад се углавном свео на одржавање реда и дисциплине у школи, уместо да буде процес који развија целокупну личност ученика. Дидактика и методика наставних предмета постале су наставне технике, а васпитање је претворено у административно питање. Тако је једино институционално утемељено и нормативно предвиђено време за васпитни рад у школи (п)остао час одељенског старешине.

Структурално посматрано, час одељенског старешине заузима врло важно место у школи као васпитно-образовној установи, али чини се да је та позиција педагошки недовољно искоришћена. Законска и подзаконска акта која уређују област рада одељенског старешине (*Закон о основама система образовања и васпитања, Закон о основној школи, Закон о средњој школи, правилници и друга интерна акта установе*) представљају основ, чија је надградња у виду осмишљеног плана и организације часа често у прокрустовској постелји устаљене бирократске рутине.

С обзиром на овакву улогу, а у циљу бољег функционисања васпитног рада школе, потребно је испитати однос ученика према часу одељенског старешине².

Приступ проблему и досадашња истраживања

Нема много емпиријских истраживања која су се бавила питањима ефективности ЧОС-а у енглеском говорном подручју, док је у нашем то тек врло скромно, и притом прилично застарело (седамдесете и осамдесете године прошлог века). Одељенске старешине су врло ретко покушавале да квантификују (евалуирају) ефективност ЧОС-а, а уз различите агенде (у зависности од тога којој теми придају највећи значај) то бива још захтевнији подухват. Када се томе дода и чињеница да се у пракси ЧОС често заказује *ad hoc*, само када искрсне неки проблем, јасно је да је веома тешко успоставити јединствен критеријум за поређење успешности ЧОС-а.

Ипак, анализирајући досадашње радове који су се бавили ЧОС-ом, можемо издвојити три групе проблема који су најчешће анализирани:

- Организација ЧОС-а.
- Садржај и теме које се обрађују на ЧОС-у.
- Улога одељенског старешине.

Највећи број аутора, иноватора образовне праксе, бавио се питањем ЧОС-а у оквиру ширих тематских целина, као што су управљање разредом и разредна дисциплина (нпр. Brophy, 1985; Charles, 2005; Nelson *et al.*, 1993, према: Frey & Doyle, 2001). О потенцијално значајној (и недовољно препознатој у образовној пракси) улози ЧОС-а говоре малобројна истраживања. Сиско (Sisco, 1992, према: Edwards & Mullis, 2003) је пронашао да су ученици који су редовно присуствовали часовима одељенског старешине мање посећивали стручне службе школе због нарушавања дисциплине и имали су веће самопоуздање. Други налази су показали да су ученици који су у континуитету присуствовали ЧОС-у показали побољшање у понашању које је генерализовано на шири школски контекст (Sorsdahl & Sanche, 1985). Гордон (Gordon, 1998) наводи да по традицији, правила у одељењу искључиво одређују наставници, а од ученика се очекује да их поштују. Један од начина за избегавање конфликта је и учешће ученика у постављању одељенских правила, како би ученици били више мотивисани да их се придржавају и преузимају одговорност за њихово спровођење. Резултат је развој самопоуздања и самоодговорности. Стајлсова (Styles, 2005) је развила посебну методу одељенских састанака, где ученици воде састанке на којима се расправља о проблемима, а ученици дају предлоге за решавање, охрабру-

² У даљем тексту ЧОС

ју и похваљују једни друге. Евидентно, оно што је заједничко за особеност часа одељенског старешине како у прошлости, тако и данас јесте слобода у избору тема за час одељенског старешине. Наиме, не постоји детаљан и прецизно формулисан оквир за васпитни рад у школи. Иако је *Законом о основама система образовања и васпитања* предвиђен Програм васпитног рада, остављена је велика слобода одељенском старешини при избору тема, односно садржаја овог часа. Јевић (1985) час одељенског старешине одређује као облик васпитног рада чија је основна функција синтетизовање васпитних утицаја школе, породице, физичког, интелектуалног, естетског и моралног развоја појединца, и истиче неопходност утврђивања обавезних садржаја за час одељенског старешине ради избегавања лутања у пракси, где се овај час често претвара у решавање текућих питања, правдања часова и вођења администрације.

Многи аутори (Dreikurs *et al.*, 1972; Glasser, 1992; Jones, 1988) час одељенске заједнице дефинишу као посебно време за одељење, за расправљање о одељенским проблемима. То је корисно да би се изградило међусобно поштовање и поверење међу ученицима у који учествују у демократском процесу. Наставници треба да темељно истражују који су модели одговарајући за њихов разред. Браунинг, Дејвис и Реста (Browning, Davis, & Resta, 2000) су у једном истраживању пронашли да су ученици који су активно учествовали на ЧОС-у у већој мери користили позитивне стратегије решавања проблема и мање су испољавали вербалну и физичку агресију. Групно решавање проблема у оквиру ЧОС-а, по неким ауторима, доприноси сагледавању конфликта из другачије перспективе, и тиме подстиче емпатију и вештине критичког мишљења (Lundeberg *et al.*, 1997). Занемарена је улога ЧОС-а у јачању доживљаја припадности и посвећености ученика ученичкој заједници и школи у целини; нпр. неки налази говоре да су ови чиниоци најважнији предиктори ученичке добробити (тј. протективни фактори који штите од различитих врста ризичног понашања) (Resnick *et al.*, 1997, стр. 831). Такође, недовољно је истражена (боље речено потцењена је) улога ЧОС-а као потенцијално важног чиниоца унапређења комуникативног статуса ученика из недоминантних култура и социјално потцењених група (Morine-Dershimer, 1983). Даље, превиђа се потенцијално значајна улога ЧОС-а у унапређењу разредне климе као фактора који умногоме утиче на ментално здравље ученика (нпр. Somersalo, Solantaus, & Almqvist, 2002) и наставника (Lewis, 1999). Час одељенског старешине, као локус формирања компетенција и ставова ученика који ће омогућити аутономно мишљење и који ће допринети да школа постане „праведна заједница“ (Oser, Althof, & D'Alessandro, 2008) – јесте циљ којем треба стремити. Из тог разлога евидентно је да је први корак детектовање актуелног стања, а однос ученика према ЧОС-у један је од његових најважнијих индикатора.

Један број аутора (Малић, 1973; Пионтек, 1971) посебно истиче значај основне школе у васпитно-образовном процесу, а посебна улога даје се одељенском старешини. Он је индивидуални стручни орган управљања школом, организационо-административни руководилац одељења и педагошки руководилац који координира васпитно-образовни рад у свом одељењу. Посебно се истиче потреба да одељенски старешина посећује друге часове у свом одељењу, како би стекао бољи увид у карактеристике својих ученика, а ради побољшања педагошког рада. Такође, Релић (1982), говорећи о организацији васпитног рада школе, посебно апострофира час одељенског старешине и истиче: „Васпитни процес на часу одељенског старешине организује се тако да полази од упознавања личности ученика и усвојених васпитних вредности, преко обраде информација, анализе садржаја, сређивања утисака, деловања на ставове, развијања појединих особина и навика у разним активностима и васпитним ситуацијама, па све до верификовања васпитних резултата, тј. до утврђивања усвојених васпитних вредности.“

Циљ, задаци и хипотезе истраживања

Циљ рада је испитивање односа ученика основне школе према часу одељенског старешине.

Задаци истраживања:

- Испитати ставове ученика према часу одељенског старешине.
- Анализирати како социодемографска обележја детерминишу ставове ученика према часу одељенског старешине.

За потребе истраживања формулисане су следеће хипотезе:

- **X1** Претпоставља се да код ученика основне школе доминирају позитивни ставови према часу одељенског старешине.
- **X2** Претпоставља се да не постоји статистички значајна разлика у ставовима према часу одељенског старешине у односу на социодемографске карактеристике ученика.

Метод истраживања

Истраживање које смо реализовали представља систематско неекспериментално истраживање експлоративног карактера. За потребе овог истраживања конструисан је инструмент – упитник за испитивање ставова о часу одељенског старешине. Он се састоји од 27 ајтема конструисаних у форми дескриптивне скале процене Ликертовог типа са асцендентним низом. Поузданост скале, процењена Кронбах алфа-кофицијентом интерне

конзистентности, указује на умерену поузданост скале (Cronbach's Alpha = 0.75). Као додатне варијабле издвојили смо девет једноајтемских петостепених скала Ликертовог типа, којима смо испитали перцепцију пожељности особина разредног старешине из угла ученика. На крају, ученици су имали задатак да сваку од понуђених пет емоција (дивљење–поштовање–страх–мржња–равнодушност) означе методом принудног избора, уколико је она била део емоционалног репертоара у односу са одељенским старешином. Разлог зашто смо унели у анализу и ове додатне варијабле јесте процена да емоционалне и социјалне компетенције разредног старешине и супортиван однос наставник–ученик представљају факторе који у највећој мери доприносе стварању просоцијалне атмосфере у разреду, омогућујући на тај начин ефикасно управљање разредом, што потврђују и скорашња истраживања (в. Jennings & Greenberg, 2009; Murray & Greenberg, 2000; Osher et al., 2007). Тврдње које чине скалу одабране су на основу садржинске анализе ЧОС-а и дугогодишње праксе одељенског старешинства. Условно зависну варијаблу представља сумативни скор на скали ЧОС-а која садржи 27 ајтема. Независне варијабле су социодемографска обележја ученика операционализована кроз школу, разред, општи успех у претходној школској години, оцену из владања у претходној школској години и пол.

Узорак испитаника

Испитивање је реализовано у временском интервалу од септембра до децембра 2011. године. Пригодан узорак испитаника изабран је из популације ученика старијих разреда четири основне школе са територије града Београда: „Кнез Сима Марковић“ – Барајево, „Младост“ – Нови Београд, „Павле Поповић“ – Вранић и „Вук Караџић“ – Рипањ (N = 351). Узорак је уједначен по полу (170 дечака и 181 девојчица; $\chi^2 = .345$, $df = 1$, $p = .557$).

Статистичка обрада података

Статистичка обрада података извршена је коришћењем статистичког пакета SPSS 20.0 for Windows, а коришћени су поступци дескриптивне и инференцијалне статистике. Поред основних дескриптивних показатеља (просечне вредности, фреквенције), при поређењу добијених резултата коришћене су мере непараметријске статистике: Mann-Whitney U тест (непараметријска алтернатива t-теста) и Kruskal-Wallis H-тест (непараметријска алтернатива униваријантне анализе варијансе).

Резултати

У складу с првим задатком овог рада, испитани су ставови ученика према часу одељенског старешине. У табелама 1, 2. и 3. приказане су фреквенције и аритметичке средине ставки скале (у опадајућем низу). У 11 тврдњи преовлађује висока сагласност ученика са датим ставом.

Табела 1. Ставови ученика ОШ према ЧОС-у (AS > 4)

р.б.	Тврдња	Уопште се не слажем		Углавном се не слажем		Нисам сигуран		Углавном се слажем		Потпуно се слажем		AS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.	Потребно је најмање једанпут недељно одржати час одељенског старешине (ЧОС).	13	3,7	6	1,7	20	5,7	98	27,9	214	61,0	4.41
2.	На ЧОС-у је потребно да расправљамо о односима у одељењу (свађе, туче, крађе...).	18	5,1	3	0,9	32	9,1	66	18,8	232	66,1	4.40
3.	На ЧОС-у треба да планирамо извођење излета, екскурзија, посете позоришту, биоскопу...	14	4,0	8	2,3	29	8,3	71	20,2	229	65,2	4.40
4.	ЧОС треба да буде у распореду часова.	21	6,0	8	2,3	36	10,3	72	20,5	214	61,0	4.28
5.	Потребно је да се ученик прво обрати одељенском старешини када има неки проблем који не може да реши.	19	5,4	17	4,8	32	9,1	67	19,1	216	38,5	4.26
6.	Требало би да је однос с одељенским старешином бољи него с осталим наставницима.	23	6,6	4	1,1	50	14,2	68	19,4	206	58,7	4.23
7.	Неопходно је да на ЧОС-у расправљамо о дисциплини и изостанцима.	21	6,0	14	4,0	35	10,0	96	27,4	185	52,7	4.17
8.	Потребно је да на ЧОС-у учимо како да мирним путем решавамо сукобе и спречимо насиље.	17	4,8	15	4,3	43	12,3	93	26,5	183	52,1	4.17
9.	Ученици треба да буду упознати са правилником о васпитно-дисциплинским мерама.	22	6,3	9	2,6	68	19,4	92	26,2	159	45,3	4.17
10.	Ученици на демократски начин (гласањем) треба да бирају руководство одељенске заједнице.	29	8,3	7	2,0	44	12,5	74	21,1	197	56,1	4.15
11.	ЧОС служи да разговарамо о правилима понашања према ученицима и наставницима.	17	4,8	14	4,0	63	17,9	95	27,1	162	46,2	4.06

У табели 1. приказани су резултати којима су јасно изражени позитивни ставови о часу одељенског старешине. Када говоримо о организацији часа, ученици препознају потребу да ЧОС треба одржати најмање једанпут недељно, да треба да буде у распореду часова и да ученици треба на демократски начин да бирају руководство одељенске заједнице. С друге стране, када је у питању садржај часа, ученици високо позиционирају следеће ставове: потребно је да на ЧОС-у расправљамо о односима у одељењу, да се планира извођење излета и екскурзија, да се расправља о дисциплини и изостанцима, да је потребно да на ЧОС-у учимо како да мирним путем решавамо сукобе и спречавамо насиље, да будемо упознати са правилником о васпитно-дисциплинским мерама, и да ЧОС служи да на њему разговарамо о правилима понашања према ученицима и наставницима. На крају, ученици јасно виде одељенског старешину као наставника којем се прво обрате ако не могу да реше неки проблем, и да би однос са њим требало да буде бољи него с осталим наставницима. Међутим, иако су ученици свесни неопходности да одељенски старешина води рачуна да они редовно похађају наставу, сагласност са ставовима опада када су у питању односи са родитељима, тако да у извесној мери мање испољавају сагласност са ставовима да родитељи треба да посећују школу у тачно одређене дане и да родитељски састанци треба да се одржавају само на крају класификационих периода (табела 2).

Несигурност се испољава и у ставовима да је комуникација с породицом потребна само када се проблем јави, да није потребно да одељенски старешина познаје породичну ситуацију ученика, као и да не треба да посећује друге часове свог одељења. Позитивни ставови и даље су високи по питању организације ЧОС-а у опуштеној атмосфери (просечна скална вредност 3.86) и потребе да ученици сами предлажу теме о којима ће се расправљати на ЧОС-у (просечна скална вредност 3.85), али су знатно нижи када се истиче да није потребно вођење записника на ЧОС-у, као и да ученици не треба да руководе одељенским састанцима. Интересантно је и врло индикативно одређено одступање од потребе са укључивањем следећих тема у садржај ЧОС-а, тако да су релативно ниске сагласности са следећим ставовима: потреба да се на ЧОС-у расправља о успеху ученика, као и о понашању на јавном месту, потребе да на ЧОС-у разговарају о стицању радних навика и коришћењу слободног времена. Три ајтема имају аритметичке средине, које су испод просечне скалне вредности 3, и све су из области садржаја и тема које се обрађују на ЧОС-у (табела 3).

Табела 2. Ставови ученика према ЧОС-у (AS 3–4)

р.б.	Тврдња	Уопште се не слажем		Углавном се не слажем		Нисам сигуран		Углавном се слажем		Потпуно се слажем		AS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
12.	Неопходно је да одељенски старешина води рачуна да ученици редовно похађају наставу.	29	8,3	26	7,4	41	11,7	86	24,5	169	48,1	3.97
13.	ЧОС треба да буде организован у опуштеној атмосфери (место одржавања ван учионице – у природи, седење у круг...).	50	14,2	18	5,1	46	13,1	54	15,4	183	52,1	3.86
14.	Потребно је да ученици сами предлажу теме о којима ће се расправљати на ЧОС-у.	32	9,1	18	5,1	55	15,7	111	31,6	135	38,5	3.85
15.	Родитељи треба да посећују школу у тачно одређене дане (“отворена врата”).	38	10,8	26	7,4	63	17,9	69	19,7	155	44,2	3.79
16.	Родитељски састанак треба да се одржава само на крају тромесечја и полугодишта.	57	16,2	32	9,1	70	19,9	58	16,5	134	38,2	3.51
17.	Комуникација одељенског старешине са породицом је потребна само када се јави проблем.	74	21,1	31	8,8	56	16,0	65	18,5	125	35,6	3.39
18.	Потребно је да на ЧОС-у расправљамо о успеху ученика.	63	17,9	26	7,4	67	19,1	103	29,3	92	26,2	3.38
19.	На ЧОС-у није потребно да се води записник.	58	16,5	27	7,7	106	30,2	59	16,8	101	28,8	3.34
20.	Није потребно да одељенски старешина познаје породичну ситуацију ученика.	76	21,7	43	12,3	82	23,4	40	11,4	110	31,3	3.19
21.	Потребно је да на ЧОС-у учимо како да се понашамо на јавном месту.	77	21,9	32	9,1	77	21,9	83	23,6	82	23,4	3.17
22.	Није потребно да одељенски старешина посећује друге часове свог одељења.	80	22,8	45	12,8	76	21,7	40	11,4	110	31,3	3.16
23.	Ученици не треба да руководе одељенским састанцима..	93	26,5	39	11,1	78	22,2	50	14,2	91	25,9	3.02
24.	Потребно је да на ЧОС-у разговарамо о стицању радних навика и коришћењу слободног времена.	77	21,9	41	11,7	100	28,5	68	19,4	65	18,5	3.01

Табела 3. Ставови ученика ОШ према ЧОС-у (AS < 3)

р.б.	Тврдња	Уопште се не слажем		Углавном се не слажем		Нисам сигуран		Углавном се слажем		Потпуно се слажем		AS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
25.	Неопходно је да на ЧОС-у разговарамо о томе како се правилно учи.	94	26,8	38	10,8	94	26,8	71	20,2	54	15,4	2.87
26.	На ЧОС-у треба да се припремамо за обележавање значајних датума.	111	31,6	36	10,3	86	24,5	58	16,5	60	17,1	2.77
27.	На ЧОС-у треба да разговарамо о здравственом васпитању.	104	29,6	40	11,4	98	27,9	58	16,5	51	14,5	2.75

Одређени степен неслагања се испољава у ставу да је неопходно да се на ЧОС-у разговара о томе како се правилно учи, да на ЧОС-у треба да се припрема за обележавање значајних датума и да је на овим часовима потребно разговарати о здравственом васпитању.

Можемо да претпоставимо да су то теме које су у оквиру редовних тематских садржаја ЧОС-а елабориране на један неинвентиван административни начин, па отуд благо неслагање с таквом праксом.

Ипак, с укупним просечним скором одговора по свих 27 ајтема од 3.69, можемо закључити да доминирају позитивни ставови ученика према часу одељенског старешине.

Када пак говоримо о другом задатку овог рада – анализи утицаја социодемографских варијабли на став ученика према часу одељенског старешине, примећујемо разлику с обзиром на поједине факторе. Користећи Kruskal-Wallis H-тест добили смо резултате приказане у табели 4.

Табела 4. Однос социодемографских варијабли и става према ЧОС-у

	χ^2	df	p
Школа	34.664	3	.000
Разред	56.737	15	.000
Општи успех	2.804	3	.423
Владање	.045	3	.997

Евидентна је статистички значајна разлика (болдовано) у односу школа и разреда према ЧОС-у, с једне стране, и непостојање статистички значајне разлике када су у питању општи успех и оцена из владања, с

друге стране. Очигледно је да школе са својим различитим програмским садржајем часа (који није био предмет истраживања), као и у сваком случају другачијем приступу ЧОС-у од стране одељенских старешина на различит начин каналишу ставове ученика.

С друге стране, није примећена статистички значајна разлика у ставу ученика према ЧОС-у у односу на варијабле успех ученика и оцена из владања. Користећи Mann-Whitney U-тест добили смо да је $U = 15\ 985$, $z = 0.632$, $p = 0.528$, па, према томе, не постоји статистички значајна разлика у ставу ученика према часу одељенског старешине када је у питању пол ученика. Испитујући пожељне особине које по мишљењу ученика треба да има одељенски старешина, наилазимо на веома високу сагласност по свим наведеним особинама, изузев потребе да одељенски старешина буде озбиљан и строг (табела 5).

Табела 5. Ученичка перцепција пожељних особина одељенског старешине

р.б.	Потребно је да одељенски старешина поседује следеће особине:	Уопште се не слажем		Углавном се не слажем		Нисам сигуран		Углавном се слажем		Потпуно се слажем		AS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.	да буде спреман да помогне	5	1,4	3	0,9	18	5,1	45	12,8	280	79,8	4.69
2.	да воли и разуме децу	10	2,8	5	1,4	22	6,3	38	10,8	276	78,6	4.61
3.	да буде културан	12	3,4	2	0,6	23	6,6	47	13,4	267	76,1	4.58
4.	да буде отворен и искрен	10	2,8	4	1,1	27	7,7	57	16,2	253	72,1	4.54
5.	да буде правичан	19	5,4	10	2,8	22	6,3	37	10,5	263	74,9	4.47
6.	да објективно оцењује владање	32	9,1	5	1,4	29	8,3	50	14,2	235	67,0	4.28
7.	да буде доследан	20	5,7	5	1,4	63	17,9	74	21,1	189	53,8	4.16
8.	да уважава личност ученика	16	4,6	6	1,7	77	21,9	74	21,1	178	50,7	4.12
9.	да буде озбиљан и строг	131	37,3	53	15,1	71	20,2	50	14,2	46	13,1	2.51

Наиме, као што се види из табеле, наведене особине имају просечне скалне вредности изнад 4, и то: да одељенски старешина треба да буде спреман да помогне, да воли и да разуме децу, да буде културан, отворен и искрен, правичан, да објективно оцењује владање, да је доследан и да уважава личност ученика. Очигледно је да ученици данас од одељеног старешине очекују једну флексибилност и одређену пермисивност, односно једино се не слажу са ставом да одељенски старешина треба да буде озбиљан и строг.

На крају, у односу на пет понуђених емоција које испољавају према одељеном старешини, ученици су се најчешће одређивали за поштовање (86,6%), док су дивљење (33,3%) и равнодушност (22,5%) спорадично спомињани, а страх (6,8%) и мржњу (4,6%) веома ретко.

Закључак

На основу постављеног циља и задатака рада, испитани су ставови ученика према ЧОС-у, а добијени резултати указују на делимичну потврђеност хипотеза. Наиме, на основу просечног сумативног скорa од 3.69, можемо закључити да доминирају позитивни ставови ученика према часу одељеног старешине. Очигледно је да ученици препознају теме које се обрађују на ЧОС-у и да се углавном слажу. Међутим, када се говори о личним проблемима, породичној ситуацији и сарадњи одељеног старешине са родитељима, приметна је одређена несигурност ученика у ставовима, која може бити последица негативне праксе или невештог приступа одељеног старешине (о разлозима можемо да наслућујемо). У сваком случају, да бисмо побољшали васпитну функцију школе, потребно је радити на изради обавезних тема и садржаја који би се обрађивали на ЧОС-у. Стварањем формалног оквира у виду модула који би обрађивали сет различитих питања и који би био понуђен школама ради уједначавања приступа и организацији ЧОС-а сигурно бисмо дошли до квалитетнијег часа и последично снажнијег васпитног утицаја у школи.

Када је у питању друга хипотеза – да не постоји статистички значајна разлика у ставовима према часу одељеног старешине с обзиром на социодемографске карактеристике ученика – она је потврђена када су у питању: пол, успех ученика и оцена из владања, док када су у питању локација школе и разред, хипотезу морамо одбацивати. Овакав резултат, такође, указује на потребу унификације садржаја и тема које се обрађују на ЧОС-у.

Ученици препознају које позитивне особине треба да има одељенски старешина, али нису сагласни са ставом да је потребно да буде озбиљан и строг, док према њему доминира поштовање, као облик емотивног испољавања ученика.

Бити успешан одељенски старешина у кога ученици имају поверење захтева многа знања и вештине у комуникацији, решавању конфликта, пубертетских и адолесцентских проблема, праћење успеха и пружање помоћи у учењу, подстицање на учење и бројне друге. Педагошка и психолошка знања су управо темељ на коме почива васпитни рад. Наставнички факултети не оспособљавају довољно наставнике за овај тежак и изазован посао. Неопходни су стално усавршавање, различити видови обуке, праћење литературе и пре свега лични пример који ће пружити ученицима. На који начин искористити положај одељенског старешина као ментора чија је улога да ученику помогне да постане аутономна личност јесте централно питање. Од бирократских састанака, који се свде на срањивање изостанка и кратковеке моралистичке поуке, до часа одељенског старешине као места свестраног развоја личности велики је раскорак. Притом, научни и технолошки прогрес стављају пред одељенског старешину многе изазове у организацији часа (виртуелно окружење, неискоришћени потенцијал друштвених мрежа, колаборативни онлајн рад са родитељима итд.) и садржаја (то „како учити“ је под све већим упливом неуронаука, и ту је кључна улога препознати „неуромитове“ (Goswami, 2009) како би се на прави начин искористила позитивна спрега између савремених неурозазнања и образовне праксе). То је само део изазова који се постављају пред одељенског старешину, који је у моралном смислу *in loco parentis*, што значи да у мери у којој ЧОС буде подстицајно социјално искуство – у тој мери ће допринети и већој социјалној везаности ученика за школу (Catalano *et al.*, 2004).

Литература

- Brophy, J. (1985): Classroom management as instruction: Socializing self guidance in students, *Theory Into Practice*, Vol. 24, No. 4, 233–240.
- Browning, L., Davis, B., & Resta, V. (2000): What Do You Mean „Think Before I Act“?: Conflict Resolution with Choices, *Journal Of Research In Childhood Education*, Vol. 14, No. 2, 232-38.
- Catalano R. F., Haggerty K. P., Oesterle S., Fleming C. B., & Hawkins J. D. (2004): The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group, *Journal of School Health*, Vol. 74, No. 7, 252–261.
- Charles, C. M. (2005): *Building Classroom Discipline* (8th ed.), Boston: Allyn & Bacon.
- Dreikurs, R., & Cassel, P. (1972): *Discipline without Tears*, NewYork: A PlumeBook.
- Edwards, D., & Mullis, F. (2003): Classroom Meetings: Encouraging a Climate of Cooperation, *Professional School Counseling*, Vol. 7, No. 1, 20–28.
- IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Frey, A., & Doyle, H. D. (2001): Classroom meetings: A program model, *Children & Schools*, Vol. 23, No. 4, 212–222.
- Гордон, Т. (1998): *Како бити успешан наставник*, Београд: Креативни центар.

- Glasser, W. (1992): The Quality School Curriculum, *The Phi Delta Kappan*, Vol. 73, No. 9, 690–694.
- Goswami, U. (2006): Neuroscience and education: from research to practice? *Nat Rev Neurosci*, Vol. 7, No. 5, 406–411.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009): The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes, *Review of Educational Research*, Vol. 79, No. 1, 491–525.
- Јевић, В. (1985): Час одељенског старешине и одељенске заједнице ученика, *Педагошка стварност*, вол. 31, бр. 7, 520–529.
- Jones, F. H. (1988): *Positive Classroom Discipline*, New York: McGraw-Hill.
- Lewis, R. (1999): Teachers coping with the stress of classroom discipline, *Social Psychology of Education*, Vol. 3, No. 3, 155–171.
- Lundeberg, M. A., Emmett, J., Russo, T., Monsour, F., Secrist, K., Lindquist, N., Moriarity, S., & Uhren, P. (1997): Listening to each other's voices: Collaborative research about open meetings in classrooms, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 13, No. 3, 311–324.
- Malić, J. (1973): *Razrednik u osnovnoj školi*, Zagreb: Školska knjiga.
- Morine-Dersheimer, G. (1983): Instructional Strategy and the „Creation” of Classroom Status, *American Educational Research Journal*, Vol. 20, No. 4, 645–61.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000): Children's Relationship with Teachers and Bonds with School: An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood, *Journal Of School Psychology*, Vol. 38, No. 5, 423–45.
- Nelson, J., Lott, L., & Glenn, H. S. (2001): *Positive Discipline in the Classroom: Developing Mutual Respect, Cooperation, and Responsibility in Your Classroom* (3rd ed.), Roseville, CA: Prima Publishing.
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R. P., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K., & Zins, J. E. (2007): A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools, in A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (Vol. 5, 5th ed.), Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, 1263–1278.
- Oser, F. K., Althof, W., & Higgins-D'Alessandro, A. (2008): The Just Community approach to moral education: System change or individual change? *Journal of Moral Education*, Vol. 37, No. 3, 395–415.
- Пионтек, А. (1971): Разредни старешина координатор васпитно-образовног процеса у свом одељењу, *Педагошка стварност*, вол. 17, бр. 3-4, 321–327.
- Релић, П. (1982): Организација васпитног рада школе, *Педагошка стварност*, вол. 28, бр. 5-6, 259–269.
- Resnick M. D., Bearman P. S., Blum R. W., Bauman K. E., Harris K. M., Jones J., Udry, R. J. (1997): Protecting adolescents from harm: findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health, *JAMA*, Vol. 278, No. 10, 823–832.
- Somersalo, H., Solantaus, T., & Almqvist, F. (2002): Classroom climate and the mental health of primary school children, *Nordic Journal of Psychiatry*, Vol. 56, No. 4, 285–290.
- Sorsdahl, S. N., & Sanche, R. P. (1985): The Effects of Classroom Meetings on Self-Concept and Behavior [Abstract], *Elementary School Guidance And Counseling*, Vol. 20, No. 1, 49–56.
- Стајлс, Д. (2005): *Одељенски састанци*, Београд: Креативни центар.

Подаци о ауторима:

*Мр Горан Петровић, професор физичког васпитања,
email: gospet@ptt.rs*

*Бојана Фуруновић, професор музичке културе,
email: bfurunovic@yahoo.com*

*Стево Беадер, школски психолог, ОШ „Кнез Сима Марковић“ – Барајево,
email: stevo.beadar@gmail.com*

НИВО И КВАЛИТЕТ АКТИВНОСТИ У ПРОЦЕСУ ИНТЕЛЕКТУАЛНОГ ВАСПИТАЊА

Апстракт Поједина когнитивна својства ученика развијају се у процесу интелектуалног васпитања у настави упражњавањем различитих организованих активности наставника и ученика, које имају улогу да омогуће развој тих истих својстава. Од школских наставних предмета математика представља потенцијално најбољи модел осмишљеног утицаја на развој и унапређивање појединих когнитивних способности и вештина. На микроплану, у процесу интелектуалног васпитања активности ученика треба да буду усмерене на савладавање конституисаних когнитивних препрека (решавањем задатака, тражењем одговора на питања и испуњавањем других захтева који иницирају мисаоне активности), што омогућава развој и унапређивање когнитивних способности и вештина. Облици, садржај, ниво и квалитет активности које се упражњавају при савладавању когнитивне препреке зависе од специфичности индивидуе која се суочава са когнитивном препреком, као и од сложености и тежине саме когнитивне препреке. Свака ситуација успешно савладане когнитивне препреке у процесу интелектуалног васпитања представља бар минимално унапређивање неког когнитивног својства ученика, односно достизање неког напреднијег стања у процесу развоја тог својства.

Кључне речи: интелектуално васпитање, утицај на развој, активност, когнитивна препрека.

THE LEVEL AND QUALITY OF ACTIVITIES IN THE PROCESS OF INTELLECTUAL EDUCATION

Abstract Certain cognitive features are developed in the process of intellectual education by the use of teachers and students' various organized activities aimed at enhancing the development of these features. Among school subjects mathematics is potentially the best model of sophisticated influence on the development and enhancement of certain cognitive abilities and skills. At the micro level, in the process of intellectual education the activities of the students should be directed to overcoming constituted cognitive barriers (task solving, seeking answers to set questions and fulfilling other requirements which initiate thinking activities) The forms, contents, level and quality of the activities which are applied in the process of overcoming a barrier depend upon the specificity of the individual that faces a cognitive barrier, and the complexity and difficulty of the barrier. Each situation in which a cognitive barrier is successfully overcome means at least a minimal improvement of a particular cognitive feature, i.e. reaching a more advanced state in the process of the development of that feature.

Keywords: intellectual education, influence upon development, activity, cognitive barrier.

¹ radovan.antonijevic@f.bg.ac.rs

УРОВЕНЬ И КАЧЕСТВО АКТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Резюме *Некоторые когнитивные особенности у учащихся развиваются в процессе интеллектуального воспитания в обучении выполнением различных организованных активностей преподавателей и учеников, роль которых заключается в содействии развитию этих особенностей. Среди учебных предметов, математике отводится особая роль - роль потенциально лучшей модели осмысленного влияния на развитие и совершенствование определенных познавательных способностей и навыков. На микроуровне, в процессе интеллектуального воспитания, деятельность учащихся должна быть направлена на преодоление определенных когнитивных препятствий (решением задач, поиском ответов на вопросы и выполнением ряда задач, которые иницируют умственную деятельность), так как это способствует развитию и усовершенствованию когнитивных способностей и навыков. Форма, содержание, уровень и качество активности, которая выполняется для преодоления когнитивных препятствий, зависит от конкретной личности, которая сталкивается с когнитивным препятствием, а также от сложности данного когнитивного препятствия. Любой случай успешного преодоления когнитивного препятствия в процессе интеллектуального воспитания представляет собой хотя минимум улучшения некоторой когнитивной особенности ученика, вернее достижения последней стадии в процессе развития данной особенности.*

Ключевые слова: интеллектуальное воспитание, факторы развития, активность, когнитивные препятствия.

Активност ученика у процесу васпитања и образовања, по својим циљевима, облицима, садржају и другим својствима, разликује се у односу на широк спектар активности, мање или више осмишљених, наметнутих или спонтаних активности индивидуе које се одвијају у различитим свакодневним ситуацијама. Активности ученика у процесу интелектуалног васпитања су *усмерене активности*, које одређује потреба да се у том процесу упражњавају активности које су увек усмерене ка оном што се жели постићи, оријентисане ка реализацији постављених циљева и задатака васпитања и образовања, односно ка одређеним исходима тог процеса. Стога је усмереност активности значајна карактеристика тог процеса.

У процесу интелектуалног васпитања упражњавање осмишљених активности усмерено је непосредно или посредно на унапређивање различитих когнитивних својстава ученика. Шта је когнитивно својство? Под когнитивним својствима подразумевају се когнитивне (интелектуалне) способности и вештине, али се у ширем смислу под когнитивним својствима подразумевају и усвојена знања и појмови, ставови и уверења (и то њихов когнитивни аспект), модели учења којима је индивидуа овладала и друго. „Унапређивање“ когнитивних својстава подразумева одвијање низа прогресивних промена, оних који представљају њихов развој. Дакле, и било

који конкретан скуп знања, појмова и различитих података који индивидуа поседује за одређени предмет учења и сазнавања представља когнитивно својство. Такав један скуп знања, на пример, сачињавају знања о неком историјском догађају, знања и појмови из области Питагорине теореме, различите опције њене практичне примене и друго. Ти скупови знања, као когнитивна својства, могу да се мењају у правцу стицања нових сазнајних елемената и да се на тај начин унапређују.

Посматрајући различите области васпитања које су заступљене у целини процеса васпитања, поред интелектуалног васпитања (морално, естетско, физичко и друге области), могу се уочити разлике у природи и садржају активности ученика које се осмишљавају, организују и упражњавају у овим различитим областима реализације васпитања. Разлике се јављају на основу чињенице да се у овим областима испостављају различите врсте задатака, питања и других захтева, што иницира активности које омогућавају развој појединих когнитивних својстава. Различите области васпитања могу се само условно раздвојити, оне су суштински међусобно вишеструко повезане, а поједине активности по својој природи и садржају често припадају бар двама областима васпитања. На пример, када се у настави матерњег језика и књижевности анализира неки књижевни лик и морални аспект његових поступања у различитим ситуацијама, истовремено могу бити заступљене активности које припадају областима естетског, моралног и интелектуалног васпитања. Уочава се да постоје и одређене заједничке карактеристике активности које се реализују у овим областима.

На основу тога шта се упражњавањем неке активности остварује, различите су улоге активности у процесу интелектуалног васпитања. Уопште, то могу бити *улога развијања* и *улога вежбања*. На основу упражњавања неке конкретне активности ученика одвија се развој неког когнитивног својства, унапређују се одређене карактеристике својства које је у процесу мање или више интензивног развоја. Наравно, притом је неопходно имати у виду и чињеницу да се неко когнитивно својство не развија само на основу организованих активности које се одвијају у процесу интелектуалног васпитања. Када ученик у настави математике решава проблемске задатке које развијају код њега когнитивне способности, као што су резонување и сналажење у новим ситуацијама, онда се осмишљеним активностима омогућава напредак у процесу развоја овог когнитивног својства (Herscovics, 1989). Међутим, развој неког когнитивног својства може да се одвија и на основу активности које се јављају изван наставе, на пример, на основу различитих активности ученика које он предузима самоиницијативно или уз помоћ других. Када ученик самоиницијативно решава различите проблемске задатке, што може али не мора нужно да буде у функцији бољег савладавања садржаја који се изучавају у настави, онда тај ученик изван

наставе развија способности резоновања и сналажења у новим ситуацијама. Та врста активности изван организованог процеса интелектуалног васпитања не мора бити потпуно самостална, пошто ученик проблемске задатке у овој слободној и ненаметнутој опцији може радити и уз помоћ других, одраслих и вршњака.

Активности и промене развојног карактера

Суштина процеса интелектуалног васпитања састоји се у потреби да се омогуће развојне промене појединих когнитивних својстава ученика. Заправо, свака активност у настави нужно треба да има ту улогу, дакле улогу унапређивања појединих когнитивних својстава ученика. То подразумева да упражњавање било које активности треба да омогући неку врсту напретка у развоју неког когнитивног својства. По томе се организоване активности које се предузимају у процесу интелектуалног васпитања и наставе суштински разликују од различитих активности који се одвијају изван тог процеса, а које не морају увек водити ка развојним променама и остварењу напретка у развојним стањима појединих когнитивних својстава. На пример, када индивидуа самостално игра шах на интернету и решава шаховске проблеме, то се обично не одвија попут сличних активности у процесу васпитања, али може допринети спонтаном развоју појединих когнитивних својстава (способност увиђања односа, способност планирања редоследа, способност закључивања елиминацијом, вештине решавања сложенијих проблемских ситуација и слично). С друге стране, у организованој настави шаха било би систематски организовано утицање на развој појединих способности и вештина које су пре свега значајне за шаховску игру, али које би имале и шири развојни значај.

Уопште, активности ученика у настави усмерене су ка *достизању квалитативно нових стања у развоју неког својства*, унапређивањем карактеристика неког актуелног развојног стања. Смисао активности огледа се управо у потреби да активност буде средство које ће омогућити да се оствари прогресивна развојна промена неког својства (Tall, 1977). Ту улогу различите активности имају и у процесу интелектуалног васпитања, у оквиру којег осмишљени систем активности ученика (и наставника) треба да омогући напредак у развоју одређених когнитивних својстава ученика. Како се фактички тај напредак остварује, то ћемо покушати да опишемо кроз хипотетички однос два замишљена стања у развоју, између којих постоји разлика у структури и квалитету, на основу упражњавања одређене активности која омогућава предвиђену промену.

У процесу васпитања уопште, иако се у неким ситуацијама или посебним случајевима може уочити стварање нечег потпуно новог (способ-

ности, знање, вештина), све то има неке своје претходне развојне процесе и нека претходна стања у развоју. У настави, на пример, пре упражњавања предвиђених активности ученика постоји неко *претходно достигнуто стање* у развоју когнитивног својства (на пример, способност резонувања), са одређеним карактеристикама тог стања, што се односи на свако својство које се потенцијално уз помоћ адекватне активности може унапредити. У смислу хипотетичког објашњења које се овде износи, то стање у развоју способности резонувања означаћемо као *иницијално стање* (стање *A*), односно као почетно стање, али почетно стање само у односу на активности које су предвиђене да се упражњавају. Неко ново стање које настаје под утицајем осмишљене активности ученика у настави означаћемо као *исходишно стање* (стање *B*). На основу претходно изнетог, појам “почетно стање“ који се овде користи не значи и апсолутни почетак у развоју неког својства, већ се тим појмом означава неко актуелно стање у развоју својства које се јавља пре почетка упражњавања одређене активности којом се остварује напредак ка новом стању у развоју.

Смисао интелектуалног васпитања састоји се управо у могућности да се одређено иницијално стање *A* у процесу развоја неког когнитивног својства трансформише у исходишно стање *B* (Антонијевић, 2011). Ту врсту елементарне трансформације у процесу развоја неког когнитивног својства означаћемо као $A \rightarrow B$. Оно што би било карактеристично за стање *B* јесте да је то стање бар у неком смислу *ново стање* у развоју појединог когнитивног својства, на основу промене која је резултат активности ученика. Стање *B* је *напредније* у односу на почетно стање *A*, тако да стање *B* у том случају представља резултат бар минималног напретка у развоју који се одвија на основу упражњавања одређене активности, што је и смисао интелектуалног васпитања. У настави то представља, на микроплану, пример планираног и организованог осмишљавања активности ученика, у циљу унапређивања неког когнитивног својства у развоју. Међутим, тиме се не негира постојање и потенцијалних других утицаја на развој истог својства, оних који се јављају изван процеса васпитања, а који могу имати утицаја на остваривање сличне елементарне трансформације из једног развојног стања у друго ($A \rightarrow B$).

Различите активности наставника и ученика у настави имају развојни значај у унапређивању појединих когнитивних својстава ученика. Када ученик у настави математике решава проблемски задатак који је за њега нов и непознат и са којим се раније није суочио (или је бар релативно нов и непознат проблемски задатак), мисаоне активности при покушају да дође до решења задатка као исход имаће одређене промене и бар минималан напредак у развоју појединих когнитивних својстава, а посебно способности резонувања, увиђања односа, сналажења у новим ситуацијама и слично. Свака таква нова проблемска ситуација омогућава упражњавање одређених

мисаоних активности (мисаоних операција) на другачији начин него у неким претходним проблемским ситуацијама. Таква мисаона активност има развојни карактер, што долази до изражаја код успешног решења проблемског задатка, а посебно у ситуацији када ученик уложи повећани мисаони напор, на основу тежине когнитивне препреке конституисане у задатку (Sweller, 1988). Другим речима, при решавању проблемских задатака одвијаће се трансформација $A \rightarrow B$ у процесу развоја неког когнитивног својства ученика. Напредак у развоју способности резонувања на основу решавања неког проблемског задатка можда не може бити у неком смислу непосредно мерљив, пошто се може радити о минималном напретку, међутим, тај напредак може доћи до изражаја у решавању других сличних проблемских задатака. То значи да се на основу *трансфера оствареног напретка у развоју* неког когнитивног својства може очекивати да ће ученик наредне проблемске задатке истог нивоа тежине решавати успешније, брже и уз мање потешкоћа. У таквим задацима идентична садржајна когнитивна препрека конституисаће мисаону когнитивну препреку нижег нивоа тежине (Антонијевић, 2011). Може се претпоставити да ће ученик већ са следећим проблемским задатком са садржајном когнитивном препреком хипотетички идентичног нивоа тежине имати утисак да решава “лак задатак“ и да је тај ниво тежине задатака већ превазишао, са капацитетима за решавање те врсте задатака које већ поседује. Због тога, *оптимизација у развоју неког когнитивног својства* подразумева потребу постепеног повећавања нивоа тежине задатака које ученик решава, у складу са напретком који се остварује у развоју неког когнитивног својства. Испоставити ученику задатак у настави с оптимизованом когнитивном препреком значи омогућити ученику да задатак који решава за њега представља ситуацију за оптимално (најбоље могуће) активирање сопствених когнитивних способности и вештина, у циљу решавања постављеног задатка.

Подразумева се да се у процесу интелектуалног васпитања, када ученик достигне одређени ниво у развоју неког когнитивног својства, омогућава напредак ка вишем нивоу на основу активности савладавања когнитивне препреке вишег нивоа. У настави то имплицира повећавање нивоа тежине задатака, те се тако омогућава оптимизација у развоју неког когнитивног својства. Свако ново повећање тежине задатка и омогућавање активности на вишем нивоу сложености јесте ситуација за нову елементарну трансформацију стања у развоју неког својства коју смо означили као $A \rightarrow B$. То се, између осталог, односи и на процес развоја способности резонувања. Да би овај процес увек био на оптималном нивоу, неопходно је да се омогуће активности резонувања у контекстима сложенијих задатака, чија је тежина адекватна оствареном развојном напретку.

Пошто свака когнитивна препрека ствара неку врсту *когнитивног изазова* код ученика (Антонијевић, 2011), адекватни ниво когнитивног изазова оствариће се испостављањем ученику оптималног нивоа садржајне когнитивне препреке у задатку, која за последицу има конституисање адекватне мисаоне когнитивне препреке, на основу когнитивног изазова који се ствара код ученика. Од чега зависи, односно чиме је условљено стварање когнитивног изазова код ученика при суочавању са задатком који треба да реши? Познато је да различити задаци нису за једног те истог ученика подједнако занимљиви, нити подједнако изазовни. Кад би ученик био у прилици да у настави изабере задатке које ће радити, онда би тај избор био непосредно повезан и са процесом конституисања когнитивног изазова (Антонијевић, 2010). Уопште, нови, на необичан начин постављени задаци, задаци који су на било који начин занимљиви ученику и слично потенцијално могу код њега да створе одређени ниво когнитивног изазова, који са собом повлачи стварање јаке жеље и унутрашње потребе да се задатак реши. Кључни проблем у погледу конституисања когнитивног изазова видимо у природи односа који се успоставља између спољашње садржајне когнитивне препреке, конституисане у задатку, и актуелног сазнајног потенцијала ученика, који чине когнитивне способности, вештине, претходна знања, методе учења које преферира, искуства решавања одређених задатака и слично. У погледу тих својстава, која се у квалитативном смислу разликују по нивоу развијености, ученици једног узраста међусобно се разликују, што се може испољити као нека врста неравномерности у процесу развоја појединачних когнитивних својстава. И код оних ученика који су слични по нивоу развијености когнитивних капацитета, могу да постоје разлике у развијености појединих когнитивних својстава. Због тога, једна садржајна когнитивна препрека конституисана у неком задатку ствара различите врсте когнитивних изазова код различитих ученика.

Тежина задатака са којима се ученик суочава у настави у великој мери одређује ниво и природу когнитивног изазова код ученика, што као крајње исходе има (1) одређени *ниво успешности* у решавању задатака, као и (2) *квалитет напретка* у развоју појединих когнитивних својстава. Међутим, ова два сегмента нису међусобно повезана на једнозначан начин и између њих се јавља сложени однос повезаности. Код неког ученика (случај А) ниво успешности у решавању задатака у настави може бити праћен и квалитативним развојним променама појединих когнитивних својстава. Дакле, у овом случају ради се о позитивној повезаности ова два исхода, која би се, када би је било могуће статистички изразити, појавила као *позитивна корелација између две варијабле*. У квалитативном смислу, активности савладавања когнитивне препреке у случају овог ученика имају развојну улогу, која омогућава напредак у развоју појединих когнитивних својстава. То су

ситуације када се ученик суочава са когнитивним препрекама у задацима које решава које су по својој тежини нешто изнад његових когнитивних капацитета и које решава улагањем адекватног мисаоног напора, карактеристичног за савладавање когнитивне препреке (Bettman, Johnson & Payne, 1990). Сваки ученик у погледу развоја одређених когнитивних својстава поседује неку врсту зоне наредног развоја, дакле зону у којој могу бити активирани недовољно развијена својства и потенцијали. То се може учинити са когнитивним препрекама које су усмерене на активирање потенцијала у тој зони. У случају неког другог ученика (случај Б) може да се појави супротна ситуација у погледу ова два исхода. Одређени ниво успешности у решавању задатака у настави не мора нужно бити праћен напретком у развоју појединих когнитивних својстава. То се јавља у ситуацијама када ученик не савладава когнитивне препреке адекватне тежине, односно када решава задатке који су му већ познати и који нису по тежини нешто изнад његових когнитивних капацитета. Када ученик решава задатке који код њега не изазивају мисаони напор усмерен на развој својстава и потенцијала који нису довољно развијени, онда активности које упражњава при савладавању когнитивних препрека имају пре свега *улогу вежбања*, којима се у одређеној мери учвршћују већ развијена когнитивна својства и достигнута развојна стања.

Од чега зависи када ће се хипотетички појавити ситуација А или ситуација Б? Сходно томе, поставља се и питање о томе који услови у процесу интелектуалног васпитања треба да буду остварени па да активност ученика има управо ту улогу унапређивања неког својства ученика.

Карактеристике когнитивне препреке и индивидуалне особености ученика

Чиниоци успешног савладавања когнитивних препрека, односно успешног решавања задатака у настави, који се тичу карактеристика когнитивне препреке, тесно су и неразднојно повезани са чиниоцима који се тичу индивидуалних својстава ученика. На основу тога, нужно их је разматрати у тој њиховој неразднојној вези. Интелектуално васпитање у настави подразумева присуство одређеног редоследа фаза у наставном процесу, у погледу конституисања когнитивне препреке и остварење њене суштинске функције у том процесу. То су следеће фазе (Антонијевић, 2011): (1) *конституисање задатка у настави као спољашње садржајне когнитивне препреке* (2) *конституисање унутрашње мисаоне когнитивне препреке*, (3) *активност савладавања когнитивне препреке* и (4) *прогресивно мењање одређеног својства*. Ове фазе остварују се у низу међусобно повезаних и условљених секвенци у процесу интелектуалног васпитања, а овај низ је процесног и узрочно-последичног карактера. Очигледно је да се карактеристике ког-

нитивне препреке испољавају и долазе до изражаја у прве две фазе, док су друге две фазе на изванредан начин условљене тим карактеристикама.

При конституисању било које “когнитивне препреке“ са којом ће се ученик суочити у процесу наставе при раду на неком задатку, подразумева се да треба узети у обзир *потенцијал ученика да на адекватан начин одговори на препреку* са којом се суочио (Антонијевић, 2011). Због тога је неопходно да полазиште представљају одређене когнитивне специфичности ученика, односно разлике које између ученика у том погледу постоје, а које се односе на развијене когнитивне способности и оне које се тек развијају, формиране вештине, претходно усвојена знања и појмове, карактеристике радних навика, мотивације и слично. Битно је ове разлике узети у обзир зато што једна те иста препрека у процесу наставе, у виду задатка, питања или друге врсте захтева, нема исту тежину и не изазива идентичне реакције код свих ученика у истој узрасној групи. С друге стране, чињеница је да у сваком одељењу ученика, на било ком узрасту, постоје бројне индивидуалне разлике које могу бити мање или више изражене, тако да једно одељење ученика може бити хетерогена група ученика са мање или више израженим индивидуалним разликама, које је неопходно узети у обзир у раду са ученицима.

У настави ученицима могу бити испостављени задаци који могу бити различити по својствима као што су форма и садржај, обим, тежина, комплексност, начин решавања, време потребно за решавање и слично. Све те карактеристике у мањој или већој мери одређују адекватност одређеног задатка потреби да се неки ученик у настави активира на начин који треба да има *оптимални ефекат* на унапређивање неког његовог когнитивног својства (Yoshida & Sawano, 2002). Стога, све карактеристике когнитивне препреке која се конституише у задатку нужно треба да буду усклађене с индивидуалним својствима ученика који се суочава са задатком с намером да дође до исправног решења. Такође, неопходно је обратити пажњу на чињеницу да један задатак, на пример задатак у настави математике, у исто време може садржавати једну, две или више когнитивних препрека, које треба савладавати поступно, у складу са предвиђеним поступцима решавања неког конкретног задатка. Једноставнији задаци обично садрже једну когнитивну препреку, док се сложенији задаци састоје од низа различитих когнитивних препрека.

Уочићемо на примерима различитих задатака како може доћи до изражаја однос између карактеристика когнитивне препреке у задатку и индивидуалних својстава ученика. Ови приказани задаци представљају део реализације актуелног наставног програма математике за 2. разред основне школе у Републици Србији.

$$\text{Задатак 1: } x - 10 = 21$$

$$\text{Задатак 2: } 15 - x + 3 = 6$$

Задатак 3: Решити једначину $3x + y = 21$, уколико је непозната y четвороструко већа од непознате x .

На примерима ова три задатка у настави математике, уочљиво је да се они битно разликују по облику и садржају когнитивних препрека које садрже, њиховој појединачној тежини, као и на основу тога према тежини задатака у целини. Самим тим, ови задаци се разликују и према нивоу адекватности за решавање у односу на одређене категорије ученика.

Задатак 1, једначина са једном непознатом величином представља по својој форми и садржају једноставан задатак, који је по тежини когнитивне препреке адекватан за слабије ученике, дакле оне ученике који имају нижи ниво постигнућа у настави математике. Само за ову категорију ученика овај задатак може да представља *одмерену когнитивну препреку*, препреку адекватне тежине, за чије савладавање је неопходно улагање одговарајућег мисаоног напора. Подразумева се да постоји и претходни процес упознавања овог типа задатака, који се односи на одређене активности наставника и ученика у раду са једначинама са једном непознатом.

Шта представља когнитивну препреку у првом задатку? Уз претпоставку да ученик који решава овај задатак већ поседује појам „непозната“ („непозната величина“), когнитивну препреку представља начин одређивања вредности непознате величине, што представља решење постављеног задатка. На мисаоном плану, први корак у настојању да се реши задатак заснован је на могућности да ученик већ разуме, или бар препознаје, однос између две познате (величине изражене бројевима 10 и 21) и једне непознате величине (x) у задатку. Овај облик задатка садржи когнитивну препреку која је нешто тежа од оне у задатку $x + 10 = 21$. То је због тога што је ученицима 2. разреда, у принципу, једноставнија опција сабирања од опције одузимања две вредности. У случају првог задатка ученик треба да уочи да је у поставци задатка позиција непознате величине та од које се одузима 10 и добија 21. „Откриће“ које треба да изврши ученик тиче се односа између једне непознате и друге две познате величине. Садржај тог открића представља разумевање тог односа на тај начин да ученик открије да се сабирањем две познате величине долази до решења непознате величине у задатку. Дакле, когнитивну препреку у овом задатку чини однос између непознате и познатих величина, а разумевање тог односа представља чин открића „новог“ за ученика (Антонијевић, 2009).

Суочавање ученика с когнитивном препреком попут ове у првом задатку, где је неопходно постићи разумевање односа између непознате и познатих величина, може имати више различитих исхода. То зависи од више различитих сазнајних чинилаца. Између осталог, зависи од тога у којој мери

је ученик разумео општи однос између познатих величина (a и b) и непознате величине (x) у једначини, од чега зависи извођење операција сабирања и одузимања у поступцима решавања једначина. Тај општи однос јавља се у више облика: $x + a = b$, $a + x = b$, $x - a = b$ и $a - x = b$. У мери у којој је ученик кроз претходне активности у оквиру обраде наставног градива које се односи на једначине са једном непознатом уочио и разумео овај општи однос (уз помоћ наставника), који се појављује кроз различите облике, у тој мери ће у свакој наредној ситуацији бити у прилици да успешно савлада когнитивну препреку конституисану у задацима попут овог који овде описујемо. До разумевања тог општег односа између величина може се доћи путем различитих објашњења наставника. На пример, наставник може на примерима једноставних задатака сабирања ($3 + 2 = 5$) и одузимања ($5 - 3 = 2$) да објасни суштину односа у датим једнакостима. Притом, указује се на природу и основне карактеристике односа између сабирака и збира, односно између умањеника, умањιοца и разлике, варијацијом вредности појединих позиција и уочавањем на које начине промене у позицијама утичу на промене вредности збира и разлике. Да би савладао когнитивну препреку у овом задатку, као и у свакој другој једначини са једном непознатом, неопходно је да ученик успостави нови однос једнакости ($x = 21 + 10$), који води до решења непознате величине x . У тренутку када то учини, може се сматрати да је у потпуности савладао испостављену когнитивну препреку и преостала операција сабирања представљаће само рутинску операцију, пошто се подразумева да је ученик у потпуности на овом узрасту овладао операцијом сабирања.

Задатак 2. ($15 - x + 3 = 6$), по тежини когнитивне препреке коју садржи нешто је сложенији задатак у односу на први задатак. У случају овог задатка неопходно је извршити претходну операцију, која се тиче сабирања познатих величина са леве стране знака једнакости, па онда приступити решавању непознате величине. У овом случају, успешно извршење претходне операције представља нужан услов да би се задатак у целини успешно решио. И поред чињенице да та претходна операција може бити једноставна, да би се она извела неопходно је да ученик претходно „познаје“ (још боље, да “разуме“) могућност промене места чланова једне стране једначине, без обзира на то да ли се ради о непознатој или познатим величинама. У том случају ученик би био у стању да конституише однос $15 + 3 - x = 6$, што би довело до могућности извршења претходне операције сабирања.

У тренутку када сабирањем познатих величина са леве стране једнакости успостави однос $18 - x = 6$, ученику је когнитивна препрека јаснија, она се појављује у идентичном облику као у првом задатку. Дакле, у случају овог задатка сложености когнитивне препреке доприноси и постојање претходне операције сабирања познатих величина, што се може сматрати

полазном когнитивном препреком, чије разрешавање представља услов за даље напредовање у поступку решавања задатка.

Задатак 3. је и на први поглед знатно сложенији задатак у односу на прва два, по својој форми, садржају и обиму операција које ученик треба да примени. Он садржи и сложенију когнитивну препреку коју је решавањем задатка потребно савладати. Сложености овог задатка доприноси сама форма једначине са две непознате, чије је решавање условљено поступањем ученика на основу текстуалног дела задатка. Поред операције сабирања, при решавању овог задатка треба нужно да буду заступљене и операције множења и дељења. То подразумева да задатак ове комплексности може решавати ученик који је појмовно добро овладао овим математичким операцијама, који разуме њихове основне карактеристике, који поседује вештину примене тих знања и увиђања односа у ситуацијама када се суочава са новим или релативно новим задатком.

У решавању овог задатка, ученик треба да покаже одређени ниво разумевања контекста задатка који чине два дела, и то једначина са две непознате и текстуални део задатка, пошто се ради о сложенијем задатку који се решава у више корака. Почетак савладавања когнитивне препреке у овом задатку треба да буде истраживање целине контекста задатка, посебних делова задатка, као и њиховог међусобног односа. Ученик који се суочава с овим задатком биће успешнији у његовом решавању уколико га је наставник претходно на адекватан начин упутио у контекстуално сагледавање задатка и *контекстуалну анализу* (Yoshida & Sawano, 2002). И ту се могу јавити одређене разлике код ученика, које се односе на квалитет претходних знања, искустава, као и на остварени ниво разумевања који се тиче појединих сегмената градива значајних за решавање оваквог задатка. На пример, неки ученик може добро да ради са једначинама, с операцијама сабирања, одузимања и множења, али потенцијално може слабије да се сналази с операцијом дељења, што може бити узроковано нижим нивоом познавања и разумевања основних својстава дељења, или слабијом упућеношћу у примену тих својстава у конкретним ситуацијама. Ове недостатке у знању и разумевању који имају значаја за успешно решавање математичких задатака означили су Херсковикс и Линчевска (Herscovics & Linchevski, 1994) као когнитивни расцеп (*cognitive gap*). То се може појавити у случају решавања појединих сложенијих задатака, као што је у овом случају задатак 3.

Претходно описани задаци не изазивају појединачно исту врсту мисаоне когнитивне препреке код ученика, без обзира на идентичност садржајне когнитивне препреке у сваком од њих појединачно (Антонијевић, 2011). Због тога је један од критеријума за избор задатка који ће ученик решавати адекватност садржајне когнитивне препреке мисаоној когнитивној препреци.

За успешно савладавање когнитивних препрека у процесу интелектуалног васпитања, поред когнитивних својстава, значајна су и нека својства личности ученика, као што су упорност, истрајност, склоност ка истраживању, радозналост и друга. Несумњиво је да успешност у савладавању когнитивних препрека које су саставни део различитих задатака, питања и других захтева који се испостављају у процесу интелектуалног васпитања, поред когнитивних својстава које имају кључни значај, зависи и од ових других својстава личности ученика.

Педагошке импликације

Различита когнитивна својства ученика развијају се на основу упражњавања широког спектра мисаоних активности у процесу интелектуалног васпитања. Когнитивна својства развијају се када су активности ученика усмерене на савладавање индивидуализованих когнитивних препрека, у смислу да сваки захтев који се постави пред ученика одговара карактеристикама развојних процеса који се одвијају код појединих когнитивних својстава, а све у циљу остварења у процесу интелектуалног васпитања оптималног утицаја на развој појединих когнитивних својстава. У настави, на пример, то подразумева да се оптимални утицај на развојне токове код ученика може постићи ако им се испостављају задаци са садржајним когнитивним препрекама, који ће код њих стварати адекватне когнитивне препреке и когнитивне изазове, што ће представљати покретаче мисаоних активности, а самим тим и средство развоја когнитивних својстава. Због тога је значајно правилно осмишљавање система мисаоних активности ученика у процесу интелектуалног васпитања да би се овај процес оптимизовао.

Напомена: Рад је настао у оквиру пројекта "Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији" (број 179060, 2011-2014), Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Литература

- Антонијевић, Р. (2009). Сазнавање путем откривања у функцији интелектуалног васпитања, *Педагогија*, бр. 3, 372-384.
- Антонијевић, Р. (2010). Карактеристике мотивације у процесу васпитања, *Настава и васпитање*, бр. 1, 54-71.
- Антонијевић, Р. (2011). Природа когнитивне препреке у процесу интелектуалног васпитања, *Настава и васпитање*, бр. 4, 565-583.
- Bettman, J. R., E. J. Johnson & J. W. Payne (1990). A componential analysis of cognitive effort in choice, *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 45 (1), 111-139

- Herscovics, N. (1989). Cognitive obstacles encountered in the learning of algebra; in S. Wagner & C. Kieran (Eds.): *Research issues in the learning and teaching of algebra* (60-86). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Herscovics, N. & L. Linchevski (1994). A cognitive gap between arithmetic and algebra, *Educational Studies in Mathematics*, 27(1), 59-78.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning, *Cognitive Science*, Vol. 12, No. 2, 257–285.
- Tall, D. (1977). *Cognitive conflict and learning of mathematics*. Retrieved 22th September 2010, from <http://www.warwick.ac.uk/staff/David.Tall/pdfs/dot1977a-cog-confl-pme.pdf>.
- Yoshida, H. & K. Sawano (2002). Overcoming cognitive obstacles in learning fractions: Equal-partitioning and equal-whole, *Japanese Psychological Research*, Vol. 43, No. 4, 183-195.

Подаци о ауторима:

Проф. др Радован Антонијевић, email: radovan.antonijevic@f.bg.ac.rs

Доц. др Милица Митровић, email: mimitrov@f.bg.ac.rs

*Филозофски факултет Универзитета у Београду
Одељење за педагогију и андрагогију*

ВРШЊАЧКИ ОДНОСИ И ВРШЊАЧКО УЧЕЊЕ КАО КОРЕЛАТИ АКАДЕМСКОГ ПОСТИГНУЋА

Апстракт *Вршњаци временом имају све већу улогу у дететовом животу, у формирању ставова, идентитета, доношењу одлука, успостављању и одржавању интерперсоналних односа. С обзиром на распрострањеност вршњачког утицаја, овај рад се бави управо утицајем вршњачких односа и вршњачког учења на академско постигнуће. Позитивни вршњачки односи, као што су вршњачка прихваћеност и пријатељске дијаде, представљају развојни задатак, који уколико се не испуни може довести до проблема у менталном здрављу, развоја депресивности, агресивности и проблема у школи попут слабијег академског успеха и одустајања од школе. Испуњењем овог развојног задатка, дете стиче социјалне и когнитивне компетенције, позитивну слику о себи и осећај припадности, који утичу на његово академско постигнуће и учешће у школским активностима. Поред вршњачких односа, вршњаци утичу на академско постигнуће путем вршњачког учења, као што је кооперативно учење. Кооперативно учење омогућава ученицима да експериментирају са различитим идејама и темама, сагледају проблем из различитих углова, развију своје когнитивне способности у интеракцији са вршњацима, што доприноси академско постигнуће. Позитивни вршњачки односи представљају предиктор и корелат позитивног академског постигнућа и каснијег како пословног, тако и психолошког успеха у животу.*

Кључне речи: академско постигнуће, вршњачки односи, пријатељство, кооперативно учење, прихваћеност.

PEER RELATIONS AND COOPERATIVE LEARNING AS CORRELATES OF ACADEMIC ACHIEVEMENT

Abstract *With time peers gain more and more important roles in the child's life, in the formation of attitudes, identity, decision making, and the formation and maintenance of interpersonal relations... Regarding the versatility of peer influence this paper focuses on the influence of peer relations and peer cooperative learning upon academic achievement. Positive peer relations, especially peer acceptance and friendly dyads, are one of the developmental tasks which, if not fulfilled, may lead to problems in mental health, the development of depression, aggression and school problems such as a lower academic success and even withdrawal from school. By fulfilling this developmental task the child acquires social and cognitive competencies, forms a positive self-image and a sense of belonging which influence their academic achievement and participation in other school activities. Beside peer relations, peers influence academic achievement by cooperative peer learning. Cooperative learning enables students to experiment with different ideas and themes, to consider a problem from different angles,*

¹ trbo135@gmail.com

develop their cognitive abilities in interaction with peers which contributes to academic achievement. Positive peer relations are predictors and correlates of positive academic achievement and subsequent professional and psychological success in life.

Keywords: *academic achievement, peer relations, friendship, cooperative learning, acceptance.*

ОТНОШЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ И СВЕРСТНИЧЕСКОЕ УЧЕНИЕ КАК КОРРЕЛЯТЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ

Резюме *По мере возраста сверстники приобретают все большую роль в жизни ребенка, в формировании взглядов, идентичности, в принятии решений, в установлении и поддержании межличностных отношений. Учитывая распространенность сверстнического взаимовлияния, в данной работе рассматривается влияние качества взаимоотношений со сверстниками и сверстнического учения на академическую успеваемость. Положительные отношения со сверстниками, такие как дружба и дружеские отношения, становятся задачами развития, которые, если не выполняются, могут привести к появлению проблем в психическом развитии, депрессии, агрессии и проблем в школе, включая плохую успеваемость в учебе или уход из школы. Развивая положительные отношения со сверстниками, ребенок приобретает социальные и когнитивные компетенции, положительную самооценку и чувство принадлежности, которые влияют на академическую успеваемость и участие в школьных мероприятиях. Кроме того, сверстники влияют на академическую успеваемость путем совместного учения. Совместное учение позволяет ученикам экспериментировать с различными идеями и темами, обсуждать проблему с разных точек зрения, развивать свои познавательные способности в процессе взаимодействия со сверстниками, а все это способствует лучшей академической успеваемости. Положительные отношения со сверстниками представляют собой коррелят и предпосылку положительной академической успеваемости и последующего успеха в работе и в жизни вообще.*

Ключевые слова: *академическая успеваемость, взаимоотношение со сверстниками, дружба, совместное учение, чувство принадлежности.*

Увод

Први однос који дете успоставља у најранијим месецима живота је однос с мајком, али како време и развој детета теку даље, тако и дете успоставља друге интерперсоналне односе, нарочито вршњачке односе. С временом се мења начин формирања односа, као и сам значај односа. Период касног детињства и предадолесценције је обојен вршњачким односима, дете постаје члан групе, која представља скуп индивидуа које имају слична интересовања, вредности и често проводе време заједно услед чега се развоја осећај припадности (Vasta et al., 2005). Позитивни вршњачки односи се могу посматрати из угла вршњачке прихваћености и пријатељских дијада, где се вршњачка прихваћеност дефинише као степен у коме остали из вршњачке групе желе да ступе у интеракцију са дететом

у виду дружења, играња, учења итд. (Спасеновић, 2003), док се пријатељске дијаде формирају на основу узајамности и међусобном свиђању, које доводе до размене мисли и осећања (Vasta et al., 2005). Дете већ на раном узрасту увиђа значај припадности и прихваћености, а приликом уласка у адолесценцију суочава се с развојним задатком да га прихвате вршњаци, те треба да се на адекватан начин представи групи како не би било одбачено (Goldstein & Morgan, 2001; Hartup, 1984, према: Петровић & Зотовић, 2007). Велики број истраживања (Juvonen, 2006; DeRosier, Kupersmidt, & Patterson, 1994; Kupersmidt et al., 1995; Wentzel & Asher, 1995, према: Крњајић, 2002; Lubbers et al., 2006; Newcomb & Bagwell, 1995; Спасеновић, 2003; Guldemon, 1994; Ollendick, Weist, Borden, & Greene, 1992; Wentzel, 2003; Wentzel & Caldwell, 1997; Wigfield, Eccles, & Rodriguez, 1998; Zettergren, 2003, према: Veronneau et al., 2010...) указао је на повезаност вршњачких односа и академског постигнућа.

Вршњачка (не)прихваћеност

Успостављање позитивних вршњачких односа олакшава даљи дететов развој и напредак (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998, према: Farmer et al., 2011), деца коју су прихватили вршњаци испољавају просоцијално понашање, имају боље школско постигнуће, виши ниво социјалне и емоционалне компетенције (DeRosier, Kupersmidt, & Patterson, 1994; Kupersmidt et al., 1995; Wentzel & Asher, 1995, према: Крњајић, 2002). Дететов статус у групи обликује дететову перцепцију о себи, о својим способностима и вредностима. Деца коју су прихватили вршњаци развијају осећај припадности школи (Lubbers et al., 2006), који олакшава детету свакодневни одлазак у школу и усвајање школског градива. Осећај припадности омогућава детету да активно учествује у свим школским активностима, чиме доприноси свом академском постигнућу. Такође, деца коју су прихватили вршњаци имају виши степен самовредновања, самопоуздања и мотивације за постигнуће (Coie et al., 1982; Крњајић, 2002; Bukovski, Hoza, & Boivin, 1993; Furman & Robbins, 1985; Furrer & Skinner, 2003; Wentzel, 2005; Wentzel & Caldwell, 1997, према: Veronneau et al., 2010) чиме се ствара позитивна слика о себи и својим способностима. Позитивна слика о себи и својим способностима утиче на академско постигнуће тако што дете спознаје своје капацитете и улаже у њихово остварење, омогућава детету да лакше приступи процесу учења са задовољством и без фрустрације и сумње у своје способности. Такође, прихваћено дете осећа подршку вршњака да постави и почне да остварује своје циљеве и испољава већи степен адаптивне мотивације за постигнуће (Nelson & DeBacker, 2008, према: Jacobson & Burdsal, 2012). Позитивни ин-

терперсонални односи имају улогу и на факултету где представљају један од фактора за успешно студирање (Smith, 1996).

Прихваћеност игра велику улогу у академском постигнућу у периоду адолесценције (Спасеновић, 2003), када је потреба за припадношћу најизраженија. Наиме, уколико група којој адолесцент припада има развијен позитиван став према академском постигнућу и школи или обрнуто, такав став ће усвојити сви чланови те групе (Крњајић, 2002) и у складу с тим ставом ће се понашати у школи и остваривати академски (не)успех.

С друге стране, одбаченост се дефинише као вршњачко, социјално избегавање, активно несвиђање од стране вршњака (Coie et al., 1982; Крњајић, 2002; Спасеновић, 2003). Одбаченост од стране вршњака може довести до нестабилног менталног здравља, слабијег академског постигнућа (Крњајић, 2002; Спасеновић, 2003; Veronneau et al., 2010) и представљати фактор ризика за ризичне облике понашања (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990; Parker & Asher, 1987, према: Farmer et al., 2011),.

Одбаченост од стране вршњака је двосмерна. Наиме, децу која не поседују социјалне вештине, која су агресивна, одбацују вршњаци (Coie et al., 1982), а затим им је ускраћено да уче социјалне вештине и адекватне вршњачки пожељне облике понашања који су неопходни за функционисање у социјалном свету вршњака, а и касније у одраслом добу јер не припадају групи нити дијади. Напоменуто је да је осећај припадања значајан за академско постигнуће, самим тим деца која су одбачена не осећају да припадају школи и испољавају слабије интересовање за школу и школске активности, развијају негативан став према наставницима и учењу (Lubbers et al., 2006; Buhs, 2005; Buhs et al., 2006; DeWall, Twenge, Gitter, & Baumeister, 2009; Dodge et al., 2003; Flook, Repetti, & Ullman, 2005; Klima & Repetti, 2008, према: Veronneau et al., 2010). Деца коју су одбацили вршњаци ређе улазе у социјалне ситуације (Спасеновић, 2003) које би могле да се тичу, на пример, учења. Радије ће избегавати групна учења управо услед осећаја неприпадања и неприхваћености, чиме онемогућавају себи да постигну боље академске резултате. И на факултету се показало да су изолација и алијенација предиктори за подбацивање и неуспех (Smith, 1996), а да су два главна разлога за одустајање од студирања немогућност формирања социјалне мреже са колегама и пријатељима и немогућност активног укључивања у предавања (Tinto, 1994, према: Smith, 1996).

Децу која при поласку у школу имају тешкоће у учењу вршњаци перципирају као мање компетентну, те тако бивају од почетка одбачена (Спасеновић, 2003), поготово што на млађем узрасту боље академско постигнуће представља један од критеријума за вршњачку прихваћеност (Veronneau et al., 2010). Исто тако, деца са тешкоћама у учењу временом искусе већи број неуспеха који доводе до фрустрације и негативне слике о

себи (Finn, 1989), услед чега су склонија испољавању агресивног понашања (Спасеновић 2003), због чега их опет одбацују вршњаци. Управо услед осећаја неприпадања, одбачена деца чешће одустају од школе (Finn, 1989; Hymel et al., 1996; Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000; Parker & Asher, 1987, према: Veronneau et al., 2010).

Ученици ће се више залагати у школи уколико осећају да их поштују и прихватају значајни други, ту спадају и вршњаци и наставници (Leary, 2005, према: Juvonen, 2006), имаће више ентузијазма који ће затим довести до веће могућности за учење. Залагање доводи до позитивног одговора и подстиче однос између ученика и наставника (Juvonen, 2006). Ученици који се не осећају цењено и прихваћено у школи постају фрустрирани и дистанцирају се од школских активности везаних за учење (Finn, 1989). Мањак перципиране подршке било од вршњака, наставника или породице повезан је с емоционалним дистресом који утиче на смањење интересовања за школу (Wentzel, 1998, према: Juvonen, 2006).

Вршњачка прихваћеност има улогу и предиктора како тренутног, тако и каснијег академског постигнућа (Крњајић, 2002). Деца коју су на ранијем узрасту одбацили вршњаци касније су током адолесценције имала слабије академско постигнуће, и обрнуто (Крњајић, 2002; Kupersmidt & Coie, 1990, према: Спасеновић, 2003; Veronneau et al., 2010), чиме се потврђује значај социјалних веза како у детињству, тако и одраслом добу.

Пријатељске дијаде

Када је реч о вршњачким односима у које спадају пријатељске дијаде, треба направити разлику између вршњака и пријатеља. Наиме, вршњачки однос не мора бити двосмеран нити узајаман, за његово успостављање није неопходно међусобно свиђање, док је, с друге стране, за пријатељске дијаде неопходно постојање реципроцитета, интимности, међусобног свиђања и бриге (Vasta et al., 2005). Пријатељства доприносе развоју социјалних и емоционалних вештина, стварају осећај сигурности у непријатним и непознатим ситуацијама (Asher & Renshaw, 1981), подижу самопоуздање и нуде прилику за интимношћу и афективношћу (Furman & Buhrmester, 1985; Furman & Robbins, 1985, према: Price, 2001). Такође, представљају фацилитор за развој просоцијалног понашања, емпатије, емоционалног реаговања (Buhrmester & Furman, 1986; Bukowski & Hoza, 1989, према: Costin & Jones, 1992) који су битни за вршњачку прихваћеност која затим доприноси бољем академском постигнућу. Деца унутар пријатељске дијаде могу да експериментишу са широким спектром понашања, као што су ставови према школи и раду, сексуални и романтични ставови (Fine, 1981).

Деца за пријатеља бирају себи сличне (Berscheid & Walster, 1969; Byrne, 1969, 1971; Huston, 1974; Levinger & Snoek, 1972; Lott & Lott, 1965; Newcomb, 1956, према: Kandel, 1978; Hallinan, 1983, према: Juvonen, 2006;

Brendt, 1988; Epstein, 1986, 1989, према: Vasta et al., 2005), стога ће ученици који имају високу мотивацију за постигнуће за пријатеља бирати неког ко има сличну мотивацију и на тај начин ће један другог подстицати и стимулисати до већег академског постигнућа (Veronneau et al., 2010) и обрнуто. Поред принципа сличности, пријатељи се могу бирати на основу принципа комплементарности (Крњајић, 1990). Наиме, у оваквим комплементарним дијадама показало се да пријатељ са бољим академским постигнућем помаже и стимулише пријатеља са слабијим академским постигнућем да побољша академско постигнуће (Veronneau et al., 2010).

Истраживања су показала да деца која имају реципрочне пријатељске дијаде имају боље академско постигнуће (Nelson & DeBacker, 2008; Veronneau et al., 2008; Wentzel, et al., 2004, према: Jacobson & Burdsal, 2012). Вредновање и поштовање од стране пријатеља доприноси самовредновању и пружа детету осећај сигурности и подршке услед којих са лакоћом улази у школске активности и постиже боље академско постигнуће.

Деца која су пре кретања у школу већ имала пријатеље лакше се прилагођавају на школска правила и окружење (Laad & Price, 1987; Ladd, 1990, према: Крњајић, 2002), чиме се доприноси развоју осећаја припадности школи. Показало се да пријатељства помажу у адаптацији детета приликом преласка у другу школу (Berndt, Hawkins, & Jiao, 1999; Ladd & Kochenderfer, 1996, према: Gifford-Smith & Brownell, 2003), као и приликом развода родитеља (Hetherington, 1999, према: Gifford-Smith & Brownell, 2003). У овим транзиционим ситуацијама, пријатељи су ти који помажу деци да превазиђу стрес, они на које се деца ослањају за подршку и помоћ и који представљају стабилност која је неопходна како не би дошло до подбацавања како у школи, тако и у другим сегментима дететовог живота.

Пријатељства такође доприносе и когнитивном развоју индивидуе. У пријатељској дијади долази до веће комуникације приликом решавања задатка (Newcomb & Bagwell, 1995) дете има могућност да посматра задатак из различитих углова, да тестира идеје (Azmitia & Montgomery, 1993, према: Newcomb & Bagwell, 1995; Piaget, 1977; Vygotsky, 1978, према: Veronneau et al., 2010), што такође помаже у превазилажењу егоцентризма и стимулише когнитивне капацитете детета. Показало се да деца која решавају когнитивно захтевније проблеме с пријатељем то успешније раде него деца која их решавају са дететом које им није пријатељ (Azmitia & Montgomery, 1993, према: Newcomb & Bagwell, 1995).

Када је у питању виктимизација у школи, пријатељи могу имати протективну улогу (Bukowski et al., 1995; Hodges et al., 1997; Kochenderfer & Ladd, 1997; Rizzo, 1989, према: Hodges et al, 1999). Виктимизација у школи се чешће јавља код деце која су сама и изолована, која немају пријатеље (Hodges, et al., 1999). Жртве виктимизације имају здравствених проблема,

испољавају психолошку неприлагођеност (Hodges et al., 1999) и више изостају из школе, немају осећај припадања школи ни одељењу нити позитивну слику о себи, што доводи и до нижег академског постигнућа (Erath, Flanagan, & Bierman, 2008; Juvonen, Nishina, & Graham, 2000; Nishina, Juvonen, & Witkow, 2005, према: Jacobson & Burdsal, 2012). Протективна улога пријатељства и предиктивна улога вршњачке прихваћености указују на значај вршњачких односа за академско постигнуће и целокупан развој особе.

Вршњачко учење – кооперативно учење

С обзиром на утицај вршњачких односа на развој и академско постигнуће, као све учесталији метод рада у школи јавља се управо вршњачко учење (Slavin, 1996). Вршњачко учење подразумева кооперативно и колаборативно учење, вршњачко и узајамно подучавање и друге облике учења, где вршњаци међусобно помажу једни другима (O'Donnell, 2006). У овом раду осврнућемо се на кооперативно учење и подучавање или титуторисање, као облике вршњачког учења.

Кооперативно учење подразумева мале групе ученика у којима они раде заједно како би максимизовали своје и туђе процесе учења (Johnson, Johnson, & Smith, 1991, према: Smith, 1996), док интеракција вршњака на часу која наликује интеракцији ван часа, просто задавање задатака групи где сав посао обавља једна особа, а група добије оцену, задавање индивидуалних задатака члановима групе и одређивање правила да ко први заврши треба да помогне осталим члановима (Smith, 1996; Шевкушић, 1995) не представља облике кооперативног учења. Да би нека група била кооперативна група, мора да задовољи пет основних елемената: позитивна међузависност (сви чланови групе морају да учествују како би се достигао циљ, индивидуа не може да оствари свој циљ ако претходно нису задовољени циљеви групе), промовисање интеракције очи у очи (face to face), индивидуална/лична одговорност (за сопствени и групни рад), социјалне вештине (комуникативне вештине, вештине решавања конфликта итд.) и групно процесовање (евалуација рада, залагања, циљева) (Smith, 1996; Шевкушић, 1995).

Кооперативно учење се може сагледати из четири перспективе. Мотивациона перспектива кооперативног учења се фокусира на награду која се поставља као циљ за добро извршен задатак (Slavin, 1977, 1983а, 1995, према: Slavin, 1996). Награђивањем групног рада развија се интерперсонална структура награђивања на основу које чланови групе могу да користе или ускрате социјално поткрепљење (Slavin, 1996). Из ове перспективе произилази уверење да ће ученици бити мотивисани да раде заједно јер ће на крају као група добити награду. Пример оваквог приступа јесте *Student*

Team Achievement Divisions – СТАД (Slavin, 1994, према: Slavin, 1996). СТАД је техника кооперативног учења где је мотивација главни извор међузависности. Ученици раде у мешовитим групама како би увежбали већ презентовано градиво (van Wyk, 2012; Slavin, 1996). Затим ученици индивидуално раде тест знања о изложеном градиву који чини полазну основу за утврђивање каснијег напретка. Група може бити успешна само уколико су сви чланови групе добро научили градиво јер побеђује група чији су чланови највише напредовали у односу на полазну оцену, стога су чланови тима мотивисани да помажу и објашњавају градиво једни другима. Победничку групу награђује и похваљује наставник (van Wyk, 2012; Slavin, 1996).

У перспективи социјалне повезаности кооперативног учења, извор међузависности је међусобна брига чланова групе. Фокус је на кохезији групе, а принцип је да ће се чланови међусобно испомагати и стимулисати зато што им је стало до групе и до чланова групе, као и њиховог успеха (Slavin, 1996). Сваки члан групе има одређену улогу у тиму, која не мора бити директно повезана са когнитивним активностима. Одређено време се посвећује развоју социјалних вештина и тимског духа. Када се групни задатак испуни, чланови групе анализирају одрађени посао и коментаришу и дискутују шта је добро урађено а шта није, што омогућава развој метакогниције о социјалном ангажовању код ученика (O'Donnell, 2006).

Когнитивисти су имали другачији поглед на кооперативно учење. Њихово схватање се заснивало на теорији о процесовању информација (Slavin, 1996). Вршњачка интеракција служи за побољшање учинка основног процесовања информација, као што су кодирање, активација шема, увежбавање, метакогниција и преузимање. Извршавањем ових активности у друштву вршњака долази до дубљег процесовања и активнијег залагања током рада на задатим задацима (O'Donnell, 2006). Пример овакве перспективе јесте скриптована кооперација (*Scripted Cooperation*, O'Donnell & Danserau, 1992, према: Slavin, 1996). Формирају се парови, оба члана читају одређени део текста, који затим сумирају, приликом чега међусобно указују на неке грешке, уколико их има. Заједно осмишљавају начин на који ће да запамте градиво (O'Donnell, 2006; Slavin, 1996). Овакав принцип рада се базира на когнитивној елаборацији (Slavin, 1996), унутар пара долази до размене идеја, позивања на другачије мишљење и до разјашњења нејасних елемената градива.

Развојна перспектива кооперативног учења заснива се на Пијажеовој теорији и теорији Виготског. Пијажеова теорија описује развој детета као резултат интеракције са средином, и то кроз процес адаптације који се састоји од асимилације (мењања спољашњих дражи како би се уклопиле у постојеће когнитивне шеме) и акомодације (мењање постојећих когнитивних шема услед нових спољашњих дражи). Особе теже равнотежи унутар

когнитивног система, уколико се она наруши, особа покушава да нађе начин да је поврати (Миочиновић, 2002). Примена Пијажеове теорије на кооперативно учење огледа се у схватању да путем процеса неравнотеже и поновног успостављања равнотеже ученици формирају нове когнитивне структуре (O'Donnell, 2006; Slavin, 1996). Пијаже је кооперацију видео као вид социјалног односа који доприноси развоју логичког мишљења у оквиру којег се развијају способност рефлексije, објективности, критичности и саморегулације (Степановић, 2010, према: Степановић, 2010). Пијаже је сматрао да ће се деца у већој мери развијати уколико су окружена вршњацима с којима су једнака по моћи и где свако дете има могућност да утиче на неко друго дете (Миочиновић, 2002). Када деца раде и уче с одраслима, услед неједнаког статуса где одрасли представљају ауторитет, она чешће прихватају ствари такве какве су, не доводе их у питање и не преиспитују их услед такве расподеле моћи, док приликом учења с вршњацима деца имају ту слободу да размишљају и учествују у једнакој мери. Кооперативно учење из развојне перспективе састоји се у ствари највише од кооперативних задатака. Техника која би се користила с оваквим полазиштем је група од четири (*Group of Four*, Burns, 1981, према: Slavin, 1996) где ученици раде уз минимално укључивање наставника на комплексном проблему, где се од њих очекује да открију одређене математичке принципе користећи конкретне предмете (нпр. коцке, дијаграми) (Slavin, 1996).

Теорија Виготског је такође утицала на схватање о кооперативном учењу (Hogan & Tudge, 1999). По Виготском, вршњачке интеракције, дружење, пружају детету моделе за усвајање вештина које дете затим мора да интернализује и савлада (Hogan & Tudge, 1999). Главна идеја теорије Виготског јесте зона наредног развоја, која подразумева да се особа која је компетентнија од детета ослања на психичке функције које су још увек неразвијене (Степановић, 2010). То је социјални однос у коме особа која је компетентнија подстиче развој неке психичке функције код детета, узимајући у виду постигнут ниво његовог развоја, кроз пружање помоћи путем неке радње или коришћењем неког материјала, на крају чега се нова психичка функција интернализује код детета (Степановић, 2010). Изузетно компетентно дете или одрасла особа може да препозна тренутни развојни ниво ученика, које способности и знања може да усвоји и савлада и да му пружи подршку да пређе на следећи ниво (O'Donnell, 2006).

Ефекти кооперативног учења се огледају у бољем академском постигнућу, позитивним односима, психолошком здрављу (Smith, 1996). Наиме, истраживања су показала да кооперативне технике, примарно СТАД техника, имају велики утицај на академско постигнуће (Stahl & Van Sickle 1992; Nichols & Miller 1994; Slavin 1990; van Wyk 2010, према: van Wyk, 2012) јер олакшавају процес усвајања код ученика путем вршњачке размене идеја и

мисли и активног учешћа у процесу учења. Кооперативно учење подстиче когнитивни развој омогућавајући деци да подучавају, воде и помажу једни другима током решавања проблема (Slavin, 1987, према: Tarim, 2009), доприноси бољој ретенцији и трансферу знања (Шевкушић, 1995).

Када се традиционални облик учења замени кооперативним обликом учења, долази до побољшања и саме мотивације за учење (Bernaus & Gardner, 2008; van Wyk, 2007, према: van Wyk, 2012). Поред ефекта на унутрашњу мотивацију (Шевкушић, 1995), кооперативно учење утиче и на саму перцепцију ученика, побољшава самопоуздање ученика, снижава анксиозност и олакшава процес инклузије деце са сметњама у развоју (Шевкушић, 1995; Sharan, 1980; Johnson & Johnson, 1981; Slavin, Madden & Leavey, 1984; Johnson & Johnson, 1989; Leikin & Zaslavsky, 1997; Tarim, 2003; Tarim & Artut, 2004, према: Tarim, 2009; van Wyk, 2012).

Управо услед интеракције међу ученицима, долази до побољшања и у интерперсоналним односима, моралном расуђивању (Шевкушић, 1995) и развоја социјалних вештина (Smith, 1996; Шевкушић, 1995; Tarim, 2009). Размењивање идеја и учествовање у групном раду доводи до децентрализације детета и омогућава му да уђе у већи број реципрочних, адекватних интерперсоналних односа. Такође, технике кооперативног учења засноване на социјалној повезаности развијају осећај бриге и припадности код деце (Slavin, 1996), што има позитиван ефекат на њихове вршњачке односе.

Кооперативно учење је ефикасно независно од степена образовања, тако су истраживања показала да оно доприноси, поред бољег академског постигнућа, когнитивном развоју и развоју математичких способности на предшколском узрасту, учењу различитих облика решавања проблема, развоју социјалне компетенције на школском узрасту (Slavin, 1996; Slavin, Leavey & Madden 1984, Slavin & Karweit, 1985; Karper & Melnick, 1993; Gomleksiz, 1997; Al-Halal, 2001; Tarim, 2003, Tarim & Artut, 2004; Artut & Tarim, 2007, Tarim & Akdeniz, 2008, према: Tarim, 2009), а да је исто тако ефикасно када су у питању студенти и социоемоционално благостање и вештине неопходне за касније запослење (Cooper et al., 1990; Goodsell et al., 1992; Goodwin, 1999; Johnson, Johnson, & Smith, 1998, Lie 2008; Strom & Strom, 2003; према: Jones & Jones, 2008; Slavin, 1996; Smith, 1996).

Други облик вршњачког учења који има ефекта на академско постигнуће јесте подучавање или титуторисање. Подучавање подразумева да компетентнији ученик ради са учеником који има академских потешкоћа или слабије развијене способности у циљу побољшања његових вештина (O'Donnell, 2006, Topping, 1996). Из угла нео-Пијажеоваца, вршњачко подучавање омогућава когнитивни конфликт који представља подстицајни изазов за когнитивни развој (Doise & Mugny, 1984, према: Topping, 1996) Међутим, подучавање се примарно сагледава из аспекта Виготског и зоне

наредног развоја (Topping, 1996). Најчешће постоји узрасна разлика између татора и особе која бива подучавана, управо како би се стимулисао наредни развојни ниво особе, али исто тако, подучавање се одвија и између два ученика истог узраста (Topping, 1996). Подучавање може да се односи на само градиво у школи или на одређене вештине које особа треба да усвоји. Тотор или особа која подучава то може да чини са мањом групом, али се рад у пару показао као интензивнији и ефикаснији (Cohen, Kulick, & Kulick, 1982; Topping, 1996). Подучавање не мора да се одвија само између два ученика различитих способности, наиме и два ученика подједнаких способности могу да се међусобно подучавају, где ће се улоге онога који подучава и онога који бива подучаван мењати с времена на време (Topping, 1996). С обзиром на захтеве да особа која подучава буде компетентнија од особе коју подучава, да уме да разликује битно од небитног, препозна ниво развоја и когнитивне могућности подучаване особе, уз то и да буде у стању да пренесе знање, подучавање је облик учења који се углавном користи на старијим узрастима (Topping, 1996).

Истраживања показују да су ученици које су подучавали други ученици побољшали академско постигнуће (Devin-Sheehan, Feldman, & Allen, 1976; Ellson, 1976; Fitz-Gibbon, 1977; Rosenshine & Furst, 1969, према: Cohen, Kulick, & Kulick, 1982; Fantuzzo et al., 1989), при чему су истраживања нашла да је ефикасније подучавање које је структурирано и краће траје (Cohen, Kulick, & Kulick, 1982; Lindern et al., 1991, према: O'Donnell, 2006), оно доводи до бољег разумевања градива и повећава мотивацију (Slavin, 1982, према: O'Donnell, 2006). Поред ефеката на академско постигнуће, подучавање доприноси и развоју интересовања за предмет из кога се оно врши, као и до развоја позитивне слике о себи (Cohen, Kulick, & Kulick, 1982).

Ефекти подучавања се виде и на особи која подучава (Fantuzzo et al., 1989). Наиме, приликом припремања за подучавање, ученик вежба и утврђује своје знање, затим самим процесом подучавања он развија метакогнитивне способности планирања, користи и евалуира декларативно и процедурално знање и развија когнитивне процесе попут селектовања, складиштења, закључивања, комбиновања итд. (Sternberg, 1985, према: Topping, 1996) чиме се поспешује академско постигнуће ученика који подучава (Devin-Sheehan, Feldman, & Allen, 1976, према: Slavin, 1996).

Као и код кооперативног учења, и подучавање доприноси когнитивном, социоемоционалном и академском развоју (Moust & Schmidt, 1994a; Sternberg, 1985, према: Topping, 1996), што их чини најефикаснијим облицима вршњачког учења.

Закључак

Интерперсонални односи имају релевантну улогу током целог човековог живота. Уласком детета у институције попут вртића и школе социјални односи добијају све већи значај. Тако, успостављање позитивних вршњачких односа представља развојни задатак (Петровић & Зотовић, 2007) чије испуњење развија осећај припадности, позитивну слику о себи, мотивацију за постигнуће, когнитивне и социјалне компетенције (Coie et al., 1982; DeRosier, Kupersmidt, & Patterson, 1994; Kupersmidt et al., 1995; Wentzel & Asher, 1995, према: Крњајић, 2002;...) што су све релевантни фактори који утичу на академско постигнуће. Исто тако, вршњачко учење путем интеракције са вршњацима стимулише размену идеја и сагледавање проблема из различитих углова, поспешује когнитивне вештине, развија мотивацију за учење, што доводи до бољег академског постигнућа (Smith, 1996; Шевкушић, 1995; Slavin, 1987, према: Tarim, 2009; Stahl & Van Sickle 1992; Nichols & Miller 1994; Slavin 1990; van Wyk 2010, према: van Wyk, 2012). Вршњачко учење и вршњачки односи су међусобно повезани. Наиме, деца са формираним позитивним вршњачким односима чешће и лакше приступају вршњачком учењу, док деца која нису испунила тај развојни задатак избегавају социјалне ситуације и групе попут оних формираних зарад вршњачког учења (Спасеновић, 2003). С друге стране, вршњачко учење доприноси развоју, између осталог, и социјалних вештина (Slavin, 1996; Smith, 1996; Шевкушић, 1995; Tarim, 2009) које су неопходне за успостављање и одржавање вршњачких односа. Вршњачки односи и вршњачко учење, заједно и одвојено, представљају корелате академског постигнућа и представљају значајне предикторне и протективне факторе за даљи дететов успех (Hodges et al, 1999; Крњајић, 2002; Kupersmidt & Coie, 1990, према: Спасеновић, 2003; Veronneau et al., 2010).

Како би се максимално развио и искористио потенцијал сваког ученика, неопходно је да наставници упознају карактеристике и значај вршњачког учења у циљу поспешења учениковог постигнућа и развоја. Наставник има више улога, он учествује у развијању осећаја припадности (путем групних задатака, укључивања свих ученика у активности), затим представља модел понашања, координише разноврсне активности, развија и задаје различите задатке и, на крају, врши евалуацију ученичковог постигнућа (O'Donnell, 2006, Smith, 1996). Све улоге су захтевне али значајне за формирање позитивног идентитета и става према школи, као и за развој ученика као особе и постизање високог академског постигнућа.

Позитивни вршњачки односи и њихов утицај су незаобилазне теме које умногоме утичу на став о школи и академско постигнуће (Coie et al., 1982; DeRosier, Kupersmidt, & Patterson, 1994; Kupersmidt et al., 1995; Wentzel

& Asher, 1995, према: Крњајић, 2002; Lubbers et al., 2006;...), али не само на њих, већ и на развој ученика као особе и на вештине које ће му бити потребне и након школовања. Стога би било веома корисно бавити се социометријским статусом ученика и на тај начин формирати програме у оквиру којих би деца учила социјалне вештине како би се минимализовао ризик од одустајања од школе, вршњачког насиља, негативних последица по здравље ученика и ниског академског постигнућа (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990; Parker & Asher, 1987, према: Farmer et al., 2011...).

Литература:

- Asher, S. R., & Renshaw, P. (1981): Children without friends: social knowledge and social – skill training, in S. R. Asher & J. Gottman (Eds), *The Development of Children's Friendships*, New York, Cambridge University Press, pp. 273-296.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1982): Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings, *American Educational Research Journal*, Volume 19, No. 2, 237-248.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982): Dimensions and Types of Social Status: A Cross Age perspective, *Developmental Psychology*, Volume 18, No. 4, 557-570.
- Costin, S. E., & Jones, D. C. (1992): Friendship as a Facilitator of Emotional Responsiveness and Prosocial Interventions Among Young Children, *Developmental Psychology*, Volume 25, No. 5, 941-947.
- Fantuzzo, J. W., Riggio, R. E., Connelly, S., Dimeff, L. A. (1989): Effects of Reciprocal Peer Tutoring on Academic Achievement and Psychological Adjustment: A Component Analysis, *Journal of Educational Psychology*, Volume 81, No. 2, 173-177.
- Farmer, T. W., Hall, C. M., Leung, M. C., Estell, D. B., & Brooks, D. (2011): Social Prominence and the Heterogeneity of Rejected Status in Late Elementary School, *School Psychology Quarterly*, Volume 26, No. 4, 260-274.
- Fine, G. (1981): Friends, impression management, and preadolescent behavior, in S. R. Asher & J. Gottman (Eds), *The Development of Children's Friendships*, New York, Cambridge University Press, pp. 29-52.
- Finn, J. D. (1989): Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, Volume 59, No. 2, 117-142.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003): Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks, *Journal of School Psychology*, Volume 41, 235-284.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999): The Power of Friendship: Protection Against an Escalating Cycle of Peer Victimization, *Developmental Psychology*, Volume 35, No. 1, 94-101.
- Hogan, D., & Tudge, J. (1999): Implications of Vygotsky's theory for peer learning, in A. M. O'Donnell & A. King (Eds), *Cognitive perspectives on peer learning*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 39-65.
- Jacobson, L. T., & Brudsal, C. A. (2012): Academic Performance in Middle School: Friendship Influences, *Global Journal of Community Psychology Practice*, Volume 2, No. 3, 1-12.

- Kandel, D. B. (1978): Similarity in Real – Life Adolescent Friendship Pairs, *Journal of Personality and Social Psychology*, Volume 36, No. 3, 306-312.
- Jones, K. A. & Jones, J. L. (2008): Making Cooperative Learning Work in the College Classroom: An Application of the ‘Five Pillars’ of Cooperative Learning to Post-Secondary Instruction, *The Journal of Effective Teaching*, Volume 8, No. 2, 61-76.
- Juvonen, J. (2006): Sense of belonging, social bonds, and school functioning, in Alexander & Winne (Eds), *Handbook of Educational Psychology*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, pp. 655-674.
- Крњајић, С. (1990): *Дечја пријатељства*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Крњајић, С. (2002): Вршњачки односи и школско постигнуће, *Институт за педагошка истраживања*, бр. 34, 213-235.
- Lubbers, M. J., Van der Werf, M. P. C., Snijders, T. A. B., Creemers, B. P. M., & Kuyper, H. (2006): The Impact of Peer Relations on Academic Progress in Junior High, *Journal of School Psychology*, Volume 44, 491-512.
- Миочиновић, Љ. (2002): *Пијажеова теорија интелектуалног развоја*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Van Wyk, M. (2012): The Effects of the STAD-Cooperative Learning Method on Student Achievement, Attitude and Motivation in Economics Education. *J Soc Sci*, Volume 33, No. 2, 261-270.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995): Children’s Friendship Relations: A Meta-analytic Review, *Psychological Bulletin*, Volume 117, No. 2, 306-347.
- O’Donnell, A. M. (2006): The role of peers and group learning, in Alexander & Winne (Eds), *Handbook of Educational Psychology*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, pp. 781-802.
- Петровић, Ј., & Зотовић, М. (2007): Прихваћеност у групи вршњака и емоционална компетенција деце предадолесцентног узраста. *Психологија*, Вол. 40, бр. 3, 431-445.
- Price, J. (2001): Friendships of maltreated children and adolescents: Contexts for expressing and modifying relationship history, in W. B. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds), *The Company They Keep*, New York, Cambridge University Press, pp. 262-285.
- Slavin, R. E. (1996): Research For the Future - Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know, *Contemporary Educational Psychology*, Volume 21, 43–69.
- Smith, K. A. (1996): Cooperative learning: Making „groupwork” work, in C. Bonwell & T. Sutherlund, (Eds), *Active learning: Lessons from practice and emerging issues*, San Francisco, Jossey-Bass, 71-82.
- Степановић, И. (2010): Одређење вршњачке интеракције и истраживање њене улоге у когнитивном развоју у контексту Пијажеовог и социокултурног приступа, *Психолошка истраживања*, Вол. 13, бр. 2, 219-240.
- Спасеновић, В. (2003): Вршњачка прихваћеност/одбаченост и школско постигнуће, *Институт за педагошка истраживања*, Вол. 35, 267-288.
- Шевкушић, С. (2003): Креирање услова за кооперативно учење: основни елементи, *Институт за педагошка истраживања*, Вол. 35, 94-110.
- Tarim, K. (2009): The Effects of Cooperative Learning on Preschoolers' Mathematics Problem-Solving, *Educational Studies in Mathematics*, Volume 72, No. 3 325-340.

- Topping, K. J. (1996): The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature, *Higher Education*, Volume 32, No. 3, 321-345.
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (2005): *Dječija psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Veronneau, M. H., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J., & Tremblay, R. E. (2010): Transactional Analysis of the Reciprocal Links Between Peer Experiences and Academic Achievement From Middle Childhood to Early Adolescence, *Developmental Psychology*, Volume 46, No. 4, 773–790.

Подаци о аутору:

*Јована Трбојевић је студент докторских студија психологије на Филозофском факултету, Универзитета у Новом Саду
email: jovana.trbojevic88@gmail.com, trbo135@gmail.com*

Руженка Шимоњи-Чернак¹
Радмила Богосављевић
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

UDK - 371.3.:811.162.4(497.11+439+498) ;
81'246.2-057.874

Прегледни чланак
НВ. LXII 3. 2013.
Примљен: 25. IV 2013.

УЧЕЊЕ СЛОВАЧКОГ ЈЕЗИКА КАО МАТЕРЊЕГ У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У СРБИЈИ, МАЂАРСКОЈ И РУМУНИЈИ

Апстракт *Рад се бави мањинским образовањем словачке аутохтоне мањине у Србији, Мађарској и Румунији. Ауторке анализирају циљеве учења, као и наставне планове и програме учења словачког језика као матерњег језика у основним школама у три земље, као и начин образовања припадника словачке мањине. На основу резултата теоријског истраживања одређени су модели мањинског образовања у три земље. У Србији и у Румунији модел образовања можемо назвати развојним моделом, а у Мађарској моделом ревитализације језика урањањем у језик. На крају рада се дати образовни модели повезују са карактеристикама двојезичности Словака у посматраним земљама.*

Кључне речи: *словачка аутохтона мањина, образовање, двојезичност.*

STUDYING SLOVAKIAN AS MOTHER TONGUE IN ELEMENTARY SCHOOLS IN SERBIA, HUNGARY, AND ROMANIA

Abstract *The paper deals with minority education of the Slovak autochthonous minorities in Serbia, Hungary and Romania. The authors analyze the aims of studying, the Slovakian language as-mother-tongue curricula in elementary schools in these three countries, and the ways of educating members of the Slovakian minorities. Based on theoretical research the models of the minority education were determined for each country. The model used in Serbia and Romania could be called developmental, and in Hungary the model of revitalization of the language by immersion. At the end the educational models are linked with the characteristics of bilingualism of Slovaks in the analyzed countries.*

Keywords: *Slovak autochthonous minority, education, bilingualism.*

ИЗУЧЕНИЕ СЛОВАЦКОГО В КАЧЕСТВЕ РОДНОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНЫХ ШКОЛАХ В СЕРБИИ, ВЕНГРИИ И РУМЫНИИ

Резюме *В статье рассматривается образование автохтонных национальных меньшинств словаков в Сербии, Венгрии и Румынии. Авторами анализируются цели обучения, учебные планы и программы изучения словацкого языка в качестве родного языка в основных школах в трех странах, а также способ образования членов словацких национальных меньшинств. На основе результатов теоретических исследований определяются модели образования националь-*

¹ cernak@stcable.rs

ных меньиенств в трех странах. Образовательные модели, применяемые в Сербии и Румынии можно считать развивающими, пока в Венгрии применяется модель активизации языка погружением в язык. В конце статьи, данные модели образования связываются с особенностями двуязычия словаков в обследованных странах.

Ключевые слова: национальные меньиинства словаков, образование, двуязычие.

Србија, Мађарска и Румунија се често подводе под заједнички појам „Доња земља“ јер су за време Аустроугарске монархије представљале „доњу“ границу насељавања Словака у ове крајеве. То значи да имају великим делом заједничку историју и заједнички именитељ, а то је словачка аутохтона мањина. Под појмом аутохтона мањина подразумевамо припаднике неког народа који су не мењајући место становања променили државу (или неколико њих) и на тај начин постали језичка мањина у својој новој држави. Карактеристично за аутохтоне језичке мањине јесте да је за њих појам националности етноним а не политоним, јер своју припадност одређеној националној заједници одређују на основу језика и културе а не на основу државе у којој живе (Göncz, у штампи).

Теоријско истраживање циљева учења, наставних планова и програма учења словачког језика као матерњег у основној школи код деце припадника словачке аутохтоне мањине спроведено је на основу циљева учења словачког језика и важећих планова и програма учења словачког језика у осам разреда основне школе. Истраживањем су обухваћени званични документи који се налазе у разним службеним гласилима у три земље обухваћене истраживањем. Ово истраживање можемо сврстати у шири контекст расправе о образовању аутохтоних мањина и о моделима мањинског образовања као и расправе о последицама које могу проистећи из појединих начина организовања подсистема образовања језичких мањина у хетерогеним заједницама.

Циљ истраживања је био да се кроз анализу циљева учења словачког језика и планова и програма наставе словачког језика као матерњег језика у основној школи утврде специфичности у учењу словачког језика као матерњег и покуша одредити тип образовања за словачку језичку мањину у све три земље. Упоређивани су циљеви учења и наставни планови и програми из све три земље који су били важећи у школској години 2008/2009. Извори су били Службени гласник и оперативни планови наставе словачког језика из Основне школе „Јан Чајак“ из Бачког Петровца за Србију, циљеви и

оперативни планови из Основне школе у Надлаку за Румунију и Двојезичне основне школе са гимназијом у Бекешчаби за Мађарску. Анализом поменуте педагошке документације проналажене су сличности и разлике у циљевима учења језика, садржају градива, његовом обиму, нивоу сложености и диференцијацији. Пажња је била усмерена и на однос броја часова словачког и већинског језика, као и на одређивање које аспекте језичке компетенције дати наставни план развија. У одређивању језичких компетенција полазило се од поделе језичких компетенција на површинску језичку компетенцију (или комуникативну) и на когнитивну језичку компетенцију. Аутор ове дистинкције Каминс (Cummins, 2000) површинску језичку компетенцију описује као способност да се језик користи на таквом нивоу који омогућава успешну комуникацију у свакодневним ситуацијама када невербални елементи ситуације томе доприносе. Карактерише је коректан изговор, основни вокабулар и познавање основних граматичких правила. С друге стране, когнитивна језичка компетенција подразумева да говорник користи језик као средство мишљења. Укључује способност разумевања вербално изражених апстрактних израза, омогућава успешну комуникацију у вербално засићеним ситуацијама које се срећу у школским условима (Göncz, у штампи). У раду се ове језичке компетенције срећу под називима комуникациона функција језика и когнитивни аспекти језичке компетенције.

На основу резултата као и на основу садашњег стања образовања словачке језичке мањине и стања словачког језика у све три земље, одређен је модел образовања Словака у три посматране земље. Као теоријски модел за одређење типа образовања, изабран је модел који се наводи у документима Савета Европе, који је сличан типологији Бејкера (Baker, 2001) где се модели двојезичног образовања деле на јаке и слабе. Следећи корак је повезивање модела мањинског образовања у свакој земљи с истраживањем карактеристика двојезичности код Словака у Србији, Мађарској и у Румунији, где можемо двојезичност посматрати и као одложени ефекат образовања.

Приказаћемо најпре резултате теоријског истраживања циљева, планова и програма наставе словачког језика у основној школи према педагошкој документацији која је истраживачу била доступна у време спровођења истраживања. Коришћена педагошка документација је дата у списку литературе. Након тога следи детаљнија анализа учења словачког језика и смештање образовања словачке аутохтоне мањине у Србији, Мађарској и Румунији. После су описани јаки и слаби модели двојезичног образовања. Онда ћемо моделе образовања словачке мањине повезати са карактеристикама њихове двојезичности у све три земље.

Резултати теоријског истраживања у виду кратког прегледа дати су у табели 1.

Табела 1. Најважнији резултати анализе циљева и планова учења словачког језика у три посматране земље

Земља	Србија	Мађарска	Румунија
Јединица анализе			
однос броја часова словачког и већинског језика	већи број часова словачког језика	до 4. разреда већи број часова мађарског језика, после словачког језика	исти број часова за оба језика
план и програм словачког и већинског језика	словачки језик као матерњи, српски језик као други, разликује се од учења српског језика као матерњег	оба језика на истом нивоу, мађарски језик као за припаднике већинског народа	оба језика на истом нивоу, румунски језик као за припаднике већинског народа
диференцијација градива	најсложенија	најмање сложена	слично као у Србији, само савременији концепт
специфичност	смештање наставе у двојезични контекст, увиђање мањинског положаја словачког језика, раздвајање и упоређивање два језичка система	учење словачког језика у школским ситуацијама слично учењу страног језика	наглашен развој позитивних ставова према матерњем језику и култури
обим градива			
језик, граматика, правопис	слично распоређен фонд часова за поједине области као и у Румунији	најмањи обим градива	слично распоређен фонд часова за поједине области као и у Србији
литература, читање	више текстова	најмањи број текстова	нема тачног броја текстова
култура изражавања, комуникација	најобимније градиво, сценска уметност, стрип	говорне вежбе са задатим темама, највише часова је посвећено овој области	учење практичне и функционалне употребе језика, сличан обим као у Србији
сложеност градива			
језик, граматика, правопис	сложеније градиво у односу на Мађарску, слично као у Румунији	најједноставније градиво	сложеније градиво у односу на Мађарску, слично као у Србији
литература, читање	сложенији текстови, преводи са српског језика, словачки писци из Србије и светски писци за децу, домаће читање, школски писмени задаци, критичко читање, литерарно-теоријски појмови и њихова теоријска обрада	без литерарно-теоријских појмова, једноставнији текстови, са више часова за обраду текста, читање са разумевањем, мање писмених задатака у односу на остале две земље	сложенији текстови, без обавезног домаћег читања, школски писмени задаци, критичко читање, литерарно-теоријски појмови без обавезне теоријске обраде
култура изражавања, комуникација	сложени задаци, према узрасту ученика, постоји и драмска и сценска уметност	говорне вежбе	сложени задаци, као и у Србији
језичке компетенције	у нижим разредима доминира развој комуникационих функција језика а касније примат преузимају когнитивни аспекти језичке компетенције	примат има комуникациона функција језика	у нижим разредима доминира развој комуникационе функције језика а касније примат преузимају когнитивни аспекти језичке компетенције

Карактеристике учења словачког језика у Мађарској које се могу приметити на основу анализе циљева, планова и програма учења словачког језика у двојезичним словачко-мађарским школама (Шимоњи Чернак, 2012) јесу следеће:

- диференцијација градива је мања (комуникација, граматика и правопис, читање и литерарно васпитање) у односу на Србију и Румунију,
- градиво је у свим разредима једноставније по свом обиму и сложености у односу на остале две посматране земље,
- до четвртог разреда основне школе на словачком наставном језику се само Словачки језик као предмет предаје на словачком, а у вишим разредима се приближно половина предмета предаје двојезично, а половина на мађарском језику,
- број часова на недељном нивоу словачког и мађарског језика је до петог разреда већи за мађарски језик, након тога за словачки језик,
- у сваком разреду је највише часова посвећено области комуникације, осим у четвртном разреду, што значи да се највећи акценат ставља на развијање комуникационе функције језика,
- словачки језик се учи у вештачки ствараним комуникативним ситуацијама у школи, где се може приметити сличност с учењем страног језика,
- школске ситуације су често једина прилика где деца могу причати на словачком језику, јер се најчешће ни у породици овај језик не употребљава,
- когнитивни аспекти језичке компетенције нису толико заступљени у ревитализацији језика.

У Мађарској не постоје једнојезичне словачке предшколске установе и основне школе, као ни средње школе. У најбољем случају се две основне и две гимназије приближавају идеалу словачке једнојезичне школе. Мањинско школство у Мађарској није имало висок статус после Другог светског рата, а нарочито после реформи 1961. године када су све једнојезичне словачке школе преведене у двојезичне словачко-мађарске школе. Због тога је био присутан константан пад броја ученика, броја словачких школа, а и опадање нивоа језичких компетенција на словачком језику код Словака у Мађарској. Од реформи спроведених 1993. године постоји тежња за ревитализацијом мањинског образовања у Мађарској, а самим тим и ревитализацијом мањинских језика где спада и словачки језик. Модел образовања словачке језичке заједнице у Мађарској зато можемо дефинисати као ревитализација језика урањањем у словачки језик уз подршку мађарског језика. Словачки језик је прошао кроз процес замене словачког језика мађарским језиком, који је био дуготрајан и није био у благој форми. Тај језик се мање вред-

нује у односу на мађарски, постоји прекид у интергенерацијском преносу словачког језика у породици. Постепено је словачка интелигенција постала свесна озбиљности ситуације и уз помоћ државе је покренула акцију ревитализације језика уз помоћ школе. Та ревитализација мора ићи “од доле”, од особа које се изјашњавају као Словаци, које треба мотивисати да своју децу уписују у двојезичне словачко-мађарске школе и да са својом децом код куће што више причају на словачком језику. У школи ученици имају у сваком моменту на располагању потребну помоћ мађарског језика и због тога се овај модел и зове ревитализација језика урањањем а не утапањем у словачки језик, што би било у случају искључиве употребе словачког језика у настави. Деца у сваком моменту имају мађарски језик као заштитни појас који не дозвољава да „потону“ у језику који не познају.

Због тога школа и учење комуникацији на словачком језику добија велики значај у контексту ревитализације језика. Ученици се постепено припремају за скоро једнојезичну наставу на словачком језику која ће доћи тек у средњој школи. У основној школи им је још увек потребна подршка већинског језика, осим можда на часовима словачког језика. Заправо, овде је у питању постепено зарањање у словачки језик, са подршком двојезичних учитеља и наставника. Многе етнојезичке мањинске заједнице које су прошле кроз процес замене језика, процес у ком се њихов породични језик мењао утапањем у већински језик, мотивисане су успехом канадског модела урањања у језик и покренуле су властите програме урањања у свој матерњи језик. Програми ревитализације језика урањањем корисни су у случајевима када је језик прошао кроз процес замене језика и кад мањинска заједница има довољно снаге и покретљивости да оживи свој језик и своју културу. Тако педагози у Мађарској имају двоструку улогу: мотивисати родитеље да упишу своју децу у двојезичне школе и мотивисати родитеље да у кругу породице што више говоре на словачком језику без обзира на ниво својих језичких компетенција (Tóth, 2008). У Србији засад не постоји потреба за овом другом мотивацијом, а највероватније ни у Румунији.

Сада ћемо прећи на циљеве, планове и програме учења словачког језика као матерњег у основним школама са словачким наставним језиком у Србији и покушати да одредимо њихове главне карактеристике (Шимоњи Чернак, 2012):

– истиче се мањински положај словачког језика у окружењу српским језиком и из тога проистиче концепција учења језика смештена у двојезични контекст,

– постоји тежња да се деца оспособе да препознају некњижевне елементе словачког језика (дијалект), а посебно сrbизме у словачком језику, и да што више користе словачки књижевни језик (гласовна и слуховна хигијена),

- словачки језик се учи и кроз развој способности за упоређивање два језичка система (словачког и српског),
- деца уче толерантан став према другим језицима и према говорницима тих језика,
- у свим разредима је већи број часова словачког језика у односу на српски језик,
- градиво је диференцирано на језик, граматику и правопис, литературу и област комуникација и култура изражавања, сложеније него у Мађарској,
- пажња се посвећује развоју и комуникативних функција језика и когнитивних аспеката језичке компетенције.

У циљевима учења словачког језика и наставном плану учења словачког језика у Румунији, могу се издвојити следеће специфичности:

- градиво је организовано на савременији начин,
- наставнику језика је дата слобода одлучивања о томе колико часова ће посветити обради неке теме, на основу прописаног потребног нивоа знања он одлучује о потребном броју часова,
- деца Словаци уче румунски језик по истом плану и програму као и деца Румуни, по чему се разликују од Србије,
- комуникација и култура изражавања не постоји као посебна област у плану и програму, већ постоје области као говорништво, дискусија, полемика, аргументација...,
- у циљевима учења словачког језика акценат се ставља на апликативна знања.

У одређивању модела образовања словачке аутохтоне мањине у Србији и Румунији као програма развоја словачког мањинског језика или развојног модела образовања значајан допринос даје и садашње стање и статус мањинског образовања у ове две земље. Постоје основне школе са словачким наставним језиком у којима се настава одвија само на словачком језику. Исто тако постоје словачке једнојезичне гимназије у којима је наставни језик словачки. Мањинско образовање је имало висок статус после Другог светског рата, нарочито у Србији. Број школа са словачким наставним језиком и број ученика делимично је у опадању али не као резултат државне политике, већ као резултат процеса асимилације. Ниво језичких компетенција на словачком језику је на задовољавајућем нивоу, због чега није потребна ревитализација језика, већ правац даљег кретања словачког мањинског образовања је у одржавању постојећег стања и у развоју. У ове две земље није било замене словачког језика већинским, што представља веома значајан фактор који носи још значајније последице по статус и

одрживост једног језика, као што се могло приметити у разматрању замене језика у Мађарској.

У ове две посматране земље комуникативна функција језика код ученика је на вишем нивоу, јер деца свакодневно употребљавају словачки језик у породици и у широј друштвеној средини, посебно у већим центрима словачког народног живота. Битна је чињеница да словачки језик има своје стабилно упориште у породичној комуникацији и да није настао генерацијски прекид преноса словачког језика. То омогућава надоградњу већ постојећих и најчешће стабилних комуникативних функција словачког језика. Због тога учење културе изражавања има другачије циљеве. Осим обогаћивања фонда речи, обухвата развој усменог и писменог изражавања, умеће вођења дијалога, описа ствари, људи и доживљаја, изражајно рецитовање и читање, писање писмених састава...

Као што је већ речено код анализе циљева учења словачког језика, само у Србији се у наставном плану као званичном документу експлицитно наводи мањинска ситуација словачког језика, учење словачког језика у условима двојезичности и наглашава се паралела с учењем српског језика. Ни у једној другој земљи се у наставном плану неки одређени делови градива, посебно из домена семантике, не усвајају уз помоћ или уз паралелу са већинским језиком. На овом месту морамо нагласити велику структуралну и генеалошку сличност словачког и српског језика, а због тога постоји и повећана потреба одвајања два језичка система управо кроз прављење паралела између њих. Стиче се утисак да су креатори наставних планова у Србији највише свесни мањинске ситуације словачког језика и повећане опасности од утапања у српски језик који је јако сличан словачком језику и где постоји изражена интерференција. Исто тако аутори наставних планова наводе да учење мањинског језика у својој концепцији треба да узме у обзир двојезичност конкретне језичке средине, као и ослабљену комуникативну функцију матерњег језика. Алфа и омега језичке ситуације Словака у Србији је чињеница да је словачки језик мањински језик типа енклаве, што треба да се одрази и на учење словачког језика (Мујавцова, 2006). Основна школа са словачким наставним језиком је прва а скоро и једина институција где је коришћење књижевног облика словачког језика обавеза. Због тога се у свим разредима у наставним плановима посебна пажња обраћа на културу говора и изражавања и на књижевни облик словачког језика.

За сврставање начина образовања словачке аутохтоне мањине умногосте нам помаже једна од бројних подела двојезичног образовања која се налази у документима Савета Европе. Као програмски типови двојезичног образовања се наводе следећи (Baker, 2001):

– Слабе форме двојезичног образовања имају за циљ контролисан прелазак –транзицију са првог језика на други језик који се користи у

настави. Иако ти програми нису експлицитно дефинисани тако да зауставе развој првог језика код деце, они не пружају никакву подршку развоју матерњег језика након транзитивног периода. Типични су за имигранте у западноевропским земљама и у ситуацијама када се из педагошких разлога не прихвата субверзивни програм двојезичног образовања (школовање искључиво на већинском језику).

– Јаки модели двојезичног образовања зависе од социјалног контекста. Можемо направити разлику између следећих јаких модела:

а) модели који теже развоју језика који се мање користи, или матерњег језика миграната, уз истовремено усвајање већинског језика који се више користи. Ови модели се још називају и развијајући модели, или модели негујући језичко наслеђе. Намењени су за разноврсне етнојезичке заједнице, не само за мигранте, већ и за аутохтоне језичке мањине. Као наставни језик се скоро искључиво користи матерњи језик те заједнице који има мањи социјални значај од већинског језика. Већински језик се учи као посебан предмет. Циљ овог модела је неговање и развијање матерњег језика и већинског језика до нивоа изворних говорника (или што ближе том нивоу). Овај програм деци такође омогућава социјалну и економску интеграцију у друштво у коме живе.

б) модели који имају за циљ рестаурацију (ревитализацију) мањинског језика који је изгубио своју вредност из различитих разлога, и његови говорници су престали да га употребљавају у неким или свим областима употребе језика. Овакви програми ревитализације теже да „нормализују“ употребу мањинског језика, да се поново употребљава и у званичне сврхе и у говорном и писаном облику.

в) одели који имају за циљ да обогате језички репертоар деце, на пример, да деца постигну ниво функционалне двојезичности или вишејезичности у ситуацијама када она није развијена неформалним путем (природним). То су случајеви учења страних језика. Основна идеја је ефикасније учење другог језика кроз двојезично образовање у односу на традиционалне методе учења језика.

Корисно је направити разлику између модела одржавања и развојног модела образовања (García, 2009). Оба модела су намењена припадницима мањинских заједница. Али док модел одржавања произилази из једнојезичне визије засноване на одвајању од већинске групе и тражењу властите детерминације, развојни модел је више заснован на вишејезичној визији, на дво/више језичном и дво/више културном моделу друштва, тежи ка једнакости између група. Програми одржавања језика теже ка двокултурном идентитету, што није случај са развојним програмима. Понекад је тешко разликовати развојни модел и модел обогаћивања. Због тога их неки научници

(Baker, Pris Jones, García) зову одржавајући развојни модели двојезичног образовања (maintenance developmental bilingual education). Развојни модел је намењен недоминантним језичким групама које желе да реафирмишу и развију свој матерњи језик. Нису прошле кроз процес замене језика (или у благом облику), њихов језик није угрожен. Овакав модел је повољнији за мањинске језичке групе него ревитализација језика. Словачки језик у Србији и у Румунији није прошао кроз замену језика, Словаци припадају недоминантној језичкој групи у обе државе, словачки језик је довољно жив и има стабилан ослонац у породици (засада) и због тога је могуће образовати децу и учити словачки језик на адекватнији начин. Деца чији је матерњи језик словачки стичу когнитивне аспекте језичке компетенције на свом матерњем језику, али и на већинском, доминантном језику. У програму ревитализације језика стицање когнитивних аспеката компетенција је споредан циљ, најважнија је комуникативна функција словачког језика.

Према подели модела двојезичног образовања које можемо наћи у документима Савета Европе, и развојни модел и модел ревитализације језика урањањем спадају у групу јаким модела двојезичног образовања. Развојни модел се још може назвати и развијајући или модел који негује језичко наслеђе.

Према истраживању двојезичности Словака у три земље које је спровела Шимоњи-Чернак (Шимоњи Чернак, 2012), Словаци се према земљи становања највише разликују у погледу идентификације са словачким језиком, словачком културом и етничком групом. Испитаници који живе у Србији и у Румунији више користе словачки језик, сматрају га делом свог личног, културног и националног идентитета и имају веће језичке компетенције на том језику, уз већу интерференцију између словачког и већинског језика у писаном и говорном језику. Словаци у Мађарској најмање сматрају користе свој матерњи језик, мање осећају припадност словачкој култури и кроз тај језик се мање идентификују са словачком етничком групом. Ако се анализирају разлике с аспекта модела образовања, онда резултати већ поменутог истраживања (Шимоњи Чернак, 2012) показују да тип образовања који постоји у Србији и у Румунији а који смо назвали развојни модел доприноси снажнијој идентификацији припадника словачке аутохтоне мањине са словачким језиком, културом и етничком групом. Исто тако ови испитаници имају боље мишљење о својим језичким компетенцијама на словачком језику, али и снажније изражену интерференцију између два језика која користе. Словаци из Мађарске код којих смо модел образовања назвали ревитализација језика урањањем налазе се на супротном крају у односу на Словаке у Србији и Румунији.

Закључак

Карактеристике двојезичности можемо посматрати и као одложене ефекте образовања на словачком језику аутохтоне мањине. Развојни модел образовања даје боље одложене ефекте у смислу очувања и развоја словачког језика и културе, а модел ревитализације језика урањањем у првом реду мора омогућити конзервацију постојећег стања и развој националне самосвести и етнојезичке виталности Словака у Мађарској. Модел образовања је чинилац који умногоме одређује да ли ће припадник словачке аутохтоне мањине у вишејезичном и вишекултурном окружењу себе опажати као припадника словачке етничке групе, са словачким матерњим језиком, и као припадника словачке културе. Заправо, образовање мањинских заједница је један од најважнијих фактора очувања и развоја матерњег језика као мањинског.

Литература:

- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Language Policy Division. Strasbourg. Retrieved May 17, 2009 from: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O., Baker, C. (eds.) (2007). *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Göncz, L. *Maintenance of languages and cultures of indigenous communities in Central-East Europe through education with an eye of a psychologist* (у штампани).
- Ministerstvo národnej výchovy Rumunska (2000). *Učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry pre 1. – 4. ročník základnej školy*.
- Ministerstvo národnej výchovy Rumunska (2000). *Učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry pre 5. – 8. ročník základnej školy*.
- Mujavcova, M. (2001). *Slovenčina v jazykovej enkláve*. Báčsky Petrovec: Kultúra.
- Наставни план основне школе «Јан Чајак», Бачки Петровац (2008). *Operatívne a tematické plány z predmetu Slovenský jazyk a literatúra 1. – 8. ročník základnej školy*.
- Наставни план основне школе у Бекешчаби, Мађарска (2008). *Tematické plány z predmetu Slovenský jazyk a literatúra pre 1. – 8. ročník základnej školy*.
- Службени гласник РС- Просветни гласник (2004). *Наставни план словачког језика као матерњег језика у првом и другом разреду основне школе*.
- Службени гласник РС- Просветни гласник (2004). *Наставни план словачког језика као матерњег језика у петом разреду основне школе*.

- Службени гласник РС- Просветни гласник (2004). *Наставни план словачког језика као матерњег језика у четвртном разреду основне школе.*
- Службени гласник РС, Просветни гласник (2005). *Наставни план словачког језика као матерњег језика у трећем разреду основне школе.*
- Службени гласник РС- Просветни гласник (2005). *Наставни план словачког језика као матерњег језика у шестом разреду основне школе.*
- Службени гласник РС- Просветни гласник (2006). *Наставни план словачког језика као матерњег језика у седмом и осмом разреду основне школе.*
- Шимоњи Чернак, Р. (2012). *Двојезичност и образовање.* Београд: Задужбина Андрејевић.
- Tóth, A. J (2008). Používání slovenského jazyka v školách. У Uhrinová, A., Žiláková, M. (eds.): *Slovenský jazyk v Maďarsku, bibliografía a štúdie*, (pp. 224-264). Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.

Подаци о ауторима рада:

Др Руженка Шимоњи-Чернак, доцент на Педагошком факултету у Сомбору. Предаје Развојну психологију. Основно поље истраживачког рада је психологија двојезичности и образовање припадника језичких мањина у хетерогеним друштвима, email: cernak@stcable.rs

Др Радмила Богосављевић, доцент на Педагошком факултету у Сомбору. Предаје Општу педагогију, Предшколску педагогију, Школску педагогију и Породичну педагогију. Основно поље истраживања је из области школске педагогије, email: radmila.bogos@gmail.com

РАЗВОЈ МУЗИЧКИХ ВЕШТИНА И НАСТАВА СОЛФЕЂА

Развој даровитости у домену уметности је неодвојиво везан за стицање компетенција, чији ниво и квалитет представљају меру напретка, односно онога што даровита особа може да изведе у оној развојној, образовној и професионалној фази у којој се тренутно налази. Процесно праћење напредовања даровитих у специјализованој музичкој школи одвија се на три образовна нивоа (основни, средњи и високи). Предмет интердисциплинарног емпиријског истраживања (психологија музике и музичка педагогија) јесу ставови и практична искуства наставника солфеђа у вези са вештинама/исходима којима настава солфеђа доприноси музичком развоју и које би ученици основне и средње музичке школе требало да поседују на крају обе фазе школовања/развоја, и то у областима извођења мелодике и ритма, као и у опажању, памћењу и записивању мелодијских и ритмичких диктата. Узорак чини 26 наставника солфеђа четири основне и средње музичке школе у Београду. За прикупљање података коришћен је Упитник конструисан за потребе истраживања (22 питања). Резултати потврђују тезу о успостављености наставе солфеђа по принципима спиралног курикулума. Оваква пракса омогућава постепено увођење сложенијих концепата и вештина базираних на оним једноставнијим, што је сагласно хијерархијској структури музике, с једне, и комплексним комплементарним менталним репрезентацијама структуре, с друге стране. Евалуација нивоа и квалитета вештина којима су ученици овладали у свакој од развојно-образовних фаза представља основу за предикцију даљег темпа, квалитета и дугорочности напредовања даровитих музичара.

Кључне речи: музички даровити, вештине, извођење, солфеђо.

THE DEVELOPMENT OF MUSICAL SKILLS AND SOLFEGGIO TRAINING

Abstract *In the domain of art development is inextricably linked with the acquisition of skills whose level and quality are the measure of progress, i.e. what a talented person can perform in a developmental, educational and professional phase in which they are at the moment. Monitoring the process of development of talented students in specialized Music Schools takes place at three educational levels (elementary, secondary, and high). The subject of our interdisciplinary empirical research (psychology of music and pedagogy) were attitudes and practical experiences of solfeggio teachers related to the skills/outcomes by which solfeggio enhances musical development and which students of elementary and secondary musical school should possess at the end of each phase of their education/ development, especially in the domain of melody and rhythm, as well as perception, memory and recording melodic and rhythmical dictations. The sample included 26 solfeggio teachers from four elementary and secondary Music Schools in Bel-*

¹ bbogunovic@rcub.bg.ac.rs

grade. A specially construed questionnaire (22 items) was used for data collecting. The results confirm the hypothesis that solfeggio training is based on the principles of spiral curriculum. Such practice enables gradual introduction of more complex concepts and skills which are based on the more simple ones, which is in accordance with the hierarchical structure of music on the one hand, and complex complementary mental representations of the structure, on the other. The evaluation of the levels and quality of the skills which the students have acquired in each educational/developmental phase represents the basis for predicting further the tempo, quality and long-term progress of talented musicians.

Keywords: *musically talented, skills, performance, solfeggio.*

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ И ОБУЧЕНИЕ СОЛЬФЕДЖИО

Резюме Развитие одаренности в области искусства неразрывно связано с приобретением компетенций, уровень и качество которых является мерой прогресса, т.е. того, что одаренный человек может выполнить в соответствии с уровнем его образовательного и профессионального развития. Наблюдение за прогрессом одаренных учеников в специализированной музыкальной школе проводится в трех образовательных уровнях (начальный, средний, продвинутый). Предметом междисциплинарного эмпирического исследования (психология музыки и музыкальная педагогика) являются мнения и практический опыт преподавателей сольфеджио об уровне музыкального развития, который ученики начальной и средней музыкальной школы должны приобрести в конце каждого этапа обучения/развития в области мелодии и ритма, а также насколько они способны воспринять, запомнить и записать мелодические и ритмические диктанты. Выборка состояла из 26 преподавателей сольфеджио, работающих в основных и средних школах в Белграде. Для сбора данных был использован вопросник, специально предназначенный для данного исследования (22 вопроса). Полученные результаты показывают, что преподавание сольфеджио проводится на принципах спиральной учебной программы. Такая практика позволяет постепенное внедрение более сложных концептов и навыков, что отражает иерархическую структуру музыки с одной, и комплексное дополнительное ментальное представление структуры, с другой стороны. Оценка уровня и качества приобретенных учениками навыков на каждом этапе обучения является основой для прогнозирования дальнейшего темпа, качества и времени прогресса одаренных музыкантов.

Ключевые слова: музыкальные таланты, навыки, исполнение, сольфеджио.

Рад представља интердисциплинарно емпиријско истраживање које има намеру да доведе у везу психолошко знање о музичким способностима и условима развоја музичких вештина са теоријско-практичним приступом музичких педагога у настави солфеђа, а који је заснован на методама, техникама и процедурама овладавања специфичним видовима музичког извођења. Наше становиште је да је музичка способност услов без кога се не могу стицати вештине, остварити постигнућа и успешност у музичким активностима слушања, извођења и стварања музике и да постоји низ психолошких и срединских услова који омогућавају њихову реализацију. (Богуновић, 2010).

Овакав став је у складу са Гањеовим моделом развоја даровитости и талента, који говори о важности срединских и интраперсоналних утицаја, као и среће/околности, на развој талента у специфичном пољу, а који представља супериорно извођење или висок ниво вештина стечених током вежбања/учења/искуства (Gagne, 2003, 2005). У склопу диференцираног Гањеовог модела даровитости и талента у музици, висок ниво вештина сагледава се кроз широк скуп компетенција које дефинишу таленат: извођење, импровизовање, компоновање, аранжирање, анализа, процена/вредновање, дириговање и подучавање музике (McPherson & Williamon, 2006). Јасно је да је развој потенцијала даровитости у домену музике неодвојиво повезан са стицањем компетенција, чији ниво и квалитет представљају меру напредовања, односно онога што даровита особа може да изведе у оној развојној, образовној и професионалној фази у којој се тренутно налази (Богуновић, 2010).

У оквиру психолошких разматрања феномена музичких способности, схватања о природи и структури су се развијала током 80-их година прошлог века и постало је јасно да је структура музичких способности хијерархијски организована и да представља резултанту интегрисаног учинка урођених музичких диспозиција удружених са дејством сазревања, неформалних раних музичких искустава стечених деловањем средине и формалног учења музике. Превладава становиште да се у основи налазе сензорне/аудитивне способности, али да је музичка способност одређена улогом општије, менталне способности, која врши селекцију, организацију, трансформацију и интерпретацију чулних дражи, као и решавање музичких проблема, и у том смислу се говори о музичкој интелигенцији. У последњој декади, уз критичко разматрање традиционално конципираног појма музичке способности као диспозиције, стабилног капацитета за стицање музичких знања, јавља се нови, широки концепт појма музикалности, који обухвата и остале релевантне квалитете даровите особе, из области личности, мотивације и утицаја срединских чинилаца (Радош, 2010). Овако широко схваћен концепт означава се као музички потенцијал, а он укључује и читав комплекс вештина, почевши од издвојених вештина извођења као што су читање с листа, извођење увежбане музике, свирање напамет, свирање по слуху и импровизовање (McPherson, 1997) до читавог спектра вештина који се класификују у групе различитих професионалних и личних вештина (слушне, когнитивне, техничке, музичко-експресивне, извођачке, вештине учења, животне) (Hallam, 2006; Hallam et al., 2009). Дакле, јасно је да подучавање има значајно место у развоју музичких вештина, које пак доприносе развоју потенцијала даровитости.

С обзиром на то да се образовање музички даровитих одвија у нашим условима на три образовна нивоа (основни, средњи и високи), развој способности и стицања вештина могуће је пратити процесно током напредовања

музички даровитих на различитим врстама и нивоима постигнућа. Оно започиње на пријемним испитима где се одвија идентификација способности комплементарним приступима психолога и музичких педагога/наставника солфеђа. Примењују се психолошки тестови музичких способности којима се мере перцептивни видови способности (Радош, 2010; Богуновић, 2006) и задаци (песма, понављање тонских висина и мелодијских и ритмичких образаца, меморија, хармонски слух, транспоноване) којима се процењују репродуктивни видови музичких способности, а које спроводи наставник солфеђа у оквиру комисије музичких педагога. Током образовног процеса континуирано се прати развој музичких вештина ученика/студената и процењује преко постигнућа на јавним наступима, такмичењима и смотрема, током године и на крају, наступима на годишњим испитима, и то у оквиру инструменталног извођења и у оквиру солфеђа.

Слојевитост и сложеност музичке уметности директно се рефлектује на комплексност наставе солфеђа. Усвајање појмова, појава и законитости музике постиже се кроз процес рада на музичком описмењавању, а касније и музичком образовању кроз корелацију наставе солфеђа са наставом музичког инструмента, али и контрапункта, хармоније, музичких облика и музичких стилова. Кроз историју српског музичког образовања (Дубљевић, 2008, 2010; Каран, 2003, 2009; Каран и Дробни, 2008; Васиљевић, 2000) до данашњих дана музичко-педагошка дисциплина солфеђо (итал. *solfeggio*) постоји као наставни предмет са готово идентичним образовно-сазнајним и функционално-практичним циљевима који се свде на процес музичког описмењавања, процес поставке одређених звучних представа, стицање вештине извођења нотног записа гласом, као и схватање, меморисање и записивање музичког садржаја. У оквиру три области у настави солфеђа (теорија музике, мелодика и ритам) егзистира низ елемената наставе који су у функцији развоја музичких способности и који утичу на успешност реализације сложеног задатка постизања разумевања музичког садржаја и извођења музике. То је условило појаву више систематизованих поступака уобличених у методе наставе солфеђа које на различите начине уређују поступке рада. Методе генерално наставу солфеђа свде на системе рада који воде ка овладавању извођења (интонирање) и опажања (диктат) музике, али су јасно диференциране према једном од најзначајнијих атрибута музике – висини тона/тонова. У том контексту базични процеси при развоју музичких вештина одвијају се на основу деловања и функције тонова у оквиру тоналитета (функционална метода), с једне, и на основу интервалских односа тонова у оквиру лествице (лествична, интервалска и лествично-интервалска метода), с друге стране. Временом и праксом формирана је и комбинована метода која обједињује квалитете поларизованих – интервалских и функционалних, метода.

Осмишљен и континуиран развој музичког слуха, музикалности, музичке меморије и музичко-когнитивних способности условљен је успешним повезивањем слушне перцепције и рецепције у два смера – од нотног записа до формирања звука (извођење нотног текста певањем уз именовање тонских висина – солфеђирање) и од звука до нотне слике (опажање, памћење и записивање музике – диктат). Перманентни рад у оба наставна смера резултира вештином ученика/студената да гласом или музичким инструментом репродукују нотни текст уз реализацију свих ознака (висина тонова, трајање, карактер, темпо, артикулација, агогика), као и вештином тачног записа саслушаног и запамћеног звука. Саставни и елементарни део музике – ритам, иако генерално неразвојан, на настави солфеђа надограђује се стицањем вештина које се свде на одржавање равномерног пулса, груписање удара, развој способности адаптације према датом темпу, реаговање на његову промену, опажање и правилно извођење одређених ритмичких фигура и врста, као и способност одмереног и промишљеног агогичког нијансирања.

У нашем истраживању пошли смо од претпоставке да унапређење вештина у оквиру наставе солфеђа води ка развоју музичког потенцијала, односно развоју музичких способности, како на нивоу сензорних способности, тако и на нивоу разумевања музичке структуре. С друге стране, пошли смо од чињенице да је, поред разумевања музичког садржаја, развој музичких способности један од основних циљева наставе солфеђа (Васиљевић, 2006), који се реализује на сва три ступња музичког образовања. Током школовања захтеви се усложњавају, а постигнуће ученика на солфеђу прати се кроз више наставних области: мелодику (певање и диктат), ритам и теорију музике. Током музичког школовања, кроз три фазе, које покривају период од 10 до 14 година континуиране музичке обуке, примењује се принцип спиралног курикулума (Bruner, 1976). На различитим узрастима се садржају предмета прилази на нови начин у складу са развојним нивоом на коме се ученик налази, те се тако стечена знања и вештине усложњавају, продубљују и повећава се степен експертности. Стога смо имали намеру да сагледамо процес развоја вештина у оквиру наставе солфеђа на два узрасна нивоа, основношколском и средњошколском, који су кључни за развој свих нивоа музичких способности. Интересовало нас је да установимо релевантне параметре праћења напредовања развоја музичких способности које користе наставници солфеђа, узрасне разлике у наглашавању или важности појединих вештина извођења у оквиру мелодике, ритма и записивања диктата и да утврдимо ставове наставника солфеђа о трансферабилности музичких вештина солфеђа у оквиру инструменталне наставе и извођења.

Методологија истраживања

Предмет испитивања су ставови и практична искуства наставника солфеђа у вези са вештинама/исходима којима настава солфеђа доприноси музичком развоју и које би ученици основне и средње музичке школе требало да поседују на крају обе фазе школовања/развоја, и то у областима извођења мелодике и ритма, као и у опажању, памћењу и записивању мелодијских и ритмичких диктата.

Поставили смо следеће *циљеве*: 1) установити које методе наставе наставници користе и које циљеве и начине рада наставе солфеђа сматрају важним за развој музичких способности; 2) установити на који начин, по мишљењу наставника, солфеђо може допринети развоју вештина музички даровитих ученика; 3) установити да ли постоје узрасне разлике у односу на вештине које ученици стичу у домену извођења мелодике, ритма и записивања мелодијских и ритмичких диктата; 4) установити постојање разлика између радног стажа наставника и нивоа музичког образовања на коме подучавају, а у односу на циљеве наставе солфеђа и музичке вештине које сматрају важним за развој способности ученика; и 5) установити да ли, по мишљењу наставника, постоји трансфер вештина развијених у оквиру наставе солфеђа на вештине инструменталног извођења.

Пригодан *узорак* чини 26 испитаника (N=26), наставника солфеђа четири основне и средње музичке школе у Београду.² Релативно мали узорак је последица малог броја наставника солфеђа у свакој од музичких школа. Структуру узорка чини изузетно висок број жена (96%) и знатно мањи број мушкараца (4%), што је неуобичајено чак и у типично „женској” наставничкој популацији. Испитаници се уједначено расподељују по узрасним групама у односу на радни стаж: 1–10 година (28%), 11–20 година (36%), 21–30 година (24%) и 31–40 година (12%). Већина наставника предаје на оба образовна нивоа која су у фокусу нашег интересовања, у основној и средњој музичкој школи (54%), мањи проценат само у основној (38%) и знатно мањи само у средњој школи (8%). Већина наставника поред солфеђа предаје и музичку теорију (65%), као и низ предмета који су у програму средње музичке школе (34%) (музички облици, хармонија, партитуре, хор, оркестар, музички инструменти), што је у музичким школама уобичајена пракса за наставнике који су дипломирали на Факултету музичке уметности, одсек Музичка педагогија.

Варијабле су груписане у шест група: опште (пол, радно искуство, ниво музичког образовања на коме наставник предаје, остали предмети које наставник предаје) и према подручјима рада у стицању вештина у настави

² Истраживањем су обухваћене следеће музичке школе: МШ “Коста Манојловић”, МШ “Јосип Славенски”, МШ “Даворин Јенко” и МШ “Владимир Ђорђевић”.

солфеђа: а) методе наставе солфеђа (систем именованја тонова и методе); б) допринос наставе солфеђа развоју музичких способности (циљеви, смер и дисциплине солфеђа); в) извођење мелодике (једногласје и вишегласје, начини извођења примера, певање); г) извођење диктата (опажање, записивање); д) извођење ритма (начин извођења, врсте ритмичких примера) и е) ставови наставника о начину на који настава солфеђа може да допринесе развоју музичких способности, вештинама важним за процену напредовања и трансфер вештина у област инструменталног извођења.

За прикупљање података коришћен је упитник конструисан за потребе истраживања и организован према групама варијабли које су предмет истраживања. Упитник садржи 22 питања, од тога четири питања општег карактера, 14 питања затвореног типа (Ликертова скала процене од 1 до 5), која се односе на методе наставе солфеђа (1. и 2. питање), допринос наставе солфеђа развоју музичких способности (од 4. до 6. питања), извођење мелодике (од 7. до 10. питања), диктата (од 10. до 13. питања) и ритма (од 13. до 15. питања) и четири питања отвореног типа (3, 16–18). Наставници солфеђа су попуњавали упитник индивидуално у договору с истраживачима. Обрада података извршена је квантитативном (програмски пакет SPSS for Windows 15.0) и квалитативном анализом садржаја. Урађена је дескриптивна анализа и израчуната је значајност разлика (т-тест упарених узорака).

Резултати

Допринос наставе солфеђа развоју музичких способности

Од основних метода у настави солфеђа које се односе на начин/ приступ мелодијском материјалу, а то су већ поменуте – функционална, лествично-интервалска, комбинована и функционална метода на народним основама (метод Миодрага Васиљевића), већина наставника користи комбиновану методу (интервалско-функционалну) (54%), затим функционалну (42%) и много мање њих функционалну методу на народним основама (4%).

Наставници сматрају да настава солфеђа може да допринесе развоју музичког талента пре свега систематском реализацијом наставног плана и програма, која укључује и музичко описмењавање, примену одређених техника и начина рада и адекватан приступ ученику (38%). Они процењују допринос солфеђа важним у развоју музичких вештина и способности: слуша, осећаја за ритам, музичке меморије, читање нотног текста, хармонског мишљења и експресивних видова извођења (агогика, артикулација, осећај за фразу, интерпретација) (31%). Одређени број наставника није одговорио на питање (38%). Дакле, наставници су готово подједнако фокусирани на методичко-дидактичке аспекте наставе, сматрајући да ће њихова адекват-

на примена допринети музичком развоју, као и на унапређење базичних и виших видова музичких способности и интерпретације и експресивног музичког извођења.

Табела 1. Музичке вештине у настави солфеђа релевантне за процену напредовања ученика основне и средње музичке школе (појединачне вештине су рангиране према степену важности који им се придаје)

Групе вештина	Појединачне вештине	%
Опажање и мелодијски и ритмички диктат	Мелодијски диктат (једногласни и двогласни)	54
	Опажање и препознавање мелодијских мотива	
	Ритмички диктат	
	Опажање тонова	
	Записивање тонова у тоналитету	
	Записивање мелодијских фраза	
	Опажање и препознавање ритмичких мотива	
	Апсолутне висине	
Извођење ритмичких примера	Парлато (ритмичко читање)	38
	Равномерно читање нота	
	Мануелно извођење ритмичких вежби (куцање)	
	Извођење ритма на неутралном слогу	
Певање мелодијских мотива, модела, једногласних и вишегласних примера	Певање мелодијских примера	35
	Вокална техника/вокализе	
	Певање модела за ритмичке фигуре	
	Певање мотива за функције	
	Вишегласно певање	
	Певање модела за боју тоналитета	
Анализа и обрада музичког материјала	Анализа свираних композиција (солфеђо и теорија)	15
	Обрада мелодијских примера	
	Обрада ритмичких примера	
Певање са листа		19
Исходи аналитичких процеса	Хармонизација	11
	Транспозиција	
	Импровизација	
	Скидање по слуху познате песме са хармонском осном, препознавање хармонске окоснице у песмама	
	Издвајање познатих елемената из слушане музике	

N=26

Када се ради о вештинама/компетенцијама којима ученици на крају основног и средњег музичког образовања треба да овладају и на основу којих се може проценити степен њиховог нивоа знања и компетенција, наставници наводе читав низ вештина, које су квалитативном анализом садржаја сврстане у шест група: опажање и мелодијски и ритмички диктат; извођење ритмичких примера; певање мелодијских мотива, модела, једногласних и вишегласних примера; анализа и обрада музичког материјала; певање са листа и исходи аналитичких процеса (табела 1).

Наставници сматрају да је могуће посветити посебну пажњу малој групи изузетно даровитих, који су у редовном наставном процесу интегрисани у групну наставу солфеђа, на следеће начине: издвојеним радом (додатном наставом са посебним програмом) (61%), посебним ангажовањем ученика у оквиру редовног часа (19%) и формирањем група по степену даровитости ученика (8%), док изванредан број наставника солфеђа мисли да у актуелном систему школовања није могуће посветити посебну пажњу изузетно даровитима (11%) или да ниво знања свих ученика треба поставити у исту раван (4%). Ови налази говоре пре свега о постојању одређене групе изузетних ученика, чак и у високоселектованом систему музичких школа, а затим и о претежном ставу наставника да су потребни посебни програми или организација наставе која би допринела потпунијем развоју изузетно даровитих.

Наставници прилично уједначен придају значај настави солфеђа у различитим видовима музичког развоја у оквиру циљева наставе солфеђа, званично постављеним наставним планом и програмом. Ипак, генерално, они дају предност музичком описмењавању ($M=4.69$; $SD=0.55$), затим развоју сензорних видова музичких способности, односно развоју слуха ($M=4.62$; $SD=0.98$), а потом и когнитивним аспектима музичких способности: разумевању музичке садржине ($M=4.50$; $SD=0.58$) и развоју музичког мишљења ($M=4.58$; $SD=0.64$). Развој музикалности у оквиру извођења мелодијских и ритмичких примера ($M=4.27$; $SD=0.87$) на крају је хијерархијске структуре, не као најмање значајан, већ као највиши вид способности који је на неки начин резултат или исход надградње претходних ступњева/видова способности (Богуновић и сар., 2013).

Смер наставе солфеђа који наставници сматрају најефикаснијим ($M=4.60$; $SD=0.66$) за развој способности („звук – нотна слика – тумачење“) управо наглашава важност стимулације стварања звучних представа као првог корака у организацији музичког материјала. Други приступ, „нотна слика – звук – тумачење“, процењен је као нешто мање утицајан ($M=4.58$; $SD=1.18$), али свакако у употреби, док је трећи смер рада у настави солфеђа „нотна слика – тумачење – звук“ у овој групи наставника процењен као најмање делотворан ($M=4.28$; $SD=1.40$), мада очигледно у употреби. Преферирани приступи имају као заједничко оријентацију ка увежбава-

њу дискриминације висина, опажању и меморисању примера, а затим и њиховом бележењу, чиме се развија способност аудитивног менталног представљања у функцији развоја виших, когнитивних видова музичких способности.

Када се ради о важности стицања одређених вештина у функцији развоја способности на основношколском и средњошколском узрасту, наставници сматрају да су готово све вештине подједнако и високо важне (табела 2). Нема статистички значајних разлика у придавању важности појединим вештинама на два узраста.

Табела 2. Важност вештина у настави солфеђа за две узрастне групе

Вештине	Основна музичка школа			Средња музичка школа		
	М	SD	Н	М	SD	Н
Опажање (тонова, мотива)	4.80	0.50	25	4.65	0.79	17
Диктат	4.92	0.28	25	4.94	0.26	16
Извођење ритмичких примера	4.24	1.09	25	4.00	0.89	16
Певање мелодијских примера	3.80	1.26	25	3.60	1.46	16
Певање с листа	4.68	0.56	25	4.70	0.60	16

N=26

Изложени налази указују да су тумачење, разумевање и анализа музичке структуре (хоризонталне и вертикалне) на крају узлазне спирале циљева наставе солфеђа. Питање је, међутим, у коликој мери је мали обим фокуса на више нивое музичког мишљења заједнички за оба нивоа музичког образовања и може ли се очекивати да се на нивоу средње музичке школе нагласак значајно помера на тумачење, разумевање и анализу?

Вештине у домену извођења мелодике, ритма и записивања мелодијских и ритмичких диктата – узрастне разлике

Мелодика. Када се ради о вештинама једногласног и вишегласног певања, наставници сматрају да је рад у оквиру наставе на развоју ових вештина високозначајан, било да се ради о извођењу једне мелодијске линије гласом док се остале свирају ($M=4.19$; $SD=0.75$) или о двогласном, трогласном и четворогласном извођењу само гласом ($M=4.14$; $SD=0.64$). Наставници сматрају да једногласно певање подједнако доприноси музичком развоју на оба узраста, док вишегласно певање више доприноси на узрасту средње музичке школе ($t(15)=-3.41$; $p<0.004$). Овај налаз се може тумачити с обзиром на то да сазнајни/когнитивни развој адолесцената припада

периоду развоја формалних операција, према Пијажеовој теорији сазнајног развоја, што омогућава хијерархијско представљање музичке структуре и формирање комплекснијих звучних представа (Радош, 2010; Леман и сар., 2012) приликом вишегласног певања.

Табела 3. Важност елемената рада на мелодици током развоја вештине певања – узрастне разлике

Певање	Основна музичка школа			Средња музичка школа			Значајност разлика
	М	SD	N	М	SD	N	
Тонова у оквиру тоналитета	4.60	0.65	25	4.72	0.57	18	-
Апсолутних висина тонова	2.48	1.38	23	3.25	1.95	16	t (13)=-3.63; p<0.00
Интервала	3.33	0.96	24	3.75	1.18	16	t (14)=-2.78; p<0.01
Акорда на задатом тону	3.62	0.92	24	4.19	0.98	16	t (14)=-2.48; p<0.03
Акорда у тоналитету	4.09	1.21	24	4.62	0.62	16	-
Хармонских веза	3.74	1.48	23	4.81	0.40	16	t (13)=-3.17; p<0.01
Мотива	4.39	1.08	23	4.50	0.97	16	-
Фраза	4.32	0.99	22	4.60	0.91	15	-

N=26

Интересантне узрастне разлике су установљене у прилог вишим захтевима на адолесцентном узрасту, када је реч о елементима рада у области мелодике и певања (табела 3). Наиме, у средњој школи се значајно већи нагласак ставља на учовање и певање хармонских веза, певања акорда на задати тон, интервала и апсолутних висина тонова. С друге стране, и у основној и средњој школи се подједнако сматра важним певање у оквиру тоналитета, као и мотива и фраза, што представља базични ниво вештина у оквиру кога се поставља основа функционалног музичког мишљења. Елементи мелодике којима се уводи увежбавање извођења појединачних тонова или акорда независно од тоналитета/функционалног мишљења припада, по процени наставника солфеђа, вишим нивоима вештина мелодике.

Табела 4. Важност елемената рада на мелодици током развоја вештине опажања – узрастне разлике

Опажање	Основна музичка школа			Средња музичка школа			Значајност разлика
	M	SD	N	M	SD	N	
Тоновна у оквиру тоналитета	4.75	0.53	24	4.53	0.94	17	-
Апсолутних висина тонова	2.67	1.49	24	3.31	1.82	16	t (14)=-2.56; p<0.02
Интервала	3.30	1.02	23	3.81	1.11	16	t (14)=-2.48; p<0.03
Акорда на задатом тону	3.74	1.05	23	4.12	1.02	16	t (14)=-2.20; p<0.04
Акорда у тоналитету	3.68	1.25	22	4.60	0.74	15	t (13)=-3.02; p<0.01
Хармонских веза	3.61	1.44	23	4.94	0.25	16	t (14)=-3.54; p<0.00
Мотива	4.08	1.22	25	4.29	1.36	17	-
Фраза	3.52	1.56	23	4.37	1.6	16	t (14)=-2.44; p<0.03

N=26

У оквиру развоја вештина опажања у домену мелодике, поново добијамо податке о узрастним разликама које су сада и бројније, и то у прилог захтевима који се постављају на адолесцентном узрасту (табела 4). Овакав налаз је свакако разумљив у светлу узрастних карактеристика, као и у односу на професионализацију образовања на нивоу средње музичке школе. Запажамо да су значајно вишим процењени на средњошколском узрасту елементи који подразумевају целину у опажању, било да се ради о структурално хоризонталној (фраза) или структурално вертикалној (хармонске везе, акорди у тоналитету) целини. Податак је значајан јер говори о томе да наставници имају јасну свест о важности уочавања хијерархијске структуре музике и њене базичне улоге у каснијој фази записивања опаженог. Готово у истој мери се процењује важност опажања, као и извођења/певања апсолутних висина, интервала и акорда на задатом тону, што указује на постојање две дирекције у раду на развоју музичких способности и вештина – једне у правцу уочавања већих структуралних целина и друге у правцу неговања извођења апсолутних тонских висина.

Табела 5. Важност елемената рада на мелодици током развоја вештине записивања – узрасне разлике

Записивање	Основна музичка школа			Средња музичка школа			Значајност разлика
	М	SD	N	М	SD	N	
Тонова у оквиру тоналитета	4.72	0.54	25	4.59	0.80	17	-
Апсолутних висина тонова	2.62	1.50	24	3.50	1.79	16	t (14)=-3.26; p<0.01
Интервала	3.30	1.06	23	3.75	1.18	16	t (14)=-4.07; p<0.00
Акорда на задатом тону	3.61	1.08	23	4.37	0.89	16	t (14)=-3.17; p<0.01
Акорда у тоналитету	3.55	1.22	22	4.53	0.74	15	t (14)=-4.02; p<0.00
Хармонских веза	3.17	1.40	23	4.69	0.48	16	t (14)=-4.38; p<0.00
Мотива	4.16	1.07	25	4.65	0.77	17	t (15)=-2.15; p<0.05
Фраза	3.86	1.25	22	4.62	0.81	16	t (14)=-2.44; p<0.03

N=26

Диктати. Записивање диктата, односно отпеване или одсвиране мелодије или ритмичке вежбе коју ученик треба да запише нотама, једна је од најкомплекснијих вештина у области извођења у настави солфеђа. Она укључује овладаност процесима чувења и опажајне организације аудитивног материјала, структурисања и меморисања звучне целине, уз истовремено позивање на претходно стечена знања и искуства (Ginsborg, 2004) из теорије музике, хармоније и музичких облика. Динамичка укљученост сложених когнитивних процеса и истовременог ослањања на образовањем стечено знање и искуство установљена је и приликом певања с листа (Богуновић & Вујовић, 2012; Вујовић & Богуновић, 2012; Пејовски и сар., 2012), такође једне од комплексних вештина којима ученици/студенти овладавају у настави солфеђа. Наши налази указују на тенденцију повећања броја статистички значајних разлика у заступљености елемената мелодике, при чему она постоји у просечној и напросечној мери на оба узраста (табела 5). Дакле, наставници им придају значај, који се увећава, а вероватно и усложњава на вишим нивоима музичког образовања. За успешно записивање мелодијских примера на адолесцентном узрасту најзначајнији су елементи

који носе обележја целине, односно обележја структуралних и хармонских тежишта (хармонских веза, акорда у тоналитету, мотива и фраза), затим уочавање акорда у тоналитету и на крају, као нешто ниже вредновани, јесу појединачни тонови и интервали. На основношколском узрасту најважније је уочавање, памћење и записивање мањих целина (мотива). Запажамо да се очекивани нивои вештина везаних за записивање крећу углавном око средњих вредности на овом узрасту.

Ако упоредимо генерално кретања средњих вредности на оба узраста у односу на вештине певања, опажања и записивања, уочавамо да су на основношколском узрасту најзаступљеније вештине певања, да би се са повећањем сложености вештина, њихов очекивани ниво дискретно смањивао, док се повећава удео записивања диктата у настави. Овакав резултат јасно говори о променама очекивања наставника са порастом узраста у погледу нивоа, комплексности и сложености вештина којима ученици треба да овладају, без обзира на то што се практикују исте вештине.

Табела 6. Начин и медијум извођења мелодијских и ритмичких диктата

Начин извођења диктата	Основна музичка школа			Средња музичка школа			Значајност разлика
	M	SD	N	M	SD	N	
По двотактима	4.40	0.87	25	4.47	1.01	17	-
По фразама	3.67	1.20	24	4.75	0.58	16	t (14)=-2.96; p<0.01
Меморирање фраза, запис нотног текста	3.48	1.24	23	4.7	0.96	16	t (14)=-3.05; p<0.01
Вергл	3.90	1.47	23	4.75	0.45	16	t (14)=-2.61; p<0.02
Људски глас	3.27	1.10	23	3.50	1.37	16	-
Хармонски инструмент	4.76	0.44	25	4.89	0.33	17	-
Оркестарски инструменти	3.00	1.21	23	3.90	1.60	15	t (13)=-2.86; p<0.01

N=26

Када је реч о ритмичким диктатима, нема значајних разлика у односу на узраст ученика, што могуће говори о једноставнијим захтевима у овладавању вештинама ритмичког извођења. Начин извођења ритмичких диктата

за који наставници сматрају да највише доприноси развоју способности на оба узраста је „записивање ритмичке окоснице мелодијске линије” ($M=4.24$; $SD=0.66$ и $M=4.48$; $SD=1.07$), и приближно једнако „куцање” ($M=3.70$; $SD=1.06$ и $M=3.80$; $SD=1.22$) и „диктат на утврђеним тонским позицијама” ($M=3.83$; $SD=1.15$ и $M=3.37$; $SD=1.31$).

Најпогоднији начин на који се мелодијски и ритмички диктати задају/ изводе, на оба узраста, по мишљењу наставника солфеђа, јесте очигледно по мањим целинама/двотактима и уз помоћ хармонског инструмента (табела 6). Међутим, на старијим узрастима знатно су присутнији други, сложенији начини који обухватају веће целине или захтев за меморисањем фраза (по фразама, вергл и запис нотног текста), као и могућност коришћења других медија као што су различити оркестарски инструменти који имају индивидуалну, специфичну тонску боју и регистар.

Ритам. Најчешће коришћени начин извођења ритмичких примера је парлато (ритмички изговор нотног текста), куцање са две руке и равномерно читање нота, и то на оба узраста. Овај последњи начин је знатно заступљенији на основношколском узрасту (табела 7), што је и очекивано, јер је равномерно читање нота једна од базичних техника рада у настави солфеђа којом се поставља и увежбава вештина брзог читања нота у нотном систему, и то у равномерној пулсацији. Занимљиво је напоменути да иако се у средњој школи стари кључеви (алт и тенор) постављају управо кроз равномерно читање нота, наставници ипак предност дају парлато извођењу.

Табела 7. Начини извођења ритмичких примера

Начин извођења ритмичких примера	Основна музичка школа			Средња музичка школа			Значајност разлика
	M	SD	N	M	SD	N	
Куцање једном руком уз бројање	2.81	1.36	21	3.07	1.67	14	-
Куцање са две руке	4.04	0.91	24	3.94	0.93	16	-
Певање мел. и куцање рит. линије	3.24	1.16	21	3.62	1.26	16	-
Равномерно читање нота	4.04	0.93	23	3.00	1.60	16	$t(14)=-.84$; $p<0.01$
Ритмичко читање нота - парлато	4.80	0.50	25	4.71	0.67	17	-

$N=26$

Значајност разлика у односу на радно искуство наставника и ниво музичког образовања на коме подучавају

Значајност разлика аритметичких средина израчунавана је за све варијабле укључене у квантитативну анализу и налази указују на спорадичне разлике, које не доприносе постављању поузданих закључака, већ остављају могућност за проверу током евентуалног понављања истраживања. Ипак, неке разлике у проценама значаја одређених музичких вештина постоје у односу на године радног искуства. Наставници који имају дуже радно искуство чешће раде с ученицима основне и средње школе на једногласју и вишегласју ($r=0.49$; $p<0.05$) и то тако што се једна мелодија изводи гласом, а остале свирају ($r=0.46$; $p<0.05$) и учесталије постављају захтев за извођење диктата по фразама ($r=0.43$; $p<0.05$). Они такође знатно чешће повезују рецепцију од звука до нотне слике (опажање, памћење и записивање музике – диктат) ($r=0.56$; $p<0.01$). Наставници који имају краће радно искуство знатно чешће раде на опажању акорда на задатом тону у основној музичкој школи ($r=-0.43$; $p<0.05$). Дакле, постоји тенденција да искуснији наставници постављају општије и сложеније захтеве који захватају “ширу слику“, док наставници са мање година рада исказују извесну тенденцију ка раду с изолованим музичким елементом.

Овај налаз је донекле у складу са разликама установљеним по питању нивоа образовања на којем наставници предају, с обзиром на то да млађи наставници већином предају у основној музичкој школи. За потребе ове анализе наставници су груписани на оне који предају у основној, средњој и оне који предају на оба образовна нивоа. Наиме, наставници који предају на почетном образовном нивоу чешће раде на увежбавању опажања акорда на задатом тону ($r=-0.46$; $p<0.05$), записивању интервала у основној школи ($r=-0.45$; $p<0.05$), док наставници који раде у средњој школи чешће раде на меморисању фраза пре записивања нотног текста ($r=0.46$; $p<0.05$). По свим осталим варијаблама нема утврђених разлика између наставника основне и средње музичке школе, што је могуће и очекивано, с обзиром на то да већина подучава на оба образовна нивоа (54%).

Трансфер музичких вештина из наставе солфеђа удомен инструменталног музичког извођења

У одговору на питање трансфера музичких вештина из наставе солфеђа на инструменталну наставу и повезивање са развојем вештина извођења, наставници солфеђа пре свега виде решење у заједничком раду са наставницима инструмента, и то на развоју различитих способности и вештина. По мишљењу наставника солфеђа, заједнички, кооперативни рад би требало

да се односи на: читање с листа (35%); обраду елемената мелодике и ритма (35%); разумевање музичког тока (31%); развој видова музичких (унутрашњи и хармонски слух, музикалност, музичка меморија) и психомоторних способности и изградњу комплетне музичке личности (27%) и музичку писменост (15%). Мали број наставника сматра да повезаност треба да постоји тек у средњој школи (4%), и исто толико да све треба “да се деси“ већ у основној музичкој школи (4%).

Ови налази само потврђују контроверзност теме која је предмет сталних дискусија како на нивоу наставног плана и програма, тако и на нивоу добро осмишљене и реализоване сарадње наставника солфеђа и музичких инструмената. Наиме, и према гореизложеним налазима нашег истраживања, трансфер би требало да постоји у доменима музичких вештина које су у мањем степену заступљене у настави солфеђа, а то су читање/певање с листа, разумевање музичког тока, музикалност, развој унутрашњег и хармонског слуха. Дакле, питање је да ли су циљеви наставе солфеђа постављени тако да буду изоловани и самодовољни и ако јесу, у којој мери и на који начин, тако дефинисани, могу да допринесу развоју у домену инструменталног музичког извођења?

Закључак

Налази истраживања могу имати значајну практичну вредност како у сагледавању узрасно одређених услова развоја музичких способности и вештина, тако и методике наставне праксе солфеђа. Када се ради о циљевима наставе солфеђа званично постављеним наставним планом и програмом, наставници дају предност музичком описмењавању, затим развоју сензорних видова музичких способности, односно развоју слуха, а потом и когнитивним аспектима музичких способности: разумевању музичке садржине и развоју музичког мишљења. Развој музикалности, унутрашњег и хармонског слуха, читање/певање с листа постављају се на крај спиралне хијерархијске структуре вештина, не као најмање значајни, већ као највиши видови способности који су на неки начин резултат или исход надградње претходних ступњева структуре стицања способности и вештина. Међутим, овакав смер методских поступака и обим заступљености стицања музичких вештина отежава трансфер музичких вештина у домен инструменталног музичког извођења.

Установљене узрасне разлике у начину на који се одређене вештине стичу у настави солфеђа говоре о темпу и квалитету напредовања ка експертским нивоима извођења, који подразумевају аутоматизам, тачну и флуентну музичку интерпретацију и доприносе развоју музичких способности. Број значајних разлика у овладаности вештинама расте с узрастом,

односно порастом комплексности вештина и захтевима на које је могуће одговорити ослањањем на више развојне нивое музичке способности/интелигенције. Евалуација нивоа и квалитета вештина којима су ученици овладали у свакој од развојно-образовних фаза представља основу за предикцију даљег темпа, квалитета и дугорочности напредовања даровитих музичара. Резултати потврђују тезу о успостављености наставе солфеђа по принципима спиралног курикулума. Оваква пракса омогућава постепено увођење сложенијих концепата и вештина базираних на оним једноставнијим, што је сагласно хијерархијској структури музике, с једне стране, и комплексним комплементарним менталним репрезентацијама структуре, с друге стране.

Литература

- Богунувић, Б. & Вујовић, И. (2012): Metacognitive strategies in learning sight-singing. *Психолошка истраживања*, 15, 2, 115-133.
- Богунувић, Б. (2006): Компетенције психолога у музичкој школи, *Иновације у настави*, 19 (4), 111-118.
- Богунувић, Б., Каран, Г. и Дубљевић, Ј. (2013): Развој музички даровитих и вештине извођења у настави солфеђа, у Г. Гојков и Б. Вујасин (прир.): *Методолошки проблеми истраживања даровитости* (у штампи). Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача *Михаило Павлов*.
- Богунувић, Б. (2010): *Музички таленат и успешност*, Београд: Факултет музичке уметности и Институт за педагошка истраживања.
- Bruner, Џ. (1976): Процес образовања, у Т. Ковач-Церовић (ур.): *Психологија у настави -Зборник радова из педагошке психологије*, Београд: Савез друштава Психолога Србије.
- Дубљевић, Ј. (2008): Тумачење и употреба појма солфеђо, у Г. Каран (ур.), *Зборник радова X Педагошког форума – Покрет у музичким и сценским уметностима*, 10 (93-104), Београд: Факултет музичке уметности.
- Дубљевић, Ј. (2010): Солфеђо као предмет у првим музичким школама у Србији, у С. Маринковић и С. Додик (ур.), *Зборник радова научног скупа Владо Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација* (93-103), Бања Лука: Академија уметности Универзитета у Бањој Луци и Музиколошко друштво Републике Српске.
- Gagne, F. (2003): Transforming gifts into talents: The DGMT as a developmental theory, in N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.): *Handbook of gifted education* (60-74), Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gagne, F. (2005): From gifts to talents: the DMGT as a developmental model, in R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.): *Conceptions of giftedness* (98-119), New York: Cambridge University Press.
- Ginsborg, J. (2006): Strategies for memorizing music, in A. Williamon (Ed.): *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (123-143), New York: Oxford University Press.

- Hallam, S. (2006): *Music psychology in education*, London: Institute of Education, University of London.
- Hallam, S., Cross, I. & Thaut, M. (2009): *The Oxford handbook of music psychology*, Oxford: Oxford University Press.
- Каран, Г. (2003): ПUTEВИ педагогије солфеђа код нас. Прва стру;на полемика о настави и литератури за нотно певање у Србији, у В. Миланковић (ур.), *Зборник радова петог педагошког форума*, 5 (62-65), Београд: Факултет музичке уметности.
- Каран, Г. и Дробни, И. (2008): Ретроспектива библиографије посвећене историјату музичке педагогије у Србији, у Г. Каран (ур.), *Покрет у музичким и сценским уметностима*, 10 (199-205), Београд: Факултет музичке уметности.
- Каран, Г. (2009): Настава нотног певања у Србији до друге половине XIX века - Слика времена, прилика, услова и утицаја, у Г. Каран (ур.), *Покрет у музичким и сценским уметностима*, 11 (135-145), Београд: Факултет музичке уметности.
- Леман, А. К., Слобода, Ц. Е. и Вуди, Р. Х. (2012): *Психологија за музичаре*, Београд: Факултет музичке уметности и Психополис.
- McPherson, G. & Williamon, A. (2006): Giftedness and talent, in G. McPherson (Ed.): *The child as musician. The handbook of music development* (239-256), Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. (1997): Entwicklung und Ausbildung des musikalischen Vortrags, *Musik und Unterricht*, 45, 47-50.
- Пејовски, Н., Дубљевић, Ј. и Дубљевић, Јб. (2012): Певање с листа – брига или игра?, у М. Петровић (ур.), *Играј, играј, играј!* (109-119). Београд: Факултет музичке уметности.
- Радош, К. (2010): *Психологија музике*, Београд: Завод за уџбенике.
- Васиљевић, З. (2000): *Рат за српску музичку писменост*, Београд: Просвета.
- Васиљевић, З. (2006): *Методика музичке писмености*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вујовић, И. & Богуновић, Б. (2012): Cognitive strategies in sight-singing, in E. Cambouropoulos, K. Tsougras, P. Mavromatis & K. Pasiadis (Ed.), *Proceedings Book of 13th ICMPC/ ESCOM Conference* (23-28), Thessaloniki: School of Music Studies, Aristotle University of Thessaloniki.

Подаци о ауторима:

Др Бланка Богуновић, психолог и музичар, ванредни професор за ужу научну област Психологија и Педагогија, email: bbogunovic@rcub.bg.ac.rs

Др Гордана Каран, редовни професор Солфеђа и Методике наставе солфеђа, email: karan.gordana@gmail.com

Јелена Дубљевић, наставник стручног предмета, Ужа научна област Солфеђо и Методика наставе солфеђа, email: jdubljevic@yahoo.com

Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Краљева Милана 50, 11000 Београд

ВЕРБАЛНИ ИСКАЗ ИСПИТАНИКА – ИЗВОР ПОДАТАКА У ПЕДАГОШКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

Апстракт У раду се анализира вербални исказ испитаника као један од извора података у педагошким истраживањима. Полази се од разматрања схватања термина податак, са посебним освртом на његово значење у области методологије, прецизније речено, у области прикупљања података у емпијским истраживањима. Природа и особености овог извора података анализирају се у контексту сагледавања карактеристика техника заснованих на вербалној комуникацији, когнитивне основе на којој почива процес одговарања на питања и потенцијалних извора грешака у процесу одговарања на питања. На основу разматрања наведених питања, указује се на могућности и ограничења коришћења вербалног исказа испитаника као извора података у педагошким истраживањима. Један од главних аргумената у прилог потреби и оправданости употребе овог извора података у истраживању садржан је у чињеници да он, за већину појава у педагогији, омогућава прикупљање података из примарног и релевантног извора, тј. од човека.

Кључне речи: податак, вербални исказ испитаника, технике засноване на вербалној комуникацији.

RESPONDENTS' VERBAL STATEMENTS - THE SOURCE OF DATA IN PEDAGOGIC RESEARCH

Abstract The paper deals with verbal statements of respondents as one of data sources in pedagogic research. First the term data is discussed and attention is paid to the meaning of data in the field of methodology, or more precisely, in the field of collecting data for empirical research. The nature and specificities of this source are analyzed in the context of considering the characteristics of the techniques based on verbal communication, cognitive basis on which the process of answering questions lies and potential sources of errors in the process of question answering. Based on the consideration of the cited issues suggestions are made related to the possibilities and limitations of using verbal statements of the respondents as a source of data in pedagogical research. One of the main arguments in favor of the need and justification of the use of this source of data lies in the fact that it enables data collecting, for the majority of pedagogic issues, from the primary and relevant source, i.e. man.

Keywords: data, respondent's verbal statement, techniques based on verbal communication.

¹ nmatovic@f.bg.ac.rs

СЛОВЕСНОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ КАК ИСТОЧНИК ДАННЫХ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Резюме *В данной статье анализируется словесное высказывание как один из источников данных в педагогических исследованиях. Начинается с рассмотрения значения термина данные, с особым упором на значение этого термина в области методологии, вернее в области сбора данных в эмпирических исследованиях. Характер и особенности этого источника данных рассматривается в контексте анализа характеристик техник, основанных на словесной коммуникации, когнитивной базы, лежащей в основе процесса получения ответов и потенциальных источников ошибок при ответах на вопросы. На основе обсуждения приведенных вопросов указывается на возможности и ограничения использования словесного высказывания в качестве источника данных в педагогических исследованиях. Один из главных аргументов в пользу необходимости и обоснованности использования данного источника в педагогических исследованиях заключается в том, что он позволяет осуществлять сбор данных из первичных и релевантных источников, т.е. от человека.*

Ключевые слова: *данные, словесное высказывание респондентов, техники, основанные на вербальной коммуникации.*

Увод

У емпиријским истраживањима подаци представљају важан елемент у процесу конституисања нових сазнања. Од њихових карактеристика умногоме зависи квалитет сазнања. Другим речима, проблеми у вези са ваљаношћу и поузданошћу података директно се одражавају на квалитет сазнања.

У циљу прикупљања података у истраживањима у друштвеним наукама употребљавају се различите врсте техника. Обично се прави разлика између три основне групе техника: технике засноване на посматрању, на вербалној комуникацији и на анализи производа (Havelka i sar., 1999). Конкретније речено, користе се, на пример, посматрање, интервјуисање, анкетирање, тестирање, скалирање, анализа садржаја итд. Оне омогућавају прикупљање веома разнородних података према садржају, природи, извору.

Више техника прикупљања података које се користе у педагошким истраживањима заснива се на вербалној комуникацији. За ову групу техника карактеристично је да се процес прикупљања података заснива на одговарању на питања. У складу с тим, њихова примена у истраживању подразумева вербални исказ испитаника као извор података. Тој групи припада, на пример, интервјуисање, анкетирање, скалирање.

Полазећи од чињенице да податак није нешто што је дато, већ нешто што се ствара кроз процес истраживања, у раду се вербални исказ испи-

таника као извор података разматра са три становишта: карактеристика техника заснованих на вербалној комуникацији, когнитивне основе одговарања на питања и извора грешака у процесу одговарања на питања.

Шта је податак?

Израз податак употребљава се у многим областима, тј. његова примена повезује се са разнородним контекстима. То може да буде један од разлога различитих схватања податка. Његово одређење, ипак, најчешће се доводи у везу са изразима чињеница, информација и показатељ (Ristić, 2006).

Шушњић (1999), на пример, наводи да податак представља исказ о чињеници. „Предмет посматрања увек је нека чињеница или однос међу чињеницама, а резултат посматрања је податак о чињеницама или њиховим односима у облику неког исказа“ (Šušnjić, 1999). Када се податак повезује с информацијом, према једном схватању, наглашава се да подаци представљају „материјал“ чија обрада омогућава долажење до информација које су релевантне за примаоца (Davis, према: Ristić, 2006). Одређења податка посредством показатеља обично указују на то да податак представља вредност показатеља на одговарајућој скали (Batigin, према: Ristić, 2006).

Ради потпунијег разумевања податка, Ристић анализира однос између значења овог и сваког од три израза с којима се његово одређење доводи у везу. Аутор констатује да није оправдано поистоветити значење израза податак са значењем поменутих израза, тј. са чињеницом, информацијом и показатељем. (Ristić, 2006).

Израз чињеница користи се да означи: 1) само стање ствари и 2) релативно истинит исказ о стварном стању ствари. Насупрот томе, податак не означава стварно стање ствари. Он представља само исказ или неки знак природног или вештачког језика о стању ствари. При томе, исказ не мора да буде истинит.

Разматрања значења израза податак и информација указују на то да се њихов однос у литератури сагледава на различите начине. На пример, он се одређује као логички однос подређености (мада не постоји сагласност о томе који је израз надређен – податак или информација, тј. да ли су информације врста података или су подаци врста информације); затим, као логички однос укрштања (неке, али не све, информације су подаци; неки, али не сви, подаци су информације). Такође, разматрању односа значења термина податак и информација приступа се и са других становишта. На пример, указује се да се кроз процес обраде подаци трансформишу у информације. Насупрот наведеним схватањима, постоје аутори који сматрају да, осим у области рачунарског система, ови термини могу да се користе као синоними (Machlup, према: Ristić, 2006).

Када се анализира однос између значења израза податак и показатељ, наглашава се да податак има шире значење. Показатељ је својство, променљива која може да има различите вредности из одређеног скупа вредности. Прецизније речено, у овом контексту, показатељ се повезује са квантитативним својствима. Насупрот томе, податак може да буде и квалитативне природе. У том смислу, он може да се односи на карактеристике објеката, појава, релација, али и самих показатеља, на пример, на њихову појаву или одсуство код неких субјеката итд.

У намери да дефинише израз податак, Ристић (2006) посебно истиче да он представља исказ или знак (вербални, бројчани, иконички) о неком стању ствари које нужно не мора да буде стварно. Такође, аутор указује на разнородност потенцијалног садржаја исказа који чини податак. Он може да се односи на објекте, појаве, услове, процесе, људе, као и на њихова својства, вредности својстава, на релације међу својствима итд. Њиме може да се тврди, пориче, приписује, упоређује. На пример, исказом може да се приписује или одриче неко својство објекту, да се упоређују вредности својстава, да се тврди или пориче постојање неке релације и сл. Исто тако, Ристић наглашава да постоје различите врсте података. Најчешће се указује на поделе према извору података: примарни и секундарни; према природи: квантитативни и квалитативни; према форми у којој су изражени: вербални и невербални подаци (Ristić, 2006).

Методологија емпиријских истраживања, прецизније речено, део који се односи на прикупљање података, представља посебан контекст у коме се користи израз податак. Не треба да буде спорно да његово схватање у овој области полази од наведеног одређења податка.

Процес прикупљања података у науци почива на три основна принципа: први истиче да подаци треба да омогуће смисаоно поређење испитаника; другим се наглашава да испитанику може да се припише само једна вредност са скале која се у истраживању користи; а по трећем треба омогућити да се емпиријски утврди место сваког испитаника на скали (Mayntz *et al.*, 1976). У складу с наведеним, у овој области, податак се често дефинише као вредност варијабле за одређени објекат (Todorović, 2008). На основу тога, оправдано је констатовати да се у овом домену схватање податка најдиректније доводи у везу са његовим одређењем које га повезује са показатељем. Поред поменутог, у области прикупљања података наводи се и да подаци представљају опажања о друштвеној стварности (*The SAGE Dictionary of Social Research Methods*, 2006) или емпиријски материјал који директно улази у обраду (Havelka *i sag.*, 1999). Постојање извесних специфичности у поменутиим значењима израза податак може да се објасни првенствено разликама у нивоу општости са кога се приступа његовом разматрању.

Претходна анализа указује на то да податак не представља нешто што је дато, што постоји као такво и што само треба да буде откривено. Напротив, податак се ствара, креира (Marsh, према: *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*, 2006). Он настаје као резултат два процеса: појмовног структурирања предмета проучавања, с једне стране, и посматрања испитаника, с друге стране. Конкретније речено, податак се конституише када су опажања појмовно довољно структурирана да омогуће да предмет истраживања буде регистрован, класификован и представљен на одговарајућој скали (Maunzt *et al.*, 1976). Настанак податка детерминисан је првенствено садржајем проблема истраживања, тј. питањем, хипотезом којом започиње истраживање (Šušnjić, 1999). Поред тога, разни други чиниоци који конституишу контекст који обезбеђује прикупљање података, такође, имају утицаја на његов настанак, на пример, карактеристике истраживачког инструмента, улога и особине посматрача итд.

Није спорно да извор података представљају чулна опажања. Ипак, она нису једини њихов извор. На то посебно упозорава Шушњић када указује да постоје чињенице² које није могуће чулима регистровати, као што су нпр. ставови, вредности и сл. (Šušnjić, 1999). Поред поменуте карактеристике, као пожељна својства податка, обично се истичу и поузданост, веродостојност, тачност, значајност за одређени проблем итд.

Карактеристике техника и инструмената истраживања заснованих на вербалној комуникацији

Суштинска карактеристика техника заснованих на вербалној комуникацији је да подразумева вербални исказ испитаника као извор података. У вези с том врстом извора података, пре свега, наглашава се важност садржаја који се путем вербалног исказа преноси (Nowak, 1977). Поред тога, наводи се да, у зависности од форме комуникације, он може да подразумева и неке друге елементе – као што су, на пример, акценат, мимика, гестикулација, тон, начин говора. Истовремено скреће се пажња да ови елементи обично остају у другом плану, као и да често нису ни регистровани.

У групи техника заснованих на вербалној комуникацији, користећи различите критеријуме, могуће је разликовати више подгрупа. С обзиром на форму у којој се одвија комуникација између истраживача и испитаника, прави се разлика између две подгрупе (Havelka *i sar.*, 1999). У прву се убрајају технике засноване на писаној форми комуникације. Овој подгрупи припада анкетање, скалирање, тестирање; прецизније речено, сви њихови инструменти који могу да се одреде као инструменти типа „папир-оловка“ (упитник, скала процене, скала ставова, инвентари интересовања, тестови

² Према мишљењу Шушњића податак представља исказ о чињеници (Šušnjić, 1999).

личности итд.). Друга подгрупа обухвата технике које су засноване на усменој форми комуникације. У ову подгрупу сврстава се интервјуисање, то јест разне врсте протокола интервјуа (стандардизовани, полустандардизовани).

Полазећи од чињенице да сваки инструмент захтева одређени ниво структурираности садржаја, прави се разлика, такође, између две подгрупе инструмената заснованих на вербалној комуникацији (Wilson & Sapsford, 2006). Прва обухвата инструменте који су углавном структурирани, као што су нпр. поједине врсте тестова, скала процене, упитници итд. За ову подгрупу карактеристично је да су унапред формулисана питања, да је утврђен њихов редослед, да су наведене категорије очекиваних одговора. Укратко, структура садржаја, којом се изазивају и региструју информације добијене од испитаника, у овим инструментима није подложна промени. У другу подгрупу се сврставају инструменти који су у малој мери структурирани, попут нпр. слободног интервјуа. Насупрот претходној, за ову подгрупу инструмената карактеристично је да, иако су начелно одређене теме и њихов могући поредак, истраживач може да варира формулацију и редослед питања, у складу с током разговора.

Мада су две поменуте класификације техника и инструмената заснованих на вербалној комуникацији комплементарне, оне ипак указују на њихове различите карактеристике. У складу с тим, у овом раду пажња је првенствено усмерена на технике, прецизније речено инструменте истраживања који припадају подгрупама тзв. „папир-оловка“ инструмената и инструмената који су у већој мери структурирани (нпр. упитник, скала, тест). Поред наведеног, као још једну важну карактеристику техника и инструмената који су у фокусу разматрања које следи, треба нагласити да се њима прикупљају подаци у вези са којима је оправдано поставити питање искренности испитаника приликом одговарања на питања.

Основна карактеристика техника заснованих на вербалној комуникацији је да се њиховом применом у истраживању подаци прикупљају кроз процес постављања питања и давања одговора (Fowler, 1995; Ongena & Dijkstra, 2007; Tourangeau *et al.*, 2000). У овом процесу, са различитим улогама, ангажовани су и истраживач и испитаник: и док први поставља питања³, од другог се очекује да на њих одговори. То значи да и један и други, сходно својим улогама, учествују у процесу настанка податка: истраживач кроз појмовно структурирање проблема истраживања и његову операционализацију до нивоа разраде садржаја и дизајна инструмента; а испитаник на основу одговора које даје на постављена питања. У овом раду пажња је усмерена првенствено на улогу испитаника у процесу конституисања података заснованих на вербалном исказу.

³ Термин питање се користи у ширем значењу, тј. да означи различите врсте стимулуса (нпр. тврдње, задатке).

У циљу прикупљања података, у природним наукама мерни инструмент представља средство које се ставља између предмета мерења и мериоца, а задатак истраживача је само да очита измерену вредност. Насупрот томе, инструменти који су засновани на вербалној комуникацији конципирани су тако да имају двоструку улогу (Havelka i sar., 1999). С једне стране, они садрже низ стимулуса (питања, тврдњи) чији је задатак да изазову одређене реакције (одговоре). С друге стране, они представљају својеврстне протоколе који треба да омогуће и обезбеде да изазване реакције буду регистроване. Конкретније речено, примена инструмената заснованих на вербалној комуникацији, посматрано из угла улоге испитаника, подразумева његово специфично ментално ангажовање у настајању податка. На пример, од испитаника се очекује да: наведе чињеницу, изнесе своје мишљење о проблему, саопшти у којој мери је сагласан са тврдњама, рангира низ информација итд. Другим речима, човек (испитаник) на посебан начин представља саставни део инструмента. Због тога се каже да се у мерењима у друштвеним наукама људи користе као леђири. Описана специфичност мерења у друштвеним, у односу на природне науке, наглашава се и кроз прављење разлике између симболичког (менталног) и физичког мерења.

Основни структурални део инструмената заснованих на вербалној комуникацији чини дијада питање–одговор. У контексту научних истраживања, у вези с њом постављају се ригорознији захтеви него приликом њеног коришћења у свакодневной комуникацији. Основни разлог за то је потреба да се на основу примене ове дијаде обезбеде ваљани и поуздани подаци о предмету истраживања (Fowler, 1995).

Применом техника заснованих на вербалној комуникацији обезбеђују се две врсте података, с обзиром на начин на који подаци настају, прецизније речено, према томе ко артикулише податак (Havelka i sar., 1999). Прву групу чине подаци које артикулише испитаник. Прецизније речено, у ову групу се сврставају изворни (оригинални, директни) одговори испитаника без било какве интервенције истраживача (у смислу селекције, интерпретације, измене и сл.). Другу групу чине подаци које артикулише истраживач. У ову групу се сврставају подаци које истраживач изводи на основу изворних одговора испитаника (нпр. став испитаника добијен сумирањем њихових одговора на више тврдњи у скали Ликертовог типа).

Природа вербалног исказа испитаника као извора података обезбеђује прикупљање података о широком спектру појава, тј. о скоро свим појавама у области педагогије. У складу с тим, он може да омогући долажење до веома разнородних података. Њихов садржај може да се односи на објективне чињеничне податке који могу да се тичу нпр. самих испитаника, особа из његовог окружења, институција, догађаја, активности, понашања и сл.; али и на субјективне податке о томе шта испитаник мисли, како се осећа, шта

зна, какав став има итд. Такође, подаци могу да се односе, на пример, на појаве које су директно доступне чулима, али и на оне за које то није карактеристично; затим, на појаве које јесу, али и на оне које нису непосредно присутне у тренутку када се подаци прикупљају, тј. овај извор података омогућава прикупљање података о појавама из све три временске димензије (прошлост, садашњост и будућност) (Havelka i sar., 1999).

Коришћење човека као извора података у педагошким истраживањима у складу је с предметом проучавања педагогије. Специфична природа човека прожима и даје печат свим појавама у овој области: он васпитава, али и бива васпитаван. Може да се констатује да то што је човек извор података у истраживањима у педагогији обезбеђује да се они добијају из примарног и релевантног извора.

Когнитивна основа процеса одговарања на питања

Улога испитаника у процесу прикупљања података заснованих на вербалном исказу веома је захтевна. Наиме, одговарање на питања представља сложен когнитивни процес који подразумева низ активности.

Комуникација која се одвија између испитаника и истраживача у циљу прикупљања података заснованих на вербалном исказу укључује три релације (Nowak, 1977). Прва је когнитивна релација. Она обухвата однос и интеракцију која постоји – приликом конституисања одговора – између стварног стања предмета проучавања, с једне стране, и знања и уверења која испитаник има у вези са појавом која је предмет проучавања, с друге стране. Поред когнитивне релације, као посебна издваја се релација изражавања. Она подразумева однос између садржаја правога, у смислу тачног и искреног одговора испитаника, и садржаја одговора који је он саопштио. Трећа релација је релација комуникације и она обухвата однос између изворног садржаја одговора испитаника и садржаја одговора који је истраживач примио.

Полазећи од психолошких теорија о разумевању језика, памћењу, расуђивању – а у намери да се објасни процес одговарања на питања у сервеј истраживањима – кроз заједнички рад, представници психологије и сервеј методологије развили су више модела⁴. Упркос извесним специфичностима, већина модела указује на когнитивну основу одговарања на питања и обухвата четири основне групе процеса: 1) разумевање питања на темељу његове интерпретације; 2) присећање информација које су потребне да би се одговорило на питање; 3) конституисање мишљења, става, оцене кроз процењивање информација релевантних за одговор; 4) саопштавање одговора,

⁴ Истраживања у овој области која су почела почетком 80-их година XX века временом постају позната као проучавања когнитивног аспекта сервеј методологије (Schwarz, 2007).

тј. његово формулисање и изражавање у захтеваном облику (Groves *et al.*, 2004; Schwarz, 2007; Tourangeau *et al.*, 2000).

Разумевање питања започиње његовим читањем и праћењем инструкције која представља саставни део питања. Оно подразумева процес придавања значења питању које се остварује кроз његову интерпретацију. Прави се разлика између језичког и прагматичног значења питања (Ongena & Dijkstra, 2007). Прво се односи на лексичко разумевање појединих структуралних елемената који граде питање (нпр. разумевање значења појединих термина који се користе у питању). Прагматично значење питања подразумева разумевање смисла питања, тј. намере испитивача, идентификовање информације која треба да се обезбеди да би се одговорило на питање.

Присећање подразумева прикупљање информација из дуготрајне меморије које су релевантне за давање одговора на постављено питање (Groves *et al.*, 2004). У извесној мери постоји консензус у вези са током овог процеса. Он најчешће започиње општим сећањима која ретко обезбеђују тачан одговор, али зато представљају подстрек за нова претраживања меморије, што резултира новим подстицајима за даља присећања итд. Описани круг се наставља све док се не добију неопходне информације, или док се не одустане од даљег трагања за њима (Groves *et al.*, 2004).

За формирање одговора није довољно само се присетити релевантних информација. Неопходно је и додатно ангажовање у његовом грађењу и коначном конституисању. То се остварује кроз процењивање релевантних информација, као и кроз њихово комбиновање и интегрисање, тј. трансформисање у одговарајући суд, процену, мишљење (Tourangeau *et al.*, 2000).

Последња група процеса односи се на саопштавање одговора. Она обухвата смештање одговора у одговарајући формат. Наиме, питање, поред тога што одређује садржај, утврђује и формат у коме одговор треба да буде саопштен. Кроз процес саопштавања одговора врши се његово прилагођавање захтевима који су у питању постављени у вези с форматом одговора (Groves *et al.*, 2004). Другим речима, ако се као одговор захтева тачан број дана у месецу, испитаник свој суд мора да усклади са понуђеним категоријама у питању затвореног типа, или да одлучи колико његов одговор треба да буде прецизан, и у складу с тим да га саопшти у питању отвореног типа.

С обзиром на број и сложеност описаних процеса могао би да се стекне утисак да одговарање на питања траје веома дуго, што није тачно. На пример, да би испитаник одговорио на једно питање које се односи на његов став према некој појави, потребно је око пет секунди (Bassili & Fletcher, Tourangeau *et al.*, према: Tourangeau *et al.*, 2000).

Наведени модел пружа увид у основне когнитивне процесе које испитаник користи када одговара на питања. Ипак, у извесном смислу и мери, овај модел треба схватити флексибилно. Пре свега, може да се постави

питање да ли је оправдано описане групе процеса одредити као четири фазе одговарања на питање које се одвијају сукцесивно. То је вероватно очекивано приликом одговарања на већину питања, на пример, да би испитаник знао којих информација треба да се присети, неопходно је да је претходно разумео питање. Ипак, није оправдано тврдити да се процеси из различитих група: никад не одвијају паралелно (нпр. разумевање кључних речи кроз интерпретацију питања може да буде окидач за присећање, иако још увек није утврђено прагматично значење питања); да не постоји враћање на претходну групу процеса (нпр. приликом конституисања одговора уочавање да неке информације недостају може да има за последицу поновно активирање процеса присећања); да се не дешава прескакање појединих група процеса (пошто је разумео питање, испитаник може одмах да приступи саопштавању одговора бирајући нпр. одговор не знам). Укратко, не постоји довољно доказа на основу којих би било оправдано тврдити да је описани редослед процеса најчешћи, али ни да он то није (Tourangeau *et al.*, 2000).

Ако се у обзир узму потенцијалне специфичности садржаја питања, потреба за флексибилним тумачењем описаног модела као да се повећава. На пример, може да се постави питање: да ли испитаник ангажује исте менталне процесе приликом одговарања на питања која се тичу чињеница и на питања која се односе на ставове? Већина аутора, у начелу, сагласна је да наведени модел, тј. четири основне групе процеса, може да се користи као опис когнитивних процеса који се активирају приликом одговарања на већину питања, без обзира на разлике у садржају питања (Tourangeau *et al.*, 2000). Ипак, није спорно да постоје и извесне особености. Без намере да се разматра овај проблем, као илустрација може да послужи следећи пример: за остваривање истог циља – присећања релевантних информација – када одговара на питање које се односи на чињенице, испитаник настоји да се присети нпр. конкретних догађаја; међутим, када одговара на питање којим се испитује мишљење испитаника, он тежи да се присети, пре свега, нпр. специфичних чињеница, трендова и сл. (Groves *et al.*, 2004).

Поред описаног, у литератури се наводе и други модели. Неки од њих праве разлику између два основна начина на које испитаник приступа одговарању на питања (Cannell *et al.*, Krosnick & Alwin, према: Tourangeau *et al.*, 2000). Први приступ подразумева да испитаници теже да што тачније одговоре на питања, при чему ангажују већину процеса описаних у претходном моделу. Насупрот њему, за други приступ карактеристично је да су испитаници површнији приликом одговарања на питања и да настоје да дају одговоре који су задовољавајући. Испитаници то остварују коришћењем различитих стратегија одговарања, као што су, на пример, навођење друштвено пожељних одговора, бирање одговора који указују на сагласност са свим тврдњама или да не знају одговор итд. Ова два модела

не оспоравају постојање четири основне групе процеса који су описани у претходном моделу. Међутим, они указују да поједини испитаници могу да их реализују с различитим квалитетом приликом одговарања на конкретна питања. Полазећи од тога, уместо њиховог дефинисања као појединачних, јасно разграничених приступа, они треба да буду третирани као полови јединственог континуума, дуж кога варира дубина и квалитет остваривања појединих когнитивних процеса описаних у претходном моделу одговарања на питања (Groves *et al.*, 2004).

Карактеристике сва три модела упућују на закључак да наведене четири групе процеса треба схватити као „...низ когнитивних средстава које испитаници могу да користе у конструисању својих одговора“ (Tourangeau *et al.*, 2000). Другим речима, на коначан избор и редослед когнитивних процеса који ће бити активирани у сваком појединачном случају приликом одговарања на питања утичу различити фактори, на пример, ниво тачности и прецизности одговора који испитаник жели да обезбеди, време које испитаник има на располагању или жели да посвети одговарању итд. (Groves *et al.*, 2004).

Извори грешака у процесу одговарања на питања

На ваљаност и поузданост података добијених путем вербалног исказа утичу бројни и разнородни чиниоци, као што су квалитет когнитивних процеса на којима се заснива одговарање на питања, личност и мотивација испитаника, карактеристике питања и одговора у инструменту, активност истраживача током попуњавања инструмената итд. Другим речима, сви они представљају потенцијалне изворе грешака. На пример, са становишта квалитета когнитивних процеса ангажованих приликом одговарања на питања, грешка може да настане као последица погрешне интерпретације питања, или заборављања круцијалне информације, или пропуста у закључивању које се остварује на основу реконструисаних сећања, или „смештања“ одговора у неодговарајућу категорију итд. (Tourangeau *et al.*, 2000).

Различити аутори на сличан начин групишу поједине изворе грешака. Милас (Milas, 2005) прави разлику између две основне групе извора грешака. Прва је повезана са ваљаношћу инструмента и обухвата проблеме који се јављају приликом одговарања на осетљива питања, затим проблеме који се односе на давање друштвено пожељних одговора и који се тичу склоности испитаника да дају потврдне одговоре без обзира како је питање формулисано. Друга група извора грешака повезана је са поузданошћу инструмента и тиче се формулације и редоследа питања, као и адекватног коришћења различитих типова питања у инструменту.

Ради обезбеђивања квалитетних података, Хавелка, Кузмановић и Попадић (1999) наводе да приликом формулације питања треба водити

рачуна о два основна аспекта: шта се пита и како се пита. Први аспект се односи на смисао питања, тј. на потребу да за сваког испитаника питање има исти смисао, и то онај који је истраживач планирао. У вези с овим аспектом формулисања питања аутори истичу више потенцијалних извора грешака. Они посебно анализирају питање информисаности испитаника о проблему који се истражује, тешкоће које изазива коришћење непознатих и нејасних речи у формулацији питања, потребу усклађивања референтног оквира истраживача и испитаника и склоност испитаника да дају друштвено пожељне одговоре. Други аспект се односи на вербално обликовање и стилизацију питања и на адекватно коришћење појединих типова питања у инструменту.

У складу са ставом да процес комуникације, који се у истраживању одвија између испитаника и истраживача у циљу прикупљања података заснованих на вербалном исказу испитаника, обухвата три релације – констатује се да свака од њих представља могући извор грешака (Nowak, 1977). У когнитивној сфери извор грешака може да буде, на пример, недовољно познавање од стране испитаника појаве која је предмет истраживања, затим његова неспособност да тачно перципира појаве у вези са којима треба да саопшти мишљење, наведе процену и сл. У области изражавања, потенцијални извори грешака могу да буду неискреност испитаника приликом одговарања на питања, вештачка атмосфера у којој се истраживање реализује, дужина трајања испитивања, сугестивна формулација питања итд. У домену комуникације извори грешака, између осталог, могу да буду и неразумевање испитаника и истраживача услед, на пример, разлика у значењу термина које користе, затим неадекватно регистровање одговора и сл.

У процесу одговарања на питања, потенцијални извори грешака ретко делују самостално. Напротив, обично постоји истовремени утицај више њих (Milas, 2005). То је последица, пре свега, њихове природе и међусобне повезаности.

У намери да се отклони деловање потенцијалних извора грешака и да се обезбеде ваљани и поуздани подаци, у истраживању се предузимају различите активности. Поред оних које су усмерене директно на контролу и смањење деловања појединих извора грешака, наведеном циљу на посебан начин доприноси и уважавање основних претпоставки за коришћење инструмената којима се прикупљају подаци засновани на вербалном исказу испитаника. Прва претпоставка подразумева да је испитаник вољан, мотивисан да искрено одговара на питања; друга да је способан да то уради (да поседује информације, да је у стању да их саопшти, да оне могу да буду саопштене кроз вербални исказ и сл.); док трећа претпоставка указује на неопходност постојања добре комуникације између истраживача и испитаника, тј. на потребу да они у комуникацији користе симболе истог значења (Havelka i sar., 1999).

Закључак

Коришћење вербалног исказа испитаника као извор података у педагошким истраживањима има својих предности, али подразумева и извесне тешкоће.

Постоји више разлога који указују на потребу и оправданост заснивања процеса прикупљања података у истраживањима у педагогији на вербалном исказу испитаника. Пре свега, они су садржани у чињеници да окосницу свих појава које се проучавају у овој области чини човек, што значи да се на тај начин подаци обезбеђују из примарног и релевантног извора. Такође, вербални исказ као извор података обезбеђује долажење до података о скоро свим појавама у области васпитања и образовања, на пример, о објективним чињеницама, али и о субјективним мишљењима, проценама и сл.; о појавама које јесу, али и о онима које нису доступне чулима; о појавама које се везују за садашњост, али и о онима које припадају прошлости и будућности. Исто тако, вербални исказ као извор података пружа могућност да се прикупе подаци који су разнородни према природи (квалитативни и квантитативни подаци), према извору (примарни и секундарни подаци). Такође, са становишта времена потребног да се подаци прикупе, веома је економично користити ову врсту извора података.

Тешкоће и проблеми у коришћењу вербалног исказа испитаника као извора података последица су првенствено чињенице да је човек извор података. Сложеност његове природе отвара разне могућности за појаву грешака. То намеће опрез посебно приликом конструкције инструмента (нарочито код формулације његовог основног структуралног елемента, тј. дијаде питање–одговор, избора типа питања и сл.), примене инструмента у истраживању (нпр. питање мотивације испитаника, његове способности да пружи релевантне информације итд.), избора врсте и величине узорка и др.

У истраживању ваљаност и поузданост података добијених на основу вербалног исказа испитаника умногоме зависи од квалитета и нивоа контроле потенцијалних извора грешака. Постојање модела који описују когнитивне процесе на којима се заснива одговарање на питања омогућава да се многи од њих идентификују, с једне стране, али и да се сагледају потенцијални начини за њихову контролу и превазилажење, с друге стране. Тиме се стварају услови који могу да допринесу обезбеђивању прикупљања квалитетних података заснованих на вербалном исказу у педагошким истраживањима.

Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања“ (број 179060), чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011–2014).

Литература

- Fowler, F. (1995): *Improving Survey Questions*. London: SAGE Publications, Inc.
- Groves, R., Fowler, F. & Couper, M. (2004): *Survey Methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Havelka, N., Kuzmanović, B. i Popadić, D. (1998): Metode i tehnike socijalnopsiholoških istraživanja. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva za psihologiju Srbije.
- Jupp, V. (ed.) (2006): *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*. London: SAGE Publications, Inc.
- Mayntz, R., Holm, K. & Huebner, R. (1976): Introduction to empirical Sociology. Middlesex: Penguin Education.
- Milas, G. (2005): *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: „Naklada Slap“.
- Nowak, S. (1977): *Methodology of Sociological Research*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Ongena, Y. & W. Dijkstra (2007): A Model of Cognitive Processes and Conversational Principles in Survey Interview Interaction, *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 21, No. 2, 145–163.
- Ristić, Ž. (2006): *O istraživanju, metodi i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Schwarz, N. (2007): Cognitive Aspects of Survey Methodology, *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 21, No. 2, 277–287.
- Todorović, D. (2008): *Metodologija psiholoških istraživanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Tourangeau, R., Rips, L. & Rasinski, K. (2000): *The Psychology of Survey Response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Šušnjić, Đ. (1999): *Metodologija*. Beograd: Čigoja štampa.
- Wilson, M. & R. Sapsford, (2006): Asking Questions; in R. Sapsford & V. Jupp (eds.): *Data Collection and Analysis* (94–132). London: SAGE Publications, Inc.

Податак о аутору:

Наташа Матовић, доктор педагошких наука, Доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, email: nmatovic@f.bg.ac.rs

КАКО РАЗВИЈАТИ ШКОЛУ

Аутор: Емина Хебиб

Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд, 2013.

Већ три деценије у свету упоредо јачају две тенденције: повезивање на међународном нивоу (највише у Европи) и јачање националних држава (нарочито на плану доказивања националног и верског идентитета већинских народа у тим државама). Посебно у процесу евроинтеграција, дошло је до појаве да *мале земље губе значај у развоју фундаменталних наука и научно-теоријских дисциплина* на универзитетима. Економија и привреда у тим земљама, у складу с тим, све више постају услужне, а истраживања примењена. *Научна теорија*, од филозофске, преко природних наука (физике, хемије, биологије), па до педагогије, постепено постаје привилегија економски, војно и политички моћнијих чланица тих савеза. Дobar пример за то је како у пракси функционишу препоруке и примена „Болоњске декларације“ о универзитетском образовању (потпуно неуједначено у развијенијим и мање научно и економски снажним земљама).

У таквој констелацији догађаја, за нашу педагошку науку је веома значајна појава сваког научног дела и књиге која има *научно-теоријски карактер* и која се бави општим питањима и тзв. чистом теоријом. У нашим условима и подели компетенција, педагогија, психологија, филозофија и сродне науке изучавају се као матичне на филозофским факултетима, па се од њихових наставника и очекује да се баве темељним питањима своје науке.

Емина Хебиб, наставник на Групи за педагогију Филозофског факултета у Београду, за кратко време се представила са две своје научно-теоријске студије о школи: *Школа као систем* (2009) и *Како развијати школу* (2013). Њима она доказује да успешно наставља и представља београдску школу педагошке науке (Катедра за педагогију је основана 1892. године) и да се придружује успешним наставницима Катедре. Емина Хебиб је на Групи за педагогију у Београду завршила основне студије, магистарске студије и успешно одбранила докторат из области школске педагогије.

Поднасловом књиге „Развојни и реформски процеси у области школског образовања“, ауторка усмерава читаоце на неколико основних *проблемских кругова* у процесу усавршавања школе као институције: Управљање и руковођење школом – претпоставка развоја школе као институције (дакле, прво о онима најодговорнијима, од науке, преко управе, до државе); Развој и реформа школе и школског система (о реформама организационе поставке школе и професионалног развоја наставника); Евалуација школског рада у циљу развоја школе као институције (о осигурању квалитета рада, екстерној евалуацији и стандардизацији школског образовања).

Који су основни квалитети теоријске расправе Како развијати школу ?

Пре свега, то су *извори и литература* на којој се заснива анализа. Ауторка је добар познавалац стране литературе, што није чест случај у нашој педагошкој науци, па користи 134 страна рада, а само 14 радова на српском језику. Тиме она ове радове светски признатих ауторитета и институција директно инкорпорира у нашу педагошку науку. Сетимо се да су још средином 19. века прве књиге у српској педагогији представљале посрбљене текстове немачких и других европских аутора (код којих су наши педагози студирали). Данас се ради о квалитативно вишем нивоу коришћења страних извора, њихове прераде и анализе у складу са нашим потребама и приликама.

Друга корист од овог рада јесте *ауторска разноврсност*, јер је евидентирано чак 146 углавном страних аутора; што значи да књига није ослоњена само на идеје једне уже групе страних аутора или неке једностране теорије школе. Ретке су књиге из педагошке науке објављене у последњих десетак година у нас чије су анализе ослоњене на тако велики број страних аутора.

Актуелност извора је евидентна. Само је 19 библиографских јединица објављено пре 2000. године, што значи да нам ова књига доноси најновије ставове о теми којом се бави. За читаоце којима није доступна најновија литература (углавном на енглеском језику), књига је прави „прозор у свет“. Истовремено, пажљив и обазрив читалац ове књиге може приметити да се, као седиште издавача или електронске адресе, помињу градови: Лондон, Њујорк, Париз, Брисел, Вашингтон, Загреб, Будимпешта и Београд. Ова похвала за праћење збивања у светским метрополама истовремено сугерише и благу опрезност због недостатка литературе из тзв. остатка света, који, такође, има и успешне и неуспешне школе, и педагошку традицију, као и савремене проблеме који и за нас могу бити интересантни.

Следеће, *обим књиге* од 182 стране је сасвим *погодна форма* да се нека расправа обави на довољно исцрпан, али не и досадан начин. Интересантно је да је и претходна књига Емине Хебиб *Школа као систем* штампана на 187 страна у сличној графичкој опреми. Та чињеница наговештава спремност ау-

торке да се доследно и трајније и на методолошки сличан начин бави проблематиком школске педагогије, приказујући истовремено и свој научни развој.

Повољно оцењујемо и *суздржаност* ауторке да се бави тренутним, дневнополитичким, законодавно-правним и практично-педагошким темама, које су предмет стручних чланака у педагошким часописима и просветним листовима или делатност текуће просветне политике. Ауторку, што јој је и задатак, интересују општа питања теорије школе и школске педагогије као научне дисциплине. Тиме је очуван специфичан хијерархијски однос науке и политичке праксе. У таквим *методолошким оквирима* анализе могуће је вршити *квалитативну анализу извора и литературе на међународном нивоу*.

У време наметљивог и доминантног присуства тзв. *педагошке естраде*, која се под велом науке и међународних захтева појављује на масовним скуповима стручног усавшавања (професионалног развоја) наставника, у бројним пилот-пројектима, огледним и угледним и помодним радионицама, округлим столовима и слично, ова књига је *написана* прилично *инхерентним*, тј. затвореним стилем и терминологијом са много страних речи и израза, а без много атрактивних примера, допадљиве паушалне критике „одговорних“ и „свега постојећег“, али са наглашеном намером да се из европског и светског искуства *издвоји оно најбоље* чему би и наша школа могла да тежи. Књига због тога, вероватно, неће имати широк круг читалаца, али ће бити од користи онима који предводе и предвиђају реформе, посебно наставницима, асистентима и студентима педагогије, психологије, учитељских и других наставничких факултета, запослених у институтима и заводима за унапређивање школства. Књига нема шема и фотографија, али је зато пуна искричавих мисли и порука о школи и педагогији.

Издвојићемо и неколико *идеја* о којима се писац књиге изјашњава или око којих води расправу о савременој школи.

Сама школа као институција у свом бићу има инкорпорирану *идеју развоја* и промене, што се доводи у везу са *индивидуалним и друштвеним* развојем. Они су међуусловљени – појединац, школа, друштво (држава). После двовековне доминације социоцентричних и држављанских концепција школе, очигледно је да се сви залажу и за поштовање потреба и интереса индивидуе, тј. сваке личности која је у процесу школовања. Нису то више једностране захтеви педоцентриста, већ све чешће озбиљна стратегија развијених држава, које морају да рачунају са личном мотивацијом сваког учесника у развоју (образовању, школовању).

Идеја развоја се, фактички, са појединца адекватно и кореспондентно *преноси и на институцију* (школу), тј. на развој: циљева (и праћење исхода), на развој програма и на развој широког спектра школских активности, па и на методичке стратегије и тактике (каже се: школска педагогија се бави стра-

тегијом, а методике тактиком наставе). Оно што институција развија у себи, то ће, управо, омогућити личности да се развија на нови и пожељнији начин.

Идеја развоја се односи и на потребу да развој школе буде адекватан и *потребама различитих категорија учесника* у образовању. Квалитет има и улазне и излазне параметре, али диференцирано и сведено на појединце. Унифицираност остаје само на нивоу обавеза (организатора и учесника).

Значајна је и идеја о школи као о перманентном *развојном контексту за професионално усавршавање наставника*. Све је усмерено на узнемиравање статичности и пасивности у установи и у учесницима. Зато, поред осталог, пракса школског рада неће моћи да функционише без непосредно присутне педагошке науке и примењених истраживања. Школа треба да буде узор развојне динамичности за друге друштвене институције у окружењу. Она, укључујући и универзитет, дисеминира нове научне тековине управо мењајући себе и своје учеснике.

Изложени су и докази да се развој и реформа школе *не могу дешавати сегментарно, већ само целовито* и свестрано: и циљеви, и стандарди рада и квалитета, и програми и методе рада; и ученици и наставници и сви они који утичу на школу. Све друго прераста у тренутну и једнострану кампању, која се после извесног времена утиша (о курикулумима, о исходима, о фасилитаторима и тренерима тренера...), па је и осуђено на неуспех. Чак и реч „реформа“ све мање одговара јер се односи на промене већ постојећих парадигми, без темељног преображаја школе из самих основа. Наравно, када се ради о темељној промени школе и школског система, она претпоставља и широку промену *друштвеног система (окружења) у целини*. Статични друштвени системи нису у могућности да производе промене, па ни у школи.

Слојевити процес реструктурирања школе као институције намеће и разрађену методологију сталне промене *стандарда и мерење квалитета* у раду школе. Затечени *критеријуми и инструменти* неће ни моћи бити примењени (знања, особине и вредности су у сваком новом времену у новом односу). Зато је у књизи и наглашена усаглашеност: образовне политике друштва, финансирања и научног образлагања промена (статус педагогије, односно школске педагогије). У досадашњим књигама о школи и школским реформама, поглавље „Управљање и руковођење школом“ је увек на крају књиге, док је у овој књизи на самом почетку (питање демократизације и поделе одговорности).

Развој *евалуације* образовног рада и обезбеђивање квалитета посматрају се као јединствена појава: и као индикатор онога што треба мењати и као верификатор ефеката извршених промена.

Дакле, ако бисмо желели да издвојимо *кључне речи* у писању ове књиге, које могу да мотивишу потенцијалног корисника на читање, то су: врсте и модели управљања школом и променама школе; децентрализација у

образовању, аутономија школе и подела одговорности за промене; реформа школе и професионални развој наставника (професионална аутономија наставника); евалуација рада, осигурање и развој квалитета и стандардизација школског образовања (екстерна евалуација и самоевалуација).

За сам крај овог приказа преузећемо реченицу из *Предговора* књиге: „Желели смо да у тексту изложимо и анализирамо (као и да разменимо са стручном јавношћу) најновија теоријска сазнања о школи, школском раду и школском образовању и тиме укажемо на правац у којем школска педагогија као научна педагошка дисциплина и истраживачка пракса креће. С друге стране, покушали смо текст писати тако да представља илустрацију остварених резултата.“ Очекујемо да књигу, поред ужег круга научних радника и стручњака, прихвати и шири круг просветних радника и практичара.

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у **електронској форми**, на адресу Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд, са напоменом „За часопис“, **mail: pds_bgd@eunet.rs** или **niv@gmail.com**.

Радови се достављају у Word 2003 формату, са Times New Roman фонтом, величина 12. Моле се домаћи аутори да користе фонт Serbian cyrillic.

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

Текст треба да буде откуцан **двоструким проредом**. Све странице основног текста морају бити нумерисане. На насловној страници треба навести наслов рада, академску титулу, име и презиме аутора, институцију у којој је аутор запослен, место, приватну или службену контакт адресу (поштанску и електронску), број телефона и годину рођења. Уколико рад има више аутора, за сваког појединачног аутора треба навести све наведене податке.

Рад не треба да буде дужи од 16 страница основног текста. Осим тога уз рад треба приложити резиме дужине 16 редова. На крају резимеа треба навести кључне речи (до пет).

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, текст резимеа, када се ради о тексту у којем се даје приказ емпиријског истраживања, треба да садржи: значај проблема или теме која се обрађује, циљ, задатке, методе, резултате, закључке, педагошке импликације реализованог истраживања. У случају теоријских радова треба навести значај проблема или теме која се обрађује, основна теоријска исходишта и елементе аналитичке разраде проблема и закључке.

– Домаћи аутори радове треба да доставе на српском језику
– Редакција обезбеђује превођење резимеа на енглески и руски језик.
– Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.

– Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.
– На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

Молимо ауторе да на крају рада наведу, у највише пет редова, основне професионалне податке о себи, електронску контакт адресу и годину рођења аутора.

Позиви на литературу - референце

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако је то нужно, за коментаре и допунски текст. Имена страних аутора у тексту се наводе у транскрипцији приликом првог позива на аутора или извор са навођењем презимена аутора у оригиналу у загради. У следећим позивима на истог аутора довољно је навести само транскрипцију. У позиву на литературу наводи се презиме аутора и година издања извора на који се позивамо, на пример: (Ђорђевић, 1982). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар*.

Списак референци на крају рада наводи се абecedним редом на следећи начин:

књига:

Трнавац, Н. (1996): *Педагог у школи - прилог методици рада школског педагога*, Београд: Учитељски факултет

чланак у часопису:

Коцић, Љ. (1984): Усавршавање концепције и структуре основне школе и унапређивање васпитно-образовног рада у њој, *Настава и васпитање*, бр. 3, 335 - 343.

прилог у зборнику:

Хавелка, Н. (1998): Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, *Наша основна школа будућности* (99 - 163), Београд: Заједница учитељских факултета Србије

енциклопедијска или речничка издања:

Педагошка енциклопедија I и II (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу, години публикавања референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц; (1997а, 1997б).

Молимо ауторе приказа књига да уз приказ обавезно доставе и књигу коју приказују.

Оцењивање радова

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензије се дају у писаном облику. На основу рецензија уредник доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.

JOURNAL OF EDUCATION

CONTRIBUTORS' NOTES

Manuscripts should be submitted in **electronic form** to: Pedagoško društvo Srbije, Terazije 26, 11000 Beograd, with a note: **za Časopis**, or by email and attachment to: **pds_bgd@eunet.rs** or **niv@gmail.com**.

Style Sheet

Format:		
Length:	up to 16 pages	
Font:	Times New Roman (12 pt)	
Line spacing:	1.5	
Alignment:	Justified	
Margins:	Top and bottom	3 cm
	Left and right	3.5 cm
Page numbers:	Insert page numbers	

The paper should not exceed 16 pages, and should contain: (1) Title, (2) Abstract, (3) Body of the text, (4) References/Bibliography, short professional data and year of birth. Figures, tables etc. should be provided on a separate page (with appropriate reference in the text) or inserted as moveable objects in the text, and should be labelled numerically and textually by clear explanation. Graphic presentations should have a title and the accompanying legend.

(1) Title: **bold capitals, centered**

(2) Abstract: an abstract about 16 lines (under the heading **Abstract**) with up to five keywords at the end should precede the body of the text.

(3) Body of the text: **bold** should only be used for the title, subtitles, and headings. *Italics* should be used for emphasis, examples interpolated in the text, non-English words and book/journal titles. "Double quotation marks" enclose brief citations running in the text (longer quotations, indented on all sides, are not put between quotation marks). References to literature should be incorporated in the text (in parentheses) and footnotes should be used, if necessary, only for comments and additional information.

(4) References/Bibliography should be limited to the content of the paper and stated in alphabetical order. Website references should be in a list of their own after all other material.

For books with more than three authors, the first name and the abbreviation **et al.** should be used (e.g. Quirk et al. 1985). Book and journal titles are in *italics*. Titles of articles in books and journals are in regular font style. Page references are required for articles in books and journals.

Sample references:

Books:

Brislin, R. (1995): *Understanding Culture's Influence on Behaviour*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Chapters within books:

Willis, P. (1983): Cultural production and theories of reproduction, in: L. Barton & S.Walker (Eds) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, pp.127-145.

Articles:

Gardner, H. (1998): "A Multiplicity of intelligences" *Scientific American*, Winter Volume 9, No.4, 9-19.

Webpages:

"The Seven Sins of the Web" (Oct.2004): www.btopenworld.com/create/webpage

At the end of their contribution the authors are further asked to give their concise **professional bio data** (up to five lines) and electronic contact address. The data include: **author's name, academic title, affiliation, year of birth and postal address** at which they wish to receive the Journal of Education. If there are more authors, the above data should be stated for each person.

The Journal of Education is edited quarterly.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

Доставляење рада

Материалы для публикации необходимо направлять в редакцию журнала в электронном виде (во вложенном файле) по адресу: Педагогическое общество Сербии, ул. Теразие 26, 11000 Белград, Сербия, **mail: pds_bgd@eunet.rs, niv@gmail.com.**

Правила оформления текста: параметры редактора – Word для Windows, шрифт – Times New Roman, высота шрифта – 12, межстрочное расстояние – двойное.

Страницы основного текста нумеруются. Принимаются работы объемом до 16 страниц основного текста. К основному тексту прилагается резюме объемом 16-20 строк, ключевые слова – не больше 5 слов. Таблицы и графики, сопровождающие статью должны иметь название и толкование. Надо приложить краткое профессиональной биографии и год рождения.

Сведения об авторе (-ах) приводятся в конце статьи, а именно:

- фамилия, имя, отчество;
- ученая степень, ученое звание, место работы, должность;
- электронный адрес,
- полный почтовый адрес для получения журнала.

Ссылки на литературу в тексте: рядом с цитатой в скобках указывается фамилия автора, год издания и страница. Сноски – концевые – только по необходимости. Используемая литература приводится в конце работы в алфавитном порядке.

Полученные работы рецензируются двумя компетентными рецензентами. На основе их рецензий главный редактор принимает решение о публикации работы и об этом осведомляет автора.

Журнал выходит 4 раза в год.

*Адреса редакције:
Педагошко друштво Србије
Теразије 26, 11000 Београд
Тел. 011/ 268 77 49
E-mail: pds_bgd@eunet.rs*

*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*

*Account No: 935903510, PIRAEUS BANK
SWIFT: FIELD 56A: DEUTDEFF
FIELD 57A: ACCT.NO.935903510
PIRBRSBG
FIELD 59: PEDAGOŠKO DRUŠTVO,
RS35125120000000111178*

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање / главни и
одговорни уредник Гордана
Зиндовић-Вукадиновић. - Год. 1, бр. 1 (март
1952)- . - Београд (Теразије 26) :
Педагошко друштво Србије, 1952- (Mladenovac
: Samba). - 24cm

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