

# ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

## Настава и васпитање

---

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд  
НВ год. LXI Број 4. стр. 561-808 2012.

---

### 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: VIDGRAF, Београд

# PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

## Journal of Education

---

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade  
JE Year LXI No. 4. p. 561-808 2012.

---

### 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: VIDGRAF, Belgrade

# Настава и васпитање

UDK 37

ISSN 0547-3330

Београд

НВ год. LXI

Број 4. стр. 561-808

2012.

## САДРЖАЈ

<i>Милица Глигоровић: Аудитивно памћење и језичка компетенција деце млађег школског узраста .....</i>	<i>565</i>
<i>Маја Петаков Вуцеља: Заступљеност визуелне, аудитивне, језичке и графомоторне дисграфије код ученика трећег разреда основне школе .....</i>	<i>578</i>
<i>Дијана Плут, Зоран Павловић, Драган Попадић: Схватања наставника о школском насиљу и њихова процена личне и колективне снаге за ефикасно деловање .....</i>	<i>597</i>
<i>Маријана Митровић: Улога популарне музике у конструисању идентитета средњошколаца у Србији .....</i>	<i>611</i>
<i>Лепосава Вукичевић, Драгица Михајловић: Селф концепт, анхедонична депресија и понашање адолесцената у виртуелном простору .....</i>	<i>628</i>
<i>Биљана Бодрошки: Комерцијализација високошколског образовања и различити приступи осигурању квалитета .....</i>	<i>645</i>
<i>Радмила Миловановић: Социјалне компетенције кандидата за педагошки факултет .....</i>	<i>662</i>
<i>Јелена Грубор: Мотивисаност ученика за учење енглеског као страног језика .....</i>	<i>680</i>
<i>Ђурђица Комленовић, Душица Малинић, Јелена Станишић: Настава географије у огледним одељењима средњих стручних школа .....</i>	<i>696</i>
<i>Ивана Милановић, Ђурђица Такачи: Примена образовног софтвера Геогebra у одређивању геометријског места тачака .....</i>	<i>709</i>
<i>Музафер Сарачевић, Данијела Милошевић, Сеад Машовић: Иновације и унапређивање наставе математике применом јава аплета у системима за е-учење .....</i>	<i>723</i>
<i>Саша Пантелић, Радмила Костић, Ратомир Ђурашковић, Славољуб Узуновић, Небојша Ранђеловић: Моторичке способности ученица првог разреда основних школа различитог степена ухрањености ...</i>	<i>741</i>
<i>Драган Цвејић, Светлана Бујишић: Интегрисање наставе у циљу повећања физичке активности деце .....</i>	<i>754</i>
<i>Милан Нешић: Животни стил као одредница опредељења према спорту на универзитету .....</i>	<i>766</i>
<i>Ивана Дробни: Приказ књиге Почетно музичко образовање на српском музичком језику .....</i>	<i>787</i>
<i>Упутство за ауторе прилога .....</i>	<i>795</i>
<i>Садржај часописа "Настава и васпитање" за 2012. годину .....</i>	<i>800</i>

# Journal of Education

UDK 37

ISSN 0547-3330

Belgrade

JE Year LXI

No. 4. p. 561-808

2012.

## CONTENTS

<i>Milica Gligorović: Auditive Memory and Linguistic Competence of Junior school-age children.....</i>	565
<i>Maja Petakov Vucelja: The Frequency of Visual, Auditive, Linguistic, and Graphomotor Dysgraphia among third-grade elementary school-students.....</i>	578
<i>Dijana Plut, Zoran Pavlović, Dragan Popadić: Teachers' Attitudes towards School Violence and their Assessment of their own and Collective Power to Act Efficiently.....</i>	597
<i>Marijana Mitrović: The Role of Pop Music in Constructing the Identity of Highschoolers in Serbia.....</i>	611
<i>Leposava Vukičević, Dragica Mihajlović: Self Concept, Anhedonic Depression and Behaviour of Adolescents in Virtual Space.....</i>	628
<i>Biljana Bodroški: Commercialization of Higher Education and Different Approaches to Ensuring High Quality.....</i>	645
<i>Radmila Milovanović: Social Competencies of Candidates for the Faculty of Education.....</i>	662
<i>Jelena Grubor: EFL Students' Motivation for Learning English as a Foreign Language.....</i>	680
<i>Đurđica Komlenović, Dušica Malinić, Jelena Stanišić: Geography in Experimental Classes of Secondary Vocational Schools.....</i>	696
<i>Ivana Milanović, Đurđica Takači: The Application of Geo Gebra in determining Geometric Positions of Points.....</i>	709
<i>Muzafer Saračević, Danijela Milošević, Sead Mašović: Innovations and Enhancing Mathematics Teaching by Using Java Applets E-learning Systems.....</i>	723
<i>Saša Pantelić, Radmila Kostić, Ratomir Đurašković, Slavoljub Uzunović, Nebojša Randelović: Motor Abilities of the First-Grade Elementary School Female Students of Various Levels of Body Mass.....</i>	741
<i>Dragan Cvejić, Svetlana Buišić: Integrating Teaching in order to Increase Students' Physical Activities.....</i>	754
<i>Milan Nešić: Lifestyle as a Determinant of Attitudes towards Sport in University.....</i>	766
<i>Ivana Drobni: Review of the book Initial Musical Education in the Serbian Musical Language.....</i>	787
<i>Notes for contributors.....</i>	797
<i>Contents of Journal of Education for year 2012.....</i>	803

# Обучение и воспитание

UDK 37

ISSN 0547-3330

Белграде

НВ год. LXI

Номер 4. стр. 561-808

2012.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Милица Глигорович: Слуховая память и языковые компетенции детей младшего школьного возраста</i> .....	565
<i>Майа Петаков Вуцелн: Представленность визуальной, слуховой, языковой и графомоторной дисграфии у учеников третьего класса основной школы</i> .....	578
<i>Дияна Плут, Зоран Павлович, Драган Попадич: Мнения учителей о насилии в школе и их оценка личной и коллективной силы действовать эффективно</i> .....	597
<i>Марияна Митрович: Роль популярной музыки в создании идентичности среднешкольников в Сербии</i> .....	611
<i>Лепосава Вукичевич, Драгиша Михаилович: Селф-кшцепт, депрессия и поведение подростков в виртуальном пространстве</i> .....	628
<i>Биляна Бодрошки: Коммерциализация высшего образования и обеспечение качества</i> .....	645
<i>Радмила Милованович: Социальные компетенции студентов педагогических факультетов</i> .....	662
<i>Елена Грубор: Мотивация учеников для изучения английского языка как иностранного</i> .....	680
<i>Джорджжия Комленович, Душица Малинич, Елена Станишич: Преподавание географии в экспериментальных классах средних специальных школ</i> .....	696
<i>Ивана Миланович, Джорджжия Такачи: Использование образовательных программ в определении географического места точек</i> .....	709
<i>Музафер Сарачевич, Даниела Милошевич, Сеад Машович: Инновации и актуализация преподавания математики с использованием электронного обучения</i> .....	723
<i>Саша Пантелич, Радмила Костич, Ратомир Джюрашкович, Славолуб Узуневич, Небойша Ранджелович: Моторные способности учениц первого класса начальной школы различной упитанности</i> .....	741
<i>Драган Цвечич, Светлана Бушич: Интеграция образования в целях повышения физической активности детей</i> .....	754
<i>Милан Нешич: Образ жизни как детерминанта отношения к спорту в университете</i> .....	766
<i>Ивана Дровни: Критика книги Начальное музыкальное образование на сербском музыкальном языке</i> .....	787
<i>Рекомендация авторам</i> .....	799
<i>Содержание журнала для 2012. год</i> .....	806

## АУДИТИВНО ПАМЋЕЊЕ И ЈЕЗИЧКА КОМПЕТЕНЦИЈА ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

**Апстракт** *Имајући у виду да је аудитивно памћење један од најважнијих предуслова за развој језичких способности, као основни циљеви истраживања дефинисани су утврђивање нивоа развоја и односа аудитивног памћења и језичке компетенције код деце млађег школског узраста. Узорком је обухваћено 400 ученика II–IV разреда основних школа из централних делова Београда, узраста 8–11 година. За процену аудитивне пажње и језичке компетенције коришћени су субтестови Аудитивно памћење, Вештина стварања појмова, Стечено језичко благо и Аутоматско језичко благо Акадија теста развојних способности. За утврђивање значајности односа између посматраних варијабли коришћени су коефицијент корелације, анализа варијансе и  $\chi^2$  тест. Анализом резултата је утврђено да је аудитивно памћење значајан чинилац постигнућа на субтестовима Вештина стварања појмова, Стечено језичко благо и Аутоматско језичко благо, груписаним у модел језичке компетенције ( $p \leq 0,000$ ). Утицај аудитивног памћења је у статистичком смислу најзначајнији у домену морфологије и синтаксе. Теškoће аудитивног памћења требало би да буду обухваћене превентивним, стимулативним и корективним мерама, у циљу спречавања њиховог продубљивања и значајнијег одражавања на развој других способности и вештина.*

**Кључне речи:** *аудитивно памћење, вербална радна меморија, језичка компетенција, млађи школски узраст.*

## AUDITIVE MEMORY AND LINGUISTIC COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOL-AGE CHILDREN

**Abstract** *Bearing in mind that auditory memory is one of the most important preconditions for the development of linguistic skills in our research we aimed at determining the levels of development and relations between auditory memory and linguistic competence of junior school-age children. The sample included 400 students, aged 6 - 11, of the second to fourth grades of elementary schools in central zones of Belgrade. For assessing auditory attention and linguistic competence we used the subtests Auditory Memory, Concept Formation Skill, Acquired Linguistic Treasure, and Automatic Linguistic Treasure of the Acadia tests for developmental abilities. The correlation coefficient, the variance analysis, and  $\chi^2$  test were used to determine the significance of the relations between the observed variables. The analysis of the results confirmed that auditory memory is an important element in achievements on the subtests Concept Formation Skill, Acquired Linguistic Repertoire, and Automatic Linguistic Repertoire, which are grouped in the linguistic competence model ( $p \geq 0,000$ ). The influence of the auditory memory is statistically the strongest in the domain of morphology and syntax. The difficulties in auditory*

<sup>1</sup> gligorovic@fasper.bg.ac.rs

*memory should be cared for by preventive, stimulating and corrective measures in order to prevent their development and impact on other abilities and skills.*

**Keywords:** *auditive memory, verbal working memory, linguistic competence, junior school-age.*

## СЛУХОВАЯ ПАМЯТЬ И ЯЗЫКОВЫЕ КОМПЕТЕЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Резюме** *Исходя из факта, согласно которому слуховая память - одна из самых важных предпосылок для развития языковых способностей, целью данного исследования ставится определить уровень развития и отношение слуховой памяти и языковой компетенции у детей младшего школьного возраста. Исследование проведено на примере 400 учеников, 2-4 классов центральных белградских основных школ, в возрасте 8-11 лет. Для оценки слухового внимания и языковой компетенции были использованы субтесты Слушаван память, Умение изобретенн понятий, Приобретенный языковой опыт, Спонтанный языковой опыт Акадия теста возрастных способностей. Для определения важности отношения между наблюдаемыми переменными использованы коэффициенты корреляции, анализ варiances и  $\chi^2$  тест. Анализ полученных результатов показал, что слуховая память является важным фактором успеха по тестам Умение изобретения понятий, Приобретенный языковой опыт и Спонтанный языковой опыт, сгруппированным в модуль языковой компетенции ( $p \leq 0,000$ ). Влияние слуховой памяти в статистическом смысле самое большое в области морфологии и синтаксиса. В целях предупреждения отрицательного влияния трудностей слуховой памяти на развитие других способностей и умений, рекомендуется применение ряда предупредительных, стимулирующих и корректирующих мер.*

**Ключевые слова:** *слуховая память, словесная рабочая память, языковая компетенция, младший школьный возраст.*

### Увод

За развој језичке компетенције је, осим општег когнитивног потенцијала, од прелингвалне фазе раног детињства до одраслог доба, неопходно и вербално искуство. Иако дете у прелингвалном периоду не продукује разумљиве вербалне садржаје, оно реагује на вербалне подражаје и фаворизује људски говор у односу на остале аудитивне информације из окружења (Siegler & Alibali, 2004). Током каснијег развоја, до краја адолесценције се формира већина формалних структуралних компонената језичког система, док се усавршавање садржајних компонената (семантике и прагматики) одвија практично до краја живота (Gleason & Ratner, 2009).

Пријем, обрада, интеграција и чување вербалних информација зависе од квалитета аудитивне обраде, коју чине аудитивна пажња, као предуслов адекватне перцепције, фонолошка свесност, као базични елемент обраде вербалних стимулуса, аудитивна дискриминација, као способност разлико-

вања гласова и основ перцепције изолованих сегмената говора, краткорочна, дугорочна и вербална радна меморија, као основ говорно- језичког искуства и разумевања континуираног говора.

Аудитивно памћење је компонента сложеног функционалног система који подразумева регистровање информације и њених карактеристика, складиштење и призивање информације, то јест присећање (Roeser & Downs, 2004).

Одржавање информација које се тренутно обрађују, неопходно за одвијање когнитивних процеса, везује се за процес радне меморије, у основи различите од краткорочне меморије. Вербална радна меморија је компонента радне меморије, система за привремено задржавање информација који подразумева употребу стратегија које омогућавају организацију, селекцију и интеграцију информација током извршавања когнитивних задатака као што су разумевање говора, учење и закључивање. Радна меморија се састоји из најмање три компоненте – централног егзекутивног система, који врши контролу и регулацију целокупног система радне меморије, и два подређена модално специфична система – фонолошке петље, задужене за вербалну радну меморију, и визуоспацијалне контуре, задужене за невербалну радну меморију (Бедли, 2004). Као интегрални елемент егзекутивних функција, вербална радна меморија омогућава, између осталог, разумевање саговорника уз истовремено осмишљавање одговора, писање сложених реченица или разумевање прочитаног текста (Welsh et al., 2006).

Резултати низа истраживања указују на повезаност радне меморије и могућности усвајања језика и академских вештина, нарочито у почетним фазама процеса едукације, када се манифестује као јасан предиктор школског успеха, па се може посматрати као један од битних параметара потенцијала за учење (Alloway & Alloway, 2009; Bull & Scerif, 2001). Један од предуслова за успешно усвајање и манипулацију појмовима је могућност одржавања и активне обраде текућих вербалних информација. Према резултатима неких студија, код деце са специфичним језичким поремећајима јављају се изразите тешкоће у области вербалне радне меморије (Archibald & Gathercole, 2007). Многе од активности током учења захтевају истовремену обраду и складиштење информација, па се радна меморија сматра једним од кључних чинилаца сметњи у учењу (Pickering & Gathercole, 2004). Деца типичног развоја на узрасту 11-12 година могу да одрже у просеку до пет јединица информација, а деца са тешкоћама у учењу која имају дефицит радне меморије могу да оперишу са до три јединице информација у једном тренутку. Када наставник даје усмена упутства паралелно са другим информацијама, деца типичног развоја могу да обраде у просеку три додатне јединице информација, али деца са сметњама у учењу најчешће могу да манипулишу само једном додатном информацијом (Henry, 2001).

## Циљ истраживања

Имајући у виду да је аудитивно памћење један од најважнијих пред-услова за развој језичких способности, као основни циљеви истраживања дефинисани су утврђивање нивоа развоја и односа аудитивног памћења и језичке компетенције код деце млађег школског узраста.

## Методологија

### Узорак

Узорком је обухваћено 400 ученика II–IV разреда основних школа из централних делова Београда, узраста 8-11 година. Критеријуми за формирање узорка су, осим узраста и нивоа едукације, обухватили одсуство билингвизма, евидентних соматских или неуролошких поремећаја и коефицијент интелигенције (IQ) изнад 90. Структура узорка према полу и разреду приказана је у табели 1.

**Табела 1. Структура узорка према полу и разреду**

Разред	Пол		Σ	
	мушки	женски		
II	број	70	61	131
	%	17,5%	15,3%	32,8%
III	број	64	69	133
	%	16,0%	17,3%	33,3%
IV	број	72	64	136
	%	18,0%	16,0%	34,0%
Σ	број	206	194	400
	%	51,5%	48,5%	100,0%

Узорак је уједначен према разреду и полу ( $\chi^2=0.918$ ,  $df=2$ ,  $p=0.632$ ).

### Инструменти и процедура

Из документације школа добијени су подаци о узрасту, интелектуалним способностима и нивоу едукације испитаника.

За процену аудитивне пажње и језичке компетенције коришћени су субтестови *Аудитивно памћење*, *Вештина стварања појмова*, *Стечено језичко благо* и *Аутоматско језичко благо* Акадија теста развојних способности (Acadia Test of Developmental Abilities; Atkinson, Johnston & Lindsay, 1972), преведеног и адаптираног 1985. године у Хрватској (Novosel и Marvin



Savor, 1985). Тест је додатно адаптиран према специфичностима српског језика, а утврђене су и норме засноване на постигнућима деце млађег школског узраста наше популације (Глигоровић и сар., 2005).

Аудитивно памћење је процењено субтестом VIII Акадија теста – *Аудитивно памћење*. У првом делу теста дете треба да упамти и запише бројне низове растућег броја стимулуса, у другом да препозна број и његово место у низу (вербална радна меморија), а у трећем да упамти и запише што више речи у растућим низовима. Састоји се из 15 задатака, а оцењивање зависи од сложености задатка. Максималан скор је 20 бодова.

Формирање појмова је процењено субтестом IX Акадија теста – *Вештина стварања појмова*. Састоји се од четири групе задатака за чије је решавање потребно уочавање, поређење и именовање особина, познавање односа међу појмовима, могућност класификације и способност сврставања лексема у подређену и надређену класу. У субтесту су комбиновани цртежи и вербална упутства. Састоји се из 20 задатака, за свако исправно решење се добија по један бод.

Лексичке способности су процењене субтестом X Акадија теста – *Стечено језичко благо*. Састоји се од 20 задатака подељених у три групе. У првој групи задатака од детета се очекује да препозна слику или писану реч коју испитивач усмено презентује, друга група задатака захтева избор између више написаних речи на основу налога испитивача, док у трећој испитаник потврђује или негира истинитост одређених тврдњи. Сваки тачан одговор носи по један бод.

Морфологија и синтакса су процењене субтестом XI Акадија теста – *Аутоматско језичко благо*. Обухвата 20 задатака у којима испитаник треба да изабере реч или групу речи, како би комплетирао реченицу коју изговара испитивач. За свако исправно решење се добија по један бод.

### *Статистичка обрада података*

Резултати примењених субтестова Акадија теста су, на основу критеријума одступања од узрасних норми, ранжирани у три категорије: постигнућа која одговарају узрасту – ранг 3, постигнућа која одступају једну стандардну девијацију (SD) – ранг 2 и постигнућа која одступају две SD од просечних постигнућа – ранг 1. Резултати који су једну SD нижи од очекиваних указују на елементе сметњи, а одступања од 2 или више SD говоре о постојању специфичних сметњи у процењеној области.

За утврђивање значајности односа између посматраних варијабли коришћени су Пирсонов и Спирманов коефицијент корелације, једнофакторска анализа варијансе, мултифакторска анализа варијансе (МАНОВА) и  $\chi^2$  тест.

## Резултати истраживања са дискусијом

У табели 2. су приказани основни статистички параметри резултата процене аудитивног памћења и језичке компетенције код деце млађег школског узраста.

**Табела 2. Основна статистичка обележја резултата процене аудитивног памћења и језичке компетенције код деце млађег школског узраста**

СУБТЕСТ	Min	Max	AS	SD
Аудитивно памћење	2	19	10,96	3,082
Вештина стварања појмова	4	20	14,18	2,583
Стечено језичко благо	12	18	16,66	1,222
Аутоматско језичко благо	0	20	15,52	3,829

Постигнућа у области језичке компетенције, посматрано из угла средњих вредности резултата, код наших испитаника су уочљиво боља од постигнућа на задацима аудитивног памћења, где се запажа и израженија дисперзија резултата (детаљније у табели 2). Иако наизглед неочекиван, овакав налаз је разумљив уколико имамо у виду модел и садржај задатака. Субтест *Аудитивно памћење* садржи задатке у којима се очекује истовремено одржавање и активна манипулација информацијама (вербална радна меморија), што је за испитанике нашег узорка представљало највећу тешкоћу. Иако растуће тежине, задаци којима се процењује језичка компетенција се умногоме ослањају на стечено и, добрим делом аутоматизовано, познавање лексичких структура и синтаксичких правила. Имајући у виду да је средња вредност резултата процене аудитивног памћења (AS=10,96) мало већа од половине максималног броја бодова предвиђених субтестом аудитивно памћење (20 поена), захтев да се примљена информација одржи и непосредно реорганизује не спада, по свој прилици, у свакодневни репертоар искустава већине деце из узорка. То отвара питање мере у којој се током васпитно-образовног процеса (а и ван школе) пред децу постављају захтеви у којима се очекује непосредна анализа садржаја и временска организација елемената (пре, после, између и сл.).

### *Аудитивно памћење, језичка компетенција и узраст*

Према резултатима анализе варијансе, приказаним у табели 3, узраст и ниво едукације су значајни чиниоци аудитивног памћења и језичке компетенције деце млађег школског узраста.

**Табела 3. Аудитивно памћење и језичка компетенција деце млађег школског узраста у односу на ниво едукације**

Разред		N	AS	SD	Min	Max
Auditivno pamćenje	II	131	9,32	3,003	2	18
	III	133	11,09	2,720	5	18
	IV	136	12,40	2,725	3	19
<b>F=40,180, df=2, p≤0,000</b>						
Veština stvaranja pojmova	II	131	14,04	2,355	8	19
	III	133	13,87	2,942	6	19
	IV	136	14,61	2,370	4	20
<b>F=3,060, df=2, p=0,048</b>						
Stečeno jezičko blago	II	131	16,57	,785	15	18
	III	133	16,20	1,501	12	18
	IV	136	17,19	1,058	15	18
<b>F=25,216, df=2, p≤0,000</b>						
Automatsko jezičko blago	II	131	13,67	3,987	2	20
	III	133	15,79	3,442	0	20
	IV	136	17,04	3,272	4	20
<b>F=30,227, df=2, p≤0,000</b>						

*Статистички значајне вредности су означене (болд)*

Утврђене су статистички значајне разлике постигнућа испитаника различитог узраста у свим процењеним областима. Најмања разлика је уочена на субтесту *Вештина стварања појмова*, којим се процењују способности идентификације, класификације и хијерархизације појмова. Анализом односа аритметичких средина се запажа да утврђена разлика у овој области није резултат развојног тренда, већ нешто слабијих постигнућа испитаника који похађају трећи разред у односу на оне који похађају други. Имајући у виду да се сличан резултат појављује и на субтесту *Стечено језичко благо*, очигледно је да у областима морфологије и синтаксе статистичка значајност разлике почива на резултатима ученика четвртог разреда. У том смислу је могуће разматрати могућност да се на узрасту између 9 и 10 година (на коме су испитаници који похађају трећи разред) појављује нека врста развојног платоа у поменутих областима, али и да је група испитаника на том узрасту специфична према неким параметрима који нису обухваћени овим истраживањем.

Значајан напредак у области аудитивног памћења код испитаника нашег узорка је у складу с налазима других аутора, који га сматрају резултатом интеракције биолошких, социјалних и едукативних чинилаца (Nichelli et al., 2001).

Постигнућа наших испитаника уочљиво напредују и у области синтаксе, што се може приписати превасходно едукативним садржајима и усложњавању искустава и захтева у свим наставним областима.

*Аудитивно памћење, језичка компетенција и пол*

Имајући у виду да се тешкоће у учењу чешће јављају код дечака (Глигоровић и Радић Шестић, 2010; Reynolds, 2003), анализирали смо однос између добијених резултата и пола (табела 4).

**Табела 4. Однос између резултата Акадија теста и пола**

Субтест	Пол	N	AS	SD	Min	Max
Аудитивно памћење	мушки	206	10,51	3,170	2	18
	женски	194	11,43	2,920	2	19
<b>F=9,149, df=1, p&lt;0,003</b>						
Вештина стварања појмова	мушки	206	13,94	2,603	4	19
	женски	194	14,43	2,544	7	20
F=3,561, df=1, p=0,060						
Стечено језичко благо	мушки	206	16,76	1,173	12	18
	женски	194	16,56	1,267	12	18
F=2,704, df=1, p=0,101						
Аутоматско језичко благо	мушки	206	14,77	4,102	0	20
	женски	194	16,32	3,344	2	20
<b>F=3.561, df=1, p≤0,000</b>						

Анализом варијансе је утврђено присуство статистички значајне повезаности пола испитаника и резултата на субтестовима којима се процењују аудитивно памћење и морфо-синтаксичке способности (субтест *Аутоматско језичко благо*), док је однос између пола и постигнућа на субтесту *Вештина стварања појмова* нешто испод границе статистичке значајности, а у области лексике (субтест *Стечено језичко благо*) нису уочене значајне разлике.

Налази других истраживања указују на боља постигнућа девојчица на задацима упамћивања листе речи (Nichelli et al., 2001). Могуће је да су у основи утврђених разлика за пол везане специфичности когнитивне обраде

информација и стратегија упамћивања. Наиме, уочено је да су, током обраде информација, мушкарци склонији коришћењу глобалних схема и издвајању кључних информација, док су жене усмереније на детаљну елаборацију (Guillem & Mograss, 2005).

Према добијеним резултатима, дечаци имају више тешкоћа у области морфо-синтаксичких способности и вештина, на шта указују и налази других студија (Broomfield & Dodd, 2004).

Посматрано из угла одступања од узрасних норми, статистички значајна разлика између девојчица и дечака је утврђена на субтестовима *Аудитивно памћење* ( $\chi^2=5,478$ ,  $df=1$ ,  $p=0,019$ ), *Вештина стварања појмова* ( $\chi^2=5,230$ ,  $df=1$ ,  $p=0,022$ ) и *Аутоматско језичко благо* ( $\chi^2=16,219$ ,  $df=1$ ,  $p\leq 0,000$ ), док су категорије резултата на субтесту *Стечено језичко благо* релативно уједначене ( $\chi^2=0,786$ ,  $df=1$ ,  $p=0,375$ ).

#### *Аудитивно памћење као чинилац језичке компетенције*

Између аудитивног памћења и процењених параметара језичке компетенције су утврђене статистички високо значајне корелације (детаљније у табели 5).

**Табела 5. Корелација аудитивног памћења и језичке компетенције**

г коефицијент корелације		Вештина стварања појмова	Стечено језичко благо	Аутоматско језичко благо
Аудитивно памћење	г	0,267	0,208	0,506
	р	0,000	0,000	0,000

Резултати већине (82%) испитаника на субтесту *Аудитивно памћење* припада категорији очекиваних према узрасту, постигнућа 18 % одступају од норми за узраст, и то 2,8% две или више SD од дефинисаних норми, а 15,2% једну SD. На субтесту *Вештина стварања појмова*, већина (85,3%) испитаника постиже резултате који су у складу са узрасним нормама, а 14,8% одступа од норми за узраст једну (11,3%) и две SD (3,5%). Резултати на субтесту *Стечено језичко благо* превасходно припадају очекиванима према узрасту (91%), док 9% одступа једну SD. Резултати већине (84,5%) испитаника на субтесту *Аутоматско језичко благо* припада категорији очекиваних према узрасту, а постигнућа 18% одступају од норми за узраст, 4% две или више SD од дефинисаних норми, а 11,5% једну SD.

Утврђене су статистички значајне корелације ниског и умереног степена између категорија постигнућа на субтесту којим се процењује аудитивно памћење и свих процењених параметара језичких способности (детаљније у табели 6).

**Табела 6. Корелација рангова постигнућа на субтесту Аудитивно памћење и субтестовима за процену језичких способности**

ρ коефицијент корелације		Вештина стварања појмова	Стечено језичко благо	Аутоматско језичко благо
Аудитивно памћење	ρ	0,208	0,173	0,314
	p	0,000	0,000	0,000

Ради прецизније провере утицаја аудитивног памћења на резултате субтестова којима се процењује језичка компетенција примењена је МАНОВА, чији су резултати приказани у табели 7.

**Табела 7. Однос између аудитивног памћења и језичке компетенције**

Аудитивно памћење	Ранг	AS	SD	F(2)	p
Вештина стварања појмова	1	12,00	3,367	11,767	<b>0,000</b>
	2	13,00	2,622		
	3	14,46	2,476		
Стечено језичко благо	1	16,29	1,254	5,781	<b>0,003</b>
	2	16,22	1,431		
	3	16,76	1,158		
Аутоматско језичко благо	1	9,71	4,461	21,217	<b>0,000</b>
	2	13,58	4,019		
	3	16,03	3,555		
Wilks' λ=0,879, F(6)=8,770, p≤0,000					

*Ранг1 – одступање две или више SD од узрастних норми; ранг 2 – одступање за једну SD од узрастних норми; ранг 3 – постигнућа која одговарају узрасту. Статистички значајне вредности су обележене (бод).*

Аудитивно памћење статистички значајно утиче на резултате субтестова *Вештина стварања појмова*, *Стечено језичко благо* и *Аутоматско језичко благо*, груписане у модел језичке компетенције ( $p \leq 0,000$ ). Анализом појединачних варијабли (детаљније у табели 6) уочава се да је тај утицај најзначајнији у домену морфо-синтаксичких способности (субтест *Аутоматско језичко благо*) и формирања појмова. Субтестом *Аутоматско језичко благо*, у коме се од испитаника очекује да одговарајућом речју или групом речи комплетира реченице, процењује се граматика, односно морфологија и синтакса. Тешкоће у сфери структуре речи и односа међу речима могу да се одразе на све аспекте усвајања академских вештина. За успешно

решавање субтеста *Вештина стварања појмова* неопходно је уочавање, упоређивање и именовање особина објеката, познавање релација међу појмовима којима су објекти означени и могућност класификације и хијерархизације појмова (Глигоровић и Радић Шестић, 2010). Аудитивно памћење нешто мање, али још увек статистички значајно, утиче и на резултате процене лексичких способности (субтест *Стечено језичко благо*). Субтестом *Стечено језичко благо* се, применом задатака именовања, препознавања и разумевања речи, процењује развој лексичких категорија. Сметње у сфери лексике могу да буду узроковане тешкоћама обраде информација, радне и дугорочне меморије, као и тешкоћама организације и интеграције информација (Глигоровић и Радић Шестић, 2011).

### Закључак

Анализом резултата процене аудитивног памћења и језичке компетенције код деце млађег школског уочено је да су њихова постигнућа у области језичке компетенције уочљиво боља од постигнућа на задацима аудитивног памћења.

На основу анализе односа аритметичких средина резултата, утврђене су статистички значајне разлике постигнућа испитаника различитог узраста и нивоа едукације у свим процењеним областима.

Утврђена је и статистички значајна повезаности пола испитаника и резултата на субтестовима *Аудитивно памћење* и *Аутоматско језичко благо*.

Резултати већине испитаника на примењеним субтестовима припадају категорији очекиваних према узрасту, а од норми за узраст одступа 14,8%-18%. Одступање од узрасних норми је знатно чешће код дечака на субтестовима *Аудитивно памћење*, *Вештина стварања појмова* и *Аутоматско језичко благо*.

Утврђена је статистички значајна повезаност категорија постигнућа на субтесту *Аудитивно памћење* и свих процењених параметара језичких способности. Аудитивно памћење је значајан чинилац постигнућа на субтестовима *Вештина стварања појмова*, *Стечено језичко благо* и *Аутоматско језичко благо*, груписаним у модел језичке компетенције ( $p \leq 0,000$ ). Анализом појединачних варијабли уочава се да је утицај аудитивног памћења у статистичком смислу најзначајнији у домену морфо-синтаксичких способности (субтест *Аутоматско језичко благо*) и формирања појмова.

### Педагошке импликације

Иако у општој популацији постоје знатне индивидуалне варијације у способности аудитивног памћења, неопходно је да деца која испољавају

тешкоће у области аудитивне краткорочне и радне меморије буду обухваћена превентивним, стимулативним и корективним мерама, ради спречавања продубљивања тешкоћа и њиховог већег одражавања на друге способности и вештине. Рад на развијању, учвршћивању и генерализацији стратегија обраде, упамћивања информација и присећања може да поспеши развој и ефикасност радне меморије, а тиме и процес усвајања и примене академских знања и вештина.

## Литература

- Alloway, T. P., Alloway, G. A. (2009): Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, бр. 1, 20-29.
- Archibald, L. M. D., Gathercole, S. E. (2007): The complexities of complex memory span: Storage and processing deficits in specific language impairment. *Journal of Memory and Language*, бр. 57, 177-194.
- Atkinson, J. S., Johnston, E. E., Lindsay, A. (1972): Acadia test of developmental abilities, Wolfville, Nova Scotia, Canada: University of Acadia
- Бедли, А. (2004): *Људско памћење: теорија и пракса*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Broomfield, J., Dodd, B. (2004): Children with speech and language disability: caseload characteristics. *International Journal of Language & Communication Disorders*, бр. 3, 303-325.
- Bull, R., Scerif, G. (2001): Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: shifting, inhibition and working memory. *Developmental Neuropsychology*, бр. 3, 273-293.
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P. (2006): Practitioner Review: Short-term and working memory impairments in neurodevelopmental disorders: diagnosis and remedial support. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, бр. 1, 4-15.
- Gleason, B. J. & Ratner, N. B. (2009): *The Development of Language*, 7th Edition. Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Глигоровић М., Радић Шестић М. (2011): Однос између нивоа развоја способности неопходних за успешно овладавање академским вештинама и пола код деце са специфичним сметњама у учењу. *Настава и васпитање*, бр. 1, 145-156.
- Глигоровић М., Радић Шестић М. (2010): Процена способности неопходних за успешно овладавање академским вештинама код деце са сметњама у учењу. *Специјална едукација и рехабилитација*, бр. 1, 15-36.
- Глигоровић М., Глумбић Н., Маћешкић Петровић Д. и др.(2005): Специфичне сметње у учењу код деце млађег школског узраста, Голубовић С. и група аутора: *Сметње у развоју код деце млађег школског узраста* (415-523), Београд: Дефектолошки факултет
- Guillem, F., Mogg, M. (2005): Gender differences in memory processing: Evidence from event-related potentials to faces, *Brain & Cognition*, бр. 1, 84-93.
- Henry, L. A. (2001): How does the severity of learning disability affect working memory performance? *Memory*, бр. 4/5/6, 233-247.



- Nichelli, F., Bulgheroni, S., Riva, D. (2001): Developmental patterns of verbal and visuospatial spans, *Neurological Sciences*, бр. 22, 377-384.
- Novosel, M. I., Marvin Cavor, Lj. (1985): Acadia test razvoja sposobnosti, *Primijenjena psihologija*, бр. 1-2, 103-108.
- Pickering, S. J., Gathercole S. E. (2004): Distinctive working memory profiles in children with special educational needs, *Educational Psychology*, бр. 24, 393-408.
- Reynolds, C. R. (2003): Conceptual and technical problems in learning disability diagnosis, C.
- R. Reynolds & R. W. Kamphaus (Eds.): *Handbook for psychological and educational assessment of children: Intelligence, aptitude and achievement* (2nd ed., 474-497), New York: Guilford Press.
- Roeser, R. J., Downs, M. P. (2004): *Auditory disorders in school children: The law, identification, remediation 4th ed.* New York: Thieme Medical Publishers, Inc.
- Siegler, R. S., Alibali, M. W. (2004): *Children's Thinking*, (4th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Welsh, M. C., Friedman, S. L., Spieker, S. J. (2006): Executive functions in developing children: current conceptualizations and questions for the future, K. McCartney, D. Philips (Eds): *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Oxford: Blackwell Publishing.

*Подаци о аутору*

*Др Милица Глигоровић, ванредни професор Универзитета у Београду  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију  
Адреса: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,  
Високог Стевана 2, 11000 Београд  
gligorovic@fasper.bg.ac.rs*

## ЗАСТУПЉЕНОСТ ВИЗУЕЛНЕ, АУДИТИВНЕ, ЈЕЗИЧКЕ И ГРАФОМОТОРНЕ ДИСГРАФИЈЕ КОД УЧЕНИКА ТРЕЋЕГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

**Апстракт** У овом раду се разматра заступљеност четири типа дисграфије: визуелне, аудитивне, језичке и графомоторне, као и заступљеност симптома наведених типова дисграфије код 352 ученика трећег разреда основне школе. Утврђено је да се код деце најчешће јавља графомоторна дисграфија (13%). Од симптома графомоторне дисграфије приметно је да чак 17% деце има проблем неуједначеног рукописа, односно слова су непропорционална, док 13% деце лоше обликује слова. На другом месту је језичка дисграфија (10% ученика), док је код нешто мањег броја ученика дијагностикована визуелна дисграфија (9% ученика). Најређе се примете симптоми аудитивне дисграфије (8% ученика). Без обзира на тип дисграфије, дијагностиковано је да 22% деце (укупно 78 ученика) има дисграфију. Такође је приметно да се код дисграфичне деце не јавља само један тип дисграфије, већ су сметње комбиноване. Да би де лакше организовао корективни рад с децом са дисграфијом, покушали смо да објаснимо узроке најзаступљенијих симптома графомоторне и језичке дисграфије. Познавање природе могућих узрока заостајања у писању потребно је ради правовременог подузимања адекватних поступака. У раду се такође разматра на основу којих активности и вежби с децом, наставници могу лакше да идентификују да ученик има дисграфију.

**Кључне речи:** дисграфија, типови дисграфије, симптоми дисграфије.

## THE FREQUENCY OF VISUAL, AUDITIVE, LINGUISTIC AND GRAPHOMOTOR DYSGRAPHIA AMONG THIRD- GRADE ELEMENTARY-SCHOOL STUDENTS

**Abstract** The paper considers four types of dysgraphia: visual, auditive, linguistic and graph-motor and to what extent the symptoms of these types are present among 352 third-grade elementary school students. It was found out that the most common is graph-motor dysgraphia (13%). Among the symptoms of graph-motor dysgraphia it was evident that as many as 17% of children had a problem of uneven handwriting, their letters were not proportional, while 13% formed letters poorly. The second is linguistic dysgraphia (10% of students) while visual dysgraphia was diagnosed in 9% of students. The least diagnosed was auditive dysgraphia (8%). All in all, it was diagnosed that 22% of students (the total number was 78) have some form of dysgraphia. Further, it was noticed that dysgraphic children usually suffer from a combination of disorders. In order to facilitate corrective work with dysgraphic children we tried to explain the causes of the most frequent symptoms of graph-motor and linguistic dysgraphia. The awareness of the nature of possible causes of delayed development of writing skills is necessary to en-

<sup>1</sup> majavucelja@sbb.rs

*able timely undertaking of adequate procedures. The paper also considers which activities and exercises with children can help teachers to identify students with dysgraphia.*

**Keywords:** *dysgraphia, types of dysgraphia, symptoms of dysgraphia.*

## ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ ВИЗУАЛЬНОЙ, СЛУХОВОЙ, ЯЗЫКОВОЙ И ГРАФОМОТОРНОЙ ДИСГРАФИИ У УЧЕНИКОВ ТРЕТЬЕГО КЛАССА ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

### Резюме

Д данной работе рассматривается наличие 4 типов дисграфии - визуальной, слуховой, языковой и графомоторной, а также и наличие симптомов этих типов дисграфии у учеников третьего класса основной школы (всего 352 ученика). Было установлено, что у детей чаще всего появляется графомоторная дисграфия (13%). Из симптомов графомоторной дисграфии у 17% детей замечены проблемы неровного почерка, т.е непропорциональные буквы, в то время как 13 % детей плохо оформляют буквы. На втором месте находится языковая дисграфия (10% учеников), а затем визуальная дисграфия (9% учеников). Менее распространены симптомы слуховой дисграфии (8% учеников). Независимо от типа, дисграфия обнаружена у 22% детей (всего 78 человек). Также замечено, что у детей с дисграфией затруднения сложные и не принадлежат только одному типу дисграфии. Для лучшей организации коррекционной работы с детьми с дисграфией необходимо объяснить причины наиболее распространенных симптомов графомоторной и языковой дисграфии. Понимание природы возможных причин графомоторной дисграфии необходимо для своевременного принятия соответствующих мер. В работе также приводятся симптомы дисграфии и указывается на способы ее идентификации у учеников.

**Ключевые слова:** *дисграфия, типы дисграфии, симптомы дисграфии.*

### Појам дисграфије

Дисграфија представља стабилне и озбиљне тешкоће у овладавању вештином писања (према правописним начелима матерњег језика), које се манифестују у многобројним трајним и типичним грешкама (Посокхова, 2007). Тешкоће, односно грешке, нису повезане с непознавањем правописа и трајне су без обзира на довољан степен интелектуалног и говорно-језичког развоја, нормално стање чула слуха и вида и редовно школовање. Уопштено, ради се о заостајању у вештини писања од годину и по до две године (до два школска разреда) од нивоа усвајања осталих школских предмета и вештина. Грешке саме по себи нису специфичне, односно чини их већина деце у нижим разредама. Специфичност је у томе да су дисграфичне грешке трајне и бројне.

### Структура језика, методе описмењавања и учесталост дисграфије

Ако се осврнемо на природу нашег правописа, примећујемо да сваком гласу одговара одређени словни знак, што значи да је *реч о фонетској*

*структури нашег правописа* (Милатовић, 2005). Романски језици, као и енглески, засновани су на *синтаксичкој структури и етимолошком правопису* где нема подударана између изговора и начина писања (на пример, француска реч *dites*, изговара се као дит). Значи, исто слово може да се чита на више начина, у зависности од позиције у односу на друга слова, што свакако отежава учење читања и писања. Дакле у језицима са етимолошким правописом (на пример, енглески и француски језик) не важи правило: „Пиши као што говориш, читај као што је написано.“ У том погледу, наш језик има велике предности у односу на друге језике. Милатовић (2005) тврди да је зато глобална метода учења читања и писања погоднија за језике засноване на етимолошком правопису. Глобална метода полази од целе речи.

Прихватање метода описмењавања које се користе у другим земљама с циљем увођења иновација а не одговарају природи нашег језика јесте ризикантно. На пример, у Русији је извесно време била широко прихваћена глобална метода учења читања и писања, без обзира што није одговарала структури руског језика (Милатовић, 2005). То код неке дисграфичне деце може да допринесе већем степену изражености дисграфије. Велике разлике у учесталости дислексије постоје између различитих земаља баш због те граматичке структуре језика (Кавклер и сар., 2010). Она одређује како се дислексија испољава. Особе са дислексијом и дисграфијом које користе одређени језик могу имати различите разлоге за сметње у односу на оне који користе неки други језик. На пример, опште је познато да је фонолошки дефицит главни проблем у енглеском језику, где постоји слаба веза слово–глас, док је у мађарском, где постоји добра веза слово–глас, важнија аудитивна обрада. Учесталост је висока у Финској, Нигерији, Русији, Великој Британији и САД, а ниска у Италији, Словачкој и Норвешкој. Наравно, материјали за процену, услови дефинисања дислексије и свест о дислексији у школама, здравственим и другим системима такође утичу на учесталост која се наводи у различитим земљама (Кавклер и сар., 2010).

По Милатовићу (2005), адекватна метода описмењавања наших ученика је аналитичко-синтетичка. Суштина ове методе је да се полази од *анализе*, тј. од текста, реченице и речи, затим се упознају елементи речи (*глас* уз који се везује одговарајући знак, односно *слово*), и на крају се *синтезом* преко гласа иде према целини.

Степен когнитивних сметњи одређује тежину дислексије и дисграфије. Уопштено се сматра да учесталост дислексије у школској популацији износи 10%, али се проценат разликује у различитим земљама. Различити истраживачи и практичари наводе учесталост од 1,3% до 10% (Salter i Smythe, 1997 према Кавклер и сар., 2010). Сматра се да постоји већа учесталост међу дечама, али последњи подаци упућују да се ради о методолошким грешкама пре него стварним разликама (Кавклер и сар., 2010).

Процес сазревања рукописа код већине деце тече без већих одступања, али код мањег броја њих (3-5%) јављају се и поремећаји у виду дисграфичних сметњи: рукопис је неуредан, лоше постављен у простору, са мрљама, редови су изломљени или коси, слова су лоше обликована, честа су исправљања линије слова, не поштују се пропорције делова слова и сл (Жикић и сар., 2008). Ради се о *симптомима графомоторне дисграфије*, а до сличних резултата се дошло и нашим истраживањем које је презентовано у овом раду.

На државном семинару за равнатеље и васпитаче у Хрватској (2007) наведено је да дислексија регистрована код 30.000 ученика, што је 8-10% ученика (Буторац & Ровис Брандић, 2007). Ако се вратимо у прошлост, примећујемо да је било слично. Наиме, у једном загребачком саветовалишту утврђене су тешкоће у читању и писању код 9,3% испитаних од 163 ученика које су школе упутиле због слабог учења школске 1961/62. (Рибић & Матановић, 1966). Педагози истог саветовалишта испитали су 1963. године у једној загребачкој школи 73 ученика на почетку трећег разреда и према броју и типу грешака утврдили код 12,7% те деце сметње у читању и писању (Рибић & Матановић 1966).

Сара Розенблум, Патрис Л. Вајс, и Шула Паруш (Sara Rosenblum, Patrice L. Weiss, Shula Parush, 2004) спровеле су истраживање са ученицима трећег разреда из северног Израела. Резултати показује да се у тој земљи проблем писања јавља код 10-30% ученика основне школе. Ова студија је имала за циљ да упореди два начина процењивања рукописа – дигитализован и конвенционалан, како би се лакше уочила разлика између деце са дисграфијом и оне без ње. Преписивани текстови и они писани по диктату сакупљени су од ученика 3. разреда, од којих је 50 било са дисграфијом, а 50 без. Резултати студије су показали да су обе методе (оба начина) процењивања јасно указала на децу са дисграфијом, те да су удружене пружиле бољи увид у тешкоће са писањем. Штавише, уочене су знатне разлике између преписиваних текстова и оних који су писани по диктату. Резултати студије су указали на важност комбиновања оба начина писања (преписивање текстова и писање по диктату) ради подробнијег и бољег разумевања развојне дисграфије.

Значај појаве дисграфије и њену учесталост код деце млађег школског узраста испитивали су код нас: Бојанин (1985; 6,3%), Голубовић (1992; 6%), Голубовић, Алимпић & Огњанов (1993), Голубовић (1994; 6,4%), Бракус (1995, 1999; 7,7% и 24%), Митић (1999; 7,7%), Голубовић & Јовановић-Симић (2003). Истраживања ових аутора указују на значајан пораст појаве дисграфије код деце млађег школског узраста (Голубовић, 2003).

Нажалост, засад је мали број радова како код нас, тако и у свету који се бави учесталашћу **различитих типова дисграфије**, јер постоји велики

број типологија дисграфије. Углавном се истраживања о учесталости дисграфије односе на заступљеност тешкоћа писања у ширем смислу.

## Типови дисграфија

Неки људи са дисграфијом имају само проблем са фином моторном координацијом, што је узрок нечитког рукописа, док други могу имати физичке тешкоће који ометају писање (The International Dyslexia Association IDA, 2000). У већини случајева сматра се да дисграфија укључује дисфункцију у интеракцији између два главна мождана система који омогућавају особи да преведе ментално у писани језик (фонеме до графема, односно звук до симбола, тј. ментално ка писаној речи). Друге студије су показале да селективна пажња, памћење и познавање графичког материјала утичу на способност писања (The International Dyslexia Association IDA, 2000).

Дисграфија може бити класификована на разне начине, међутим постоје многе индивидуалне варијације које утичу на лечење и прогнозу (The International Dyslexia Association IDA, 2000).

Наводимо једну од класификација (The International Dyslexia Association IDA, 2000):

– *Дислексиона дисграфија* јавља се заједно са дислексијом. Приликом спонтаног писања, а нарочито када је текст сложен, рукопис је нечитак. Спеловање је лоше, али цртање и преписивање написаног текста је релативно добро. Нормална је брзина покретања прстију при писању (фина моторика).

– *Моторна дисграфија* – приликом спонтаног писања и преписивања текста рукопис је нечитак, спеловање слова је нормално, али је цртање проблематично. Брзина покрета прстију при писању је нормална.

– *Спацијална дисграфија* – и приликом спонтаног писања али и приликом преписивања текста, рукопис је нечитак. Брзина покрета прстију је нормална, али је цртање изразито тешко.

Према неким другим ауторима као што је Фајфер (Feifer 2001, према: Stouch и Jakubescu, 2007), постоје четири подтипа дисграфије: фонолошка дисграфија, затим лексичка дисграфија, комбинација ове две и, на крају, семантичка/синтаксичка дисграфија.

У нашој стручној литератури дисграфије су обично класификоване у четири основне групе: 1. *визуелна*, 2. *аудитивна*, 3. *језичка*, 4. *графомоторна*.

### *Визуелна дисграфија*

Визуелна дисграфија настаје на основу измењене визуелне перцепције, дискриминације и меморије и поремећене просторне оријентације

(Бјелица, 1999). Дисфункција доводи до различитих грешака у писању графички сличних слова или знакова (m-n, u-n, a-e, d-b, b-p ...), погрешног и непрецизног обликовања слова, тешкоћа у запамћивању облика слова, изокретања слова – огледалско писмо, поремећене просторне оријентације. Бјелица (1999) даље тврди да грешке нису у дечјој руци, него у дечијем начину виђења, идејно-моторној представи.

Волман и сарадници (2006) испитивали су утицај перцептуално-моторне дисфункције, као и когнитивног планирања проблема, на квалитет или брзину писања ученика који имају тешкоће у писању. Код 29 ученика са тешкоћама писања и вршњака из 20 одељења који похађају редовну школу (други и трећи разред) испитивани су визуелна перцепција, визуелно-моторна координација, фина моторна координација и способност когнитивног планирања. Група ученика са тешкоћама писања постигла је знатно ниже резултате у визуелној перцепцији, визуелно-моторној координацији, финој моторној координацији и способности когнитивног планирања, у поређењу са децом из контролних учионица. Регресиона анализа је показала да је визуелно-моторна координација била једини значајан предиктор квалитета рукописа деце са тешкоћама писања, док је фина моторна координација једини значајан предиктор квалитета рукописа ученика из контролне групе. Резултати показују да су два различита механизма темељ квалитета рукописа ученика са тешкоћама писања и деце без тих тешкоћа. Показало се да је лош квалитет рукописа деце са тешкоћама писања у вези с дефицитом визуелно-моторне координације.

### *Аудитивна дисграфија*

Аудитивна дисграфија настаје на основу недовољно развијеног фонемског слуха (Бјелица, 1999). Владисављевић (1991) тврди да аудитивна дисграфија настаје на основу недовољно развијеног фонемског слуха, када и поред нормалног физиолошког пријема звука не постоји аудитивно диференцирање фонема матерњег језика. Онај ко нема способност да уочи акустичке разлике између акустички сличних гласова, тај није могао да изгради јасне аудитивне представе о њима, па према томе не располаже ни одговарајућом аудитивном меморијом за те гласове.

Аудитивна дисграфија не долазе до изражаја једино приликом *преписивања*, док је у диктату и свим облицима самосталног писања видљива и може се лако идентификовати.

### *Језичка дисграфија*

У трећу групу дисграфије спада она која у основи има патолошки језички развој и патолошки неразвијен говор. Среће се обично код деце која

имају развијену дисфазију (Владисављевић, 1991). Дисфазија је сметња у говору услед неспособности да се за представе нађу одговарајуће речи. То су деца с оскудним речником и изразитим аграматизмом, чије је порекло патолошке, а не дијалекатске природе. Деца која су пролазила кроз тежак језичко-говорни развој, која су касно проговорила или су због болести заустављена у нормалном говорном развоју вуку трагове своје говорно-језичке инсуфицијентности још дуго времена кроз основну школу, што се нарочито испољава у писању.

Језичка дисграфија преставља групу тешкоћа у писању које се манифестују на нивоу речи и реченице. У њу спадају дисграфија узрокована *поремећајем језичке анализе и синтезе, и дисграматична дисграфија* (Посокхова, 2007).

#### *Дисграфија језичке анализе и синтезе*

То је најчешћи облик дисграфије. У њеној основи лежи неформираност језичке анализе и синтезе. Детету је тешко да раставља текст на реченице, реченице на речи, речи на слоге и гласове („за плакао“ уместо „заплакао“, „ја је“ уместо „јаве“, „надрво“ уместо „на дрво“, „пас теле боја“ уместо „пастелна боја“ итд).

#### *Дисграматична дисграфија*

Углавном се манифестује у грешкама на нивоу реченице. Ту врсту грешака називамо дисграматизам, јер се ради о поремећају граматичког обликовања речи и реченица: у неисправном повезивању речи (на пример „олујано море“, „велико плаво мрља“, „њега није задовољавало живот на селу“).

Можемо да закључимо да су најчешћи симптоми језичких дисграфија: *сиромашни речник и фонд стечених појмова, дисграматичност и нарушена синтакса* (Бјелица, 1999).

Језичке дисграфије нарочито долазе до изражаја код *самосталног писменог изражавања* (Бјелица, 1999).

#### *Графомоторна дисграфија*

Ова дисграфија се назива још диспраксна или моторичка дисграфија (Посокхова, 2007). Повезана је с недовољном развијеношћу моторичког дела састава тела и ума, а манифестује се трајним и бројним мешањима слова према блискости њиховог начина писања и нестабилним, нечитким рукописом.



Осим усклађеног рада чула слуха и вида, чин писања укључује и компоненту покрета. Моторичке тешкоће у писању неретко учитељ погрешно тумачи. Лош и нечитак рукопис с много „омашака“ често се сматра искључиво резултатом немарности ученика и не ставља се у исти ред „тешкоћа“ као, на пример, поремећај гласовне анализе или визуелно-просторне перцепције јер није повезан са тешкоћама језика, спознаје, ни са правилима правописа. Познати су и неретки случајеви поистовећивања тог облика тешкоћа са визуелном дисграфијом, која се такође манифестује у мешању слова према графичком начелу. Међутим, *дисграфичари ове групе немају тешкоћа у усвајању графема, њихов се проблем појављује на степену превода графема у кинем, односно током самог чина писања* (Посокхова, 2007).

Мишел Ајдлиц (Michelle R. Eidlitz, 1999) испитивао је рукопис две независне групе од 160 ученика првог разреда у Канади. Једна група деце је добро писала, док је друга имала тешкоће. Испитано је 29 грешака које постоје у дисграфичним рукописима ученика првог разреда. Ајтем анализа је показала да се деца из обе групе разликују само у четири грешке од укупно наведених 29 грешака. Разлике се односе на *грешке обликовања слова, непропорционална слова, неједнак размак између речи, слова се надодају, сударају се*. То је нарочито изражено код деце са лошијим академским постигнућем. Као што можемо да закључимо, код ових ученика изражени су симптоми *графомоторне дисграфије*.

## Циљ рада

Основни циљ рада је да испита заступљеност појединих типова дисграфије (визуелна, аудитивна, језичка и графомоторна) и да утврди који симптоми различитих типова дисграфије се најчешће јављају код школске дисграфичне деце.

## Методологија

### *Узорак испитаника*

Укупан узорак испитаника чини 352 ученика III разреда основне школе. Истраживање је реализовано у три новосадске школе и једној приградској школи

### *Инструменти и начин прикупљања података*

Ученици трећег разреда основне школе су у току једног школског часа писали одређени текст предвиђен овим истраживањем. Прво им се задавао

диктат, састав и, на крају, препис текста. Испитивање се обављало по разредима, односно групно.

Стандардни текст који се користио за диктат и препис штампаних слова ћирилице на писана слова ћирилице гласи:<sup>2</sup>

Драги другови и другарице,

Радујемо се што сте се лепо провели у нашем граду. Кад дође распуст сви ђаци из нашег разреда биће ваши гости. Ми смо жељни боравка на чистом ваздуху и купања у језеру. Понећемо и топле џемпере за сваки случај.

Срдачно Вас поздравља \_\_\_\_\_

**Задатак:** препиши овај текст али **писаним словима** и без употребе гумице.

Као што је већ речено у дефинисању циља, истраживање је обухватило типове дисграфије и симптоме различитих типова дисграфије

*Типови дисграфије* – постојање или непостојање неког од четири типа дисграфије (визуелна, аудитивна, језичка и графомоторна) процењено је на основу дијагностиковања симптома сваког типа дисграфије. У ову сврху коришћена је дихотомна скала (симптом постоји / не постоји).

Ако се одређени симптоми дисграфије појављују у преко 20% елементарног текста, процењује се постојање дисграфије. Процена је вршена за сваки симптом четири наведена типа дисграфије.

Постојање дисграфије је процењено коришћењем дихотомне скале, односно помоћу две вредности: ученик нема дисграфију / ученик има дисграфију.

*Симптоми различитих типова дисграфије* – процена постојања визуелне дисграфије процењена је на основу четири карактеристична показатеља – аудитивне на основу једног, језичке на основу шест и графомоторне дисграфије на основу осам карактеристичних показатеља или симптома.

Сваки елемент сва четири типа дисграфије је процењен квантитативно, коришћењем дихотомне скале, што значи помоћу две вредности: симптом не постоји / симптом постоји.

---

<sup>2</sup> Стандардни текст од Ђордић-Бојанин за дијагностиковање дисграфије преузет је из: Митић, М. (1998): Корелација говорно-језичке развијености, зрелости рукописа и латерализованости покрета код деце са дисграфијом, магистарска теза, Београд: Дефектолошки факултет, и Ераковић Т., Јанковић, П. (2008): Методика корективног педагошког рада, Нови Сад: Градска библиотека.

## Резултати истраживања

### *Дијагностиковање визуелне, аудитивне, језичке и графомоторне дисграфије*

У овом раду дата је дескриптивна статистика за учесталост различитих типова дисграфије, као и симптома типова дисграфије.

**Табела 1: Процент деце са дисграфијом**

	N	%
укупно	78	22%

**Табела 2: Критеријуми дијагностиковања визуелне дисграфије**

Показатељи визуелне дисграфије	N	%
Замена графички сличних слова – слова сличних по облику	32	9%
Погрешно обликовање слова без неких линија или са додацима	46	13%
Изокретање слова на супротну страну	4	1%
Огледалско писмо	0	0%
Заступљеност визуелне дисграфије на основу претходних критеријума	32	9%

Резултати приказани у табели 2. показују да је визуелна дисграфија заступљена код 9% деце. Најзаступљенији критеријум овог типа дисграфије је погрешно обликовање слова без неких линија или са додацима (13% ученика), а огледалско писмо се не јавља ни код једног ученика. Свега 1% ученика изокреће слова на супротну страну. Знатно већи број ученика замењује графички слична слова (9%).

**Табела 3: Критеријуми дијагностиковања аудитивне дисграфије**

Показатељи аудитивне дисграфије	N	%
Замена фонемски сличних слова	28	8%
Заступљеност аудитивне дисграфије	28	8%

Као што се види из табеле 3, аудитивна дисграфија се јавља код 8% ученика, што значи да 28 ученика замењује фонемски слична слова.

**Табела 4: Критеријуми дијагностиковања језичке дисграфије**

Показатељи језичке дисграфије	N	%
Изостављање слова или делова речи	49	14%
Изостављање речи	42	12%
Додавање, уметање слова	21	6%
Аграматизам, оскудан речник	21	6%
Метатезе – ученик премешта слова или слоге у речи	18	5%
Одсуство знакова интерпункције	25	7%
Заступљеност језичке дисграфије на основу претходних критеријума	35	10%

Симптоми језичке дисграфије су дијагностиковани код 10% деце. Из приказане табеле видимо да највећи број ученика изоставља слова или делове речи (14%). Целе речи у оквиру текста изоставља 12% ученика. Знакове интерпункције изоставља 7% деце, док 6% додаје, умеће слова у речи, а исти проценат ученика има оскудан речник. Најмање су присутне такозване метатезе, односно премештање слова или слога у речи (5% ученика).

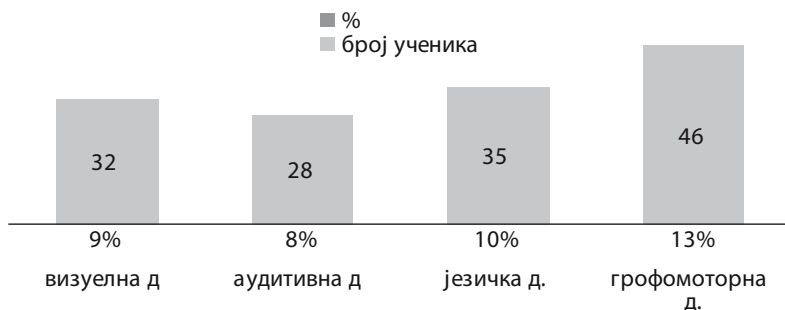
**Табела 5: Критеријуми дијагностиковања графомоторне дисграфије**

Показатељи графомоторне дисграфије	N	%
Тешкоће у следу правца писања	14	4%
Лош облик слова, додавање сувишних елемената слова	46	13%
Неуједначен рукопис – непропорционалност слова	60	17%
Слепљивање слова	35	10%
Недостатак маргине	18	5%
„Крмачења“ – умрљана слова или цео текст	39	11%
Неуредан рукопис	42	12%
Простор између речи је неуједначен	32	9%
Заступљеност графомоторне дисграфије на основу претходних критеријума	46	13%

Резултати приказани у табели 5. показују да се графомоторна дисграфија јавља код 13 % ученика. Највећи број ученика (17%) има проблем неуједначеног рукописа, односно нека слова су изразито велика или изразито мала у односу на друга слова текста. Лоше обликује слова 13% деце, односно углавном су им сва слова деформисана, неправилног облика, тако

да се стиче утисак да дете пише неке неестетске и неадекватне форме, што смањује читљивост рукописа.

График 1: Заступљеност типова дисграфије



## Дискусија

Из приказаних резултата дијагностикована је дисграфија код 22% ученика (укупно 78 ученика), што је знатно већи број у односу на резултате истраживања које смо навели у теоретском делу рада. Такође је приметно да се код дисграфичне деце не јавља само један тип дисграфије, већ су сметње комбиноване. Утврђено је да се код ученика трећег разреда основне школе најчешће јавља *графомоторна дисграфија (13%)*, што је већи проценат у односу на споменута истраживања. Од симптома графомоторне дисграфије приметно је да чак 17% деце има проблем *неуједначеног рукописа, односно слова су непропорционална, док 13 % деце лоше обликује слова. На другом месту је језичка дисграфија (10% ученика)*, док је код нешто мањег броја ученика дијагностикована визуелна дисграфија (9% ученика). Најређе се примете симптоми аудитивне дисграфије (8% ученика).

## Објашњење узрока повећане заступљености графомоторне дисграфије

Контрола извођења покрета током писања остварује се путем визуелне перцепције и мишићних осећаја (Посокхова, 2007). Мишићни осећај има чак већи удео у писању (када затворимо очи и тиме искључимо могућност визуелне контроле, и даље смо способни да исправно напишемо реч ослањајући се на осет покрета прстију). У нормалном стању, дете је на темељу тих мишићних осећаја способно да процени исправност покрета у писању слова и да спречи погрешан потез оловком. После, с праксом, покрети се аутоматизују и дете аутоматски пише исправно и уредно. Међутим, код деце са графомоторном дисграфијом није формирана та кинетичка и динамичка

страна покрета, поремећен је и такозвани праксис прстију. Дете не може да се ослони на осет финих покрета јер он није формиран. То можемо опазити на основу неспретности с којом дете веже чворове, пертле на ципелама и др. У свим финим покретима (цртању, писању, везивању ципела итд.) опажамо посебну инертност прелаза с једног покрета на други. Писање сваког слова догађа се неаутоматизовано, захтева од детета да укључи посебну свесну контролу. Дете пише уз велики напор и укочено. Писање постаје споро, рука се брзо умара. Све то доводи до *рукописа лошег квалитета*.

Посокхова (2007) даље наводи да учитељ може да опазити да је у првом разреду рукопис деце с овим обликом дисграфије био релативно добар, али је с временом постајао све лошији и све нечиткији. То је повезано с временом које има дете у првом разреду да одвојено „нацрта“ свако слово. У трећем разреду је захтев за брзином писања већ такав да га дете не може следити. С обзиром на то да се код детета не остварује аутоматизација графомоторичких потеза, убрзавање темпа писања нагло погоршава квалитет рукописа и повећава број грешака. Ситуацију погоршава захтев глатког спајања свих слова већ на самом почетку овладавања писањем. Квалитет писања постаје лош, губи се разлика између слова, дете не дописује поједине елементе слова или исписује сувишне. Нека деца покушавају да се прилагоде тако што пишу свако слово појединачно, а тек их затим спајају цртицама. У свим случајевима рукопис је *крајње нераван, нестабилан, слова су различите величине*.

Међутим, и поред претходног детаљног објашњења узрока симптома графомоторне дисграфије, можемо се још запитати и да ли је неуједначен рукопис ученика, као и лоше обликовање слова, повезан и с неадекватним предвезбама за писање или неадекватном проценом вредности рукописа за чију процену постоје разне скале.

За дислексично и дисграфично дете велику улогу има интерес, воља, добра мотивација и подстицаји околине (Рибић & Матановић, 1966). Ови аутори су тврдили колико је битна улога наставника у регистровању дислексичних и дисграфичних тешкоћа детета. Познавање природе могућих узрока заостајања у читању и писању потребно је ради подузимања адекватних поступака, и то правовремено, ради сарадње с родитељима и упућивања ученика на корективни рад.

Потребно је да наставник у почетној настави читања и писања, у припремном периоду, изврши што правилнији избор вежби и предвезби за писање. Најчешће су то цртежи предмета (грабуље, мердевине, тарабе, куће), опонашају се покрети и радње (берба плодова, веслање, летење, хватање лептира, у ритму ударање длана од длан и сл.), преко цртања разних шара и орнамената (Говедарица, 2002).

Милатовић (2005) наводи примере припрема за писање или моторичке вежбе. Моторичке способности најбоље је развијати кроз игру. Треба дати предност вежбама којима се утиче на развој ситних мишића јер су они носиоци основног напора у писању. Најпре почети са цртањем, јер је оно за децу много интересантније од писања. Милатовић (2005) даље наводи да постоје разни типови ових вежбања. На пример, битне су *вежбе за развијање руке, шаке и прстију*. Неке од њих су: 1. Устани!, Испружи руке!, Отвори шаке!, Затвори!, Отвори!, итд. 2. Вежба само са три прста којима држимо оловку: Испружи ова три прста!, Затвори, отвори, затвори, отвори!, Брже, још брже! 3. Држање оловке са три прста и писање по ваздуху: Горе-доле!, Један-два!

Корисни су и *Вежбања за ослобађање руке, Цртање једноставних ликова, Слободно цртање, Цртање фигура из народне орнаментике итд.*

Ако су ова вежбања маштовита и методички добро доведена до краја, савлађивање писања није тешко (Милатовић, 2005).

Све ове вежбе које смо навели организују се непрекидно како у припремном периоду, тако и у процесу учења гласова и слова и њиховог повезивања у речи и реченице. Припрема за читање и писање врши се у корелацији с осталим наставним предметима, а посебно са наставом ликовног васпитања (Димић, 2005).

Уз помоћ ових вежби учитељ одмах на почетку школовања може приметити да дете има неких моторичких тешкоћа. Међутим, може се поставити питање колико и да ли учитељи практикују примену свих наведених вежби? Приликом примене вежби, колико су пажљиви у процени могућих графомоторних тешкоћа ученика? Графомоторика се заснива углавном на мелокинетичкој и конструктивној праксији. Ова процена омогућава да сагледамо евентуалне поремећаје у развоју писања (Ераковић & Јанковић, 2008).

Познато је да постоје разне скале за мерење квалитета дечјег рукописа приликом поласка у први разред. На пример, Марковић (1972) говори о *индивидуалним картонима* за посматрање грешака у рукопису ученика. На картону је простор за евидентирање фонда рукописа којим ученик располаже при ступању у школу. Ако ученик има претходних знања, то се мора констатовати. Грешке у рукопису ученика које се посматрају део су спомених скала као што су: положај тела при писању, неједнака косина слова, неједнака величина слова, сувише мала слова, сувише велика слова, неједнако повлачење линија, неједнаки простор између редова, слабо везивање – спајање слова, изостављање битних елемената у писању слова, уношење нових, непотребних елемената, притискање, брзина записивања, правилно писање, разумевање написаног, општа читљивост написаног. Коначан суд о учениковом рукопису садржи, поред констатација о стању, и предлоге мера које треба предузети. Ако одговарајуће мере у раду с децом изостану, такви ученици ће највероватније касније имати проблема у писању.

## Објашњење узрока повећане заступљености језичке дисграфије

Један од узрока повећане заступљености **језичке дисграфије** (10% ученика) можда можемо да тражимо у слабом усменом, вербалном изражавању деце. Познато је колико деца проводе времена за компјутером или телевизором. Исто тако, чињеница је да су родитељи све више заузети обезбеђивањем средстава за основну животну егзистенцију, тако да немају довољно времена и стрпљења за вођење конструктивних разговора са својом децом који доприносе развијању фонда речи и правилнијем изражавању.

Од симптома језичке дисграфије, утврдили смо да су најизраженији: *изостављање слова или делова речи или изостављање речи*. Тешкоће у *гласовној и слоговној анализи* манифестују се многобројним грешкама изостављања, премештања и додавања сувишних слова и слогова унутар речи (Посокхова, 2007). Дисграфичари ове групе (дисграфија узрокована поремећајем језичке анализе и синтезе) често састављено пишу неколико самосталних речи: *падакса* (пада киша), *свадца* (сва деца) итд. Притом у већини случајева неприродно састављајући речи дете *изоставља део слова или слогова* (када се тешкоћама индивидуализације речи додају тешкоће фонемске анализе). Састављање неколико речи *с изостављањем слова* догађа се понекад због присутности истог слова у саставу обе речи (на пример: сваки камен – *свакамен*).

Поменуто је да се једна подгрупа језичких дисграфија углавном манифестује у лексичко-граматичким грешкама на нивоу речи и реченице (Посокхова, 2007). Ту врсту грешака називамо дисграматизмом. Постоје три врсте дисграматизма: творбени, морфолошки и синтаксички. *Синтаксички дисграматизам* представља погрешно конструисање реченица (погрешан редослед речи у реченици, *изостављање речи и делова реченица*, грешке у конструкцијама сложених реченица и др.).

Милатовић (2005) наводи значај *лексичко-синтаксичких вежбања*. Циљ ових вежбања је богаћење ученичког речника и развијање осећаја за реченицу. Са тим вежбањима се не прекида када се остваре задаци припремног периода, она се изводе све време школовања у млађим разредима основне школе. Потребно је код ученика развијати осећање лексичке и синтаксичке целине, усмеравати их да уочавају функционалност речи и реченице у говорном комуницирању, обогаћивати њихов речник и упознавати их са разним типовима синтаксичких конструкција.

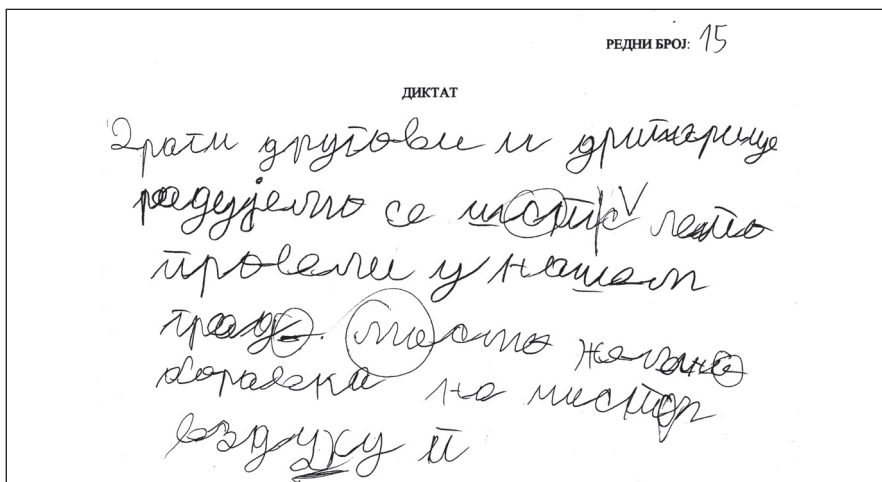
Говорне јединице су гласови, речи и реченице. Оне су доста апстрактне и мучиле су теоретичаре и практичаре како их учинити што приступачнијим за усвајање од стране ученика првог разреда (Говедарица, 2002). Практичари те проблеме свде на три основне групе. Једни до појма гласа долазе подражавањем гласова у природи (пчеле зује ззз и уочава се глас З.



Лишће шушти и уочава се глас Ш). Други практичари су до појма гласа долазили полазећи од реченице и њене анализе поделом на речи и гласове, а најбројнија група наставника била је она која је до појма гласа долазила од речи, такозване „нормалне речи“. То је реч у којој се налази један или више уочених гласова. Проналази се карактеристична реч. Одређује се њено значење. Реч се раставља на гласове. Гласови се правилно и гласно изговарају. После анализе речи поделом на гласове врши се синтеза гласова у дату реч. Сваки глас има свој одговарајући знак. То су слова (графеме). Слова се не чују. Она се само виде и читају. После објашњења појма гласа, наставник упознаје ученика и са говорним јединицама реч и реченица (Говедарица, 2002). Упознавање ученика са говорним јединицама врши се на посебним часовима српског језика, јер се појмови гласа, значење речи и реченице из часа у час утврђују и проширују, зависно од броја научених гласова и слова. Ученици пишу речи и реченице и истовремено их ишчитавају и одређују њихово значење. Сада се можемо запитати да ли наведене обраде говорних јединица и у којој мери могу макар делимично ублажити симптоме језичке дисграфије? И, што је можда најважније, на који начин од претходно наведених група организовати усвајање говорних јединица како би се ублажили симптоми језичке дисграфије? Ако су одговори на ова питања чак и негативни, свакако да могу да представљају помоћно средство учитељима у идентификовању ученика са проблемом језичке дисграфије.

### Примери дисграфичног рукописа ученика који су учествовали у истраживању

#### Пример бр. 1: Врста дисграфије: визуелна, језичка, графомоторна





## Литература

- Crouch, L. A., Jakubecy, J. J. (2007): *Dysgraphia: How It Affects A Student's Performance and What Can Be Done About It*, USA: TEACHING Exceptional Children Plus Volume 3, Issue 3, pristupljeno 05.03.2011. preuzeto sa: <http://journals.cec.sped.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1276&context=tecplus>
- Eidlitz R. M. (1999): *The nature of dysgraphic hand-g in grade-1 children*, Canada: Department of Psychology Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts Faculty of Graduate Studies The University of Western Ontario London, Ontario, pristupljeno 4.05.2010., preuzeto sa: <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp01/MQ39820.pdf>
- Sara Rosenblum, Patrice L. Weiss, Shula Parush (2004): *Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product*, Israel: Reading and Writing, 2004, 17(5), 433-458. pristupljeno 05.03.2011. preuzeto sa: <http://research.haifa.ac.il/~rosens/1.HandwritingEvaluationReading.pdf>
- The International Dyslexia Association IDA, (2000): *DYSGRAPHIA*, Baltimore, pristupljeno 15.05.2010. preuzeto sa: <http://www.interdys.org>
- Volman, M. J. M., van Schendel, B. M., & Jongmans, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 451–460, pristupljeno 15.09.2012. preuzeto sa: [http://www.visionlink.co.nz/docs/2093f\\_handwriting\\_difficulties\\_inprimary\\_school\\_children\\_poor\\_visuomotor\\_integrtion.pdf](http://www.visionlink.co.nz/docs/2093f_handwriting_difficulties_inprimary_school_children_poor_visuomotor_integrtion.pdf)
- Бјелица, Ј. (1999): Дисграфија – тешкоће писања, *Билтен*, година II, број 4, Загреб: Хрватска удруга за дислексију, 3-4.
- Буторац, Ж., Ровис Брандић, А. (2007): ХНОС и ученици са посебним потребама, Опатија/Шибеник/Примоштен: Државни семинар за равнатеље и осниваче, приступљено 5.05. 2012., преузето са: <http://www.google.rs/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.razredna-nastava.net%2Fskini.php%3Fdir%3Dmaterijalipoop%26file>
- Владисављевић, С. (1991): *Дислексија и дисграфија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Галић-Јушић, И., Бјелица, Ј., Посокхова, И., Првчић, И., Ристер, М., Павлић-Cottiero, А. (2007): *Што је дислексија*, Загреб: Хрватска удруга за дислексију, приступљено 15.09.2008. преузето са: <http://www.hud.hr>
- Говедарица, Ч. (2002): Полазак у школу и припрема за читање и писање, *Норма*, година IX, број 1-2, 109-124.
- Голубовић, С. (2003): Таксономија дисграфија код деце, Београд: *Педагогија*, година XII, број 2, 12-22.
- Димић, Д. (2005): *Деца са благим сметњама у развоју и учењу*, Нови Сад: Платонеум.
- Ераковић Т., Јанковић, П. (2008): *Методика корективног педагошког рада*, Нови Сад: Градска библиотека.
- Жикић, М., Петровић, С. Стајковић, И., Љубеновић, Ј.М. (2008): *Водич кроз развојне сметње*, Пројекат „Другачији заједно“, Ниш: Save the Children, Irish Aid, приступљено 4.05.2010., преузето са: <http://www.inkluzija.org/biblioteka/Drugacijizajedno.pdf>

- Кавклер М., Магајна, Л., Кошак Бабудер, М., Јанзел, Л., Андрејчић, М., Земљак, Б., Меехан, М., Smythe, L., Ward, V. (2010): *Дислексија II, Водич за самостално учење студента са дислексијом*, Београд: Универзитет у Београду.
- Марковић, Ж. (1972): *Настава почетног читања и писања, приручник за учитеље који користе буквар први корак са оријентационим распоредом наставног градива*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Србије.
- Миладовић, В. (2005): *Методика наставе почетног читања и писања*, Београд: Торус.
- Миладовић, В., Ивковић, А. (2006): *Буквар*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Митић, М. (1998): *Корелација говорно-језичке развијености, зрелости рукописа и латерализованости покрета код деце са дисграфијом*, магистарска теза, Београд: Дефектолошки факултет.
- Посокохова, И. (2007): *Како помоћи дјетету с тешкоћама у читању и писању*, Бушевец: Остварење.
- Рибић, К., Матановић, М. (1966): *Тешкоће читања и писања у школи*, Загреб: Школска књига.

*Подаци о аутору:*  
*Маја Петаков Вуцеља*  
*Магистар психологије*  
*Школски психолог*  
*ОШ „Жарко Зрењанин”*  
*Нови Сад*  
*тајавуцеља@sbb.rs*

Дијана Плут<sup>1</sup>  
Институт за психологију  
Филозофски факултет  
Београд  
Зоран Павловић  
Драган Попадић  
Одељење за психологију  
Филозофски факултет  
Универзитет у Београду

UDK - 316.624-053.6(497.11) ; 37.06:364.636  
ID 195255052

Оригинални научни рад  
НВ. LXI 4. 2012.  
Примљен: 4. VI 2012.

## СХВАТАЊА НАСТАВНИКА О ШКОЛСКОМ НАСИЉУ И ЊИХОВА ПРОЦЕНА ЛИЧНЕ И КОЛЕКТИВНЕ СНАГЕ ЗА ЕФИКАСНО ДЕЛОВАЊЕ

**Апстракт** *Превенција школског насиља, и код нас и у свету, све више постаје један од приоритетних задатака у остваривању образовно-васпитног рада у школама, а главни ослонац види се у наставницима. Наставници ће у обављању тог задатка бити ефикасни у оној мери у којој препознају насиље као довољно озбиљан проблем, верују да ангажовање школе доприноси смањењу насиља, и верују у властиту компетентност. Упитником је испитан 9.141 наставник из 188 школа са територије целе Србије. Већина наставника (73%) је забринута због пораста школског насиља, али само мањи део (29%) тај проблем препознаје у својој средини. Наставници виде у породици главни узрок за насилно понашање ученика (66%) и, консеквентно, у сарадњи школе и родитеља виде и најнефикаснију меру за борбу против насиља (70%). Наставници прилично високо оцењују сопствене компетенције за борбу против насиља, али не виде велики превентивни значај метода које су у њиховој директној надлежности. Практичне импликације ових налаза су да треба наставити процес сензитизације наставника за проблеме које њихови ученици имају са вршњачким насиљем, као и за велики превентивни значај који има квалитетна настава.*

**Кључне речи:** *школско насиље, мишљења наставника о насиљу, самоефикасност наставника, превенција насиља*

## TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS SCHOOL VIOLENCE AND THEIR ASSESSMENT OF THEIR OWN AND COLLECTIVE POWER TO ACT EFFICIENTLY

**Abstract** *Prevention of school violence is increasingly becoming one of priorities of educational work in schools both in our and other countries and teachers are seen as the main support in this prevention. Yet, teachers will be efficient in performing this task according to how much they are convinced that school violence is a serious problem and they believe in their own competence and that their engagement will contribute to the reduction of violence. The questionnaire was filled up by 9 141 teachers from 188 schools in Serbia. The majority of teachers (73%) are worried by the increase of*

<sup>1</sup> dplut@eunet.rs

*school violence, but in considerably smaller numbers (23%) testify about violence in their environment. The main causes of violence are seen in family (66%) and, consequently, teachers see cooperation between school and parents as the most efficient measure in violence prevention. The teachers assessed their personal competencies for violence prevention rather high, but report that they are authorized to use scarce measures for preventing violence in school. Some practical implications of these findings point to the need for the continuation of sensitizing teachers of the problem their students have with peer violence and the significance of high quality teaching of violence prevention.*

**Keywords:** *school violence, teachers' attitudes towards violence, teacher's self efficiency, violence prevention.*

## МНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ О НАСИЛИИ В ШКОЛЕ И ИХ ОЦЕНКА ЛИЧНОЙ И КОЛЛЕКТИВНОЙ СИЛЫ ДЕЙСТВОВАТЬ ЭФФЕКТИВНО

**Резюме** *Предотвращение насилия в школе в нашей стране и за рубежом все больше становится одной из приоритетных задач в реализации образовательно-воспитательной работы в школах, а главную ответственность несут преподаватели. В выполнении этой задачи эффективность преподавателей зависит от того, насколько они готовы видеть в насильственном поведении серьезную проблему, насколько верят что школа способствует уменьшению насилия, в какой мере верят в собственную компетентность. Исследование проведено на примере 9140 преподавателей из 188 школ по всей Сербии. Большинство преподавателей (73%) обеспокоены ростом насилия в школе, но лишь небольшая часть (29%) признали эту проблему в своей среде. Преподаватели видят в семье главную причину насильственного поведения учеников (66%) и, следовательно, в сотрудничестве школы и родителей видят наиболее эффективную меру по предупреждению насилия (70%). Преподаватели достаточно высоко оценили их собственные компетенции в борьбе с насилием, однако не дооценивают важность профилактических методов, находящихся под их руководством. Практические последствия данного исследования следующие: необходимо продолжать процесс подготовки преподавателей к проблемам насилия среди учеников, а также показать какое большое профилактическое значение имеет качественное обучение.*

**Ключевые слова:** *насилие в школе, мнения преподавателей о насилии, самоэффективность преподавателей, предотвращение насилия.*

Будући да је насиље у школама појава која угрожава и образовни процес и безбедност ученика и запослених, превенција насиља, злостављања и занемаривања је један од приоритета у остваривању образовно-васпитног рада у школама. *Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама*, донет 2007. године, у којем се описују превентивне и интервентне активности и дефинишу процедуре у заштити деце од насиља, централну улогу у борби против насиља додељује наставницима.

Без обзира где су све корени насиља у школама – у друштвено-историјским условима, породици или личносним диспозицијама, истраживања

несумњиво потврђују да су активности наставника, и особља школе уопште, један од битних фактора од којих зависи израженост насиља у конкретној школи. Важне су и оне активности које су директно усмерене на насиље, али и оне које се тичу унапређивања педагошког рада, успостављања позитивне школске климе и побољшања услова рада у школи (Galloway i Roland, 2004; Payne i Gottfredson, 2004).

Отежавајући фактор за ангажовање наставника може да буде недостатак уверења да школа и они лично могу нешто да промене. У школама у којима су наставници сматрали насиље озбиљним проблемом, били спремнији да се ангажују у превенцији насиља и способнији да тај проблем јасније артикулишу, степен насиља је био мањи (Stephenson & Smith, 1991). Осећању недовољне оспособљености свакако да доприноси и то што студијски програми професионалне припреме наставника, не само у Србији, не пружају будућим наставницима потребне компетенције.

Да би наставници заиста пружили онолику помоћ колика се од њих очекује, неопходно је да препознају насиље као довољно озбиљан проблем, да верују да ангажовање наставника доприноси смањењу насиља, да верују да су они сами довољно компетентни да помогну, и да заиста јесу компетентни. Упркос важној улози коју имају наставници, и упркос важности наведених карика у ланцу за успешност мера борбе против насиља, мало је истраживања, и код нас и у свету, посвећено бољем сагледавању ових непознаница: наставничке перцепције насиља узрока насиља, њихове мотивације и опажене и реалне компетентности.

**Узорак.** Испитани су наставници из 188 школа из различитих делова Србије. Упитнике је попунио 9.141 наставник. Међу наставницима је 77,4% жена и 22,6% мушкараца.

**Метод.** Спроведено је истраживање анкетног типа. За потребе овог истраживања конструисано је седам различитих упитника. Приказаћемо неке од података из *Упитника за наставнике* и *Упитника за ученике*.

Упитник за наставнике је конструисан за потребе овог истраживања, садржи 25 питања груписаних у пет тематских целина: општи подаци о испитанику, процена угрожености школе насиљем, мишљења наставника о узроцима насиља и мерама за њихово сузбијање, профил жртве и насилника, процена начина реаговања ученика на насиље, процена сопствене компетентности за реаговање на насиље и моћи школе да својим снагама смањи насиље. Од наставника се најчешће тражи да своју процену искажу на скали са понуђеним опцијама, два питања од њих захтевају рангирање понуђених чинилаца, а шест питања је отвореног типа. У упитнику је насиље дефинисано као намерно nanoшење неоправданог бола, страха и срамоте.

Наставници су попуњавали упитник и групно и индивидуално, али у оба случаја анонимно. Упитнике су попунили сви наставници из школе.

## Резултати

*Забринутост наставника због вршњачког насиља.* Велика већина наставника (73%) сматра да је проблем насилног понашања у школама данас већи него пре неколико година, шест одсто мисли да је данас мање насиља, а 21 одсто да га има исто као раније. Могло би се рећи да процена наставника није заснована на искуствима с том врстом проблема у школи у којој они раде. Мањина наставника (29%) наводи да је насилно понашање ученика озбиљан проблем у школи у којој раде, док већина њих изјављује да то није случај (71%). Слично би се могло рећи и на основу забринутости наставника због проблема које у школи представљају конкретни облици насилног понашања. Наставницима је понуђена листа од седам облика насилног понашања (вређање, ударање, сплеткарење, угрожавање имовине другог ученика, претње, присиљавање и сексуално узнемиравање). Облици насилничког понашања које су најчешће наводили као проблем школе у којој раде су вређање (37%) и ударање (37%). У просеку посматрано најчешће се брину због једног до два облика насилничког понашања ( $AC=1.54$ ). Велики број наставника (40%) међутим практично сматра да ниједан од анализираних облика насилног понашања ученика није проблем њихове школе, док свега два одсто наставника наводи свих седам облика насиља као проблем.

Према мишљењу наставника, заступљеност насиља међу ученицима расте с узрастом – најмање га има на млађим узрастима, а највише на крају основне школе

(65% сматра да је најкритичнији 7. разред, а 63% највећи проблем види у 8. разреду). Према наставницима насиље скоковито расте на преласку из 4. у 5. разред и из 6. у 7. разред.

Мишљења о питањима које смо до сада разматрали разликују се међу појединим категоријама наставника. Тако мишљење да је насиље ученика данас већи проблем него пре неколико година чешће изражавају наставници с дужим радним стажом него њихове млађе колеге ( $\chi^2[8]=52.45$ ,  $p<.001$ ), разредне старешине у односу на оне који то нису ( $\chi^2[2]=11.69$ ,  $p<.01$ ), учитељи у односу на предметне наставнике ( $\chi^2[2]=86.62$ ,  $p<.001$ ). Жене из нашег узорка чешће тако мисле него мушкарци ( $\chi^2[2]=144.87$ ,  $p<.001$ ). Исте разлике и у истом смеру регистроване су и с обзиром на мишљење о томе да ли насилно понашање ученика представља проблем конкретне школе у којој наставник ради (изузетак чини одсуство значајне разлике између учитеља и предметних наставника).

Када је у питању број различитих облика насиља који угрожавају школу, између жена и мушкараца констатоване су значајне разлике у погледу броја различитих облика насиља који се сматрају проблемом школе тако што жене, у просеку, идентификују већи број насилних облика понашања



( $t[8172]=-4.55$ ,  $p<.001$ ), наставници с дужим стажом такође већи број облика сматрају угрожавајућим ( $F[4, 8145]=24.07$ ,  $p<.001$ ) док нема таквих разлика с обзиром на разредно старешинство или између учитеља и предметних наставника.

*Лична угроженост наставника.* Велика већина наставника (82%) изјављује да се ниједном у последње две године није осетила лично угрожено од ученика своје школе. Део њих (15%) изјављује да се то десило једном или двапут, док је три одсто наставника то доживело више пута или често. Постоје извесне разлике између појединих категорија наставника с обзиром на личну угроженост од стране ученика. Насиљем су угроженији наставници који нису разредне старешине у поређењу с онима који јесу ( $\chi^2[1]=29.15$ ,  $p<.001$ ), као и предметни наставници у поређењу с учитељима ( $\chi^2[1]=49.53$ ,  $p<.001$ ). Мушкарци су угроженији од жена ( $\chi^2[1]=4.02$ ,  $p<.05$ ). Нема разлика с обзиром на дужину радног стажа.

Лична угроженост наставника повезана је и с неким другим ставовима и мишљењима. Они који се осећају угроженима у већој мери сматрају да је насиља у школама данас више него раније ( $\chi^2[2]=13.44$ ,  $p<.01$ ); међу њима је далеко више оних који сматрају да је насиље ученика проблем школе у којој раде (66% према 30%;  $\chi^2[1]=158.79$ ,  $p<.001$ ). Лично угрожени наставници наводе скоро двоструко више специфичних облика насиља које сматрају проблемом ( $AC=2.90$ ) од оних који то нису ( $AC=1.50$ ) ( $t[8153]=-11.06$ ,  $p<.001$ ).

Мишљење наставника о најефикаснијим начинима борбе против насиља је знатно другачије у групама лично угрожених и лично неугрожених наставника. Знатно већи број лично угрожених наставника ефикасним поступцима сматра принципијелније кажњавање ученика (67% према 50% у групи наставника који нису лично угрожени), веће ангажовање стручних служби (53% према 41%) и потпунији надзор над ученицима (25% према 19%). Они који се не осећају угроженим знатно чешће ефикасним методама сматрају бољу сарадњу школе и родитеља (72% према 66%), развијање вештина ненасилне комуникације (52% према 38%), већи број занимљивих ваннаставних садржаја и метода (29% према 20%), као и бољу сарадњу наставника и ученика (25% према 17%). Све наведене разлике значајне су на нивоу .05.

Угрожени и неугрожени наставници такође се знатно разликују и према процени личне способности за решавање проблема насилног понашања ученика. И једни и други се сматрају подједнако компетентнима за препознавање насилног понашања ученика ( $t[8993]=-1.10$ ,  $p<.920$ ); међутим, наставници који се не осећају угрожени позитивније оцењују своју способност да одговоре на насилно понашање ученика према наставнику ( $t[8993]=7.51$ ,  $p<.001$ ), исто важи и за оцену сопствених реакција у ситуација-

ма када је ученик насилан према другом ученику ( $t[8993]=5.18$ ,  $p<.001$ ), као и за оцену успешности мера које предузимају када се ученик понаша насилно ( $t[8993]=10.24$ ,  $p<.001$ ).

*Мишљење наставника о чиниоцима који утичу на насилно понашање ученика.* Највећу одговорност за насилно понашање ученика, по мишљењу наставника, сноси породица (табела 1). Две трећине наставника (66%) најважнијим узроком насилног понашања сматра проблематичну породичну ситуацију. Велики акценат ставља се и на општу констелацију друштвено-политичких околности, лош утицај медија и вршњака. Наставници сматрају да су најмање битни чиниоци насилног понашања ученика: квалитет реаговања школе на насиље, програм и методи наставе, као и лоши међуљудски односи у школи.

**Табела 1: Процена важности чинилаца који утичу на насилно понашање ученика**

Чиниоци	Чинилац који наставници сматрају најважнијим (%)	Просечан ранг
1. Проблематична породица	66	1.79
2. Систем вредности и општа ситуација у Србији	18	3.37
3. Лош утицај медија	6	3.78
4. Лош утицај вршњака	4	3.85
5. Генетска предодређеност	10	4.02
6. Неодговарајуће реаговање школе на насиље	3	5.67
7. Неодговарајући програм и методе наставе	1	6.23
8. Лоши међуљудски односи у школи	3	6.96

Анализирани потенцијални узроци насилног понашања ученика могли би се сврстати у две групе: (1) школски фактори (чиниоци под редним бројевима 4, 6, 7. и 8. у горњој табели) и (2) ваншколски фактори (чиниоци под редним бројевима 1, 2, 3. и 5). Када се подаци посматрају на тај начин, добија се потврда онога што је индиректно видљиво из табеле 1. – просечни рангови ваншколских ( $AC=3.32$ ) и школских фактора ( $AC=5.68$ ) указују на то да наставници узроке, вероватно и одговорности, за насилно понашање ученика проналазе више у сфери ваншколских него школских фактора. Разлика у просечним ранговима две групе фактора је статистички значајна ( $t[8167]=-144.81$ ,  $p<.001$ ). Не постоји категорија наставника која већи значај даје ваншколским него школским факторима.

*Мишљење наставника о начинима борбе против насилног понашања ученика.* Донекле у складу с проценом о узроцима насилног понашања ученика, најефикаснијим средством борбе против насилног понашања сматра се боља сарадња школе и родитеља (тако мисли 70% наставника, табела 2), што би могло бити последица процене наставника да је (проблематична) породица један од најважнијих узрока насилног понашања. Развијање вештина ненасилне комуникације (51%), али и принципијелније кажњавање насилника (50%) већина наставника сматра ефикасним начином борбе против насиља. Најмање ефикасним начинима процењује се потпунији надзор над ученицима (19%) и занимљивије методе наставе (13%).

**Табела 2: Мишљење наставника о поступцима борбе против насилног понашања ученика**

Чиниоци	Ефикасан поступак по мишљењу наставника (%)
1. Боља сарадња школе и родитеља	70
2. Развијање вештина ненасилне комуникације	51
3. Принципијелније кажњавање насилника	50
4. Веће ангажовање психолога и педагога	42
5. Већи број занимљивих ваннаставних активности	29
6. Боља сарадња наставника и ученика	25
7. Потпунији надзор над ученицима	19
8. Занимљивије методе наставе	13

*Напомена: наставници су могли одабрати највише три одговора.*

Могло би се рећи да између појединих категорија наставника постоје различита схватања о начинима борбе против насиља. Тако, искуснији наставници, у поређењу с млађим колегама, више цене ангажовање стручних служби школе ( $\chi^2[4]=66.45$ ,  $p<.01$ ), мање се залажу за принципијелније кажњавање насилника ( $\chi^2[4]=86.45$ ,  $p<.01$ ) и више наглашавају важност већег броја занимљивих ваннаставних активности ( $\chi^2[4]=14.55$ ,  $p<.01$ ).

Разлике између наставника према полу показују да мушкарци знатно чешће као ефикасне методе борбе против насиља наводе бољу сарадњу школе и родитеља ( $\chi^2[1]=6.34$ ,  $p<.05$ ) или сарадњу наставника и ученика ( $\chi^2[1]=18.46$ ,  $p<.01$ ), принципијелније кажњавање ученика ( $\chi^2[1]=9.30$ ,  $p<.01$ ), као и потпунији надзор над ученицима ( $\chi^2[1]=11.42$ ,  $p<.01$ ). Жене, с друге стране, стављају већи нагласак на стручне службе ( $\chi^2[1]=16.55$ ,  $p<.01$ ) и вештине ненасилне комуникације ( $\chi^2[1]=186.01$ ,  $p<.01$ ).

И податак да ли је наставник разредни старешина или не има извесну важност за ову врсту процена. Разредне старешине, у поређењу с онима који то нису, знатно чешће бирају веће ангажовање педагога и психолога ( $\chi^2[1]=11.29$ ,  $p<.01$ ), развијање вештина ненасилне комуникације ( $\chi^2[1]=46.19$ ,  $p<.01$ ) и већи број занимљивих ваннаставних активности ( $\chi^2[1]=5.15$ ,  $p<.05$ ). С друге стране, с мањом учесталашћу наводе принципијелније кажњавање ( $\chi^2[1]=34.50$ ,  $p<.01$ ).

Најзад, разлике између учитеља и предметних наставника указују на могуће другачије представе о начинима борбе против насиља. Учители се знатно више залажу за вештине ненасилне комуникације ( $\chi^2[1]=57.54$ ,  $p<.01$ ) и већи број занимљивих ваннаставних активности ( $\chi^2[1]=37.10$ ,  $p<.01$ ), а мање за принципијелније кажњавање насилника ( $\chi^2[1]=65.31$ ,  $p<.01$ ) и потпунији надзор над ученицима ( $\chi^2[1]=5.56$ ,  $p<.05$ ).

Различите поступке за борбу против насиља можемо организовати према томе у чијој су надлежности, односно ко је одговоран за њихово спровођење. Сарадња наставника и ученика, увођење ваннаставних садржаја и занимљивије методе наставе могли бисмо сврстати у групу поступака који су у надлежности наставника. Боља сарадња школе и родитеља, ангажовање педагога и психолога или развијање вештина ненасилне комуникације спадали би у поступке који су у надлежности других. Најзад, принципијелније кажњавање и потпунији надзор било би занимљиво анализирати посебно, јер се односе на санкционисање понашања. Наставници су бирали три поступка за борбу против насиља које сматрају најефикаснијима, приказаћемо проценте само за оне који су све мере бирали из исте групе поступака. За кажњавање и потпунији надзор као најефикасније мере определило се 9% наставника, различите поступке из надлежности других бира 8% наставника, док се готово занемарљив број опредељује само за поступке који су у надлежности наставника (1%). Битно је такође напоменути да велики број наставника не спада ни у једну од ових категорија што би могло указивати на то да је њихова представа о начинима борбе против насиља нејасна, да се о начинима борбе можда размишља „вишеслојно“ (у обзир се узимају комбиновани поступци чиме се можда заговара шири приступ овом проблему), као и, наравно, да овакав начин организације података можда не описује на најбољи начин наставничко размишљање о поступцима у борби против насиља.

*Моћ школе.* Већина наставника (62%) сматра да школа може много да учини да би смањила насиље. С друге стране, 35% мисли да школа може мало да учини у том смислу, док 4% наставника сматра да је школа потпуно немоћна.

Уверење о моћи школе значајно је повезано с виђењем наставника о ефикасности појединих поступака борбе против насиља. Они који верују

да је школа немоћна знатно већи нагласак стављају на принципијелније кажњавање и веће ангажовање стручних служби школе, док мање верују у ефикасност сарадње наставника и ученика, развијање вештина ненасилне комуникације, занимљивост ваннаставних садржаја и метода наставе.

*Самоефикасност наставника.* Према процени о личној и колективној снази да смање насиље у школи, наставнике смо распоредили у две групе: (1) наставници с високим осећањем самоефикасности и (2) наставници с ниским осећањем самоефикасности. У прву групу сврстани су они наставници који верују да школа може много да учини како би смањила насиље и који верују да су мере које предузимају у ситуацији када се ученик понаша насилно успешне. У другу групу сврстани су они наставници за које важи супротно. Подаци показују да 17% наставника карактерише ниска самоефикасност, док се високоефикасним може сматрати 42% наставника.

Поједине категорије наставника разликују се према самоефикасности. Виша самоефикасност чешће је карактеристика наставника који имају највише радног стажа ( $\chi^2[4]=23.86$ ,  $p<.001$ ), разредних старешина ( $\chi^2[1]=17.27$ ,  $p<.001$ ) као и учитеља ( $\chi^2[1]=96.68$ ,  $p<.01$ ). Жене у већем степену карактерише висока самоефикасност него мушкарце ( $\chi^2[1]=7.92$ ,  $p<.01$ ). То је занимљив налаз који показује да се жене, иако генерално много више од својих колега брину због насилних понашања у школи, сматрају да се ипак некако боље сналазе с тим проблемом. Могуће је да су посвећеније проблемима када их примете и зато је и њихово осећање самоефикасности веће.

С друге стране, самоефикасност наставника повезана је с низом других ставова и мишљења наставника у вези с феноменом ученичког насиља. Они које карактерише ниска самоефикасност у већем степену сматрају да је данас више насиља него пре неколико година ( $\chi^2[2]=58.47$ ,  $p<.001$ ). Слично важи и за мишљење о томе да ли је насиље ученика проблем школе у којој раде, с тим што су разлике још израженије: 40% нискоефикасних наставника сматра да је насиље проблем школе у којој раде, насупрот 23% високоефикасних наставника ( $\chi^2[1]=165.27$ ,  $p<.01$ ). Они с ниском самоефикасношћу се знатно чешће и лично осећају угрожени насиљем ученика ( $\chi^2[1]=79.63$ ,  $p<.001$ ). Најзад, нискоефикасни наставници наводе мањи број специфичних облика насиља које сматрају проблемом ( $t[4840]=9.27$ ,  $p<.001$ ).

Нема разлике између две групе наставнике у погледу придавања значаја узроцима насиља (школски или ваншколски фактори) – и једни и други већи значај придају ваншколским чиниоцима. Разлике, међутим, постоје у виђењу начина борбе против насиља. Иако и једни и други бољу сарадњу школе и родитеља виде као најбољи начин за борбу против насиља, наставници с ниском самоефикасношћу знатно већи нагласак стављају на принципијелније кажњавање и веће ангажовање стручних служби. Наставници с високом самоефикасношћу далеко чешће као ефикасне начине борбе бирају

бољу сарадњу наставника и ученика, развијање вештина ненасилне комуникације, већи број занимљивих ваннаставних садржаја и примену нових наставних метода.

### **Закључци и педагошке импликације**

Већина наставника (73%) сматра да у нашем друштву у последњих неколико година насилно понашање ученика постаје све већи проблем, али само 29% мисли да и конкретна школа у којој раде има такав проблем. Забрињавајуће велики број наставника (40%) не види ниједан озбиљан проблем у вези са насиљем у својој школи. Забринутост због насиља у школама показала се знатно већом код оних који се припремају за рад у школи. Наиме, у једном скорашњем истраживању (Гашић-Павишић, 2009) у којем су студенти-будући учитељи замољени да процене колико је насиље значајан проблем у нашим школама, практично сви (њих 91,5%) сматрали су да је насиље врло значајан или прилично значајан проблем. Подаци које смо у нашим истраживањима добили од ученика (Popadić, 2009; Popadić i Plut, 2007) указују на то да су ученици у много већој мери угрожени него што су наставници спремни да виде (66% угрожених, од тога 44% ученика који су угрожени поновљеним насиљем). Иако наставници високо оцењују своју способност да препознају насилно понашање (просечна оцена коју сами себи дају на скали од 1 до 10 износи 8,62), из података је јасно да не виде баш тако добро колико су њихови ученици угрожени.

Међу наставницима постоји велико слагање око тога да су најдубљи извори насилног понашања у породици (тако мисли 66%, просечан ранг за овај избор износи 1,79, што значи да се породици најчешће даје прво или друго место у рангирању узрока).

Из оваквог разумевања узрока насилног понашања ученика следи и други важан

налаз овог истраживања а то је мишљење наставника о најефикаснијим методама борбе против насиља: 70% наставника мисли да је сарадња школе и родитеља једна од најефикаснијих мера за такву борбу. Све остале мере биране су с много мањом учесталости. Дакле, могли бисмо рећи да наставници сматрају да насиље ученика не генерише школа него породица. Пошто се не сматрају одговорнима, наставници су склонији да стручњацима делегирају и борбу против насиља (42% се залаже за веће ангажовање стручних служби, а 51% за развијање вештина ненасилне комуникације – што је обично такође у надлежности тих служби). Мере за које су надлежни „неки други“ процењују се као ефикасније од мера за које су надлежни сами наставници (само 1% наставника се доследно опредељује за мере које су у њиховој надлежности). У целом узорку, само 13% наставника мисли да би

занимљивије методе наставе могле бити ефикасно средство за превенирање насиља.

Важан је налаз да наставници не сматрају да су поступци који су у њиховој надлежности и најефикаснији (бирају сарадњу са породицом као најважнију меру), али ипак прилично високо оцењују ефикасност мера које сами предузимају (7,70 на скали са десет подеока), сопствено познавање мера које треба применити (8,40) као и моћ школе као институције да смањи насиље (62% мисли да школа може много да учини у борби против насиља). Према процени личне и колективне самоефикасности у вези с проблемима школског насиља, наставнике смо поделили у две групе: 42% наставника има повољно мишљење о сопственим снагама и снагама школе као институције (високоефикасни), а 17 % има неповољно мишљење о тим снагама (ниска самоефикасност). Другим речима, велики број наставника мисли да они лично раде ваљано свој посао и знају све што је битно знати о насиљу, али ипак проблем може да реши само онај ко га је и произвео, а то је породица. Противречност коју видимо у подацима могла би се интерпретирати као свест наставника да су домети њихових интервенција ограничени и да у оквиру тих домета они чине све што могу и што треба. И наша ранија истраживања о реакцијама наставника на насилно понашање ученика потврђују да наставници нереално високо процењују ваљаност својих интервенција (Плут и Попадић, 2007).

Желимо да истакнемо још један налаз који изазива нашу забринутост, то је велики проценат наставника који верују да је кажњавање једно од најефикаснијих средстава у борби против насиља (50%). Кажњавање само зауставља нежељено понашање и то често краткотрајно, али кажњавање је „слепа мера“ која не води корекцији насилног понашања. Истраживања показују да дугорочно од кажњавања има више штете него користи (Bandura, 1986; Nilsson & Archer, 1989; Walters & Grusec, 1977; Baldwin & Baldwin, 1998). На пример, када је изведено грубо (а често јесте) кажњавање доводи до поткрепљивања насилних модела понашања, индукује негативне емоције, бес и отпор према наставнику, и као и сваки притисак без алтернативе, доводи до померања агресије на оне који су слабији и мање заштићени. О овим и бројним другим негативним последицама кажњавања требало би много више говорити у школама.

Када је крајем 90-их година, као одговор на пораст школског насиља, у многим школама у САД усвојена политика „нулте толеранције“ која је подразумевала повећан надзор над ученицима и ригорозне мере против насиља и недисциплине уопште, многи су очекивали су да ће она врло брзо дати позитивне резултате. Међутим, након више од једне деценије од увођења нулте толеранције, радна група која је имала за задатак да прикупи и анализира све расположиве податке о њеним ефектима констатовала је да

ова мера није доводила до повећане безбедности у школама нити до боље атмосфере у школама (American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, 2008).

Истраживања снажно поткрепљују позитивне превентивне мере у борби против насиља, а једна од најважнијих компетенција наставника за превентивно деловање је његова способност да управља одељењем и да одржи високе академске аспирације и мотивацију својих ученика (Demie, 2004; Rutter et al., 1979; Wiggins et al., 2005; Woolfolk et al., 2008). Најбоља превенција у борби против насиља је занимљива настава (Galloway i Roland, 2004; Payne i Gottfredson, 2004).

Истраживање које смо овде приказали, као и једно друго наше истраживање (о осетљивости наставника за вршњачко насиље, Плут и сар., 2012, у штампи) показала су да постоје значајне разлике у начину гледања на насиље између различитих категорија наставника. Учитељи, наставници који су разредне старешине и жене из наставничког колектива показују већу забринутост због насиља и већу осетљивост за позитивне мере које су у надлежности самих наставника (занимљивије методе наставе, богатије ваннаставне активности и сл.). Сличан тренд открили смо и код наставника са дужим стажом који су у свом наставничком раду научили да виде проблеме, али и да верују у сопствену моћ да их решавају. Када су у питању наставничке процене самоефикасности, могли бисмо рећи да су самоефикаснији наставници који су по својој улози више укључени у рад с ученицима, који су им ближи, боље их познају и у већој мери се сматрају одговорнима за њихову адаптацију на школску средину. То су, пре свега, разредне старешине и учитељи. Жене су генерално осетљивије од мушкараца и имају више осећање самоефикасности упркос већој забринутости коју оне генерално имају (Плут и сар., 2012, у штампи).

И, коначно, озбиљно треба примити налаз да се чак 18% наставника осећа лично угрожено у школи и да је 17% ниско оценило своје снаге у борби против насиља. У нашим школама имамо групу изгубљених и заплашених колега којима треба помоћи. Ако им не помогнемо да схвате природу насиља и логику интервентних мера, они ће постати део проблема, а не решења. Јер, уплашени наставници најстраственије заговарају оштре мере против насиља и одговорност неког другог за решавање тих проблема, чиме доприносе репродуковању насилних модела.

*Напомена: Чланак представља резултат рада на пројектима: „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције“ (179018) и „Друштвене трансформације у процесу европских интеграција – мултидисциплинарни приступ“ (47010) који финансира Министарство образовања и науке Републике Србије.*



## Литература

- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force (2008): Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? An Evidentiary Review and Recommendations, *American Psychologist*, Vol. 63, No. 9, 852–862.
- Baldwin, J. & Baldwin, J. (1998): *Behavior principles in everyday life*, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action: A social cognitive theory, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.
- Galloway, D. & Roland, E. (2004): Is the direct approach to reducing bullying always the best?, u: P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, Cambridge, England: Cambridge University Press, str. 37–53.
- Гашић-Павишић, С. (2009): Знања и уверења будућих учитеља о вршњачком насиљу међу ученицима – поређење српских и енглеских испитаника, *Иновације у настави*, 4, 71-84.
- Nicolaidis, S., Toda, Y., Smith, P. (2006): Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Nilsson, L. & Archer, T. (Eds.) (1989): *Aversion, avoidance and anxiety*, Hillsdale, NJ: Prentice Hall.
- Payne, A. A., & Gottfredson, D. C. (2004): Schools and bullying: school factors related to bullying and school-based bullying interventions, u: C. E. Sanders i G. D. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom*, New York: Elsevier Academic Press, str. 159-176.
- Плут, Д. и Попадић, Д. (2007): Реаговање деце и одраслих на школско насиље, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39, 347-366.
- Плут, Д., Попадић, Д. и Павловић, З. (2012): Осетљивост наставника за угроженост школе вршњачким насиљем, *Зборник Института за педагошка истраживања*, (у штампи).
- Popadić, D. (2009): *Nasilje u školama*, Beograd: Institut za psihologiju, UNICEF.
- Popadić, D. i Plut, D. (2007): Nasilje u osnovnim školama u Srbiji: oblici i učestalost, *Psihologija*, 40, 309-328.
- Popadić, D. i Plut, D. (2007): Nasilje u osnovnim školama u Srbiji: oblici i učestalost, *Psihologija*, 40, 309-328.
- Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (2007), Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979): *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*, London: Open Books.
- Stephenson, P. and Smith, D. (1989): Bullying in the Junior school, u: D. P. Tattum i D. P. Lane (Eds.), *Bullying in Schools*, Stoke-on-Kent: Trentham Books, str. 45-57.
- Walters, G. & Grusec, J. (1977): *Punishment*, San Francisco: Freeman.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005): *Understanding by design*, Aleksandria: ASCD.
- Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2008): *Psychology in education*, Harlow, Pearson/Longman.

*Подаци о ауторима:*

*Др Дијана Плут, научни сарадник Института за психологију, Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Чика Љубина 18-20, Београд, [dplut@eunet.rs](mailto:dplut@eunet.rs)*

*Др Зоран Павловић, асистент, Социјална психологија Одељење за психологију Филозофског факултета, Универзитет у Београду Чика Љубина 18-20, Београд, [pavlozoran@gmail.com](mailto:pavlozoran@gmail.com)*

*Др Драган Попадић, редовни професор и шеф катедре за Социјалну психологију Одељење за психологију Филозофског факултета, Универзитет у Београду Чика Љубина 18-20, Београд, [droradic@f.bg.ac.rs](mailto:droradic@f.bg.ac.rs)*

## УЛОГА ПОПУЛАРНЕ МУЗИКЕ У КОНСТРУИСАЊУ ИДЕНТИТЕТА СРЕДЊОШКОЛАЦА У СРБИЈИ

**Апстракт** *Предмет истраживања у овом раду је популарна музика, схваћена као референтни оквир за испитивање процеса креирања идентитета међу средњошколцима у Србији, кроз претпостављено сукобљена „локална“ и „глобална“ схватања идентитета. Акцент је на њиховој перцепцији турбо-фолка као медијски доминантне локалне музичке понуде и на импликацијама по схватању култура представља лакмус-папир за друштвена кретања, а управо у узрасту у ком су моји испитаници популарна музика представља важан идентификациони фактор, тако да ово истраживање представља у исто време и допринос разумевању идентификационих процеса младих и студијама публице популарне музике које у Србији изостају. Циљ истраживања је позиционирање популарне музике, тачније турбо-фолка, у процесу формирања идентитета средњошколаца распетих између локалних и глобалних кретања у Србији, и путем тога шире разумевање транзиционих процеса у овој земљи. Истраживање је рађено путем упитника и интервјуа и дискурзивне анализе добијених одговора. Резултати истраживања указују на амбивалентни капацитет турбо-фолка што се манифестује у извесној хибридикацији идентитета младе популације, између локалног и глобалног. Закључак је да је парадоксалност позиције младих резултат контрадикторног контекста друштва у којем је турбо-фолк настао и у ком су они одрастали. Импликације су да се популарна музика мора узети озбиљније у разматрање у педагошком раду с младима, јер је она један од начина на који они исказују, али и решавају конфликте у сопственој идентификацији*

**Кључне речи:** популарна музика, турбо-фолк, средњошколци, глобализација, идентитет.

## THE ROLE OF POP MUSIC IN CONSTRUCTING THE IDENTITY OF HIGH SCHOOLERS' IN SERBIA

**Abstract** *The subject matter of this paper is pop music, viewed as a frame of reference for examining the process of identity creation through the supposed clash of "local" and "global" ideas about identity among high schoolers in Serbia. The focus is on their perception of turbo-folk music as the dominant local music offer and the implications for the notions of identity that these determinants carry. This theme is important because popular culture represents the litmus paper for social moves, and pop music is an important identification factor for the age my respondents are in. At the same time this research is a contribution to understanding identification processes of the young, as well as to the studies of the audiences of pop music which are scarce in Serbia. The aim*

<sup>1</sup> pansjao@yahoo.com

*of the research was to position pop music, specifically turbo folk, in the process of identity formation of highschoolers torn between local and global trends, and gaining wider understanding of the transition processes in Serbia. The techniques we used were questionnaires and interviews and the discursive analysis of the answers. The results indicate the ambivalent capacity of turbo folk manifested in a kind of hybridization of the identity of the young population, in between local and global. Our conclusion is that the paradox of the position of the young in Serbia is the result of the contradictory context in which turbo folk originated and in which they are growing up. The implications are that pop music must be considered more seriously in pedagogic work with the young since it is one of the ways they express themselves and resolve conflicts in their own identification.*

**Keywords:** *pop music, turbo folk, highschoolers, globalization, identity.*

## РОЛЬ ПОПУЛЯРНОЙ МУЗЫКИ В СОЗДАНИИ ИДЕНТИЧНОСТИ СРЕДНЕШКОЛЬНИКОВ В СЕРБИИ

**Резюме** *В данной статье представлены результаты исследования популярной музыки, понимаемой как системы отсчета для изучения процесса создания идентичности среди учащихся средних школ в Сербии, в контексте полярных „локальных” и „глобальных” пониманий идентичности. Подчеркивается их восприятие турбо-фолка как доминантного вида локальной музыки и происходящие из этого импликации определения идентичности. Важность этой темы в том, что популярная музыка является лакмусовой бумагой общественных движений, а среди молодежи популярная музыка является важным идентификационным фактором, так что это исследование является вкладом в понимание процесса идентификации молодежной аудитории и исследование популярной музыки, которые отсутствуют в Сербии. Все это делает данное исследование актуальным. Цель данного исследования заключается в определении роли популярной музыки, вернее турбо-фолка, в процессе создания идентичности среднешкольников, распятых между локальными и глобальными движениями в Сербии, а через это и более глубокое понимание транзиции в нашей стране. Опрос был проведен с помощью вопросников, интервью и дискурсивного анализа ответов. Результаты исследования указывают на амбивалентные возможности турбо фолка, которые проявляются в определенной гибридизации идентичности молодого поколения между местным и глобальным. Сделан вывод, что такая парадоксальная позиция молодого поколения является результатом противоречивого контекста общества, где турбо-фолк родился и они выросли. Популярная музыка должна иметь свое место в педагогической работе, так как музыка влияет на формирование идентичности и предоставляет способ разрешения конфликтов.*

**Ключевые слова:** *популярная музыка, турбо-фолк, среднешкольники, глобализация, идентичность.*

Како је у савременом свету утицај популарне културе на изградњу идентитета изузетан, изабрала сам управо њу као своје поље истраживања. Наиме, популарна музика је играла важну симболичну улогу у политичким превирањима током осамдесетих и деведесетих година двадесетог века која су довела до распада СФРЈ и била је место артикулације експлицитних наратива о идентитету током деведесетих и двехиљадитих (Čolović 1997,

Dragičević-Šešić 1994, Gordy 2005, Kronja 2001, Лукић-Крстановић 2007). Као симболични индикатор, музика је у овом периоду послужила као поље укључивања и искључивања различитих идентитета, изражавајући тако, кроз једну „маргинална“ активност, оно што „званична“ политика није могла директно да каже. На пример, уклањање извођача из других ексјуго-словенских република из медија новоформираних држава почетком деведесетих послужило је као средство и индикатор формирања засебних културних простора. Поједине музичке звезде су се наметнуле као национални симболи и носиоци културно пожељних и непожељних модела понашања, а афинитети према различитим музичким жанровима функционисали су као ознака диференцирања и унутар друштвене заједнице, конотирајући различита идентификациона опредељења. Међутим, не треба губити из вида да је поред снажног локалног контекста, популарна музика у Србији изложена и утицајима глобалних токова, нарочито од завршетка ратова на територији бивше Југославије и укидања санкција тадашњој СРЈ.

Дакле, музика ће бити разматрана као феномен популарне културе, односно као чинилац у формирању културног идентитета становништва Србије на пресеку локалног и глобалног. Биће посматрана у перспективи преклапања идентитетских политика условљених локалним културним контекстом, али, истовремено, узимајући у обзир глобализованост популарне музике и импликације по конструкцију идентитета коју такви културни токови носе. Имајући у виду глобална кретања, проблематика се смешта у жариште тензије између националних пројеката и транснационалних културних токова и показује се какви се дискурси о идентитету појављују на њиховом пресеку. Идентитет се овде посматра из парадигме социјалног конструкционизма, што значи да се он схвата као релациона категорија; конструисана, односно створена у различитим историјским и друштвеним контекстима (Bauman, 1996, Hall, 1996). У том смислу, појам идентитета се схвата као променљив, не као дат и сталан, а под конструкцијом идентитета се мисли на процес његовог стварања. Идентитети су тако „тачке привременог спајања за субјектне позиције које за нас конструишу дискурзивне праксе“ (Hall, 1996, 6).

Предмет истраживања у овом раду је популарна музика, схваћена као референтни оквир за испитивање процеса конструисања идентитета међу средњошколцима у Србији, кроз претпостављено сукобљена „локална“ и „глобална“ схватања . *идентитетских пракси*<sup>2</sup>. Млади су изабрани као испитаници јер су они главни конзументи популарне музике. Акцент је на њиховој перцепцији турбо-фолка као медијски доминантне локалне музичке понуде и на импликацијама по схватање идентитета. Циљ истраживања је

---

<sup>2</sup> Процес формирања идентитета

позиционирање популарне музике, тачније турбо-фолка, у идентификацијском процесу средњошколаца распетих између локалних и глобалних идентификацијских процеса у Србији, и путем тога одређивање какви се дискурси о идентитету појављују током транзиционих промена у овој земљи.

Турбо-фолк је жанр популарне музичке културе настао у контексту раног постсоцијализма у Србији, чије карактеристике не могу бити захваћене свођењем на једну доминантну парадигму (индукованост идеолошком матрицом, копирање и рециклирање музичких стилова Турске и Грчке), већ се морају посматрати као резултат пресека различитих музичко-културних дискурса на синхронијској и дијахронијској оси (Nenić, 2004, 102). Турбо-фолк је феномен који и сам флукутира и мења се, и то толико да је упитно да ли се све што се под њега подводи уопште може сматрати јединственом проблематиком и звати истим именом.<sup>3</sup> То је заправо скуп жанрова који имају заједничку публику, и „имају заједнички скуп вредности по чему се издвајају као специфичан модел масовне културе“ (Кроња, 1995, 32). Ова теза је проблематична због генерализације заједничких вредности на целокупну публику а да нису обављене студије саме публике, као и због вредносног одређења и према музичком жанру и према конзументима. Моје истраживање представља прилог студијама публике, а испитани су млади као главни потрошачи популарне музике. Слично истраживање је 2003. године обавила Мирослава Малешевић, испитујући кроз ставове о популарној музици одређење према европским интеграцијама Србије. Мене је занимало шта се променило након скоро десет година. Прво ћу дати критички осврт на досадашња истраживања турбо-фолка у погледу студија публике и позиционирање ове музичке појаве између локалних и глобалних кретања, а онда ћу прећи на резултате истраживања међу средњошколцима.

### **Приступи изучавању турбо-фолка – између локалног и глобалног**

Ана Вујановић и Татјана Марковић (2008) су поделиле приступе турбо-фолку на еманципаторско-просветитељске (Dragičević-Šešić, 1994; Gordy, 1999; Kronja, 2001) и демократско-популистичке (Dimitrijević, 2002; Đurković, 2002, 2010). Ове студије су настајале у различитим периодима и дискурзивни ломови међу њима су резултат дијахронијске промене контекста. Ипак, дијахронијска промена не може бити једини фактор различитог позиционирања аутора према овом музичком феномену. Класни, политички, историјски и други фактори су подједнако важни.

Марковић и Вујановић овако описују еманципаторско-просветитељску позицију:

---

<sup>3</sup> Неки аутори предлажу термин неофолк.

Укратко, еманципаторско-просветитељски теоретичари истичу да су у контексту Србије популарна и масовна култура биле идеолошки апарат у служби *mainstream* (државне) идеологије Србије током 1990-их, нудећи широј публици јефтину забаву и заборав. Еманципаторско-просветитељска платформа инсистира на идеолошким аспектима и функцијама њихове тривијалности и обично се фокусира на проблем идентитета и субјективитета обликованог кроз масовну и популарну културу. (2008)

Овакве интерпретације посматрају турбо-фолк као део ауторитарне владајуће машинерије, и понекад иду тако далеко да тврде да је режим измислио турбо-фолк у намери да људе „заглупи“ и учини подложнијим контроли. Исте ауторке се даље у тексту позивају на Марину Гржинић, према којој је улога турбо-фолк музике да буде привилеговани носилац порука у постсоцијалистичкој Србији те да се турбо-фолк може посматрати и као начин хомогенизације националног идентитета.

Други проминентни пример еманципаторско-просветитељског модела налазимо у књизи Иване Кроње *Смртоносни сјај: масовна психологија и естетика турбо-фолка*. Кроња се фокусира на анализу музичких видео-спотова, повезујући турбо-фолк са култом оружја, глорификацијом криминала и ратне естетике. Из њене анализе следи да су извођачи фолк музике у потпуности били и средство и продукт режимске машинерије. (Kronja, 2001)

Још један од атрибута који се приписују естради и жанру турбо-фолка је примитивизам. Оваква квалификација проистиче из тезе да је рат био конфликт између села и града. Естрада се ставља на „простачку“, руралну страну дихотомије урбано/рурално. Овакав став се изражава и у свакодневном говору, где се често може чути да „ту музику слушају само сељаци“. Ова страна дихотомије се често проширује да обухвати све што није „довољно урбано“ (Dimitrijević 2009, 8). Милена Драгичевић-Шешић у студији *Неофолк култура: публика и њене звезде* (1994) смешта фанове неофолк музике у субурбани и рурални миље, обележавајући поклонице ове музике као људе једноставних животних стилова, навика и прохтева. Њена студија лоцира „руралне и субурбане масе“ на културно непожељну страну вредносног реза дихотомије, што се посебно види у поглављу у ком пореди резултате истраживања спроведеног са љубитељима неофолк музике и са љубитељима књижевности. Није сасвим јасно зашто су баш љубитељи књижевности изабрани за поређење. Дихотомија висока/популарна култура је савршено видљива из овако постављене методологије. Драгичевић-Шешић види фанове неофолка као припаднике „новокомпонованог културног модела“, дефинишући их као популацију која настоји да достигне „виши друштвени статус, и чије су одлике потрошачка оријентација, забава, па-

сивност, имитација и идентификација са сопственом референтном групом“ (Dragičević-Šešić, 1994, 14)

Све ове анализе естраде као доминантног музичког жанра еманципаторско-просветитељских теоретичара и научника су снажно обележене историјским и политичким тренутком у ком су писане. Хомогенизујући поглед на естраду поједностављује њену сложеност, претпостављајући да се на њој конституише само једна врста идентитета. Последице овакве позиције се и даље осећају. Једна од њих је да се читава популарна култура настала 1990-их сматра турбо-фолком. Тврдњом да је читава поткултурна продукција подржавала тадашњи режим, популарна култура се дезавуише као назадна. Испоставља се да је маркирање популарне културе као „другог“ било средство опозиционих снага и грађанске интелигенције за дистанцирање од тадашње политике.<sup>4</sup> (Dimitrijević 2009, 10) Овакав став је заправо близак широко прихваћеном схватању које долази са супротних позиција, које су изостављене из поделе коју дају Марковић и Вујановић, а који виде улогу турбо-фолка као уништавање српске народне музике, па тиме и нације, посебно тиме што он „квари омладину“.

Други блок теоријских писања о турбо-фолк култури је демократско-популистички. Према представницима овог блока, турбо-фолк је један од ретких канала преко којих је глобализам током 1990-их доспео у Србију, јер је након првобитне локалнационалне иконографије он је апсорбовао МТВ идеологију, која такође користи асоцијације на Оријент: нага женска тела, жене као објекте, брзо богаћење, криминал и опасне момке – заправо то и јесте иконографија која је индикативна за глобалну поп-културну сцену. Доминантне критике естраде у јавном дискурсу, било да долазе са „леви-чарских“ или „десничарских“ позиција, ишчитавају естраду као друштвену декаденцију и „пад свих вредности“, дакле – изражавају вредносне судове. Оба дискурса заправо функционишу по моделу опозиције: висока култура/ популарна култура. и, како неки теоретичари демократско-популистичког блока сматрају, ослањају се на елитистички концепт културе, који нужно имплицира селекцију људи на супериорне и инфериорне типове што се даље репродукује кроз, на пример, дихотомију урбано/рурално. Представници демократско-популистичког блока сматрају да турбо-фолк нуди обиље културних кодова и форми идентификације. У том контексту, турбо-фолк

<sup>4</sup> Наравно, није сва популарна култура обележена као продукт режима или средство подршке том режиму. Али опозиција која се бавила „урбаним“ формама популарне културе је за себе „одредила“ позицију високе културе. Ерик Горди (Eric Gordy) описује како су београдски рокери одлучно одбацили неофолк од самих почетака. „И у свом антиратном политичком ангажману и у својој одбрани популарне културе, београдски рокери су комбиновали (урођено?) бунтовништво рокенрола са висококултурном опозицијом вулгарности неофолка, повезујући господаре рата са културом њихових политичких подржавалаца.“ (1999, 120). Став београдских рокера је једноставно следио грађанску елиту.



је само пројекција либералног политичког концепта – са свим врлинама и манама – на сферу популарне културе, која се не разликује много од оне на Западу (видети, на пример, Dimitrijević, 2002).

У прилог тези да турбо-фолк није само маркер национализма иде и чињеница да турбо-фолк није само српски феномен. Присутан је на читавом Балкану и шире док у исто време усваја разне музичке мотиве и утицаје – од МТВ-а до Боливуда.

На осу тензије између глобалног и локалног и ја смештам своју анализу. Улога режима деведесетих и његове културне политике у процесу конституисања турбо-фолка као медијски доминантног музичког жанра неоспорна је. Међутим, како тврди Ива Ненић, *тим полазним становиштем се не обухватају све трансформације које је турбо-фолк као жанр и поткултура прошао, као ни актуелни услови његове продукције и рецепције* (2004, 106). Тезе попут Кроњине, која гласи да је турбо-фолк настао симбиозом поткултуре новокомпонованих и поткултуре ратничког шика уклопљених у званичну медијску индустрију забаве тадашњег режима (2001, 10) важе за сам почетак деведесетих, док се данашња медијска продукција тешко може уклопити у ове оквире. Такође, како пише Ива Ненић, „*владајућа структура ...није индуковала формирање жанра турбо-фолка, већ је препознала његов тржишни потенцијал и сходно томе инвестирала у њега. Пропагирање ратничког духа и националистичких идеја и ставова овде није основна продуктивна матрица: од већег је значаја тенденција идеолошке пријемчивости, тежња ка инкорпорирању елемената других музичких култура и однос према глобалној сцени популарне музике*“ (2004, 106). Са тако постављеним оквиром, обавила сам истраживање међу београдским средњошколцима.

### **Музички афинитети и процес формирања идентитета београдских средњошколаца у време глобализације**

Истраживање је обављено међу ученицима две гимназије у Београду. Критеријум селекције испитаника је био узраст и разред. У истраживању су учествовали ученици оба пола који похађају другу годину, дакле имају 16-17 година. Узорак је обухватио тридесет ученика. Испитивање је рађено током марта и јуна 2012. године. Изабрала сам две гимназије да бих повећала узорак и евентуално упоређивала искуства из потенцијално различитих друштвених окружења, али није било знатних разлика у одговорима међу ученицима различитих гимназија. Испитивање је рађено путем упитника и интервјуа. Двоје ученика сам познавала годину дана јер живе у мом суседству, и они су ме повезали са осталима. Десет испитаника сам интервјуисала индивидуално, остале у шест група по троје и једној од двоје. Да ли ће интервјуисање бити групно или индивидуално, зависило је од њихове

воље да разговарају са мном. Интервјуи су трајали у просеку сат и по. На питање из упитника „на која места излазите”, надовезивала су се питања „каква се музика тамо слуша“, „какву музику слушате на журкама“. Пошто су одговори на ово последње обично били „после поноћи народњаци/турбо-фолк“, постављала сам питања „шта мислите о тој врсти музике“, „која врста музике би Србију могла репрезентовати у свету“, „зашто баш та“ и тако даље. Затим су долазила питања „шта мислите о тој врсти музике” и „да ли мислите да у тој музици има више утицаја са запада или са истока“, како их уопште раздвајају и шта мисле о обе групе утицаја. Ово последње је било значајно јер су многи говорили о утицајима са запада или истока.

Пре интервјуа испитаници су попуњавали упитнике са социо-демографским подацима (пол, држављанство, националност, вероисповест, узраст, школа коју похађају, крај у коме живе, занимање родитеља) и питањима о врсти музике коју слушају, омиљеним извођачима и местима за излазак, уређајима за слушање музике и достигнућима информационе технологије која поседују, интернет-сајтовима и ТВ програмима које прате, тако да бих током самог интервјуа даље развијала покренуту тематику и више га усмеравала на перцепцију фолка, јер је то жанр који се често сматра медијски доминантним. У анализи одговора ослонила сам се на модел дискурзивне анализе по Рут Водак (Ruth Wodak) и Мајклу Мајеру (Michael Meyer), према којима дискурзивна анализа није оријентисана на анализу лингвистичких јединица самих по себи, већ за истраживање друштвених феномена и процеса у које су оне уроњене и који се путем њих могу идентификовати. (Wodak and Meyer, 2009, 2-3)

Већина мојих испитаника су Срби, троје је из мешовитих бракова. Међу њима има деце лекара, просветних радника, правника, банкарских службеника, секретарица, само двоје су деца фабричких радника, а седморо од њих има једног незапосленог родитеља. Обавила сам разговор са тридесет ученика. Наравно, они не представљају довољно обиман узорак да би се њихова мишљења могла генерализовати на читаву адолесцентску популацију у Србији. Ипак, ставови које су изнели у упитницима и интервјуима могу да послуже као примери опредељења те генерације.

Водили смо разговор из области омладинске културе, тачније музике и забаве, о наизглед маргиналној проблематици, али примереној њиховом узрасту. Управо на овом узрасту, „музика је битна одредница идентитета: људи се групишу према врсти музике коју слушају и лако се зближавају и идентификују с онима са којима деле сличан музички укус и њему одговарајући одевни стил, места за изласке итд.“ (Малешевић, 2003, 244). Тако се исказује како виде себе у односу на свет и вршњачку групу. Неки социјални психолози сматрају да вршњаци одлучније утичу на формирање вредности, ставова (и личних и социјалних) и понашања него родитељи и наставни-

ци (Rot, 1983, 125-127). Прилагођавање стандардима понашања културе вршњака представља предуслов прихватања и укључивања у колектив и афирмисања унутар њега.

Моји испитаници су рођени, одрасли и живе у условима тешке кризе у земљи и свету, и релативне изолације Србије. Тек од децембра 2009. могу да путују по земљама Европске уније без виза. Истовремено, доступна су им многа достигнућа савремених технологија (сви имају сопствени компјутер или лаптоп, петнаесторо поседује и сопствени ајпод, двоје ајфон, а само двоје нема трз). Наиме, како истиче Илдико Ердеи, једна од одлика потрошачке културе у постсоцијализму је да су становници постсоцијалистичке Србије,<sup>5</sup> „ принуђени да мире губитке (...) у сфери производње са добицима које остварују у приватној сфери и који се реализују кроз повећану могућност потрошње“ (2012, 117). Моји испитаници су тако у могућности да као и вршњаци из иностранства, у исто време, прате актуелна кретања и догађаје на светској попкултурној сцени. Они конзумирају производе потрошачког друштва чија су циљна група млади, и по музичком опредељењу (и одговарајућих интервенција на сопственом физичком изгледу), збиља су део глобалне популарне културе. У мојој групи саговорника нашли су се следбеници многих актуелних музичких трендова: дабстепа, различитих врста панка, регеа, попа, хип-хопа, хауса, инди музике итд. Домаћа поп музика, као и нова народна музика такође имају поклонице у овој групи испитаника. То је велика разлика у односу на истраживање које је обавила Малешевић (2003. године), јер међу њеним испитаницима није било декларисаних поклоница ове музике. Чак и они које су се изјаснили као да не слушају домаћи фолк кажу да су уз ту музику одрасли и да је, хтели – не хтели, знају, јер су јој одасвуд изложени. Они кажу: „Па на свакој журци, зна се... после поноћи народњаци. То је кад се људи напију и опусте, па се нико не прави фини“, „Ма пуни су их ТВ и новине, искачу из фрижидера, а и има их много, не можеш махнути буздованом на улици а да не погодиш две певаљке“.

Они који су критични према овој врсти музике сматрају да она представља „лошу копију, у ствари крађу онога што се ради у иностранству“ и „не представља нас добро у свету; као да смо неки простаца, немамо ништа своје“. Ова линија критике се позива на „глобално село“ као доминантну референтну тачку за самоперцепцију и инсистира на аутентичности у самопредстављању. Занимљиво је да су неки испитаници, насупрот томе, истакли да „то баш и јесмо ми, шта сад, наши ритмови, само упаковани другачије, нека мешавина“, „није то сад ништа страшно, па и Бугари то имају, видео сам чак и Перуанци да имају неки свој турбо-фолк“, „утицаји

<sup>5</sup> Она је конкретно писала о радничком слоју. Само двоје мојих испитаника су деца радника, али мислим да се примедба о повећаном избору у сфери потрошње може односити и на остале испитанике, иако не нужно она о губицима у сфери производње за све родитеље.

са истока, па шта, имала их је и Бијонсе. Као Бијонсе може да стави арапску мелодију у песму, а Цеца не може!“

Издвајају се два става о културним утицајима: један инсистира на културном пуризму, а други на легитимности интеркултурних мешања, са које год стране долазили утицаји. Овде представе о „назадном и балканском“ истоку стоје наспрам оних о, парадоксално или не, „гламурозном и глобалном“ истоку (Нутњук 2000). Може се рећи да комплексни вредносни судови према популарној музици остављају да се амбигвитет источњачких музичких означитеља разреши кроз културне конотације степена западњачке фасцинације претпостављеним истоком (пример који су моји испитаници наводили су утицаји азијских мелодија у музици Шакире, Бијонсе и Стинга). Наиме, савремена западна култура показује „фантазмагоричну фасцинацију истоком“ (Нутњук 2000, 58). Зигмунт Бауман је рекао да је глобализовани свет место где „локалци гледају глобалце“ (1998, 53), али где се „глобалци“ маскирају као „локалци“. Демонстрирање слободе да се играју са источњачким означитељима потврђује њихову глобалност и западњаштво. Културни пуризам и културни плурализам нису међусобно искључени.

Ипак, колико год да су мишљења о квалитету домаћег неофолка подељена, већина саговорника се слаже да праву, аутентичну вредност представља српска изворна народна музика, и ти резултати су слични онима до којих је дошла Мирослава Малешевић 2003. На питање зашто ту музику тако високо цене, моји испитаници су одговарали: „Зато што је та музика стварно наша“, „Зато што се тако треба представити у свету, нашем традицијом“, „То смо ми, само то, право, чисто“, „То је право изворно, неискварен звук“, „То је стварно старо, а то што је стварно старо, то је стварно наше“, „Остало је увезено из света, и реге, то ја волим, али то је све копија, није потекло одавде... а ово јесте. Ова музика је оригинал из Србије, а ово друго су све копије нечега.“ Традиционална музика, замишљена као метонимија традиционалне културе, по њима је најаутентичнија сублимација „нашег“, дакле српског културног и националног идентитета. То је уједно и његова највише вреднована карактеристика, ознака разлике, квалитет са којим се може „изаћи у свет“ и парирати музичким и осталим културним облицима из других средина.

Истовремено, сви испитаници без изузетка признају да они сами ову изворну музику не слушају, не знају имена извођача и немају је на својим трз плејерима. Један младић је истакао: „У ствари, мени је таква музика досадна... Није то за нашу генерацију, ми слушамо нешто друго, хип-хоп, рокенрол, како ко... Не то у сваком случају. Али мораш знати шта су ти корени, тако знаш *ко си и где припадаш*.“ Као и у случају испитаника Мирославе Малешевић, контрадикција је очигледна: музику која је пратила њихово одрастање и која представља обележје њихове свакодневице, која је, била „лоша“ или не,

најприближнија верзија западне музике и културе којој се осећају блиским, млади не перципирају као део сопственог идентитета, као саставни елемент колективне нарације о својој заједници. Насупрот томе, сматрају да се глобалној сцени треба представити сликом и звуком који су далеко од њихове свакодневице – идеалом апстрахованим из фолклорне традиције.

Можемо се овде вратити на теоријску поделу: еманципаторско-просветитељски дискурс наспрам демократско-популистичког. Донекле слична опозиција се јавља и у одговорима мојих испитаника. У сваком случају, њихови искази дефинитивно репродукују опозицију висока култура / популарна култура, као у еманципаторско-просветитељском моделу, и ослањају се на елитистички концепт културе, али је у овом случају елитна, „права“ култура она „наша“ – фолклорна, „аутентична“ и „изворна“. Истовремено, културом уопште не сматрају музику коју слушају, њу лоцирају у приватни домен и вршњачке ознаке диференцирања, док „култура“ за њих остаје јавни, уједињујући, донекле апстрактни појам – у сваком случају нормативни и изведен из политика институција и медија, а не из њихове свакодневне праксе.

Такво дефинисање стандарда музичке и културне пожељности, а преко тога и осовине културног идентитета, има двојаку основу, или како би рекла Мирослава Малешевић, потиче из два извора или два различита мотива (2003, 247) . С једне стране, врло је јако интересовање западног односно глобалног тржишта за егзотичне ритмове, тј. светску музику (world music), „локалне боје“ и „локалне звуке“ различитих средина. Тако се и у Србији негде од почетка 2000-их увелико промовише традиционална етно-музика, и то управо чине оне радио-станице и продуцентске куће које недвосмислено негују „дух космополитизма“ (Б92) и које су током 1990-их оптуживане да „као страни плаћеници раде на издаји националних интереса“ (Малешевић, 2003, 247)<sup>6</sup>, мада је промовишу и државна телевизија и њене издавачке куће. Како сматра иста ауторка, „реафирмација локалног фолклора, као новог амблема идентитета (...) припада глобалној причи *Свирај локално, звучи глобално* и директан је одговор на потражњу светског тржишта за аутентичним, посебним, егзотичним“ (Малешевић, 2003, 248).

Други вид дискурса о идентитету који промовише „повратак“ изворном и аутентичном одређује културу као затворен и хомоген систем, и сваки вид мешања тумачи као „разрођавање“ и „кварење“. Често се могу чути позиви на очување и ревитализацију српске националне културе, упућени из медија, културних институција, политичких партија. У тој слици српску традиционалну културу заступа рурална култура првих деценија двадесетог века, а њену базу чине „етнички чист“ српски национ, православна вера, монархистичка традиција, село као митски топос деветнаестовеков-

---

<sup>6</sup> Чак су се појавила два албума Србија: Sounds Global у издању Free B92, 2000. и 2002.

ног устаничког „рађања нације“ и традиције свакодневног живота из првих етнографских описа с краја деветнаестог и почетка двадесетог века.<sup>7</sup> Овако селекована традиција се поставља као аутентична основа националне културе и идентитета.

Из потпуно различитих разлога, дакле, ова два међусобно различита дискурса о идентитету, један ближи космополитском и други ближи националистичком, дефинишу идентитет сличним параметрима из фолклорног опуса. Како би рекла Мирослава Малешевић о културним моделима који обликују културне идентитете у Србији, један, „пратећи глобализацијски талас нуди светском тржишту фолклорну егзотику коју оно тражи, други – управо супротно – подстичући осећање етничког заједништва, настоји да се у њему не утопи“ (2003, 250). Друштвени контекст која је поприште оваквих дискурса је растрзан (бар наизглед) опречним тенденцијама, а ове опречности се преламају и у одговорима мојих испитаника који осцилирају између припадности „глобалним племенима“ музичких поткултура и припадности српској етничкој заједници.

Шта се онда дешава са младима позиционираним између националне еуфорије и интернационалне потрошачке културе, посебно са оном омладином која слуша турбо-фолк? Концерти турбо-фолка су сматрани главном ареном за испољавање патриотских колективних емоција<sup>8</sup> где су, на пример, десетине хиљада фанова, углавном младих људи, уз подигнута три прста, певале „Ђурђевдан“ – чију је изведбу певачица посветила свом покојном мужу, контроверзној личности из времена ратних сукоба. У досадашњим антрополошким анализама углавном се инсистирало на таквој афективној вези патриотских или националистичких сентимената и учешћа у музичкој манифестацији (Лукић-Крстановић 2007, Малешевић 2003), док се самом музичком укусу посетилаца и другим аспектима догађаја у научним радовима посвећивала мала пажња. Турбо-фолк је супкултурно поље са различитим дијахронијским фазама и не мора заувек бити обележено стигмом национализма из 1990-их, бар не увек у једнакој мери. Како моје истраживање показује, поклоници ове музике не иду на те концерте „из патриотских разлога“, не сматрају турбо-фолк националним поносом, нису нужно против културних мешања, укључујући утицаје са истока, нити увек везују патриотска осећања уз неофолк, а уз то се дефинитивно осећају блиским вршњацима са запада.

Али шта је с онима који исказују своја патриотска осећања управо на турбо-фолк концертима скандирајући „Србија, Србија“? Изглед ових младих, њихов одевни стил и фризура говоре да се ради о конзументима

<sup>7</sup> За анализу оваквог дискурса видети, на пример, Čolović, 1997, Malešević, 2003. и 2011.

<sup>8</sup> Пример: концерт Цеце Ражнатовић на Маракани 2002.

глобалне популарне културе. У исто време, та маса младог света, „становника планете Рибок“ (Малешевић, 2003), интензивно изражава афективну везу са својим етничким и националним колективитетом, узвикујући „Србија, Србија“, али неки од њих и „Убиј, убиј педера“ и(ли) „Убиј, закољи, да Шиптар не постоји“. Ова тензија између прихватања глобалне културе и националних пројеката опстаје и након девет година и појављује се и међу мојим испитаницима. Неки од примера су осуђивање подршке једне фолк звезде хомосексуалцима јер то, како кажу, „није природно, тога не треба да буде, то је стигло у Србију са Запада“, осуда политике међународне заједнице према Србији у протеклих двадесет година („једна ствар је што ја волим Тома Вејтса, он је музичар, он је у реду, али генерално, они, Американци су нас бомбардовали, то се још сећам, то нећу никад опростити“), повремена осуда употребе културно непожељних елемената у музици („ма не смета мени тај Гранд, али ето, ова песма, она је чиста шиптарска, бар сам тако чуо... Они нас тамо на Косову кољу, а ми овде, да слушамо ту музику, ја то не разумем! Ма ја бих то све, све... очистио!“

Конфузија друштвене стварности у Србији прелама се и кроз конфузију идентитета младих. Ову конфузију је Мирослава Малешевић сматрала идеолошком и назвала је национал-космополитизмом (2003, 255). Она сматра да је овакав идентитет изграђен на неспојивим вредностима два различита вида идентитета: једног – који је вођен етничком мржњом, и другог – који не мари за националне границе, јер „потрошач по дефиницији није припадник ниједне посебне нације“ (2003, 255). Израз овако подвојеног идентитета је љубав-мржња (*love-hate*) однос према Западу. Ова противуречна осећања су, по њој, слика друштва без јасно пројектованих идеала, рефлекс противуречности на друштвеној и политичкој сцени, и манифестују се на музичким и спортским дешавањима. Феномен који Малешевић назива национал-космополитизмом је, по мом мишљењу, заправо израз супротстављености локалног и глобалног у изграђивању идентитета младих у Србији, али, с друге стране, по мом мишљењу, и стварање специфичног хибридног идентитета, који ове контрадикторне елементе уједињује (Beck 2000). Хибридноост се овде разуме као метафора за „културно мешање“, односно стварање новог идентитета као последице сусретања и прожимања културних процеса у глобалном свету. Ова метафора је донекле проблематична јер хибридноост може да имплицира мешање две већ постојеће, дате, природне врсте које се укрштају, док је заправо идентитет увек у процесу конструкције и мешања различитих елемената, нема „унапред спремних“, „чистих“ идентитета који као такви улазе у контакт. Ипак, користећу ову метафору због акцента на прожимајућем, вишеслојном, мултикултурном карактеру идентитета у глобалном свету.

Ови дискурси о идентитетима су се мењали, али показују и извесну перзистентност. Исклизивање у поларизацију између националног и космополитског, као и локалног и глобалног, која је доминирала периодом друштвене кризе 1990-их, наставља се. Тенденција да се ови некад супротстављени културни маркери приближе тумачи се као сама по себи космополитска и глобалистичка, или бар тако заступници оваквих културних модела покушавају да је представе. Међутим, њена реализација није увек успешна. Процеси у којима се она остварује воде у контрадикције као што је индуковање национал-космополитизма. Они формирају неку врсту ланчане реакције, репродукујући се на макро и микро нивоима – као на пример у популарној музици и *идентитетским праксама*<sup>9</sup> младих. Ова тенденција у *идентитетским политикама*<sup>10</sup> представља покушај померања са биполаризације (национализам–космополитизам, локално–глобално) на плурализам јавних дискурса, и у исто време, производње нове форме националног јединства, али тако да се и даље инсистира на фолклорним одредницама и етничкој основи идентитета.

Какву год музику слушали, моји испитаници живе у егзистенцијалним околностима локалних и глобалних пертурбација и криза и деле припадност истом друштвеном слоју, урбаном окружењу, доступност истоветним медијима и технологијама итд. Њихово диференцирање се одвија на нивоу дискурзивне „борбе за знак“, они своју посебност покушавају изразити, како би то рекла Инес Прица, „неким другачијим каузалним склопом“ (1991, 116). Музичка, као и свака друга потрошња је истовремено и „размена знакова, она није само (...) 'разметање статусом', она је и тежња за магично успостављање статуса, његова магична творба“ (Прица 1991, 117). То не мења чињеницу да живе у околностима светске кризе у којој глобални токови капитала теку без много освртања на „борбу за знак“ и очување идентитета.

## Закључак

Средњошколци у Србији нису једини који доживљавају конфузију идентитета под утицајем глобалних и локалних процеса и који покушавају да је разреше. Како пише Мирослава Малешевић, „сукоб између универзализма глобалне културе и традиционализма органски повезане заједнице постоји свуда мање или више изражен – он је слика савременог света“ (2003, 257). Глобализам можда погађа нацију, али као што каже Барбер, стварна мета тог сукоба је млада генерација:

---

<sup>9</sup> Процес формирања идентитета

<sup>10</sup> Културна политика која утиче на процес формирања идентитета



На Окинави, у Токију, у било којој земљи, млада генерација је та која је растрзана опречним силама прошлости и будућности. Јер млади су ти који носе оружје у ИРА и међу српским добровољцима, и који носе слушалице корпорације Sony и Nintendo. Млади су ти који се њишу уз снажну музику са МТВ и Телевизије Стар и „котрљају“ уз још жешћу хипнотичку песму етничког идентитета и мржње према другом... Они чезну за колективном блискошћу племена и дружине док се са уживањем препуштају анонимности и усамљености сајберспејса.“ (Barber 1996, 194-94, у Малешевић 2003, 258)

Закључак мог истраживања је да млади у транзиционој Србији развијају извесне типове хибридних идентитета, који могу имати елементе „традиционално“ локалног, али и глобалног схватања идентитета, што је последица процеса којима су изложени у протекле две деценије. Овакви типови идентитетских процеса могу се директно конфронтирати, али је, с друге стране, могућ и њихов (бар привидно) неконфликтан однос, и ова амбиваленција се одражава кроз турбо-фолк. Како је, дакле, та амбиваленција глобално–локално изражена кроз турбо-фолк? Турбо-фолк је у некој мери локална форма сублимације националног заноса, али је он и имитација западних тј. глобалних кретања филтрираних кроз локални контекст. Након развезивања од ратне и националне идеологије, а и пре тога, продукциона и маркетиншка стратегија турбо-фолка се прилагодила светским трендовима. Музички утицаји с истока су и те како присутни на глобалној музичкој сцени. У дијахронијском пресеку, свеопшта ретрадиционализација имала је своју улогу у формирању младих нараштаја и кроз турбо-фолк, али истовремено, он је био и остао један од канала преко којег је глобализам ушао у изоловану Србију, па чак и преко кога се Србија извезла на глобално тржиште. Ова амбиваленција се одражава на његову публику и младе као главне конзументе. Парадоксалност њихове позиције јесте резултат амбивалентног контекста друштва у којем је турбо-фолк настао и у ком су они одрастали. На њиховом идентитету одражавају се и локални и глобални културни процеси, и у свему томе потпуно је извештан једино тржишни успех неофолка, а не и његов ексклузивни утицај на вредносна одређења. Импликације су да се популарна музика мора узети озбиљније у разматрање у педагошком раду с младима, јер је она један од начина на који они исказују, али и решавају конфликте сопственог идентитета. Популарна музика је такође део културе, а то се често не перципира. Она не мора нужно стајати у опозицији са такозваном високом културом, и на нивоу свакодневних идентитетских пракси може бити важнија младима него култура понуђена у школском курикулуму. Не треба је делегирати у стриктно приватни домен одсечен од васпитно-образовних институција и пракси, већ покушати приближити их

и не доводити високу и популарну културу у однос дефинисан преко вредносне супериорности и инфериорности.

*Овај чланак представља резултат рада на пројекту Стратегије идентитета: савремена култура и религиозност, број 177028, у потпуности финансираном од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.*

## Литература

- Barber, B. (1996): *Jihad vs. McWorld*, New York: Ballantine Books.
- Bauman, Z. (1996): From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity, *Questions of Cultural Identity* (18-36), London: SAGE.
- Bauman Z. (1998): *Globalization: The Human Consequences*, New York: Columbia University Press.
- Beck, U. (2000): *What is Globalization?*, Cambridge: Polity Press.
- Čolović, I. (1997): *Politika simbola. Ogledi iz političke antropologije*, Beograd: Radio B92.
- Dimitrijević, B. (2002): „Ovo je savremena umetnost!?: turbo folk kao radikalni performans, *Prelom*, br. 2-3, Beograd: CSUB
- Dimitrijevic, O. (2009): *The body of the Female Folk Singer: Constructions of National Identities in Serbia after 2000*, MA thesis. Budapest: Central European University.
- Dragičević-Šešić, M. (1994): *Neofolk kultura, publika i njene zvezde*, Novi Sad, Sremski Karlovci: Izdavačka knjižara Zorana Stojanovića Sremski Karlovci.
- Erdei, I. (2012): *Čekajući Ikeu: potrošačka kultura u postosocijalizmu i pre njega*, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet i Srpski genealoški centar.
- Gordy, E. (1999): *The Culture of Power in Serbia*, University Park, Pa.: Pennsylvania State University Press.
- Hall, S. (1996): Who Needs Identity?, *Questions of Cultural Identity* (1-17), London: SAGE.
- Hutnyk, J. (2000): *Critique of Exotica: Music, Politics and the Culture Industry*. London. Pluto Press.
- Kronja, I. (2001): *Smrtonosni sjaj: masovna psihologija i estetika turbo-folka*, Beograd: Tehnokratia.
- Лукић Крстановић, М. (2007): Спектакли XX века: политичке арене и културне сцене у Србији, *Култура у трансформацији, Зборник Етнографског института бр. 23* (169-188), Београд: Етнографски институт САНУ.
- Малешевић, М. (2003): Има ли нација на плати Рибок? Локални идентитет наспрам глобалног међу младима у Србији, *Традиционално и савремено у култури Срба* (237 -258), Београд: Етнографски институт САНУ.
- Malešević, M. (2011): Nasilje identiteta, *Ima li nacija na planeti Ribok? Ogledi o politikama identiteta* (101 – 134), Beograd: Srpski genealoški centar.
- Markovic, T. and Vujanovic, A. (2008): *Mutations of Global Paradigms in Contemporary South-Eastern Europe: The case of the Serbian intellectual map in the field of mass and pop culture problematics*, [http://www.stfx.ca/pinstitutes/cpcs/perspectives/vol2no1\\_files/Mutations.pdf](http://www.stfx.ca/pinstitutes/cpcs/perspectives/vol2no1_files/Mutations.pdf), приступљено: 5.4.2009.

- Nenić, I. (2004): Čija muzika, kakva tela: (fatalna) paradigma turbo-folka u svetlu žanrovskih transformacija, *Zbornik Beogradske otvorene škole, radovi studenata generacije 2002/2003* (99-114), Beograd: Beogradska otvorena škola.
- Прица, И. (1991): *Омладинска поткултура у Београду: симболичка пракса*, Београд: Етнографски институт САНУ.
- Wodak, R. and Meyer, M. (2009): Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology, *Methods of Critical Discourse Analysis, 2nd ed.* (1-33). London: Sage.

*Подаци о аутору:*

*Ауторка је докторанткиња на Одељењу за етнологију и антропологију Филозофског факултета у Београду. Ради као истраживач сарадник на Етнографском институту у Београду.  
rapsjao@yahoo.com*

## СЕЛФ КОНЦЕПТ, АНХЕДОНИЧНА ДЕПРЕСИЈА И ПОНАШАЊЕ АДОЛЕСЦЕНАТА У ВИРТУЕЛНОМ ПРОСТОРУ

**Апстракт** Покушавајући да потпуније испитамо психолошку основу понашања адолесцената у виртуелном простору, у оквиру овог истраживања испитивани су повезаност селф концепта, анхедоничне депресије и односа према виртуелним садржајима код адолесцената. Установљено је да постоји повезаност односа према стварном животу и себи са односом према виртуелним садржајима. Испитивање је извршено на узорку од 165 испитаника, ученика одабраних школа у Београду, старости између 15 и 18 година. Мерни инструменти коришћени у овом истраживању су показали високу поузданост која се кретала од  $\alpha=0.756$  за скалу Genself 40 (Опачић, 1995) до  $\alpha=0.869$  и  $\alpha=0.958$  за скале Виртуел 35 и AD 20 конструисане за потребе овог истраживања. Фактори који су се издвојили на скали Виртуел 35 именовани су као „зависност“ и „тежња ка импресионирању“ и указују на појаву окупираниости виртуелним садржајима, друштвеним мрежама, привлачност виртуелне стварности у односу на реалан живот исказану кроз лакоћу комуникације и остваривање повољног утиска о себи. Резултати истраживања су показали да постоји статистички значајна позитивна повезаност следећих димензија скале селф концепта Genself 40: „ниско самопоштовање“, „спољни локус контроле“ и „негативизам“ са оба фактора скале Виртуел 35 ( $r=0.311$ ,  $df=163$ ,  $p<0.01$ ;  $r=0.285$ ,  $df=163$ ,  $p<0.01$ ;  $r=0.240$ ,  $df=163$ ,  $p<0.01$ ). Осим тога уочено је да анхедонична депресија такође позитивно корелира са издвојеним факторима скале Виртуел 35 ( $r=0.274$ ,  $df=163$ ,  $p<0.01$ ;  $r=0.176$ ,  $df=163$ ,  $p<0.05$ ). Испитујући повезаност школског успеха и односа према виртуелним садржајима, установљено је да са порастом нивоа постигнућа у оквиру школских резултата опада склоност према виртуелним садржајима ( $r=-0.233$ ,  $df=163$ ,  $p<0.01$ ;  $r=-0.181$ ,  $df=163$ ,  $p<0.05$ ). Установљено је да немогућност проналажења задовољства у реалном животу, негативно мишљење о сопственим способностима, веровање да су људи лоши и склоност приписивању великог утицаја спољним факторима на оно што се дешава у животу представљају неке од корелата односа према виртуелним садржајима као саставним елементу свог живота и месту приказивања у бољем светлу.

**Кључне речи:** селф концепт, анхедонична депресија, однос према виртуелним садржајима, понашање у оквиру виртуелних мрежа, адолесценци.

## SELF CONCEPT, ANHEDONIC DEPRESSION AND BEHAVIOUR OF ADOLESCENTS IN VIRTUAL SPACE

**Abstract** Trying to examine the behaviour of adolescents in virtual space more completely we researched the connectedness of self concept, anhedonic depression and attitudes towards virtual space among adolescents. It was found

<sup>1</sup> leposavavukicevic@open.telekom.rs

*that there is connectedness between relations to real life and self and the attitudes towards virtual space. The sample included 165 respondents, high school students from Belgrade, aged 15-18. Measuring instruments showed high reliability varying between  $\alpha=0.756$  for the Genself scale (Opačić, 1995), and  $\alpha=0.869$  and  $\alpha=0.958$  Virtual 35 and AD 20 scales construed for this research. The factors which stood out on the Virtual 35 scale were labeled as "dependency" and "strive to impress" and they indicate the respondents' pre-occupation with virtual contents, social networks, virtual reality attraction in relation to real life expressed through the ease of communication and achieving a favorable impression of themselves. The results showed positive correlations between the following dimensions of the Genself 40: "low self-esteem" "external locus of control" and "negativism" for both factors of the Virtual 35 scale ( $r=0.311$ ,  $df=163$ ,  $p<0.01$ ;  $r=0.285$ ,  $df=163$ ,  $p<0.01$ ;  $r=0.240$ ,  $df=163$ ,  $p<0.01$ ). Further, they showed that anhedonic depression correlates positively with the selected factors of the Virtual 35 scale ( $r=0.274$ ,  $df=163$ ,  $p<0.01$ ;  $r=0.176$ ,  $df=163$ ,  $p<0.05$ ). The examination of academic success and attitudes towards virtual contents showed that as academic achievements improve the attractiveness of virtual contents decreases ( $r=-0.233$ ,  $df=163$ ,  $p<0.01$ ;  $r=-0.181$ ,  $df=163$ ,  $p<0.05$ ). It was found out that the inability to find happiness in real life, negative judgments about one's own capabilities, beliefs that people are bad, and a tendency to assign exaggerated influence of external factors on what happens in one's life are some of the correlates of the attitudes towards virtual contents as constitutive elements of their lives and a place for presenting themselves in a more favorable light.*

**Keywords:** self concept, anhedonic depression, attitudes towards virtual contents, behaviour in virtual networks, adolescents.

## СЕЛФ КОНЦЕПТ, ДЕПРЕССИЈА И ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Резюме** *Пытаясь полностью изучить психологические основы поведения подростков в виртуальном пространстве, в данной работе исследуется связь селф-концепта, анхедоничной депрессии и отношений к виртуальным содержаниям у подростков. Было установлено, что существует связь между отношением к реальной жизни и к себе и отношением к виртуальным содержаниям у подростков. Тестирование проведено на примере 165 учеников выбранных школ в Белграде, в возрасте 15-18 лет. Измерительные приборы, использованные в данном исследовании, показали высокую надежность, которая идет от  $\alpha=0.756$  по шкале Genself 40 (Опаčić, 1995) до  $\alpha=0.869$  и  $\alpha=0.958$  по шкале Виртуел 35 и АД 20, созданной для данного исследования. Факторы, выделенные по шкале Виртуел 35 именуется как "привыкание" и "стремление произвести впечатление", указывают на наличие увлечения виртуальным содержанием, общественной сетью, большую привлекательность виртуальной по сравнению с реальной жизни, которая выражается в легкости общения и достижении благоприятного впечатления о себе. Результаты исследования показали, что существует статистически значимая корреляция между измерениями шкалы селф-концепта Genself 40, такими как "низкая самооценка", "внешний локус контроля" и "негативизм" с факторами шкалы Виртуел 35 ( $r=0.311$ ,  $df=163$ ,  $p<0.01$ ;  $r=0.285$ ,  $df=163$ ,  $p<0.01$ ;  $r=0.240$ ,  $df=163$ ,  $p<0.01$ ). Кроме того, было отмечено что анхедоничная депрессия также положительно коррелирует с выделенными факторами шкалы Виртуел 35 ( $r=0.274$ ,  $df=163$ ,  $p<0.01$ ;  $r=0.176$ ,  $df=163$ ,  $p<0.05$ ). Исследуя связь между школьным успехом и отношением к виртуальным содержаниям было установлено, что с увеличением уровня успеваемости в учебе уменьшается склонность к виртуальным содержаниям ( $r=-0.233$ ,  $df=163$ ,  $p<0.01$ ;  $r=-0.181$ ,  $df=163$ ,  $p<0.05$ ). Также установлено, что неспособность найти удовлетворения в реальной жизни, отрицательное мнение о своих способ-*

*ностях, поверия что люди плохие и склонность переувеличивать влияния внешних факторов на события в своей жизни представляют собой некоторые из коррелятов отношения к виртуальным содержаниям как составной части своей жизни.*

**Ключевые слова:** *селф-концепт, ангедоничная депрессия, отношения, виртуальные содержания, поведение в виртуальных сетях, подростки.*

Виртуелне друштвене мреже, односно заједнице базиране на интернет сервисима намењеним комуникацији, успостављају и шире социјалне контакте. Креирање властитог виртуелног профила основни је предуслов за придруживање друштвеној мрежи. На тај начин омогућен је контакт са познатим, али и с анонимним особама. Реч је о савременом феномену који проблематиком и распрострањеношћу међу младима завређује пажњу истраживача (Радовић и сар., 2011). Интернет је један од сегмената компјутерске културе који омогућава особи да о идентитету размишља у терминима вишеструкости, дозвољавајући кориснику да конструише свој идентитет у складу са својим жељама. Према томе особа на интернету може да креира виртуелну улогу у којој ће се појавити у правцу измишљеног или жељеног идентитета. Промена је могућа почевши од физичких карактеристика, преко пола, годишта, расе, што све заједно формира нову особу, односно другачије виђење себе. Често је ова нова особа супротност у односу на особу у реалности. У реалном животу социоекономски статус, пол, годиште, раса играју значајну улогу у формирању идентитета, који се поред наведених карактеристика формира и на основу интерперсоналних интеракција, културолошког миљеа и сл. Оваквог социокултурног контекста нема у виртуелном свету јер је положај свих корисника исти, тако да сви имају исту почетну могућност за креирање новог идентитета. Најчешће употребљаван психолошки механизам који се користи приликом креирања новог идентитета односи се на скривене потребе особе (Бугарски, 2003, стр. 53). Виртуелна средина омогућава одсуство бриге везане за свакодневни стрес и захтеве који се јављају у реалном животу. Креирањем новог идентитета постоји могућност да дата особа увиди какве су реакције околине на нову персону. У оваквим условима особа може да изгради идеалан селф на месту празног селф концепта. Особе које пате од осећаја ниског самопоштовања, доживљаја личне неадекватности и неодобравања од стране других у највећем су ризику да развију ову врсту новог идентитета. Негативни селф концепт често води ка клиничкој депресивности и анксиозности, што се последично може одразити на ексцесивну употребу интернета и манипулацију представом себе (Бугарски, 2003, стр. 53).

## Селф концепт

Слика о себи, самосвест, поимање себе, селф концепт су заправо појмови које различити аутори различито дефинишу, а у суштини представљају генерализовано искуство о себи у различитим подручјима живота и рада (Кубурић, 2009). Појам концепта о себи први у психологију уводи В. Џејмс (W. James, 1890). По њему, самоопажање одликује то што је иста особа уједно и онај који опажа и објекат опажања. Роџерс (Rogers, 1951, стр. 498) дефинише концепт о себи као „организован, флуидан, али у исто време конзистентан склоп перцепција различитих обележја и односа између *Ја* и *Мене* заједно са структуром која везује ове концепте“. Без обзира на велики број дефиниција, сигурно је да човек на основу свих информација које има о себи ствара одређену слику о себи (селф имаге). Стога селф концепт представља низ веровања које особа има о својим особинама, без обзира да ли су та веровања истинита или лажна (Burns, 1982). Овај низ веровања је за особу логичан и конзистентан склоп, и она се у складу са њим и понаша. Селф концепт или слика о себи је мултидимензионални конструкт који се односи на индивидуалну перцепцију себе у вези са различитим карактеристикама (академским и неакадемским), родним улогама, сексуалношћу, расним идентитетом и многим другим. Селф концепт је скуп веровања о себи. Претпоставља се да се разликује од самосвести, а да је општији од самопоуздања који је чисто вредносни елемент слике о себи. Селф концепт је интерни модел који се састоји из самопроцене. Изграђује се полако и дуго од раног детињства на основу повратних информација које добијамо прво од својих родитеља, затим другова, васпитача, учитеља, као и на основу својих интерпретација понашања других људи према нама.

## Анхедонична депресија

Анхедонија је смањена способност да се доживи задовољство и једна је од централних одлика униполарног депресивног поремећаја према квалификацији DSM IV (Dichter, 2010). Анхедонична депресија се све више сматра посебном врстом депресије која се манифестује кроз губитак интересовања или губитак задовољства у активностима које су до тада нормално причињавале задовољство. Јављају се и недостатак емоционалног одговора на нормално пријатне догађаје и окружење, дневне варијације расположења, оштећење концентрације, психомоторна успореност или агитација. Као једна од манифестације анхедоничне депресије наводи се и немогућност плакања (Ra, 2011). Према савременим класификационим система ICD 10 и DSM IV, критеријуми за постављање дијагнозе депресивног поремећаја једнаки су и за одрасле и за децу и адолесценте, мада је клиничка слика

депресије у адолесценцији често специфична и карактерише се и проблемима у понашању, агресивношћу, љутњом, досадом, као и соматским симптомима (Марковић и сар., 2009). Депресивни поремећај се јавља код 10–20 одсто одрасле популације (Luna, 2010) док је код адолесцената регистрован у 5–9 одсто. Званична преваленца анхедоничне депресије као посебне врсте депресије још увек није доступна, али се процењује да је 97 одсто депресивних симптома праћено симптомима анхедоније.

### **Досадашња истраживања**

Џон Сулер (2004) је спровео опсежну студију о утицају интернета на адолесценте. По њему, интернет представља средство за задовољење неких од многобројних потреба адолесцената, а то су: *експериментисање с идентитетом, интимност и припадност, удаљавање од родитеља и породице и отклањање фрустрација*.

Краунт и сарадници спровели су истраживање 1998. године, према чијим подацима интернет негативно утиче на адолесценте. Подаци овог истраживања говоре о томе да су адолесценти који више користе интернет склонији депресији и усамљености.

Велика је улога симболичке медијације у настанку селф концепта у виртуелним окружењима и виртуелна окружења су посебне локације где је специфична улога социјалне интеракције у првом плану (Еванс, 2012).

Испитујући повезаност коришћења инстант порука са појавом емотивног олакшања код адолесцентне популације, Мајкл Долев-Коен и Ејзи Барак (2012) су установили да је употреба инстант порука повезана с осећањем емотивног олакшања код адолесцената који су под одређеном врстом стреса. Испитујући везу између употребе инстант порука и димензије личности интроверзија–екстраверзија, уочено је да је употреба инстант порука више изражена код адолесцената који су интровертнији.

Истраживање које спроведено на узорку од 1.715 студената, које су спровели Парк и сар. (2009) испитивало је разлоге употребе Фејсбука, и бенефиције, тј. добробити које доноси. У оквиру истраживања применом факторске анализе установљена су четири примарна разлога за учествовање у групама у оквиру Фејсбука. Ти разлози су: дружење, забава, дефинисање свог статуса (себе) и информације.

„Интернет парадокс“ се односи на налазе који су показали да је пораст у комуникацијама путем интернета довео до тога да употреба интернета заправо имао негативне ефекте на психолошки живот корисника и ниво њихове социјалне укључености у реалан живот. Резултати указују на то да прекомерно користе интернет особе које су више депресивне и социјално инхибиране, а такође имају и нижи ниво присности и допадљивости у односу на друге појединце (Iacovelli i Valenti, 2009).



Истраживање којим је испитивана повезаност друштвеног умрежавања и депресије (Пантић и сар., 2012) установило је позитивну повезаност. Они ученици који више користе Фејсбук и друге друштвене мреже остварили су у исто време већи скор на скали депресивности.

Истраживањем које су спровели Ха и сар. 2007. године на узорку од 452 корејска адолесцента установљена је повезаност зависности од интернета, депресије и опсесивно-компулзивних симптома. Такође ово истраживање је установило да је зависност од интернета повезана и са ниском сарадљивошћу и ниском самоусмереношћу.

Док је истраживањем које су спровели Ким и сар. 2006. године установљена повезаност депресије и интернет зависности, али и суицидалних идеја. На узорку од 1.573 ученика средњих школа ови аутори су установили да је депресивност и појава суицидалних идеја била израженија код особа са већом зависношћу од интернета, а посебно са већом зависношћу од интернет друштвених група.

Истраживање које су спровели Szwedo и сар. 2011. године указало је да однос мајка–ћерка такође може бити један од корелата односа према друштвеним мрежама. Оне адолесценткиње чији је однос са мајком био лошији показивале су већу склоност ка упознавању људи путем интернета и комуникацији с њима.

*Основни проблем* овог истраживања односи се на потпуније испитивање психолошке основе понашања адолесцената у виртуелном простору. Осим тога, интересовало нас је у каквим релацијама су понашања адолесцената у виртуелном простору и њихов селф концепт, тј. ниво изражености анхедоничне депресије.

*Оперативни циљ* истраживања био је да се утврде релације између мерених варијабли, односно да ли се и у којој мери понашање адолесцената у виртуелном простору може довести у везу са селф концептом, тј. нивоом изражености анхедоничне депресије код адолесцента.

*Практични циљ* је допринос изради могућих превентивних програма и психолошких радионица за рад с младима када је реч зависности и окупираниности виртуелним медијима.

*Теоријски циљ* је допринос експланацијама када је реч о понашању адолесцената у виртуелном простору и њиховом односу према виртуелним садржајима.

*Основна хипотеза* истраживања подразумева да постоји велика повезаност понашања адолесцената у виртуелном простору и њиховог селф концепта, тј. нивоа изражености анхедоничне депресије.

*Варијабле* у овом истраживању су у зависности од усмерења истраживања некада биле зависне, а некада независне:

– *Понашање адолесцената у виртуелном простору* је операционално дефинисано применом скале за мерење односа према виртуелном свету, као и понашања у њему. Испитиван је ниво зависности од интернета, друштвених мрежа и окупираност виртуелним садржајима.

– *Селф концепт* је операционално дефинисан применом упитника за мерење самопоштовања, задовољства собом, локуса контроле и негативизма према људима.

– *Анхедонична депресија* је операционално дефинисана применом упитника у виду петостепене скале којом је испитиван губитак интересовања или губитак задовољства у активностима које би требало нормално да причињавају задовољство, учестало испољавање депресивних емоција, туге, немогућност опуштања и уживања у социјалним ситуацијама за које је то типично.

– *Успех у школи* је операционално дефинисан на основу просечне оцене у школи на крају претходне школске године.

– *Број година* је операционално дефинисан као социодемографска одлика испитаника на основу сопственог исказа о старости.

## Методологија

### *Узорак*

Теренски део истраживања је спроведен током марта и априла 2011. године. Испитивање је извршено на узорку од 165 испитаника осмог разреда основне школе, првог, другог и трећег и разреда средње школе. Истраживањем су обухваћене две средње школе у Београду: IX и XIII београдска гимназија и ОШ „Јован Дучић,, у Београду. Узорак је чинило 49 испитаника мушког пола (29,7%) и 116 испитаника женског пола (70,3%), а старост испитаника се кретала од 15 до 18 година ( $M = 16.51$ ,  $SD = 0.89$ ).

### *Инструменти*

#### *Скала процене селф концепта (Genself 40)*

За испитивање селф концепта коришћена је скала *Genself 40*. Ово је инструмент за процену функционисања самоевалуативног система и базиран је на теоријским поставкама изнесеним у оквиру рада професора Опачића (1995). Основна идеја је да мерење концепта о себи (селф-концепт) не може дати праве информације ако се гледа независно од тога на чему се заснива, односно колико у глобалној слици о себи учествују реални спољни извори информација а колико одбрамбени механизми. Инструмент се састоји од 40 ставки сврстаних у четири субскеале. Прва скала мери слику о себи

у различитим доменима (физички, интелектуални, социјални). Друга скала мери опште самопоштовање и компетентност, који су тесно повезани конструкти (Безиновић, 1986), а ставке су делом преузете из Розенбергове скале глобалног самопоштовања (Росенберг, 1965) и Безиновићеве (Безиновић и сарадници, 1986) скале генерализоване компетентности, а делом састављене специфично за ову скалу. Трећа скала је скала екстерналности, која је, уз изузетак неколико ставки, модификована и прилагођена (Безиновић и Савчић, 1987), а мери у ком степену испитаник приписује оно што му се дешава у животу спољним факторима. Четврта скала мери глобално (не) поверење у људе, а поред неколико ставки из скале мизантропије (Опачић, 1986; Безиновић, 1987) већим делом садржи нове ставке. Прве две скале су операционализација дескриптивне и евалуативне компоненте самопоимања (селф-цонцепт), док друге две представљају механизме за очување глобалне слике о себи сличне психоаналитичким конструктима рационализације и пројекције. Испитаник даје одговор на петостепеној скали у зависности од тога колико се слаже са наведеним ставкама.

#### *Скала процене понашања и односа према виртуелном свету (Виртуел 35)*

Ову скалу су аутори рада конструисали за потребе овог истраживања. Скала садржи 35 ставки Ликертовог типа, које кроз свој предмет мерења доприносе дефинисању односа према виртуелном свету, као и понашање у њему. Кроз питања је испитиван однос зависности од интернета, друштвених мрежа и окупираност виртуелним садржајима. Осим тога, испитивана је и тежња ка агресивним садржајима и употреби виртуелних медија као средство испољавања агресивности. Питања такође испитују привлачност виртуелне стварности у односу на реалан живот, исказану кроз лакоћу комуникације и остваривање повољног утиска о себи. Неке од ставки које су чине скалу су: „Често користим услуге Фејсбука или неке друге друштвене мреже“, „Мислим да се на интернету може наћи доста насилног и агресивног садржаја“, „Када комуницирам са људима путем интернета, отворенији сам“, „На Фејсбуку имам доста пријатеља које у стварном животу не познајем“, „Слободно време често проводим на интернету“.

#### *Скала процене анхедоничне депресије (AD 20)*

И ову скалу су аутори рада конструисали за потребе овог истраживања. Скала садржи 20 питања Ликертовог типа и испитује губитак интересовања или губитак задовољства у активностима које би требало нормално да причињавају задовољство. Питања испитују анхедоничну депресију кроз учестало испољавање депресивних емоција, тугу, немогућност опуштања

и уживања у социјалним ситуацијама за које је то типично. Неке од ставки које су чине скалу су: „Тешко се опуштам у ситуацијама уживања“, „Често сам тужан“, „Стално имам утисак да сам у грчу“, „Пријатне емоције нису честе у мом животу“, „Имам утисак да ме заправо ништа не би учинило срећним“.

### Статистичка анализа

Поузданост скала је проверена применом Кронбаховог  $\alpha$  коефицијента. Латентна структура коришћених инструмената испитивана је факторском анализом: методом главних компонената и Варимах ротацијом са Кајзеровом нормализацијом. Повезаност између фактора издвојених из упитника скале испитивана је биваријантном корелационом анализом, употребом Пирсоновог коефицијента линеарне корелације. Ниво статистичке значајности био је одређен на нивоу  $\alpha = 0.05$ .

### Резултати

Скале коришћене у овом истраживању имале су високу поузданост скала Genself 40 ( $\alpha = 0.756$ ), Виртуел 35 ( $\alpha = 0.869$ ) и AD 20 ( $\alpha = 0.958$ ). Кронбахови алфа коефицијенти за сваки фактор који се издвојио код коришћених мерних инструмената појединачно приказани су у оквиру *табеле 1*.

**Табела 1 . Поузданост фактора коришћених скала**

Коришћене скале	Назив издвојеног фактора	Кронбахов алфа коефицијент
Genself 40	Спољашњи локус контроле	0.624
	Негативизам	0.797
	Ниско самопоштовање	0.829
	Задовољство собом	0.574
Виртуел 35	Зависност	0.773
	Тежња импресионирању	0.841
AD 20	Анхедонична депресија	0.958

Латентна структура скале Genself 40 испитивана је применом факторске анализе. Коришћена је анализа главних компонената и Варимах ротација са Кајзеровом нормализацијом. Издвојило се 12 фактора, чији је карактеристични корен већи од 1 и који заједно објашњавају 64,116% укупне варијансе. Међу њима, прва четири фактора потпуно одговарају изворним конструктима (субскалама) мерног инструмента. Прва четири фактора објашњавају 38,043% укупне варијансе. Од прва четири фактора, три поседују

карактеристични корен већи од 2, док је четврти фактор веома близу. Њих смо издвојили и у даљој анализи користили као нове променљиве, а приказани су у *табели 2*.

**Табела 2. Латентна структура скале селф концепт (Genself 40)**

Фактори скале Genself 40	Објашњена варијанса (%)	Карактеристични корен	Садржај карактеристичних тврдњи
Спољни локус контроле	15,237	6.095	Овај фактор обједињује ставке чији садржај описује у којој мери испитаник оно што му се дешава у животу приписује спољним факторима и утицајима. Ставке које улазе у садржај овог фактора истичу важност предодређености, случајности, среће и других спољашњих утицаја на сам ток неког дешавања.
Негативизам	10,795	4.318	Овај фактор обједињује ставке чији садржај описује негативизам који је изражен кроз веровање да су туђе намере углавном лоше. Такође описује негативно мишљење изражено кроз став да су људи углавном користољубиви и да се поштени људи као такви лако могу злоупотребити. Осим тога описује и опште неповерење у људе.
Ниско самопоштовање	7,227	2.891	Овај фактор обједињује ставке чији садржај описује веровање, тј. неверовање појединца у сопствене способности. Негативан став према својим способностима изражен је кроз становиште да ниво способности спутава реализацију битних ствари, решавање проблема и да сам труд и залагање немају много утицаја на учинак.
Задовољство собом	4,784	1.913	Овај фактор обједињује ставке чији садржај описује задовољство сопственим физичким изгледом, психичким особинама и статусом у друштву.

Латентна структура скале Виртуел 35 испитивана је применом факторске анализе. Коришћене су анализа главних компонената и Варимах ротација са Кајзеровом нормализацијом. Издвојило се 11 фактора, чији је карактеристични корен већи од 1 и који заједно објашњавају 65,287% укупне варијансе. Међу њима прва два фактора имају карактеристични корен већи од 2 и објашњавају 29,810% укупне варијансе. Ова два фактора смо у даљем раду издвојили и посматрали као нове променљиве, а приказали смо их у *табели 3*.

**Табела 3. Латентна структура скале процене понашања и односа према виртуелном свету (Виртуел 35)**

Фактори скале Виртуел 35	Објашњена варијанса (%)	Карактеристични корен	Садржај карактеристичних тврдњи
Тежња ка импресионирању	22,009	7.703	Овај фактор обједињује ставке чији садржај описује тежњу ка импресионирању посматрача у виртуелном свету. Такође описује могућност приказивања својих особина на бољи начин него у стварном животу. Осим тога обједињује и ставке чији садржај описује лакоћу и слободу комуникације у виртуелном свету.
Зависност (окупираност)	7,801	2.730	Овај фактор обједињује ставке чији садржај говори о степену зависности, тј. окупираности интернетом и виртуелним садржајима. Ставке које улазе у овај фактор говоре о редовном посећивању одређених виртуелних садржаја и активном коришћењу слободног времена у те сврхе.

Латентна структура скале AD 20 испитивана је применом факторске анализе. Коришћене су анализа главних компонената и Варимах ротација са Кајзеровом нормализацијом. Издвојила су се три фактора чији је карактеристични корен већи од 1 и који заједно објашњавају 69,121% укупне варијансе. Међу њима само први фактор има карактеристични корен већи од 2 и објашњава 58,262% укупне варијансе. Зато смо све обједињене ставке ове скале посматрали као један фактор и у даљем раду као једну променљиву. Приказ латентне структуре скале AD 20 дат је у *табели 4*.

**Табела 4. Латентна структура скале анхедоничне депресије (AD 20)**

Фактор скале AD 20	Објашњена варијанса (%)	Карактеристични корен	Садржај карактеристичних тврдњи
Анхедонична депресија	58,262	11.652	Овај фактор обједињује ставке чији садржај описује недостатак емоционалног одговора на нормално пријатне догађаје и окружење. Такође говори и о немогућности потпуног опуштања у пријатним ситуацијама.

Приказ остварених корелација фактора скале селф концепта (Genself 40) са факторима скале процене понашања и односа према виртуелном све-

ту (Виртуел 35) дат је у *табели 5*. Између статистички значајних корелација најзначајнија је корелација између фактора „ниско самопоштовање“ као фактора скале Genself 40 и „тежње ка импресионирању“ као фактора скале Виртуел 35. Све статистички значајне корелације говоре о томе да што је ниже самопоштовање расте тенденција ка зависности од виртуелних медија код испитаника и коришћењу виртуелних медија ради импресионирања других. Са порастом негативног мишљења према људима и неповерењем у људе такође расте тенденција употребе виртуелних медија, садржаја и простора у исте сврхе, док са појавом спољног локуса контроле код испитаника расте само тенденција зависности од виртуелних медија, садржаја и простора.

**Табела 5. Линеарна повезаност селф концепта и односа према виртуелном свету**

Фактори скале селф концепта (Genself 40)		Фактори скале (Виртуел 35)		
		Зависност	Тежња ка импресионирању	Укупан скор скале Виртуел 35
Спољни локус контроле	r	0.176	0.133	0.180
	p	0.023	0.089	0.021
Негативизам	r	0.240	0.174	0.241
	p	0.002	0.026	0.002
Ниско самопоштовање	r	0.285	0.311	0.343
	p	0.001	0.001	0.001
Задовољство собом	r	0.018	-0.026	-0.003
	p	0.821	0.743	0.968

*r* – Пирсонов коефицијент линеарне корелације

*p* – ниво статистичке значајности

Приказ остварених корелација фактора скале анхедоничне депресије (AD 20) са факторима скале процене понашања и односа према виртуелном свету (Виртуел 35) дат је у *табели 6*. Добијене корелације указују на то да анхедонична депресија код оба фактора представља позитиван предиктор окретања према виртуелним медијима. Постоји статистички значајна веза између непроналажења задовољства у реалном животу и тенденције окупираности виртуелним садржајима, медијима и просторима и тенденције да се у оквиру њих појединач представе у што бољем светлу.

**Табела 6. Линеарна повезаност анхедоничне депресије и односа према виртуелном свету**

Фактор скале анхедоничне депресије (AD 20)		Фактори скале (Виртуел 35)		
		Зависност	Тежња ка импресионирању	Укупан скор скале Виртуел 35
Анхедонична депресија	r	0.176	0.274	0.256
	p	0.024	0.001	0.001

*r* – Пирсонов коефицијент линеарне корелације  
*p* – ниво статистичке значајности

Приказ остварених корелација фактора скале процене понашања и односа према виртуелном свету (Виртуел 35), успеха у школи и броја година испитаника дат је у *табели 7*. Добијене корелације указују на то да са порастом успеха у школи, тј. постигнућа у оквиру школских резултата, опада заинтересованост за виртуелне садржаје, медије и просторе. Дата тенденција је нешто више изражена када је реч о потреби да се виртуелни медији користе као средство и простор у тенденцији импресионирања других.

**Табела 7. Линеарна повезаност успеха у школи, броја година и односа према виртуелном свету**

		Фактори скале (Виртуел 35)		
		Зависност	Тежња ка импресионирању	Укупан скор скале Виртуел – 35
Успех у школи	r	-0.181	-0.233	-0.237
	p	0.020	0.003	0.002
Број година	r	0.036	-0.071	-0.017
	p	0.647	0.367	0.833

*r* – Пирсонов коефицијент линеарне корелације  
*p* – ниво статистичке значајности

Ово истраживање је имало за циљ да испитује однос према виртуелним садржајима, понашање у виртуелном простору и медијима из више различитих углова. Виртуелни простор нуди велики број различитих садржаја и начина њихове употребе, тако да се сваки од њих може посматрати одвојено, са тенденцијом да се установи коју психолошку или социолошку добробит ови садржаји обезбеђују. Истраживања у сајберпсихологији су



фокусирана на психологију појединца, психологију међуљудских односа и групну динамику у сајберпростору (Михајловић и сар., 2011). Скала конструисана за потребе овог истраживања (Виртуел 35), иако још увек неафирмисани мерни инструмент, својом применом указује на могуће будуће правце даљег рада, али и евидентно постојање појаве назване „виртуелна стварност“. Сходно томе, питање на које смо покушавали да дамо одговор кроз ово истраживање јесте *Да ли је и у којој мери виртуелна стварност замена за реалан живот код адолесцената?* Испитујући однос према реалном животу, виђење себе у њему и понашање у оквиру одређеног виртуелног простора покушали смо да установимо да ли веза постоји и на који начин је изражена. Добијени одговори ученика указују на појаву окупираности виртуелним медијима код младих људи која је последица лакоће остваривања комуникације и приказивања себе у пожељној конотацији, али и саставни део општег функционисања. Истраживања код нас указују на то да је ниско самопоштовање код корисника који имају више скорове на зависности од интернета праћено и израженијим осећајем усамљености (Ристић, 2011). Веза између ниског самопоштовања и односа према виртуелним садржајима, тј. понашања у оквиру виртуелног простора, потврђена је и овим истраживањем.

Резултати истраживања повезани с коришћењем Фејсбука показују да сви испитаници, учесници истраживања, имају профил на Фејсбуку, да већина проводи до два сата на Фејсбуку дневно и има преко сто Фејсбук пријатеља (Кордић и Бабић, 2011). Ово истраживање показује и да је Фејсбук постао виртуелно место на којем средњошколци настављају са својим дружењем и забавом. Подаци овог истраживања који говоре да незадовољство у реалном животу, спољни локус контроле, негативизам према људима представљају могуће важне корелате односа према виртуелним садржајима такође су компатибилни са претходним истраживањима. У реалном свету одређени начин изношења ставова и презентовања себе није омогућен услед страха од критике и социјалне осуде, као и потенцијалне могућности одбачености од стране групе (Бугарски, 2003, стр. 53). Могућност анонимне комуникације у оквиру које особа може да презентује себе на начин који њој одговара, прикривајући при томе своја реална својства пружа шансу појединцу да барем на неко време “поништи“ своје у очима себе или других „негативне“ особине. Пошто се сходно подацима истраживања адолесценти окрећу виртуелном свету, услед непроналажења задовољства и сопствене реализације у реалном, поставља се само питање: *Да ли оно што им недостаје проналазе у том другом – виртуелном свету?*

## Закључак

Врло је вероватно да ће интернет, као савремено и веома моћно средство комуникације, управо због своје мултидимензионалности, приступачности и корисности у будућности постати технолошки стандард за највећи део популације на планети. Резултати овог истраживања указују на то да без обзира на све позитивне карактеристике виртуелних медија које се огледају у њиховој корисности, зависност од ове врсте садржаја и медија представља како одраз личног незадовољства, тако и неостварености у оквиру реалног живота. Овим истраживањем установљено је постојање негативне корелације зависности од интернета и самопоштовања. Један број средњошколаца у Фејсбуку види могућност да поправи своје расположење и упозна нове људе, што је вероватно последица могућности да се на Фејсбуку продукује жељена слика о себи. Психометријско усавршавање мерних инструмената овог типа као и проширивање узорка истраживања битно би допринело потпунијем разматрању ове појаве. Занимљиво је да су сва истраживања која су рађена у свету, а и код нас, када је реч о подацима до којих смо ми успели да дођемо, указивала на постојање одређене везе, тј. корелације између одређених психолошких конструката и понашања у виртуелном простору. Било би веома корисно да неко од наредних истраживања укључи све до сада наведене корелате и покуша да установи одређену предиктивну везу. Могуће је да одраз личног незадовољства, неостварености у оквиру реалног живота заправо представља одређену врсту страха од различитих манифестација реалног живота. Виртуелни простор тако представља савршено склониште. Сходно томе испитивање повезаности анксиозности, социјалне фобије, задовољства сопственим изгледом и бројних других страхова такође би допринело стварању потпуније слике о томе шта су могући узрочници усмерења ка виртуелном простору. Јер замена реалног живота виртуелним садржајима може довести до последично социјалне изолације, губитка социјалних вештина и у крајњем степену до својеврсне дехуманизације, што може имати несагледиве последице на живот особе.

## Литература

- Безиновић, П. (1986): *Генерализирана некомпетентност и концепт о себи*. Докторска дисертација, Загребачко Свеучилиште, Загреб.
- Безиновић, П. и Савчић, Д. (1987): *Локус контроле и његово мерење*, Психологија, вол. 1-2, стр. 24-31.
- Безиновић, П., Берам, И., Домазет, Д., Ленић, М. и Раднић, Ј. (1986): *Конструкција и факторска валидација скале генерализиране самоефикасности*. Дани психологије психологије 1985, зборник радова, стр. 225-231, Задар.

- Бугарски, В. (2003): *Зависност од интернета – на путу ка новој дијагностичкој категорији*. Актуелности из неурологије, психијатрије и граничних подручја, вол. 11, но. 2, стр. 50-56.
- Burns, R. (1982): *Self-concept development and education*. Holt, Rinehart and Winston, London.
- Dichter, G. (2010). Anhedonia in Unipolar Major Depressive Disorder: A Review. *The Open Psychiatry Journal*, vol. 4, pp. 1 – 9.
- Dolev-Cohen, M., Barak, A. (2012). Adolescents' use of Instant Messaging as a means of emotional relief. *Computers in Human Behavior*. In Press, Corrected Proof, Available online 24 August 2012 on <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563212002191>
- Evans, S. (2012): Virtual Selves, Real Relationships: An Exploration of the Context and Role for Social Interactions in the Emergence of Self in Virtual Environments. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, Online First™, 30 August 2012 on <http://www.springerlink.com/content/d308352x335676w4/?MUD=MP>
- Grohol, JM (2003): *Internet Addiction Guide*. PsychCentral. Dostupno na: <http://www.psychcentral.com/>
- Ha, J. H., Kim, S. Y., Bae, S. C., Bae, S., Kim, H., Sim, M., Lyoo, I. K., Cho, S. C. (2007). Depression and Internet addiction in adolescens. *Psychopathology*, Vol. 40 (6), pp. 424-30.
- Хинић, Д. (2008): *Кориснички профили интернет зависника у Србији*. Психологија, вол. 41, но. 4, стр. 435-453.
- Iacovelli, A., Valenti, S. (2009). Internet addiction's effect on likeability and rapport. *Computers in Human Behavior*. Vol. 25, No. 2: 439-443.
- Kim, K., Ryu, E., Chon, M. Y., Yeun, E. J., Choi, S. Y., Seo, J. S. Nam, B. W. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: a questionnaire survey. *International Journal Of Nursing Studies*, Vol. 43 (2), pp. 185-92.
- Кордић, Б., Бабић, Ј. (2011): *Фацебоок и дружење код средњошколаца у Београду*. Књига резимеа: ХВИИ научни скуп Емпиријска истраживања у психологији стр. 156-157. Институт за психологију и Лабораторија за експерименталну психологију, Филозофски Факултет, Универзитет у Београду, Београд.
- Kraut, R. E., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukhopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53, (9), 1017-1032.
- Кубурић З. (2009). *Моћ идентификације*. У: Милан Вукомановић (ед.). Београд: Чигоја штампа, стр. 137–148.
- Luna, K. (2011): Anhedonia: A Case Study. *Journal of Undergraduate Nursing Scholarship*. Web. 08 Mar. 2011, on [http://juns.nursing.arizona.edu/articles/fall%202002/luna\\_anhedonia.htm](http://juns.nursing.arizona.edu/articles/fall%202002/luna_anhedonia.htm)
- Марковић, Ј., Митровић, Д., Ивановић-Ковачевић, С., & Васић-Зарић, В. (2009). Депресивни поремећаји у адолесценцији. *Актуелности из неурологије, психијатрије и граничних подручја*, 17(3-4), 64-71.
- Михајловић, Д., Никодијевић, А., Ковачевић, И. (2011): *Сајберпсихологија: област истраживања*. 59. Научно-стручни скуп психолога Србије, Књига резимеа стр. 147.
- Опачић, Г. (1995): *Личност у социјалном огледалу*. Институт за педагошка истраживања, Београд.

- Pantic, I., Damjanovic, A., Todorovic, J., Topalovic, D., Bojovic-Jovic, D., Ristic, S., Pantic, S. (2012). Association between online social networking and depression in high school students: behavioral physiology viewpoint. *Psychiatria Danubina*, Vol. 24 (1), pp. 90-3.
- Park, N., Kee, K., Valenzuela, S. (2009). Being Immersed in Social Networking Environment: Facebook Groups, Uses and Gratifications, and Social Outcomes. *CyberPsychology & Behavior*, Vol. 12. No. 6, pp. 729-733.
- Ra, S. (2011). Self-reported inability to cry as a symptom of anhedonic depression in outpatients with a major depressive disorder. *Psychological Reports*, Vol. 108, no. 3, pp. 874-82.
- Радовић, В., Стојковић, И., Милутиновић, М. (2011): *Метаморфоза комуникационих модела и самопоштовање адолесцената*. 59. Научно-стручни скуп психолога Србије, Књига резимеа стр. 20.
- Ристић, М. (2011): *Екстраверзија, осећај усамљености и самопоштовање интернет корисника*. 59. Научно-стручни скуп психолога Србије, Књига резимеа стр. 57.
- Rogers, Carl. (1951): *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable.
- Rosenberg, M. (1965): *Society and the Adolescent Self Image*. Princeton University Press, Princeton.
- Suler, J. (2004). *CyberPsychology and Behavior*, 7 (3), 321-326. dostupno na <http://www-usr.rider.edu/~suler/psyber/disinhbit.html>
- Szwedo, D., Mikami, A., Allen, J. (2011). Qualities of Peer Relations on Social Networking Websites: Predictions From Negative Mother-Teen Interactions. *Journal of Research on Adolescence*, Vol. 21, no. 3, pp 595–607.

*Подаци о ауторима:*

*Лепосава Вукичевић, психолог, студент мастер студија пословне психологије,  
leposavavukicevic@open.telekom.rs*

*Драгица Михајловић, психолог, студент мастер студија пословне психологије,*

*Факултет за правне и пословне студије „Др Лазар Вркатаић” – Нови Сад  
mihajlovic\_dragica@yahoo.com*

## КОМЕРЦИЈАЛИЗАЦИЈА ВИСОКОШКОЛСКОГ ОБРАЗОВАЊА И РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ ОСИГУРАЊУ КВАЛИТЕТА

**Апстракт** *Циљ овог рада је сагледавање односа комерцијализације високошколског образовања и различитих приступа осигурању квалитета. У ширем смислу комерцијализација високошколског образовања упућује на тесну повезаност између високошколског образовања и економског сектора. У ужем смислу под овим појмом подразумева се обезбеђивање образовне делатности са примарним циљем стицања зараде. Постоје различити приступи дефинисању квалитета у области пословног управљања који се покушавају применити на област високошколског образовања. Однос комерцијализације и осигурања квалитета високошколског образовања зависи од тога како се схвата сам појам комерцијализације (у ширем или ужем смислу) и од приступа дефинисању квалитета (трансцендентни приступ; приступ базиран на производу; приступ базиран на кориснику; приступ базиран на производњи; и приступ базиран на вредности).*

**Кључне речи:** *комерцијализација високошколског образовања, високошколско образовање као приватно добро, високошколске установе као предузећа на тржишту, различити приступи осигурања квалитета.*

## COMMERCIALIZATION OF HIGHER EDUCATION AND DIFFERENT APPROACHES TO ENSURING HIGH QUALITY

**Abstract** *The aim of this paper is to analyze the relations between higher education and different approaches to ensuring high quality work. In a broader sense the commercialization of higher education implies close relations between higher education and the economic sector. In a narrower sense the term implies provision of educational activities aimed primarily at profit earning. There are different approaches to defining the quality of business management which are being applied in higher education. The relations between commercialization and ensuring high quality depends upon the way the term commercialization is understood (in a broader or narrower sense) and which approach is adopted in defining the quality (transcendental approach; approach based on production; approach based on value).*

**Keywords:** *commercialization of high education, higher education as private property, higher education institutions as market assets, different approaches to quality definition.*

<sup>1</sup> bbodroski@f.bg.ac.rs

## КОММЕРЦИАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА

**Резюме** *В статье анализируются отношения коммерциализации вузовского образования и различные подходы в целях обеспечения качества. На более широком плане коммерциализация вузовского образования предполагает тесную связь образования и экономического сектора. В более узком значении под этим понятием подразумевается предоставление образовательных услуг с основной целью получения прибыли. Существуют различные подходы к определению качества в области делового управления, которые применяются и в сфере высшего образования. Однако, коммерциализация отношений и обеспечения качества высшего образования зависит от того, как понимается термин коммерциализации (в более широком или узком значении), и от подхода к определению качества (трансцендентный подход; подход, основанный на продукте; подход, основанный на пользователе; подход, основанный на процессе производства; подход, основанный на стоимости).*

**Ключевые слова:** *коммерциализации вузовского образования, Высшее образование как частная собственность, вузы как предприятия на рынке, различные подходы к обеспечению качества.*

### **Комерцијализација високошколског образовања – одређења и кључне теме**

Не постоји јединствено тумачење термина комерцијализација у области високошколског образовања. У литератури се може запазити широк спектар значења овог термина као што је: утицај економије и пословне културе на високошколско образовање; приватизација високошколског образовања; свођење академског образовања на професионално; смањивање јавних издатака за образовање уз повећање приватних извора финансирања (посебно студентских школарина); покушаји да се образовне вредности квантификују иако се оне по својој природи могу само квалитативно изразити; организовање високошколског образовања као профитне делатности и сл. Може се говорити о комерцијализацији високошколског образовања у ширем и ужем смислу.

### **Повезаност високошколског образовања и економског сектора – комерцијализација у ширем смислу**

У најширем смислу комерцијализација високошколског образовања означава повезаност између високошколског образовања и економског сектора (Prasad, 2005, Vok, 2005, Tilak, 2008). Комерцијализација високошколског образовања упућује на два кључна становишта разматрања високошколског образовања: (1) високошколско образовање се схвата више

као приватно него јавно добро; (2) високошколске установе се третирају као предузећа на тржишту образовних услуга.

*Високошколско образовање као превасходно приватно добро*

Комерцијализација високошколског образовања базира се на схватању да је високошколско образовање више приватно него јавно добро. Разлика између приватних и јавних добара у економији дефинише се помоћу два критеријума. Уопштено говорећи, „приватна добра поседују својства као што су ривалска потрошња и могућност искључивања, док јавна добра карактеришу неривалска потрошња и немогућност искључивања“ (Stiglitz, 2008:128). Када се на високошколско образовање гледа као на превасходно приватно добро, онда се, с једне стране, истиче његов ривалски карактер, односно сваки новоуписани студент доводи до повећања трошкова образовних услуга и може негативно да утиче на корист преосталих студената (гужва у амфитеатру, немогућност индивидуализоване наставе и сл.). За разлику од обезбеђивања, на пример, уличне расвете, као типичног примера неривалске потрошње, где трошкови и квалитет осветљења нису у вези с повећањем броја уличних шетача, образовање на високошколским институцијама подразумева да ако се број уписаних студената удвостручи, и трошкови ће се приближно удвостручити (под претпоставком да се на приближно истом нивоу одржава квалитет у смислу величине групе, расхода на наставно особље, опрему и сл.). С друге стране, истиче се да природа институционализоване образовне услуге дозвољава искључивање из образовног процеса сваког појединца који не плати школарину. Другим речима, образовна услуга се технички може лако наплатити од сваког корисника. Ако се претпостави да „услуге“ високошколског образовања имају ривалски карактер и могућност искључивања, онда се оне, с економског становишта, могу куповати и продавати на тржишту као и свака друга роба.

Прихватање оваквог схватања о високошколском образовању, као превасходно приватног добра, пропраћено је у многим земљама тенденцијом редуковања јавних или државних расхода за високошколско образовање и повећањем приватних извора финансирања, пре свега школарина. Ако су превасходне користи од високошколског образовања приватне, онда у складу с тим становиштем нема разлога да високошколско образовање не остане ствар приватних одлука и приватног финансирања. Основна разлика између високог образовања, с једне стране, и основног и средњег образовања (која се превасходно финансирају из пореза), с друге стране, може се сагледати са два аспекта: (а) васпитно-социјализацијски ефекти као позитивне „социјалне екстерналије“ су већи на предтерцијарном нивоу, и то утолико више уколико је то образовање више општеобразовног карактера; (б) студенти

имају довољно година да могу сами, и то много боље од државе, да одлучују о томе да ли им је и какво образовање даље потребно (према: Stiglitz, 2008). Они се третирају као рационални и добро информисани „потрошачи“ који доносе одлуке о својим образовним потребама и сnose потенцијалне ризике својих одлука.

Појединци, у складу с овим неолибералним схватањем, треба да финансирају своје високошколско образовање због тога што им оно доноси доживотне директне и индиректне економске и неекономске користи које могу у највећој мери да присвоје за себе. Могућност налажења запослења на тржишту које ће доносити веће приходе је углавном приватна корист. Зашто би онда друштво финансирало оне који ће по природи ствари зарађивати више? Тако Милтон Фридман у свом познатом делу Слобода избора наглашава: „Савршено је пожељно да сваки млад човек, независно од прихода његових родитеља, социјалног положаја, места становања или расе, има могућност да добије високо образовање – под условом да је за то спреман да плати, сада или касније, захваљујући вишем приходу које ће му школовање омогућити да заради. Постоји јак разлог да се обезбеде фондови за зајмове довољни да свима пруже могућности. Постоји јак разлог да се рашири информација о приступачности таквих зајмова и подстакну мање привилеговани да искористе ту могућност. Нема разлога да се дотирају особе које желе високо образовање на рачун оних који то не желе“ (Fridman, 1996: 203).

Два најважнија аргумента теоретичара неолибералне оријентације у прилог увођења и одржавања система студентских школарина односе се на разлоге (а) ефикасности студирања и (б) социјалне правичности.

(а) У суочавању са трошковима које појединац треба да плати његови образовни избори ће бити разумнији и више образложени. Спремност појединца да плати образовну услугу је најбољи доказ да та инвестиција истински вреди. У том случају студенти улажу и више напора у учење, а и постоји већа вероватноћа да ће завршити студије на време. Патерналистичка улога државе која треба парама пореских обвезника да приволи појединце да студирају оцењује се у овој оријентацији као неефикасна. Ако порески обвезници у целини плаћају трошкове високошколског образовања, онда то може да значи да млади људи који студирају добијају нешто што сами можда и не цене у пуној мери (Wolf, 2008).

Ослањање на искључиво државни извор финансирања може ослабити не само иницијативу и одговорност студената, већ образовне институције у целини. То се сматра, у складу с овим становиштем, посебно штетним за универзитете који могу да развију опортуно понашање према свом једином извору финансирања и тако да ослабе своју улогу јавне друштвене критике.

(б) С друге стране, искуства многих земаља света у којима се трошкови високошколског образовања у целини финансирају новцем пореских



обвезника показала су да највећи број студената долази из боље стојећих породица. На тај начин систем „бесплатног студирања“ се у крајњој мери своди на тенденцију која суштински не подржава циљеве социјалне правичности јер „држава опорезује возача камиона да би финансирала стицање диплома људима који долазе из богатијих породица“ (Barr, 2008: 20). На студентске школарине се не гледа као на главну препреку приступу високошколском образовању за категорије сиромашних и маргинализованих. Одговарајуће осмишљени програми студентског кредитирања, стипендирања, студирања уз рад, обезбеђивања пореских олакшица за плаћање школарине могу, сматра се, да неутралишу негативне стране увођења школарина на обезбеђивање једнаких шанси. Заговорници увођења студентских школарина истичу да искључивање из система високошколског образовања има мултипле корене и да често недостатак новца представља лакшу страну приче. Централни елемент ширења партиципације је јачање претерцијарног образовања од предшколског па надаље. Ако почнете да мислите о правичности образовања онда када студенти уписују факултет, већ сте увелико закаснили.

И мада прецизна рачуница о томе ко има користи и колике од високошколског образовања измиче објективној друштвеној процени, ретко која држава ће укупне трошкове образовања препустити потпуно нерегулисаном тржишту. Зашто? Један од разлога је чисто економски – дошло би до смањивања понуде и потражње образовања испод социјално оптималног нивоа. Било би неефикасно не субвенционисати факултете и њихове студенте, јер у том случају људи би недовољно улагали у своје образовање када би морали да плате пуну цену. Не би изабрали да сами плаћају трошкове за користи које у некој, па макар и мањој, мери деле са свим члановима друштва. Појединци уживају најзначајнији део, али не жању пуну корист. Други разлог су управо „ефекти на околину“ у смислу економског раста, технолошког развоја, социјалне кохезије, унапређења друштвених, грађанских и културних вредности. Ови разлози оправдавају државне субвенције образовања свима, чак и богатима. Образовање најбољих и најпапетнијих је корисно за друштво, чак и ако студенти не плаћају ништа за то. Али, образовање свих, укључујући и оне који не показују спремност за студирање је велики терет за јавни сектор и са неолибералног аспекта сматра се неодрживим уколико образовна политика жели да задржи масовно, а истовремено квалитетно високошколско образовање.

Најоштрији опоненти овог неолибералног становишта о високошколском образовању као превасходно приватном добру инспирацију и изазов налазе у тзв. нордијском моделу високошколског образовања, који је утемељен на најширем социјалном консензусу о значају високошколског образовања за друштво. Не само да се овај модел данас показује функционалним

у једном делу Европе (Финска, Норвешка, Шведска, Данска, Шкотска), већ обезбеђује високошколско образовање које је по општим проценама и масовно и квалитетно, а у којем највећи број студената не само што не плаћа школарину, већ и добија помоћ од државе за своје високошколско образовање (ЕАСЕА, 2011).

*Високошколске установе као предузећа на тржишту образовних услуга*

То је становиште по коме се високошколске установе третирају као предузећа на тржишту образовних услуга. То значи да је као и сваком предузећу (пре свега приватном) максимализација профита један од кључних циљева. Могуће је да актери образовног процеса имају различите норме и циљеве, па чак и конфликтне (Olsen, 2007). Ефикасност, флексибилност и опстанак су кључни појмови. Студенти се третирају као „корисници“ „купци“, „клијенти“, а професори као „произвођачи“ или „они који обезбеђују услуге“. Образовна добра се третирају као роба којом се тргује као и сваком другом робом на тржишту<sup>2</sup>.

С обзиром на то да и произвођач и потрошач раде у свом посебном интересу, тек их тржишна конкуренција присиљава да своје интересе усагласе са друштвеним интересима. Жеље потрошача у одсуству конкуренције нису то што покреће произвођача. Када студенти немају стварну могућност избора, високошколским установама не мора бити важно да ли су они задовољни или нису. Са те неолибералне перспективе гледано, страх неког универзитета да ће му студенти прећи код конкурента јесте оно што одржава радну и пословну дисциплину. Колико високошколских установа треба да буде у неком месту или држави, није питање за локалну или државну власт. Куповином образовних услуга студенти (или њихови родитељи) показује ко ће опстати, а ко ће морати да затвара капије. Исто тако, стварну цену образовне услуге не одређује продавац, већ купац тиме што показује спремност да је плати. То је могуће само под условима слободног тржишног такмичења – када постоје бројни и добро информисани учесници. У стварности, често се дешава да купци купују робу или услугу о чијем квалитету не знају много, или нису довољно припремљени да процењују њена релевантна својства. Исто тако је могућ и обрнут случај на специфичним тржиштима (нпр. осигурања и тржишта кредита) када продавцу недостаје целовита информација о купцу.

У високошколском образовању са тзв. проблемом асиметричних информација суочавају се и потенцијални студенти који бирају образовну установу и образовне установе које се на тржишту такмиче за најбоље

---

<sup>2</sup> У литератури овај аспект се често означава термином комодификација високошколског образовања (од енглеске речи commodity – роба).

студенте. С једне стране, појединци који бирају установу високошколског образовања морају знати шта им је заиста потребно и какве су њихове могућности, да процене могуће алтернативе и да донесу поуздане процене о томе колико ће они чији образовни програм одаберу моћи да одговоре на њихова очекивања. С друге стране, високошколске установе заинтересоване су да имају што више информација о својим будућим студентима јер од њихових карактеристика умногоме зависи квалитет образовања. Оне се најчешће ослањају на образовне сертификате кандидата са претходних нивоа образовања и на резултате са пријемних испита. Трећи начин на који се високошколске институције такмиче за најбоље кандидате је у складу са њиховом спремношћу да плате одређену цену школарине чија се висина опажа као мера потенцијалног квалитета (Cecchi, 2006). Тако елитни амерички универзитети висином годишње школарине од 20.000 до 50.000\$ шаљу сигнал потенцијалним студентима и њиховим породицама колико то образовање вреди.<sup>3</sup>

Два услова су нужна да би овај тржишни механизам селекције показао своју ефикасност: (а) мора постојати приметан квалитет високошколске установе или довољна увереност у њену репутацију и углед. Познато је колику су удаљеност појединци спремни да превале у потрази за квалитетним високошколским образовањем; (б) добро функционисање тржишта финансијског капитала за финансирање образовања. Гледајући са ове перспективе, под овим условима, да бисте добили најбоље кандидате за студије, довољно је адекватно повисити цену школарине. Породице које финансирају те трошкове доносе најрационалнију одлуку – само за децу високих способности и мотивације рационално је платити више за боље образовање. Спремношћу да плате високе цене – они откривају своје „скривене способности“ за студирање, као што и очекују да добију пуну вредност за свој новац. Осим тога, високе школарине одбијају ону групу студената који долазе на колеџ или универзитет зато што су „смештај и храна дотирани и, важније од свега, зато што тамо има доста других младих људи. Колеџ је за њих пријатан прелаз између средње школе и запослења. Похађање часова, полагање испита, давање година – цена је коју плаћају за друге погодности, а не основни разлог што су у школи. Једна од последица је низак степен пролазности“ (Fridman, 1996: 195).

Нужан услов за функционисање овог механизма, на бази спремности да се плати за квалитет високошколског образовања, јесте могућност да

---

<sup>3</sup> Треба имати у виду да елитни универзитети у САД овако високе школарине комбинују са приступом у којем се кандидати који на пријемном испиту покажу велике способности примају по систему независном од њихових финансијских могућности. Одлука о пријему се доноси и пре увида у финансијска документа (need blind admission), а трошкови се покривају најчешће приносом од богатих универзитетских задужбина.

породице и појединци могу на тржишту лако и под разумним условима да позајме новац да би могли да плате високу школарину у очекивању будућих користи од таквог подухвата. У супротном, ако тржиште за финансирање образовања не постоји, или не функционише адекватно, сиромашне родитеље деце са високим способностима потиснуће богати родитељи деце са нижим способностима. На тај начин јавља се опасност да високе школарине уместо да буду механизам избора најбољих постану највећа препрека управо њима. У том случају друштво би дошло у ситуацију да се ослања на компетенције и знања најбогатијих, а не најспособнијих појединаца, што би дугорочно могло да угрози укупни потенцијал сваке земље.

Тржишна конкурентност захтева, с једне стране, брзу адаптацију на измењене околности и, с друге стране, снажно, јединствено и професионално вођство. По аналогији са корпорацијским моделима управљања, на нивоу високошколских установа захтева се раздвојеност оних који доносе одлуке (извршне, централизоване управљачке структуре) и оних који обезбеђују услугу (Lock & Lorenz, 2007). Зато реформисање управе на универзитетима иде у правцу напуштања модела аутономних факултета, укидања њиховог засебног правног статуса и преусмеравања на централне универзитетске управљачке структуре, како би се створили услови за ефикаснију контролу свих финансијских и људских ресурса. „Универзитетски менаџмент захтева да контролише расположиве финансијске и људске ресурсе и снажнију извршну и централну администрацију универзитета. Колегијална, демократска интерна организација универзитета и индивидуална академска слобода виде се као сметња правовремених одлука и добрих перформанси“ (Olsen & Maassen, 2007: 4). Евалуација универзитетског рада се измешта с универзитета у спољашње агенције као што су агенције за акредитацију.

### **Високошколско образовање као профитна делатност – комерцијализација у ужем смислу**

У ужем смислу комерцијализација високошколског образовања означава усмереност високошколских установа на зарађивање новца. Високошколске установе комерцијализују своју активност када настоје да што више својих „производа“ или услуга продају ради зараде. У последњих неколико деценија запажа се глобална тенденција раста тзв. профитног сектора високошколског образовања који је легализован у многим земљама света, али и прикривена комерцијална оријентација легално непрофитних високошколских установа (Kinser & Levy, 2005). Профитни сектор на образовање гледа као на средство остваривања приватних економских интереса. Високошколско образовање постаје пословни подухват који доноси зараду инвеститорима обезбеђујући купцима образовне услуге за којима постоји

потражња на тржишту. Профит се једино и може остварити када се обезбеђују услуге које купци желе да купе. Примарна сврха профитног сектора није образовање, већ стицање профита путем образовања.

Више разлога се може навести у објашњавању узрока појачане комерцијализације високошколског образовања крајем 20. века. Тржиште утиче на цело друштво, на све његове области, па и на високошколско образовање. Томе су делимично допринели и прилично нејасни интереси и неодређене вредности високошколског образовања, које је без много отпора прихватило не само економску реторику, већ и економске циљеве. У таквим околностима многи виде значајан интерес приватног бизниса у подручју високошколског образовања. Приватни сектор је дуго критиковао академску сферу да запоставља перспективне потребе послодаваца. У другој половини 20. века десило се нагло повећање броја уписаних студената на институције високошколског образовања. Омасовљење је углавном било мотивисано очекивањима да се стекне спремност за будућу професионалну активност или једноставно сертификат о обучености за одређене послове на тржишту рада. Оно је истовремено праћено редукацијом јавних издатака за високо образовање и увођењем школарина. Критеријум запошљивости и професионалне каријере учинио је да се од високог образовања захтева флексибилност и прилагодљивост, с једне стране, променама на тржишту рада, а с друге стране, променама структуре студентске популације, која постаје веома хетерогена по својим својствима, као и по садржају и начину стицања претходно стечених квалификација. Све је то довело до налог повећања могућности за зарађивање новца, на комерцијалној основи, у области високошколског образовања. Суочене с бригом за опстанак или у потрази са додатним средствима која су увек потребна, високошколске институције почињу да се питају коме и шта све могу да продају. Показало се да су те могућности веома отворене и разноврсне. Продају се наставни курсеви традиционалним и нетрадиционалним категоријама студената, образовне услуге путем интернета, примењени истраживачки пројекти и њихови резултати, услуге саветовања, и то појединцима, индустрији, приватним фирмама, јавном сектору, свима који су за то спремни да плате (Bok, 2005).

### **Систем осигурања квалитета високошколског образовања – различити приступи**

Систем осигурања квалитета је синтагма која је настала у литератури из области менаџмента и базира се на претпоставци да се одговарајућим процедурама и средствима може управљати квалитетом различитих производа или услуга. Уместо једноставне контролне процедуре над процесом производње или обезбеђивања услуга, развија се тзв. систем осигурања

квалитета који акценат помера с инспекције на превенцију и дефинише се „као обезбеђивање гаранције да ће захтеви за квалитетом бити испуњени“ (Dale, 2003: 24). Када се високо образовање разматра као специфична врста „услуге“, онда се принципи менаџмента и његови различити приступи квалитету стављају на пробу и у том контексту.

Дејвид Гарвин (David A. Garvin), професор пословне школе на Харварду, у својој књизи (Managing Quality: The Strategic & Competitive Edge) и у неколико радова из области управљања квалитетом, објављених осамдесетих година прошлог века, идентификовао је пет могућих приступа квалитету у постојећој литератури: (1) трансцендентни приступ; (2) приступ базиран на производу; (3) приступ базиран на кориснику; (4) приступ базиран на производњи; (5) приступ базиран на вредности.

(1) **Трансцендентни приступ** (Transcendent Approach) се може описати као субјективни, лични и индивидуални приступ апсолутном квалитету. Схваћен је „као синоним ’унутрашње изврности’. Квалитет је универзално препознатљив, ознака је бескомпромисних стандарда и високих постигнућа. Следбеници овог приступа тврде да се квалитет не може прецизно дефинисати; пре би се могло рећи да је то својство које научимо да препознамо кроз само искуство“ (Garvin, 1984: 25). Као што не можемо објективно дефинисати и логички описати појам љубав или лепота, тако и сам појам квалитета измиче тесту интерсубјективне проверљивости. Свако ко је био у ситуацији да се нађе пред нечим што може описати као „велелепно“, „изванредно“, „најбоље“ зна шта значи квалитет и не може да га не запази. Дакле, када се суочимо с активностима и производима које интуитивно препознајемо као супериорне по вредностима, можемо разумети појам квалитета.

У погледу високог образовања то значи да тек ако смо студирали на неколико добрих универзитета, похађали неколико корисних предавања која смо са задовољством пратили, можемо имати индиције о томе шта значи квалитет образовања. Док се не суочимо са добрим образовањем не можемо знати шта је добро образовање. Ова дефиниција подразумева димензију универзалности. У свим временима и друштвима људи су препознавали квалитетне наставнике, квалитетна предавања, квалитетне књиге, иако нису били у ситуацији да јасно артикулишу критеријуме. Елитни универзитети са дугом традицијом у високом образовању у свету често се позивају на овај приступ истичући да људи широм света, данас као и генерацијама уназад, њих препознају као симбол квалитетног високог образовања. То се не може и не мора доказивати бројкама и процентима, јер квалитет није рачуноводствена или технократска категорија. Људи просто препознају неухватљиви концепт који обухвата квалитет студената и предавачки и научни углед наставног кадра. Такво високо јавно поверење у оно што се говори и ради на тим универзитетима, њихова спремност да бране своје академске

вредности чак и уз ризик жртвовања финансија, да учине и више за друге него што то посао званично захтева, да своје студенте охрабре да се ухвате у коштац са моралним дилемама са којима ће се суочавати у свом приватном и професионалном животу, а да истовремено буду пример моралног понашања и ауторитет генерацијама садашњих, бивших и будућих студента – представља квалитет. Ниједна екстерна бирократска процедура не може ово да измери и да објасни зашто је листа најбоље оцењених универзитета из 2000. управо слична оној из 1950. или чак из 1900. јер тај напредак уопште не зависи од чињенице да ли руководство тих универзитета има менаџерске способности или нема (Bok, 2005).

У складу с овим приступом, о квалитету образовања мало можемо сазнати на искључиво квантитативан начин. Важан је доживљај студената да се стварно може нешто научити на високошколској установи, да се цене социјалне и моралне вредности које се тамо граде, а не сам број изборних предмета, испитних рокова или дозвољених изостанака. Исто тако је важно шта професори пишу и шта о томе мисле њихове колеге и студенти, а не колико пута посећују семинаре стручне обуке, колико радова треба да објаве, колико пута треба да буду цитирани и на колико научних конференција треба да се појаве (Liessmann, 2009). Као највећа слабост трансцендентног приступа истиче се недостатак објективности и измицање сваком критеријуму прецизног дефинисања.

(2) **Приступ базиран на производу** (Product-based Approach) одређује квалитет на основу објективно мерљивог скупа карактеристика производа или услуге. „Квалитет је прецизно мерљива варијабла. Разлике у квалитету рефлектују разлике у квантитету неког састојка или атрибута који поседује продукт“ (Garvin, 1984: 26). Овај приступ има вертикалну и хијерархијску димензију квалитета јер производи могу бити ранжирани у складу с квантитетом жељеног својства. Мере квалитета се изражавају бројевима или процентима. Најпре треба идентификовати специфична својства производа која могу бити измерена а која индицирају висок квалитет. Ако је својство пожељно, висок квантитет означаваће висок квалитет производа или услуге.

У високом образовању то значи да високошколске установе које „производе“ студенте који имају боље оцене, већи број поена на тестовима, брже долазе до дипломе или брже налазе посао на тржишту рада, зарађују веће плате када се запосле – обезбеђују образовање вишег квалитета. Овај приступ се суочава са два кључна проблема: (а) када имамо одређени производ који може да има више од једног мерљивог својства, појављује се проблем избора критеријума; (б) остаје питање шта ова својства заиста значе за сам квалитет образовања. Све карактеристике „производа“ високошколског образовања могу бити под утицајем неке опште карактеристике у друштву, на пример, економске кризе. Претпоставка да квалитетне институције

високог образовања „производе“ дипломце који брзо налазе посао је веома условна. Прво, током кризе, и најбољи тешко налазе запослење и често обављају послове који су испод њихове квалификације. Ако велики број младих људи не може да нађе посао на тржишту рада, зар за то не може бити одговорна структура друштвених и власничких односа, проблем неједнаке расподеле друштвеног богатства, експлоатације, пре него карактеристике самог образовања? Друго, могућност дипломираних студената да се запогле на тржишту рада зависи и од многих других компонената – социјалног положаја, породичне ситуације, здравља, самопоуздања, мотивације и сл. Треће, проблем је и то што реални свет рада често вреднује диплому без много питања какав квалитет образовања иза ње стоји, што може да мотивише поједине студенте да бирају школу у којој су критеријуми нижи, са мање захтевним програмима у циљу добијања сертификата који на тржишту доносе иста права као и сертификати било које друге високошколске установе (Chesсі, 2006). Критичари овог приступа истичу да дужина студирања и број студената који долази до дипломе као продукта високошколског образовања могу постати слаб индикатор квалитета. Чак и ако велики број студената брзо долази до дипломе, то може бити знак ниских захтева, а велико осипање студената знак елитности високообразовне установе.

(3) **Приступ базиран на кориснику** (User based Approach) полази од супротне премисе у односу на претходни приступ (карактеристике производа), а то је да квалитет „лежи у очима корисника“. Индивидуални конзументи имају различите жеље и потребе и оне робе које на најбољи начин задовољавају њихове преференције имају највиши квалитет. Ово је идиосинкратичан, субјективан и лични поглед на квалитет који се суочава са два значајна проблема. Први је практичан – како агрегатно широке варијације индивидуалних преференција могу да воде дефиницијама квалитета на нивоу тржишта. Други је више суштински – како разликовати оне атрибуте производа који означавају квалитет од оних који једноставно максимизирају задовољство купца. Проблем агрегатних преференција решава се обично претпоставком да висококвалитетни производи најбоље одговарају потребама већине купаца. Консензус гледишта имплицира да се виртуелно сви корисници могу сложити о пожељности одређених атрибута производа. Нажалост, овај приступ игнорише различиту тежину која се нормално придаје карактеристикама квалитета и тешко је осмислити непристрасну статистичку процедуру за веома варијабилне преференције. Још већи проблем с приступом усмереним на корисника јесте изједначавање квалитета са максимумом сатисфакције. Ове две ствари могу бити у међусобном односу, али нема начина да буду идентичне. Производ који максимизира сатисфакцију је сигурно пожељнији у односу на онај који задовољава мање потреба, али



да ли нужно мора бити бољи? Имплицирана еквивалентност обично се не потврђује у пракси.

С аспекта високошколског образовања овај приступ означава да преференције студената дефинишу квалитет образовања. Међутим, баш на овом приступу може се отворити питање ко све може бити купац, а ко корисник образовних услуга. Може се претпоставити да купац и корисник не морају бити иста лица, али се претпоставља да купац доноси одлуке на бази преференција корисника. У великом броју случајева родитељи могу бити „купци“ плаћајући школарину за своју децу која су непосредни „корисници“. Ситуација је много сложенија јер у високошколском образовању постоји више него један корисник. Да ли се будући послодавци, јавни и приватни сектор могу третирати као посредни корисници? У том случају високошколско образовање, у складу с овим приступом, мора поклонити највећу пажњу мишљењу студената и њихових будућих послодаваца. Дакле, ако се циљ фокусира на оно што корисник жели, онда остаје отворено питање ко је прави корисник образовних услуга, као и чије жеље имају приоритет када се исказују различите преференције – студената или њихових будућих послодаваца. У последње време појавило се ново тржиште које обухвата универзитетске курсеве „по наруџбини“, који испуњавају посебне потребе одређених компанија. Такви програми „удаљавају се од традиционалне праксе дозвољавајући компанији да изабере студенте који ће учествовати и да уско сарађује с инструкторима у креирању наставног програма који одражава посебне проблеме и услове клијентске фирме“ (Вок, 2005: 85).

С друге стране, као што истиче Фридман, ако имамо на уму да високошколско образовање није обавезно, ни од кога се не захтева да похађа институције високошколског образовања, дакле, ниједна особа не похађа факултет против своје воље, онда не може ни да постоји високошколска институција која не задовољава бар у најмањој мери захтеве својих студената (Fridman, 1996). Парадоксално је, с овог становишта, да се у Европи дешава највећа реформа високошколског образовања позната као „болоњски процес“, која покушава да универзитет учини успешнијим, иако „он никада раније није привлачио више студената“ (Olsen, & Maassen 2007: 53). Никада већи захтеви за коренитим и хитним реформама и истовремено никад веће интересовање студената за високошколско образовање у историји европског високошколског образовања.

Нема савременог високошколског образовања које не брине о томе шта студенти мисле о својим студијама. Постоје бројне анкете којима се испитује њихова перцепција квалитета високошколског образовања. Остаје питање – да ли студентско задовољство или перцепција може бити главни критеријум квалитета високошколског образовања? Критичари овог приступа наводе три ствари о којима морамо размислити пре него што одго-

воримо на ово нимало једноставно питање: (а) студенти често нису у стању да анализирају реалне факторе свог задовољства или незадовољства, јер су они на високо апстрактном нивоу и настају као акумулација укупних процена. Шта проузрокује реално студентско задовољство или незадовољство, није увек јасно артикулисано; (б) студентски временски хоризонт у моменту анкетирања је веома сужен да би њихове преференције биле примењене на институцију; (в) институције високог образовања имају задатак да задовоље и потребе других (академски, јавни и приватни сектор), а не само потребе студената.

(4) **Приступ базиран на производњи** (Manufacturing-based Approach) је управо супротан претходном приступу. Приступ базиран на корисника посматра квалитет са становишта потражње, а приступ базиран на производњи процењује квалитет са становишта понуде. Дефиниције квалитета у оквиру овог приступа фокусиране су на техничке предуслове, процедуралне захтеве, производни дизајн и производну праксу. С аспекта дизајна наглашава се поузданост инжењерства или технике, а с производне стране наглашава се статистичка контрола квалитета. Обе стране имају задатак да елиминишу девијације, смање број грешака (када производни процес одступа од прихватљивих граница). Усклађеност са унапред постављеним захтевима и стандардима производње је заједнички именитељ овог приступа. Било које одступање од тога имплицира редукацију квалитета. Продукт је квалитетан јер је произведен и испоручен по дизајнираној спецификацији, процесом који је „слободан од грешке“.

У погледу високог образовања то може да значи да универзитети на којима ради више професора по студенту, или на којима професори имају већи број боље рангираних публикација него што је то захтевани стандард, могу да обезбеде боље образовање него универзитети који имају мање професора по студенту, с мањим бројем радова у одговарајуће категорисаним публикацијама. Није тешко препознати да су акредитациони системи у више земаља Европе базирани на овом приступу. За разлику од традиционалног система високог образовања у коме је на цени био индивидуализован приступ образовању и истраживању, индивидуализован однос између професора и студената, данас се тежи стандардизацији високог образовања. Универзитети постају „фабрике знања“, сви теже да личе једни на друге, ради се по истим стандардима и нормама. Одступање од стандарда и прописане процедуре третира се као чист „дефект“ у образовању (Liessmann, 2009).

(5) **Приступ базиран на вредности** (Value-based Approach) разматра квалитет у релацији са ценом. Квалитет је оно што је најбоље за услове одређеног купца. То је степен извршености по прихватљивој цени. Овај приступ сугерише да производ који има високу цену, без обзира што је произведен у складу са производном спецификацијом, не представља квалитетан

производ ако привуче само неколико купаца. Квалитетан производ је онај који обезбеђује перформансе по прихватљивој цени или вредност за одговарајући новац. Тако настаје хибрид – најбоље од онога што могу приуштити, или што ми је финансијски доступно. Купац показује вољу да прихвати и нешто што има ниже спецификован квалитет ако је цена нижа. Основно питање овог приступа јесте – какву вредност купац добија за новац који даје. Одлуке о куповини подразумевају одређени компромис квалитета и цене.

У области високог образовања то значи да није проблем ако студент стиче мање знања све док лако пролази на испитима или је школарина довољно ниска. Приступ заснован на вредности у релацији са ценом није широко примењиван у високошколском образовању мада постаје све значајнији, посебно услед огромног повећања броја уписаних студената.

Као што се може видети, у литератури из области пословног управљања не постоји јединствена дефиниција квалитета. Ако квалитетом треба и може да се управља, онда прво морамо разумети шта значи квалитет. Нема општеприхваћене дефиниције квалитета. Ослањање само на један приступ може бити извор проблема, јер је квалитет сложен и разнолик концепт. Може се посматрати са различитих становишта. Због тога, они који мисле на квалитет често не успевају прецизно да комуницирају јер различите ствари подразумевају под овим појмом.

Поставља се, међутим, питање стварног дитета и применљивости технократског концепта осигурања квалитета на област високошколског образовања и образовања уопште. Свако образовање је нераскидиво повезано са субјектом. Оно је и производ сопствене активности, самоформирање, индивидуализован развој личности кроз способност и капацитет да се мисли, разуме, доживи, истражује, преиспитује. Образовање се не може никоме ни „предати,“ ни „поклонити,“ нити „продати“. За разлику од неких уобичајених роба и услуга у економском смислу, у подручју образовања уопште није лако разграничити ко је произвођач, а ко потрошач, шта су њихови производи и како балансирати између субјективних и објективних приступа квалитету. У целини, јасно је да систем осигурања квалитета има своја ограничења и да је квалитет тешко мерити, а то посебно долази до изражаја када је реч о образовању.

## **Закључак**

Комерцијализација високошколског образовања схваћена као снажна повезаност високошколског образовања и економског сектора и у ужем смислу као обезбеђивање образовања са примарним циљем остваривања профита све је чешћа у глобалним оквирима. Заснива се на ставу да је високошколско образовање више приватно него јавно добро и да се високо-

школске установе могу схватати као фирме на тржишту образовних услуга. У разматрању повезаности комерцијализације и тзв. система осигурања квалитета, који изворно потиче из подручја пословног управљања, може се закључити да тај однос може бити различит зависно од тога како се схвата сам појам комерцијализације (у ширем или ужем смислу) и од приступа мерењу квалитета различитих облика високошколског образовања.

*Напомена: Чланак представља део рада на пројекту Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања (бр. 179060), чију реализацију подржава Министарство просвете и науке Републике Србије.*

## Литература

- Barr, N. (2005). Financing Higher Education, *Finance and Development*, A quarterly magazine of the IMF, Vol. 42, No. 2.
- Barr, N. (2008). *Economist Debates: The cost of higher education*, dostupno na adresi: <http://www.economist.com/debate/files/view/ThecostofHigherEducation0.pdf>
- Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu*, Beograd: Clio.
- Checchi, D. (2006). *The Economics of Education, Human Capital, Family Background and Inequality*, Cambridge University Press.
- Dale, B. G. (2003). *Managing Quality*, Blackwell Publishing.
- EACEA (2011). *Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension, Education*, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission, Brussels: Eurydice.
- Friedman, M. & R. (1996). *Sloboda izbora*, Novi Sad: Global Book.
- Garvin, D. (1988). *Managing Quality: The Strategic and Competitive Edge*, New York, London: Free Press.
- Kinser, K. and Levy, D. C. (2005). *The for-profit sector: U.S. Patterns and International Echoes in Higher Education*, PROPHE Working Papers No. 5, New York.
- Liessmann, K. P. (2009). *Teorija neobrazovanosti*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Lock, G., Lorenz C. (2007). Revisiting the University Front, *Studies in Philosophy and Education*, 26, Springer, DOI 10.1007/s11217-007-9052-4, 405-418.
- Olsen, J. P. (2007). The Institutional Dynamics of the European University, u: Peter Maassen, Johan, Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration*, 25-54, Dordrecht: Springer.
- Olsen, J. P. & Maassen, P. (2007). European Debates on the Knowledge Institution: The Modernization of the University at the European Level, u: Peter Maassen, Johan, Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration*, 3-22, Dordrecht: Springer.
- Prasad, M. (2005). Autonomy and the Commercialization of Higher Education, *Social Scientist*, Vol. 33, No. 11/12, 43-48.
- Shenoy, A. (2002). The Global Commerce of Higher Education, u: James W. Guthrie, ed., *Encyclopedia of Education*, New York: Macmillan Press, 1314-1318.
- Stiglitz, J. E. (2008). *Ekonomija javnog sektora*, Ekonomski fakultet Beograd.

- Tilak, J. B. G. (2008). Higher education: a public good or a commodity for trade? *Prospects*, UNESCO, No. 38, 449-466.
- Wolf, A. (2008). *Economist Debates: The cost of higher education*, dostupno na adresi: <http://www.economist.com/debate/files/view/ThecostofHigherEducation0.pdf>
- Zgaga, P. (2007). *University mission between searching for truth and commercialization*, The PRESOM Network seminar, Berlin, 4 October 2007. Dostupno na adresi: [http://www.raumplanung.tu-dortmund.de/irpud/presom/fileadmin/docs/presom/external/WS\\_Berlin\\_October\\_2007/Zgaga.pdf](http://www.raumplanung.tu-dortmund.de/irpud/presom/fileadmin/docs/presom/external/WS_Berlin_October_2007/Zgaga.pdf)

*Подаци о аутору:*

*Биљана Бодрошки Спариосу, доктор педагошких наука,  
Доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског  
факултета у Београду  
bbodrosk@f.bg.ac.rs*

## СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ КАНДИДАТА ЗА ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ

**Апстракт** Дефинисане као динамичка комбинација знања, вештина, ставова и вредности које омогућавају ефикасност у социјалним интеракцијама и успешну социјалну адаптацију, социјалне компетенције представљају и неопходан чинилац професионалних компетенција васпитача и учитеља и важан критеријум подобности за педагошку професију. Будући да су социјалне компетенције повезане са зрелошћу личности и да зрелост личности достиже стабилан ниво у оним годинама кад адолесценти бирају студије, циљ истраживања приказаног у овом раду је да испита ниво социјалних компетенција и степен и природу социјализованости кандидата за занимање учитеља и васпитача. Узорак су чинили кандидати за смерове васпитач и учитељ на Педагошком факултету у Јагодини (N=220). За процену социјалних компетенција кандидата коришћена је скала процене социјалних компетенција конструисана за потребе овог истраживања, примењена путем интервјуа и батерија тестова социјализације Момировића и сар. Резултати су показали да су кандидати за Педагошки факултет социјално компетентни и да је њихов коефицијент социјабилности у границама нормалних вредности. Поређење процена социјалних компетенција са другим параметрима успешности кандидата на пријемном испиту показује статистички значајну повезаност са резултатима на тесту основне писмености ( $p < 0.01$ ) и резултатима на тесту разумевања прочитаног ( $p < 0.05$ ). Практичне импликације резултата истраживања би се могле огледати у провери оправданости укључивања процене социјалних компетенција у селекцију кандидата на пријемном испиту, као и у испитивању могућности заснивања курикулума на емпиријски добијеним подацима о кандидатима.

**Кључне речи:** Кандидати за педагошки факултет, социјалне компетенције, социјализација, интервју.

## SOCIAL COMPETENCIES OF CANDIDATES FOR THE FACULTY OF EDUCATION

**Abstract** Defined as a dynamic combination of knowledge, skills, attitudes and values which enable efficiency in social interactions and successful social adaptation, social competencies are also a necessary element of professional competencies of educators and teachers and an important criterion for someone's suitability for educator's profession. Since social competencies are linked with personality maturation and since maturity reaches a stable level about the age when adolescents make decisions about their studies, the aim of the research presented in the paper was to examine the level of social competencies and the levels and the nature of sociability of candidates for teacher's and educator's professions. The sample included the candidates for educators

<sup>1</sup> andjelao@beotel.net

*and teachers at the Faculty of Education in Jagodina (N=220). To assess social competencies of the candidates we used the assessment scale, applied to interviews and construed for this research, and Momirovic et al's socialization test battery. The results showed that the candidates for the Faculty of Education are socially competent and that their coefficient of sociability is within normal values. The comparison between social competencies and other parameters of the candidates' successfulness at the entry exam shows significant connectedness with the results on the basic literacy test ( $p<0.01$ ) and a comprehension reading test ( $p<0.05$ ). Practical implications of the research results might be reflected in the consideration of whether the assessment of a candidate's social competencies should be included in the selection of candidates at the entry exam and, on the other hand, in the consideration of the possibility to adopt the curriculum according the empirically obtained data on the candidates.*

**Keywords:** *candidates for the Faculty of Education, social competencies, socialization, interview.*

## СОЦИАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

**Резюме** *Понимаемые как динамическая совокупность знаний, умений, взглядов и ценностей, обеспечивающая эффективность социальных отношений и успешную социальную адаптацию, социальные компетенции являются неотъемлемой частью профессиональной компетенции воспитателей и учителей и одним из важных критериев при отборе студентов, для педагогической профессии. Так как социальные компетенции связываются с возрастом, а зрелость личности достигает стабильного уровня в период выбора будущей профессии, в данной работе исследуется уровень социальных компетенций студентов, желающих поступить на педагогический факультет. Исследование проведено среди желающих поступить на Педагогический факультет в городе Ягодина (N=220). Для оценки социальной компетентности использована специально сконструированная для данного исследования шкала оценки и батарея тестов социализации Момировича и соавторов. Результаты показывают, что будущие студенты Педагогического факультета социально компетентны, и что коэффициент их общительности в пределах нормы. Сравнение оценки социальной компетентности с другими показателями успешности кандидатов на вступительном экзамене указывает на статистически значимую корреляцию с результатами теста основной грамотности ( $p<0,01$ ), а также и с результатом тестов на понимание прочитанного ( $p<0,05$ ). Результаты данного исследования можно использовать при подготовке вступительных экзаменов и составлении программ обучения.*

**Ключевые слова:** *студенты педагогических факультетов, социальные компетенции, социализация, интервью.*

## Концепт социјалних компетенција

Социјалне компетенције су комплексан, мултидимензионалан концепт, најчешће дефинисан преко когнитивне (селекција и обрада информација, знање о људима), емоционалне (афективна регулација) и бихевиоралне компоненте (вештине вођења разговора, просоцијално понашање) која омо-

гућава ефикасност појединца у социјалном контексту и успешну социјалну адаптацију (Rose-Krasnor, 2009). Социјалне компетенције чине темељ на коме се граде социјални односи и на којима појединац развија перцепцију сопствене личности у социјалном контексту (Hargie & Dickson, 2004). У компоненте социјалних компетенција убрајају се знања о другим људима и њиховим правима, знања о правилима социјалних интеракција и друштвеним улогама, о типовима социјалних ситуација и социјалним односима, као и вештине тумачења социјалних информација, вештине доношења одлука како да се поступи у одређеној ситуацији и комуникационе вештине или вербална и невербална понашања у социјалној интеракцији (Janet & Bierman, 2012). Као компоненте социјалних компетенција посматрају се и уверења, ставови, вредности и склопови црта личности који олакшавају или инхибирају социјални наступ као што су самоконтрола, самопоуздање, невербална осетљивост и експресивност, анксиозност, ригидност и друго (DeVito, 2005; Semrud-Clikeman, 2007). Репертоар социјално компетентне особе чине социјално прихватљива понашања која омогућавају појединцу да остварује конструктивне социјалне интеракције као што су успостављање контакта са другим особама, опажање стања и расположења других, разумевање перспективе другог, поштовање правила, усаглашавање са другима, пружање подршке, укључивање у групу, сарадња, активно слушање, асертивност, лична промоција, конфронтација итд. (Andersen, 2007). У оквиру социјалних компетенција посебно се наглашава просоцијално понашање, врста социјалне интеракције коју одређује намера да се другоме помогне, као и слобода избора (Twenge, Baumeister, De Wall, Ciarocco, Bartels 2007), Просоцијално понашање је облик моралног понашања коме је циљ пружање помоћи другоме и које подразумева спремност на одрицање, спремност да се поступа у складу са друштвено прокламованим нормама, хуманост, емпатичност, позитивне социјалне вредности, поштовање различитости. Индикатори просоцијалне оријентације су просоцијална понашања, али и разумевање позиције другог, интересовање за децу, слабе и немоћне, позитивни социјални мотиви, емпатичност (Helliwell, Putnam, 2004).

Социјалне компетенције су изузетно важан аспект личности сваког појединца, тешко је пронаћи област живота у којој оне не долазе до изражаја. Оне су повезане са социјалном прилагођеношћу и социјалном мрежом, задовољством и незадовољством сопственим животом, академским постигнућем, професионалним успехом, социјалним статусом, брачним статусом, емоционалним везама итд. (Feldman, 2001). Социјална некомпетентност је повезана с проблемима менталног здравља, проблемима усамљености и стидљивости, с анксиозношћу у социјалним односима, депресивношћу и другим душевним болестима. Анксиозност је, примера ради, најчешће повезана са социјалном некомпетентношћу. Социјална некомпетентност уче-



ствује у етиологији делинквенције, психопатије, алкохолизма, наркоманије (Richards, Campania, & Muse-Burke, 2010).

*Социјалне компетенције као аспект професионалних компетенција наставника*

Данас је у разним референтним оквирима усвојен концепт професионалних компетенција наставника који је понудио европски Тјунинг пројекат у оквиру кога компетенције представљају „динамичку комбинацију знања, разумевања, способности, ставова, вредности и вештина“ које појединцу омогућавају да активно и ефикасно делује у својој професији (Gonzales, & Wagenaar, 2005). Упркос постојању великог броја различитих подела наставничких компетенција, у стручној литератури и у већини међународних докумената превладава схватање да би наставничке компетенције требало да обухватају не само вештине, знања, ставове и вредности које су потребне за рад у учионици и школи, већ и оне компетенције које су потребне за „рад са друштвом и у оквиру друштва“ (Andevski, & Gajić, 2010; Kovač-Cerović i Levkov, 2004).

У контексту поменутог схватања, као и схватања да је настава облик социјалне интеракције, да савремени васпитно-образовни рад подразумева двосмерну комуникацију, интензивну интеракцију, сарадњу, разговор као средство васпитања, поштовање различитости, примену интерактивних наставних метода итд. и да се од наставника очекује успешна сарадња с родитељима и другим партнерима у локалној и широј друштвеној заједници, сматрамо да социјалне компетенције представљају посебно значајан аспект професионалних компетенција наставника, основни квалитет наставника као стручњака, педагога и личности. Не постоји улога наставника у наставном процесу која није у директној зависности од социјалних компетенција (Kogać, 2012). Социјалне компетенције наставника одређују његов васпитни стил, а васпитни стил врши суштински, дубок и свеобухватан утицај на личност ученика. Стил понашања наставника и облици утицаја на ученике примаран су фактор стварања социоемоционалне климе у васпитно-образовном процесу (Lalić-Vučetić, 2005). Од васпитног стила зависи и квалитет подучавања, активност ученика, избор васпитних и образовних поступака, квалитет интеракција у групи (Ševkušić, 2004; Joksimović, 2004; Avramović, 2010).

О значају социјалних компетенција наставника говори и документ Министарства просвете и науке *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (Завод за унапређивање васпитања и образовања, 2011) према коме би савремени наставник требало да има читав низ компетенција од којих велики број припада категорији социјалних компетенција (писана и говорна комуникација и комуникација на матерњем

и страном језику, критичност и самокритичност, прилагодљивост на нове ситуације, склоност тимском раду, уважавање различитости, етичност, емпатичност и флексибилност, разумевање социјалног контекста образовања, подстицање развоја система вредности и позитивних особина личности ученика итд.). Слично гледиште је заступљено и у већини међународних докумената који се баве професионалним компетенцијама наставника (Common European for Teachers Competencies and Qualifications, 2005; The definition and selection of key competencies, 2005; Tuning educational structures in Europe, 2005) у којима се наглашава да социјално-комуникационе компетенције прожимају све друге наставничке компетенције (Pantić, 2005).

Промене у професионалном развоју наставника у оквиру реформе образовања и питање могућности осигурања квалитетног образовања у правцу развоја њихових компетенција актуелно је питање које превазилази оквире овог рада. У овом контексту, полазећи од чињенице да професионални развој наставника представља континуиран процес који започиње селекцијом кандидата, да су социјалне компетенције повезане с многим аспектима личности, да се личност развија целог живота али да достиже прилично стабилан ниво до пунолетства, кључно питање је питање могућности педагошких факултета да за три до пет година, колико трају студије, утичу на развијање социјалних компетенција дефинисаних стандардима за професију наставника. Сматрамо да би могућности за остваривање овог циља могле бити знатно веће уколико би се адекватном селекцијом кандидата омогућило да студије упишу кандидати који су већ на почетку студија социјално компетентни.

У светлу наведеног, провера социјалних компетенција кандидата за Педагошки факултет чини нам се као релевантан подухват, тим пре, што нам није познато да се овим питањем неко досад бавио. Постоје истраживања аспеката социјалних компетенција наставника и студената помагачких (како их називају сами истраживачи) професија чији су резултати алармантни с обзиром на то да се ни наставници ни студенти ових професија нису показали социјално компетентнији од административних радника (Radovanović, 1993), као и истраживања чији су резултати охрабрујући обзиром на то да су се студенти психологије показали као емпатичнији од студената непомагачких професија (Dimitrijević, Hanak, Milojević, 2011). Како нема истраживања социјалних компетенција кандидата за васпитаче и учитеље, овај рад има претензије да отвори ово, сматрамо, важно питање.

## Метод

Полазећи од значаја социјалних компетенција у оквиру професионалних компетенција наставника и схватања да су социјалне компетенције ва-

жан критеријум подобности кандидата за ову професију, приказано истраживање је имало за циљ да испита ниво социјалних компетенција и степен и природу социјализованости кандидата за занимање учитеља и васпитача.

**Узорак:** У истраживању су учествовали кандидати за упис на Педагошки факултет у Јагодини (N=220). Девојке су заступљеније од младића (83,63% девојака наспрам 16,36% младића), што одражава реалан однос девојака и младића на студијским групама на овом факултету.

**Поступак:** Подаци су прикупљани за време пријемног испита академске 2010/11. Поступак је подразумевао вођење полустандардизованог интервјуа са сваким кандидатом и процену социјалних компетенција кандидата у интервју ситуацији. Трајање интервјуа је ограничено на 15 минута. Након интервјуа кандидати су одговарали на питања из батерије тестова социјализације за чије је попуњавање потребно од 35 до 40 минута.

**Инструменти:** За процену социјалних компетенција кандидата коришћена је скала процене социјалних компетенција конструисана за потребе овог истраживања.<sup>2</sup> Избор инструмента је одраз уверења аутора да се социјалне компетенције могу проценити ако више независних посматрача посматра актере у конкретној социјалној ситуацији. Полазећи од сазнања да се ефекти социјализације у литератури поистовећују с појмовима који описују социјалне компетенције, као и са зрелашћу личности, за процену ефеката процеса социјализације коришћена је батерија тестова социјализације (Момировић и сар. 2004).<sup>3</sup>

*Скала процене социјалних компетенција садржи четири индикатора:*

1. *Вербална флуентност* се процењује на четворостепеној скали од 0 до 3 (0–1–2–3). Максималну оцену 3 добија кандидат који прецизно формулише мисли, говори течно, има складну реченицу и богат речник. Оцена 0 (најнижа оцена) даје се кандидату који не испољава тражене квалитете. Оцена 1 даје се кандидату који испољава неке од наведених квалитета и за кога се може рећи да „више нема него што има“ наведене квалитете. Оцена 2 даје се кандидату који испољава већину наведених квалитета, али не све или их испољава у мери која је значајна али није максимална и за кога се може рећи да наведене квалитете „више има него што нема“.

<sup>2</sup> Овај инструмент је конструисао тим у саставу: Радмила Миловановић, психолог, Нада Кораћ, психолог, Јелена Старчевић, психолог, Вера Савић, професор енглеског језика, и Виолета Јовановић, професор књижевности и продекан за наставу. Значајан допринос финалној верзији скале дали су и наставници овог факултета који су интервјуисали кандидате и процењивали њихове социјалне компетенције. Скала је конструисана за потребе процене социјалних компетенција кандидата на пријемном испиту и интегрални је део нове концепције пријемног испита на овом факултету.

<sup>3</sup> Аутори Батерије тестова су К. Момировић, И. Игњатовић, Д. Радовановић, З. Џамоња, Б. Волф, М. Мејовшек, С. Хорга

2. *Комуникациони стил* се процењује на тростепеној скали од 0 до 2 (0–1–2). Оцена 2 даје се кандидату који остварује квалитетан контакт и интеракцију, који је отворен, укључен, активан, непосредан, спонтан, пре-дузимљив, мотивисан, флексибилан (прати реакције комисије и исправља се, реагује на испитиваче). Оцена 1 даје се кандидату за кога се може рећи да „и има и нема“ наведене квалитете тј. кандидату који неке од квалитета има, а неке нема или су сви испољени у осредњој мери. Оцена 0 (најнижа оцена) даје се кандидату који не испољава тражене квалитете.

3. *Самоконтрола* се процењује на тростепеној скали од 0 до 2 (0–1–2). Оцена 2 даје се кандидату који испољава самоконтролу (контролише глас, висину тона, мимику, стабилан је и одмерен, нема знакова неконтролисаних анксиозности нити ригидности, нема знакова лажне самоуверености нити упадљиве несигурности или узнемирености, није ни убрзан нити успорен, има стабилан телесни став, адекватну мимику и гестове, успоставља контакт погледом, концентрисан). Оцена 1 даје се кандидату за кога се може рећи да „и има и нема“ наведено, тј. кандидату који нешто од траженог има а нешто нема или све има у осредњој мери. Оцена 0 (најнижа оцена) даје се кандидату који не испољава тражене квалитете.

4. *Просоцијална оријентација*, дефинисана у овом контексту преко бриге о другоме, социјалне одговорности и емпатичности, процењује се на четворостепеној скали од 0 до 3 (0–1–2–3). Максималну оцену 3 добија кандидат који испољава уверљиву просоцијалну оријентацију у одговору: позитивне ставове према деци и педагошком позиву, поштовање различитости, интересовање за децу, способност да се стави у позицију другог, спремност на сарадњу, размену, помагање, разумевање, саосећање и друго. Оцена 1 даје се кандидату који испољава неке од наведених квалитета или све у недовољној мери и за кога се може рећи да „више нема него што има“ наведене квалитете. Оцена 2 даје се кандидату који испољава већину наведених квалитета, али не све, или их испољава у мери која је значајна али није максимална и за кога се може рећи да наведене квалитете „више има него што нема“. Оцена 0 (нула) даје се кандидату који не испољава тражене квалитете.

Описане скале су примењене путем интервјуа с кандидатима који су водиле трочлане комисије у чијем су саставу били наставници Педагошког факултета и који су претходно прошли обуку за коришћење интервјуа и процену социјалних компетенција. Уз пуну свесност о сложености процеса процене личности, обука је обухватала теоријски део (стицање знања о социјалној перцепцији, могућностима превазилажења субјективности, социјалним компетенцијама, могућностима њихове процене у интервју ситуацији) и вежбе (развијање самопроцене и препознавања утицаја субјек-

тивних фактора који могу утицати на посматрање, стицање вештина вођења интервјуа, посматрања и процене социјалних компетенција и коришћења скале). Сви чланови комисија су након теоријског дела најпре вежбали вођење интервјуа и процену социјалних компетенција међусобно, а потом и са студентима (у више наврата). Припреме су трајале током летњег семестра. Интервју с кандидатима је водило шест комисија. Свака комисија је радила тако што је првог кандидата интервјуисао један члан комисије (интервјуер), следећег кандидата други, и тако наизменично (остала два члана комисије су имала право да поставе питања кандидату након што интервјуер заврши). Председници комисија су били психолози и педагози, они су имали улогу стручног консултанта, организатора и администратора рада комисије.

Интервју с кандидатом на пријемном испиту је социјална ситуација која захтева од кандидата способност брзе адаптације у новом социјалном контексту, успостављање контакта с непознатим особама, брзо декодирање примљених порука (постављених питања, али и невербалних комуникационих знакова), брз избор одговора, личну промоцију, контролу анксиозности изазвану антиципацијом могуће негативне процене итд. То је ситуација у којој се могу испољити социјалне компетенције кандидата тако да буду доступне процени. Интервју је организован у два повезана дела, као „контактни” и експлоративни.

Контактни део интервјуа има за циљ да подстакне успостављање контакта с кандидатом. Садржи инструкције као што су: „Кажите нам нешто о себи“ или „Представите нам се“ или нешто слично.

У оном тренутку кад интервјуер процени да је с кандидатом остварио добар контакт, поставља питање: „Шта мислите, шта је то што баш вас препоручује за ове студије (за учитеља -васпитача)“ или варијацију питања: „Покушајте да нас убедите да сте баш ви добар кандидат за ове студијске групе“. Након тога, кандидату се поставља и питање с унапред припремљене листе којим се настоји да испита просоцијална оријентација кандидата (спремност на сарадњу, брига за другог, социјална одговорност, емпатичност). У току интервјуа кандидату се могу постављати допунска питања која проистичу из одговора кандидата и из потребе чланова комисије за додатним објашњењима. При формулисању питања уложен је велики труд да се смањи могућност да кандидат препозна пожељан одговор.

#### *Примери питања<sup>4</sup>*

– Шта је то чему би децу требало најпре подучити, по вашем мишљењу?

---

<sup>4</sup> Чланови комисија су увежбавани да у одговорима препознају индикаторе просоцијалне оријентације као што је оријентација на сарадњу, размену, помагање, дељење, разумевање,

- По вашем мишљењу, како би требало децу васпитавати и образовати?
- Како би требало децу дисциплиновати, по вашем мишљењу?
- Какав учитељ (васпитач) ви желите да budete?
- Које су то, по вашем мишљењу, карактеристике (не)успешног учитеља (васпитача)?
- Какав би требало да је однос између учитеља и ученика (васпитача и детета)?
- Каква су то деца која, по вашем мишљењу, захтевају посебну пажњу?

Сваки члан комисије процењује и оцењује индикаторе социјалних компетенција кандидата индивидуално и независно од осталих чланова комисије непосредно након завршеног интервјуа, када је кандидат напустио просторију. Коначна оцена кандидата представља аритметичку средину свих оцена које кандидат добије од сва три члана комисије. Највећа могућа оцена је оцена 10 (најмања оцена је оцена 0).

Сабирањем могућих оцена направљена је класификација социјалних компетенција коју чини пет категорија:

1. ИЗРАЗИТО СОЦИЈАЛНО НЕКОМПЕТЕНТАН ОЦЕНА 0, 1, 2 (просечна оцена између 0 и 2,50)
2. СОЦИЈАЛНО НЕКОМПЕТЕНТАН ОЦЕНА 3, 4 (просечна оцена између 2,1 и 4,50)
3. НИСКО СОЦИЈАЛНО КОМПЕТЕНТАН ОЦЕНА 5, 6 (просечна оцена између 4,51 и 6,50)
4. СОЦИЈАЛНО КОМПЕТЕНТАН ОЦЕНА 7, 8 (просечна оцена између 6,51 и 8,50)
5. ВИСОКО СОЦИЈАЛНО КОМПЕТЕНТАН ОЦЕНА 9, 10 (просечна оцена између 8,51 и 10)

*Батерија тестова социјализације Момировића и сарадника* је стандардизовани мерни инструмент којим се процењује ефикасност процеса социјализације дефинисана као способност адаптације на променљиво социјално поље и способност активног деловања у социјалном пољу (Момировић и сар., 2004). Батерија се састоји од четири теста, и то:

*Делта 1. тест* – Резултати на овом тесту могу указати на ефикасност комуникације, али и на поремећаје у пријему и идентификацији информација из социјалног поља, на ниску активацију у односу на социјалне стимулусе, на затвореност комуникационих канала и потешкоће у комуникацији с околином.

*Делта 3. тест* је намењен за процену дисоцијације личности регресивног порекла. Резултати на овом тесту могу указати на онтогенетски пре-

---

саосећање. На пример: кад на питање Чему би најпре требало децу подучити, кандидат одговори „Реду и дисциплини али и томе да се међусобно помажу, позајмљују ствари, деле што имају...“ (кандидат Н. Р), поменути елементи у одговору се узимају као индикатори просоцијалне оријентације.

вазиђене облике понашања хистероидног типа (на хистеричну регресију), као и на превазиђене облике понашања примитивног агресивног типа.

*СП 5. тест* је намењен да мери хистеричну агресивност која је посебан модалитет секундарне, примарном анксиозношћу условљене агресивности која у највећој мери омета успостављање нормалних интерперсоналних комуникација и зато је један од главних чинилаца поремећаја у процесу социјализације.

*Сигма 1. тест* омогућава процену склоности ка асоцијалним и психопатским облицима понашања или антисоцијалног поремећаја личности (који представља интеграцију неконтролисане агресивности и аморалности). Резултати на овом тесту могу указати на одбијање личности да прихвати социјалне норме понашања, одсуство просоцијалне оријентације у понашању (одсуство осећаја за добробит и потребе других људи), безобзирност и агресивно задовољење сопствених непосредних потреба и одсуство контроле импулса.

Сва четири теста имају добре метријске карактеристике које су аутори проверавали у више истраживања.

**Статистичке технике:** Од дескриптивних модела коришћена је основна статистика (мере централне тенденције, мере варијабилитета) и графички (груписање и табелирање података и графичко приказивање линијским дијаграмом). Од аналитичких модела коришћени су Пирсонов тест за израчунавање корелација између група података и Фридманов тест значајности разлика између оцена различитих процењивача.

## Резултати

Процена социјалних компетенција кандидата и њихове социјабилности изражена је средњим оценама кандидата на скали процене социјалних компетенција и коефицијентима ефеката социјализације (SQ) на батерији тестова социјализације.

У табели 1. видимо средње вредности оцена социјалних компетенција кандидата по смеровима, статусу уписа и у укупном узорку.

Разлике средњих вредности кандидата по смеровима и у укупном узорку нису статистички значајне. Кандидати који су на пријемном испиту освојили довољан број бодова да буду уписани на факултет имају за 2,11 већу средњу оцену социјалних компетенција од неуписаних. Ова разлика се показала статистички значајна ( $p < 0.01$ ).

Из табеле 2. видимо дистрибуцију кандидата по категоријама социјалне компетентности.

**Табела 1: Средње вредности оцена социјалних компетенција кандидата процењиваних у интервју ситуацији (укупни узорак, по смеровима, статус уписа)**

Смер, статус уписа	N	Min	Max	M	Sd
Смер Учитељи	107	0.00	10	6.79	1.89
Смер Предшколски васпитачи	88	0.00	10	7.10	1.90
Смер Васпитач у домовима	25	0.00	10	7.63	1.69
Уписани кандидати	173	0.00	10	7.40	1.64
Неуписани кандидати	47	0.00	10	5.29	1.98

**Табела 2: Дистрибуција кандидата по категоријама социјалне компетентности**

	1. Изразито социјално некомпетентан	2. Социјално некомпетентан	3. Ниско социјално компетент. Ан	4. Социјално компетентан	5. Високо социјално компетентан
	Оцена 0, 1, 2	Оцена 3, 4	Оцена 5, 6	Оцена 7, 8	Оцена 9, 10
f	2	26	53	87	52
%	0,90%	11,81%	24,09%	39,54%	23,63%

У укупном узорку има 12,72% кандидата које је трочлана комисија проценила као социјално некомпетентне и 88,18% кандидата процењених као социјално компетентни. Оценама од 7 до 10 процењено је 63,17% кандидата, што већину кандидата сврстава у категорију социјално компетентних и високо социјално компетентних.

Како је највећа оцена коју кандидат може остварити оцена 10, а најмања 0, према средњој оцени коју су кандидати остварили (оцена 7) сврставамо укупан узорак у категорију социјално компетентних. Према оствареној средњој оцени, кандидате за смер Учитељ (6,79), Предшколски васпитач (7,10) и Васпитач у домовима (7,63) сврстали смо такође у категорију социјално компетентних. Средња оцена социјалних компетенција кандидата који су прикупили довољан број бодова на пријемном испиту да буду уписани на факултет је 7,40, на основу чега их сврставамо у категорију социјално компетентних. Кандидати који нису успели да прикупе довољан број бодова да буду уписани на факултет имају средњу оцену социјалних компетенција 5,29 што их сврстава у категорију ниско социјално компетентних.

У табели 3. дате су средње вредности оцена које су кандидати добили приликом процене појединих компонената њихових социјалних компетенција у интервју ситуацији.



**Табела 3: Средње вредности оцена компонената социјалних компетенција кандидата**

	Вербална флуентност	Комуникациони стил	Самоконтрола	Просоцијална оријентација
M	1,88	1,46	1,50	2,05

Ако се узме у обзир да се *вербална флуентност* оцењује на четворостепеној скали од 0 до 3 (0–1–2–3), средња оцена добијена на укупном узорку (M=1,88) показује да су кандидати испољили већину процењиваних квалитета вербалне флуентности у знатној мери. За *самоконтролу* и *комуникациони стил*, компоненте које се оцењују на тростепеној скали од 0 до 2 (0–1–2), највећа оцена је 2, тако да средње оцене добијене на укупном узорку указују на то да су кандидати показали висок ниво самоконтроле (M=1,50) и адекватан комуникациони стил (M=1,46). Просоцијална оријентација кандидата је у просеку такође високо оцењена будући да се оцена 2 даје за високо изражену просоцијалну оријентацију у одговору, а средња вредност целокупног узорка је M=2,05.

У *табели 4* приказана је дистрибуција оцена процењиваних компонената социјалне компетенције кандидата.

**Табела 4: Дистрибуција оцена компонената социјалних компетенција за цео узорак кандидата**

Процењивана компонента социјалних компетенција	Оцена 0 f (%)	Оцена 1 f (%)	Оцена 2 f (%)	Оцена 3 f (%) N	
				f (%)	N
1. Вербална флуентност	3 (1)	51 (23)	128 (58)	38 (17)	220
2. Комуникациони стил	3 (1)	102 (46)	115 (52)	/	220
3. Самоконтрола	6 (3)	89 (40)	125 (57)	/	220
4. Просоцијална оријентација	4 (2)	43 (20)	105 (48)	68 (31)	220

Највећим оценама (оцена 2 и 3) оцењена је вербална флуентност код 75% кандидата, а просоцијална оријентација код 79% кандидата. Самоконтрола је код чак 57% кандидата оцењена највећом оценом (оцена 2). Највећу оцену (оцена 2) добило је 52% кандидата за комуникациони стил.

Да би се утврдило да ли постоји интересубјективна сагласност између процењивача, примењен је Фридманов тест за испитивање значајности разлика. Како је било шест различитих комисија, статистички поступак је поновљен шест пута, за сваку комисију посебно (табела 5).

**Табела 5: Значајност разлика између оцена независних процењивача**

	N	Chi-Square	df	Sig.
1. комисија	37	0.113	2	0.954*
2. комисија	37	0.434	2	0.697*
3. комисија	36	0.672	2	0.263*
4. комисија	37	23.009	2	0.000
5. комисија	37	0.344	2	0.724*
6. комисија	36	12.902	2	0.002

*\*није утврђена статистички значајна разлика*

Како није утврђена статистички значајна разлика у оценама међу члановима прве, друге, треће и пете комисије, можемо закључити да постоји интересубјективна сагласност три независна процењивача у процени социјалних компетенција 147 кандидата (67%).

Оцене социјалних компетенција су поређене са школским успехом кандидата и њиховим постигнућем на тесту разумевања прочитаног, тесту писмености на пријемном испиту, као и с укупним бројем бодова на пријемном испиту (табела 6).

**Табела 6: Корелација оцена социјалних компетенција и других параметара на пријемном испиту**

	ШУ	ТРП	ТП	УББП	УББ
Корелација (Pearson)	.070	.144 (*)	.184 (**)	.420 (**)	.361 (**)
Ниво значајности	.305	.034	.007	.000	.000

*\*Значајност корелације на нивоу 0.05*

*\*\* Значајност корелације на нивоу 0.01*

*ШУ – школски успех*

*ТРП – тест разумевања прочитаног*

*ТП – тест писмености*

*УП – укупан број бодова на пријемном*

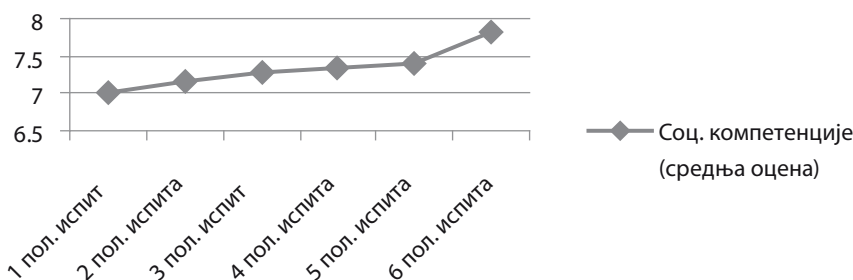
*УБ – укупан број бодова: пријемни испит и школски успех*

Добијене вредности коефицијената корелације указују на изразито ниску повезаност школског успеха и социјалних компетенција процењивача у интервју ситуацији ( $r = 0.070$ ). Ова повезаност није статистички значајна. Статистички значајне корелације регистроване су на постигнућима кандидата на тесту разумевања прочитаног, али добијене вредности коефицијената корелације указују на слабу повезаност ( $r=0.144$ ). Слаба али

статистички значајна повезаност регистрована је и на постигнућима на тесту писмености ( $r=0.184$ ), док је статистички значајна повезаност средњег интензитета регистрована у укупном броју бодова које је кандидат постигао на пријемном испиту ( $r=0.420$ ). Ниска и статистички значајна повезаност регистрована је и у укупном броју бодова који укључује бодове са пријемног испита и бодове који доноси школски успех кандидата ( $r=0.361$ )

Упоредјујући успех на студијама (изражен бројем положених испита на крају прве године студија) са социјалним компетенцијама кандидата (график 1) дошло се до податка да средње оцене социјалних компетенција расту како расте број положених испита (забележене разлике нису статистички значајне).

**График 1: Успех на студијама изражен бројем положених испита и социјалне компетенције кандидата**



На *Батерији тестова социјализације* успешност кандидата је приказана преко коефицијента социјализације (SQ). Према оригиналном упутству за оцењивање и интерпретацију резултата, нормалан коефицијент социјализације имају кандидати са коефицијентом социјализације између 85 и 115. Резултати већи од 115 стандардизованих скорова ( $SQ>115$ ) могу се сматрати повишеним, а резултати већи од 130 стандардизованих скорова ( $SQ>130$ ) указују на присуство озбиљних поремећаја у неком од аспеката социјализације.

У табели 7. дате су средње вредности постигнућа кандидата на свим тестовима

**Табела 7: Средње вредности коефицијента социјализације (SQ) кандидата на батерији тестова социјализације**

SQ	D1	D3	S1	SP 5	UKUPNO
M	87.80	95.68	85.95	86.02	88.31
Sd	10.92	14.74	11.52	11.52	10.37
N	220	220	220	220	220

Резултати на *батерији тестова социјализације*, ако се посматрају просечне вредности постигнућа на сва четири теста, показују да су сви кандидати (100%) у границама нормалних вредности коефицијента социјализације (SQ). Велики проценат (95%) или 209 кандидата не испољава ни на једном тесту непожељне аспекте социјализације као што су агресивност или одсуство контроле импулса, тенденције ка регресији или психопатске црте личности. Број кандидата који су на батерији социјализације постигли резултате који указују на присуство поремећаја у једном од аспеката социјализације је 11 или 5%. Свих 11 кандидата је, што је интересантно, показало повишене резултате (SQ>115) на D3 (Delta 3) тесту који је, подсетимо, намењен за процену дисоцијације личности регресивног порекла (резултати на овом тесту могу указати на онтогенетски превазиђене облике понашања хистероидног типа, на хистеричну регресију, као и на превазиђене облике понашања примитивног агресивног типа).

Упоређујући постигнућа кандидата на батерији тестова социјализације и њихове оцене на скали социјалних компетенција видимо да су 184 (83%) кандидата добила позитивне оцене у оба мерења (табела 8).

**Табела 8: Дистрибуција кандидата према постигнућу на батерији тестова социјализације и оценама социјално-комуникационих компетенција**

	Социјално компетентни	Социјално некомпетентни	Укупно
<i>Нормално социјализовани (Укупно – сви тестови)</i>	184	25	209
Повишене вредности на Д3 (Делта 3 тест)	8	3	11
Укупно	192	28	220

Три кандидата су процењена као социјално некомпетентна и истовремено имају повишене вредности на тесту Д3 (у правцу патологије). Осталих осам кандидата са повишеним вредностима на тесту Д3 оцењено је у интервју ситуацији као социјално компетентно, а 25 кандидата који су на тесту социјализације прошли као нормално социјализовани у интервју ситуацији процењено су као социјално некомпетентни (укупно 33 кандидата, или 15%).

### Дискусија и закључак

Полазећи од значаја селекције кандидата у контексту обезбеђења квалитетног образовања учитеља и васпитача у правцу развоја њихових

социјалних компетенција, резултате приказаног истраживања можемо сматрати охрабрујућим. На скали процене социјалних компетенција коју су применила три независна процењивача и путем интервјуа, од 220 кандидата, колико је чинио укупан узорак, 192 (88,18%) кандидата су процењена као социјално компетентна. Од укупног броја, 139 (63,17%) кандидата је процењено оценама од 7 до 10, на основу чега су сврстани у категорију социјално компетентних и високо социјално компетентних. Све компоненте социјалних компетенција које су процењиване у интервју ситуацији (вербална флуентност, комуникациони стил, самоконтрола и просоцијална оријентација) код већине кандидата су такође оцењене високим оценама.

Резултати на батерији тестова социјализације показују да су сви кандидати (100%) остварили нормалан коефицијент социјализације (SQ). Наши кандидати имају добру контролу анксиозних, агресивних и хистеричних реакција на фрустрирајуће ситуације, добро формиран его, одсуство дисоцијативних и регресивних модела понашања, одсуство инфантилних и нарцисоидних реакција и одсуство асоцијалне и антисоцијалне агресивности. Како аутори батерије сматрају да је овако формиран склоп личности основ за успостављање кооперативних и комуникативних релација са социјалном средином, активан и конструктиван однос према социјалној средини и добро прилагођавање на промене те средине (Момировић и сар. 2004), добијене резултате можемо посматрати у извесном смислу и као показатеље социјалних компетенција наших кандидата. Добијени резултати су врло значајни и из разлога што нормални коефицијенти социјализације наших кандидата проистичу из уједначених нивоа постигнућа на сва четири теста батерије (иако укупан скор са сва четири теста батерије може показати нормалан коефицијент социјализације, он се може добити из неких повишених и неких снижених скорова, што није случај у нашем узорку). Сматрамо не мање важним и податак да су 184 (83%) кандидата добила позитивне оцене у оба мерења.

Истраживањем је утврђена и значајна повезаност између оцена на скали социјалних компетенција и других параметара успешности кандидата на пријемном испиту (постигнуће на тесту основне писмености и тесту разумевања прочитаног). Утврђена је и тенденција повезаности успешности кандидата у току студија и оцене њихових социјалних компетенција (што је већа оцена социјалних компетенција, то је већи број положених испита). Ова повезаност, која заслужује посебну пажњу, могла би бити резултат значаја који се придаје социјалним компетенцијама студената на овом факултету и настави која је у великој мери заснована на примени интерактивних облика рада у којој социјалне компетенције студената могу доћи до изражаја.

Основно ограничење овог рада тиче се валидности процене социјалних компетенција (нарочито просоцијалне оријентације) у интервју

ситуацији. Упркос томе што у процени социјалних компетенција 147 кандидата (67%) постоји интерсубјективна сагласност три независна процењивача (нису нађене статистички значајне разлике у оценама кандидата код четири од укупно шест комисија) и што се сигма 1. тест може посматрати као индиректна мера просоцијалне оријентације, остају многа отворена питања. Да ли интервју ситуација и постављена питања пружају могућност да кандидати испоље социјалне компетенције у оптималној мери, да ли је испољена просоцијална оријентација у одговору аутентична или је резултат тенденције давања социјално пожељних одговора и представљања себе у бољем светлу, да ли су процењивачи довољно компетентни за вођење интервјуа и процену социјалних компетенција кандидата – само су нека од њих. Друго, батерија тестова социјализације Момировића и сарадника, упркос томе што даје релевантне податке о важним аспектима личности кандидата из домена ефеката социјализације, представља само индиректан показатељ социјалних компетенција. Избор инструмента који би мерио исте аспекте социјалних компетенција које су испитиване у интервју ситуацији вероватно би био боље решење. Свесни недостатака оваквог начина процене личности, радимо и даље на усавршавању инструмента и процењивача. Такође, радимо и на праћењу ових аспеката личности студената у току студија, што ће, сматрамо, дати најрелевантније податке о ваљаности процена њихових социјалних компетенција на пријемном испиту.

Коначно, педагошке импликације резултата овог истраживања могле би се огледати и у провери оправданости укључивања процене социјалних компетенција у селекцију кандидата на пријемном испиту, као и у испитивању могућности заснивања курикулума на добијеним подацима о социјалним компетенцијама кандидата. Оваква и слична истраживања би могла показати у ком правцу би требало мењати курикулум да би се подржали и унапредили потенцијали будућих васпитача и учитеља. Јаке стране личности студената педагошких факултета могле би бити додатно усавршаване у току студија, док би се посебна пажња поклањала њиховим слабостима кроз систем практичних вежби, супервизија, менторског рада. Самоконтрола, емпатија, сарадња, подршка, вођење разговора, слушање, конфронтирање и други аспекти социјалних компетенција постали би стварне вештине, а не само појмови чије би тачне дефиниције студент требало да научи.

## Литература

- Avramović, Z. (2010): *Problem stvaranja socijalne klime u odeljenju*. Pedagogija, 65 (1), 104-117.
- Andersen, P. (2007): *Nonverbal Communication: Forms and Functions* (2nd ed.) Waveland Press.
- Dimitrijević, A., Hanak N., Milojević S. (2011): *Psihološke karakteristike budućih pomagača: empatičnost i vezanost studenata psihologije*. Psihologija, 44 (2), 97-115.

- Andevski, M., Gajić, O. (2010): *Diagnostic Competencies of teachers-A Preacognition of Lifelong learning (LLL)*. Comparative Education, Teacher Training Education policy. School leadership and Social Inclusion, Volume (8), 451-457.
- DeVito, J. A. (2005): *Human Communication*. Old Tappan, NJ: Allyn & Bacon Inc.
- Gonzales, J., & Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities contribution to the Bologna Process*. University of Duesto & University of Groningen.
- Helliwell, J. F.; Putnam, R. D. (2004). The social context of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 359 (1449): 1435.
- Hargie, O. & Dickson, D. (2004): *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice*. Hove: Routledge.
- Korać, I. (2012): Kompetencije nastavnika za realizaciju nastavnih sadržaja. *Nastava i vaspitanje* (1): 99-109.
- Kovač Cerović, T. Levkov, Lj. (2004): *Kvalitetno obrazovanje za sve*, Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS.
- Lalić-Vučetić, N. (2008): *Kvalitet komunikacije između nastavnika i učenika i primena podsticajnih mera*. Zbornik instituta za pedagoška istraživanja. 40 (1):122-136.
- Feldman, R. S. (2001): *Social psychology*. 3d ed. Prentice Hall, New Jersey.
- Momirović, K. i sar. (2004): *Baterija testova socijalizacije*, Nacionalna služba za zapošljavanje, Beograd.
- Rose-Krasnor, L. (2009): *The nature of social competence: a theoretical review*. *Social Development* 6: 111-35.
- Pantić, N. (2005): *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama zapadnog Balkana*. Centar za obrazovne politike, Beograd.
- Radovanović, V. (1993): Empatičnost srednjoškolskih nastavnika. *Psihologija*, 26 (1-2), 11-50.
- Richards, K. C., Campania, C., Muse-Burke, J. L. (2010): *Self-care and Well-being in Mental Health Professionals: The Mediating Effects of Self-awareness and Mindfulness*. *Journal of Mental Health Counseling*, 32 (3): 247.
- Завод за унапређивање васпитања и образовања (2011): *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*, Београд.
- Semrud-Clikeman, M. (2007): *Social competence in children*. Springer Science Business Media. New York.
- Janet A., Bierman K. (2012): *Social competence*. Find Articles. The Pennsylvania State.
- Twenge, J., Baumeister, R., DeWall, C. N., Ciarocco, N. and Bartels, J. M. (2007): *Social exclusion decreases prosocial behavior* *Journal of personality and social psychology* 92 (1): 56-66.
- Joksimović, S. D. (2004): *Komunikacija u nastavi i psihosocijalna klima škole*. *Pedagogija*, 59 (2):111.
- Ševkušić, S. (2004): *Nastavnik i socijalno ponašanje učenika*. U: *Socijalno ponašanje učenika*, Beograd: IPI.

*Podaci o autoru:*

*Др Радмила Миловановић, доцент на Педагошком факултету у Јагодини  
andjelao@beotel.net*

## МОТИВИСАНОСТ УЧЕНИКА ЗА УЧЕЊЕ ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

**Апстракт** Основни циљеви рада јесу да се испита мотивисаност ученика за учење енглеског као страног језика, да се утврде доминантни фактори и евентуалне разлике по полном/образовном критеријуму. Узорак чини укупно 72 ученика првог разреда Опште и Филолошке гимназије, оба пола ( $M=24$ ,  $Ж=48$ ). У сврху прикупљања података коришћена је АМТВ батерија тестова. Прикупљени подаци су анализирани коришћењем дескриптивне статистике, корелационе анализе и *t*-теста. Резултати показују да је генерална мотивисаност ученика оба образовна профила доста висока, али да је већа код ученика филолошког смера. По полном критеријуму, нема статистички значајних разлика у генералним скоровима скала. По критеријуму образовног профила, значајне статистичке разлике постоје нарочито код интегративног фактора. Да закључимо, високе вредности интерне конзистентности скала оправдавају коришћење АМТВ скале у наредним истраживањима. Значај интегративног фактора за мотивисаност ученика је још једном потврђен, што у теоријском смислу даје потврду Гарднеровом моделу, али у практичном смислу даје наставницима потврду о значајности културолошког аспекта при учењу страног језика.

**Кључне речи:** АМТВ, други/страни језик, интегративни мотив, мотивација, ставови

## EFL STUDENTS' MOTIVATION FOR LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**Abstract** The main aims of the research were to investigate students' motivation to learn English as a foreign language, to determine the prevailing factors and potential differences according to gender/educational field criterion. The sample included 72 first-graders of secondary philological and comprehensive schools, of both sexes ( $M=24$ ,  $F=48$ ). The AMTB test battery was administered to collect data. The gathered data were analysed by means of descriptive statistics, correlation analysis and the *t*-test. The results indicate that general motivation of the students belonging to both educational fields is quite high, though considerably higher with the philological students. According to the gender criterion, no significant differences were found in the general scores of the scales. According to the educational field criterion, some statistically significant differences were found, especially with the integrative motive. To conclude, the high values of internal consistency of the scales justify the implementation of the AMTB scale in some future research. The importance of the integrative motive for students' motivation was once again verified, which in the theoretical sense provides confirmation for the Gardner model, and in practical terms gives teachers further confirmation of the importance of cultural aspect in foreign language learning.

<sup>1</sup> bram.english@yahoo.co.uk



**Keywords:** *AMTB, attitudes, integrative motive, motivation, second/foreign language.*

## МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКОВА ДЈА ИЗУЧЕЊА АНГЛИЈСКОГ ЈАЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГ

### Резюме

*Статья посвящена проблеме мотивации учеников для изучения английского языка как иностранного, определению доминантных мотивов и возможной разницы, обусловленной полом и уровнем образования. Исследование проведено на примере 72 первоклассников Общей и Филологической гимназии, обоих полов (М=24, Ж=48). Для сбора данных была использована AMTB батарея тестов. Собранные данные были проанализированы с применением дескриптивной статистики, корреляционного анализа и t-теста. Полученные результаты показывают, что мотивация учащихся и Общей и Филологической гимназии на достаточно высоком уровне, но она выше среди учеников филологического профиля. Статистически значимой половой разницы не обнаружено. По признаку образовательного профиля обнаружена статистически значимая разница, особенно у интегративного фактора. Можно прийти к выводу, что высокий уровень внутренней согласованности шкал оправдывает примененные AMTB шкалы в подобных последующих исследованиях. Значение интегративного фактора в мотивации учеников еще раз подтверждается, что на плане теории укрепляет модель Гардинера, а на практическом плане подчеркивает важность культурологического аспекта в процессе обучения иностранному языку.*

**Ключевые слова:** *AMTB, второй/иностраный язык, интегративный фактор, мотивация.*

### Уводне напомене

Многи аутори се слажу са констатацијом да је *мотивација* једна од најважнијих варијабли које чине *индивидуалне разлике* (Dörnyei, 2005; Gass, Selinker, 2008; MacIntyre, 2002; и др). Оваква тврдња је добила и емпиријску потврду у истраживањима из области социјалне психологије и усвајања другог и/или страног језика (SLA), јер су многобројне студије пружиле статистички значајне податке који показују да је мотивација важан предиктор успешности усвајања језика (Gass, Selinker, 2008), најважнији после талента за језике (Dörnyei, 2005; Skehan, 1989, цитирано у Gass, Selinker, 2008). У прилог значајности испитивања ове варијабле сведочи и велики број студија спроведених са циљем да се што боље расветли ова појава (Dörnyei, 2001a, 2001b, 2005; Gardner, 2001, 2007; MacIntyre, 2002; Tennant, Gardner, 2004; и др). У покушају да дамо још један допринос овој тематици, предмет ове студије је управо мотивисаност ученика за учење енглеског, у нашем конкретном случају, као страног језика.

Иако различити аутори и/или истраживачи у научној литератури пружају најразличитије дефиниције, сви се слажу у једном, а то је да мотивација представља неку врсту *порива* (Gass, Selinker, 2008), и да је по својој природи врло комплексан и динамичан конструкт (Dörnyei, 2005; Gardner, 2007; MacIntyre, 2002; и др). Будући да је мотивација за учење другог и/или страног језика много сложенија од просте жеље да се тај језик (на)учи (Gardner, 2007), и да је чине најразличитије компоненте, овај конструкт је веома тешко дефинисати. Међутим, важно је истаћи да је неопходно узети у обзир следећа три питања, уколико желимо да опишемо овај концепт: (1) зашто је неко понашање усмерено ка одређеном циљу; (2) шта одређује интензитет или труд који се улаже при испуњавању тог циља; и треће, које је укључено у прва два питања и тиче се индивидуалних разлика, (3) зашто се код различитих индивидуа у истим ситуацијама разликује смер и јачина мотивисаног понашања (MacIntyre, 2002)?

Један од теоријских модела који потенцијално може да пружи одговоре на три наведена питања је Гарднеров друштвено-образовни модел (Gardner, 1985), као и његове допуњене верзије (Gardner, MacIntyre, 1992; Gardner, 2000), јер у себе укључује: циљ, жељу да се оствари тај циљ, позитивне ставове и труд (MacIntyre, 2002). Гарднеров модел садржи четири важне компоненте, а то су: друштвено-културно окружење, индивидуалне разлике, контексти усвајања језика и ефекти учења језика (MacIntyre, 2002).

Основни фокус Гарднерових студија усмерен је ка интегративном мотиву, који чине ставови према контексту учења, интегративност и мотивација (MacIntyre, 2002). Интегративност, коју Гарднер (2007) у неким студијама дефинише као *отвореност ка културној идентификацији*, почиње са културним веровањима која су део друштвено-културног окружења и представља одраз нивоа интересовања особе за друштвену интеракцију са циљном језичком групом и ставове према контексту учења језика (MacIntyre, 2002). Што се тиче мотивације, Гарднер (2007) наглашава да постоје две врсте мотивације, у контексту учења другог/страног језика, а то су: (1) мотивација за учење језика, која представља један општи и релативно стабилан облик мотивације да се учи (и усваја) други језик, и она је релевантна у сваком контексту учења другог језика; и (2) мотивацију у учионици, која се превасходно односи на мотивацију у контексту учионице, или било ком одређеном контексту, те ова врста мотивације укључује различите факторе као што су наставник, атмосфера у учионици (тј. односи с осталим ученицима и наставником), наставни садржај и наставна средства, али и индивидуалне карактеристике ученика. Поред тога, веома важна дистинкција коју Гарднер (2007) подвлачи јесте и разлика између наставног и културног контекста учења другог и/или страног језика, што одваја овај наставни предмет (други/страни језик) од осталих школских предмета.

Мерни инструмент који мери интегративност, са скалама које објашњавају ставове према језику циљне групе, опште интересовање за стране језике и скуп тврдњи које чине интегративну оријентацију и обухватају разлоге за учење језика јесте Гарднерова батерија тестова за мерење става/мотивације (MacIntyre, 2002). Ова скала мери и ставове према контексту учења (према наставнику и курсу језика), те интегративност и ставови према контексту учења у комбинацији обезбеђују и расветљавање разлога за понашање ученика (MacIntyre, 2002).

Поред ове теоријске позадине, Гарднерова скала је показала велику интерну конзистентност у великом броју студија, па и у овој нашој, што може да охрабри истраживаче из Србије да примене овај инструмент при испитивању мотивације ученика за учење страног језика.

### Методологија истраживања

Истраживање је спроведено у Крагујевцу, у последњој недељи школске 2009/2010. године. Узорак чини укупно 72 ученика првог разреда гимназије, од 16 и 17 година, оба пола (М=24, Ж=48), и различитих образовних профила, тј. 24 ученице филолошког смера (Ж=24), и 48 ученика општег смера (М=24, Ж=24). Ученици оба смера гимназије уче енглески као први страни језик. Разлози за одабир оваквог узорка су следећи: (1) испитаници су ученици првог разреда, што омогућава потенцијално праћење мотивације кроз њихово цело школовање, а самим тим и праћење евентуалних промена у мотивацији; (2) испитаници припадају двама образовним профилима, који се битно разликују по количини инпута, односно изложености енглеском језику (ФС=180 часова годишње, ОС=72 часа годишње), што омогућава испитивање могућих разлика у мотивисаности за учење енглеског као страног језика. Истраживање је било анонимно и на добровољној бази, како би се испунили етички истраживачки принципи, али и због што веће поузданости добијених података. Анонимност је омогућена тако што су испитаници добијали шифре при попуњавању батерије тестова.

Основни циљеви истраживања јесу да се утврди: (1) да ли су испитаници/гимназијалци генерално мотивисани да уче енглески језик; (2) који фактори су највише изражени; (3) да ли постоје разлике по полном критеријуму и (4) да ли постоје разлике по критеријуму образовног профила (ФС=филолошки смер, ОС=општи смер). Основне хипотезе су следеће: (1) ученици су умерено мотивисани за учење енглеског језика услед садашњег друштвеног контекста у коме се налази образовање уопште и стања у школама, где је све више присутна генерална демотивисаност за учење било ког предмета; (2) нема разлика по полном критеријуму, зато што су данас ученици, услед светске глобализације, подједнако изложени утицају енглеског

као интернационалног језика и (3) има разлика по образовним профилима, јер су ученици филолошког смера својевољно изабрали да уче тај језик, уложили напор да положе пријемни испит из овог предмета, а нарочито зато што су много више и интензивније изложени енглеском језику.

### *Инструменти и процедуре*

У сврху прикупљања добијених података, коришћена је Гарднерова батерија тестова која мери став/мотивацију према другом/страном језику (АМТВ). Израчуната је интерна конзистентност и поузданост скала (целе скале:  $\alpha=.967$ ; и скраћене верзије:  $\alpha=.778$ ). Изразито висока вредност за целу скалу потврђује да скала заиста мери оне садржаје које треба да мери, а висока вредност скраћене верзије сугерише могућност примене овог инструмента у наредним истраживањима, који је много захвалнији не само у методолошком смислу, већ и због чињенице да цела скала има јако велики број тврдњи, па може да доведе до замора испитаника и пада концентрације и самим тим да угрози валидност података. Такође је израчуната интерна конзистентност и поузданост субкомпонената основне скале (интересовање за стране језике:  $\alpha=.793$ ; подршка родитеља:  $\alpha=.772$ ; интензитет мотивације:  $\alpha=.830$ ; атмосфера у настави језика:  $\alpha=.773$ ; процена наставника енглеског:  $\alpha=.872$ ; ставови према учењу енглеског:  $\alpha=.879$ ; ставови према изворним говорницима:  $\alpha=.836$ ; интегративна оријентација:  $\alpha=.799$ ; жеља за учење језика:  $\alpha=.811$ ; процена курса енглеског језика:  $\alpha=.905$ ; употреба енглеског језика:  $\alpha=.775$ ; инструментална оријентација:  $\alpha=.786$ ), што даље потврђује горепоменуту констатацију о валидности и поузданости наведеног инструмента, јер и све субскеале показују интерну конзистентност, и то са веома високим вредностима.

Батерија тестова се састоји од првог сета, тј. основне скале од 104 тврдње, који укључује различите подставове према другом/страном језику, и представља шестостепену Ликертову скалу, која се креће од *-3 У потпуности се не слажем* до *3 У потпуности се слажем*, и другог сета, тј. њене скраћене верзије од 12 тврдњи, са седам понуђених вредности, који се испитује техником семантичког диференцијала. Оригинална скала је, уз дозволу аутора скале, преведена на српски језик (превод је накнадно упоређен са хрватском верзијом скале), прилагођена контексту учења енглеског језика у Србији, па су код тврдњи 7. и 83, *Јапан*, односно *Јапанци*, промењени у *Србија*, односно *Срби*, а тврдња 27 који гласи *Most native English speakers are so friendly and easy to get along with, we are fortunate to have them as friends*, адаптиран под претпоставком да је мала вероватноћа да гимназијалци имају изворне говорнике енглеског језика за пријатеље, па у српској верзији гласи *Већина изворних говорника је веома дружељубива и приступачна за*

*дружење, па бих био срећан/била срећна да их имам за пријатеље.* Што се тиче скраћене верзије скале, она је адаптирана на следећи начин: оригинална скала је садржавала парове придева/прилога са седам празних места између њих. Под претпоставком да испитаници не познају овакву врсту скале, ауторка овог рада је додала седам предвиђених вредности, у складу са кључем Гарднерове скале, те је увела вредности које означавају следеће нивое (не)слагања: у потпуности, углавном, делимично, и неутралан став. Исто тако, одмах након Гарднеровог текста упутства за попуњавање ове скраћене скале, ауторка је додала један урађен пример како би илустровала и детаљније објаснила начин израде. Најзад, ради лакше обраде резултата (код обе скале) и у циљу добијања генералне оцене за сваки фактор код сваког испитаника, тврдње са негативним вредностима су промењене у своје алтернативне позитивне вредности при уношењу података. Тако је на пример негативно означена тврдња 12. *Не уживам у учењу страних језика*, уколико је одговор испитаника гласио *у потпуности се слажем*, при уносу података био третиран као *у потпуности се не слажем* (тј. уместо вредности 7, добијао вредност 1), јер је тиме испитаник показао негативан став према учењу страних језика и сл.

На крају, за потребе анализирања прикупљених података коришћене су следеће статистичке анализе: дескриптивна статистика, корелациона анализа и *t*-тест.

## Резултати

У циљу анализирања добијених резултата вратићемо се на циљеве постављене на почетку овог рада. Први циљ био је да се утврди генерални став, односно мотивисаност ученика за учење енглеског језика. Као што се види у табели 1, генерална мотивисаност ученика оба образовна профила за наставу енглеског је доста висока (ФС=553,42; ОС=476,94; максимални скор је 624), али је, као што је и очекивано, мотивисаност ученика филолошког смера већа него код општег смера.

У складу са другим постављеним циљем, тј. жељом да се утврди који су фактори најизраженији (в. табелу 1) код овог узорка примећују се високе вредности готово код свих субкомпонената, осим код интензитета мотивације, где се примећује нешто нижа вредност код ученика општег смера (ОС=40,96; од укупно 60). Ипак, неке вредности су импресивно високе код ученика који похађају филолошки смер, и то следећим редом: ставови према учењу енглеског и интересовање за стране језике (око 58 од максималних 60), затим жеља да се учи енглески (око 57 од максималних 60), и најзад процена наставника и курса енглеског језика (око 56 од максималних 60). И један и други образовни профил препознају инструменталну вредност учења овог језика (око 20 од максимална 24).

**Табела 1: Средње вредности по факторима за различите образовне профиле**

Група статистика	Образовни профил	М	SD
Интересовање за стране језике (max. 60)	ФС	<b>58,00</b>	2,341
	ОС	49,54	8,236
Подршка родитеља (max. 48)	ФС	31,75	8,451
	ОС	32,48	7,947
Интензитет мотивације (max. 60)	ФС	52,04	7,111
	ОС	40,96	9,126
Атмосфера у настави језика (max. 60)	ФС	49,12	8,764
	ОС	44,52	8,171
Процена наставника енглеског (max. 60)	ФС	<b>56,04</b>	4,947
	ОС	48,23	9,061
Ставови према учењу енглеског (max. 60)	ФС	<b>58,29</b>	2,545
	ОС	48,38	9,348
Ставови према изворним говорницима (max. 48)	ФС	41,12	4,256
	ОС	34,94	8,640
Интегративна оријентација (max. 24)	ФС	22,33	1,880
	ОС	20,25	4,082
Жеља за учење језика (max. 60)	ФС	<b>56,92</b>	3,020
	ОС	48,44	8,465
Процена курса енглеског језика (max. 60)	ФС	<b>55,88</b>	6,138
	ОС	44,29	10,087
Употреба енглеског језика (max. 60)	ФС	51,38	7,418
	ОС	44,77	8,332
Инструментална оријентација (max. 24)	ФС	<b>20,54</b>	3,021
	ОС	<b>20,15</b>	4,263

*\* изразито високе вредности означене су масним словима*

Трећи циљ био је да се утврди да ли постоје разлике у одговорима испитаника по полном критеријуму (в. табелу 2). Ова анализа је била могућа једино код испитаника који похађају општи смер, будући да филолошки смер чине само женски испитаници. Резултати показују да нема статистички значајних разлика по овом критеријуму у генералним скоровима скала, а ни у једној субкомпоненти, осим у атмосфери у настави језика ( $t(46)=2,226$ ;  $p=.028$ ). Ради детаљнијег испитивања разлога за ову разлику у одговорима, ова субкомпонента је била подвргнута даљој анализи, која је показала да је-

дина значајна разлика која се показује заправо постоји само код тврдњи које садрже концепте као што су *страх* и *срамота* (нпр. тврдња 36. *Срамота ме је да се јављам на часовима енглеског...*, или тврдња 98. *Понекад ме је страх да ће ми се остали ученици смејати док говорим на енглеском*). Ако узмемо у обзир старосну доб наших испитаника, можемо претпоставити да дечаци у адолесценцији, услед очекивања њиховог друштвеног окружења, па и њих самих, „не смеју“ да показују страх и/или стид.

**Табела 2: Разлика у одговорима према полном критеријуму (t-тест)**

t-тест (ОС)	t	df	p
Интересовање за стране језике	-1,161	46	.252
Подршка родитеља	-,234	46	.816
Интензитет мотивације	-1,307	46	.198
Атмосфера у настави језика	2,266	46	<b>.028*</b>
Процена наставника енглеског	-,300	46	.766
Ставови према учењу енглеског	-,769	46	.446
Ставови према изворним говорницима	-1,436	46	.158
Интегративна оријентација	-1,733	46	.090
Жеља за учењем језика	-1,760	46	.085
Процена курса енглеског језика	-1,002	46	.322
Употреба енглеског језика	,846	46	.402
Инструментална оријентација	-,168	46	.868
Укупни АМТВ скор	-,775	46	.442
Укупни Mini-АМТВ скор	-1,652	46	.105

*\*статистички значајне разлике означене су масним словима*

Четврти циљ био је да се утврди да ли постоје разлике у одговорима према критеријуму образовног профила. Будући да су вредности у табели 1. више код ученика филолошког него код ученика општег смера, одговори су подвргнути *t*-тесту. Резултати (в. табелу 3) показују да постоје изузетно велике статистичке разлике у одговорима две групе испитаника, и то у првом реду код: интересовања за стране језике, интензитета мотивације, процене наставника енглеског, ставова према учењу енглеског, жеље за учење језика, процене курса енглеског језика, али и код укупног скорa на основној скали; затим код ставова према изворним говорницима, употребе енглеског језика и укупног скорa на *Mini-АМТВ* скали и, најзад, код интегративне оријентације и атмосфере у настави језика. Статистички значајних разлика нема у одговорима који се тичу подршке родитеља, нити инструменталне оријентације.

**Табела 3: Разлика у одговорима према критеријуму образовног профила (t-тест)**

t-тест	t	df	p
Интересовање за стране језике	4,917	70	.000**
Подршка родитеља	-,359	70	.720
Интензитет мотивације	5,206	70	.000**
Атмосфера у настави језика	2,200	70	.031*
Процена наставника енглеског	3,932	70	.000**
Ставови према учењу енглеског	5,087	70	.000**
Ставови према изворним говорницима	3,305	70	.001**
Интегративна оријентација	2,372	70	.020*
Жеља за учењем језика	4,744	70	.000**
Процена курса енглеског језика	5,158	70	.000**
Употреба енглеског језика	3,284	70	.002**
Инструментална оријентација	,406	70	.686
Укупни АМТВ скор	5,033	70	.000**
Укупни Мини-АМТВ скор	3,257	70	.002**

\*статистички значајне разлике означене су масним словима

У циљу тестирања теоријских импликација резултата овог истраживања, у складу с основама Гарднеровог друштвено-образовног модела, израчунате су матрице корелација између групних фактора који сачињавају *интегративни мотив*, и то: (1) *интегративност* (интегративна оријентација, интересовање за стране језике и ставови према изворним говорницима); (2) *мотивација* (жеља да се учи језик, интензитет мотивације и ставови према учењу језика и (3) *ставови према контексту учења* (процена наставника и курса језика); али и фактор који Гарднер не укључује у свој модел, већ га третира као један од „осталих фактора“, а то је *анксиозност*, тј. анксиозност у настави енглеског језика и анксиозност при коришћењу енглеског језика<sup>2</sup>. Преостали индивидуални фактори – инструментална оријентација и подршка родитеља, нису анализирани, пре свега због малог броја тврдњи, али и због тога што они не представљају сложени конструкт као горенаведени групни фактори.

<sup>2</sup> Напомена: у овом раду је анксиозност третирана у свом супротном, алтернативном облику, тј. замењена је атмосфером у учионици (енгл. rapport), због лакше операционализације резултата (в. 2.1).



**Табела 4: Матрица корелација између компонената групних фактора**

Корелације		Ставови према контексту учења	Интегра- тивност	Мотивација	Анксиозност
Ставови према контексту учења	г	1.000	.846**	.871**	-.386**
	р		.000	.000	.001
Интегра тивност	г	.846**	1.000	.881**	.357**
	р	.000		.000	.002
Мотивација	г	.871**	.881**	1.000	.503**
	р	.000	.000		.000
Анксиозност	г	-.386**	-.214	-.399**	1.000
	р	.001	.071	.001	

Као што табела 4. показује, ови групни фактори показују јако високу интеркорелацију, што даје потврду укључивању конструката у наведену батерију, као и Гарднеровом друштвено-образовном моделу.

**Табела 5: Корелациона анализа скорова на факторима код АМТВ и Mini-АМТВ**

Корелације	г	р
Интересовање за стране језике	.444**	.000
Подршка родитеља	.594**	.000
Интензитет мотивације	.596**	.000
Атмосфера у настави језика	.409**	.000
Процена наставника енглеског	.527**	.000
Ставови према учењу енглеског	.527**	.000
Ставови према изворним говорницима	.249*	.041
Интегра тивна оријентација	.560**	.000
Жеља за учењем језика	.568**	.000
Процена курса енглеског језика	.654**	.000
Употреба енглеског језика	.305**	.009
Инструментална оријентација	.345**	.003
Укупни АМТВ скор	.779**	.000

Најзад, у жељи да проверимо могућност евентуалног коришћења скраћене скале у потенцијалним будућим истраживањима, спровели смо анализу статистичке корелације између скорова на факторима код целе скале – АМТВ, и скраћене верзије – *Mini АМТВ* (в. табелу 5). Занимљиво

је да су се апсолутно на свим факторима показале значајне статистичке корелације, и то првог нивоа за све факторе, док се статистички значајна корелација другог нивоа показала код ставова према изворним говорницима. Ови резултати могу да иду у прилог чињеници да се све критике које је претрпела Гарднерова скала због броја тврдњи (нпр. Lafontaine, 1999) могу превазићи евентуалним коришћењем скраћене верзије скале. Ипак, за овакве тврдње потребно је извести још студија како би се проверила валидност ове претпоставке.

## Дискусија

Као што резултати показују, мотивисаност ученика за учење језика је веома висока, што није у складу са почетном хипотезом овог рада да су ученици генерално демотивисани. Ови резултати могу да буду објашњени на различите начине. Постоји могућност да је мотивисаност на завидном нивоу јер ученици препознају значајност познавања енглеског језика у данашњем глобализованом свету (в. нпр. резултате за инструменталну оријентацију). Исто тако, разлози могу да леже и у чињеници да су богати и савремени наставни садржаји којима су ученици изложени у настави енглеског језика важан предуслов за мотивацију ученика (у свим одељењима се користе савремени уџбеници, наставници користе мултимедијална средства и допуњују наставу сопственим материјалима), што може да има и директне импликације за наставу осталих предмета. Даље, наставна метода сигурно има велики значај који иде у прилог интерпретације оваквих резултата, судећи према великом броју семинара које наставници овог профила похађају те врло често уводе иновације и креативне активности у наставу. Наравно, све су то претпоставке које захтевају емпиријску потврду, која може бити предмет испитивања неких будућих студија.

Кад говоримо о различитим образовним профилима, резултати иду у прилог здраворазумској претпоставци да смо више мотивисани за оне садржаје које смо изабрали својевољно, и које волимо, међутим, занимљиво је да ова мотивисаност ученика не потиче искључиво из гимназије, од гимназијских наставника и наставних садржаја, будући да су ученици први разред, већ да ове две групе ученика долазе у средњу школу са већ поприлично формираним ставовима и позитивном мотивацијом. Стога би било занимљиво у некој наредној студији утврдити који то разлози чине неке ученике више мотивисаним за учење језика од осталих. Можемо претпоставити да је поред контекста учења језика, таленат један од веома важних предуслова, али и лични афинитети самих ученика. Такође, судећи према резултатима, родитељска подршка не игра веома значајну улогу у подстицању мотивисаности ни код једног профила, што може да буде с

једне стране забрињавајуће, али с друге може и да иде у прилог идеје да је потребно формирати самосталне ученике, који су сами одговорни за процес учења. О значају осамостаљивања ученика говоре многи аутори (нпр. Bosić, 1999; Davies, Pearse, 2000; Grubor, Hinić, 2009, 2010; Weatherholtz, 2003; и др).

Такође је занимљив податак да по полном критеријуму нема разлика у мотивисаности ученика, што може да сугерише преиспитивање олако изведених генерализација аутора који заступају теорију разлика, на пример, да девојчице имају више афинитета према језицима, па и да су успешније у савладавању језика<sup>3</sup>, што могу бити само неке од бројних родних стереотипија.

Анализе су, такође, показале велику међусобну интеркорелацију између субкомпонената интегративног фактора, што потврђује Гарднерову хипотезу да је интегративни мотив веома значајан за став према учењу енглеског језика. Могуће је, стога, претпоставити да интегративни мотив знатно доприноси већој мотивисаности адолесцената да уче страни језик.

И најзад, постоје аутори који заступају идеју да мотивација може да има директних импликација на успешност у усвајању језика, тј. да неке димензије мотивације корелирају са постигнућем, што показују и резултати многих студија (нпр. Tennant, Gardner, 2004, Gardner, 2007), па се закључује да је мотивисање ученика углавном један од неопходних предуслова за постизање добрих резултата. Другим речима, ученици ће највероватније боље усвојити језик када су мотивисанији. Ипак, проблем постоји зато што је мотивација променљива и динамична категорија, у прилог чему говоре многе студије које су испитивале како се мотивација мења временом (Gardner *u cap*, 2004; Lim, 2002; Shedivy, 2004; Williams *u cap*, 2002), и зато што је у питању процес, а не монолитни продукт на који не утичу спољашњи фактори као што су друштвено окружење, ситуација у коме се неко друштво налази, у смислу отворености ка другим нацијама, њиховој култури, језику и обичајима, друштвене мреже којима ученици припадају, тј. њихово ближе и шире окружење, али и индивидуалне карактеристике самих ученика. Исто тако, проблем постоји у том смислу што мотивација не мора нужно да води до успеха, јер се овде уплићу и многе друге варијабле, и когнитивне и афективне. Једна од варијабли је, свакако, таленат, те не можемо изводити закључке да мотивисаност представља гаранцију за успех, већ да она може да обезбеди добру климу за постизање доброг успеха.

---

<sup>3</sup> Анализу друштвених мрежа у лингвистици користили су пре свега Џејмс и Лесли Милрој за испитивање односа између различитих друштвених мрежа којима појединци припадају и лингвистичких варијабли (нпр. Milroy, 1980). У контексту наше теме, анализа друштвених мрежа би могла да се примени у контексту мерења интензитета мотивације, ставова према изворним говорницима страног језика и сл. под претпоставком да друштвено окружење и те како утиче на формирање/мењање ставова, поготово према другим нацијама и њиховој култури.

Међутим, веома је важно истаћи ограничења ове конкретне студије, како се не би стекао утисак да се ови резултати прихватају као универзални. Пре свега, основно ограничење јесте чињеница да афективне варијабле, као што су ставови и мотивација, нису директно корелиране са степеном овладавања енглеског језика, тј. успешношћу ученика. У том смислу, проблем је могао бити превазиђен узимањем оцена ученика као мерила њиховог језичког нивоа, што је био случај код неких студија (нпр. Gardner, 2007). Ипак, мислимо да оцене не морају нужно да одсликавају и реално познавање језика, утолико пре што је период тестирања био крај школске године, кад ученици обично бивају награђивани вишим оценама него током школске године. Могућност корелирања мотивације са конкретним језичким активностима и/или понашањем и резултатима добијеним на евалуативним тестовима (нпр. Tennant, Gardner, 2004) у овој конкретној студији није био могућ због непостојања софтвера који се може користити у настави језика којим би статистички могло да се мери постигнуће ученика, али и због методолошких потешкоћа мерења знања ученика. Исто тако, неопходно је истаћи да се резултати овог истраживања односе на мотивацију испитаника ове студије, па се стога не могу безусловно прихватити као репрезентативни за читаву популацију средњошколаца из Србије. Имајући то у виду, велики допринос овој тематици пружиће неке наредне студије које ће својим резултатима допринети даљем осветљавању проблема мотивисаности.

Из свега наведеног следи да би у наредним студијама било пожељно укључити неки облик ученичке успешности, али и лонгитудинално праћење промене и/или генералне стабилности мотивисаности ученика, како би се утврдило који фактори утичу на интензивирање, односно осцилирање ученичке мотивације и њихове успешности. Проблем, међутим, с којим ће се истраживачи сусретати јесте немогућност да се екстрахују спољашњи и лични фактори који и те како могу да утичу на мотивисаност ученика и на њихов тренутни субјективни став и мишљење.

### **Закључне напомене**

У периоду када су когнитивистичке теорије веома доминантне, нарочито у психолошкој литератури, важно је нагласити значај и афективних варијабли (попут ставова и мотивације) за (не)успех при учењу/усвајању другог и/или страног језика. Неки аутори сматрају да су афективне варијабле доста занемариване у научним круговима и истичу важност испитивања неких афективних варијабли као што су *емоција* (MacIntyre, 2002), те стога има студија које испитују *осећај уживања* ученика при коришћењу неких интерактивних наставних техника (нпр. Grubor, Hinić, 2010), али и *анксиозност* као облика једне од основних емоција – *страха* при учењу/усвајању језика (нпр. Gardner, 2004; Liu, Jackson, 2008; MacIntyre, Gardner, 1989, 1991).

Без обзира на поменута ограничења ове конкретне студије, важно је истаћи да је и ово истраживање показало велику интерну конзистентност Гарднерове АМТВ скале и њених субкомпонената, као што је случај и са многим претходним студијама (в. Gardner, 2000; Tennant, Gardner, 2004). Ове вредности показују да скала заиста мери садржаје којима је намењена, што може да има директне импликације на наредне студије чији би циљ био мерење мотивисаности ученика за учење страних језика. Верујемо да би поменута скала уз одговарајуће адаптације могла да се примени и за остале стране језике који се уче у школама у Србији, али и за мерење ставова нематерњих говорника којима је српски други или страни језик. Наравно, мислимо да би ова батерија тестова била најефектнија уколико би се користила у комбинацији са другим мерним инструментима. Стога би, на пример, било занимљиво испитати које компоненте мотивације посебно корелирају са типом личности ученика, и то коришћењем NEO-PI-R скале, јер су нека ранија истраживања показала да добри односи који постоје у учионици (како са вршњацима, тако и са наставником) могу да превладају тип личности ученика (Grubor, Hinić, 2010). Такође би било корисно испитати утицај друштвеног окружења ученика на њихов став према страном језику, коришћењем анализе друштвених мрежа<sup>4</sup>.

Најзад, резултати показују висок ниво мотивисаности испитаника ове студије за учење енглеског језика, и то посебно ученика филолошког смера, те би било сврсисходно испитати да ли инпут, и у којој мери, игра важну улогу у формирању ставова ученика према овом наставном предмету. Евидентно је да су ученици филолошког смера знатно мотивисанији од ученика општег смера, али је потребно испитати да ли је ова појава повезана са количином инпута, његовим садржајем, или је пак одређују неке друге варијабле.

Да закључимо, иако је ово истраживање уводног карактера, те његов преваходни допринос лежи у практичним импликацијама за истраживање мотивације ученика, тј. даје још једну потврду о валидности и поузданости мерног инструмента коришћеног у овој студији у циљу доношења теоријских импликација, важно је нагласити да се интегративни мотив и у овој студији издвојио као важна компонента става ученика према учењу енглеског језика. У духу ове тврдње могуће практичне импликације за наставу и

---

<sup>4</sup> Анализу друштвених мрежа у лингвистици користили су пре свега Џејмс и Лесли Милрој за испитивање односа између различитих друштвених мрежа којима појединци припадају и лингвистичких варијабли (нпр. Milroy, 1980). У контексту наше теме, анализа друштвених мрежа би могла да се примени у контексту мерења интензитета мотивације, ставова према изворним говорницима страног језика и сл. под претпоставком да друштвено окружење и те како утиче на формирање/мењање ставова, поготово према другим нацијама и њиховој култури.

наставнике страног језика би биле да је у циљу интензивирања мотивације веома важно континуирано укључивати ученике у културни контекст који намеће настава страног језика, тј. приближавати их култури и припадницима циљне говорне заједнице.

*Напомена: Ово истраживање спроведено је на докторским студијама у оквиру курса Теорије усвајања другог језика, Модул: Језик, Смер: Примењена лингвистика, Филолошки факултет, Универзитета у Београду. Овом приликом велику захвалност упућујемо проф. емеритусу др Роберту Гарднеру, који је дао дозволу за коришћење АМТБ батерије тестова за ово истраживање, и њено превођење на српски језик, као и због сугестија за неке од спроведених статистичких анализа. Такође захвалност дугујемо и проф. др Јелени Михаљевић Дјигуновић која нам је пружила увид у хрватску верзију батерије ради упоређивања превода. Посебну захвалност упућујемо менторки, доц. др Маји Миличевић, на сугестијама и подршци приликом израде самог рада.*

## Литература

- Bosić, I. (1999): Learner training: Aiming for student independence and responsibility, *ELTAB Newsletter*, 3, 8–12.
- Chambers, J. K. (1995): *Sociolinguistic theory*, Oxford: Blackwell
- Davies, P, E. Pearse (2000): *Success in English teaching*, Oxford: Oxford University Press
- Dörnyei, Z. (2001a): *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press
- Dörnyei, Z. (2001b): *Teaching and researching motivation*, Harlow: Longman
- Dörnyei, Z. (2005): Motivation and 'Self-Motivation', *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition* (65–119), Mahwan/ New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, London: Arnold
- Gardner, R. C. (2000): Correlation, causation, motivation and second language acquisition, *Canadian Psychology*, 41, 10–24.
- Gardner, R. C. (2001): Integrative motivation and second language acquisition, *Motivation and second language acquisition* (1–19), Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center
- Gardner, R. C. (2007): Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarium*, 8, 9–20.
- Gardner, R. C, P. D. MacIntyre (1992): A student's contribution to second language learning: Part I, Cognitive factors, *Language Teaching*, 25, 211–220.
- Gardner, R. C, A. M. Masgoret, J. Tennant, L. Mihic (2004): Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course, *Language Learning*, 54, 1–34.
- Gass, S. M, L. Selinker (2008): *Second language acquisition: An introductory course. Third Edition*, New York/ London: Routledge, Taylor & Francis Group
- Grubor, J, D. Hinić (2009, jun): *Factors influencing EFL students' attitudes towards role play*. Rad prezentovan na međunarodnoj konferenciji „Across Languages and Cultures“, The Institute of Foreign languages, Herceg Novi, Crna Gora

- Grubor, J. D. Hinić (2010): Extroversion: A factor influencing EFL students' enjoyment in role play, *The New Educational Review*, 21 (2): 293-306.
- Lafontaine, M. (1999, maj): *Motivation, stratégies et réussite en langue seconde (L2)*. Rad prezentovan na godišnjoj konferenciji Kanadske asocijacije za primenjenu lingvistiku (The Canadian Association of Applied Linguistics), Sherbrooke Quebec, Canada
- Lim, H. Y. (2002): The interaction of motivation, perception, and environment: One EFL learner's experience, *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 7, 91–106.
- Liu, M, J. Jackson (2008): An exploration of Chinese EFL learners unwillingness to communicate and foreign language anxiety, *The Modern Language Journal*, 92, 71–86.
- MacIntyre, P. D. (2002): Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition, *Individual differences and instructed language learning* (45–68), Amsterdam: John Benjamins
- MacIntyre, P. D, R. C. Gardner (1989): Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification, *Language Learning*, 39, 251–275.
- MacIntyre, P. D, R. C. Gardner (1991): Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages, *Language Learning*, 41, 513–534.
- Milroy, L. (1980): *Language and social networks*, Oxford: Blackwell
- Shedivy, S. L. (2004): Factors that lead some students to continue the study of foreign language past the usual 2 years in high school, *System*, 32, 103–119.
- Tennant, J, R. C. Gardner (2004): The computerized Mini-AMTB, *CALICO Journal*, 21 (2), 245–263.
- Weatherholtz, D. B. (2003): *Learner-centred teaching: Five key changes to practice-book review theory into practice*, San Francisco: Jossey-Bass
- Williams, M, R. Burden, U. Lanvers (2002): "French is the language of love and stuff": Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language, *British Educational Research Journal*, 28, 503–528.

*Podaci o autoru:*

*Јелена Грубор, професор у другој крагујевачкој гимназији, докторант на Филолошком факултету, Универзитета у Београду, аутор радова из лингвистике и социолингвистике.*  
*bram.english@yahoo.co.uk*

## **НАСТАВА ГЕОГРАФИЈЕ У ОГЛЕДНИМ ОДЕЉЕЊИМА СРЕДЊИХ СТРУЧНИХ ШКОЛА**

**Апстракт** *У раду се разматра организација наставе географије у Програму огледа у средњим стручним школама у Србији. Истраживање је усмерено на: (1) идентификацију ставови ученика према географији као предмету и на (2) анализу мишљења ученика о организацији рада и активностима на часовима географије. Оба циља су елаборирана са становишта утврђивања разлика у мишљењима између ученика којима је географија обавезан и ученика којима је географија изборни предмет у огледним одељењима средњих стручних школа. Узорак су сачињавале две групе ученика: 128 ученика који су географију имали као обавезан предмет и 126 ученика којима је географија била изборни предмет. Налази истраживања показују да ученици огледних одељења исказују позитиван став према географији као наставном предмету, процењујући географске садржаје као корисне, занимљиве и у свакодневном животу применљиве. Утврђена је разлика међу групама ученика у организацији наставе географије (облици и методе рада, активности на часу, начин припреме за час и наставна средства). На основу резултата, може се рећи да ученици којима је географија обавезан предмет наставу доживљавају озбиљније, активнији су на часу и самоиницијативнији у процесу учења и поучавања.*

**Кључне речи:** *настава географије, огледна одељења, средња стручна школа, обавезан предмет, изборни предмет.*

## **GEOGRAPHY IN EXPERIMENTAL CLASSES OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS**

**Abstract** *The paper analyses organization of geography classes within the experiment in secondary vocational schools. The research was aimed at: (1) identification of students' attitudes towards geography as a school subject and (2) analysis of the students' assessments of the organization of academic work and activities in geography classes. Both aims were elaborated according to the differences in attitudes of students for whom geography is a compulsory subject and those who have it as an elective subject within the experiment in secondary vocational schools. The sample comprised two groups of students: 128 students for whom geography is a compulsory subject and 126 students with geography as the elective subject. The results show that the students in experimental classes have a positive attitude towards geography as a school subject. They assess geographic contents as useful, interesting and applicable in everyday life. The two groups also differed in their opinions about the organization of geography classes (forms and methods of work, preparations for lessons, and teaching aids). Yet, based on the results, it may be concluded that those students who have geography as a compulsory subject take it more seriously, are more active, have more initiative in the learning/teaching process.*

<sup>1</sup> djkomlenovic@rcub.bg.ac.rs



**Keywords:** *geography teaching process, experimental classes, secondary vocational school, compulsory subject, elective subject.*

## ПРЕПОДАВАНИЕ ГЕОГРАФИИ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ КЛАССАХ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛ

### Резюме

*В статье обсуждается организация преподавания географии, отраженная в Программе экспериментального обучения в средних специальных школах в Сербии. Исследованием охвачены (1) идентификация отношения учащихся к географии как учебному предмету и (2) анализ мнений учащихся об организации работы и активностях на уроках географии. При рассмотрении этих вопросов принималась во внимание разница между учениками, для которых география является обязательным предметом и учениками, для которых это выборный предмет в экспериментальных классах средних специальных школ. Исследование проведено на примере 2 групп учеников: 128 учеников, изучающих географию в качестве обязательного предмета и 126 учеников, для которых география была выборным предметом. Результаты исследования показывают, что ученики экспериментальных классов имеют положительное отношение к географии как учебному предмету, оценили географические содержания как полезные, интересные и применимые к повседневной жизни. Существует разница между группами учащихся в организации обучения (формы и методы работы, активности на уроках, способ подготовки к уроку и средства обучения). Результаты показывают что ученики, изучающие географию как обязательный учебный предмет, более серьезно относятся к обучению, готовятся к урокам, активно участвуют в процессе обучения.*

**Ключевые слова:** *преподавание географии, экспериментальные классы, средняя специальная школа, обязательный предмет, факультативный предмет.*

### Реформа средњег стручног образовања

Напредак савременог друштва, економије, науке, технологије и културе крајем прошлог века условио је промене у области средњег образовања у Европи. Међународна организације у области образовања, Европски савет и Унеско, у оквиру пројекта „Средње образовање за Европу“ дефинисали су нове и редефинисали постојеће циљеве средњег образовања. Основна идеја је да се младима пружи добро опште и стручно/техничко образовање које омогућава проходност на високошколске студије или укључивање у свет рада у интегрисаној Европи (Council of Europe, 1992a; Council of Europe, 1992b). У овом пројекту дефинисане су препоруке које се односе на концепцију средњошколског курикулума у контексту: (1) усклађивања наставних садржаја са животним искуствима ученика и са потребом целоживотног образовања; (2) успостављања везе између наставног плана и програма и школске праксе; (3) увођења заједничког националног језгра у наставне програме; (4) оцењивања и евалуације знања ученика и увођења тестова

и националних испита; (5) увођења широког општег образовања и уградње „европске димензије“ у све предмете (Ђурић, 1998). У складу са овим препорукама, средњошколско образовање, у скоро свим земљама Европе, редефинисано је или у потпуности реформисано.

Током 2003. године Министарство просвете и спорта Републике Србије иницирало је пројекат „Реформа стручног образовања у Србији“. Реформа је превасходно усмерена ка стицању стручних знања и развијању кључних компетенција неопходних за успешан рад. Поред тога, наглашен је значај целоживотног учења ради прихватања променљивих захтева света рада и веће мобилност радне снаге. Да би се обезбедило побољшање квалитета и ефикасан трансфер знања, као и стицање вештина свих учесника образовног процеса, реформом је предвиђено укључивање различитих интересних група и социјалних партнера уз пуно уважавање етничких, културолошких и лингвистичких различитости (Министарство просвете и спорта Републике Србије, 2004; Komlenović, 2004).

### **Увођење огледа у средње стручне школе и настава географије у огледним одељењима**

Реформа средњег стручног образовања односила се и на увођење огледа са одговарајућим програмским и организационим новинама (Министарство просвете и спорта Републике Србије, 2004; Правилник о наставном плану и програму огледа за образовни профил службеник осигурања, бр. 12/2007; Правилник о наставном плану и програму огледа за образовни профил финансијски администратор, бр. 18/2007). У средњим стручним школама у Србији, оглед се остварује на основу Наставног плана и програма за одређено подручје рада у циљу провере нових наставних садржаја, облика, метода, наставних средстава и организације рада. Програм огледа доноси, прати и вреднују Министарство просвете и Завод за унапређивање васпитања и образовања. Оглед се остварује у одређеним подручјима рада најмање три генерације ученика (Закон о средњој школи, бр. 23/02, 101/05). Једна од важних програмских новина у наставном плану и програму огледа односи се на прилагођавање организације наставног процеса у школи очекиваним исходима стручног образовања. Да би се то постигло, наставни садржаји су модуларно организовани за поједине општестручне и све стручне предмете и уведена је изборна настава као могућност да ученик самостално креира део свог образовања. Овакве програмске новине, са модуларно постављеном наставом, захтевале су и тимско припремање наставе и међупредметну или међумодуларну корелацију. То значи да су нови захтеви условљавали нешто сложенију организацију наставе, мањи број ученика у одељењу и већу прилагодљивост наставника и стручних служби у школи (Komlenović,

2004; 2009). Наставници који предају у огледним профилима обучени су за примену нових метода у настави, нових начина објективног оцењивања, као и нових приступа у комуникацији. Обука наставника је посебно значајна за спровођење наставе у огледу, јер ученици немају уџбенике и уџбеничку литературу, било да наставни предмет слушају као обавезан или као изборни. Треба напоменути да се настава појединих предмета изводи у посебно опремљеним кабинетима за обуку. Новим Законом о основама система образовања и васпитања (Закон о основама система образовања и васпитања, бр. 72/09, 52/11) наставни планови и програми појединих образовних профила у огледу преведени су (2011) у редован систем стручног образовања.

У средњим стручним школама које су у огледу, зависно од подручја рада, наставни предмет географија изучава се као обавезан (општеобразовни или општестручни) предмет или као изборни предмет. На пример, у подручјима рада Саобраћај, Грађевина и геодезија, Економија, Право и администрација, Туризам и угоститељство, географија је у категорији обавезних општестручних предмета. У подручјима рада где је географија понуђена као изборни предмет (Пољопривреда, производња и прерада хране, Производња и прерада дрвета, Текстилно и кожарство, Хемија и неметали) садржаји су апликативног карактера, односно прилагођени су потребама будућег занимања ученика. На почетку школске године, од понуђених изборних предмета, ученици могу изабрати географију, уз консултације са родитељима/старатељима, наставницима или стручним сарадницима из школе.

## **Организација рада у настави географије**

Ниво усвојености наставне грађе и развој компетенција неопходних за лакше прилагођавање технолошким променама и новим облицима организације рада умногоме зависе од облика и метода рада на часу. Модерни и разноврсни облици учења у настави географије, као што су теренске и експерименталне вежбе, стваралачке и културне активности, групни и самостални рад ученика, представљају значајан подстицај развијању не само ученичког позитивног односа према географији као науци, већ и успешнијем постизању предвиђених образовних исхода из ове области (Европска комисија, 2010). И поред бројних метода и облика учења, налази великих међународних истраживања као што су TIMSS 2003 и TIMSS 2007 показују да је у настави географије у нашим школама још увек најчешће заступљен фронтални облик рада, у коме је наставник главни организатор и реализатор наставе, док су ученици већином пасивни слушаоци. Облици рада који омогућавају ученицима да сами долазе до нових знања и решења или да примењују стечено знање (теренске и експерименталне вежбе, групни рад и рад у пару, посматрање и бележење појава и процеса) веома ретко

се практикује у настави географије (Ђерић и Драговић, 2005; Комленовић и Станишић, 2011).

Разноврсне наставне методе рада утичу на обим и дубину усвојености географских садржаја и истовремено омогућавају бољу индивидуализацију наставе, излазе у сусрет посебним потребама ученика и подстичу креативне и иновативне капацитете сваког појединца. Према налазима ранијих истраживања (Ђерић и Драговић, 2005; Комленовић и Станишић, 2011), на часовима географије наставници најчешће усмено излажу наставно градиво, док илустративно-демонстрационе методе, метод разговора и рада на тексту примењују повремено, у складу са природом садржаја.

Међу методичарима наставе географије постоји усаглашеност да су географске карте и глобус основна и непоновљива наставна средства која се користе у географском образовању на свим типовима часова и на свим нивоима школовања (Комленовић и Малинић, 2008). Ова средства омогућавају оријентацију и површинску представу о географском простору који се не може непосредно посматрати (Zgonik, 1967) и доприносе дубљем, све-странијем, лакшем и бржем савлађивању наставног градива (Рудић, 1998). Интензивно коришћење ових наставних средстава омогућава учачавање, проучавање и анализирање квалитативних и квантитативних вредности појединачних објеката, појава и процеса. Највећа дидактичка ефикасност се постиже комбиновањем различитих географских карата и глобуса са сликама, дијафилмовима, уџбеником и осталим дидактичким материјалима (Комленовић и Малинић, 2008).

### **Методологија истраживања**

Наше истраживање је имало два циља. Први циљ се односио на идентификовање ставова ученика према географији као предмету у огледним одељењима средњих стручних школа. Други циљ је био усмерен на анализу мишљења ученика о организацији рада и активностима на часовима географије. Оба циља су елаборирана са становишта утврђивања разлика у мишљењима између ученика којима је географија обавезан и ученика којима је географија изборни предмет у огледним одељењима средњих стручних школа.

*Узорак истраживања* чинила су 254 ученика огледних одељења из средњих стручних школа у Србији. Истраживање је спроведено у пет градова, међу ученицима првог, другог и трећег разреда. Узорак су сачињавале две групе ученика: 128 ученика који су у огледним одељењима географију имали као обавезан предмет (85 девојчица и 41 дечак) и 126 ученика којима је географија у огледним одељењима представљала изборни предмет (50 девојчица и 78 дечака). Гледано у целини, у узорку је постигнута полна уједначеност (53,1% девојчица и 46,9% дечака).

*Инструменти истраживања.* За потребе истраживања конструисана су два упитника: за ученике који слушају географију као обавезан предмет и за ученике који слушају географију као изборни предмет. У овом раду ће бити анализирана питања која су идентична у оба упитника. Упитници су садржали питања затвореног и отвореног типа. Ученици су се изјашњавали о: (а) свом односу према географији као наставном предмету (важност изучавања предмета, применљивост стечених знања и атрактивност понуђених садржаја), (б) облицима рада и активностима на часовима географије, (в) начину припреме за час и (г) наставним средствима.

*Статистичка обрада.* Подаци су обрађени у SPSS програму. Примењена је дескриптивна статистика (фреквенције и проценти) и корелационе анализе (за варијабле категоричког типа израчунаван је  $\chi^2$ -квадрат и Крамеров коефицијент корелације  $V$ ). Подаци добијени на питањима отвореног типа анализирани су према унапред дефинисаним критеријумима.

## Резултати истраживања

*Однос ученика према географији као наставном предмету.* Полазећи од става да је однос ученика према предмету основни услов мотивације за учење, желели смо да испитамо какав однос наши испитаници имају према географији као наставном предмету. Према процени већине испитаника, наставници на часовима користе примере из свакодневног живота (96,8%) и указују на важност изучавања географије у даљем професионалном развоју ученика (87,3%), Овакав приступ наставника представља значајан подстицај за развијање позитивног односа ученика према наставном предмету. Без обзира да ли слушају географију као обавезан или изборни предмет, највећи број ученика (83%) сматра да ће им географска знања бити корисна за њихов будући позив. У том погледу не постоји статистички значајна разлика између група. Такође, групе се не разликују ни у погледу заинтересованости за географију. Наиме, ученици којима је географија обавезан предмет (83,3%), као и ученици којима је географија изборни предмет (82%), наводе да садржаји из овог предмета задовољавају њихова интересовања. Овај налаз не изненађује у узорку ученика којима је географија изборни предмет, али је важан показатељ статуса предмета географије међу ученицима који овај предмет нису изабрали према личним преференцијама. Ученицима којима је географија обавезан предмет најзанимљивији су садржаји из области просторног планирања (31,6%), потом из области демографије (20,5%), картографије (19,6%) и економске географије (17,7%). Међу мање занимљивим садржајима налази се градиво из области туризма (14,9%) и физичке географије (12,2%). Ученици којима је географија изборни предмет најинтересантнијим сматрају градиво из области економске географије (70,5%),

док су им знатно мање занимљиви садржаји из области демографије (11,9%). Изненађује податак да је најмање занимљиво градиво из области физичке географије (2,2%), будући да ови садржаји представљају основу за разумевање појава, процеса и односа у географској средини, а самим тим и за изучавање осталих географских дисциплина.

Ипак, без обзира на генерално позитиван став према географији, свега 6,3% ученика размишља да студира географију. Овако низак проценат жеље за студирањем географије може се објаснити чињеницом да су испитаници ученици средњих стручних школа и образовних профила који нису у директној вези са географијом, као и да су образовне аспирације ученика из средњих стручних школа обично ниске (Министарство просвете и спорта Републике Србије, 2002; Министарство просвете и спорта Републике Србије 2004).

*Облици рада и активност ученика на часовима географије.* Различити облици рада на часу су саставни део наставног процеса, а квалитет наставе, између осталог, зависи и од тога колико су ученици активни у настави. Од организационих облика рада на часу зависе активности ученика и наставника, њихов положај у настави, као и њихови интерперсонални односи.

У нашем истраживању утврђена је статистички значајна разлика у облицима рада на часу зависно од тога да ли је географија обавезан или изборни предмет ( $\chi^2(4) = 33.57, p = .000$ , Крамеров коефицијент  $V = .368$ ). На часовима где је географија обавезан предмет заступљенији је групни облик рада (59,2%), док у настави географије као изборног предмета доминира наставничково излагање (66%). Међутим, даља анализа је показала да је ученичко ангажовање и активно учествовање још увек недовољно заступљено (табела 1).

**Табела 1: Активност ученика на часовима географије**

Активности ученика	Ученици којима је географија	
	Обавезан предмет	Изборни предмет
Углавном слушају наставничково предавање и бележе у свеску	49,6%	66,4%
Расправљају о садржајима и износе своје мишљење	36,8%	28,9%
Траже од наставника додатне информације и објашњења	23,2%	24,2%
Слушају излагање својих другова и не упуштају се у расправу	12,8%	10,2%
Слушају излагање својих другова, полемишући међусобно и с наставником	44%	13,3%

Из табеле се може видети да, без обзира да ли је географија обавезан или изборни предмет, већина ученика је најчешће у позицији пасивних слушаоца наставникових предавања и њихова активност се углавном огледа у записивању онога што наставник предаје. Утврђена је статистички значајна разлика међу групама ученика у погледу интервјершњачке интеракције у настави ( $\chi^2(1) = 29.31$ ,  $p = .001$ , Крамеров коефицијент  $V = .340$ ). Ситуација је повољнија међу ученицима којима је географија обавезан предмет. Ови ученици су активнији од друге групе ученика, а њихове активности се појављују у два облика: када излажу другим ученицима оно што су припремили за тај час или када слушају излагања других из одељења и активно дискутују о датој теми.

*Припрема ученика за час.* Да би ученици могли да прате наставу и да буду активни на часу, неопходно је да буду и припремљени за час. Постоје различити начини припреме у зависности од извора из којих ученици цре информације. Ти извори посебно добијају на важности када ученици немају уџбеник за одређени предмет, као што је то ситуација код наших испитаника.

Када је у питању начин припреме за час, резултати нашег истраживања су показали да међу групама не постоји статистички значајна разлика на већини ставки (табела 2). Као основу за припремање, највећи број ученика користи личне белешке са часова или материјал који је припремио наставник. Ипак, групе се знатно разликују при избору интернета у образовне сврхе ( $\chi^2(1) = 17.69$ ,  $p = .001$ , Крамеров коефицијент  $V = .265$ ). Наиме, ученици који географију слушају као обавезан предмет много више од ученика којима је географија изборни предмет сами бирају изворе информација и најчешће користе интернет у те сврхе. Добијени налаз још једном показује да су ученици којима је географија обавезан предмет активнији и самосталнији у настави.

**Табела 2: Припрема ученика за наставу географије**

	Ученици којима је географија	
	Обавезан предмет	Изборни предмет
Из личних бележака које записујем на часовима	36,5%	45,2%
Из материјала које је припремио наставник	45,2%	39,7%
Из додатне литературе коју је препоручио наставник	29,4%	20,6%
Бирам сам изворе, најчешће користим информације с интернета	48,4%	23%
Пажљиво слушам и памтим на часу	10,3%	18,3%

Као део припреме за час ученици, на сопствену иницијативу или иницијативу наставника, могу трагати за проширивањем знања. Утврђено је постојање разлика између група ученика у погледу проширивања знања у одређеним наставним областима ( $\chi^2(1) = 53.41$ ,  $p = .001$ , Крамеров коефицијент  $V = .460$ ). Ученици којима је географија обавезан предмет, у односу на оне којима је изборни, у знатно већем проценту прикупљају додатне информације и у ту сврху најчешће наводе интернет (64,2%) затим енциклопедије, стручну литературу, часописе (14,1%) и компакт-дискове (7,9%). Још једном је потврђено да је у настави географије интернет најзаступљенији извор прикупљања додатних информација.

Резултати су показали да не постоји статистички значајна разлика у одговорима ученика када су у питању разлози због којих прикупљају додатне информације. Главни подстицај за више од половине свих испитаних ученика да уложе додатни напор у учењу (62,6%) јесте жеља да прошире и продубе своја постојећа знања. Знатно је мање оних којима је оцена главни мотиватор (18,4%) или испуњавање задужења које је дао наставник (19%). То је добар показатељ позитивног односа ученика према географији као науци. Такође, може се тумачити и као ученичко препознавање применљивости географских садржаја у свакодневном животу и даљем професионалном развоју.

*Наставна средства.* У настави географије могуће је примењивати разноврсна наставна средства у функцији лакшег усвајања садржаја (табела 3). Очекивано, најчешће се користи географска карта, иако постоји статистичка значајност разлика међу групама ученика у њеној примени ( $\chi^2(2)=30.13$ ,  $p=.001$ , Крамеров коефицијент  $V = .347$ ). Наиме, ученици који географију слушају као обавезан наставни предмет чешће од ученика којима је географија изборни предмет користе географску карту као наставно средство. Такође, групе се међусобно разликују и у коришћењу слика и илустрација ( $\chi^2(2)=12.51$ ,  $p=.002$ , Крамеров коефицијент  $V = .223$ ), шема и дијаграма ( $\chi^2(2)=17.78$ ,  $p=.003$ , Крамеров коефицијент  $V = .218$ ) и слајдова ( $\chi^2(2)=14.75$ ,  $p=.001$ , Крамеров коефицијент  $V = .242$ ). Сва споменута наставна средства чешће се примењују у настави географије као обавезног предмета. Групе се не разликују у коришћењу пригодних текстова и компјутера. Висока заступљеност пригодних текстова у настави може се објаснити недостатком уџбеника за географију за ученике огледних одељења средњих стручних школа. Недовољна заступљеност компјутера у настави географије, посебно у време информатичког друштва и развоја географских информационих система, представља забрињавајући податак. Ретка употреба ове образовне технологије у настави географије може бити последица лоше техничке опремљености школе (Вујачић и Тодоровић, 2007; Вујачић и Ћевић, 2011), а такође и неприпремљености наставника да наставу обогате занимљиви-



јим начинима учења (Манић и Комленовић, 2009). Податак о недовољној заступљености компјутера у настави географије на први поглед збуњује, јер изгледа супротан налазу о примени интернета у образовне сврхе. Међутим, ови подаци нису међусобно супротстављени ако се има у виду да ученици најчешће имају приступ интернету изван школе.

**Табела 3: Наставна средства**

Колико често користите наведене наставна средства у настави?	Предмет	Не користимо или ретко	Повремено	Често или стално
		%	%	%
Географска карта	обавезан	3,2	23,6	92
	изборни	13,4	4,8	63
Шеме и дијаграми	обавезан	38,1	31,7	30,2
	изборни	59,8	19,7	20,5
Слике и илустрације	обавезан	20,6	27,8	51,6
	изборни	34,1	35,7	30,2
Пригодни текстови	обавезан	15,1	15,9	61,1
	изборни	24,6	14,3	69
Слајдови	обавезан	77	5,6	17,5
	изборни	61,9	22,2	15,9
Компјутери	обавезан	64,3	7,1	28,6
	изборни	60,6	16,5	22,8

### Закључна разматрања

На основу налаза нашег истраживања може се закључити да већина ученика средњих стручних школа које су у програму огледа има позитиван став према географији као наставном предмету. Без обзира да ли им је географија обавезан или изборни предмет, ученици процењују да су географски садржаји корисни, занимљиви и у свакодневном животу применљиви. Наравно, нису сви садржаји ученицима подједнако атрактивни. Садржаји из области просторног планирања и економске географије су занимљивији од других садржаја, јер су за ученике нови и апликативни, односно прилагођени су потребама њиховог будућег занимања. За градиво из физичке географије ученици су најмање заинтересовани, што се може посматрати као последица обима и дубине наставне грађе. Налази овог истраживања су у складу са резултатима других истраживања у којима је, такође, указано на позитиван став ученика према географији и њеним садржајима (Хавелка

и сарадници, 1997; Спасеновић и Милановић-Наход, 2001; Мирков, 2003; Мирков, Лалић-Вучетић и Ђерић, 2011; Tomal, 2011).

Кад говоримо о облицима и активностима у настави географије, наши налази показују да доминира фронтални облик рада, заснован на наставниковом излагању. Овај податак не изненађује, будући да су и други истраживачи из наше средине указали на тренд доминације овог облика рада и на наставу у којој су ученици углавном у пасивној позицији слушаоца (Милановић-Наход и Спасеновић, 2002; Ђерић и Драговић, 2005; Малинић, 2009; Комленовић и Станишић, 2011). Најчешће се, а то је потврђено и у нашем истраживању, активна улога ученика своди на њихова повремена излагања, која опет предлаже, задаје и усмерава наставник. Ипак, уочене су и извесне разлике међу групама ученика. Ученици којима је географија обавезан предмет у односу на ученике којима је географија изборни предмет активнији су на часовима, спремнији су да саслушају другаре и међусобно дискутују о изложеном градиву и чешће имају прилику да раде самостално или у групама.

Будући да за огледна одељења не постоје учбеници, од наставника и ученика захтева се улагање додатног напора у прикупљању наставног материјала. У овом истраживању је утврђено да се групе ученика различито припремају за наставу. Белешке са часова представљају најчешћи материјал за учење географије као изборног предмета, а материјали које је припремио наставник су основни извор за учење ученика који географију прате као обавезан предмет. Када је реч о наставним средствима, очекивано, географска карта је и даље незаменљиво средство. Међутим, пожељно је комбиновати географску карту с осталим наставним средствима и на тај начин омогућити већу заступљеност шематских приказа географских појава, као и чешћу употребу слајдова и компјутера у образовне сврхе.

На крају, на основу резултата нашег истраживања стиче се утисак да наставу географије као обавезног предмета у огледним одељењима ученици доживљавају нешто озбиљније и са више иницијативе приступају изучавању наставних садржаја. То је и очекивано, јер често изборни предмети у школама имају мање значајан статус у односу на обавезне предмете. Међутим, то никако не значи да настава изборних предмета треба да буде мање изазовна и подстицајна за ученике, посебно ако се има у виду да изборне предмете ученици бирају према личним преференцијама.

*Напомена. Чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (бр. 179034) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008), које финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије (2011-2014).*

## Литература

- Council of Europe (1992a): *Educational Research Workshop on Research into secondary school curricula*, Secretariat Report, DESC/Rech (92) 67, Strasbourg.
- Council of Europe (1992b): *Research into secondary school curricula*, European Educational Research Workshop, Valletta.
- Ђерић И. и Р. Драговић (2005): Постигнуће ученика из географије; у: Р. Антонијевић и Д. Јањетовић (прир.): *TIMSS 2003 у Србији*, (163-185). Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Европска комисија (2010): Обавештење комисије европском парламенту, савету, европском економском и социјалном комитету и комитету региона, *Агенда за нове вештине и нова радна места: Европски допринос пуној запослености*, Стразбур.
- Хавелка, Н. и сарадници (1997): Ученички доживљај школе: како ученици процењују наставне предмете, *Психолошка истраживања*, бр. 9, 177–217.
- Комленовић, Ђ. (2004): Организација географске наставе у средњем стручном образовању, *Педагогија*, год. LXIII, бр. 2, стр. 274-280.
- Комленовић, Ђ и Д. Малинић (2008): Дидактичка вредност географске карте и глобуса, *Педагогија*, год. LXIII, бр. 2, стр. 274-280.
- Комленовић, Ђ. (2009): Географија у економији, праву и администрацији, *Педагогија*, год. LXIV, бр. 2, стр. 287-294.
- Комленовић, Ђ. и Ј. Станишић (2011): Постигнућа ученика из географије; у С. Гашић-Павишић и Д. Станковић (ур.): *TIMSS 2007 у Србији* (229-256). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Малинић, Д. (2009): *Неуспех у школској клупи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Манић, Е. и Ђ. Комленовић (2009): Модерне технологије у настави географије, у: М. Даниловић и С. Попов (пр.): *Технологија, информатика, образовање за друштво учења и знања 5* (1. део), стр. 345-355. Нови Сад: Факултет техничких наука, Центар за развој и примену науке и информатике, Природно математички факултет, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Милановић-Наход, С. и В. Спасеновић (2002): Шта треба мењати у нашој школи, у: З. Аврамовић и С. Максић (прир.): *Изазови демократије и школа (9-27)*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- З. Ђурић (ур.) (1998): *Средње образовање у свету*. Београд: Министарство просвете, Сектор за истраживање и развој образовања.
- Министарство просвете и спорта Републике Србије (2002): *Реформа средњег стручног образовања: од разговора ка реализацији*, Београд.
- Министарство просвете и спорта Републике Србије (2004): *Концепција стручног образовања у Србији*, нацрт, Београд.
- Мирков, С. (2003): Узроци проблема у учењу код ученика основне школе, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 35, 151-165. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Мирков, С., Н. Лалић-Вучетић и И. Ђерић (2011): Породични и лични образовни ресурси и постигнућа ученика; у С. Гашић-Павишић и Д. Станковић (ур.): *TIMSS 2007 у Србији* (229-256). Београд: Институт за педагошка истраживања.

- Рудић, В. (1998): *Методика наставе географије, теоријско-методолошки аспекти*, треће допуњено издање, Географски факултет, Београд.
- Правилник о наставном плану и програму огледа за образовни профил финансијски администратор, *Службени гласник РС - Просветни гласник*, бр. 18/2007.
- Правилник о наставном плану и програму огледа за образовни профил службеник осигурања, *Службени гласник РС - Просветни гласник*, бр. 12/2007.
- Спасеновић, В. и С. Милановић-Наход (2001): Ставови ученика према проблемима и потребама наших школа, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 33, 389–407. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Tomal, N. (2011): High school students' attitudes towards geography and the questions they wonder about, *Scientific Research and Essays*, Vol. 5(13), 1729-1733.
- Вујачић М. и Ј. Тодоровић (2007): Опремљеност школе у функцији побољшања квалитета васпитно-образовног процеса; у М. Даниловић и С. Попов (прир.): *Технологија, информатика, образовање 4* (404-410). Београд: Институт за педагошка истраживања; Нови Сад: Природно математички факултет и Центар за развој и примену науке, технологије и информатике.
- Вујачић М. и Р. Ђевић (2011): Физички услови рада у школама; у С. Гашић-Павишић и Д. Станковић (ур.): *TIMSS 2007 у Србији* (257-271). Београд: Институт за педагошка истраживања
- Zgonik, M. (1967): *Metodika nastave geografije u osnovnoj školi i školama drugog stupnja*, Сарајево: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Закон о изменама и допунама о средњој школи*, Службени гласник РС - Просветни гласник, бр. 23/02.
- Закон о средњој школи*, Службени гласник Републике Србије - Просветни гласник, бр. 101/05.
- Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник РС - Просветни гласник, бр. 72/09.
- Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник РС - Просветни гласник, бр. 52/11.

*Подаци о ауторима:*

*др Ђурђица Комленовић, виши научни сарадник,  
Институт за педагошка истраживања, Београд  
djkomlenovic@rcub.bg.ac.rs*

*мр Душица Малинић, истраживач сарадник,  
Институт за педагошка истраживања, Београд  
dmalinic@rcub.bg.ac.rs*

*мр Јелена Станишић, истраживач сарадник,  
Институт за педагошка истраживања, Београд  
jstjanisic@rcub.bg.ac.rs*

Ивана Милановић<sup>1</sup>  
Гимназија „Исидора Секулић“  
Нови Сад  
Ђурђица Такачи  
Природно-математички факултет  
Департман за математику и информатику  
Нови Сад

UDK - 371.3::51]:004 ; 004.42GEOGEBRA  
ID 195262220  
Стручни рад  
НВ. LXI 4. 2012.  
Примљен: 28. II 2012.

## ПРИМЕНА ОБРАЗОВНОГ СОФТВЕРА GEOGEBRA У ОДРЕЂИВАЊУ ГЕОМЕТРИЈСКОГ МЕСТА ТАЧАКА

**Апстракт** У настави математике појам геометријског места тачака је означен као веома значајан, а проблеми који захтевају његово одређивање веома комплексни, али и тежки ученицима. Развој образовне технологије омогућава другачији приступ решавању ових проблема. У раду је назначена могућност одређивања геометријског места тачака применом конструисаног дидактичког модела, чија је заснованост конципирана у три димензије. Први део рада представља теоријске основе модела према његовим димензијама. У првој димензији модел је оријентисан према дидактичком концепту за решавање математичких проблема, односно у складу са моделом Поле. У другој димензији модел је оријентисан према дидактичком концепту за решавање проблема у геометрији, у складу са Ван Хиловим моделом. У трећој димензији наведене су одреднице модела према образовном софтверу GeoGebra. Други део рада представља реализацију наведеног модела у конкретном проблему, са описаним корацима у раду, потешкоћама са којима су се ученици сусретали, као и предлозима за њихово превазилажење.

**Кључне речи:** визуелизација, GeoGebra, геометријско место тачака, дидактички модел, доказ.

## THE APPLICATION OF GEO GEBRA IN DETERMINING GEOMETRIC POSITIONS OF POINTS

**Abstract** In the teaching of mathematics the concept of geometric position of points is stressed as very important, and the problems which require their determination are very complex and difficult to students. The development of educational technology enables a different approach to solving these problems. The paper offers a possibility to determine the geometric position of points by the use of a didactic model, based on three dimensions. The first part of the paper offers theoretical bases of the model according to its dimensions. In the first dimension the model is oriented towards a didactic concept for solving mathematical problems, i.e. in accordance with the model of Polye. In the second dimension the model is oriented towards the didactic concept for solving problems in geometry, in accordance with the Van Hiele's model. In the third dimension the determinants of the model according the educational software Geo Gebra are cited. The

<sup>1</sup> milanovickelecic@gmail.com

*second part of the text describes a realization of the cited model on a concrete problem, with all the steps in work, difficulties that the students encountered and the suggestions for overcoming them.*

**Keywords:** *visualization, Geo Gebra, geometric position of points, didactic model, proof.*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО МЕСТА ТОЧЕК

**Резюме** *В процессе обучения тема геометрическое место точек считается очень важной, но очень сложной и трудной для учеников. Развитие образовательных технологий обеспечивает и позволяет новый подход к решению этой важной проблемы. В работе обсуждается возможность определения геометрического места точек с использованием специальной дидактической модели в виде трехмерного конструкта. В первой части работы приводятся теоретические основы модели по ее измерениям. В первом измерении модель ориентирована на дидактические концепции для решения математических проблем, согласно модели Поле. Во втором измерении модель ориентирована на дидактические концепции решения заданий по геометрии, согласно модели Ван Хила. В третьем измерении приводятся детерминанты модели в соответствии с образовательной программой GeoGebra. Вторая часть статьи посвящена применению описанной модели, объясняются возможные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся, предлагаются способы их преодоления.*

**Ключевые слова:** *визуализация, GeoGebra, геометрическое место точек, дидактическая модель, доказательство.*

### Увод

У средњошколској наставној пракси уочено је да појам геометријског места тачака (ГМТ), односно скупа свих тачака које задовољавају неки услов, ученици теже разумеју и усвајају, иако су се с овим појмом сретали и у основној школи. Проблем неразумевања је узрокован првенствено недовољном геометријском интерпретацијом и немогућношћу визуелизације постављеног проблема. Када, на пример, уводимо појам симетрале дужи, стављамо ученика пред готов чин – кажемо дефиницију, нацртамо праву која је нормална на дату дуж и садржи средиште дужи, покажемо да је свака тачка праве једнако удаљена од крајњих тачака дужи, и сматрамо да је појам јасан, очигледан и разумљив свим ученицима. Међутим, има ученика који теже стварају геометријску представу на основу апстрактних дефиниција или конструкција које нису сами извели и разумели. Ту је заобиђена ученикова потреба за самосталним запажањем и аутономном изградњом геометријске представе. Представа коју наметнемо ученику неће имати једнаку вредност као представа до које ученик долази сам, истраживањем,

покушајима и грешкама. Ученику треба омогућити да самостално црта, покушава, можда и погреши, а затим му помоћи да уочи грешке и несклад своје представе с оним што је требало да добије. Док неки ученици имају развијену моћ стварања геометријских представа, други ученици у таквим ситуацијама имају одређене проблеме. Овим ученицима би помогло када би до таквих представа долазили спорије, самосталним покушајима и методом откривања. Уз то би им се усвајање могло олакшати уз помоћ одговарајућих методичких примера које би сами решавали, без посредства или уз посредан утицај наставника (Marinić-Kragić, 2008).

Нове могућности у решавању математичких задатака отвара нам употреба рачунара и одговарајућих софтверских пакета, који подржавају *CAS (Computer Algebra System)* и *DGS (Dynamic Geometry System)*. Системи рачунарске алгебре нам омогућавају нумерички и алгебарски рачун и геометријске представе алгебарских једначина. Највећи допринос софтвера динамичке геометрије су у визуелизацији и динамици конструкција у којима и после промена положаја објекти задржавају своја математичка својства и односе. У овом раду је коришћен бесплатан софтверски пакет GeoGebra, који садржи елементе и CAS и DGS, па га можемо користити као помоћ у настави средњошколске математике јер обухвата алгебру, геометрију и анализу.

### **Дидактичко-методички приступ проблему одређивања ГМТ**

Пошто је у пракси уочено да проблем одређивања ГМТ представља потешкоћу ученицима, потребно је направити стратегије за решавање оваквих задатака и утврдити у којим етапама решавања проблема и на који начин укључити рачунарску подршку. У овом раду препоручене стратегије су представљене у виду дидактичког модела који је заснован на: концепту за решавање математичких проблема (Пољин модел), концепту за решавање геометријских проблема (Ван Хиллов модел) и концепту GeoGebre као окружења у којем ће задатак бити решаван.

Решавање ових проблема се може разложити на четири етапе према дидактичком моделу за решавање математичког проблема (Polya, 1973). На тај начин се одређивање ГМТ своди на: 1) разумевање проблема, 2) разрађивање плана, 3) реализовање плана, 4) решење и проверу.

У различитим истраживањима дидактичари и математичари посебно истичу примену наведеног Пољиног концепта у решавању задатака и доказивању у геометрији (Battista & Clements, 1995). Они сматрају да је овакав приступ значајан зато што ученици и после завршене средње школе не знају формална извођења доказа, нема дедуктивног закључивања и недовољне су интеракције између интуитивне и дедуктивне фазе у току решавања геоме-

тријских проблема. Због тога је неопходно утицати на развој когнитивних способности ученика приликом одређивања ГМТ, као што су: знање, разумевање, примена, анализа, синтеза и вредновање.

**Табела 1: Три правца у употреби GeoGebre према Пољином моделу**

	<b>Објаснити</b>	<b>Истражити</b>	<b>Моделирати</b>
Разумевање плана	<ul style="list-style-type: none"> <li>- описати дате податке</li> <li>- идентификовати непознато</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обезбедити ученицима материјал за рад</li> <li>- наводити ученике да истраже проблем</li> <li>- водити ученике у идентификовању непознатог</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- изложити предмет моделирања</li> <li>- идентификовати дате податке</li> <li>- описати непознато</li> </ul>
Разрађивање плана	<ul style="list-style-type: none"> <li>- како променљиве утичу међусобно</li> <li>- направити стратегију</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- питати ученике за везе међу променљивим</li> <li>- водити ученике у креирању стратегије</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- креирати математичке објекте</li> <li>- анализирати међузависност објеката</li> </ul>
Реализовање плана	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сакупити нове податке манипулишући математичким објектима како би се дошло до решења</li> <li>- постављати усмерена питања</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- усмеравати ученике у интеракцији математичких објеката ради прикупљања више података</li> <li>- усмеравати ученике да уочавају законитости на основу прикупљених података</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- манипулисати објектима ради утврђивања ваљаности конструкције модела</li> <li>- поставити претпоставке</li> <li>- тестирати претпоставке</li> </ul>
Провера решења	<ul style="list-style-type: none"> <li>- поновити поступак</li> <li>- постављати „шта ако” питања</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- подстицати ученике на разматрање алтернатива</li> <li>- подстицати ученике да постављају „шта ако” питања</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- променити улазне величине</li> <li>- креирати проблем који описује тренутно стање</li> <li>- поставити нови проблем</li> </ul>

GeoGebra се због могућности динамичког приказа и интерактивности геометријских објеката у настави математике може користити за објашњавање, истраживање и моделирање геометријских и других математичких концепата и њихових међусобних односа (Karadag & McDougall, 2009). Пољин концепт за решавање проблема може се уградити у динамичко окружење GeoGebre за учење, а затим се анализирају три правца у употреби GeoGebre.

– Први правац – употреба GeoGebre као когнитивног алата за извршавање процедуралних задатака у краћем времену и потреба за вишим нивоима мишљења ученика.



- Други правац – употреба GeoGebre ради проширивања когнитивних могућности тих задатака.
- Трећи правац – моделирање у GeoGebra окружењу.

Ова три правца, смештена у Пољин концепт могу се представити као што је приказано у табели 1.

Ако Пољин концепт и примену рачунара у одређивању ГМТ означимо као две димензије модела за решавање овог проблема, онда трећу димензију треба да представљају одреднице које спецификују математички проблем као геометријски. Ове одреднице су садржане у дидактичком моделу учења геометрије (Van Hiele, 1959), са циљем превазилажења тешкоћа и потребом да ученици у решавању геометријских задатака савладају одређене нивое мишљења. Ван Хилов модел се састоји из пет нивоа и, мада се нивои могу третирати према узрасту ученика, наглашава се чињеница да приликом сваког решавања геометријског проблема ученик пролази све нивое:

- (Визуелни) Ученици најпре треба да формирају основне геометријске концепте, путем разматрања концепта као целине, без експлицитног погледа на карактеристике компонената постављеног проблема.

- (Аналитички) Ученици даље треба да размишљају о геометријском концепту кроз неформалну анализу компонената и делова који сачињавају проблем. Потребно је утврдити неопходне стратегије за решавање задатка.

- (Апстрактни) На овом нивоу ученици треба да логично постављају својства концепта, да утврде шта су потребни и довољни услови и подаци за решавање проблема, да користе апстрактан начин мишљења, а затим да се позивају на стечено знање – дефиниције, аксиоме, теореме.

- (Формални) Ово је ниво формалне дедукције, ученици треба да изведу формални доказ који се заснива на математичким чињеницама. Овај ниво би требало да буде карактеристичан за средњошколско учење геометрије.

- (Математички) Ученици треба да буду у могућности да дођу до формалних решења геометријских проблема, али и да их упоређују у различитим аксиоматским системима. Овај ниво је карактеристичан за учење на високошколском нивоу (Patsiomitou & Emvalotis, 2010).

### **Васпитно-образовни циљеви модела за одређивање ГМТ**

Потребе савремене наставне праксе налажу примену рачунара у решавању задатака из геометрије, па тако и код усвајања појма ГМТ као једног од веома значајних, али и комплексних у геометрији. Дидактички модел конструисан за одређивање ГМТ који је оријентисан према смерницама Пољиног и Ван Хиловог модела у GeoGebra окружењу (Gómez-Chacón & Escribano 2011) сврсисходнији је и за ученике и за наставнике од традиционалног приступа у решавању ових проблема.

Основни циљ је да ученици лакше и трајније усвајају и примењују знања, чиме се и директно подиже сам наставни процес на виши ниво квалитета. Модел доприноси квалитетнијем разумевању наставних садржаја и задатака који се односе на одређивање ГМТ. Утиче се на повећање мотивације код ученика, стваралачких и креативних способности, логичко и апстрактно мишљење ствара основу за дивергентно мишљење које даље делује на дивергентне когнитивне процесе код ученика, за разлику од конвергентних у традиционалној настави. Такође је могуће да ученици прођу све нивое математичког мишљења и резоновања, од најнижих до највиших, уз развијање математичких компетенција. Знање које је квалитетно, трајно и структурирано прераста у функционално знање, што представља императив савремене наставе. Примена оваквих модела у настави делује и на флексибилност ученика, зато што ће ученици уз подршку наставника моћи да стечена знања примењују и у изучавању других различитих наставних садржаја.

### **Реализација модела за одређивање ГМТ**

На основу искуства у настави математике, али и бројних емпиријских истраживања, можемо истаћи важну улогу и помоћ које у решавању проблема одређивања ГМТ пружају рачунар и програми динамичке геометрије и алгебре, као што је GeoGebra (Херцег & Херцег, 2007). Добри резултати се постижу приказом динамике стварања скупа свих тачака које имају задато својство. Још бољи резултати се постижу ако ученик самосталним радом на рачунару дође до траженог скупа тачака. У геометријском прозору софтвера GeoGebra могу се цртати тачке које задовољавају неко својство – тако ученик ствара геометријску представу. Даље се ученик наводи да покуша сам да уочи о каквом се скупу тачака ради, са циљем да га дефинише и, на крају, да му додели једначину. Ученик лако може да провери да ли је био у праву – или цртањем предложене криве или уписивањем једначине у поље за унос, што се прати у алгебарском прозору GeoGebre. На тај начин ће створити интуитивну представу о геометријском месту тачака. Даље ученик користи математичке алате – приступа доказивању у формалном смислу или извођењу једначине тражене криве. Ученицима је много лакше да докажу неку тврдњу или изведу једначину када знају какав ће бити исход него да тапкају у мраку без извесног исхода и без већ створене геометријске представе.

Овакав приступ решавању проблема укључује првенствено методу хеуристичког разговора и проблемску методу, у чијим основама су учење откривањем, односно истраживачки усмерена настава. То је у складу са теоријом конструктивизма по којој ученик самосталном активношћу конструише своје знање на темељу личног искуства. Улога наставника није

централна, већ да одабере адекватно окружење за учење, прилагођене садржаје и да подстиче и усмерава ученике да самостално откривају нове појмове, начела и законе у садржајима које уче. Ради самосталног рада и напредовања сваког ученика, пожељно је да ученици у пару раде на рачунару, уз сугестије и помоћ наставника. Фронтални облик се препоручује у почетним фазама решавања проблема.

У даљем тексту је детаљно описана и објашњена реализација модела у конкретном проблему, са ученицима трећег разреда природно-математичког смера Гимназије „Исидора Секулић“ из Новог Сада.

Ученицима је био постављен следећи проблем (Огњановић & Ивановић, 2002):

Краци правог угла са фиксираним теменом у координатном почетку секу дату параболу  $y^2=2px$  у тачкама X и Y( $p>0$ ).

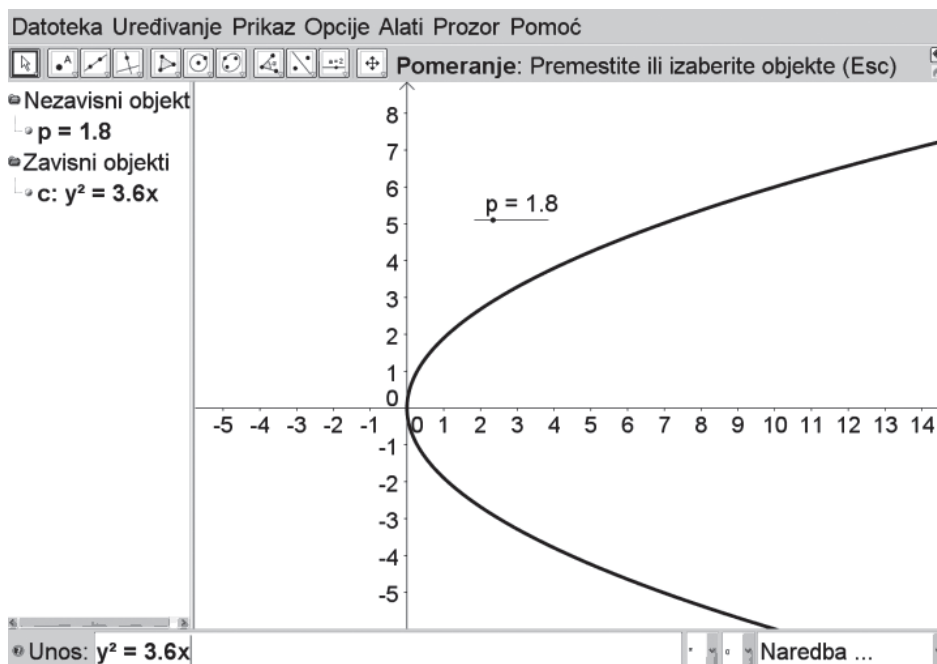
а) Наћи геометријско место средишта дужи XY.

б) Доказати да све праве XY имају једну заједничку тачку.

Решење:

1. Разумевање проблема.

Слика 1: Интерфејс програма GeoGebra у првој етапи



Први корак у решавању проблема је његово разумевање. Због тога је наставник ученицима поставио усмерена питања. Шта је непознато у

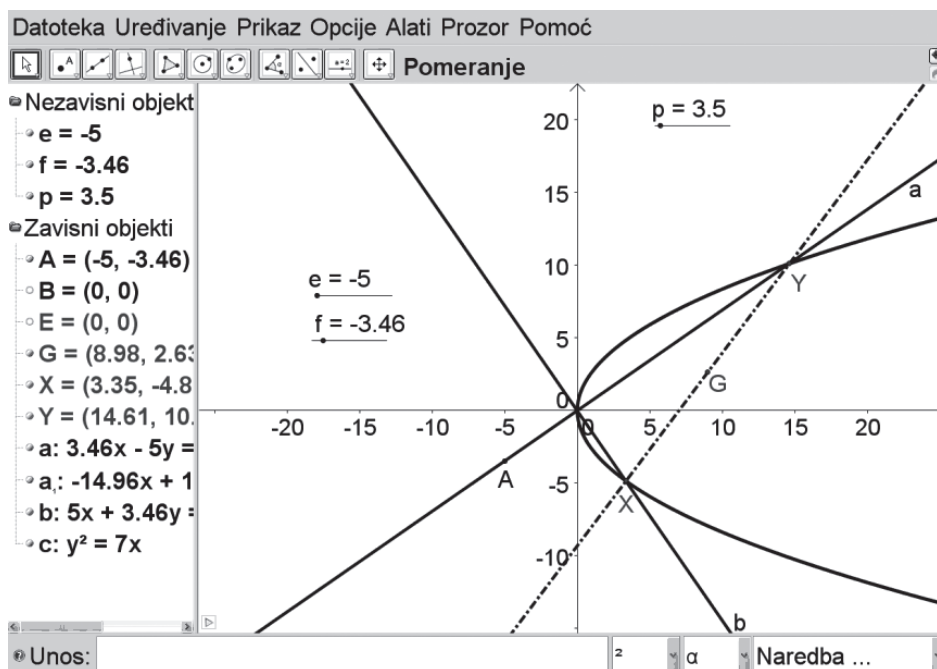
задатку? Са којим се подацима располаже? Који су задати услови? Да ли су подаци довољни да би се извео закључак? Наставник даље сугерише да се нацрта слика и уведу одговарајуће ознаке.

Прва препрека из ученичког угла: ученици су на постављена питања дали очекиване коментаре, „...како да нацртамо параболу, ако не знамо вредност параметра  $p$ ...“? Због тога је примењена опција *Klizač p*, која омогућава динамички приказ различитих вредности реалног броја  $p > 0$ , и конструкцију параболе  $y^2 = 2px$ , као на слици 1. Развија се дискусија о томе како параметар  $p$  утиче на облик параболе. Померањем клизача ученици закључују да „...што је веће  $p$ , парабола је шира...“

## 2. Разрађивање плана.

Овде је било потребно пронаћи везу између података и непознатих и како графички представити њихову зависност. Тачка чије се геометријско место тражи међа свој положај (на почетку задатка је то непознато ученицима) у зависности од положаја крака датог правог угла. Даље се дискусија развија у односу на конструкцију задатог правог угла са теменом у координатном почетку, чији краци према услову задатка треба да секу параболу у две тачке.

Слика 2: Интерфејс програма GeoGebra у другој етапи



Друга препрека из ученичког угла: „...како динамички да прикажемо промене положаја правоугла са теменом у тачки  $(0,0)$ ?“ На основу ранијих знања ученици наводе „...права која пролази кроз координатни почетак је облика ..“ Због тога уводе нови клизач  $k$ , конструишу наведену праву и њену нормалу, користећи одговарајуће наредбе. Међутим, овде је настала конфликтна ситуација због ограничених могућности примене софтвера, описаним поступком немогуће је конструисати праву, што значи да нису сви могући случајеви укључени. То је захтевало трагање за могућим алтернативним поступком. Ученици су урадили следеће: увели клизаче  $e$  и  $f$ , затим одредили тачку  $A(e,f)$ , праву  $a$  која садржи тачку  $A$  и координатни почетак, и затим праву  $b$  која је нормална на  $a$  и садржи координатни почетак. Овај поступак је обухватио све случајеве, зато што GeoGebra увек омогућава конструкцију кроз две тачке. У пресеку параболе и правих које образују прав угао настају тачке  $X$  и  $Y$ , и тачка  $G$  која је средиште дужи  $XY$ , као што је приказано на слици 2.

Изложене прве две етапе у решавању проблема одговарају визуелно-аналитичком нивоу мишљења ученика по Ван Хиловом моделу.

### 3. Реализација плана.

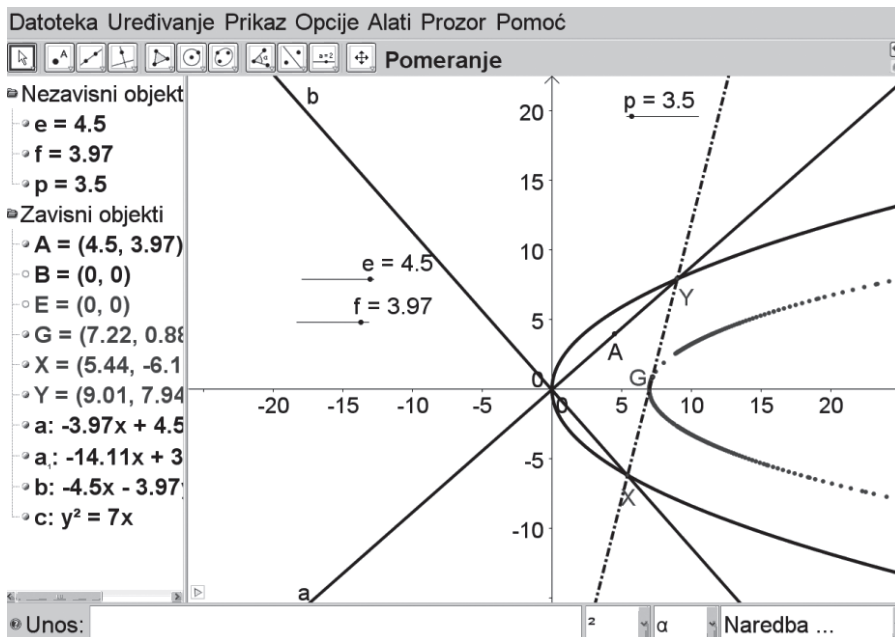
Стратегија у решавању проблема своди се даље на утврђивање различитих положаја тачке  $G$ , који се могу посматрати ако се активира опција *Trag* за тачку  $G$  и примени опција *Animiraj* на клизаче  $e$  и  $f$ . Ученици су се овде позвали на раније методе и решене проблеме са којима су утврдили одређену аналогију – траг тачке обезбеђује да се визуално прате промене положаја. Следило је њихово интуитивно решење проблема а) и на основу геометријске представе о насталом скупу тачака, закључују да је реч о параболу (слика 3а).

Трећа препрека из ученичког угла: ученици су коментарисали „...да је парабола другачија у односу на дату..“ Зашто? Теме јој није у координатном почетку, а графички приказ им само сугерише да је на  $x$ -оси, значи да GeoGebra не даје прецизан одговор о темену настале параболе.

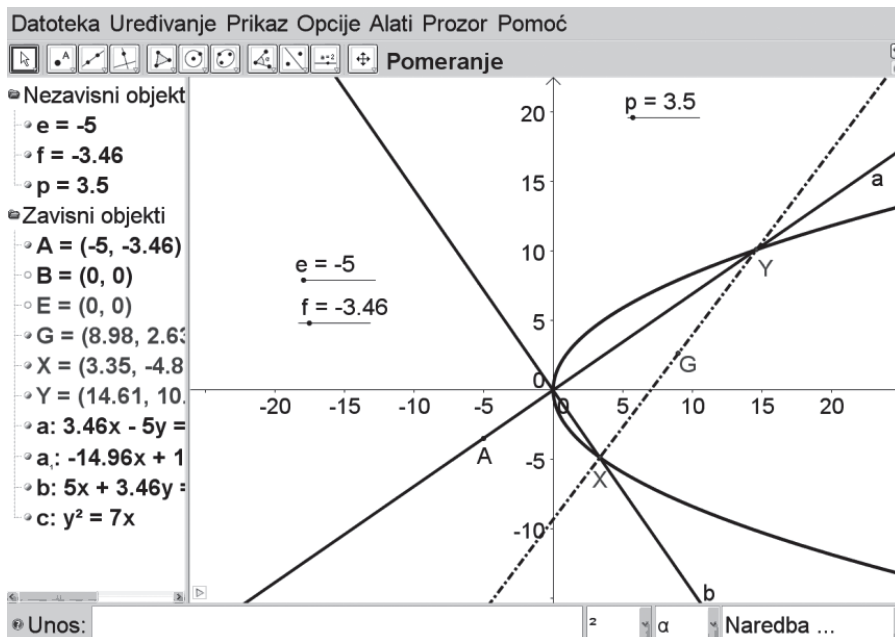
Четврта препрека из ученичког угла: „...како да одредимо параметар настале параболе...?“ Ученици су само закључили да он мора бити мањи од броја  $p$ , зато што је парабола ужа, али никакав закључак нису могли да изведу о траженом параметру, а самим тим ни да одреде једначину добијене криве.

Пета препрека из ученичког угла се односила на следеће: утврдити да ли све праве  $p(X,Y)$  садрже исту тачку, без обзира на промене положаја крака правоугла. Како су ученици већ упознати са опцијом анимације, одлучују да сад одреде траг праве  $p(X,Y)$ , анимирајући клизаче  $e$  и  $f$ . Добили су графички приказ на основу ког су дали одговор да све праве  $p(X,Y)$  садрже теме добијене параболе (слика 3б).

Слика 3а: Интерфејс програма GeoGebra у трећој етапи – проблем а)



Слика 3б: Интерфејс програма GeoGebra у трећој етапи – проблем б)



Овде је било могуће направити разлику између ученичког:

– визуелно-аналитичког резонувања (подразумева да ученик својим радом добије криву која репрезентује геометријско место тачака, и да о тој кривој закључује визуелним путем, али да се захтева даљи рад – алгебарско решење и провера)

– инструменталног резонувања (подразумева употребу основних алата софтвера у одређивању параболе, тачке, праве... али и ограничења у употреби GeoGebre),

а са циљем изградње комплетног разумевања ученика о математичком појму геометријског места тачака.

Како је у овој фази неопходно логичко закључивање ученика и повезивање добијених графичких презентација са теоријским знањима о параболу као кривој другог реда, можемо закључити да се овде развија апстрактан начин мишљења, што је по Ван Хиловом моделу трећи ниво који ученици достижу у решавању геометријских задатака.

#### 4. Решење проблема и провера.

Након што су ученици реализовали одговарајуће кораке, који су имплементирани у GeoGebra окружење, они су добили нека решења и извели закључке. Међутим, настале препреке у раду, и њихова само делимична могућност да се премосте, сугерисале су ученицима да је њихово решење недовољно, доказ неформалан, и да изведени закључци не морају бити ни тачни ни прихватљиви. Због тога је неопходно приступити формалном доказивању на коме се посебно инсистира у задацима оваквог типа. Уколикио формални доказ укаже ученику да његово претпостављено решење нема смисла, тада је потребно да се ученик врати на почетну етапу и понови поступак.

У последњој етапи је требало, користећи математичке чињенице, доказати да је геометријско место тачке G параболу и, још важније, одредити њену једначину:

Права  $p(O, X)$  има једначину  $y=kx$ , пошто је по услову задатка  $\sphericalangle$  (угао)  $HOY$  прав, следи да је права  $p(O, Y)$  облика  $y=-\frac{1}{k}x$ . Тачка X се добија решавањем система  $y^2=2px$  и  $y=kx$ , тј.  $X(\frac{2p}{k^2}, \frac{2p}{k})$ . Тачка Y се добија решавањем система  $y^2=2px$  и  $y=-\frac{1}{k}x$ , тј.  $Y(2pk^2, -2pk)$ .

Координате тачке G су  $x_G = p(k^2 + \frac{1}{k^2})$  и  $y_G = p(-k + \frac{1}{k})$ .

Из  $y = p(-k + \frac{1}{k})$  следи  $y^2 = p^2(k^2 - 2 + \frac{1}{k^2})$ , тј.  $y^2 = p(x - 2p)$ . У

овом кораку се посебно истиче значај неформалног доказа, зато што ученици знају коју једначину треба да изведу, па у том правцу и изводе формална рачунања. Геометријско место средишта дужи XY је парабола, која је симетрична у односу на x-осу, са теменом у тачки (2p,0).

Како је једначина праве p(X,Y):  $y - \frac{2p}{k} = \frac{k}{1-k^2}(x - \frac{2p}{k^2})$ , следи да свака од ових правих садржи теме параболе, тачку (2p,0). Овде се такође истиче значај интуитивних представа о исходу, ученици имају свест о томе да је потребно доказати да теме параболе припада свим правима p(X,Y).

Извођење формалног доказа је било знатно лакше ученицима будући да су у претходној етапи утврдили потенцијални исход проблема. На овај начин је реализован и четврти ниво у решавању геометријских проблема по Ван Хиловом моделу.

### Закључна разматрања

Сама природа појма геометријског места тачака захтева посебну врсту доказа. Задата област, као што су раван, простор или неки њихови, делови садржи бесконачно много тачака. Стога је немогуће проверити сваку тачку појединачно да ли има наведену особину или не. Због тога се препоручује решавање задатака у настави према изложеном моделу.

Описани задатак је одабран из разлога што је веома комплексан, у оквиру главног проблема ученици треба да реше и проблеме који настају у појединим етапама. Такође, у овом задатку на почетку је потпуно неизвесно шта ће бити крајње решење, па је визуелизација применом GeoGebre у конструкцији и проналажењу неформалног доказа који су изводили ученици имала кључну улогу. Истакнута је интеракција неформалног и формалног доказа (као и њихова разлика) уз активну примену рачунара. Ученик је кроз конструкције упознао односе међу геометријским објектима, а такође се привикава на рад са програмом.

Решавање задатка кроз препоручене и теоријски засноване стратегије у моделу кроз четири етапе представља систематичност и поступност у раду са ученицима. С обзиром на чињеницу да се од ученика тражило да самостално раде и искажу своје идеје и предлоге за решавање задатка, истакнут је принцип индивидуалности и ученичке активности. Примена рачунара је омогућила да настава која је реализована на овај начин буде приступачнија и очигледнија ученицима. Истакнута је и наглашена неопходност формалног извођења доказа, који се заснивао на научно прихваћеним математич-



ким чињеницама. У току решавања задатка ученици су могли да примене теоријска стечена знања из аналитичке геометрије у конкретном проблему. У даљем раду обезбеђују се трајнија ученичка знања, умења и навике. Због наведених чињеница, можемо да закључимо да је предложени модел у пуној сагласности са дидактичким принципима наставе математике који су адекватно укључени у сваку етапу реализације модела.

Главни и најважнији циљ реализације овако конципиране наставе је у развоју ученичких математичких компетенција, у наведеном моделу су имплементирани: способност постављања и решавања математичких проблема, математичко аргументовање, математичко мишљење и закључивање, комуникација, презентовање резултата и употреба алата и образовних технологија.

Након реализованог модела, ученици су имали различите коментаре, наводимо само неке од њих: „...Најбоље би било када бисмо у раду комбиновали класичан начин решавања проблема са радом на рачунару...“, „...GeoGebra омогућава више случајева, различитих решења једног проблема...“, „...Манипулисање подацима у задатку је лакше уз помоћ рачунара...“, „...Рачунар ипак није свемогућ...“

## Литература

- Battista, M. T., Clements, D. H. (1995): Geometry and proof, *Mathematics Teacher*, by the National Council of Teachers of Mathematics, 88(1), 48-54.
- Gómez-Chacón, I., Escribano, J. (2011): Teaching Geometric Locus using GeoGebra. An experience with pre-service teachers, *GeoGebra The New Language For The Third Millennium* (ISSN: 2068-3227), Madrid: Facultad de Ciencias Matematicas, Universidad de Madrid.
- Херцег, Д., Херцег, Ђ. (2007): *GeoGebra-динамичка геометрија и алгебра*, Нови Сад: Природно-математички факултет у Новом Саду.
- Karadag, Z., McDougall, D. (2009): Dynamic worksheets: Visual learning with the guidance of Polya, *MSOR Connections*, Vol. 9, No. 2, 13-16.
- Marinić-Kragić, E.R. (2008): Kako odrediti geometrijsko mjesto točaka, *Matematika i škola* 43, IX, 123-129, Zagreb: Element.
- Огљановић, С., Ивановић, Ж. (2002): *Збирка задатака за трећи разред гимназија и техничких школа*, Београд: Круг.
- Patsiomitou, S., Emvalotis, A. (2010): Students movement through Van Hiele levels in a dynamic geometry guided reinvention process, *Journal of Mathematics and Technology* 3, 18-48.
- Polya, G. (1973): *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method* 2<sup>nd</sup> edition, Princeton: Princeton University Press.
- Van Hiele, P. M. (1959): The child's thought and geometry, In T. P. Carpenter, J. A. Dossey, & J. L. Koehler (Eds.), *Classics in mathematics education research*, 60-66, Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

*Подаци о ауторима:*

*Др Ђурђица Такачи, рођена 1951. године, редовни је професор на Природно-математичком факултету Универзитета у Новом Саду од 1997. године.*

*Ужа научна област – анализа, парцијалне диференцијалне једначине, методика наставе математике.*

*[djurdjica.takaci@dmi.uns.ac.rs](mailto:djurdjica.takaci@dmi.uns.ac.rs)*

*Ивана Милановић, рођена 1977. године, професор је математике у Гимназији „Исидора Секулић“ у Новом Саду од 2000. године. Сфера интересовања – методика наставе математике, математичко моделирање.*

*[milanovickelecic@gmail.com](mailto:milanovickelecic@gmail.com)*

Музафер Сарачевић<sup>1</sup>  
Департман за природно-техничке науке  
Универзитет у Новом Пазару  
Данијела Милошевић  
Технички факултет у Чачку  
Сеад Машовић  
Градска Управа Нови Пазар

UDK - 371.3::51 ; 371.39:004.42  
ID 195262732  
Оригинални научни рад  
НВ.LXI 4.2012.  
Примљен: 5. IX 2011.

## ИНОВАЦИЈЕ И УНАПРЕЂИВАЊЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ ПРИМЕНОМ ЈАВА АПЛЕТА У СИСТЕМИМА ЗА Е-УЧЕЊЕ

**Апстракт** У овом раду се наводе конкретни предлози унапређивања наставе, првенствено математике, али и других природних и друштвених наука. Представљени су Јава аплети као алати за креирање интерактивног садржаја за електронско учење и као савремене методе у настави које директно утичу на квалитетно извођење наставног процеса. Поред креирања квалитетног интерактивног садржаја, аплети се у овом раду представљају и као алати за евалуацију у настави математике, а такође они имају примену и у оквиру корисничке подршке у облику виртуелних учионица и лабораторија. Сprovedено је и истраживање спремности наставника и ученика за један савремен приступ у настави математике где је извршена анализа постигнућа ученика након укључивања интерактивних садржаја у виду аплета и примене курса који је развијен у оквиру система за е-учење.

**Кључне речи:** Јава аплети, симулације, интерактивна настава, алати за е-учење, настава математике.

## INNOVATIONS AND ENHANCING MATHEMATICS TEACHING BY USING JAVA APPLETS E-LEARNING SYSTEMS

**Abstract** The paper offers some concrete suggestions how to enhance teaching, primarily of mathematics, but also of other natural and social sciences. Presented are the Java applets as tools for creating interactive contents for electronic learning, as well as some modern teaching methods which directly influence the quality performance of the teaching process. Besides their suitability for creating high quality interactive contents the applets can also be used as tools for evaluation in teaching mathematics, as well as users' support in the form of virtual classrooms and laboratories. A research was conducted to examine the readiness of teachers and students to adopt a modern approach in the mathematics teaching process. The achievements of students were examined after inclusion of interactive contents in the form of applets and the application of a course developed within the e-learning system.

**Keywords:** Java applets, simulations, interactive teaching, tools for e-learning, mathematics teaching.

<sup>1</sup> milanovickelecic@gmail.com

## ИННОВАЦИИ И АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

**Резюме** *В статье предлагаются конкретные меры по актуализации преподавания, в первую очередь - математики, но и других естественных и общественных наук. Представлены Ява-апплеты, а также описаны программы для создания интерактивных содержаний для электронного обучения, вернее современные методы обучения, которые непосредственно влияют на качество учебного процесса. Наряду с созданием высококачественных ШИтерактивных содержаний, в данной работе описаны возможности использования определенных программ в качестве ШИструмента оценки в преподавании математики и поддержки в виде виртуальных классов и лабораторий. Проведены исследования готовности преподавателей и учащихся для современного подхода к обучению математике, а также проведен анализ успеваемости учащихся после введения интерактивных содержаний и проведения курса, который был разработан в рамках системы электронного обучения.*

**Ключевые слова:** *ява-апплеты, моделирование, интерактивное обучение, программы электронного обучения, преподавание математики.*

### Увод

У савременој настави се сусрећемо са мноштвом различитих мулти-медијалних садржаја који доприносе квалитету наставе, повећању мотивације, бољој реализацији предмета и бољем индивидуалном напредовању појединаца у складу с њиховим интелектуалним способностима. Уз употребу информационо-комуникационих технологија, посебно алата и технологија у електронском учењу, учесници могу своја већ стечена знања да прошире и примене, јер савремени приступи у настави имају за циљ да се стечено теоријско знање примени у пракси (Наместовски, 2008).

Овај рад даје предлог како унапредити наставу математике, те су разматране могућности Јава аплета које се могу лако имплементирати у одговарајуће системе за е-учење. Аплети се реализују у виду симулација које помоћу рачунара обезбеђују двосмерни пренос информација, па тако ученик има могућност да самостално управља променљивима модела (Павловић, 2010). У овом раду акценат је стављен на природне науке – информатику, математику, физику, хемију, технику итд. Аплети су посебна врста Јава програма који су намењени за уграђивање у HTML странице. У оквиру странице аплет добија на располагање одређену правоугаону површину чије су димензије дате у пикселима. Посебну улогу Јава аплети преузимају у раду с геометријским облицима, што је и те како корисно за наставу математике (Сарачевић, 2011, монографија). Интерактивни садржаји у настави су посебан вид наставе помоћу рачунара, а применљиви су у свим дисциплинама, посебно у природним и техничким научним областима у којима постоји реална потреба за визуелизацијом процеса (Поповић, 2010).

## Примена аплета у настави математике

Један од најважнијих циљева поучавања математике је научити ученике да мисле, односно оспособити их за решавање проблема у будућем животу. Конкретно се мисли на примену стеченог теоријског знања у пракси. Математичар Џорџ Поља (Polya, 1957) описује модел решавања проблема у математици који се састоји од четири корака: проблем, доношење плана, извођење плана и поглед уназад. Можемо закључити да се истраживачки усмерена настава потпуно уклапа у наведени модел решавања проблема. Примена аплета и интерактивних садржаја и те како налази примену у овом моделу (Бјелановић, 2005).

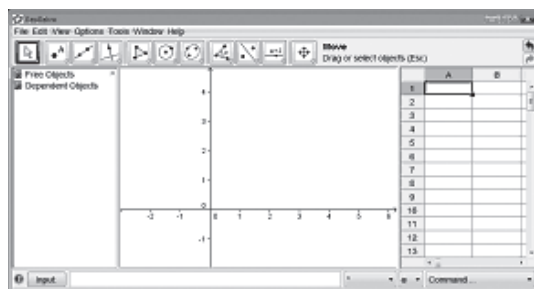
### Алати за динамичку математику

Најпопуларнији алати који се користе за креирање аплета за потребе наставе математике су:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• GeoGebra</li> <li>• Jeometry</li> <li>• Geonext</li> <li>• GRACE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• iGeom</li> <li>• C.a.R.</li> <li>• CaRMetal</li> <li>• Cinderella</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabulae</li> <li>• Wolfram Mathematica</li> <li>• Easy Java Simulations</li> <li>• Java View Lite</li> </ul>
--	---	---

*GeoGebra* је алат који се због могућности динамичног приказа и интерактивности математичких објеката у настави користи за објашњавање, истраживање и моделирање математичких концепата и њихових међусобних односа. *GeoGebra* је програм за динамичку математику који повезује геометрију, алгебру и математичку анализу. Развијен је за наставу и учење математике у школама. *GeoGebra* има три различита приказа математичких објеката – графички приказ, алгебарски (бројчани) приказ и табеларни приказ. Помоћу њих је могуће приказати математичке објекте у три различита облика.

Слика 1. Окружење програма GeoGebra



Предности алата *GeoГeбре* су (Маркус и Hohenwarter, 2003):

- Омогућавање анимирања једног или више бројева и/или углова истовремено.

- Редeфинисање објеката је веома моћан алат за измену конструкције. Веома је битно обратити пажњу на то да се може изменити и редослед корака у опису конструкције. Објекти могу да оставе траг у графичком приказу када се померају.

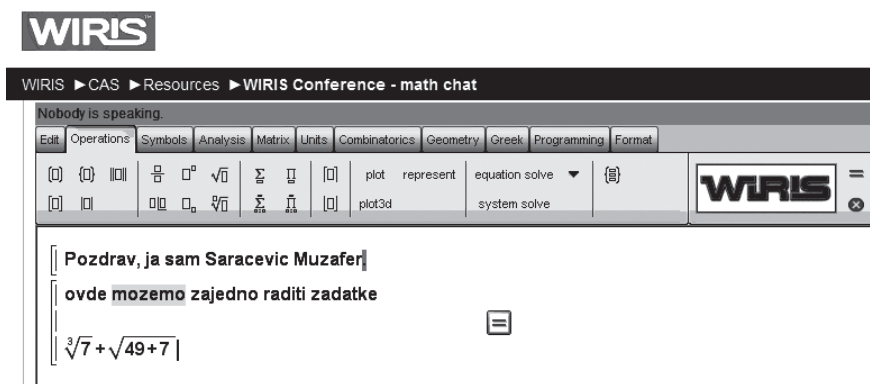
- Поред тога што је објекте могуће приказати или сакрити, могуће је подесити да њихова видљивост зависи од одређеног услова. Може се подесити објекат тако да се он појави на екрану уколико се укључи поље за потврду или се клизач подеси на неку одређену вредност.

- GeoГeбра дозвољава креирање сопствених алата заснованих на постојећим конструкцијама. Сви алати се аутоматски снимају у датотеку заједно са конструкцијом. Слојеви у GeoГeбри служе да се одреди који објекат се бира или помера када корисник кликне на више објеката.

### *Колаборативан рад у математици помоћу Јава аплета*

WIRIS алат је изузетно користан за колаборативан рад у виду цхата или *online* конференције али са неким додатним могућностима. Крајњи производ се може сачувати у облику Јава аплета који се касније може једноставно имплементирати на различитим платформама. Овај алат реализује замисао наставе у виртуелној учионици. У току ове дискусије ученици тимски решавају задатак, где могу заједно наводити своје идеје у виду математичких формула, табела или геометријских облика. Овај алат пружа добру корисничку подршку колаборативном раду у е-учењу. Постоји и додатак за имплементацију у системима за е-учење (Сарачевић М., 2011, мастер рад).

Слика 2. Окружење WIRIS Conference – math chat



## Оцењивање у математици помоћу Јава аплета

Нове софтверске алате могу да користе инструктори, а могу их користити и ученици за самооцењивање. Овакви алати у настави математике имају широку примену нарочито у креирању тестова са низом питања или задатака где наставник жели да провери колико ученик заиста разуме градиво које је рађено на часу. Тестови знања (тестови постигнућа или провере знања) представљају најобјективније средство за мерење знања. Задаци у тестовима знања према облику у ком се дају ученицима деле се на тестове репродукције (пресећања) и тестове рекогниције (препознавања). У свакој од ових група постоји неколико облика задатака који се употребљавају у тестовима знања, а обе групе се могу применити у оцењивању у настави математике (Курник, 2000, *Математички задатак*).

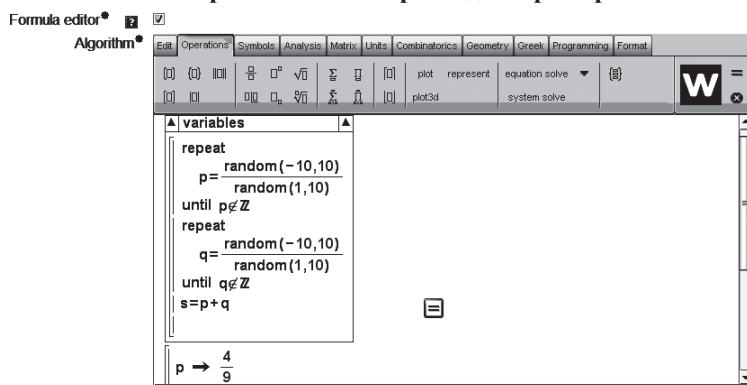
Следе примери како се може алат **WIRIS QUIZ** применити у креирању тестова за оцењивање у е-учењу. У евалуацију може да се укључи и аутоматско мењање питања, односно да се уведу променљиве у постављеном задатку (бројеви, операције, полиноми, дате вредности улазних параметара и сл.).

Слика 3. Примена Wiris алата у отвореном типу питања, есеј са кратким одговором

The screenshot shows a quiz question in the Wiris Quiz software. The question is: "1 Saberite sledeće razlomke  $-\frac{8}{3}$  i  $\frac{2}{7}$ ." Below the question, it says "Marks: - /1". There is an "Answer" field which is currently empty. Below the answer field is an "Edit" toolbar with various mathematical symbols and operators. The toolbar has tabs for "General", "Operators", "Symbols", "Big Ops.", "Matrix", "Arrows", "Greek", "Script and accent", and "Other". The "General" tab is active, showing symbols like  $\square$ ,  $\square$ ,  $\langle \square \rangle$ ,  $\square^2$ ,  $\sqrt{\square}$ ,  $\frac{\square}{\square}$ ,  $\square$ ,  $\square$ ,  $\square$ , and  $\sqrt[\square]{\square}$ . There is a "B" button and a "!" button on the right side of the toolbar.

У претходном примеру коришћене се променљиве, односно сваком ученику се приликом отварања теста насумично мењају вредности, тако да свако добија различите разломке у задатку. Вредност параметара за који желимо да се вредност мења наводимо на следећи начин: *#променљива*. Следи пример како наставник дефинише алгоритам за променљиве у претходном примеру:

Слика 4. Пример како наставник уноси алгоритам за променљиве за претходни пример



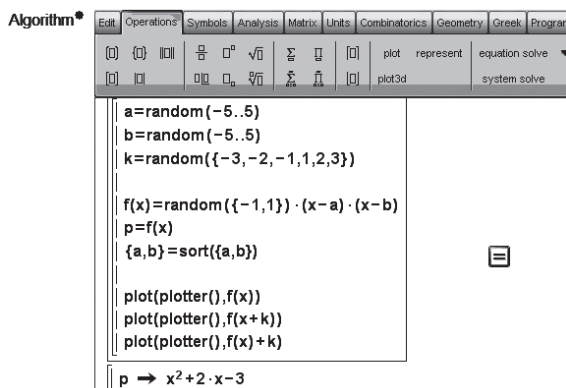
Ако је дефинисано питање са вишеструким одговором, онда се у зависности од вредности наведених променљивих мењају и понуђени одговори. Битно је да наставник правилно одради алгоритам који ће на произвољан начин увек мењати дати израз, разломак или полином и дате променљиве  $p$ ,  $a$  и  $b$ .

Слика 4.1 Пример навођења питања са више променљивих



Можемо видети да немамо конкретан полином, већ променљиву  $p$ , као и њој придружене променљиве  $a$  и  $b$ , а да наставник дефинише алгоритам за генерисање полинома.

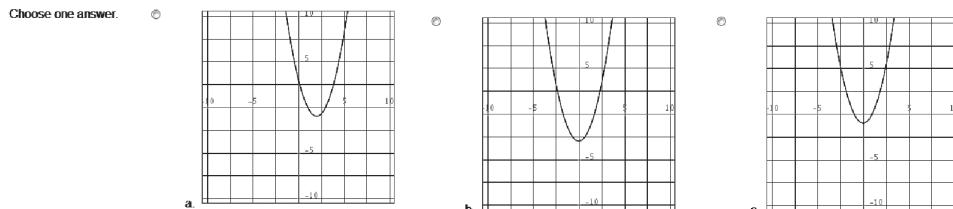
Слика 4.2 Пример дефинисања алгоритма за више променљивих





У овом примеру понуђени одговори се такође мењају у зависности од произвољно генерисаног полинома:

**Слика 4.3 Понуђени одговори за питање са вишеструким одговором**



Битно је напоменути да Wiris додатак за систем за е-учење има могућност да сваку активност коју одрадимо у едитору веома једноставно сачува у виду аплета, тако да увек постоји могућност да га модификујемо и даље надграђујемо.

#### *Јава аплети као корисничка подршка у настави математике*

У традиционалној организацији наставног процеса индивидуални приступ и његово остварење наилазе на озбиљне потешкоће. Овде се првенствено мисли на рад са талентованим ученицима. Индивидуални приступ произилази из потребе талентоване деце за већим напредовањем у односу на групу или обрнуто. Као одговор на овај проблем наводимо подршку применом Јава аплета. Ова подршка није ограничена местом и временом, а такође постоје и нивои сложености које диктира талентовани појединац (Хаџиахметовић, Сарачевић, 2011). Дobar предлог би био да се у свакој школи имплементира неки од система за е-учење који ће имати за циљ да талентованој деци пружи индивидуално напредовање кроз додатне активности, тестове и дискусије.

Добар предлог за унапређивање наставе могу бити виртуелне учионице (*енг. Virtual Classroom*) које се у основи могу дефинисати као скуп технологија, стратегија за учење, презентација и разних активности за учење којима се подстиче и промовише интеракција у реалном времену између групе корисника и наставника. Виртуелне учионице могу бити формиране као скуп аплета који пружају адекватну корисничку подршку ученицима у учењу.

Као други добар предлог за индивидуализацију наставе могу се навести и тзв. виртуелне лабораторије које представљају онлајн интерактивну демонстрацију процеса и система која омогућава ученицима да вежбају у контролисаном и сигурном окружењу. За потребе наставе математике и истраживања одрађена је онлајн виртуелна лабораторија за талентоване

ученике VI, VII и VIII разреда. Поступак и начин израде је описан у раду (Сарачевић и Машовић, 2010).

**Слика 5. Насловна страна Виртуелне лабораторије намењене талентованим ученицима**



За разлику од првог вида корисничке подршке, виртуелне лабораторије захтевају од ученика да на неки начин интерактивно учествује у извршавању експеримента, било да се тражи уношење неких података или доношење одлука или извршавање неких корака експеримента.

*Пример окружења виртуелне учионице у облику аплета*

*Virtual Classroom* је Јава аплет који је за разлику од форума синхрон, значи комуникација се одвија у реалном времену. Да не би дошло до проблема у комуникацији, потребно је учеснике поделити у неколико мањих група. Овај алат захтева свим учесницима инсталацију *Java plugin (додатка)*. Кључне предности овакве учионице, односно оваквог окружења, јесу (Turoff M., 1995):

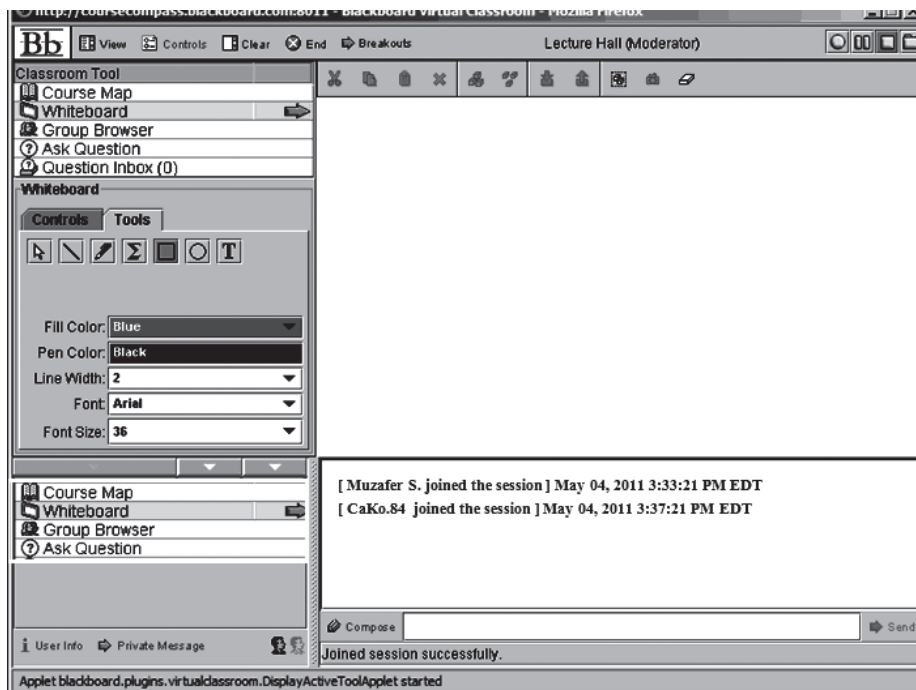
- Комплетну сесију је могуће веома једноставно снимити у облику аплета,
- Постоји једноставна могућност да се ова виртуелна учионица имплементира на веб или неком програму за креирање интерактивног садржаја,
- Веома се једноставно увози у системе за е-учење,
- Може се веома једноставно имплементирати и на мобилне уређаје и смарт телефоне.

Вештине које се подстичу кроз виртуелне учионице у настави математике су:

- Рад у групама и тимски рад, тако што се дефинишу улоге у тиму, решавају критични проблеми и дискутује у тиму. Виртуелне учионице имају и посебне “собе” где корисници могу да се састају и да раде на решавању задатака који су им постављени.

- Решавање проблема и разматрање различитих солуција за решења, кроз дискусију која се одвија у групи.
- Подстичу се комуникационе способности постављањем питања и давањем одговора.

Слика 6. Окружење аплета Virtual Classroom



## Методологија истраживања

Ово истраживање се односи на испитивање утицаја савремених метода у настави на постигнуће ученика у учењу математике. Оно треба да пружи одговоре о могућностима имплементације интерактивних садржаја у функцији ефикасности наставног процеса, као и о могућим позитивним ефектима на постигнуће ученика у настави математике. Такође је испитана спремност наставника и ученика за примену интерактивних садржаја у настави. Испитивање је обављено у Основној школи „Селаковац“ у Новом Пазару.

*Предмет истраживања* је примена интерактивних садржаја (Јава аплета) у настави у циљу повећања мотивације, као и повећања нивоа евалуације у настави. У раду се износи упоредна анализа оствареног успеха

ученика применом аплета као алата за израду интерактивног садржаја и наводе се ставови ученика о постојећем наставном процесу и предлозима побољшања.

*Циљ овог истраживања* је да на основу теоријских разматрања и примене савремених метода у настави у основном и средњем образовању укаже на статистички значајне могућности подизања нивоа ефикасности учења. Конкретно у оквиру истраживања утврдићемо где је већа успешност савладавања градива, теоријског и практичног (традиционално или хибридно) и боља просечна оцена за предмет математика.

*Задатак истраживања* је утврдити у којој се мери применом савремених технологија у настави математике доприноси ефикасности савладавања градива. Важно је препознати могућности примене Јава аплета у традиционалном начину извођења наставе, односно колико су неке наставне јединице погодне да се реализују помоћу њих, а све ради лакшег савладавања градива.

У овом истраживању дефинисана су два типа варијабли: независна и зависна. Независна варијабла је наставна метода, док је зависна варијабла успешност савладавања градива.

*Општа хипотеза* истраживања је да примена Јава аплета као алата за креирање интерактивног садржаја у настави има значајан утицај на ефикасност целокупног наставног процеса у образовању. У истраживању се примењује техника анкетирања, којом утврђујемо степен упућености ученика и наставника у могућности савремених метода, прикупљање мишљења о предностима и недостацима извођења наставе након укључивања интерактивних садржаја (Јава аплета). Тестирањем утврђујемо усвојена знања након примене интерактивних садржаја, односно испитивање усвојеног знања на контролној вежби где се утврђује однос постигнућа једне и друге групе (А и Б).

*Узорак* у овом истраживању чине две групе испитаника:

– 211 ученика основне школе (ученици VI, VII и VIII разреда, укупно 9 одељења)

– 21 наставник математике (из 10 школа из Новог Пазара, 7 основних и 3 средње школе, и то 16 наставника који предају у основној школи и 5 наставника математике који раде у средњим школама).

Узорак ученика је подељен у две групе и то:

– **Група А**, ученици који имају приступ интернету и имали су могућност да свакодневно приступају курсу (57,08 % од укупног узорка, тачније 117 ученика),

– **Група Б**, ученици који немају приступ интернету и нису активно похађали курс, односно само једном недељно у дигиталном кабинету у школи (42,92 %, односно 88 ученика).

### *Ток истраживања*

На почетку је спроведено анкетање наставника и ученика:

– Прва анкета намењена наставницима математике испитује колико су наставници спремни да прихвате нове методе у настави, колико су им познати појмови попут Јава аплета, симулација, анимација, електронско учење итд.

– Друга анкета намењена ученицима испитује колико су ученици задовољни досадашњим начином учења, шта треба побољшати, комуникацију са наставницима, мотивисаност, наставне методе итд.

Након резултата анкетања наставника и сазнања колико они заиста познају савремене методе у настави, било је потребно одржати мини-предавање. Развијен је курс за ученике под називом Примена Јава аплета у настави математике. Ученици су имали прилике да посећују овај курс и да претражују ресурсе пуних шест недеља. Они који су имали приступ интернету (група А) курсу су приступали и од своје куће, а они који су се изјаснили да немају приступ интернету или рачунар (група Б) имали су прилике да приступе курсу у школи, бар једном недељно у трајању од једног школског часа.

На крају шесте недеље ученици су радили контролни задатак. Он се састојао од пет питања (4 задатка и 1 задатак теоријског карактера). Контролни су радили сви ученици, и они који су имали приступ интернету и курсу и они који су се изјаснили да немају приступ интернету или рачунар. На крају истраживања ученици су у мини-анкети навели своје утиске о оваквом начину учења. Изнели су своја размишљања о томе да ли је примена интерактивних садржаја (Јава аплета) у настави математике допринела да мишљење о учењу математике буде позитивније.

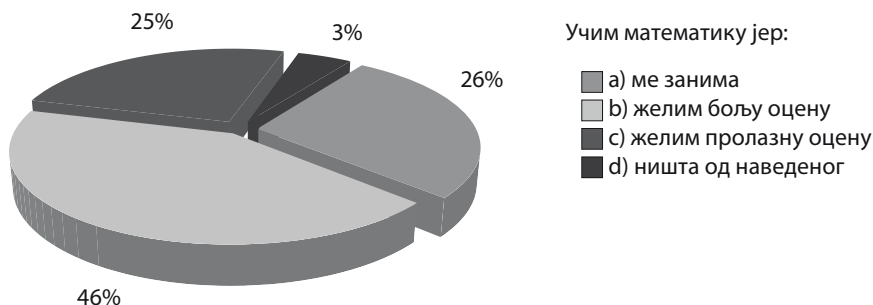
### **Психолошки и педагошки аспекти у примени интерактивног садржаја у настави**

Настава је сложен интерактивни процес у оквиру кога ученици и наставници остварују разноврсне односе и комуникацију ради постизања циљева и задатака васпитања и образовања (Бјекић, 2008).

Мотивација код ученика који похађају и онлајн наставу је далеко већа него код ученика који похађају само традиционалну наставу. Конкретно, можемо навести пример задатака које су били саставни део активности за сваку недељу – одговори ученика су били комплетнији, тј. много су боље разумели шта се од њих тражи. Пре спровођења курса, резултати о мотивисаности учења и рада у настави математике су били: 46% ученика

одговорило је да учи математику зато што жели бољу оцену, а 26% зато што их стварно занима градиво.

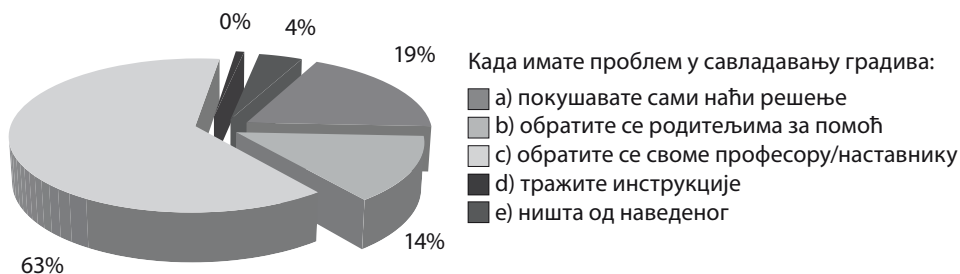
**Графикон 1. Резултати анкетања ученика о мотивима учења**



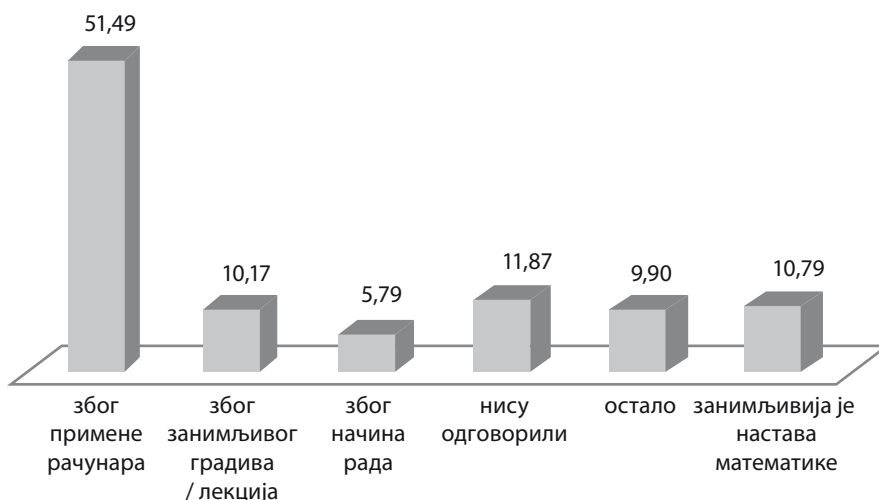
Битно је навести и личност ученика у процесу учења као један од психолошких фактора. Приметили смо да је неким ученицима потребна помоћ наставника и да очекују сталну комуникацију и надзор, али и стално мотивисање. Из резултата анкетања ученика (графикон 2) можемо видети да се 63% ученика кад наиђе на проблем у решавању задатака обраћа свом наставнику, а да 19% покушава да пронађе решење без помоћи наставника или родитеља.

Више од две трећине ученика се изјаснило да не воли математику, више од 80% сматра да је математика тежак предмет и близу 90% сматра да је настава информатике пуно занимљивија од наставе математике. Поставља се питање: *због чега?* На графикону 3. можемо видети које су разлоге навели ученици и због чега сматрају да је настава математике мање интересантна од информатике или других предмета (ово питање је било и отвореног типа, где су ученици наводили разлоге за своје мишљење).

**Графикон 2. Резултати анкетања ученика о начину савладавања градива**



**Графикон 3. Резултати анкетања ученика о разлозима**

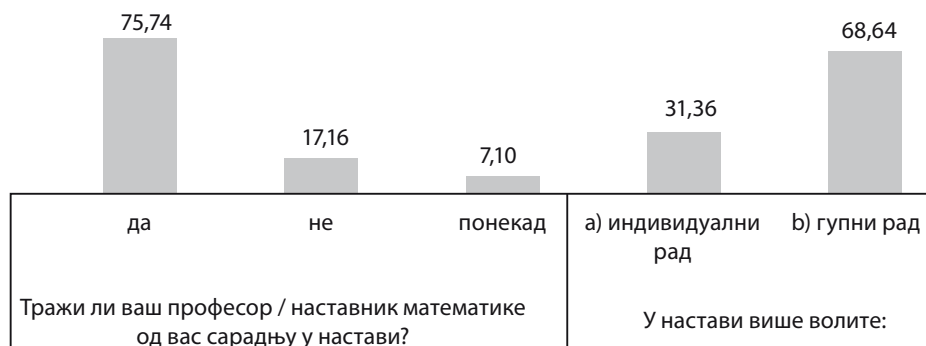


Комуникација и колаборативан рад је још један фактор који битно утиче на успешност постигнућа ученика. Ученици су се изјаснили да чак 68% воли рад у групама и да сматрају да наставник треба да тражи међусобну сарадњу, као и сарадњу са предметним наставником.

Поменућемо и педагошке аспекте е-наставе где истичемо флексибилност времена и место похађања наставе. Веома је битно да ученик при изради домаћих задатака има е-тутора, односно наставника, у виду симулације (аплета) коју је наставник одабрао или припремио за одређену област.

Након контролне вежбе ученици су одрадили анкету где су навели своје утиске о оваквом начину учења (да ли им се допада додатни вид образовања, да ли је примена интерактивних садржаја у настави математике допринела да то буде њихов омиљени предмет итд).

**Графикон 4. Резултати анкетања ученика о комуникацији и колаборативном раду у настави**



Интересантно је да су на питање *када имате проблем у савладавању проблема и решавању задатака, како долазите до решења* (питање које се налазило и у првој анкети) ученици сада дали одговоре који иду у корист примене аплета. Из првих резултата можемо видети да се 63% ученика кад наиђе на проблем у решавању задатка обрађало свом наставнику, а сада је 27%, раније је 19% покушавало да пронађе решење без помоћи наставника или родитеља, а сада чак 64%. Из тога произлази да су дати интерактивни садржаји повећали мотивацију за самосталан рад и проналажење решења без додатне помоћи наставника. Веома је битно да су ученици схватили намену аплета, односно 81% је одговорило потврдно, преко 91% сматра да је систем за е-учење (*Moodle*) једноставан за коришћење а 86,5% испитаника би и убудуће користили тај систем за додатно учење. Резултати о занимљивости наставе математике из прве анкете су заиста били против постојеће наставе, док су после приказаних савремених метода у настави резултати заиста много бољи. Чак 82% сматра да настава математике уз пратеће интерактивне садржаје може бити исто тако занимљива као и настава информатике, а преко 73% ученика каже да им одговара овакав начин учења математике уз традиционално образовање.

Конечно, ученици су дали оцене за наставу подржану интерактивним садржајима. Наравно, укључени су сви ученици, односно и они који нису имали могућност да активно приступају курсу (осим у школи) јер нису имали приступ интернету. Само 7% испитаника сматра и наводи да није задовољно оваквим видом наставе, 13% анкетираних ученика је оценило са оценом 2, док је 20% са оценом 3. Са оценом 4 је одговорило 27% испитаника, а оценом 5 је одговорило чак 33% испитаника.

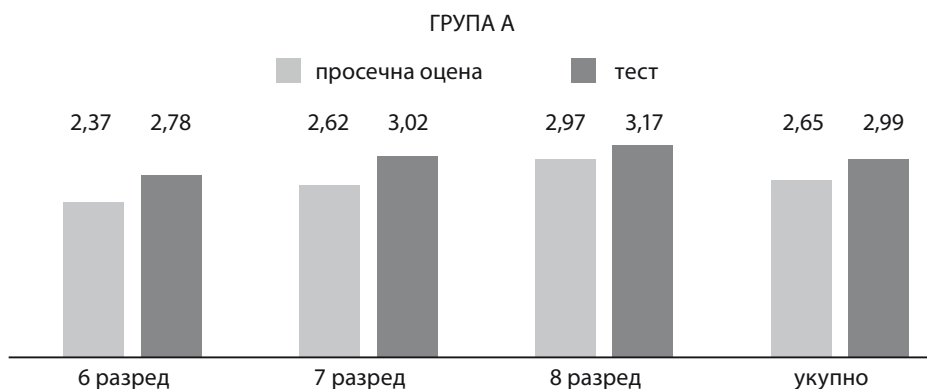
### **Резултати постигнућа ученика**

Након шест недеља трајања курса на Моодле систему за е-учење, сви ученици су радили контролну вежбу која је прописана планом и програмом. Приликом рада завршног теста ученици нису дељени на групе (група А и група Б), али су резултати сумирани одвојено. На графиконима 5. и 6. су дате просечне оцене по разредима и на нивоу сва три разреда, за обе групе и њихово постигнуће након завршеног курса.

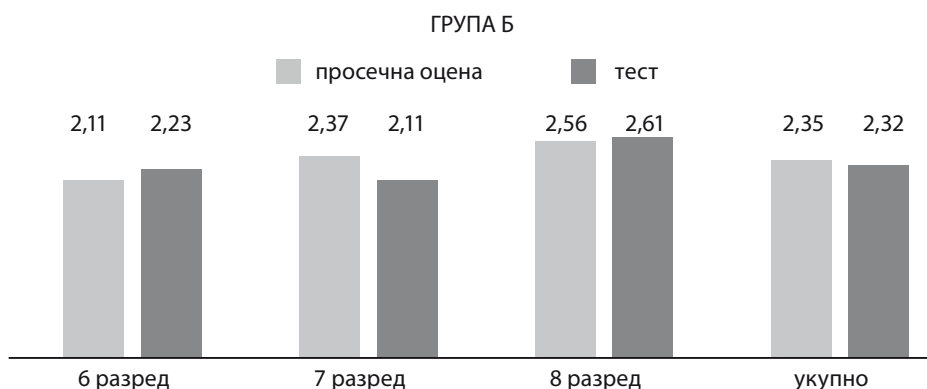
На основу датих резултата можемо уочити да је помак у повећању просечне оцене видљив, и то код групе А (они који су активно користили ресурсе курса и имали приступ интернету). На нивоу сва три разреда за групу А просечна оцена је са 2,65 повећана на 2,99. Значи просечна оцена је повећана за 0,34 односно преко 13%. Међутим, код групе Б није уочено повећање просечне оцене (са 2,35 на 2,32).



**Графикон 5. Упоредна анализа претходне просечне оцене и оцене остварене на тесту за групу А**

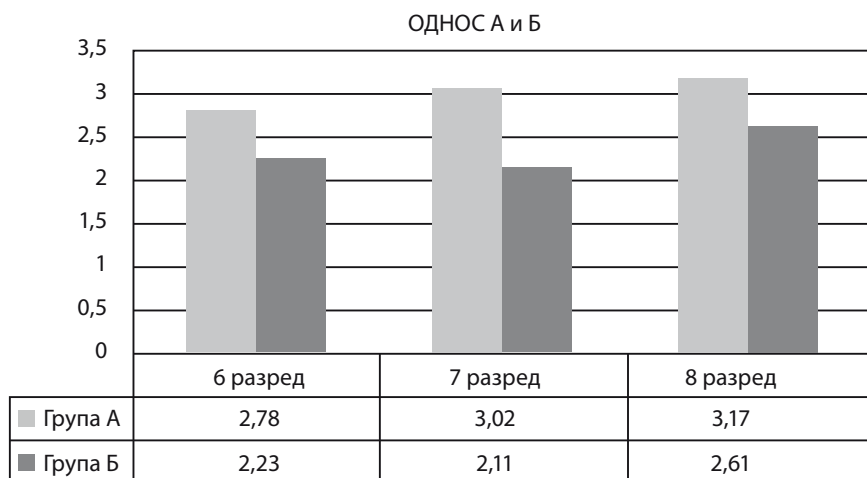


**Графикон 6. Упоредна анализа претходне просечне оцене и оцене остварене на тесту за групу Б**



Ако направимо упоредну анализу за обе групе, можемо уочити да је на нивоу сва три разреда (графикон 6) разлика у просечним оценама 0,67 (по разредима, шести разред 0,55; седми разред 0,91; осми разред 0,56), што представља помак када су у питању ученици који су користили интерактивне садржаје и додатно обављали задатке у току трајања курса.

Графикон 7. Однос оцена за групе А и Б



### Закључак

У овом раду анализирани су предности примене интерактивних садржаја у настави, а генерално је разматрана и интеграција информационо-комуникационих технологија у школама која може пружити реалну шансу за напредовање ученика и наставника. У раду се првенствено даје приказ извођења наставе математике уз употребу аплета, анимација, симулација и индивидуализација наставе посредством аплета и система за е-учење. Аплети су представљени као алати за креирање интерактивних садржаја за е-учење и као алати који се могу применити у оцењивању, односно евалуацији у настави математике. Наравно, овакав метод би требало да постане императив, штавише стандард у нашем образовном систему, не само у настави математике, већ свих предмета где постоји потреба за оваквим видом наставе. Наведени метод представља посебан вид наставе помоћу рачунара који је применљив у свим дисциплинама, а посебно у природним и техничким научним областима у којима постоји реална потреба за визуелизацијом процеса. Закључак истраживања је да су заиста постигнути добри резултати применом Јава аплета у настави математике. Пре самог курса ученици нису изразили наклоност према математици и већина је сматрала да је то тежак предмет. Након завршеног курса резултати завршне анкете показују позитивну промену у мотивацији за учење. Поред тога, контролна вежба показује повећање просечне оцене на нивоу сва три разреда, а и појединачно.

## Литература

- Бјекић, Д. (2008): Психологија учења и наставе у е-образовању, материјал за студијски програм - мастер за е-учење, Технички факултет Чачак – Е-ЛАБ.
- Бјелановић Д. Ж., (2005): Учење истраживањем у јава аплетима према моделу Георгеа Полау, интернет чланак- <http://www.normala.hr/>.
- Хациахметовић А., Сарачевић М., Милошевић Д., Међедовић Е. (2011): Аплети у настави као подршка у функцији мотивације талентованих ученика, 6th International Symposium, technology, informatics and education for learning and knowledge society, Technical Faculty Čačak, Serbia, vol 2, pp. 773-780.
- Markus H., Hohenwarter J. (2009): *GEOGEBRA, званично упутство 3.2*, ПМФ, Нови Сад.
- Наместовски Ж. (2008): Утицај примене савремених наставних средстава на повећање ефикасности наставе у основној школи, магистарски рад, Универзитет у Новом Саду, Технички факултет „Михајло Пупин”, Зрењанин.
- Павловић В., Драгићевић С., Папић Ж. (2010.): Методологија примене аплета и анимација у настави техничког и информатичког образовања, Техника и информатика у образовању, 3. Интернационална конференција, Технички факултет Чачак.
- Polya G. (1957): *How to Solve It*, 2nd ed., Princeton University Press.
- Polya, G. (2003): *Математичко откриће*, НМД, Загреб.
- Поповић Н., Наумовић М. (2010): Развој интерактивних симулација помоћу easy Java simulations i Simulink модела као екстерне апликације, ИНФОТЕХ-ЈАХОРИНА Вол. 9, Реф. А-4, п. 22-25.
- Сарачевић М. (2011): Објектно-оријентисано програмирање и моделовање – JAVA i UML, монографија, Универзитет у Новом Пазару.
- Сарачевић М. (2011): Примена Јава аплета као алата за креирање интерактивног садржаја за е-учење и евалуацију у настави математике, мастер рад, Технички факултет Чачак, Универзитет у Крагујевцу.
- Сарачевић М., Машовић С., Међедовић Е., Камберовић Х. (2011): Интеграција WIRIS алата са системом за е-учење као начин унапређења наставе математике INFOTECH 2011 - ICT Conference & Exhibition.
- Сарачевић М., Милошевић Д., Међедовић Е., Новалић Ф. (2011): Неки предлози унапређења наставе математике применом алата за е-учење, 6th International Symposium, technology, informatics and education for learning and knowledge society, Vol1., pp. 459-466.
- Turoff M. (1995): *Designing a Virtual Classroom*, March 7-10.

### *Подаци о ауторима:*

*Мр. Музафер Сарачевић, Универзитет у Новом Пазару, Департман за природно-техничке науке,  
Димитрија Туцовића бб, 36300 Нови Пазар,  
muzafers@gmail.com*

*Др Данијела Милошевић, Универзитет у Крагујевцу,  
Технички факултет у Чачку  
Светог Саве 65, 32000 Чачак,  
danijela@tfc.kg.ac.yu*

*Мр. Сеад Машовић, Градска Управа Нови Пазар, Одсек за ГИС,  
Стевана Немање 2, 36300 Нови Пазар,  
sekinp@gmail.com*

Саша Пантелић<sup>1</sup>  
Радмила Костић  
Ратомир Ђурашковић  
Славољуб Узуновић  
Небојша Ранђеловић  
Факултет спорта и физичког васпитања  
Универзитет у Нишу

UDK - 796.012.1-057.874(497.11) ; 371.3::796  
ID 195263244  
Оригинални научни рад  
НВ. LXI 4. 2012.  
Примљен: 16. XII 2011.

## МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИЦА ПРВОГ РАЗРЕДА ОСНОВНИХ ШКОЛА РАЗЛИЧИТОГ СТЕПЕНА УХРАЊЕНОСТИ

**Апстракт** *Повећана телесна маса код деце често се повезује са смањеним моторичким и функционалним способностима које су повезане с упражњавањем појединих спортских активности. Циљ овог рада био је да се утврди да ли су поједине моторичке способности под утицајем повећане телесне масе, односно да ли постоје разлике у моторичким способностима три групе ученица првог разреда које су класификоване на основу BMI на три групе. Укупан број испитаница био је 85, просечне старости од  $7.07 \pm 0.52$  године. Испитанице су подељене у три групе: 1) са нормалном телесном масом ( $n=47$ ;  $BMI \leq 17.75$ ); 2) са повећаном телесном масом ( $n=25$ , BMI од 17.76 до 20.50); 3) гојазне испитанице ( $n=13$ ,  $BMI \geq 20.51$ ). За процену моторичких способности (експлозивне снаге, координације и брзине) примењен је сет од девет тестова. Добијени подаци обрађени су једнофакторском анализом варијансе (One-way ANOVA), а разлике између група утврђене су LSD Post Hoc Testom. Резултати су показали да у експлозивној снази, координацији и брзини између група постоје статистички значајне разлике. Највећа статистички значајна разлика утврђена је између група са нормалном телесном масом и групе гојазних. Боље вредности забележене су код испитаница са нормалном телесном масом. То је и очекивано, с обзиром на способности које испитанице треба да имају да би успешно и брзо реализовали постављене задатке.*

**Кључне речи:** моторичке способности, ученице, ухрањеност, први разред

## MOTOR ABILITIES OF FIRST-GRADE ELEMENTARY-SCHOOL FEMALE STUDENTS OF VARIOUS LEVELS OF BODY MASS

**Abstract** *Increased body mass in children is often linked with reduced motor and functional abilities necessary in certain sport activities. The aim of our research was to determine whether particular motor abilities are affected by increased body mass, i.e. whether there are any differences in motor abilities between three groups of female students of the first grade classified on the basis of BMI. The total number of the examinees was 85, aged  $7.7 \pm 0.52$ . The students were divided into three groups: 1) normal body mass ( $n = 47$ ;  $BMI \leq 17.75$ ); 2) increased body mass ( $n = 25$ ;  $BMI 17.76 - 20.50$ ) and 3) fat examinees ( $n = 13$ ;  $BMI \geq 20.51$ ). A set of nine tests was used to assess motor abilities (explosive strength, coordination and speed). The obtained results were processed by mono-factor analysis of variance (One-way ANOVA), and the differences between the groups were determined by the LSD Post Hoc Test. The results revealed statistically significant differences among the groups regarding explosive strength, coordination*

<sup>1</sup> spantelic2002@yahoo.com

*and speed. The biggest difference was found between the normal-weight group and the fat group. Better values were found for the examinees with normal weight. This was expected, considering the abilities the examinees should possess in order to fulfil the tasks successfully and quickly.*

**Keywords:** *motor abilities, female students, body mass, first grade.*

## МОТОРНЫЕ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИЦ ПЕРВОГО КЛАССА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ РАЗЛИЧНОЙ УПИТАННОСТИ

**Резюме** *Повышенная масса тела у детей часто связывается с уменьшением моторных и функциональных возможностей при выполнении некоторых спортивных активностей. Целью данного исследования было определить, зависят ли некоторые моторные способности от увеличения веса тела, вернее существует ли разница в моторной способности между ученицами первого класса основной школы, которые классифицируются в соответствии с ВМІ на три группы. Исследование проведено на примере 85 учениц, при среднем возрасте  $7.07 \pm 0.52$  лет. Все испытуемые ученицы были разделены на 3 группы: (1) с нормальной массой тела ( $n=47$ ;  $BMI \leq 17.75$ ); (2) с повышенной массой тела ( $n=25$ ,  $BMI$  от 17.76 до 20.50); (3) полные девочки ( $n=13$ ,  $BMI \geq 20.51$ ). Для оценки моторных способностей (взрывной силы, координации и скорости) был использован набор из девяти тестов. Полученные данные были обработаны с применением однофакторного анализа дисперсии (One-way ANOVA), а разница между группами определена с помощью LSD Post Hoc теста. Результаты показали, что взрывная сила, скорость и координация между группами учениц статистически значимых различий. Самая большая разница обнаружена между группой учениц с нормальной массой тела и группой полных учениц. Лучшие ценности найдены у группы девочек с нормальным весом.*

**Ключевые слова:** *моторные способности, ученицы, питание, первый класс.*

### Увод

Истраживања телесног статуса показују да постоји тенденција повећавања броја деце са повећаном телесном тежином, али и деце која су гојазна (Bös, 2003; Strel et al., 2001; Strel et al., 2004). Поједини истраживачи (Korsten-Reck et al., 2007; Macfarlane & Tomkinson, 2007) утврдили су да постоји значајан тренд опадања аеробних способности код деце, које су у тесној вези са њиховим телесним статусом. То се може приписати нездравим животним навикама које су последице савременог начина живота (Basaldúa & Chiquete, 2008; Delmas et al., 2007; Spurrier et al., 2008). Хатенен и сарадници (Huttenen et al., 1986) пронашли су разлику у дужини времена које деца са нормалном телесном тежином и гојазна деца проводе у физичким активностима. Повећана телесна тежина и гојазност код деце представљају факторе ризика за појаву и развој многих незаразних болести током живота. Поред здравствених сметњи, ови фактори ризика условљавају и проблеме везане за развој појединих моторичких способности, односно за кретање

уопште. Гојазна деца имају слабије способности које укључују покретање или подизање властите телесне масе (Casajús et al., 2007). Вишак масног ткива код деце (гојазност) представља препреку моторичком развоју и стварању моторичких навика (Бала, 2007). За утврђивање показатеља степена гојазности у пракси најчешће се користе вредности масног ткива и/или индекс телесне масе (BMI – Body Mass Index). Вредности BMI се код деце, за разлику од одраслих, тумаче на другачији начин. Код деце се BMI одређује према старосном добу и полу, а за то постоје два разлога: распоред телесних масти који се мења са годинама, и распоред телесних масти различит код дечака и девојчица (Whitaker et al., 1997).

Уколико се гојазност појави у раном детињству, обично траје и касније, када особа дође у зрело доба. Истраживачи Букара-Радујковић и Здравковић (2009) указују на то да су гојазна деца кандидати и за гојазност у одраслом добу. Гојазна деца мање учествују у физичким активностима и поседују нижи ниво аеробних способности у односу на децу која су нормално ухрањена. Због тога се улажу велики напори стручњака из области медицине и области физичког васпитања и спорта да се промовише потреба ангажовања деце физичким активностима. Различити облици организованих физичких активности позитивно делују на правилан телесни, психички и моторички развој деце различитог узраста. Физичка активност сматра се кључним фактором за здрав физички и ментални развој деце (Dencker & Andersen, 2008; Ortega et al., 2008).

Проблеми везани за гојазност и физичке вежбе, односно моторичке способности, деце различитог узраста довођени су у релације у којима је указивано на њихову повезаност (Ward & Evans, 1995; Minck et al., 2000; Mota et al., 2002; Thompson et al., 2003; Deforche et al., 2003; Ara et al., 2007). Да повећана телесна тежина и поткожно масно ткиво неповољно утичу на већину способности кретања, доказали су и Родић (2004) и Турек (2006). Матић (2006) наводи да код девојчица морфолошке карактеристике својим заједничким деловањем утичу на резултате у појединим моторичким способностима. Фалковски и сарадници (Falkowski et al., 2006) спровели су истраживање лонгитудиналног карактера у трајању од четири године, а истраживали су утицај систематске физичке активности на побољшање моторичких способности као и утицај BMI на резултате моторичких тестова код ученика основних школа. Аутори су истраживали утицај гојазности на резултате у тестовима за процену координације, издржљивости, равнотеже и експлозивне снаге. Гојазна деца (са знатно већим BMI) бележила су статистички значајно лошије резултате у свим моторичким задацима од њихових вршњака са нормалним BMI.

Поједини аутори (Graf et al., 2004) истраживали су повезаност BMI, моторичких способности и слободног времена код деце. Истраживање које

је спроведено на 668 деце показало је да су гојазна деца била слабија у свим тестовима за процену моторичких способности. Насупрот томе, деца која су више времена проводила у вежбању односно активније проводила слободно време имала су позитивну корелацију с укупним развојем моторичких способности. Аутори предлажу повећану физичку активност за умањивање негативних последица седећег начина живота и превенцију гојазности.

Може се констатовати да одређене морфолошке карактеристике и ниво ухрањености могу утицати на испољавање моторичких способности деце. Утврђивањем моторичких способности ове деце могуће је дати одређене смернице за спровођење програма превенције гојазности за школску популацију.

### **Проблем, циљ и задаци истраживања**

За потврђивање резултата у којима се истиче да повећана телесна тежина (повећани ВМИ) условљава лошији моторни развој, неопходна су стална истраживања на различитим групама испитаника, различитих поднебља, у којима ће се указивати на негативне стране гојазности. Проблем овог истраживања представљају моторичке способности (експлозивна снага, координација и брзина) и степен ухрањености седмогодишњих девојчица, ученица првих разреда нишких основних школа.

Циљ истраживања био је да се утврде разлике у експлозивној снази, координацији и брзини ученица првог разреда нишких основних школа, које су класификоване као ученице са нормалном телесном тежином, ученице са повећаном телесном тежином и гојазне ученице.

На основу постављеног проблема и циља истраживања, дефинисани су следећи задаци истраживања:

- Утврдити ниво моторичких способности и степен ухрањености ученица;
- Класификовати ученице у поједине групе према степену ухрањености на основу вредности индекса телесне масе – ВМИ;
- Утврдити разлике у моторичким способностима између нормално ухрањених ученица и ученица са повећаном телесном масом;
- Утврдити разлике у моторичким способностима између нормално ухрањених ученица и гојазних ученица;
- Утврдити разлике у моторичким способностима између ученица са повећаном телесном масом и гојазних ученица.

На основу резултата истраживања, може се размотрити укључивање гојазних ученица и ученица са повећаном телесном тежином у различите спортске школице, спортске секције или поједине рекреативне активности у



циљу побољшања здравља и одређених моторичких способности и смањења гојазности.

## Метод истраживања

### *Узорак*

Узорак испитаница чинило је 85 ученица првог разреда основних школа „Свети Сава“, „Цар Константин“ и „Ратко Вукићевић“ у Нишу. Просечна старост испитаница износила је  $7.07 \pm 0.52$  године. Пре почетка истраживања Етички одбор Факултета спорта и физичког васпитања у Нишу прихватио је и одобрио пројекат истраживања. Пре поступка испитивања и мерења ученице су добиле детаљна објашњења. Тестирањем су обухваћене само оне ученице чији су родитељи дали сагласност (писмени пристанак) да могу да учествују у истраживању. Сва деца која су укључена у истраживање на дан мерења била су здрава. Антропометријска мерења реализована су по методи коју препоручује ИВР (Weiner & Lourie, 1981). Након мерења телесне висине и тежине и израчунавања ВМИ (Body Mass Index – индекс телесне масе), формирана су три субузорка према степену ухрањености. Први субузорок од 47 ученица (ВМИ до  $17.75 \text{ kg/m}^2$ ), које су имале нормалну телесну тежину, други субузорок од 25 ученица (ВМИ у распону од  $17.75$  до  $20.50 \text{ kg/m}^2$ ) који су чиниле ученице са повећаном телесном тежином и трећи субузорок од 13 ученица (ВМИ преко  $20.51 \text{ kg/m}^2$ ) који су чиниле гојазне ученице. Избор ученица за припадање једној од група на основу ВМИ спроведен је у складу с истраживањем Кола и сарадника (Cole et al., 2000).

### *Мерни инструменти*

Ученицама које су подвргнуте тестирању мерене су телесна висина и телесна тежина на основу којих је израчунат ВМИ. Батерију тестова моторичких способности чинило је укупно девет моторичких тестова за процену експлозивне снаге, брзине и координације. Пре тестирања ученице су упознате са сваким тестом, а сваки тест је могао по једном да се проба. Опис и метријске карактеристике примењених тестова наведени су у истраживању Костића и сарадника (Kostić et al., 2010). Коришћени су следећи тестови за процену моторичких способности:

- За утврђивање експлозивне снаге: плиометријски скок; претклон–засук–избачај; скок удаљ из места.
- За утврђивање координације: прескакање хоризонталне вијаче; 20 искорака са провлачењем палице; трчање и ваљање.
- За утврђивање брзине: тапинг руком; тапинг ногом о зид; трчање 5x10 метара.

*Методe обраде података*

За све тестове израчунате су средња вредност и стандардна девијација. За утврђивање значајних разлика између посматраних група коришћена је једнофакторска анализа варијансе (One-Way ANOVA). У случају постојања значајности разлика између група коришћен је LSD Post Hoc Test за накнадно поређење група ученица различитог степена ухрањености. Ниво статистичке значајности био је дефинисан као .05 ( $p \leq 0.05$ ). Резултати су обрађени статистичким пакетом Statistical Package for the Social Science (SPSS) for Windows, верзија 12.0 (Chicago, IL, USA).

**Резултати истраживања са дискусијом**

На табели 1. приказане су аритметичке средине и стандардне девијације испитаника сва три субзорка.

**Табела 1. Основни дескриптивни параметри моторичких способности ученица различитог степена ухрањености**

	Тотал	Ученице са нормалном телесном тежином	Ученице са повећаном телесном тежином	Гојазне ученице
	(n= 85)	(n= 47)	(n=25)	(n= 13)
	M (SD)	M (SD)	M(SD)	M(SD)
Телесна висина [cm]	127.68 (5.97)	125.41 (5.86)	131.09 (5.43)	129.35 (3.40)
Телесна маса [kg]	29.66 (6.28)	25.27 (3.00)	32.58 (3.09)	39.92 (4.03)
BMI [kg/m <sup>2</sup> ]	18.09 (3.09)	16.04 (1.20)	18.93 (0.80)	23.87 (2.38)
Плиометријски скок [cm]	11.58 (5.14)	12.74 (4.99)	11.28 (5.13)	7.92 (4.07)
Претклон, засук, избачај [dm]	41.04 (15.27)	38.74 (16.69)	43.31 (12.21)	45.02 (14.73)
Скок удаљ места [cm]	102.68 (17.78)	106.17 (16.66)	101.72 (16.93)	91.92 (20.03)
Прескакање хоризонталне вијаче [бр]	2.46 (3.16)	2.91 (3.54)	1.96 (2.32)	1.77 (3.03)
20 искорака са провлачењем палице [бр]	32.28 (8.71)	31.13 (7.99)	33.40 (9.30)	34.29 (10.08)
Трчање и ваљање [sec]	21.96 (3.33)	21.09 (2.89)	22.74 (3.59)	23.64 (3.53)
Тапинг руком [бр]	27.33 (4.41)	27.09 (4.04)	28.48 (4.95)	26.00 (4.47)
Тапинг ногом о зид [бр]	12.68 (2.36)	13.23 (2.18)	12.56 (2.02)	10.92 (2.81)
Трчање 5x10m [sec]	19.06 (1.82)	18.98 (2.17)	18.82 (1.03)	19.80 (1.54)

*Легенда: M- средња вредност; SD - стандардна девијација; n - број испитаника*

Може се констатовати да у области снаге моторичких способности, најбоље резултате имају ученице са нормалном тежином, ако се ради о процени експлозивне снаге ногу, док су најбољи резултати у снази руку и горњег дела тела забележени код гојазних ученица. Овако добијени резултати очекивани су јер повећана тежина има негативан утицај на испољавање снаге у скоковима. У простору координације, најбољи резултати утврђени су код ученица које су нормално ухрањене, док су ученице које су сврстане у групу гојазних имале најлошије резултате. У области брзине, резултати спроведених тестова прилично су изједначени између група испитаница различитог степена ухрањености, са напоменом да ученице које спадају у категорију нормално ухрањених генерално имају најбоље резултате (табела 1). Добијени резултати у целини потврђују резултате досадашњих истраживања која указују на слабије резултате у моторичким способностима гојазне деце. Неки истраживачи (Casajús et al., 2007) наводе да деца са повећаном тежином и гојазна деца имају лошије резултате на свим тестовима за које је битно покретање или подизање телесне масе у поређењу са децом која имају нормалне вредности телесне масе.

На табели 2. приказани су резултати једнофакторске анализе варијансе (One-Way ANOVA) између група. Једнофакторска анализа варијансе показала је да између испитиваних група ученица различитог степена ухрањености постоји статистички значајна разлика у плиометријском скоку ( $p = .009$ ) и скоку удаљ из места ( $p = .034$ ) (за утврђивање експлозивне снаге ногу), трчању и ваљању ( $p = .017$ ) (за утврђивање координације) и тапингу ногом о зид ( $p = .006$ ) (утврђивање фреквентне брзине покрета ногу).

**Табела 2. Једнофакторска анализа варијансе између група ученица различитог степена ухрањености**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Плиометријски скок	239.85	2	119.93	4.97	.009**
Претклон, засук, избачај	583.37	2	291.69	1.26	.289
Скок удаљ из места	2099.82	2	1049.91	3.52	.034*
Прескакање хоризонталне вијаче	22.17	2	11.09	1.11	.333
20 искорача са провлачењем палице	145.99	2	72.99	.96	.387
Трчање и ваљање	87.70	2	43.85	4.27	.017*
Тапинг руком	58.88	2	29.44	1.53	.223
Тапинг ногом о зид	54.91	2	27.46	5.47	.006**
Трчање 5x10m	8.76	2	4.38	1.33	.270

Легенда: F - тест, Sig - ниво значајности \* - 0.05; \*\* - 0.01

У истраживању Малине и сарадника (Malina et al., 1995) у коме су упоређивани нивои физичке кондиције девојчица подељених на гојазне и мршаве, резултати су показали да су најгојазније девојчице имале ниже нивое кондиције, који су повезани са здрављем и покретљивошћу. Да гојазност утиче негативно на моторне вештине деце потврдили су и други истраживачи (Malina & Bouchard, 1991; Biskanaki et al., 2004). Резултати истраживања Графа и сарадника (Graf et al., 2004) омогућили су закључак да је превелика тежина, односно гојазност, повезана са лошијим телесно-моторним развојем деце, а да је активни стил живота позитивно повезан са бољим моторним развојем деце првог разреда.

Накнадно поређење између група ученица различитог степена ухрањености извршено је LSD Post Hoc Тестом (табела 3). Евидентно је да између субузорка нормално ухрањених и субузорка ученица са повећаном телесном тежином постоји статистички значајна разлика у тесту трчање и ваљање, за процену координације ( $p = .040$ ). Бољи резултати забележени су код ученица које су нормално ухрањене.

**Табела 3. Накнадно поређење између група ученица различитог степена ухрањености (LSD Post Hoc Test)**

	Компарација нормално ухрањених ученица и ученица са повећаном телесном тежином		Компарација нормално ухрањених ученица и гојазних ученица		Компарација ученица са повећаном телесном тежином и гојазних ученица	
	F	p	F	p	F	p
Плиометријски скок	1.46	.232	4.82	.002**	3.35	.049**
Претклон, засук, избачај	- 4.56	.229	- 6.28	.191	- 1.71	.743
Скок удаљ из места	4.45	.301	14.24	.010**	9.79	.101
Прескакање хоризонталне вијаче	.95	.225	1.14	.250	.19	.860
20 искорака са провлачењем палице	- 2.27	.295	- 3.15	.251	- .88	.767
Трчање и ваљање	- 1.65	.040*	- 2.55	.013**	- .89	.414
Тапинг руком	- 1.39	.203	1.08	.432	2.48	.102
Тапинг ногом о зид	.67	.228	2.31	.001*	1.63	.036**
Трчање 5x10m	.16	.716	- .81	.157	- .97	.120

Легенда: F - тест, p - ниво значајности \* - 0.05; \*\* - 0.01

Између субузорака нормално ухрањених и гојазних ученица (табела 3) постоје статистички значајне разлике у плиометријском скоку ( $p = .002$ ) и скоку удаљ из места ( $p = .010$ ) за утврђивање експлозивне снаге, трчању и ваљању ( $p = .013$ ) за утврђивање координације и тапинугу ногом о зид ( $p = .001$ ) за утврђивање фреквентне брзине ногу.

Између субузорака испитаница са повећаним степеном ухрањености и гојазних ученица утврђена је статистички значајна разлика код плиометријског скока ( $p = .049$ ) (процена експлозивне снаге ногу) и тапинга ногом о зид ( $p = .036$ ) (утврђивање сегментарне брзине ногу).

Наши резултати су показали да гојазна деца имају лошије резултате на тестовима за које је битно премештање тела у простору, као и фреквентна брзина. Добијена разлика је потврдила претпоставку да деца са повећаном телесном тежином, а посебно гојазна деца имају више проблема да изведу телесне активности за чије извођење су неопходне координација, брзина и експлозивна снага. Сушомел (Suchomel, 2005) наводи да су у соматским параметрима деца с ниским и високим нивоом моторичких способности утврђене знатно веће вредности телесне тежине, ВМІ и поткожног масног ткива у узорцима испитаника с ниским нивоом моторичких способности. Добијени резултати су посредно или непосредно компатибилни и са резултатима других истраживања (Malina et al., 1995; Graf et al., 2004; Casajús et al., 2007; Ara et al., 2007; Korsten-Reck et al., 2007). У студији Капута и сарадника (Caput et al., 2006) доказано је да су ВМІ и обим струка негативно повезани са физичком кондицијом која обухвата експлозивну снагу, а да су ове везе више изражене код одрасле деце у односу на млађу.

У овом истраживању потврђен је негативни утицај повећаног индекса телесне масе, односно степена ухрањености, на поједине моторичке способности девојчица првог разреда основних школа. Како је утврђено постојање релативно великог процента ученица са повећаном телесном тежином (око 29,4%), као и гојазних ученица (око 15,3%), неопходно је перманентно праћење раста и развоја деце овог узраста и правовремено синхронизовано реаговање школе, родитеља, медицинских радника и наставника физичког васпитања и спорта, како би се њихов број смањио. Превенцију би требало започети што раније како би тај програм у будућности битно утицао и на превенцију гојазности у одраслој доби (Graf et al., 2004). Будући да гојазност утиче на смањење могућности извођења различитих моторичких задатака, смањењем броја гојазних утицало би се на побољшање здравља и моторике код деце, јер су здравље и добра моторика саставни део игре. Наставници физичког васпитања би у току реализације програма физичког васпитања требало да примењују специфичан поступак у раду са гојазном децом како би ти програми имали одговарајуће позитивне ефекте.

## Закључак

Може се закључити да највеће разлике у процењиваним моторичким способностима постоје између ученица са нормалном телесном тежином и гојазних ученица. Између ученица са повећаном телесном тежином и гојазних ученица нису утврђене велике разлике, па се ове две групе могу посматрати и као јединствена целина, са напоменом да је ниво моторичких способности код ових ученица много нижи у односу на моторичке способности нормално ухрањених ученица. У реализованом истраживању у нишким основним школама, утврђен је висок проценат ученица са повећаном телесном тежином и гојазних ученица, а које као последица доводе до смањеног нивоа моторичких способности.

Потребно је указати на позитивне стране физичких активности и дати одређене смернице за њихово спровођење ради превенције гојазности и повећања нивоа моторичких способности код школске популације. Ти програми требало би да буду аеробног карактера, али разноврсни, да би деца могла да изаберу неки по сопственој жељи и избору. Бабин и сарадници (Babin et al., 1999) показали су да посебно програмирана настава физичког васпитања повољно утиче на развој аеробне издржљивости, статичке снаге, експлозивне снаге, флексибилности, репетитивне снаге и брзине фреквенције покрета. Редовна физичка активност код деце доводи до побољшања аеробне издржљивости и вишег нивоа функционално-моторичких способности (посебно мишићне издржљивости и брзине). Утицај физичких активности на регулацију телесне масе и функционално-моторичких способности код деце евидентан је, па је веома важно децу укључити у овакве активности (Veunen et al., 1992). Аутори предлажу повећану физичких активности ове деце, а циљ је смањивање негативних последица седећег начина живота, превенција гојазности и повећање нивоа појединих моторичких способности.

На основу резултата овог истраживања, може се генерално закључити да је за побољшање моторичких способности деце неопходно и перманентно праћење телесне тежине, односно да се тежина држи под контролом, што је могуће учинити физичким активностима.

*Напомена: Ово истраживање део је пројекта Факултета спорта и физичког васпитања у Нишу под називом "Конституционалне карактеристике, функционалне и моторичке способности као фактори здравља и селекције за спорт", одобреног 2008. године, а који се реализује у сарадњи са Спортским савезом града Ниша (носиоци пројекта проф. др Радмила Костић и проф. др Ратомир Ђурашковић).*

## Литература

Ara, I., Moreno, A. L., Leiva, T. M., Gutin, B., & Casajús, A. J. (2007): Adiposity, physical activity, and physical fitness among children from Aragón, Spain, *Obesity*, № 15, 1918-1924.

- Babin, J., Katic, R., & Vlahovic, L. (1999): Effect of programmed special physical and health education to motor skills, seven-year children, *International Scientific Conference „Kinesiology for 21 century“* (115-116), Zagreb: Faculty of kinesiology University of Zagreb.
- Бала, Г. (2007): Морфолошке карактеристике предшколске деце, *Антрополошке карактеристике и способности предшколске деце* (31-66), Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Basaldúa, N., & Chiquete, E. (2008): Common predictors of excessive adiposity in children from a region with high prevalence of overweight. *Annals of Nutrition & Metabolism*, № 52(3), 227-232.
- Beunen, G., Malina, R., Renson, R., Simons, J., Ostyn, M., & Lefevre, J. (1992): Physical activity and growth, maturation and performance: a longitudinal study, *Medicine & Science in Sports & Exercise*, № 24, 576-585.
- Biskanaki, F., Panagiotou, K. A., Papadopoulou, K. S., Spiridou, G. N., Gallos, K. G., Gill, J., et al. (2004): The effect of sex and obesity on specific motor skills of Greek children aged 8 years old, *Pakistan Journal of Medical Research*, № 43(3), 99-103.
- Bös, K. (2003): Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen, *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (85-107), Schorndorf: Hofmann.
- Букара-Радукјовић, Г., Здравковић, Д. (2009): Физичка активност значајан фактор у спречавању гојазности у децем узрасту, *Медицински преглед*, бр. 3-4, 107-113.
- Casajús, A. J., Leiva, T. M., Villarroya, A., Legaz, A., & Moreno, L. A. (2007): Physical Performance and School Physical Education in Overweight Spanish Children, *Annals of Nutrition & Metabolism*, № 51(3), 288-296.
- Caput, J. P., Brunet, M. & Tremblay, A. (2006): Relationship between short sleeping hours and childhood overweight/obesity: results from the 'Québec en Forme' Project, *International Journal of Obesity*, № 30, 1080–1085.
- Cole, T. J., Bellizzi, M. C., Flegal, K. M., & Dietz, W. H. (2000): Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *British Medical Journal*, № 320, 1240-1243.
- Delmas, C., Platat, C., Schweitzer, B., Wagner, A., Oujaa, M. & Simon, C. (2007): Association between television in bedroom and adiposity throughout adolescence, *Obesity*, № 15(10), 2495-2503.
- Deforche, B., Lefevre, J., Bourdeaudhuij, I., Hills, A. P., Duquet, W., & Bouckaert, J. (2003): Physical fitness and physical activity in obese and nonobese Flemish youth, *Obesity Research*, № 11, 434-441.
- Dencker, M., & Andersen, L. B. (2008): Health-related aspects of objectively measured daily physical activity in children, *Journal of Sports Medicine*, № 28, 133-144.
- Falkowski, G., Koch, B., Bjarnason-Wehrens, B., Christ, H., Tokarski, W., Dordel, S., Predel, H. G., & Graf, C. (2006): Four Years of Universal Prevention in Primary Schools - Effects on BMI and Motor Abilities in Childhood, *Medicine & Science in Sports & Exercise*, № 39(5), S475.
- Graf, C., Koch, B., Kretschmann-Kandel, E., Falkowski, G., Christ, H., Coburger, S., Lehmacher, W., Bjarnason-Wehrens, B., Platen, P., Tokarski, W., Predel, H.G., & Dordel, S. (2004): Correlation between BMI, leisure habits and motor abilities in childhood (CHILT-Project), *International Journal of Obesity*, № 28(1), 22-26.

- Huttenen, N. P., Knip, M., & Paavilainen, T. (1986): Physical activity and fitness in obese children *International Journal of Obesity*, № 10(6):519-525.
- Korsten-Reck, U., Kaspar, T., Korsten, K., Kromeyer-Hauschild, K., Bos, K., Berg, A. et al. (2007): Motor abilities and aerobic fitness of obese children, *International Journal of Sports Medicine*, № 28(9), 762-767.
- Kostić, R., Ђурашковић, R., Pantelić, S., Uzunović, S., Veselinović, N., & Mladenović-Ćirić, I. (2010): A comparison of the explosive strength, coordination and speed of seven-year-old boys, *European Psychomotricity Journal*, № 3(1), 23-30.
- Malina, R. M., & Bouchard, C. (1991): *Growth maturation and physical activity*, Champaign. IL: Human Kinetics.
- Malina, R. M., Beunen, G. P., Classens, A. L., Lefevre, J., Vanden Eynde, B.V., Renson, R. et al. (1995): Fatness and physical fitness of girls 7 to 17 years. *Obesity Research*, № 3(3), 221-231.
- Матић, Р. (2006): Утицај антропометријских карактеристика на извођење моторичких тестова код дечака и девојчица млађег школског узраста. *Антрополошки статус и физичка активност деце и омладине* (149-154), Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Факултет спорта и физичког васпитања.
- Macfarlane, D. J., & Tomkinson, G. R. (2007): Evolution and variability in fitness test performance of Asian children and adolescents, *Medicine and Sport Science*, № 50, 143-167.
- Minck, M. R., Ruiter, L. M., Van Mechelen, W., Kemper, H. C., & Twisk, J. W. (2000): Physical fitness, body fatness, and physical activity: The Amsterdam Growth and Health Study, *American Journal of Human Biology*, № 12, 593-599.
- Mota, J., Santos, P., Guerra, S., Ribeiro, J. C., & Duaret, J. A. (2002): Differences of daily physical activity levels of children according to body mass index, *Pediatric Exercise Science*, № 14, 442-452.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjörström, M. (2008): Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health, *International Journal of Obesity*, № 32, 1-11.
- Родић, Р. (2004). Утицај морфолошких карактеристика на моторичке способности ученика нижих разреда основне школе. *Настава и васпитање*, бр. 53(1), 82- 91.
- Spurrier, N. J., Magarey, A. A., Golley, R., Curnow, F., & Sawyer, M. G. (2008): Relationships between the home environment and physical activity and dietary patterns of preschool children: a cross-sectional study, *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, № 5, 31.
- Strel, J., Kovač, M., Jurak, G., Bednarik, J., & Leskošek, B. (2001): Comparison of the physical development of schoolchildren between 1990 and 2000 on the basis of data obtained from the sports educational chart, *Anthropological Notebook*, № 7(1), 11-32.
- Strel, J., Kovač, M., & Jurak, G. (2004). *Study on young people's lifestyles and sedentariness and the role of sport in the context of education and as a means of restoring the balance. The case of Slovenia*. Retrieved June 30, 2004 from: <http://www.sp.uni-lj.si/didaktika/english.htm>.
- Suchomel, A. (2005): Somatic parameters of children with low and high level of motor performance, *Kinesiology*, № 37(2), 195-203.
- Thompson, A. M., Baxter-Jones, A. D., Mirwald, R. L., & Bailey, D. A. (2003): Comparison of physical activity in male and female children: does maturation matter? *Medicine & Science in Sports & Exercise*, № 35, 1684-1690.



- Турек, М. (2006). Соматски развој и кретна способност деце млађег школског узраста. *Ефекти диференциране наставе физичког васпитања на психосоматски статус деце и омладине* (465-489), Нови Сад: Факултет физичке културе Универзитета у Новом Саду.
- Ward, D. S., & Evans, R. (1995): Physical activity, aerobic fitness and obesity in children, *Medicine, Exercise, Nutrition and Health*, N° 4, 3–16.
- Weiner, S., & Lourie, A. (1981): *Practical Human Biology*, New York: Academic Press.
- Whitaker, R. C., Wright, J. A., Pepe, M. S., Seidel, K. D., & Dietz, W. H. (1997): Predicting obesity in young adulthood from childhood and parental obesity, *New England Journal of Medicine*, N° 37(13), 869–873.

*Подаци о ауторима*

*Др Саша Пантелић, - доцент,  
spantelic2002@yahoo.com*

*Др Радмила Костић, редовни професор,  
rkost@meidanis.net*

*Др Ратомир Ђурашковић, редовни професор,  
ratomirdjuraskovic@yahoo.com*

*Др Славољуб Узуновић, доцент,  
e-mail: uzupaja@eunet.rs*

*Факултет спорта и физичког васпитања, Универзитет у Нишу,  
Чарнојевића 10а, 18000 Ниш, Србија*

Драган Цвејић<sup>1</sup>  
Светлана Буишић  
Универзитет у Новом Саду  
Педагошки факултет у Сомбору  
Небојша Ранђеловић  
Факултет спорта и физичког васпитања  
Универзитет у Нишу

UDK - 371.3::796

ID 195267340

Прегледни чланак

НВ. LXI 4. 2012.

Примљен: 10. IV 2012.

## ИНТЕГРИСАЊЕ НАСТАВЕ У ЦИЉУ ПОВЕЋАЊА ФИЗИЧКЕ АКТИВНОСТИ ДЕЦЕ

*И шта још боље учитељ може пренети ђаку,  
него спремност за здрав живот? "*

*The Physical best teacher`s guide, 2004.*

**Апстракт** Резултати последњих истраживања указују на тенденцију смањења физичке активности деце свих узраста. У циљу повећања нивоа њихове активности, у раду се теоријски разматра могућност интегрисања наставе физичког васпитања са другим наставним предметима. Приказани су начини досадашњих интегративних, интердисциплинарних приступа и предложени практично примењиви начини интеграције. У наставној пракси Републике Србије неопходно је у оквиру реализације наставних циљева и задатака сваког предмета укључити и активности кроз које ће се подстицати и повећати физичка активност деце.

**Кључне речи:** здравље, школа, образовање, физичко васпитање

## INTEGRATING TEACHING IN ORDER TO INCREASE STUDENTS' PHYSICAL ACTIVITIES

**Abstract** The results of the most recent research indicate a tendency of physical activity reduction among children of all ages. With the aim to increase their physical activities the paper theoretically considers the possibility of integrating physical education classes with other teaching subjects. Presented are some examples of integrative, interdisciplinary approaches applied so far and some practically applicable techniques are suggested. It is necessary that in educational practice, within the realization of educational goals and tasks, each teaching subject incorporates activities which will stimulate and increase physical activities of children in Serbia.

**Keywords:** health, school, teaching process, physical education.

<sup>1</sup> drcvejic@gmail.com

## ИНТЕГРАЦИЈА ОБРАЗОВАЊА У ЦЕЉАХ ПОВЫШЕЊА ФИЗИЧЕСКОЈ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЈ

**Резюме** *Резултати недавних истраживања указују на тенденцију снижења физическе активности деце свих возраста. У циљима повећања нивоа физическе активности ученика, у овој раду расправља се теоретическа могућност интеграције физическог васпитања с другим предметима. Приводятся уже существующие способы интеграции, междисциплинарных подходов и предлагаются новые способы интеграции. В учебную практику сербских школ в рамках реализации образовательных целей и задач каждого учебного предмета необходимо включить деятельность, которая будет способствовать повышению физической активности детей.*

**Кључеве слова:** *здравеохранение, школа, обучение, физическая культура.*

### Увод

С обзиром на превентивни значај физичких активности на здравље, предмет овог рада је могуће решење проблема неактивности у оквиру тренутно постављеног школског система, посебно деце предшколског и основношколског узраста, и то интеграцијом наставних предмета и физичког васпитања. Ипак, за разумевање сврхе и суштине интеграције, неопходно је детаљније образложити појам и улогу физичких активности.

Физичка активност се дефинише као било који телесни покрет скелетних мишића који доводи до потрошње енергије веће од потрошње приликом одмарања (Thompson i sar., 2003). Практично, она обухвата све облике активности, као што су свакодневне шетње или вожња бицикла, активности у вези с радом, активном игром и активним одмором (као што је вежбање у теретани), плес, баштованство, као и рекреативни и такмичарски спорт. Насупрот томе, физичка неактивност није само недостатак активности, већ је скуп појединачних понашања на послу, у школи, у кући или у транспорту, где доминира седење или лежање, а потрошња енергије је веома мала. Типично, овакво понашање укључује гледање телевизора или рад уз рачунар; путовања колима, аутобусом или возом, од куће, школе, посла; седење и читање, разговор, рад домаћег или слушање музике (Department of Health, Physical Activity, Health Improvement and Protection [ДНРАНИР], 2011). Стога је за физичку неактивност оправдано у употреби израз седентарно понашање.

### Утицај физичких активности на здравље

Постоје неоториви докази о ефикасности редовних физичких активности које доприносе примарној и секундарној превенцији од неколико хроничних болести и преране смрти (Warburton i sar., 2006), а физичку

активност сматрају једном од најважнијих фактора за унапређење здравља становништва (Bauman i sag., 2009). Редовна физичка активност, коришћењем великих мишићних група, као што су ходање, трчање или пливање, производи кардиоваскуларну адаптацију која повећава способност вежбања, издржљивост и снагу скелетних мишића. Уобичајена физичка активност такође спречава развој коронарних болести и смањује симптоме код пацијената са утврђеним кардиоваскуларним болестима. Вежба смањује ризик од осталих хроничних болести, укључујући и тип 2 дијабетеса, остеопорозу, гојазност, депресију, рак дојке и дебелог црева (Thompson i sag., 2003). Недовољна физичка активност један је од фактора ризика за настанак лошег држања тела и телесних деформитета код деце (Живковић-Вуковић, 2011). Такође, физичка активност у раном детињству може спречити процес развоја атеросклерозе (Andersen i sag., 2006). Осим тога, значајна је и за очување виталности у старости, а нови резултати истраживања потврђују да одлаже когнитивна оштећења, те да је добра за здравље мозга као и за здравље целог тела (Blair, 2009). Постоје бројни докази о заштитном ефекту физичке активности за жене, старије особе и особе са посебним потребама (Blair i sag., 2004). Позитиван утицај физичка активност и физичка форма имају на когнитивне способности и школско постигнуће деце (Fedewa i Ahn, 2012). Признавање здравствених и других функционалних предности које потичу од редовних физичких активности повело је бројне групе да прогласе физичку активност као препоруку здравствене заштите.

### **Препоруке о врсти, количини и интензитету физичке активности**

Докази о евидентном значају физичке активности на здравље условили су препоруке о врсти, количини и интензитету потребном за постизање многих здравствених предности; неопходних за превенцију хроничних болести и за побољшање квалитета живота. Америчко удружење кардиолога је у извештају 1992. године идентификовало физичку неактивност као четврти велики узрочник незаразних болести, придружену пушењу, хипертензији и дислипидемији. Важна карактеристика овог извештаја било је признавање здравствене вредности умереном интензитету вежбања. Докази наведени у извештају указали су на везу између вежбања и срчаних болести, као и на то да висок ниво вежбања није потребан да би особа добила веће здравствене користи од вежбања. (Blair i sag., 2004). Препоруке су се временом мењале јер су усклађиване са новим научним достигнућима. У овом раду су приказане препоруке из Велике Британије (ДНРАНИР, 2011) с акцентом на школску популацију, односно децу и младе људе од пет до 18 година. Аутори су се руководили многобројним доказима објављених у прегледима из Америке и Канаде, те експертским мишљењима стручњака ангажованих

у Светској здравственој организацији – Глобалне препоруке за физичку активност за здравље (World Health Organization Global Recommendations on Physical Activity for Health). По тим препорукама, деца и млади људи од пет до 18 година треба да упражњавају физичку активност умереног до енергичног интензитета од најмање 60 минута па до неколико сати свакодневно. Снажан интензитет активности, укључујући оне активности које јачају мишиће и кости, треба примењивати најмање три дана у недељи. Сва деца и млади људи треба да смање време проведено у некретању.

### **Актуелно стање нивоа физичке активности**

И поред тога што све већи број доказа истиче значај редовних чак и минималних физичких активности на укупни здравствени статус појединца, и мимо свих извештаја и препорука, закључци последњих истраживања указују на поражавајућу тенденцију смањења активности код становништва из године у годину. Све је више неактивних људи и као последица тога све је више гојазних особа, особа које болују од хипертензије, дијабетеса типа 2, коронарних болести... По резултатима Светске здравствене организације, преко 65 одсто одраслог становништва Европске уније не остварује ни минимално препоручени ниво дневне физичке активности. Посебно забрињава чињеница да се у овој ризичној популацији налази и све више деце, и то не само основношколског, него и предшколског узраста, што може да остави трајне последице по здравствени статус у каснијем периоду живота. Група истраживача с Универзитета Јужна Калифорнија (САД) је спровела метаанализу о објавила резултате. Резултати показују да су предшколска деца у просеку ангажована нешто преко 42 минута дневно у активностима умереног до енергичног интензитета, што је знатно мање од минимално препоручених 60 минута дневно! Посебно је значајно истаћи да су предшколска деца у просеку ангажована тек нешто више од 6 одсто укупног времена у току дана у било какав вид физичке активности, што је са аспекта здравственог статуса више него недовољно (Bornstein i sar., 2011). Тренутно стање у нашој земљи се не разликује од стања у развијеним земљама. Анкетањем 210 ученика петих и осмих разреда закључено је да се физичком активношћу у слободно време бави три четвртине ученика, али само 56,5% редовно (сваки дан или неколико пута недељно), док се скоро једна четвртина никада не бави спортом (Nićiforović-Šurković i sar, 2005). Чињеница је да поједина деца ниједан дан у недељи нису активна (Ђорђевић, 2006). У истраживању повезаности аберантног понашања и физичке активности деце спроведеном на 399 ученика нижих разреда основне школе (7-10 година) сугерише се на недовољну физичку активност (Tubić i sar. 2007). И око 25% ученика средње школе се скоро или уопште не бави физичким

активностима, док 40% има појачане седентарне навике уз лош животни стил (Kostić, 2010).

Физичке активности, иако су од кључне важности, тренутно потцењују и запостављају многи здравствени и медицински радници (Blair, 2009), а по свему судећи и просветни. С обзиром на тренутно стање, неопходно је повећање и интензивирање активности у свим узрачним групама.

### **Школа и физичка активност**

Истраживања која се спроводе у циљу утврђивања фактора од којих зависи ниво физичке активности деце и младих идентификовала су више чинилаца. Један од битних приписан је с разлогом школском систему и у оквиру њега настави физичког васпитања, будући да већи део времена деца проводе у школи.

Школе могу да обезбеде младим људима могућност да се баве физичком активношћу и могу да играју важну улогу у мотивисању младих људи да остану активни (Burgeson i sar., 2001). Оне представљају потенцијално атрактивне средине за промовисање позитивних здравствених навика. Узнемирујући трендови, као што су драматичан пораст преваленције гојазности код деце и адолесцената, повећано „екран време“ и смањено ослањање на физички активни транспорт показују да школе треба да преузму водећу улогу у укључивању младих људи у одговарајуће свакодневне физичке активности (Pate i sar., 2006).

Нови концепт и опште друштвена улога и сврха физичког васпитања је у промовисању целоживотног вежбања (активности) и припреми ученика за очување здравља. (The Physical best teacher's guide, 2004; ДНРАНИР, 2011). Према мишљењу NASPA, тај концепт треба да се базира на промоцији здравог начина живота. Професори физичког васпитања нису само задужени за моторичко оспособљавање и на усавршавање појединих способности, већ су промотери здравог живота (Ђокић i sar., 2011; према: Reed i sar., 2007). У пројекцији будуће наставе физичког васпитања је и промоција умерене физичке активности, здравог начина живота. Професори физичког васпитања треба да заузму веома важну улогу у промоцији основа за дуговечност и да промовишу и подржавају физичку активност у спортским објектима, школи и локалној заједници (Ђокић i sar., 2011). Један од основних задатака наставника физичког васпитања је да поред добро организованог часа остваре добар контакт са својим ученицима и да допринесу мотивацији за физичке активности у слободно време (McDavid i sar., 2012).

Пате (Pate), Дејвис (Davis), Робинсон (Robinson), Стоун (Stone), Макензи (McKenzie) и Јанг (Young), (2006) истичу да би:

*Школе требало да:*

- обезбеде деци и омладини да учествују у најмање 30 минута умерених до енергичних активности у току школског дана; то време треба да обухвата време проведено у активностима на часовима физичког васпитања; додатна физичка активност треба да буде обезбеђена кроз ваннаставне и са школом повезане програме локалне заједнице;
- израде програме физичког васпитања у вези са здрављем који задовољавају националне стандарде за ученике на свим нивоима школовања; ови програми треба да обезбеде препоручене количине умерених до снажних физичких активности те да обезбеде ученицима знања, умења и навике неопходних за целоживотно вежбање;
- прошире могућност за физичку активност кроз клубове, секције, интрамурални (унутаршколски) спорт и међушколски спорт који одговара интересовањима и потребама свих ученика; тренери и други реализатори тих програма треба да буде квалификовани;
- промовишу шетњу и вожњу бицикла, те да са локалном заједницом осигурају ученицима сигурне путеве за шетњу и вожњу бицикла до школе;
- обезбеде програме засноване на здравственом образовању који наглашавају понашања фокусирана на повећање физичке активности и смањење седећег (седентарног) понашања;

*Држава и школски окрузи требало би да:*

- осигурају да физичко васпитање предају сертификовани и висококвалификовани наставници на свим нивоима школовања;
- учине школе одговорним за реализацију програма физичког васпитања који задовољавају националне стандарде за квалитет и квантитет;

*Факултети и универзитети требало да:*

- обезбеде припрему стручних програма који ће будуће наставнике високо квалификовати за реализацију програма физичког васпитања заснованим на здравственом образовању.

Поред тога је потребно да се просветни радници непрестано усавршавају и да унапређују свој рад.

### **Интегрисање наставе**

Успостављен још у 17. веку, разредно-предметно-часовни (традиционални) наставни систем се одржао до сада и вероватно је, сходно предностима, да ће се одржати још дуги низ година. У њему се наставни садржаји деле на наставне предмете, те се на тај начин ученику олакшава усвајање разноврсног наставног градива по систему поступности.

Међутим, уколико се при планирању наставног рада не води довољно рачуна о корелацији између одговарајућих делова различитих наставних предмета, ученичка знања из различитих области нису повезана. Постоји и опасност од несклада између школског знања и примене тог знања у свакодневном животу, тј. могућност да ученици оно што сазнају у настави не умеју да користе у решавању реалних проблема (Баковљев, 2005:110). Ови недостаци су условни и могу се отклонити. Једноставно, повезане наставне садржаје између различитих наставних предмета, тј. садржаје који високо корелирају, треба поучавати комплексно, интегрисано.

Актуелизација интеграције наставе појачавана је упоредо са сазнањима о негативним последицама образовања у околностима система претеране уситњености наставног рада и исцепканости наставних садржаја на наставне предмете (Mrđa i sar., 2007). Иако представља решење проблема предметног система, интегрисање наставе се данас сматра иновативним поступком за њено осавремењавање. Проучавањем одређене појаве или проблема из више углова (у више наставних предмета – интердисциплинарно) код ученика се повећава могућност да схвате и логички повежу усвојена знања, те да научено примене у пракси. Једноставније је за имплементирање у нижим разредима основне школе (од I до IV) и предшколским установама, односно учитељима и васпитачима је остављена много већа могућност за интеграцији наставе, што је логично будући да су они реализатори свих предмета.

### *Начини интеграције наставе са физичким васпитањем*

Корелација других наставних предмета са физичким васпитањем је ниска због неповезаности наставних садржаја. Једнострано гледајући, интегрисати се искључиво могу садржаји међусобно повезани (*интегрисање садржаја*). Међутим, шире посматрано, интегрисати се могу наставни предмети независно од садржаја (*интегрисање наставе*). Конкретно, с обзиром на нове препоруке и бројна открића истакнута у претходном делу рада, немогуће је промовисати физичке активности и здрав живот искључиво на часовима физичког васпитања. Имајући у виду да је у 21. веку потенциран значај физичке активности као есенцијалног елемента људског здравља и постојања, као и превенције и редукције кардиоваскуларних обољења, физичка активност треба да буде интегрисана у свакодневни живот као природна и неопходна потреба сваког човека (Petrović-Oggiano i sar., 2010). Дакле, имплементација циљева физичког васпитања, поготову потребе за целоживотном активношћу и здравим стилем живота, постала је обавеза целокупног друштва, а посебно школе и њених чланова. Стога, на свим часовима и мимо часова физичког васпитања треба интегрисати и промови-



сати ову основну поруку. Даље, за остварење минималних препорука у вези са количином активности, потребно је повећати време бављења физичким активностима. У концепту физичког васпитања (по тренутном плану и програму) то се искључиво може остварити уколико би васпитачи, учитељи и наставници инсистирали да садржаје које могу планирати у природи (у покрету, мимо учионице) тамо и реализују. Са становишта физичког васпитања, то представља један од видова интеграције.

Постоје многобројна квалитетна теоријска истраживања и примењени модели интегрисања наставе између наставних предмета, најчешће у склопу интердисциплинарне тематске наставе/приступа (Шефер, 2003, 2005, 2008; Шевкушић и Шефер, 2006). У тематској настави се садржајно осмишљава целина, односно основна идеја/тема која се обрађује (Шефер, 2003). Појам интердисциплинарна је намерно истакнут, јер тематска настава не мора нужно повезивати различите наставне предмете (и тиме бити интердисциплинарна настава), већ може да обједињује сродне појмове једне дисциплине (Шефер, 1991). Поставља се питање где је веза интердисциплинарне тематске наставе са физичким васпитањем, с обзиром на ниску корелацију тема. Одговор можемо наћи у понуђеним приступима тематској настави (Шефер, 2003). При осмишљавању садржаја, ученицима се одређују разноврсни задаци који изискују повећане физичке активности. На пример:

- научи од друга неку игру (плес или спорт) која се игра у одређено годишње доба а коју пре ниси знао,
- прикупи материјал неопходан у истраживању, одреди место која мораш посетити као што је музеј, галерија, башта...,
- вежбај кретање, покрет, плес.

Генерално, у интердисциплинарној тематској настави се планирају разноврсне активности којима се, између осталог, подстиче развој различитих типова интелигенције и способности. Разноврсне активности укључују и физичке (ходање, трчање, скакање, народне игре...) те отуда веза са физичким васпитањем.

Резултати евалуације програма за даљи професионални развој наставника „Како мислити другачије и интердисциплинарно“ у циљу подстицања креативности у тематској настави игром и истраживачким радом ученика показују да је оваква наставна стратегија ефикасна и сврсисходна у пракси (Шефер, 2010). Индиректно изискује повећане физичке активности ученика, те се са становишта здравља деце, у овом прегледу, препоручује учитељима и наставницима у раду. Међутим, уколико се постојећи недељни фонд часова физичког васпитања (три часа у нижим разредима основне школе) користи у реализацији интердисциплинарне тематске наставе, постоји могућност да ће ниво физичке активности деце бити још нижи. Не одаберу ли

се адекватни садржаји, тј. телесне вежбе или игре које стимулишу кардиоваскуларни или мишићни систем детета, неће доћи до адаптације организма, а самим тим развоја физичких способности и очувања здравља. Недовољан интензитет вежбања не изазива позитивне промене, док је за високи интензитет вежбања неопходно претходно припремити дечји организам.

Други начин интеграције наставе налазимо у интегрисаном моделу наставе математике и физичког васпитања који је осмишљен са циљем да наставу математике ученицима учини допадљивијом и лакшом (Mrđa i sag., 2007). Интеграција је остварена имплементирањем појединих адаптираних елемената наставе физичког васпитања, првенствено игара и телесних вежби, приликом диференцираног решавања математичких задатака. Истражујући утицај овог модела на усвојена знања из математике добијени су резултати који нису статистички значајни, али су важни, јер показују да је могуће интегрисати телесну вежбу или игру у наставни час математике уз повећану мотивацију ученика и без смањивања ефикасности у раду. Из перспективе повећања нивоа физичке активности деце, овај модел има предност пошто је за интеграцију искоришћен фонд часова математике.

Имплементирање телесних вежби није новина у наставној пракси. Иначе се учитељима и наставницима предлаже да у реализацији наставе, када процене да су се код ученика појавили први знаци умора, направе кратке паузе (од три до пет минута). Неколико једноставних гимнастичких вежби истезања и опуштања у учионици крај отвореног прозора превентивно ће деловати против умора (Родић, 2000). Тиме ће се допринети и повећању нивоа активности деце.

Може се рећи да је интеграција наставних предмета са физичким васпитањем преко потребна. Свака активност која искључује седење деце у клупи изискује трошење више енергије и директно је повезана са позитивним исходом на здравље. Такође има позитиван утицај на постурални статус (држање тела). Уз то, ближа је природној потреби деце за кретањем у том узрасту. Последишно, са повећањем активности на часовима доприносимо приближавању препорученим активностима деце у том узрасту од минимално 60 минута дневно. Интеграција се може и мора обављати не само директно повећањем активности, већ и посредно имплементирањем теоријских знања и циљева физичког васпитања (порука) у друге наставне предмете (промовисање физичке активности). На тај начин су сви наставници у школи су промотери здравог начина живота – промотери здравља.

Наведени начини интегрисања физичког васпитања применљиви су у већини наставних предмета, независно од узраста. На учитељима и наставницима је одлука колико ће уважити значај физичких активности за здравље деце, те сходно томе у свом наставном раду планирати стратегију која ће допринети повећању нивоа активности.

## Закључак

Све значајнија открића у области физичког васпитања, спорта и кинезитерапије наводе на закључак да је у нашим школама неопходно начинити извесне промене како би се ниво физичке активности деце, који је све нижи због измењеног начина живљења, ускладио с актуелним препорукама. У постојећем концепту интегрисање наставе са физичким васпитањем није само могуће, већ је и преко потребно и у овом тренутку представља једно од могућих решења за повећање активности деце. Повезивањем садржаја и имплементирањем адаптираних елемената физичког васпитања (телесних вежби, игара...) у друге наставне предмете, истицањем значаја активности на здравље (промовисањем здравог живота и ван часова физичког васпитања), мотивисањем деце на свакодневно и целоживотно вежбање и реализацијом часова мимо школске клупе (у природи, на спортском терену, у сали...), учитељи и наставници смањиће „седеће време“ (седентарно понашање) и на тај начин, с једне стране, повећати ниво активности у школи, а с друге стране утицати на ученике да учествују у активностима ван школе.

## Литература

- Andersen, L. B., Harro, M., Sardinha, L. B., Froberg, K., Ekelund, U., Brage, S. & Anderssen, S. A. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (The European youth heart study). *The Lancet*, 368 (9532), 299-304.
- Баковљев, М. (2005). Дидактика (6. издање). *Сомбор*: Учитељски факултет у Сомбору.
- Bauman, A., Bull, F., Chey, T., Craig, C. L., Ainsworth, B. E., Sallis, J. F., Bowles, H. R., Hagstromer, M., Sjostrom, M., Pratt, M., and the IPS group (2009). The international prevalence study on physical activity: results from 20 countries. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 6:21.
- Blair, S. N., LaMonte, M. J. & Milton, N. Z. (2004). The evolution of physical activity recommendations: how much is enough? *American journal of clinical nutrition*, 79(5), 913S-920S.
- Blair, S. N. (2009). Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century. *British Journal of Sports Medicine*, 43, 1-2.
- Bornstein, D. B., Beets, M. W., Byun, W. & McIver, K. (2011). Accelerometer-derived physical activity levels of preschoolers: a meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 14(6), 504-511
- Burgeson, C. R., Wechsler, H., Brener, N. D., Young, J. C., Spain, C. G. (2001). Physical Education and Activity: Results from the School Health Policies and Programs Study 2000. *Journal of School Health*, 71(7), 279-293.
- Department of Health, Physical Activity, Health Improvement and Protection. (2011). *Start active, stay active: A report on physical activity for health from the four home countries' Chief Medical Officers*, London: DoH. Retrieved January 8 2012 from [http://www.dh.gov.uk/dr\\_consum\\_dh/groups/dh\\_digitalassets/documents/digitalasset/dh\\_128210.pdf](http://www.dh.gov.uk/dr_consum_dh/groups/dh_digitalassets/documents/digitalasset/dh_128210.pdf)

- Dokić, Z., Mededović, B., i Smiljanić, J. (2011). Stanje uhranjenosti, posturalni status i kvalitet sprovođenja nastave fizičkog vaspitanja u osnovnim školama. *Tims acta*, 5, 10-19.
- Dordić, V. (2006). Roditelji i fizička aktivnost dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. U G. Bala (Ed.), *Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine*, 127-134. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Kostić, M. (2010). Stil i način života učenika srednjih škola u Zaječaru. *Timočki medicinski glasnik*, 35(3-4), 64-70.
- Lee, S. M., Burgeson, C. R., Fulton, J. E., Spain, C. G. (2007). Physical education and physical activity: results from the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health*, 77, 435-463.
- McDavid, L., Cox, A. E., & Amorose, A. J. (2012). The relative roles of physical education teachers and parents in adolescents' leisure-time physical activity motivation and behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(2), 99-107.
- <http://chess.edu.rs/?p=3920>
- Mrđa, M., Petojević, A., & Petrović, N. (2007). Model of integrated teaching of mathematics and physical education. *Pedagogija*, 62(4), 620-626.
- Ničiforović-Šurković, O. T., Ač-Nikolić, E. F., Ukropina, S., & Mijatović-Jovanović, V. (2005). Fizička aktivnost školske dece i njihovih roditelja u Vojvodini. *Medicinski pregled*, 58(1-2), 52-56.
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L. & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth. A leadership role for schools: A scientific statement from the American heart association council on nutrition, physical activity, and metabolism (Physical activity committee) in collaboration with the councils on cardiovascular disease in the young and cardiovascular nursing. *Circulation*, 114, 1214-1224.
- Petrović-Oggiano, G., Damjanov, V., Gurinović, M., & Glibetić, M. (2010). Physical activity in prevention and reduction of cardiovascular risk. *Medicinski pregled*, 63(3-4), 200-207.
- Physical Activity Guidelines Advisory Committee. (2008). *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report*. Washington DC: U.S. Department of Health and Human Services. Retrieved January 10 2012 from <http://www.health.gov/paguidelines/Report/pdf/CommitteeReport.pdf>
- Powell, K. E., Paluch, A. E. & Blair, S. N. (2011). Physical Activity for Health: What Kind? How Much? How Intense? On Top of What? *Annual Review of Public Health*, 32, 349-65.
- Родић, Н. (2000). Теорија и методика физичког васпитања (2. проширено и допуњено издање). *Сомбор*: Учитељски факултет у Сомбору.
- Tubić, T., Golubović, Š. i Bala, G. (2007). Relacije aberantnog ponašanja i fizičkih aktivnosti dece kroz prizmu teorije očekivanja. U G. Bala (Ed.), *Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine*, 197-205. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- The Physical best teacher's guide. (2004). *Physical education for lifelong fitness*. Champaign (IL): Human Kinetics.
- Thompson, P. D., Buchner, D., Piña, I. D., Balady, G. J., Williams, M. A., Marcus, B. H., Berra, K., Blair, S. N., Costa, F., Franklin, B., Fletcher, G. F., Gordon, N. F., Pate, R. R., Rodriguez, B. L., Yancey, A. K. & Wenger, N. K. (2003). Exercise and physical activity in the prevention and treatment of atherosclerotic cardiovascular disease: a statement

- from the council on clinical cardiology and the council on nutrition, physical activity and metabolism. *Arteriosclerosis, Thrombosis, and Vascular Biology*, 23, e42-e49.
- Fedewa, A. & Ahn, S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: a meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 521-35.
- Warburton, D. E. R., Nicol, C. W. & Bredin, S. S. D. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *СМАЖ*, 174(6), 801-809.
- Живковић-Вуковић, А. Ј. (2011). Превенција лошег држања и телесних деформитета игром. *Норма*, 16(2), 167-173.
- Шефер, Ј. (1991). Интердисциплинарни тематски приступ настави, *Учитељ у пракси* (246-263). Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања Србије.
- Шефер, Ј. (2003). Приступ тематској настави. *Зборник института за педагошка истраживања*, (35), 79-93.
- Шефер, Ј. (2005). *Креативне активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић, С. и Шефер, Ј. (2006). Акционо истраживање новог приступа настави познавања друштва у четвртој разреду основне школе. *Настава и васпитање*, 55(3), 269-282.
- Шефер, Ј. (2008). *Евалуација креативних активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шефер, Ј. и Радишић, Ј. (2010). Креативност и интердисциплинарност у нашој настави. *Настава и васпитање*, 59(2), 205-223.

### *Подаци о ауторима:*

*Мр Драган Цвејић, Универзитет у Новом Саду,  
Педагошки факултет у Сомбору  
ул. Подгоричка бр. 4, 25000 Сомбор,  
drcvejic@gmail.com*

*Мр Светлана Буишић, Универзитет у Новом Саду,  
Педагошки факултет у Сомбору  
ул. Подгоричка бр. 4, 25000 Сомбор,  
buisic@sbb.rs*

## ЖИВОТНИ СТИЛ КАО ОДРЕДНИЦА ОПРЕДЕЉЕЊА ПРЕМА СПОРТУ НА УНИВЕРЗИТЕТУ

**Апстракт** *Истраживања животних стилова младих која су рађена последњих година могу представљати добру потпору у настојањима да се утврди већина фактора од којих зависи сврсисходно ангажовање у реafirмацији спорта на универзитету. Досадашња истраживања животних стилова која су обухватала студентску популацију јасно показују тенденцију прилагођавања и усаглашавања животних стилова са формираним вредностима у животном окружењу младих. Истраживање је реализовано на Универзитету Едуконс из Сремске Каменице. Циљ истраживања је био усмерен на утврђивање којим стиловима живота студенти дају предност, као и какве ставове имају према неким аспектима спорта на универзитету. Узорак испитаника сачињавало је 430 студената оба пола. Утврђено је да испитаници исказују позитивне ставове према идеји реafirмације спорта на универзитету, али да генерално преферирају хедонистички начин живота, мада највише вреднују самоостварење као пожељан животни стил. Истраживањем је утврђено и да животни стил не представља значајнију одредницу за испољавање ставова према универзитетском спорту. Резултати истраживања се могу третирати као адекватан прилог за тезу да у образовању младих физичка активност у целини, а посебно спорт, морају представљати значајне атрибуте изграђивања, очувања и унапређивања њихових био-психо-социјалних капацитета.*

**Кључне речи:** *животни стил, универзитетски спорт, ставови.*

## LIFESTYLE AS A DETERMINANT OF ATTITUDES TOWARDS SPORT IN UNIVERSITY

**Abstract** *The research on lifestyles of the young which have been carried out in recent years can serve as a useful basis in the efforts to establish the majority of factors that would influence any purposeful engagement to reaffirm sport in university. Previous research on lifestyles of students' population clearly indicates a tendency to adaptation and harmonization of lifestyles with the values formed in their environment. The research was conducted in the Educons University in Sremska Kamenica. The aim of the research was to determine which lifestyles are preferred by the students, and what attitudes they have towards engagement in sport at university. The sample included 430 students of both sexes. It was found out that the respondents had positive attitudes towards the idea of reaffirmation of sport in university, but that they generally prefer a hedonistic way of life, although they value self-realization as the most preferable lifestyle. The results showed that lifestyle is not an important factor in their expression of attitudes. The research results may be taken as adequate support for the thesis that in the education of the young physical activities in general and sport in particular must be important*

<sup>1</sup> mnesic08@yahoo.com

*attributes of the development, preservation, and enhancement of their bio-mental-social capacities.*

**Keywords:** *lifestyle, university sport, attitudes.*

## ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ОТНОШЕНИЯ К СПОРТУ В УНИВЕРСИТЕТЕ

**Резюме** *Последние исследования образа жизни молодежи помогают в определении большинства факторов, от которых зависит реафирмация спорта в университете. Предыдущие исследования образа жизни, в которых участвовала и студенческая молодежь, показывают тенденцию приспособливаться и соответствовать образу жизни в среде обитания молодых людей. Данное исследование проведено в Университете Эдуонс в городе Сремская Каменица. На примере 430 студентов исследуется какой образ и стиль жизни студенты предпочитают, и как они относятся к некоторым аспектам спорта в университете. Анализ полученных результатов показывает, что студенты выразили положительные отношения к идее реафирмации спорта в университете, но как правило, предпочитают гедонистический образ жизни, однако высоко оценивают самоподтверждение в качестве желательного образа жизни. Это исследование показало, что образ жизни не является основным фактором, определяющим отношения к спорту в университете. Результаты исследования могут рассматриваться как адекватный вклад в утверждение, что в образовании молодого поколения физическая активность и спорт должны стать важным атрибутом создания, поддержания и улучшения их био-психо-социальных способностей.*

**Ключевые слова:** *образ жизни, университетский спорт, взгляды*

### Увод

Домет и интензитет психофизичког и социјалног развоја, као и сазревања појединца умногоме зависи од друштвене заједнице. Нарочито је евидентан утицај друштвено-економске и културне развијености ширег и ужег социјалног окружења. Различите социјалне групе (породица, вршњаци, школа, пословни тимови...) представљају онај најужи социјални миље у оквиру кога појединац усваја културу друштвене заједнице, развија самопоуздање, осећање социјалне припадности, компетентности и друго (Дунђеровић, 2004).

Актуелни животни стилови младих могу се посматрати кроз призму специфичних образаца њиховог деловања у свакодневним социјалним интеракцијама. Животни стилови представљају релативно стабилне обрасце понашања, тако да се манифестују у свим животним подручјима. Одредница „животни стил“ у погледу појмовног одређења је до сада у литератури разнолико интерпретирана. Многи аутори овај појам третирају у контексту вредности, вредносних оријентација, ставова и сл. (Јоксимовић, Максић, 2006; Божиловић, 2006; Млинаревић и сар., 2007). Мада јединствена и општеприхваћена дефиниција животног стила у суштини не постоји, може се прихватити опредељење да су вредносне оријентације младих и

њихов животни стил два међузависна простора, а јаснија дистинкција је у циљној усмерености. Тако се вредносна оријентација може посматрати као општи циљ, док је животни стил начин остварења тога циља (Хавелка и сар., 1990), односно животни стилови представљају она понашања којима се, у конкретним животним условима, актуелизују и одређене вредности. Када је реч о младима, они о себи највише говоре кроз “конзумирање“ различитих друштвених феномена са којима су у непосредном контакту (спорт, музика, филм итд.), те тиме и стил живота представља у суштини начин задовољавања личних потреба у одређеној друштвеној интеракцији. Како истиче Андерсон (*Anderson et al. 1998*), начин живота подразумева одређени модел понашања који претпоставља и специфичну животну оријентацију у задовољавању индивидуалних потреба, као и животну организацију, начин учења, те самим тим и актуелни животни стил. У сваком случају, животни стил прати појединачне потребе људи (у овом случају младих), али истовремено и изражава њихове индивидуалне могућности.

Различити аспекти савремених тенденција у спорту не могу се свеобухватно сагледавати уколико се не пође од старогрчких тековина. Оне су веома значајне за очување олимпијског духа у спорту и очување његових изворних принципа, међу којима ваља поменути: неговање аутентичних својстава игре, успостављање хармоније тела и духа, као и очување естетских и моралних принципа у спорту. Тако је и у данашњој, модерној синтагми „универзитетски спорт“ у ствари утемељена стара Платонова идеја *калокагатије*<sup>2</sup>, која упућује на потребу успостављања складног и хармоничног јединства човекових телесних и духовних способности. Додуше, она је у пракси временом устукнула пред идеологизацијом и комерцијализацијом спорта и спортских догађаја, где доминира превага политике, шоу-бизниса, профита, масовне забаве и сл. (Радош, Нешић, 2010).

У новом времену, у коме на сцену ступају неке друге животне вредности и мењају се животни стилови младих, наши универзитети изгледа више нису она места на којима се, осим стицања научних знања, естетских, моралних и културних вредности, посвећује релевантна пажња и физичком вежбању, односно спорту, као важним факторима у формирању целовите човекове личности. Синтагма „универзитетски спорт“ већ сама по себи упућује (и у онтолошком и у аксиолошком смислу) на потребу неговања хармоничног јединства између човекових телесних и духовних способности.

Академски простор Србије је (у окриљу бивше државе Југославије) био један од најразвијенијих високошколских подручја, препознатљив по делатностима и вредностима универзитетског спорта. Међутим, након 1998. године и доношења тадашњег Закона о универзитету, спортске активности

<sup>2</sup> (грч. kalos = леп i agatos = добар)



међу студентском популацијом готово да су замрле. Малобројне спортске секције и удружења чији рад није прекидан биле су више израз стихије и појединачних напора активиста-ентузијаста него осмишљен и сврсисходан део система високошколског образовања. Због тога су инсистирање на оживотворењу вредносног духа калокагатије и ревитализација универзитетског спорта важна друштвена потреба у данашњем времену, као битна димензија у свестраној изградњи младих људи и хуманистичких односа у друштву (пријатељство, сарадња, фер игра, истрајност, самосвојност).

### **Истраживачко полазиште**

Национална стратегија развоја спорта у Републици Србији као приоритетан стратегијски циљ дефинисала је: „...јачање школског и универзитетског спорта и успостављање функционалног система школских и универзитетских спортских такмичења“ (Стратегија, 2008). Међутим, још увек не постоји јасна и временски детерминисана концепција развоја овог спортског подручја, што за последицу има спонтано и стихијско бевљење неким облицима спорта на универзитету. Садашњи успеси на студентским спортским такмичењима више су резултат других спортских организација неголи организованог спортског живота унутар универзитета. Студенти, поред осталог, немају своје објекте за вежбање и такмичење на факултетима, јасно и стручно уобличен систем упражњавања спортских активности примерен њиховим интересовањима и потребама. Ти проблеми су повод за истицање значаја оптималне стратегије развоја универзитетског спорта како у Републици Србији, тако и на подручју АП Војводине, али и појединачних универзитета као основне микроцелине где физичко вежбање студената треба да испољава одређене специфичности (Нешић и сар., 2010).

Уочавајући релевантне проблеме даљег функционисања и развоја универзитетског спорта, с посебном пажњом усмереном на стварање услова за задовољење потреба и интересовања студентске популације за физичку активност и унапређење здравља, неопходно је утврдити основне параметре за његово правилно организовање и усмерење. У том контексту неопходно је обухватити и питање актуелних животних стилова младих, као могућег значајног чиниоца њихових опредељења према појединим активностима током студирања.

Код нас је још увек мали број актуелних истраживања која обухватају проблематику физичког вежбања студентске популације, посебно у оквиру универзитета (Нешић, Кубуровић, 2010). Нарочито се мало изучавају њихове потребе и интересовања за физичку активност. Међутим, поједина истраживања која су обухватила различите апсекте слободног времена младих (Група аутора, 2007; Степановић и сар., 2009; Грандић, Летић, 2009)

јасно показују да спортске активности и активно физичко вежбање нису високо позициониране категорије у животу младих, посебно студентске популације.

Међутим, новија истраживања страних аутора, посебно у непосредном окружењу, показују да се на универзитетима поново поклања све већа пажња физичком вежбању и уопште активизацији студената у подручју спорта. Њихови резултати јасно упућују на изразито позитивне ставове студентске популације о потреби упражњавања спортских активности, на позитивно вредновање конкретних акција у увођењу физичког вежбања у свакодневни живот и рад на факултетима, као и активно учешће студената у њиховој реализацији (Шпехар и сар., 2010; Гелемановић, Слобода, 2010.; Врачан и сар. 2009; Ужичанин, Шепаровић, 2009).

Ако се има у виду да већина истраживања о вредностима, као и о стиливима живота код нас, у основи полази од познатог схватања о вредностима Олпорта, Вернона и Линдзија (Alport, Vernon & Lindsey, 1960), тада истраживања животних стилова младих која су рађена последњих година могу представљати добру потпору у настојањима да се комплексно детектује већина фактора од којих зависи сврсисходно ангажовање како појединаца, тако и организација на плану реафирмације спорта и на универзитету.

Досадашња истраживања животних стилова која су обухватала студентску популацију јасно упућују на тенденције прилагођавања и усаглашавања са формираним вредностима у животном окружењу младих. Истраживања неких аутора (Попадић, 1995; Младеновић, Кнебл, 2000; Лазаревић, Јањетовић, 2003; Степановић и сар., 2009; Грандић, Летић, 2009) указују на значај проучавања стилова живота младих, будући да се у овом животном добу још увек интензивно трага за личним вредносним опредељењима, односно формира сопствени вредносни систем, а тиме и животни стил. С друге стране, и избор факултета указује на опредељења за будући животни позив, тако да истраживање вредности у студентској популацији пружа значајна сазнања о личним профилима младих који се припремају за одређену професионалну делатност (Лазаревић, Јањетовић, 2003.). Ова и слична истраживања показују да су спорт и спортске активности веома мало заступљени у свакодневном животу младе генерације (Група аутора, 2007), али да потреба за њима и даље постоји. Стога се може претпоставити да се и потребе за физичком активношћу могу третирати у оваквом контексту, односно да преференција одређеног животног стила може бити повезана са спремношћу младих да се баве редовним физичким активностима.

Детектовање ставова, мишљења, као и потреба студената у овој области представља први корак у дефинисању могућих праваца побољшања друштвеног статуса универзитетског спорта и реафирмације ове идеје у академској заједници наше земље.

## Методологија истраживања

Истраживање које је реализовано у оквиру ширег истраживачког пројекта на Универзитету Едуконс имало је карактер трансверзалне емпиријске студије уз примену сервеј метода. Узорак испитаника сачињавало је 430 студената Универзитета Едуконс из Сремске Каменице. Испитаника мушког пола било је 200 (46,5%), а женског 230 (53,5%). Узорак испитаника је по старосној доби био сегментиран кроз пет категорија: 18-20 година (11,9%), 21-25 година (45,8%), 26-30 година (15,1%), 31-35 година (14%) и преко 35 година (13,3%)

Као инструмент истраживања коришћен је анкетни упитник, посебно конструисан за ово истраживање. У делу који се односио на процену животних стилова испитаника коришћена је скала за мерење интензитета преференције стилова живота (упитник примењен у истраживању: Лазаревић, Јањетовић, 2003).

Испитаницима су били понуђени следећи стилови живота, са њиховим кратким описима: 1) Хедонистички (*препустити се садашњости, уживати у задовољствима јер је будућност доста неизвесна, а живот је пролазан; зарађени новац не штедети превише, већ га трошити што више на остварење непосредног задовољства у животу*), 2) Утилитарни (*радити, штедети новац и трошити га на корисне ствари; опремити и добро организовати домаћинство и купити ствари корисне за кућу и породицу; обезбедити своју породицу и потомство потпуном материјалном сигурношћу*), 3) Алтруистички (*помагати другим људима; бити милостив и великодушан према другима, чак се и жртвовати за друге*), 4) Естетски (*уживати у свему што је лепо и складно; посматрати и уживати у уметничким делима и природним лепотама; трагање за лепим треба да буде основни циљ живота*), 5) Оријентација на моћ и углед (*изборити се за онај живот који обезбеђује човеку велику моћ, углед и поштовање у друштву; имати значајно и признато место и вршити велики утицај на друге људе*), 6) Оријентација на знање (*живот посветити откривању новог знања, сазнавању истине о свету, природи и човеку; проучавати природу, друштво и човека; посветити себе тражењу истине*), 7) Самоостварење (*смисао човековог живота треба да је пре свега у томе да буде активан, да делује и ствара и тако испољи оно што може и уме*) и 8) Прометејски активизам (*бити стално активан у мењању стања и односа у окружењу и ширем друштву; борити се за далеке циљеве и идеје чак и када у томе немамо успеха и када наилазимо на отпоре у околини; кад треба, одрицати се непосредног задовољства на рачун тих идеја*). Од испитаника је, у првој фази, захтевано да на петостепеној скали Ликертовог типа процене колико им се сваки од наведених стилова допада, вредност 1 (један) изражавала је

најмању важност животног стила, а вредност 5 (пет) је одређивала највећи ниво значајности. У другој фази је од испитаника тражено да од понуђених осам стилова живота наведу: стил који им се највише допада, затим стил који им се најмање допада и, напоследку, стил живота којим, по њиховом мишљењу, тренутно живе.

У делу упитника који се односио на детекцију појединих ставова о спорту на универзитету, односно о упражњавању спортских активности у свакодневном животу испитаника, изјашњавање се вршило кроз одговоре на питања: да ли би организовање спортско-рекреативних активности на универзитету који похађају било корисно; да ли би активно упражњавали спортске активности на универзитету; колика је учесталост упражњавања спортских и/или спортско-рекреативних активности у њиховом свакодневном животу.

Приликом статистичке обраде података коришћени су поступци дескриптивне и компаративне статистике. Из компаративне статистике доминантно су коришћене дискриминативне процедуре, пре свега контингенцијска анализа ( $\chi^2$ - тест) будући да су међу емпиријском грађом доминирале варијабле уређене као номиналне скале. Применом крос-табулације добијени подаци су сређени и приказани у виду табеле контингенције димензија. За упоређивање варијабли уређених минимално као ординалне скале коришћена је и параметријска дискриминативна процедура (Т-тест).

## Резултати и дискусија

Карактер истраживања условио је и опсервацију одређених карактеристика испитаника, пре свега с аспекта њиховог учешћа у неком од облика спортско-рекреативних активности.

Анализа резултата истраживања је показала да се трећина испитаника (34,4%) изјаснила да упражњава неки од облика спортских и/или спортско-рекреативних активности најмање три пута недељно, што се може сматрати редовним физичким вежбањем. Међутим, евидентно је да се с аспекта полне диференцијације узорка не може говорити о повољној структури и заступљености редовног физичког вежбања међу студенткињама (7,2%), будући да је знатно мањи број студенткиња које су се изјасниле за ову врсту активности. С друге стране, када се опсервирају испитаници који само повремено упражњавају неки облик физичког вежбања (39,5%), односно они који се уопште не баве физичким вежбањем (26,%) може се констатовати забрињавајуће стање. Другим речима, могуће је закључити да већина испитаника у својим свакодневним животним активностима не придаје довољан значај физичком вежбању (спорту) као делу својих животних навика, без обзира на спознају о његовом позитивном утицају на лични здравствени

статус (65,5%). У опсервираној варијабли детектоване су и статистички сигнификантне разлике ( $p < .050$ ;  $\chi^2=96,128$ ;  $\text{сиг.}=.000$ ), где је посебно уочено да се међу физички неактивним испитницима налази највише жена (46,2%), док се код мушкараца овај број креће у фреквенцији од 19,3%. Уочене тенденције су и у сагласности са подацима Светске здравствене организације који јасно упозоравају да је главно обележје времена у коме данас млади живе дефицит физичке активности у свим друштвеним слојевима, а студентска популација такође није изузета из оваквих трендова. Начин живота људи на почетку двадесет првог века, са драстичним смањењем кретања и телесне активности, директно се одражава и на здравствени статус младих.

Међутим, у погледу мишљења испитаника о корисности организовања спортских и спортско-рекреативних активности на Универзитету, може се уочити да је највећи број оних који имају позитиван став према овој идеји (91,6%). И у погледу полне диференцијације по овом индикатору није уочена значајна разлика, тако да се може, у конкретном случају, говорити о општој подршци за интензивирање идеје о реafirмацији спорта на Универзитету (табела 1). Стога овако идентификован (позитиван) став о корисности физичког вежбања и већинска подршка могућем концепту спорта на Универзитету не би смео бити игнорисан, с обзиром на то да може представљати веома стабилно упориште за афирмацију и реализацију ове идеје код менаџмента Универзитета.

Табела 1. Мишљење испитаника о корисности спорта на Универзитету

Организовање спортских и спортско-рекреативних активности на Универзитету било би корисно	ПОЛ		Укупно
	М	Ж	
Да	181	213	394
	42,1%	49,5%	91,6%
Нисам сигуран	14	17	31
	3,3%	4,0%	7,2%
Не	5	0	5
	1,2%	,0%	1,2%
$\Sigma$	200	230	430
	46,5%	53,5%	100,0%

$$\chi^2=5,825 \quad \text{Сиг.} = ,054$$

Када је реч о вредновању опсервираних стилова живота, односно процене испитаника о њиховој пожељности, анализом је утврђено да код студената Универзитета Едуконс *самоостварење* заузима највишу позицију на скали вредновања (4,07). Овакав резултат се може тумачити као потврда

ставова да млади треба да имају идеју о смисаоном усмеравању човековог живота ка друштвено пожељним активностима, стваралачком напору, деловању у свим сферама живота, где се могу максимално испољити пуни индивидуални потенцијали (табела 2). Такође се овакав резултат може третирати и као пожељан, с обзиром на значај овог животног стила у личном развоју студентске популације, односно младих уопште, на шта акценат стављају и многа друга истраживања. Високе скалне вредности уочавају се и код још неких стилова живота, где је на другом месту рангиран *алтруистички* (3,81), на трећем *утилитарни* (3,69), што би могло условно да дефинише прву групу пожељних животних стилова испитаника ( $M > 3,50$ ). Другу групу формирали су стилови: *естетски* (3,40) који заузима четврти ранг, затим *прометејски активизам* (3,38) на петом месту, *оријентација на знање* на шестом месту (3,30) и *хедонистички* животни стил (3,26) као седми рангиран. На зачељу скале испитаници су позиционирали *оријентацију на моћ и углед* (2,96) као најниже вреднован животни стил, о чему говори и интензитет скалне вредности ( $M < 3,00$ ).

**Табела 2. Вредновање животних стилова**

Животни стил	М	М-м	М-ж	F	t	df	сд	Сиг.
Хедонистички	3,26	3,42	3,12	,001	2,328	428	1,329	,020
Утилитарни	3,69	3,71	3,68	15,715	,238	428	1,160	,778
Алтруистички	3,81	3,86	3,76	3,450	1,243	428	,867	,214
Естетски	3,40	2,96	3,79	6,945	-7,345	428	1,227	,000
Оријентација на моћ и углед	2,96	3,05	2,88	8,143	1,286	428	1,347	,199
Оријентација на знање	3,30	2,94	3,62	15,965	-6,098	428	1,188	,000
Самоостварење	4,07	3,86	4,25	15,091	-4,098	428	,995	,000
Прометејски активизам	3,38	3,44	3,33	4,194	,978	428	1,158	,328

Анализа резултата истраживања у простору субузорка, који су у овом случају диференцирани на основу полне припадности (мушкарци/жене), показала је да постоје значајне разлике у преференцији појединих стилова живота, што упућује на став да пол може представљати једну од значајнијих одредница у избору животног стила. Статистички значајне разлике ( $p < ,050$ ) уочавају се код животних стилова: *хедонистички*, *естетски*, *самоостварење* и *оријентација на знање*. Мада у рангирању *самоостварење* заузима прву позицију код оба пола, његово знатно интензивније испољавање је код студенткиња (4,25) у односу на студенте (3,86). Такође, и у *оријентацији на знање* студенткиње позитивније вреднују овај стил живота (3,62). Он је код мушкараца чак усмерен ка негативном крају скале (2,94). О сличним

тенденцијама се може говори и када је у питању *естетски* животни стил, који је вредносно доминантнији код студенткиња (3,79) него код студената (2,96). Резултати показују и да су мушкарци у овом случају наклоњенији *хедонистичком* животном стилу у односу на своје колегинице (табела 2).

Поред вредновања понуђених стилова живота, код испитаника се настојало утврдити и: који животни стилови тренутно постоје у њиховом животу, који им је животни стил најомиљенији (којим би волели да живе), односно који животни стил им је најмање привлачан (којим уопште не би волели да живе). Резултати анализе одговора испитаника (табела 3) показују да и у овом истраживачком простору постоје значајне разлике (и на статистичком нивоу,  $p < 0,050$ ). Студенти генерално препознају *хедонистички* стил као тренутно доминирајући у њиховом животу, који је готово подједнако присутан и код мушкараца и код жена. Што се тиче најомиљенијег стила живота, укупно се може говорити такође о *хедонистичком* (16,5%), мада се у полној диференцијацији код мушкараца у највећем проценту појављује *алтруистички* стил, док *хедонистички* заузима другу позицију. Када је реч о најмање пожељном стилу, испитаници (и мушкарци и жене) најмањи значај придају *оријентацији на моћ и углед*.

**Табела 3. Опредељења према животним стиловама**

Животни стил	Тренутни			Најомиљенији			Најмање пожељан		
	Пол		Укупно	Пол		Укупно	Пол		Укупно
	М	Ж		М	Ж		М	Ж	
Хедонистички	76	70	146	28	43	71	45	63	108
	17,7%	16,3%	34,0%	6,5%	10,0%	16,5%	10,5%	14,7%	25,1%
Утилитарни	54	40	94	31	31	62	15	34	49
	12,6%	9,3%	21,9%	7,2%	7,2%	14,4%	3,5%	7,9%	11,4%
Алтруистички	16	17	33	47	4	51	5	15	20
	3,7%	4,0%	7,7%	10,9%	,9%	11,9%	1,2%	3,5%	4,7%
Естетски	10	34	44	19	37	56	24	6	30
	2,3%	7,9%	10,2%	4,4%	8,6%	13,0%	5,6%	1,4%	7,0%
Оријентација на моћ и углед	0	7	7	32	31	63	50	74	124
	,0%	1,6%	1,6%	7,4%	7,2%	14,7%	11,6%	17,2%	28,8%
Оријентација на знање	0	10	10	13	17	30	35	16	51
	,0%	2,3%	2,3%	3,0%	4,0%	7,0%	8,1%	3,7%	11,9%
Самоостварење	26	46	72	17	35	52	0	4	4
	6,0%	10,7%	16,7%	4,0%	8,1%	12,1%	,0%	,9%	,9%
Прометејски активизам	18	6	24	13	32	45	26	18	44
	4,2%	1,4%	5,6%	3,0%	7,4%	10,5%	6,0%	4,2%	10,2%
Σ	200	230	430	200	230	430	200	230	430
	46,5%	53,5%	100,0%	46,5%	53,5%	100,0%	46,5%	53,5%	100,0%
	$\chi^2=49,583$ Сиг.= ,000			$\chi^2=58,202$ Сиг.= ,000			$\chi^2=44,215$ Сиг.=,000		

Овако дистрибуирани резултати могу се тумачити и с аспекта утицаја ширег друштвеног окружења у којима млади данас живе. С једне стране су то услови живота који интензивно нуде широку лепезу технолошких средстава која знатно олакшавају свакодневне човекове активности и нуде удобност (од средстава комуникације, индустрије забаве, могућности путовања и сл.). С друге стране, све неизвеснија човекова радна (а тиме и животна) егзистенција, посебно у нашем транзиционом друштву, уз интензивну економску и политичку нестабилност, не оставља младим људима простора за дугорочно јасну животну перспективу (бар не у нашој земљи). Стога се и уочава да вредносна усмерења младих нагињу ка животној филозофији “са што мање напора – максимум уживања”. Међутим, запажа се и да у дистрибуцији одговора испитаника *утилитарни* стил заузима високорангирану позицију (21,9%). Разлоге оваквог резултата треба тражити и у старосним карактеристикама испитаника (27,3% има више од 30 година живота), а констатовано је да знатан број њих има оформљену породицу, тако да свој стил живота доминантно усмеравају, између осталог, и према обезбеђивању породичне егзистенције.

У контексту резултата истраживања треба скренути пажњу и на утицај *хедонистичког*, данас све присутнијег, начина живота на здравље младих. Пре свега треба нагласити да се здравље с аспекта академске медицине дефинише као биолошко, психолошко, социјално и духовно благостање човека. То је стање у којем људска бића функционишу на оптималном нивоу интеграције елемената тела, ума и душе. Дакле, здрав човек је онај који живи у срећи, здрављу и целовитости, односно као јединка која на свој живот гледа кроз испуњеност смислом и сврхом. Ако се само летимично сагледа просечан начин живота младих данас, уочава се да претходна одредница здравља може доћи под знак питања. Просечан млад човек данас: све мање хода; углавном се не бави физичким активностима (спортом, рекреацијом); води седентаран начин живота; просечно студира (ако студира) између шест и осам година; већином је без посла (након завршеног школовања) и на њега чека у просеку 7-10 година; живи са родитељима; све касније ступа у брак (просечно око 30. године); слободно време проводи у кафићима, на журкама и у слању СМС порука са мобилног телефона; одлази на спавање након поноћи, а устаје у касно пре подне итд. Новија истраживања (Група аутора, 2007) показују да се мање од 1/3 младих (18-27 година) редовно бави физичким активностима (активно спортом или спортском рекреацијом), а од 1998. године физичко васпитање на универзитетима у Србији више не постоји као организован систем. Дакле, промоција спортских садржаја данас треба да заузима централно место у борби против неактивности младих (и људи уопште), с обзиром на чињеницу да физичка активност (физичко



вежбање) знатно смањује ризике од настајања све масовнијих незаразних болести (дијабетес, хипертензија, гојазност).

У складу с исказаним мишљењима испитаника о корисности увођења неких од облика спортских активности на Универзитету, анализиран је и њихов став идентификован кроз питање: „Уколико би ваш универзитет омогућио услове за бављење спортско-рекреативним активностима, да ли бисте се у њих активно укључили?“ Уочљиво је да се највећи број испитаника о томе изјаснио позитивно (63,5%) и тиме децидно изразио став да своје потребе за физичким активностима жели да реализује у оквиру свог универзитета. Ако се узму у обзир и испитаници који се експлицитно не изјашњавају за овај вид активности, али их и априори не одбацују („можда“ – 32,1%), тада се може говорити о значајном броју потенцијалних конзумента спорта на Универзитету Едуконс. Статистички значајне разлике ( $p < ,050$ ) утврђене су у контексту анализе полне заступљености субузорака, што се највише манифестује у категорији оних који се изјашњавају са „можда“, где је дистрибуција ових одговора чешћа код студенткиња (22,6%). Такође је и већи број мушкараца (34,7%) у категорији оних који се децидно опредељују за упражњавање спортских активности на Универзитету (табела 4).

**Табела 4. Активно учешће у спортским активностима на Универзитету**

ПОЛ	Спремност за упражњавање спортских активности и на Универзитету			Укупно
	Да	Можда	Не	
М	149	41	10	200
	34,7%	9,5%	2,3%	46,5%
Ж	124	97	9	230
	28,8%	22,6%	2,1%	53,5%
Σ	273	138	19	430
	63,5%	32,1%	4,4%	100,0%

$$\chi^2=23,644; \text{Сиг.} = ,000$$

Може се констатовати да су овакве дистрибуције одговора биле и очекиване, те да су у складу и с резултатима других истраживања (Група аутора, 2007) где је идентификовано знатно веће учешће у спортским активностима мушке студентске популације у односу на студенткиње.

Неопходно је скренути пажњу и на студенте који у својим животним навикама придају значај редовном физичком вежбању и њихово опредељење да с оваквим активностима наставе и у оквиру живота на Универзитету. Највећи број испитаника који редовно упражњавају неки од облика физич-

ког вежбања (најмање три пута недељно) исказује позитиван однос према идеји да то чине и током студирања на свом универзитету, односно да се активно укључе у потенцијални спортски живот матичног факултета (28,1%). Ако се има у виду да се у оваквом контексту изјашњавају и испитаници који у свом слободном времену повремено упражњавају спортске и спортско-рекреативне активности (26,7%), тада се може закључити да већина испитиване популације (54,8%) представља потенцијалне активне учеснике и актере спортских програма које би организовао универзитет (табела 5).

**Табела 5. Бављење спортским активностима студената**

Бављење спортским активностима / физичким вежбањем	Спремност за упражњавање спортских активности и на Универзитету			Укупно
	Да	Можда	Не	
Редовно	121	27	0	148
	28,1%	6,3%	,0%	34,4%
Повремено	115	51	4	170
	26,7%	11,9%	,9%	39,5%
Не	37	60	15	112
	8,6%	14,0%	3,5%	26,0%
Σ	273	138	19	430
	63,5%	32,1%	4,4%	100,0%

$$\chi^2=79,781; \text{Сиг}=,000$$

Када се имају у виду настојања да се спорту на универзитету врати некадашњи значај, уз уважавање контекста промена које су настале у нашем друштву последње две деценије, а тиме и у животу младе генерације, неопходно је овом приликом скренути пажњу и на резултате дела истраживања који показују однос преферираног животног стила и заступљености спорта као дела тренутних животних навика студената, посебно оних који се само повремено баве спортом или се њиме уопште не баве. Највећи број испитаника, који се само повремено баве или се уопште не баве спортом, налази се у категорији са *хедонистичким* стилем живота (20,7%). Такође се ове тенденције уочавају и код осталих животних стилова, посебно *утилитарног* (17,9%) и *самоостварења* (13,5%) као високорангираних на скали животних стилова (табела 6). С друге стране, и број студената који се редовно баве спортским активностима, а нагињу ка *хедонистичком* начину живота (13,3%) упозорава на тенденцију релативно слабе заступљености спорта у свакодневном животу младих, што је и у складу са новијим истраживањима рађеним код нас (Група аутора, 2007). Мада прихваћени стил живота у

ширем контексту може да има утицаја на усмеравање животних активности појединца и када је реч о спорту, односно физичком вежбању као делу животних навика, то се у овом истраживању није децидно и потврдило. Стога се може говорити о тенденцији да, у овом контексту, преферентни животни стилови не представљају битнију одредницу за редовно упражњавање спортских активности и физичког вежбања код студената обухваћених истраживањем. Наравно, посматрано са позиција одабраног теоријског концепта о стиливима живота младих. Међутим, овакви подаци представљају веома добар индикатор за наставак развијања концепта о реafirмацији спорта на универзитету, с обзиром на то да показују да пажњу треба усмерити и на друге факторе који би били значајни за правилно конципирање стратешких основа спорта на универзитету. Пре свега у погледу истраживања мотивационих детерминаната студената за упражњавање спортских активности, а у складу са њима и детектовање аутентичних потреба младих, бар када је реч о спорту и физичком вежбању током студија. Јер у контексту решавања тог проблема пажњу треба усмерити првенствено ка делу популације која “повремено вежба“ или “уопште не вежба“. Програми и садржаји универзитетског спорта стога морају бити прилагођени актуелним потребама младих, довољно атрактивни и привлачни, јасно циљно усмерени, како би код већине студената побудили интересовање за њихово упражњавање. Свест о корисности физичког вежбања код младих мора се константно изграђивати, пре свега на темељима индивидуалног искуства о позитивним ефектима физичке активности на организам човека, али и кроз програмске садржаје примерене њиховим способностима, тренутним могућностима и преференцијама, где одређени животни стил може бити само један од индикатора за креирање програмских садржаја спорта (табела 6).

Иако комплексност опсервираног проблема захтева много детаљнију анализу, један од индикатора је био посебно интересантан за експликацију обрађене теме, а односио се на могући утицај животног стила којим испитаници, по њиховом мишљењу, тренутно живе и одређења према активном учешћу у спортским активностима на Универзитету. Запажено је да се у свим актуелним стиливима живота код испитаника појављује позитиван однос према идеји о упражњавању спортских садржаја у оквиру живота и рада на Универзитету. Мада је доминанто присутан хедонистички животни стил, испитаници децидно не одбацују привлачност спорта и потребу његовог активног упражњавања као део својих животних активности, што је уочљиво и код осталих стилова живота којим испитаници тренутно живе. Наравно, овакве тенденције треба посматрати у светлу улоге спорта и спортске рекреације као друштвеног феномена, односно њихових социолошко-психолошких функција (хедонистичке, емоционалне, социјализацијске, забаве, разоноде, релаксације, очување психичке равнотеже и сл.),

а не примарно као инструмент спортског постигнућа. На овакав закључак упућују и истраживања Нешића и сар. (2010) где се у простору мотивације спорт и спортска рекреација код студената идентификују првенствено кроз мотивациони фактор „социјалне интеракције“. Дакле, спорту у оквиру универзитета се првенствено придаје значај као доброј и корисној активности која треба да допринесе квалитетнијем студентском животу, обезбеди интензивнију међувршњачку комуникацију, подигне квалитет услуга универзитета итд., наравно не запостављајући утицај на здравље сваког појединца. Стога се може констатовати да актуелни животни стил испитаника не представља битну одредницу за опредељење према активном учешћу у спорту на универзитету, али може свакако да има утицаја на креирање будућих програмских садржаја универзитетског спорта. Наравно, у овом случају сагледано из угла теоријског концепта о стиловима живота који је био основа за конкретно истраживање.

**Табела 6.- Актуелани животни стил и физичка активност**

Животни стил	Бављење спортским активностима/ физичким вежбањем			Укупно
	Редовно	Повремено	Не	
Хедонистички	57	49	40	146
	13,3%	11,4%	9,3%	34,0%
Утилитарни	17	54	23	94
	4,0%	12,6%	5,3%	21,9%
Алтруистички	5	12	16	33
	1,2%	2,8%	3,7%	7,7%
Естетски	14	6	24	44
	3,3%	1,4%	5,6%	10,2%
Оријентација на моћ и углед	7	0	0	7
	1,6%	,0%	,0%	1,6%
Оријентација на знање	10	0	0	10
	2,3%	,0%	,0%	2,3%
Самоостварење	14	49	9	72
	3,3%	11,4%	2,1%	16,7%
Прометејски активизам	24	0	0	24
	5,6%	,0%	,0%	5,6%
Σ	148	170	112	430
	34,4%	39,5%	26,0%	100,0%

$$\chi^2=159,622; \text{Сиг}=,000$$

Иако су уочене статистички значајне разлике у фреквенцијама одговора испитаника, оне се у првом реду односе на разлике у дистрибуцији позитивних одговора у односу на негативне (табела 7).

Табела 7. Животни стил и опредељење према спорту на Универзитету

Животни стил	Спремност за упражњавање спортских активности и на Универзитету			Укупно
	Да	Можда	Не	
Хедонистички	100	32	14	146
	23,3%	7,4%	3,3%	34,0%
Утилитарни	47	42	5	94
	10,9%	9,8%	1,2%	21,9%
Алтруистички	18	15	0	33
	4,2%	3,5%	,0%	7,7%
Естетски	21	23	0	44
	4,9%	5,3%	,0%	10,2%
Оријентација на моћ и углед	0	7	0	7
	,0%	1,6%	,0%	1,6%
Оријентација на знање	4	6	0	10
	,9%	1,4%	,0%	2,3%
Самоостварење	59	13	0	72
	13,7%	3,0%	,0%	16,7%
Прометејски активизам	24	0	0	24
	5,6%	,0%	,0%	5,6%
Σ	273	138	19	430
	63,5%	32,1%	4,4%	100,0%

$$\chi^2=78,402; \text{Сиг.} = ,000$$

## Закључак

Ако се пође од става да животни стил представља начин задовољења људских потреба, тада се може сматрати да је његово прихватање својеврсно обликовање личног и друштвеног идентитета младог човека. Лични животни стилови у савременом окружењу намећу и захтеве који долазе од појединаца у потрази за активностима које представљају, између осталог, моделе међуљудског повезивања. Једна од таквих активности је и спорт. Резултати истраживања су показали да студенти Универзитета Едуконс као најпожељнији стил живота сматрају *самоостварење*, односно да смисао чо-

вековог живота треба да буде у радној активности, деловању, стваралачком усмерењу и да на тај начин појединац реализује своје знање и умеће. Такође су се у високом рангу издвојила још два животна стила, *алтруистички* и *утилитарни*, које су испитаници високо вредновали и сматрали их пожељним. Ова три стила се могу, условно, сматрати и првом групом пожељних животних стилова код испитиване популације.

Другу групу формирали су животни стилови који су према интензитету преференције имали скалне вредности ниже од 3,50 и били су обухваћени кроз: *естетски*, *прометејски активизам*, *оријентација на знање* и *хедонистички* животни стил.

На зачељу скале испитаници су позиционирали *оријентацију на моћ* и *углед* као најниже вреднован животни стил, чија је скална вредност била испод 3,00.

Када је реч о делу истраживања који се односио на детекцију преференције најомиљенијег стила живота, код испитаника (за укупан узорак) идентификован је *хедонистички* стил. Овај стил је показао доминацију и када је реч о његовом тренутном позиционирању у животу испитаника. Као најмање пожељан животни стил студенти су означили *оријентацију на моћ* и *углед*, што је кореспондентно и са другим сличним истраживањима.

Мада ова тема захтева много детаљнију и студиознију анализу, посебно из угла утицаја друштвених промена на вредносне оријентације младих, с аспекта овог рада животни стилови су били третирани само као један од индикатора у широј идентификацији неопходних елемената за моделовање пројекта реафирмације универзитетског спорта. Сведоци смо све интензивнијих настојања да се спорту младих, а тиме и спорту на универзитету, врате некадашња позиција и актуелност, као фундаменту развоја врхунског спорта, с једне стране, али и основном чиниоцу подизања здравља нације, с друге стране. На то упућује и усвојена национална Стратегија развоја спорта у Републици Србији. Међутим, почетни кораци који се могу препознати у пракси не дају места оптимизму. И даље је у овом сегменту уочљива тенденција повременог организовања различитих универзијада (спортских такмичења као јединог облика активности), којима се додаје придев универзитетски спорт, а као главни актери ових догађаја (учесници) појављују се студенти који су већ у систему спортског тренинга у различитим спортским клубовима. Међутим, изворна идеја универзитетског спорта усмерена је у правцу “континуираног физичког вежбања” најшире студентске популације, избором садржаја и активности примерених индивидуалним интересовањима, способностима и здравственим карактеристикама. Дакле, у креирању будућих програма ревитализације спорта на универзитету неопходно је поћи од идентификације актуелних потреба и интересовања студената за

физичко вежбање, уз уважавање различитих фактора који утичу на њихово испољавање.

Резултати истраживања који су се односили на ставове студената о неким аспектима организовања спорта у оквиру Универзитета Едуконс показали су да испитаници имају позитиван став о корисности увођења спортских и спортско-рекреативних садржаја у свакодневни универзитетски живот на Едуконсу, односно да подржавају ову идеју. Такође, већина би и активно упражњавала неке спортске садржаје уколико би Универзитет омогућио услове за њихово организовање и ако би спортске активности биле стручно вођене и контролисане.

Када се овако исказани ставови анализирају и у светлу других истраживања која су рађена на истом универзитету, долази се до закључка да су позитивна опредељења студената према спортским активностима на свом универзитету првенствено мотивисана потребама социјалне интеракције, док се идеја о спортском постигнућу налази у другом плану. Спортске активности су само један од алата који се младима нуди, посебно посредством медија. У том контексту они виде и различите облике забаве, како директно кроз спортске садржаје, тако и кроз ефекте физичког вежбања (леп изглед) у другим врстама забавних активности које млади упражњавују у слободном времену.

Када се сагледају резултати истраживања, с аспекта идентификације вредновања појединих животних стилова, односно опредељења према тренутно актуелном стилу живота испитаника и њиховог евентуалног утицаја на поједине ставове према идеји увођења спорта (физичког вежбања) на Универзитету Едуконс, може се констатовати да преферентни животни стил не представља њихову значајнију одредницу, гледано са аспекта теоријског концепта о животним стилевима на коме се заснивало ово истраживање.

Међутим, мора се нагласити да актуелни животни стил младих има одређени утицај на опредељење за различите животне активности, па тако и за спорт. Међутим, да би се дошло до поузданијих емпиријских упоришта, неопходно је проширити оваква и слична истраживања која повезују стилове живота и физичко вежбање и из угла других теоријских оријентација. Наравно, уз уважавање и свих осталих фактора који могу имати директнијег утицаја на опредељења појединаца према активном укључивању у спортске процесе у оквиру универзитета. И одређени стил живота у овом контексту може да игра значајну улогу. Када је реч о универзитетском спорту и његовој реafirмацији у конкретном академском простору, овом питању би требало посветити знатно већу пажњу и у будућим истраживањима детаљније идентификовати све факторе који га детерминишу.

Резултати истраживања се могу третирати као адекватан прилог за дефинисан стратегијски правац (Стратегија, 2008) да су у образовању младих физичка активност у целини, а посебно спорт, значајани за изграђива-

ње, очување и унапређење њихових био-психо-социјалних капацитета. У прилог томе говоре и резултати истраживања јер највећи број испитаника изражава позитиван став о корисности организовања спортских садржаја на универзитету, а такође и исказују спремност за упражњавање одговарајућих спортских садржаја током живота и рада на Универзитету Едуконс. У том контексту иду и Зато треба настојати да се јасније и конкретније профилише концепт физичког вежбања студената, као дугорочни пројекат који ће допринети подизању квалитета живота и рада на овом универзитету. Универзитет Едуконс ће у наредном периоду предузети даље активности у реализацији већ прихваћене идеје о интензивирању спортских активности својих студената, а која је утемељена на започетим прелиминарним истраживањима о потребама и интересовањима његових студената за универзитетски спорт. У основи будућих активности лежи постављање хипотетског модела спорта на Универзитету Едуконс чији су полазни елементи дефинисани кроз следеће: 1) Формирање дијагностичко-прогностичког спортског кабинета који би био доступан свим студентима Универзитета, са основном функцијом утврђивања основних елемената физичког и здравственог стања студената као потенцијалних учесника у спортским и спортско-рекреативним активностима. Свака физичка активност, било да је организована или индивидуално одабрана, захтева минимум дијагностичких процедура које су у функцији здравствено-безбедносног третмана појединца. Брига о здрављу, као и правилно усмерена и дозирана физичка активност, подразумевају перманентно праћење и прикупљање информација о физиолошко-морфолошком стању организма учесника у физичком вежбању. Само на тај начин се могу предвидети и очекивати позитивни ефекти програмираног и усмереног физичког вежбања. На овај начин би се повећала и понуда услуга Универзитета према примарној групи клијената (студенти) који се школују на бази самофинансирања; 2) Организовање саветодавног рада стручних лица у вези с информисањем студената о програмима физичког вежбања, односно давање препорука и за самостално вежбање, режим исхране, индивидуално праћење ефеката примене одабраних програма, и сл.; 3) Формирање универзитетских спортских секција и екипа према исказаним интересовањима студената и њихово укључивање у примерене облике универзитетских спортских такмичења у непосредном академском окружењу. Овакве облике активности могуће је институционализовати и кроз универзитетски спортски клуб који би као непрофитна и невладина организација имао могућности и за самостално креирање појединих програмских активности и садржаја; 4) Омогућавање услова за редовно упражњавање спортских и спортско-рекреативних активности студената кроз закуп адекватне спортске инфраструктуре у непосредном окружењу Универзитета, уз организовано програмско вођење стручњака са Универзитета; 5)



Укључивање студената у активан рад спортског програма Алијансе универзитета централне и источне Европе (чији је оснивач Универзитет Едуконс), од студентског парламента, преко различитих панела, радионица, трибина и скупова, до учешћа у програму Универзитетских спортских игара АЦЕУ, као једног од организованог облика спортско-манифестационог пројекта Алијансе.

И на крају треба нагласити да рад на реafirмацији универзитетског спорта треба да уважава све онтолошке и аксиолошке детерминате спорта, које имају утемељење у давно постављеним старогрчким идеалима (калокагатије и паидеје). Њихово оживотворење треба афирмисати у данашњем времену јер представљају битну димензију свестране изградње сваког академца, као и хуманистичких односа у друштву као целини.

## Литература

- Allport, G. W., Vernon, P. E., Lindsey, G. (1960). *A Study of Values*. Boston: Houghton Mifflin.
- Anderson, R.P., Crespo, C.I., Bartlet, S. (1998): Relationship of Physical Activity and Television Watching With Body Weight and level of Fitness Among Children. *JAMA* 279 (12), 938-942.
- Божиловић, Н. (2006): Идентитет и знањење стила у поткултури. *Филозофија и друштво, Београд*, 2, 233-249.
- Врачан, Д., Писачић, Т., Слачанац, К. (2009): Ставови према вјежбању и интереси према појединим спортским активностима студената Архитектонског и Геодетског факултета Свеучилишта у Загребу. *18. љетна школа кинезиолога Републике Хрватске, Пореч*, Збирник радова.
- Гелемановић, И., Свобода, Т. (2010): Анализа ставова и интересовања студената према настави тјелесне и здравствене културе на Високом господарском училишту у Крижевцима. *19. љетна школа кинезиолога Републике Хрватске, Пореч*, Збирник радова.
- Грандић, М., Летић, М. (2009): Животни стилови слободног времена младих у Србији. *Педагошка стварност, Београд*, LV, 5-6, 468-478.
- Група аутора (2007): *Коришћење слободног времена младих у АП Војводини*. Нови Сад: Покрајински секретаријат за спорт и омладину.
- Дунђеровић, Р. (2004): *Основе психологије менаџмента*. Нови Сад: Факултет за менаџмент.
- Јоксимовић, С., Максић, С. (2006): Вредносне оријентације адолесцената: усмереност према сопственој добробити и добробити других. *Зборник института за педагошка истраживања, Београд*, Год. 38, 2, 414-429.
- Лазаревић, Д., Јањетовић, Д. (2003): Вредносне оријентације студената будућих васпитача. *Зборник института за педагошка истраживања, Београд*, 35, 289-307.
- Младеновић, У., Кнебл, Ј. (2000): Вредносне оријентације и преференције животних стилова адолесцената. *Психологија, Београд*, 3-4, 435-454.
- Млинарчевић, В., Милиша, З., Пророковић, А. (2007): Слободно вријеме у процесима модернизације. *Педагошката истраживања, Загреб*, 4, (1), 81-99.

- Нешић, М., Кубуровић, Д. (2010): Ставови студената према универзитетском спорту. *4. међународна интердисциплинарна стручно-научна конференција "Васпитно-образовни и спортски хоризонти"*, Суботица, Зборник радова, 87-96.
- Nešić, M., Fratrić, F., Ilić, D. (2010): Motivation determinants of physical activity of Educons University female Students. *5th Congress Youth sport 2010, University of Ljubljana, Faculty of sport, Book of Abstracts*, 160; Proceedings, 285-290.
- Попадић, Д. (1995): Узрасне и генерацијске разлике у преференцији животних стилова, *Психолошка истраживања, Београд*, 7, 71-88.
- Радош, Ј., Нешић, М. (2010): Спорт на универзитету као оживотворење идеје калокагатије. *Пословна економија, Сремска Каменица*, IV (1), 149-159.
- Степановић, И., Виденовић, М., Плут, Д. (2009): Обрасци понашања младих током слободног времена. *Социологија, Београд*, vol. LI, 3, 247-261.
- Стратегија развоја спорта у Републици Србији за период од 2009. до 2013. године. Министарство омладине и спорта Републике Србије, Службени гласник Републике Србије, бр. 110/2008, Београд.
- Хавлека, Н. и сарадници (1990): *Ефекти основног школовања*. Београд: Филозофски факултет.
- Шепаровић, В., Ужичанин, Е. (2009): Ставови студената Универзитета у Тузли о изборној настави на предметима које Факултет за тјелесни одгој и спорт има на опћој универзитетској листи изборних предмета. *Зборник научних и стручних радова „Спорт и здравље“*, Факултет за тјелесни одгој и спорт Универзитета у Тузли, Тузла, 111-119.
- Шпехар, Н., Гошник, Ј., Тополовац, И. (2010): Преференције студената Филозофског факултета у Загребу према спортским активностима у раздобљу од шест година. *19. љетна школа кинезиолога Републике Хрватске, Пореч*, Збирник радова.

*Подаци о аутору:*

*Др Милан Нешић, доцент, Универзитет Едуконс, Сремска Каменица,  
mnesic08@yahoo.com*

Ивана Дробни<sup>1</sup>  
Факултет музичке уметности  
Београд

UDK - 371.3:78(049.32) ; 784.089.6(049.32)  
ID 195269132

Приказ дела  
НВ. LXI 4. 2012.  
Примљен: 18. V 2012.

## ПОЧЕТНО МУЗИЧКО ОПИСМЕЊАВАЊЕ НА СРПСКОМ МУЗИЧКОМ ЈЕЗИКУ

Аутор: др Александра Јовић-Милетић  
Издавач: Дијамант принт, Београд, 2011.

**Апстракт** *Књига Почетно музичко описмењавање на српском музичком језику на-стала је као резултат вишегодишњег истраживања, те представља драгоцен документ о музичкој настави како са теоријског, педагошког, тако и са историјског аспекта. Ауторка др Александра Јовић-Милетић, професор солфеђа у Музичкој школи „Стеван Мокрањац“ у Краљеву, утемељила је наставу предмета Тонске основе српског музичког наслеђа, у чијим оквирима се и родила идеја о истраживању методичког пута ка освећивању наших тоналних основа, њиховом коришћењу у почетној музичкој настави и повезивању са класичним дур-мол системом. На основу истраживања и читавања података стечених у четири квалификациона периода евидентирани су недвосмислени позитивни резултати у оспособљености ученика да одговоре на задатке које пред њих поставља критери-јум музичке писмености. Константовано је да је код сваког ученика успешно развије-на његова сопствена варијанта личних предиспозиција у оптималан ниво способно-сти и знања. Такође је доказано да су ученици успешно музички описмењени, оспо-собљени за самостално извођење музичке целине – што актуелни систем наставе у школама општеобразовног типа, без обзира на захтеве предвиђене Наставним програмом, није у стању да обезбеди.*

**Кључне речи:** музичка култура, музички фолклор, музичко образовање, музичко описмењавање, традиционални музички систем.

## INITIAL MUSICAL EDUCATION IN THE LANGUAGE OF MUSIC IN SERBIA

**Abstract** *The book Initial Musical Education in the Language of Music in Serbia de-veloped as a result of a long-termed research and is a valuable document about teaching music both from theoretical, pedagogical and historical as-pects. The author, Aleksandra Jović-Miletić, PhD, a teacher of solfeggio in the Musical school "Stevan Mokranjac" in Kraljevo, founded the teaching subject Tonal Bases of Ser-bian Musical Heritage, within which arose the idea to examine methodological procedures for raising awareness of our tonal bases, their usage in initial musical instruction and their connectedness with the classic major-minor system. Based on the research and the results analysis in four qualification periods unambiguously positive conclusions were that the students were qualified to fulfil the tasks based on the criterion of musical literacy. It*

<sup>1</sup> ivana.drobni@gmail.com

*was noted that each student successfully developed their own version of personal predispositions into an optimal level of abilities and knowledge. Also, the results proved that the students are musically literate, trained to perform independently musical entities - which cannot be accomplished in comprehensive schools regardless of the existing curricular requirements.*

**Keywords:** *musical culture, musical folklore, musical education, musical literacy, traditional musical system.*

## НА ЧАЛЪНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СЕРБСКОМ ЯЗЫКЕ МУЗЫКИ

**Резюме** *Книга „Начальное музыкальное образование на сербском языке музыки” является результатом многолетних исследований и ценным документом о преподавании музыки с точки зрения не только теории, но и педагогики и истории. Автор д-р Александра Йович Милетиц, профессор сольфеджио в музыкальной школе „Стеван Мокрањац” в Кралево, установила учебный предмет „Тонические основы сербского музыкального наследия”, в рамках которого и зародилась идея об открытии методических путей к пробуждению наших тональных основ, их использования в начальном обучении музыке и соединения с классической мажор-минор системой. На основании исследования и чтения данных, полученных в четырех классификационных периодах, были отмечены однозначные положительные результаты обучения учеников ответить на задания, поставленные критерием музыкальной грамотности. Было установлено, что у каждого ученика успешно разработан свой собственный вариант личной предрасположенности и оптимальный уровень навыков и знаний. Также установлено, что ученики хорошо подготовлены к самостоятельному исполнению музыкальной целостности, что сегодняшняя система преподавания в школах общеобразовательного типа, независимо от требований, изложенных в Программе обучения, не в состоянии обеспечить.*

**Ключевые слова:** *музыкальная культура, фольклор, музыкальное образование, музыкальная грамотность, традиционная музыкальная система.*

Када је у првој половини прошлог века Миодраг Васиљевић дао националну физиономију српској музичкој педагогији осмисливши методу почетног музичког описмењавања ослоњену на народне тоналне основе, учинило се да смо надомак стварања националног правца у овој области. То се, међутим, није догодило, већ је започето са стихијским и неселективним копирањем метода наставе утемељених на другачијој традицији, методици и тоналним основама. Данас, безмало пола века од Васиљевићеве смрти, први пут смо сведоци настанка система рада који се темелји на нашој тоналности и матерњем певању, а који је могуће (и пожељно) применити у настави како у школама општеобразовног типа, тако и у музичким.

Тонске основе српског музичког наслеђа назив је изборног предмета у Средњој музичкој школи „Стеван Мокрањац“ у Краљево. Програм рада који је утемељила професорка у тој школи и ауторка ове књиге др Александра Јовић-Милетић базира се на проучавању наше народне музичке грађе и

могућностима њене надоградње. Ова настава подразумева практично учење и извођење народних песама и свирање на народним инструментима. Централни ослонац представља теза која обједињује етномузиколошко и музичко педагошко деловање Миодрага А. Васиљевића, а то је да процес музичког описмењавања мора бити постављан на начин којим се поштује структура музичког мишљења како појединца, тако и целовитог националног подручја, будући да је произашла из структуре тоналних особина националног музичког наслеђа. Студија *Почетно музичко описмењавање на српском музичком језику* представља сублимацију ауторкиног темељног научноистраживачког и педагошког рада зачетог у оквиру поменутог предмета, будући да је, осим практичних провера и потврда својих педагошких идеја и ставова, успела да дефинише музички систем овог простора – што с историјског аспекта представља немерљив допринос српској музичко-теоријској мисли.

*Почетно музичко описмењавање на српском музичком језику* састоји се од шест поглавља. У Уводним разматрањима (7-12. стр.) ауторка образлаже потребу за новим и другачијим приступом традиционалном музичком материјалу експлицирајући појам тоналитета и тоналног система у класичном и традиционалном смислу речи, а у контексту музичког образовања у Србији и музичким обрасцима на којима оно почива. Имајући у виду особености српског музичког фолклора и чињеницу да оне до данас нису доследно примењиване и методички артикулисане у процесу почетног музичког описмењавања, ауторка је пласирала вероватно најважније питање музичке педагогије: „постоји ли могућност да деца крену, у оквиру почетног музичког описмењавања, од музичких образаца своје музичке културе регулисаним традиционалним музичким системом, па да на основу функционисања у свом систему уче музички језик других култура, како је то и најприродније“ (11. с.)? Како је одговор на то питање позитиван, суштинску сврху овог истраживања представљало је добијање недвосмислене потврде да је могуће поставити наставу почетног музичког описмењавања у оквиру традиционалног наставног процеса. Првенствени задатак био је доказ да „постоји српски традиционални музички систем на којем ће се таква настава и заснивати“ (12. с.). Анализирајући музички материјал који је требало да послужи овој сврси, Александра Јовић-Милетић је усмерила пажњу на неколико параметара: мелодијску компоненту музичке целине, затим на вертикалну организацију музичког тока, односно хармонску компоненту и, на крају, структуру мелодике, односно на формалну компоненту. Током овог процеса и тешкоћа које су се јављале приликом раздвајања музичких компоненти „јер се оне јављају интерактивно у оквиру динамике заокруженог музичког израза“ (11. с.), решење је потражила корачајући уназад у хронолошком смислу, трагајући за најстаријим појавним врстама нашег певања,

једноставним, огољеним у смислу хијерархијске мелодијске надоградње коју је стварала потоња еволуција музичког израза.

У другом поглављу „Појаве националног усмерења у музичко-педагошкој делатности” (13-28. с.) осветљен је историјски аспект како српске музичке педагогије, тако и педагогије у неким европским земљама, са циљем што јаснијег одређења позиција са којих ауторка започиње ово истраживање. Укратко су представљени аутори који су се чврсто ослањали на сопствено музичко наслеђе почев од наших Миловука, Мокрањца, Бајића и Васиљевића, преко Орфа у Немачкој, Кодаља у Мађарској, а потом плејаде бугарских и руских педагога. Национално усмерење у почетној настави важно је због тога што ће звучне наслаге које се у том периоду таложе „бити у савршеном складу са структуром мишљења нашег човека, која је у каузалном односу са структуром језичких, па тако и музичких образаца народне музичке целине“ (27. с.). За разлику од претходно поменутог и у настави уобичајеног, експлицитног коришћења (традиционалног) музичког материјала, Александра Јовић-Милетић је јасно истакла потребу за „дефинисањем музичког традиционалног система који би објединио традиционални материјал и омогућио музичко-педагошки систем почетног музичког описмењавања, односно традиционални наставни систем“ (28. с.). Ова („нова“) настава, која почива на лествичним и хармонским обрасцима српске народне песме и свирке, захтевала је постављање оквира система и у хоризонталном и у вертикалном смислу, али истовремено и система који омогућава несметано функционисање и праћење наставе у такозваном класичном музичком систему.

Треће поглавље „Компоненте народног музичког израза“ путем његових средстава: песме, игре, свирке, а такође и најстаријих облика народног музичког израза које представљају обреди, бави се детаљном анализом хоризонталне, вертикалне и формалне мелодијске компоненте, пратећи све слојеве њихове ортогенезе. Потпоглавље „Најстарији облици обредне лирике“ (коледа, лазарице, краљице и додоле) описује облике народног музичког израза како би што јасније било растумачено стварање најстаријег лествичног језгра на овим просторима – дорски и фригијски трихорд и тетрахорд, а у њиховом оквиру мелодијско кретање, каденце, те функционално издвајање појединих тонова. Следећу етапу представљало је дефинисање основних формула народног музичког израза помоћу којих су издвојене две основне лествице (49. с.). Приликом дефинисања вертикалне компоненте праћена су, преко одређених сазвучја, три аспекта: мелодијски скокови, народно двогласно певање и начин оглашавања народних инструмената, како би оквирно била постављена народна хармонска каденца (69. с.). Формална анализа, односно дефинисање формалне компоненте народног музичког израза (72-99. с.) ослањала се на „савремена стремљења где се велика важност

придаје анализи малих музичких форми, првенствено музичке реченице“ (72. с.). Сагледавање мелодијско-ритмичких образаца (синтаксичке структуре) карактеристичних за формалне обрасце народног музичког израза почев од основне народне дводелности, преко реченице и периода, па до најаве дводелности и троделности омогућио је ослонац на стандардни тип музичке реченице, у којем су јасно дефинисани сигнал почетка, прогресија и сигнал краја.

Четврто поглавље „Теоријско утемељење традиционалног музичког система“ детерминише традиционални музички систем осврћући се на ставове појединих стручњака који су покушали да се, без већег успеха, баве овим питањем будући да је веома мали број њих био свестан чињенице да је тешко „народну мелодику дефинисати кроз стандарде како лествица дур-мол система, тако и кроз систем средњовековних модуса“ (106. с.). Александра Јовић-Милетић са пуним правом закључује да је једина доследна поставка управо она коју је дао Миодраг А. Васиљевић, „усамљени случај и први који је поставци тоналитета српског народног музичког израза пришао најближе“ постављајући „аутохтоне лествице српског музичког фолклора... предложио оригиналан приступ хармонском аспекту... без оптерећења дур-мол системом и његовим акордским структурама“ (107. с.). Чврсто се ослањајући на његово наслеђе, ауторка поставља функционалност и називе ступњева народне лествице, позиције и кинетику хармонских функција и, на крају, основне формалне облике: народну дводелност са свим њеним варијететима, чиме је уједно постављен традиционални музички систем.

„Почетно музичко описмењавање у оквиру традиционалног наставног процеса“ представља пети део књиге у којем центар излагања представља приказ истраживања спроведеног са две групе ученика: у основној општеобразовној школи и школи за основно музичко образовање. У њему је детаљно објашњен поступак и „достизање основне музичке писмености – стицања вештине елементарног певања из нотног текста који одговара периоду стицања вештине основног читања“, а паралелно с њим и у основној музичкој школи у којој је било потребно јасно дефинисати пут ка стицању „функционалне музичке писмености“ (134. с.).

Приказани наставни процес не доноси новине у смислу методичких решења и основних принципа музичке наставе. Међутим, садржаји наставе и активности везане за те садржаје представљају иновацију и кључни наставак поставке српског традиционалног музичког система у смислу његове операционализације и оживљавања кроз поставку музичке писмености на хоризонталним, вертикалним и формалним обрасцима који се дефинишу у музички систем. Новином у оквиру музичко-педагошких студија можемо сматрати и детаљно спроведено педагошко примењено истраживање, спро-

ведено кроз пет школских година како у основној општеобразовној, тако и у основној музичкој школи. Ово истраживање спретно је прилагођено музичкој настави (кроз методе, технике и инструменте), што није био лак посао, а колико су брижљиво спроведене све фазе истраживања сагледава се у одељцима „Циљна група“, „Настава“ и „Резултати наставе“.

Педагошки приступ Александре Јовић-Милетић проблематици карактерише сагледавање претходног искуства деце (примарног и секундарног), која ће проћи кроз трогодишњи традиционални наставни процес музичког описмењавања. Користећи за музичку наставу адекватне и применљиве методе, технике и инструменте истраживања, ауторка нам је пружила прецизну слику како о предзнању и способностима ученика, тако и представу о њиховом претходном музичком искуству. Приказ наставе представља закључке кроз својеврстан извештај о току истраживања кроз који је јасно и убедљиво осликан наставни процес на традиционалним основама. Када томе додамо резултате наставе (140-148. с.), јасно је да је истраживање успешно спроведено и да је допринело потврди става да је могуће не само поставити и дефинисати традиционални процес музичког описмењавања, већ и да га је могуће интегрисати са класичним системом музичког образовања. Ова врста коегзистенције омогућава ученицима музичко функционисање у оба система, зависно од тога којој тоналности припада музички садржај који је се пред њима налази. Но без обзира на групу којој су испитаници припадали (општеобразовна или музичка школа), уочено је да је „код сваког појединца успешно развијена његова сопствена варијанта личних предиспозиција у оптималан ниво способности и знања“ (148. с.).

У завршном поглављу „Традиционални наставни процес као пречица ка светској музичкој уметничкој баштини“, ауторка истиче предности које доноси музичка настава утемељена на традиционалном систему. То је у првом реду укључивање великог броја деце у музичку наставу која развија вештине и писменост, затим „збрињава традиционалну музичку целину и отвара јој пут за природан развој у неке више облике музичког израза који ће постати уметничка музика која почива на српском музичком архетипу“ (155. с.). Као таква, она ће говорити универзалним музичким језиком, јер она то и јесте. Када је реч о самом истраживању, Александра Јовић Милетић је доказала – резултатима у конативно-афективној сфери и развијеним критеријумима и успешношћу у даљем школовању – на вишеструку корист наставе засноване на традиционалним основама, односно музичком систему.

Књигом *Почетно музичко описмењавање на српском музичком језику* др Александра Јовић-Милетић успева да артикулишући традиционални музички систем као инструмент и методички алат створи истовремено и систем музичког описмењавања. Њено полазиште, дефинисање музичко-теоријског система који омогућава музичко описмењавање у оквиру традици-



оналне музичке наставе која на таквом музичком систему почива, налази на недвосмислену потврду исправности методичког пута на основу успешно спроведеног истраживања у наставној пракси. Тако је примењено педагошко истраживање, на основу којег су спроведене и потврђене могућности почетног музичког описмењавања у оквиру традиционалног наставног процеса, остварило проналажење пута да се општа научна сазнања, изражена у виду закона и законитости, учине применљивим у практичној музичкој, образовној и васпитној делатности. Задатак, као операционализација, да се научна сазнања музичке педагогије и њој сродних наука учине практичним и конкретно применљивим у практичној и васпитној делатности у потпуности је остварен, као и циљ да се промени и побољша (уношењем иновација) постојећи музички образовни и васпитни рад. Практично, систем наставе који ауторка презентује може се одмах и комплетно применити у школама, како општеобразовним, тако и музичким.

Велики допринос др Александре Јовић-Милетић, иако је нашем музичком наслеђу приступила са педагошке а не са етномузиколошке тачке гледишта, огледа се у одважности, али несумњиво и великом знању, да уопште приступи раду на теоријском утемељењу нашег, српског музичког система. Поглавље „Теоријско утемељење традиционалног музичког система“, иако пропорционално мањег обима у односу на остала, представља, по нашем мишљењу, круну ове студије и њен најдрагоценији део. Први пут у историји српске музичке теорије и педагогије пред собом имамо научника који је, ослањајући се на Васиљевићево наслеђе, успео да заокружи све оно што он није стигао због преране смрти. У том смислу је књига *Почетно музичко описмењавање на српском музичком језику* значајна и са етичког и са етномузиколошког аспекта будући да пружа потпуну слику нашег, аутохтоног, тоналног система – онако како га је Васиљевић (највероватније) замишљао.

Данашња деца музичко ,уточиште у највећој мери налазе пред погубним деловањем масовних медија. Затрована звуцима некаквих „троструко укрштених мелодија“ пасивно се подајући „туђим таласима,, како је то, почетком прошлог века окарактерисао Момчило Настасијевић, нису свесна сопственог учешћа и потенцијалног доприноса у (одавно започетом) губљењу националног идентитета. Недостају им музички валери и одређена естетско-креативна својства која би их уз минимум обраћања традиционалним академско-уметничким ресурсима довела у позицију солидно припремљених и адекватно опоменутих учесника разнородних саслуживања у музици, и око музике, за коју их школе са мање или више успеха припремају. Глобализација или можда културна контаминација и дезоријентација у данашње време добијају на убрзању, а један од начина на који је могуће умањити духовну штету коју ће оне неминовно начинити је

одужити се музичкој баштини, омогућити што већем броју људи да с њом буде упознат, музички их описменити матерњим песмама – на матерњем (музичком) језику, онако како то (уосталом) чини и већи део Европе.

*Подаци о аутору приказа:*

*Др Ивана Дробни (1960), редовни професор,  
Факултет музичке уметности у Београду,  
ivana.drobni@gmail.com*

## 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](http://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, 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.

# Настава и васпитање

НВ	Год. LXI	Бр. 1-4	Стр. 1-808	Београд	2012.
----	----------	---------	------------	---------	-------

UDK-37

ISSN 0547-3330

## 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

## САДРЖАЈ ЧАСОПИСА “НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ” ЗА 2012. ГОДИНУ

	Страна	Број
<i>Јелена Стевановић</i> : Правописна норма у средњошколској наставној пракси .....7-21		1
<i>Вељко Банђур, Јелена Максимовић</i> : Улога акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе ..... 22-32		1
<i>Драгослава Мићовић</i> : Хомонимија и полисемија на примерима енглеског језика полицијске струке ..... 33-50		1
<i>Марија Анђелковић Пешић, Весна Јанковић Милић, Јелена Станковић</i> : Оцена квалитета наставног процеса у високом образовању ..... 51-66		1
<i>Емина Хебиб, Наташа Матовић</i> : Истраживачки рад школског педагога ..... 67-82		1
<i>Ивана Ђерић, Рајка Ђевић, Николета Гутвајн</i> : Карактеристике наставника и стереотипи о млађим адолесцентима ..... 83-98		1
<i>Исидора Кораћ</i> : Компетенције наставника за реализацију наставних садржаја ..... 99-109		1
<i>Нада Половина, Ана Весковић</i> : Како родитељи виде будућност своје деце и своју улогу у припреми за ту будућност ..... 110-127		1
<i>Марина Матејевић</i> : Функционалност породичних система и васпитни стил родитеља у породицама са адолесцентима ..... 128-140		1



<i>Ивана Степановић Илић: Поређење ефеката самосталне конструкције формалних операција и асиметричне вршњачке интеракције на њихов развој</i> .....	141-155	1
<i>Александра Изгарјан, Диана Продановић Станкић: Значај мултикултурног образовања и могуће импликације у Србији</i> .....	156-169	1
<i>Александра Ђурић-Здравковић, Мирјана Јанунџа-Милисављевић: Рачунарска анксиозност наставника у школи за децу с интелектуалном ометеношћу</i> .....	170-182	1
<i>Снежана Радисављевић Јанић, Ивана Милановић, Душанка Лазаревић: Физичка активност адолесцената: узрастне и полне разлике</i> .....	183-194	1
<i>Славица Чарапић: Приказ књиге “Трансакциона анализа у учioniци”</i> .....	195-197	1
<i>Јован Мирић: Теорије развоја емоција</i> .....	207-220	2
<i>Марија Сакач, Јелена Пантић: Програми социо-емоционалног учења у школи</i> .....	221-231	2
<i>Мирослав Павловић, Весна Жунић-Павловић: Концепт резилјентности у савременој литератури</i> .....	232-246	2
<i>Сунџица Маџура-Миловановић, Мојца Печек: Уверења будућих учитеља из Словеније и Србије о инклузивном образовању</i> .....	247-265	2
<i>Емина Копас-Вукашиновић, Виолета Јовановић: Говорне активности предшколске деце у функцији развоја њихових креативних потенцијала</i> .....	266-279	2
<i>Зорица Станисављевић-Петровић, Марија Цветковић: Примена програма превенције вршњачког насиља у школи</i> .....	280-293	2
<i>Ала Степановна Сиденко: О продуктивној професионалној комуникацији код имплементације државних образовних стандарда друге генерације: од теорије ка пракси</i> .....	294-316	2
<i>Бланка Богоновић, Јелена Дубљевић, Тијана Мировић, Љиљана Дубљевић: Вредносне оријентације младих музичара</i> .....	317-332	2
<i>Биљана Јеремић: Модели комуникације током хорског извођења</i> .....	333-349	2
<i>Јелена Јерковић: Вештина писања у настави енглеског језика на технолошким факултетима у Србији</i> .....	350-364	2
<i>Станко Цејетићанин, Мирјана Сегединац, Гордана Николић: Ефикасност учења о животињама путем откривања у разредној настави</i> .....	365-382	2
<i>Јелена Стевановић: Култура изражавања у наставним плановима и програмима и уџбеницима за средњу школу</i> .....	393-407	3
<i>Нина Половина, Тања Динић: Пројекти у оквиру акционог приступа учењу и настави страних језика</i> .....	408-415	3
<i>Душан Ристановић, Ирена Голубовић Илић, Оливера Цекић Јовановић: Културни диверзитет као компонента курикулума природе и друштва</i> .....	416-431	3
<i>Александра Јоксимовић, Миља Вујачић, Дејан Станковић: Имплицитне педагогије наставника и њихова иницијатива за сарадњу с родитељима</i> .....	432-446	3
<i>Миленко Кундачина, Снежана Маринковић: Самопроцене и процене компетенција наставника разредне наставе</i> .....	447-462	3
<i>Јован Мирић: Психолошка истраживања емоционалног развоја</i> .....	463-477	3

<i>Миа Марић</i> : Личност, емоционална стања и средински фактори као чиниоци употребе цигарета у адолесценцији.....	478-492	3
<i>Ивана Михаић, Олгица Стојић, Споменка Дивљан</i> : Квалитет релације мајка–дете као чинилац адаптације на вртић у јасленом узрасту.....	493-505	3
<i>Ана Орлић, Слађана Илић, Душанка Лазаревић</i> : Анксиозност у настави физичког васпитања код ученика основне и средње школе.....	506-519	3
<i>Сања Благоданић, Јелена Пешић, Весна Картал</i> : Критеријумски тестови знања у функцији спољашњег вредновања и самовредновања рада школе.....	520-532	3
<i>Катарина Путица, Драгица Тривић</i> : Улога хемијских друштава у решавању образовних изазова у области хемије.....	534-550	3
<i>Јован Љуштановић</i> : Приказ књиге Легенда о „шкозоришту“ и њене консеквенце.....	551-554	3
<i>Милица Глигоровић</i> : Аудитивно памћење и језичка компетенција деце млађег школског узраста.....	565-577	4
<i>Маја Петаков Вуцеља</i> : Заступљеност визуелне, аудитивне, језичке и графомоторне дисграфије код ученика трећег разреда основне школе.....	578-596	4
<i>Дијана Плут, Зоран Павловић, Драган Попадић</i> : Схватања наставника о школском насиљу и њихова процена личне и колективне снаге за ефикасно деловање.....	597-610	4
<i>Маријана Митровић</i> : Улога популарне музике у конструисању идентитета средњошколаца у Србији.....	611-627	4
<i>Лепосава Вукичевић, Драгица Михајловић</i> : Селф концепт, анхедонична депресија и понашање адолесцената у виртуелном простору.....	628-644	4
<i>Биљана Бодрошки</i> : Комерцијализација високошколског образовања и различити приступи осигурању квалитета.....	645-661	4
<i>Радмила Миловановић</i> : Социјалне компетенције кандидата за педагошки факултет.....	662-679	4
<i>Јелена Грубор</i> : Мотивисаност ученика за учење енглеског као страног језика.....	680-695	4
<i>Ђурђица Комленовић, Душица Малинић, Јелена Станишић</i> : Настава географије у огледним одељењима средњих стручних школа.....	696-708	4
<i>Ивана Милановић, Ђурђица Такачи</i> : Примена образовног софтвера Геогebra у одређивању геометријског места тачака.....	709-722	4
<i>Музафер Сарачевић, Данијела Милошевић, Сеад Машовић</i> : Иновације и унапређивање наставе математике применом јава аплета у системима за е-учење.....	723-740	4
<i>Саша Пантелић, Радмила Костић, Ратомир Ђурашковић, Славољуб Узунковић, Небојша Ранђеловић</i> : Моторичке способности ученица првог разреда основних школа различитог степена ухрањености.....	741-753	4
<i>Драган Цвејић, Светлана Бушић</i> : Интегрисање наставе у циљу повећања физичке активности деце.....	754-765	4
<i>Милан Нешић</i> : Животни стил као одредница опредељења према спорту на универзитету.....	766-786	4
<i>Ивана Дробни</i> : Почетно музичко образовање на српском музичком језику.....	787-794	4

# Journal of Education

JE	Year LXI	No. 1-4.	P. 1-808	Belgrade	2012.
----	----------	----------	----------	----------	-------

UDK-37

ISSN 0547-3330

## 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.

## CONTENTS OF JOURNAL OF EDUCATION FOR YEAR 2012

	Page	No.
<i>Jelena Stevanović</i> : Orthographic norms in highschool practice.....	7-21	1
<i>Veljko Bandur, Jelena Maksimović</i> : The role of action research in the development of educational practice.....	22-32	1
<i>Dragoslava Mićović</i> : Homonymy and polysemy illustrated by examples of english for police purposes.....	33-50	1
<i>Marija Anđelković Pešić, Vesna Janković Milić, Jelena Stanković</i> : Quality assessment of the teaching process in high education .....	51-66	1
<i>Emina Hebib, Nataša Matović</i> : School pedagogues and research .....	67-82	1
<i>Ivana Đerić, Rajka Đević, Nikoleta Gutvajn</i> : Teacher characteristics and stereotypes about younger adolescents.....	83-98	1
<i>Isidora Korać</i> : Teacher competencies necessary for the realization of the teaching contents .....	99-109	1
<i>Nada Polovina, Ana Vesković</i> : How parents view the future of their children and their own role in the preparation for that future.....	110-127	1
<i>Marina Matejević</i> : Family system functionality and educational styles of parents in families with adolescents.....	128-140	1

<i>Ivana Stepanović Ilić: Comparing the effects of individual construction of formal operations and asymmetric peer interaction on their development ...</i>	141-155	1
<i>Aleksandra Izgarjan , Diana Prodanović Stankić: Importance of multicultural education and possible implications in Serbia .....</i>	156-169	1
<i>Aleksandra Đurić-Zdravković, Mirjana Japudža-Milisavljević: Computer anxiety of teachers in schools for children with intellectual impairment .....</i>	170-182	1
<i>Snežana Radisavljević, Ivana Milanović, Dušanka Lazarević: Physical activity in adolescence: age and gender differences .....</i>	183-194	1
<i>Slavica Čarapić: Review of the book “Transactional analysis in the classroom - How to manage behavior” .....</i>	195-197	1
<i>Jovan Mirić: Developmental theories of emotions .....</i>	207-220	2
<i>Marija Sakač, Jelena Pantić: Socio-emotional learning programmes in school ...</i>	221-231	2
<i>Miroslav Pavlović, Vesna Žunić-Pavlović: The resilience concept in contemporary literature .....</i>	232-246	2
<i>Sunčica Macura-Milovanović, Mojca Peček: Attitudes of future teachers in Slovenia and Serbia towards inclusive education .....</i>	247-265	2
<i>Emina Kopas-Vukašinić, Violeta Jovanović: The function of preschool children’s speech activities in the development of their creative potential</i>	266-297	2
<i>Zorica Stanislavljević-Petrović, Marija Cvetković: Application of a programme for the prevention of peer violence in school environment.....</i>	280-293	2
<i>Ala Stepanovna Sidenko: About productive professional communication in implementation of official educational standards of second generation: from theory to practice .....</i>	294-316	2
<i>Blanka Bogunović, Jelena Dubljević, Tijana Mirović, Ljiljana Dubljević: Value orientations of young musicians.....</i>	317-332	2
<i>Biljana Jeremić: Models of communication during choir performance.....</i>	333-249	2
<i>Jelena Jerković: Writing skills in the curricula of faculties of technology in Serbia .....</i>	350-264	2
<i>Stanko Cvjetičanin, Mirjana Segedinac, Gordana Nikolić: Efficacy of learning about animals by discovering in junior elementary school.....</i>	365-382	2
<i>Jelena Stevanović : Culture of expression in high-school curricula and textbooks .....</i>	393-407	3
<i>Nina Polovina, Tanja Dinić: Projects in the action-based approach to foreign language teaching and learning .....</i>	408-415	3
<i>Dušan Ristanović , Irena Golubović Ilić, Olivera Cekić Jovanović: Cultural diversity as a component of the nature and society curriculum .....</i>	416-431	3
<i>Aleksandra Joksimović, Milja Vujačić, Dejan Stanković: Teachers’ implicit pedagogies and their initiatives for cooperation with parents .....</i>	432-446	3
<i>Milenko Kundačina, Snežana Marinković: Self-evaluation and evaluation of junior-class teachers’ competencies .....</i>	447-462	3
<i>Jovan Mirić: Psychological research of emotional development .....</i>	463-477	3
<i>Mia Marić: Personality, emotional states and environmental influences as factors of smoking in adolescence.....</i>	478-492	3
<i>Ivana Mihić, Olgica Stojić, Spomenka Divljan: The quality of mother-child relationship as a factor in the child’s adaptation to nurseries .....</i>	493-505	3

<i>Ana Orlić, Slađana Ilić, Dušanka Lazarević: Anxiety in elementary and high-school students during physical education classes</i> .....	506-519	3
<i>Sanja Blagdanić, Jelena Pešić, Vesna Kartal: Criterion referenced knowledge tests in the function of external evaluation and self-evaluation of the school performance</i> .....	520-532	3
<i>Katarina Putica, Dragica Trivić: Role of chemical societies in addressing educational challenges in the field of chemistry</i> .....	534-550	3
<i>Jovan Ljuštanović: A review of the book Legend of Škozorište and its consequences</i> .....	551-554	3
<i>Milica Gligorović: Auditive Memory and Linguistic Competence of Junior school-age children</i> .....	565-577	4
<i>Maja Petakov Vucelja: The Frequency of Visual, Auditive, Linguistic, and Graphomotor Dysgraphia among third-grade elementary school-students</i>	578-596	4
<i>Dijana Plut, Zoran Pavlović, Dragan Popadić: Teachers' Attitudes towards School Violence and their Assessment of their own and Collective Power to Act Efficiently</i> .....	597-610	4
<i>Marijana Mitrović: The Role of Pop Music in Constructing the Identity of Highschoolers in Serbia</i> .....	611-627	4
<i>Leposava Vukičević, Dragica Mihajlović: Self Concept, Anhedonic Depression and Behaviour of Adolescents in Virtual Space</i> .....	628-644	4
<i>Biljana Bodroški: Commercialization of Higher Education and Different Approaches to Ensuring High Quality</i> .....	645-661	4
<i>Radmila Milovanović: Social Competencies of Candidates for the Faculty of Education</i> .....	662-679	4
<i>Jelena Grubor: EFL Students' Motivation for Learning English as a Foreign Language</i> .....	680-695	4
<i>Đurđica Komlenović, Dušica Malinić, Jelena Stanišić: Geography in Experimental Classes of Secondary Vocational Schools</i> .....	696-708	4
<i>Ivana Milanović, Đurđica Takači: The Application of Geo Gebra in determining Geometric Positions of Points</i> .....	709-722	4
<i>Muzafer Saračević, Danijela Milošević, Sead Mašović: Innovations and Enhancing Mathematics Teaching by Using Java Applets E-learning Systems</i> .....	723-740	4
<i>Saša Pantelić, Radmila Kostić, Ratomir Đurašković, Slavoljub Uzunović, Nebojša Randelović: Motor Abilities of the First-Grade Elementary School Female Students of Various Levels of Body Mass</i> .....	741-753	4
<i>Dragan Cvejić, Svetlana Buišić: Integrating Teaching in order to Increase Students' Physical Activities</i> .....	754-765	4
<i>Milan Nešić: Lifestyle as a Determinant of Attitudes towards Sport in University</i> .....	766-786	4
<i>Ivana Drobni: Initial Musical Education in the Serbian Musical Language</i> .....	787-794	4

# Обучение и воспитание

JE	Год. LXI	Но. 1-4.	стр. 1-808	Белграде	2012.
----	----------	----------	------------	----------	-------

UDK-37

ISSN 0547-3330

## 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

## СОДЕРЖАНИЕ ЖУРНАЛА ДЛЯ 2012. ГОД

	Стр.	Но.
<i>Мелена Стеванович:</i> Орфографические нормы в среднешкольном обучении .....	7-21	1
<i>Велько Банджур, Елена Максимович:</i> Роль акционных исследований в актуализации воспитательно-образовательной практики.....	22-32	1
<i>Драгослава Мичович:</i> Омонимия и полисемия на примере английского языка полицейской специальности .....	33-50	1
<i>Мария Анджелкович Пешич, Весна Янкович Милич, Елена Станкович:</i> Оценка качества учебного процесса в вузовском образовании .....	51-66	1
<i>Емина Хабиб, Наташа Матович:</i> Исследовательская работа школьного педагога .....	67-82	1
<i>Ивана Джерич, Райка Джевич, Никоleta Гутваи:</i> Характеристики преподавателей и стереотипы о подростковом возрасте .....	83-98	1
<i>Исидора Корач:</i> Компетенции учителей и реализация учебных содержаний. 99-109		1
<i>Нада Половина, Анна Вескович:</i> Как родители видят будущее своих детей и свою роль в подготовке к нему .....	110-127	1
<i>Марина Матеевич:</i> Функциональность подростковой семьи и воспитательный стиль родителей .....	128-140	1

<i>Ивана Степанович Ильич</i> : Сопоставление влияния самостоятельной конструкции формальных операций и асимметричной интеракции на развитие сверстников .....	141-155	1
<i>Александра Изгарьян, Диана Проданович Станкич</i> : Значение мультикультурного образования и возможности его применения в Сербии .....	156-169	1
<i>Александра Джурич Здравкович, Мирьяна Япунджа Милисавлевич</i> : Компьютерная напряженность преподавателей в школе для детей с задержкой в умственном развитии .....	170-182	1
<i>Снежана Радисавлевич Янич, Ивана Миланович, Душанка Лазаревич</i> : Физическая активность подростков: возрастная и половая разница... 183-194		
<i>Славица Чарачич</i> : Трансакционный анализ в классе: как управлять поведением.....	195-197	1
<i>Йован Мирич</i> : Теории развития эмоций .....	207-231	2
<i>Мария Сакач, Елена Пантич</i> : Программы социально-эмоционального обучения в школе.....	221-231	2
<i>Мирослав Павлович, Весна Жунич Павлович</i> : Концепт резилиентности в современной литературе.....	232-246	2
<i>Сунчица Мацура Милованович, Мойца Почек</i> : Мнения будущих учителей из Словении и Сербии об инклюзивном образовании .....	247-265	2
<i>Эмина Копас Вукашинович, Виолета Йованович</i> : Речевая деятельность дошкольников и развитие их творческих способностей .....	266-279	2
<i>Зорица Станисавлевич Петровиц, Мария Цветкович</i> : Применение программы превенции сверстнического насилия в школьной среде . 280-293		2
<i>Сиденко Алла Степановна</i> : О продуктивном профессиональном общении при введении ФГОС второго поколения в школе: от теории к практике .....	294-316	2
<i>Бланка Бозунович, Елена Дублевич, Тияна Мирович, Лиляна Дублевич</i> : Ценностные установки молодых музыкантов .....	317-332	2
<i>Биляна Еремич</i> : Модели коммуникации и хоровое пение .....	333-249	2
<i>Елена Еркович</i> : Обучение письму и преподавание английского языка   на технологических факультетах в Сербии .....	350-264	2
<i>Станко Цветичанин, Мирьяна Сегединац, Гордана Николич</i> : Эффективность усвоения знаний о животных путем открытия в классном обучении .....	365-382	2
<i>Елена Среванович</i> : Культура речи в плавах и программах обучения и учебниках для средних школ .....	393-407	3
<i>Нина Половина, Тая Динич</i> : Проекты в деятельностном подходе к изучению и преподаванию иностранных языков .....	408-415	3
<i>Душан Ристанович, Ирена Голубович Илич, Оливера Цекич Йованович</i> : Культурное разнообразие как составляющая куррикулума природоведения и обществоведения.....	416-431	3
<i>Александра Йоксимович, Миля Вуячич, Деян Станкович</i> : ИмPLICITНЫЕ педагогические преподавателей и проявление инициативы к сотрудничеству с родителями .....	432-446	3
<i>Миленко Кундачина, Снежана Маринкович</i> : Оценки и самооценки компетенций учителей классного обучения .....	447-462	3

<i>Їован Мирич</i> : Психологические исследования эмоционального развития....	463-477	3
<i>Миа Марич</i> : Личность, эмоциональное состояние и окружающая среда как факторы курения в подростковом возрасте .....	478-492	3
<i>Ивана Михич, Ольга Стоич, Споменка Дивлян</i> : Качество отношения мать-ребенок как фактор приспособления к детскому саду в ясельном возрасте .....	493-505	3
<i>Анна Орлич, Сладжана Илич, Душанка Лазаревич</i> : Состояние тревоги в обучении физическому воспитанию у учеников основных и средних школ.....	506-519	3
<i>Саня Благоданич, Елена Пешич, Весна Картал</i> : Стандартные тесты знаний в функции внешней эвальвации и самооэвальвации работы школы ...	520-533	3
<i>Катарина Путица, Драгица Тривич</i> : Роль химических обществ в решении образовательных вызовов в области химии.....	534-550	3
<i>Їован Люштанович</i> : О книге Легенда о “шкоатре” и ее следствия.....	551-554	3
<i>Милица Глигорович</i> : Слуховая память и языковые компетенции детей младшего школьного возраста .....	565-577	4
<i>Майа Петаков Вуцелл</i> : Представленность визуальной, слуховой, языковой и графомоторной дисграфии у учеников третьего класса основной школы.....	578-596	4
<i>Дияна Плут, Зоран Павлович, Драган Попадич</i> : Мнения учителей о насилии в школе и их оценка личной и коллективной силы действовать эффективно .....	597-610	4
<i>Марияна Митрович</i> : Роль популярной музыки в создании идентичности среднешкольников в Сербии.....	611-627	4
<i>Лепосава Вукичевич, Драгиша Михаилович</i> : Селф-кшщепт, депрессия и поведение подростков в виртуальном пространстве.....	628-644	4
<i>Биляна Бодрошки</i> : Коммерциализация высшего образования и обеспечение качества .....	645-661	4
<i>Радмила Милованович</i> : Социальные компетенции студентов педагогических факультетов.....	662-679	4
<i>Елена Грубор</i> : Мотивация учеников для изучения английского языка как иностранного .....	680-695	4
<i>Джюрджжика Комленович, Душица Малинич, Елена Станишич</i> : Преподавание географии в экспериментальных классах средних специальных школ .....	696-708	4
<i>Ивана Миланович, Джюрджжнца Такачи</i> : Использование образовательных программ в определении географического места точек .....	709-722	4
<i>Музафер Сарачевич, Даниела Милошевич, Сеад Машович</i> : Инновации и актуализация преподавания математики с использованием электронного обучения.....	723-740	4
<i>Саша Пантелич, Радмила Костиц, Ратомир Джюрашкович, Славолуб Узунович, Небойша Ранджелович</i> : Моторные способности учениц первого класса начальной школы различной упитанности.....	741-753	4
<i>Драган Цвеич, Светлана Бушич</i> : Интеграция образования в целях повышения физической активности детей.....	754-765	4
<i>Милан Нешич</i> : Образ жизни как детерминанта отношения к спорту в университете .....	766-786	4
<i>Ивана Дровни</i> : Начальное музыкальное образование на сербском музыкальном языке .....	787-794	4



*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- (Београд :  
Vodex). - 24cm

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