

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

2

Београд, 2018.



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



Суиздавач:
**Институт за педагогију
и андрагогију Филозофског
факултета Универзитета у Београду**
Чика Љубина 18-20, 11000 Београд
тел. 011 3282 985

За извршно издавача

Наташа Стојановић

За суиздавача

Др Александра Пејатовић

Главни уредник

Др Емина Хебиб

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Одговорни уредник

Др Биљана Бодрошки Спарсиус

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Уредништво

Др Вељко Брборић

Филолошки факултет Универзитета у Београду

Др Саша Дубљанин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Живка Крњаја

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Снежана Маринковић

Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу

Др Наташа Матовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Мати Мери (Matti Meri)

Одељење за образовање наставника Факултета хуманистичких наука Универзитета у Хелсинкију, Финска

Др Саша Милић

Филозофски факултет у Никшићу Универзитета Црне Горе

Др Драгана Павловић Бренеселовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Мр Желимир Попов

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Илке Паршман (Ilke Parchmann),

Лајбниц институт за педагогију Природно-математичког факултета Универзитета у Киелу, Немачка

Др Јан Петерс (Jan Peeters)

Центар за развој на раном узрасту Одељења за студије социјалне заштите Универзитета у Генту, Белгија

Др Росица Александрова Пенкова

Одељење за образовање наставника Универзитета "Климент Охридски" у Софији, Бугарска

Др Лидија Радловић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Алла Степановна Сиденко

Академија за образовање наставника Државног универзитета „Ломоносов“ у Москви, Русија

Др Павел Згага

Педагошки факултет Универзитета у Љубљани, Словенија

Др Весна Жунић Павловић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Универзитета у Београду

Издавачки савет

Др Мара Ђукић

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Др Ненад Глумбић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Универзитета у Београду

Др Митја Крајнчан

Педагошки факултет Универзитета Приморска у Копру,
Словенија

Др Снежана Лоренс (Snezana Lawrence)

Факултет за здравствену, социјалну заштиту и образовање
Универзитета Англиа Рускин, Уједињено Краљевство

Др Славица Максић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Др Софија Врцељ

Филозофски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

Секретари редакције

Бојана Стојановић

Мирјана Сенић Ружић

Лектор

Татјана Догдибеговић

Лектура текстова на енглеском језику

Мр Ана Поповић Пецић

Преводиоци

За енглески језик мр Ана Поповић Пецић

За руски језик др Дара Дамљановић

Дизајн корица

Предраг Вучинић

Технички уредник

Мара Торбица Јовановић

Штампа

ЈП „Службени гласник“

Тираж

350

Издавање часописа финансијским средствима помаже

Министарство просвете, науке и технолошког развоја
Републике Србије

Индексирање часописа: SCIndeks

На годишњем нивоу објављују се три свеске часописа.

САДРЖАЈ

219–234	<i>Слободанка В. Анђић</i>	УЧЕНИЧКИ КОГНИТИВНИ ОБРАСЦИ УПОТРЕБЕ УЏБЕНИКА У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА: ПЕРСПЕКТИВА УЧЕНИКА
235–248	<i>Снежана В. Рагисављевић Јанић Ива Р. Бубања Биљана Ј. Лазаревић Душанка А. Лазаревић Ивана Т. Милановић</i>	СТАВОВИ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ПРЕМА ИНКЛУЗИЈИ У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА
249–266	<i>Марија Т. Бошњак Сљејановић Миљана Г. Појовић Нађаша П. Бранковић</i>	ПРИМЕНА ИСТРАЖИВАЧКЕ МЕТОДЕ ПРИ ОБРАДИ САДРЖАЈА О ВОДИ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ ПРИРОДНИХ НАУКА
267–283	<i>Филип М. Ненадић Илија З. Миловановић Милан В. Ољача</i>	ПРИЈЕМЧИВОСТ ЗА КЊИЖЕВНОСТ У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ: РАЗВОЈ УПИТНИКА, ЊЕГОВА СТРУКТУРА И КОРЕЛАТИ
285–297	<i>Vera M. Savić</i>	READING IN ENGLISH: INFERENCE SKILLS OF YOUNG LANGUAGE LEARNERS
299–309	<i>Zora D. Trninić Janjić</i>	PERSONALITY PROFILE AND LEARNING STYLES OF A TALENTED FOREIGN LANGUAGE LEARNER
311–326	<i>Мирна М. Викаковић</i>	СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ ПРОФЕСОРА ПОСЛОВНОГ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА – ПЕРСПЕКТИВА ПРОФЕСОРА
327–340	<i>Аница Р. Крсмановић</i>	ИНДИВИДУАЛНЕ РАЗЛИКЕ У УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КОД СТУДЕНАТА НЕФИЛОЛОШКИХ СТУДИЈА У СРБИЈИ
341–355	<i>Дејан А. Миленковић</i>	ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ И АНТРОПОЛОШКИ СТАТУС ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА
357–373	<i>Тајјана Л. Нововић Веселин И. Мићановић</i>	МИШЉЕЊА ВАСПИТАЧА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА О КВАЛИТЕТУ ИНКЛУЗИВНЕ ПРАКСЕ У ЦРНОГОРСКИМ ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА
375–389	<i>Миљана М. Сјасић Шнеле</i>	КВАЛИТЕТ ПОРОДИЧНИХ ИНТЕРАКЦИЈА КАО ПРЕДИКТОР СНАГА И ТЕШКОЋА АДОЛЕСЦЕНАТА
391–403	<i>Јасмина П. Ђорђевић Савка Н. Блајојевић</i>	НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ ПРИМЕНА РАЧУНАРА У НАУЧНИМ ИСТРАЖИВАЊИМА КАО ВАЖНА КОМПОНЕНТА У МОДЕРНИЗАЦИЈИ ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА КОД НАС
405–411	<i>УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ</i>	

JOURNAL OF EDUCATION • CONTENTS

219–234	<i>Slobodanka Antić</i>	STUDENTS' COGNITIVE PATTERNS OF TEXTBOOK USE IN THE LEARNING PROCESS: THE STUDENTS' PERSPECTIVE
235–248	<i>Snežana Radisavljević Janić Iva Bujanja Biljana Lazarević Dušanka Lazarević Ivana Milanović</i>	PRIMARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TO INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES
249–266	<i>Marija Bošnjak Štepanović Miljana Popović Nataša Branković</i>	THE USE OF THE RESEARCH METHOD IN TEACHING THE PHYSICAL PROPERTIES OF WATER IN INTRODUCTORY SCIENCE INSTRUCTION
267–283	<i>Filip Nenadić Ilija Milovanović Milan Oljača</i>	AFFINITY FOR LITERATURE AMONG 5 TH -8 TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS: THE DEVELOPMENT OF A MEASUREMENT INSTRUMENT, ITS STRUCTURE AND CORRELATES
285–297	<i>Vera Savić</i>	READING IN ENGLISH: INFERENCE SKILLS OF YOUNG LANGUAGE LEARNERS
299–309	<i>Zora Trninić Janjić</i>	PERSONALITY PROFILE AND LEARNING STYLES OF A TALENTED FOREIGN LANGUAGE LEARNER
311–326	<i>Mirna Vidaković</i>	BUSINESS ENGLISH TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE TEACHERS' PERSPECTIVE
327–340	<i>Anica Krsmanović</i>	INDIVIDUAL DIFFERENCES IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING AMONG STUDENTS DOING NON-LANGUAGE DEGREES IN SERBIA
341–355	<i>Dejan Milenković</i>	PHYSICAL EDUCATION AND THE ANTHROPOLOGICAL STATUS OF PRESCHOOL-AGE CHILDREN
357–373	<i>Tatjana Novović Veselin Mičanović</i>	THE ATTITUDES OF PRESCHOOL TEACHERS AND EDUCATION SPECIALISTS TO THE QUALITY OF INCLUSIVE PRACTICE IN MONTENEGRIN PRESCHOOL INSTITUTIONS
375–389	<i>Miljana Spasić Šnele</i>	THE QUALITY OF FAMILY INTERACTIONS AS A PREDICTOR OF ADOLESCENTS' STRENGTHS AND DIFFICULTIES
391–403	<i>Jasmina Đorđević Savka Blagojević</i>	THE <i>USING COMPUTERS IN ACADEMIC RESEARCH</i> COURSE AS AN IMPORTANT COMPONENT OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES MODERNIZATION IN SERBIA
405–411	CONTRIBUTORS' NOTES	

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ • СОДЕРЖАНИЕ

219–234	<i>Слободанка Анђић</i>	КОГНИТИВНЫЕ ОБРАЗЦЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ – ПЕРСПЕКТИВЫ УЧАЩИХСЯ
235–248	<i>Снежана Радисављевић Јанић Ива Бубања Билјана Лазаревић Душанка Лазаревић Ивана Милановић</i>	ОТНОШЕНИЯ УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ К ИНКЛЮЗИИ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ
249–266	<i>Марија Бошњак Сљејановић Милјана Појовић Најаша Бранковић</i>	ПРИМЕНЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЕТОДА В ОБРАБОТКЕ СОДЕРЖАНИЯ О ВОДЕ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ
267–283	<i>Филип Ненадић Илија Миловановић Милан Ољача</i>	ВОСПРИИМЧИВОСТЬ К ЛИТЕРАТУРЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ: РАЗРАБОТКА ОПРОСНИКА, ЕГО СТРУКТУРА И КОРРЕЛЯТЫ
285–297	<i>Вера Савић</i>	ЧТЕНИЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: УМЕНИЯ ПОНИМАНИЯ У УЧЕНИКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
299–309	<i>Зора Трнинић Јањић</i>	ПРОФИЛИ ЛИЧНОСТИ И СТИЛИ УЧЕНИЯ У ТАЛАНТЛИВЫХ УЧЕНИКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
311–326	<i>Мирна Видаковић</i>	ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА - ПЕРСПЕКТИВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
327–340	<i>Аница Крмановић</i>	ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В СЕРБИИ
341–355	<i>Дејан Миленковић</i>	ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
357–373	<i>Тайјана Нововић Веселин Мићановић</i>	МНЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И СОТРУДНИКОВ В ОБУЧЕНИИ О КАЧЕСТВЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В ЧЕРНОГОРИИ
375–389	<i>Милјана Сјасић Шнеле</i>	КАЧЕСТВО СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ КАК ПРЕДИКТОР СИЛ И ТРУДНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ
391–403	<i>Јасмина Ђорђевић Савка Блајојевић</i>	УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРА В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ В МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВЕННО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК У НАС
405–411	<i>ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ</i>	

УЧЕНИЧКИ КОГНИТИВНИ ОБРАСЦИ УПОТРЕБЕ УЏБЕНИКА У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА – ПЕРСПЕКТИВА УЧЕНИКА²

Апстракт *Циљ квалитативног истраживања које је представљено у овом раду био је да се представи перцепција ученика основне школе у односу на коришћење уџбеника. Применом уједињеног и полуструктурираног дубинског интервјуа испитивали смо неколико аспеката когнитивних образаца рада на уџбенику: оштри присељ и однос према подвлачењу шекста као основној интелектуалној техници рада на шексту, однос ученика према структуралним компонентама уџбеника и квалитет ученичког метакогнитивног праћења процеса разумевања у току учења из уџбеника. Налази показују да код већине ученика у њиховим когнитивним образцима рада на уџбенику: нема изражене праћење рада на шексту; доминира однос према уџбенику као према лисци изолованих информација које треба меморисати; не преознају употребљивост структуралних компоненти уџбеника које су конструисане да им буду подршка у разумевању садржаја који уче. Додатно, ученици показују недовољно развијену метакогнитивну регулацију процеса праћења разумевања шекста. Да би уџбеник могао да обави своје педагошке функције, није довољно (иако је предуслов) да буде конструисан тако да буде подршка учењу, већ је неопходно да га ученици преознају као погодно средство за израду знања. То води закључку да је неопходно да сам уџбеник, као и праћење рада на уџбенику остану део редовног наставног процеса у школском контексту.*

Кључне речи: *когнитивни образци ученика, рад на шексту ученика, учење из уџбеника, метакогнитивна регулација учења, самостално учење ученика.*

1 Е-маил: santic@fasper.bg.ac.rs

2 Рад настао у оквиру пројекта Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције (бр. 179018), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Уџбеник је основно дидактичко средство у наставном процесу, стога је необично да истраживачко поље уџбеника не прати његов практични значај. У свом опсежном прегледу истраживања уџбеника, Џонсен (Johnsen) сумира следеће налазе: мало знамо о томе како ученици користе уџбеник и још увек тражимо одговарајући методолошки приступ којим се то може испитати. За сада у истраживању уџбеника доминира метод анализе садржаја, која варира од импресионистичко-полемичког до прецизног квантитативног истраживања (Johnsen, 2001). Ако се истраживања уџбеника сведу на фазу евалуације самог продукта, могу се поставити само ограничени циљеви истраживања: анализа унутрашње кохезивности и кохерентности, селекција и захтевност знања, питање механизма и инструмената којима уџбеник формира вредности, ставове, идеологије и слично. Тако се истраживање уџбеника своди на унутрашњу евалуацију његових различитих параметара, а изостаје евалуација употребе у наставном процесу и, најважније, евалуација постигнућа ученика који су се служили том књигом (Lebrun et al., 2002). Заиста, анализа садржаја нам највише омогућује да сазнамо о експлицитним и имплицитним намерама и уверењима аутора уџбеника: о његовим тумачењима природе науке и садржаја дисциплине, епистемолошким уверењима и његовој имплицитној педагогији, вредносним системима, идеологијама које заступа, скривеним порукама које преноси и слично. Премда су то важни налази који говоре о потенцијалу уџбеника да направи неку промену и о могућем правцу те промене код оних који уче, остаје потпуно непознато какви су ефекти заправо.

Вајнбренер (Weinbrenner) сматра да су истраживања уџбеника несавршена и недовршена са три аспекта: теоријског, емпиријског и методолошког. Зато предлаже три истраживачка правца која би требало да превазиђу доминантну методологију анализе садржаја: истраживања оријентисана на *процес*, која ће истраживати цео „животни циклус“ уџбеника, укључујући његову конструкцију, одобравање, дисеминацију, употребу, и повлачење из употребе; истраживања оријентисана на *продукцију*, која ће истраживати уџбеник као културни и идеолошки вектор и средство за учење, и истраживања оријентисана на *рецепцију* уџбеника, која ће се бавити проблемом утицаја уџбеника на наставнике и ученике као и реакцијама које уџбеник покреће у различитим социјалним групама (Weinbrenner, 1992). Џонсен сматра да истраживања уџбеника морају бити интердисциплинарна и да у њих морају бити укључене лингвистика, педагогија и психологија, социологија, филозофија, историја (Johnsen, 2001).

У овом раду у фокусу су управо начини коришћења уџбеника код ученика седмог разреда основне школе. Обрасци служења уџбеником су посредовани бројним факторима. Мик (Mikk, 2000) наводи неколико извора варијабли који утичу на ефекте учења из уџбеника који могу бити предмет истраживања: сами ученици (њихов развојни когнитивни статус и индивидуалне когнитивне специфичности, личност, академско самопоимање, степен саморегулације и слично); наставници (њихове компетенције, да ли и како користе уџбеник, да ли подучавају како се учи из уџбеника); сами уџбеници (њихов садржај, жанровске карактеристике, да ли су експозиторни или наративни, разумљивост, прилагођеност узрасту, квалитет и функционалност илустрација и слично); на крају, посебан извор варијабли чине карактеристике евалуације учења (како се испитују ефекти учења, да ли се тражи само репродукција или разумевање и слично).

О факторима којима је извор сам ученик сазнајемо највише из истраживања ефикасног разумевања прочитаног (Cunningham i Stanovich, 2001; McNamara, Kintsch, Songer, i Kintsch, 1996; McNamara, Ozuru, Best, i O'Reilly, 2007). Заиста, свако учење из уџбеника засновано је на раду на тексту, односно ефикасном разумевању прочитаног, веома сложене и захтевне компетенцији која укључује серију потпроцеса (почевши од декодирања речи, разумевања речи, разумевања реченице до виших ниво закључивања заснованих на разумевању дискурса). Онај ко чита мора да не само успешно, већ и координисано управља овим потпроцесима (McNamara et. al, 2007). Истраживања показују да посебно значајно место у сложене компетенцији рада на тексту заузимају вештине које имају метакогнитивно обележје. За успешно разумевање прочитаног потребна су различита метакогнитивна знања, али и вештине активне примене стратегија саморегулације (Compton, et al., 2009; McNamara et al., 2007; Snow, 2002). Додатно се наглашава важност метакогнитивних стратегија *праћења* разумевања (*да ли разумем или не разумем, колико добро разумем, да ли је моје разумевање досеже праћени критеријум*) и стратегија постизања разумевања (*знам да разумем*). Ако не можемо да пратимо како нам напредује процес разумевања, не можемо ни да знамо да ли нешто разумемо или не (McNamara et al. 1996; McNamara et al., 2007).

Когнитивни и метакогнитивни процеси рефлектују и социокултурне утицаје средине из које потиче сваки ученик. Мора се имати у виду да ти утицаји нису сведени само на то да деца воде порекло из различитих социокултурних миљеа и користе специфичан језик типичан за те заједнице. Много је важније како свака социјална група или заједница *интерпретира свећ и преноси те информације* (Snow, 2002). Дакле, да би се разумеле све варијабле везане за оног ко учи читајући уџбенички текст, неопходан је увид у то како чланови заједнице која дели дискурс развијају идентитет ученика и његов поглед на свет. Даље, саме школе су социокултурне институције организоване са циљем да посредују научне садржаје који се вреднују у друштву. Како ученици потичу из различитих социокултурних миљеа, имају различита искуства са дискурсом доминантне културе која се презентује у настави и уџбеницима, па ће различито интерпретирати садржаје које уче (Baucal, 2006; 2012; Baucal i Pavlović-Babić, 2009; Cole, 1990). Не смемо заборавити ни факторе који потичу из саме *културе школе* (Bruner, 2000). Модерна социологија (Giddens, 2007) нам указује да наше мишљење, понашање и праксу обликују и снаге институције, којима онда ми дајемо посебну уређеност, структуру и облик. Како су ово симултани процеси, тешко је рећи шта је било прво, институције које моделују све који у њој раде, или људска социјална пракса која репродукује и трансформише институције. У нашем случају, то значи да ће се пракса употребе уџбеника разликовати од школе до школе. Ипак, најважнији фактори који моделују рад ученика на уџбенику су наставник, наставна пракса и квалитет, односно потенцијал уџбеника да буде подршка учењу. Уџбеник може да има и развојно формативну улогу уколико је целокупном својом структуром и појединим компонентама прилагођен ономе ко учи и циљевима наставе одређеног предмета (Ivić, Pešikan i Antić, 2013).

Сви побројани фактори не делују директно већ кроз субјективну интерпретацију сваког ученика. Другим речима, није довољно осигурати подстицајне факторе за конструктиван рад на уџбенику. Њих ученици морају препознати као такве. Стога је основни

циљ овог рада да испита перспективу ученика у односу на коришћење уџбеника, односно како они сами виде улогу уџбеника у властитом процесу учења. Издвојили смо неколико кључних аспеката који би требало да буду део когнитивног обрасца ефикасног ученичког рада на уџбенику. Први аспект је општа стратегија рада (да ли је има и како ученици обично раде на уџбенику). Други чине специфичне стратегије структурирања и организовања текста (посебно стратегије издвајања битног у садржају који уче). Издвајање битног је, после декодирања речи и изградње кохерентности на нивоу реченице, најважнија подактивност у конструкцији разумевања. Трећи аспект когнитивних образаца у раду с уџбеником чини метакогнитивна регулација (посебно праћење властитог процеса разумевања). Како у новој генерацији наших уџбеника постоје бројне компоненте које би требало да буду подршка учењу, додатни задатак овог истраживања је да утврди перспективу ученика према специфичним, посебно дизајнираним додацима уџбеника (на пример, задацима, илустрацијама, занимљивостима, шемама, графиконима, речнику непознатих речи и слично) који помажу ученицима.

Истраживање није укључило наставника, саму наставну праксу, као ни ефекте учења из уџбеника (што би било неопходно за целовиту слику когнитивних образаца). Ипак, сматрамо да испитивање феноменолошке перспективе, односно субјективног односа ученика према уџбеницима, може дати драгоцене налазе и за даља истраживања и за праксу коришћења уџбеника.

Методологија истраживања

У овом експлоративном истраживању примењена је квалитативна методологија. Перспективу ученика према употреби уџбеника истражили смо анализом података добијених упитником и полуструктурираним интервјуом. Узорак је обухватио ученике седмог разреда две београдске основне школе. Њихово дотадашње искуство учења у школском контексту формирало је одређене обрасце служења уџбеником. На упитник је одговорило 126 ученика. Дубински интервју је вођен са тридесеторо деце из тог узорка. Упитник се састојао из питања отвореног типа која покривају неколико тема: а) На који начин уче из уџбеника; б) Како знају шта треба да подвуку. Како доносе одлуку шта је важно; в) Шта раде кад нешто не разумеју из текста; г) Како знају кад су научили; д) Које уџбеничке компоненте препознају као корисне, а које то нису за потребе учења.

Питања из упитника су служила као основа за интервју. Интервју је дао могућност да се поједина питања прошире додатним потпитањима и тиме олакша изражавање ученика о сопственом учењу из уџбеника. Истраживање је тражило од ученика да представе своје изграђене навике у школским активностима које су у њиховом доживљају домен њихове „експертизе“. То објашњава високу мотивисаност ученика да учествују у интервјуу и говоре о томе како уче. Приликом испитивања ученика, посебна пажња је посвећена томе да разговор буде ослобођен од вредновања, сви одговори су прихваћени као легитимни и тиме је смањено (у мери у којој је то могуће оваквим нацртом) давање социјално пожељних одговора.

Резултати истраживања

Добијени искази ученика су анализирани и категорисани по сличности. На основу тога издвојене су категорије одговора за сваку подтему које посматране заједно сачињавају образац употребе уџбеника у нашем истраживању. У приказу резултата, сваку категорију смо додатно појаснили и навели типичне исказе ученика.

Стратегије рада на уџбенику из њерсејективе ученика

Стратегије учења из уџбеника добили смо на основу одговора на питање: *Кад учиш из уџбеника, како учиш? Оиши нам како ѿо радиш?* У исказима ученика могло се препознати неколико стратегија у раду на тексту: 1. Одсуство стратегије; 2. Учење сведено на памћење; 3. Подвлачење текста и памћење као две независне активности; 4. Подвлачење у служби издвајања битног; 5. Подвлачење и белешке у служби издвајања битног; 6. Стратегије учења које укључују још неке активности у току рада на уџбенику. Добијени налази представљени су у табели 1.

Табела 1. Стратегије учења из уџбеника – перспектива ученика

Стратегија учења	Појашњење	Примери исказа ученика
Одсуство стратегије (23,8%)	Нема стратегије, избегнут одговор, не користи уџбеник	<i>Не учим из уџбеника; Учим из уџбеника само кад нешто нисам уписао у свеску на часу.</i>
Учење сведено на памћење (16,7%)	Учење је исто што и памћење – експлицитно бубање; ученици не користе никакве стратегије рада на тексту, него само понављају, меморишу док не запамте. У исказима ових ученика јасно је експлицитно епистемолошко уверење шта је знање – знање је рецитовање лекције а уџбеник је листа независних информација коју треба запамтити.	<i>Прочитаћам ѿа ѿоновим наћас без ѿледања у књију; Прво ѿрочитаћам ѿај задаћак, и онда нешто заћамћим, и оћетћ читаћам и још више нешто заћамћим и све ћако док не научим лекцију; Прочитаћам у себи два ѿућа, заћворим и ѿоновим. Ако нешто нисам заћамћило, ѿоновим ѿај гео; Прво ѿрочитаћам онда ѿоновим, ако ѿоћрешим идем све исћочетћка; Читаћам једну ѿо једну реченицу и ѿонавћам више ѿућа; Неколико ѿућа ѿрочитаћам лекцију и онда заћворим и ѿонавћам док не научим; Не бубам, нећо читаћам и ѿокушавам да ми ѿо осћане у ѿлави (исказ управо описује бубање); Три ѿућа читаћам ѿа се ѿомало исћићујем; Прво читаћам ѿа учим; Читаћам неколико ѿућа да бих заћамћило; Не учим ѿуно, ал’ заћамћим ѿавно.</i>

<p>Подвлачење текста и памћење као две независне активности (17,5%)</p>	<p>У овој стратегији рада на књизи ученици помињу подвлачење текста, али се у исказима види да је то независна активност која је симултана или претходи учењу, али заправо нису повезане. Сами ученици у подвлачењу текста не виде потпору учењу.</p>	<p><i>Прочишам, њодвучем, њрејичавам шћа сам зајамшила; Прочишам, њодвучем, учим; Прочишам целу лекцију, њодвучем најбитније и онда учим, наћас исјичам и њрејичам шћа сам зајамшила; Подвучем оловком најважније, онда сућра све још 5 њућа њрочишам и онда ме сесјра њроверава; Подвучем оно шћо је важно, ња кренем даље да учим; Учим најамеј или њодвлачим најважније; Прочишам целу лекцију два-ћри њућа, њодвучем ѡлавне делове, зајамшим дефиниције, и ѡсле њонављам усмено или вежба у свесци; Прво њодвучем ња све чишам док ми не уће у ѡлаву; Учим њред конћролни дан-два, њрво њодвучем а онда њонављам у ѡлави док не научим.</i></p>
<p>Подвлачење у служби издвајања битног (24,6%)</p>	<p>Ученици користе подвлачење текста у функцији издвајања битног из лекције. Потом уче само то издвојено.</p>	<p><i>Подвучем најбитније, шћо учим; Прочишам, њодвучем најважније, учим њодвучено; Прочишам, њодвучем најважније, учим њодвучено, њреслишам се; Прочишам, њодвучем и онда шћо учим док не мислим да је довољно; Подвучем фломасћером оно шћо мислим да је важно, онда шћо учим, а некад научим све; Прочишам неколико њућа, њодвучем најважније и шћо њрочишам неколико њућа; Прочишам, њодвучем кључне речи, онда их научим и на крају се њреслишам; Прво њодвучем, а онда шћо чишам неколико десетина њућа; Прочишам два-ћри њућа, онда њодвучем оно најбитније ња онда учим; У неким ућбеницима је већ обележено најважније и шћо учим, у неким њодвлачим ја, ња шћо учим.</i></p>
<p>Подвлачење и прављење бележака у служби издвајања битног (12,7%)</p>	<p>Уместо подвлачења ученик прави белешке, али им је функција иста – да издвоји важно и само то учи. Иако у већини случајева, што се види из примера исказа, белешке су само преписивање онога што се најпре подвукло у ућбенику, ово је ипак неки напредак јер укључује још једну подактивност у процесу учења – прављење бележака.</p>	<p><i>Подвучем најважније, извучем шћезе ња њих учим; Прво све њодвучем, најишем на њајир (ѡола ѡамшим), чишам наћас; Издвојим на њајир и чишам док не научим; Прочишам шћексћ ћри њућа, њодвучем најважније и њрејишем на њајир и учим; Чишам, њодвучем, шћо њрејишем на њајир који носим кад идем на шћренинѡ и шћо чишам; Прво њодвучем ѡлавне мисли и на њајиру све њрејишем и на крају сам у соби учим наћас; Прочишам, њодвучем ѡ деловима ња њрејишем у свеску; Извлачим шћезе из ућбеника и учим из свеске; Два њућа њрочишам ња извучем најважније, њрејишем на њајир; њодвучем, њрејишем на лисћу и шћо учим.</i></p>

<p>Стратегије учења које укључују још неке активности (4,7%)</p>	<p>Најмању групу ученика чине они у чијим исказима постоји јасна стратегија учења која укључује још неке активности осим подвлачења.</p>	<p><i>Чићам шексћ и покушавам да ја повежем са оним шћо већ знам; Све прочићам, погвучем најважније, усћућ поћегдам илусћрације и ћићања; Прво извљачим важне сћвари а онда ћо сисћемаћизујем у оквиру шеме; Најбоље учим кад „као прегајем“ ученицима; Поћегдам колико шћреба да учим, погвучем бићно, наићшем ћићања за шћо, ћонекад снимим себе јер лакше слушам себе нећо некоћ друћоћ; Подвљачим важне појмове и реченице и извљачим закључке из шћоа; Обележим шћа ми није јасно, ћа онда ћићам.</i></p>
<p>Укупно 126 (100%)</p>		

Специфичне стратегије структурирања и организовања садржаја

Питања: *Како знаш шта да погвучеш? Како знаш шта је важно?* требало је да дају одговоре о специфичним стратегијама рада на тексту. Учење с разумевањем неког садржаја почиње његовом организацијом и издвајањем кључних, најважнијих сегмената. То је посебно важно за учење из уџбеника, који због својих жанровских карактеристика подразумева оправдану редундантност у садржају. Издвајање битног се не може радити механички, већ само ангажовањем мисаоних процеса. Одговори на ова питања могу нам посредно указивати на то да ли и како су ученици мисаоно ангажовани у току учења из текста. Анализа одговора је наметнула критеријум за њихову категоризацију. Одговори су се разликовали по локусу одговорности за одлуку шта је важно у једном тексту и категорисали смо их на следећи начин: 1. Одговоран је наставник; 2. Одсуство критеријума (без одговора или одговор *Не знам*); 3. Уџбеник је одговоран за „важно“ (сигнализација у самом тексту); 4. Унутрашњи осећај ученика; 5. Одговорност преузима неко ван школе (родитељ, брат/сестра). Добијени налази представљени су у табели 2.

Табела 2. Одговори на питање: *Како знаш шта треба да подвучеш? Како знаш шта је важно?*

Категорија	Појашњење	Примери исказа ученика
<p>Наставник (32,5%)</p>	<p>Наставник заиста мора да осигура да сви ученици са часа изађу са смерницама шта је кључно и важно. Међутим, у исказима ученика то делује као механичка операција, без потребе да ту одлуку сами процесирају, интегришу у своју шему, да је уопште разумеју.</p>	<p><i>Имам белешке у свесци, по шћоме знам; Проверим шћа смо рекли на часу (свеска са часа је носилац процене шта је важно); Рекла наставница; Шта наставница каже, то тражим у књизи; Слушам на часу, то што помене наставник је битно; Већ је подебљано у уџбенику, а и оно што мислим да ће наставница да пита; Сам процењујем шта ће наставник да пита.</i></p>

Табела 3. Одговори на питање: Шта радиш кад нешто не разумеш у уџбенику?

Категорија	Појашњење	Примери исказа ученика
Не знам (24,6%)	Одговор је изостао или је <i>Не знам</i>	
Негација проблема (7,9%)	Порицање било каквог проблема при разумевању.	<i>Све је јасно; Ништа није нејасно; Све сам разумела.</i>
Неефикасне стратегије (11,1%)	Ученици имају свест да нешто не разумеју, али стратегије ношења с тим су неефикасне.	<i>Цртам и шврљам; Оставим за касније; Ништа, оставим даље да читам.</i>
Самосталне стратегије (41,3%)	Ученици су свесни проблема и самостално покушавају да га разреше неком од стратегија. Иако најбројнији одговори, они су по својој разноврсности веома ограничени, углавном примењују стратегију понављања читања.	<i>Гледам илустрације, читам још неки ђуџи, размислим; Покушам да разумем иако што прочитам јар ђуџи.</i>
Наставник (11,9%)	Стратегија решавања проблема укључује консултације с наставником.	<i>Питам наставника; Питам наставницу после часа.</i>
Особе ван школе (3,2%)	Помоћ се тражи од неког другог ван школе.	<i>Питам браћу. Питам маму.</i>
Укупно 126 (100%)		

Комплементарно претходном питању је питање *Како знаш кад си научио/ла?* Анализа одговора ученика је указала да се они такође могу најлакше груписати по локусу одговорности за процену кад је нешто научено. Препознали смо неколико група: 1. Успешно репродуковање; 2. Одсуство критеријума (*Не знам* или избегавање одговора); 3. Спољашњи објективан критеријум (успех на тесту, контролном); 4. Неодређен и непрецизан метакогнитивни коментар; 5. Унутрашњи прецизан критеријум. Расподела одговора је приказана у табели 4.

Табела 4. Како знаш кад си научио/ла?

Тип одговора	Појашњење	Примери исказа ученика
Успешно репродуковање (35,7%)	У овим исказима једина мера је течно и флуентно репродуковање (што не гарантује разумевање). Завршавају учење кад испуне образац понашања који за њих значи учење. Кад све кораке заврше, готово је и учење.	<i>Преслишао сам се; Кад додвучем и кад се преслишам; Нисам се збуњивала кад сам понављала; Поновила сам у себи; Сам сам себе испитио; Све сам поновила, прочитала; На основу самопреслишавања; Окренуо лист и понављао шта сам зајамлио.</i>

Одсуство критеријума (29,4%)	<i>Не знам или без одговора</i>	<i>Да вам кажем искрено, не знам; Не знам; Не знам да ли сам научила; Не знам да ли знам; Не знам шта знам а шта не.</i>
Спољашњи објективан критеријум (15,9%)	Критеријум наученог је успех при провери знања коју обавља наставник.	<i>На основу питања после учења; На основу шестца; Појодио сам одговор; По томе што сам знала да урадим задатке.</i>
Неодређен метакогнитивни коментар (15,1%)	Критеријум постигнутог знања је унутрашњи суд ученика, по правилу немушто исказан. С аспекта конструктивистичког приступа процесу сазнања, ови одговори су драгоцени за сваког наставника. Они указују на померање ка унутрашњем локусу контроле учења и неодређеној, непрецизној, али постојећој метакогнитивној регулацији, иако још не умеју да прецизно прате тај процес.	<i>Знам; На основу себе, јер знам кад сам научила; Нисам баш научио; Посианем мало тамејнија.</i>
Унутрашњи прецизан критеријум (4%)	Критеријуми су формулисани као исходи учења, знају и умеју да искажу како изгледа успешан крај процеса учења.	<i>На основу штоа што знам да објасним; На основу закључака које сам извукла из шексца; Кад се после дужи времена сећим свега шта сам научила; Зато што сам зајамшио неке од појмова; Било ми је јасно после понављања; Већина ствари ми је остала у глави.</i>
Укупно 126 (100%)		

Које компоненте уџбеника су корисне за учење а које не?

Ученичка перспектива уџбеника видљива је и кроз одговоре на захтев да процене корисност за учење појединих структуралних компонента (СК) уџбеника. СК су плански дизајнирани и компоновани сегменти уџбеника који би требало да буду главна потпора учењу (Ivić et al., 2013). Ученицима је понуђена листа СК које се најчешће појављују у новим издањима основношколских уџбеника и захтев да изабере више понуђених СК или да допишу још неку, одговарајући на питање шта им је најкорисније, а шта им је најмање корисно за учење из уџбеника. Чак иако њихов избор СК уџбеника можда не говори о томе шта им је заиста подршка у учењу, њихови одговори показују где се задржавају док раде на уџбенику, а где не, па посредно допуњују слику о обрасцу служења уџбеником. Како су ученици у оба питања могли да бирају више од једне

компоненте, у анализу је ушло 229 избора корисних компонената и 197 избора неко-
рисних. Преглед налаза је дат у табели 5.

Табела 5. Структуралне компоненте уџбеника у доживљају ученика

	Веома корисно за учење	Најмање корисно за учење
Основни текст	65 (28,4%)	11 (5,7%)
Речник мање познатих речи	11 (4,8%)	34 (17,7%)
Занимљивости	35 (15,3%)	17 (8,8%)
Питања, налози и задаци	25 (10,9%)	19 (9,8%)
Графици, табеле, шеме	2 (0,9%)	33 (17%)
Мапе појмова	14 (6,1%)	27 (13,9%)
Илустрације	30 (13,1%)	12 (6,2%)
Примери/огледи	2 (0,9%)	0 (0%)
Бокс са дефиницијом, графичко наглашавање болдом	7 (3,1%)	0 (0%)
Резиме	3 (1,3%)	0 (0%)
Не знам	35 (15,3%)	37 (19,3%)
Предговор	0 (0%)	3 (1,6%)
укупно	229 (100%)	197 (100%)

Најкориснија СК из перспективе ученика је основни текст. То је очекивано с обзиром на досадашње налазе да ученици у оквиру својих образаца понашања са књигом прате углавном линеарну експозицију текста. Други налаз је везан за позицију СК *йиџања, налози, задаци (ПНЗ)*. У доживљају ученика она су изједначена по рангу на две листе (5. ранг међу корисним сегментима уџбеника и 5. ранг међу онима који нису корисни). Поједини искази ученика то додатно објашњавају: *Не волим задајке и йиџања; Рејко корисџим задајке, а кад има више да се учи, ја џо не корисџим*. Претпостављамо да је доживљај ученика углавном заснован на искуству с уџбеницима у којима ПНЗ имају само евалуативну функцију, налазе се на крају лекције или поглавља и служе провери наученог. Истраживања наших уџбеника (Ivić et al., 2013) показују да су та питања доминантно репродуктивног карактера, па онда не чуди што ученици не препознају да ПНЗ могу бити значајна помоћ у конструкцији знања. Трећи налаз се односи на СК које имају кључну функцију за успостављање смислених веза међу појмовима. У доживљају ученика, *графици, табеле, шеме* нису помоћ за учење (3. ранг међу онима који нису корисни, а 10. међу корисним). Слична је њихова процена за *маје појмова* (4. ранг међу онима који нису корисни, а 6. ранг међу корисним помоћима уџбеника). Овакав доживљај ученика делимично објашњава налаз да на крају основног образовања наши ученици немају усвојен систем појмова из различитих научних дисциплина (Havelka, 1990; Ivić, Pešikan, i Antić, 2003; Lazarević, 1999; Lazarević 2001).

У врху најмање корисних помагала уџбеника (на 2. месту по учесталости) јесте *речник нејознајих речи и појмова*, према процени ученика из нашег истраживања. На листи корисних ова СК је на 7. месту. Први корак у конструкцији смисла је процес декодирања речи и изградња локалне кохерентности на нивоу реченице (McNamara et al., 1996; McNamara et al., 2007). У овом налазу имамо сведочанство да ученици нису склони да користе помоћ уџбеника за процес декодирања речи и реченица, што отвара питање како осигурати њихово смислено рецептивно учење?

Очекиван је налаз да су *боксови са занимљивостима* и *илустрације* у врху корисних помоћи уџбеника (2. и 4. ранг). Док прве – занимљивости, често имају само мотивациону функцију, илустрације имају јасну дидактичку вредност у конкретизацији, визуелизацији садржаја који се учи (уколико су задовољиле стандард функционалне употребе иконичких средстава изражавања) (Ivić et al., 2013).

Још један увид се намеће: висок проценат ученика нема одговоре на ова питања. Одговор *Не знам* је други по учесталости на питање о корисним компонентама уџбеника, а чак на првом месту на питање о СК које не помажу њихово учење. То може бити посредан доказ да ученици имају скромна метакогнитивна знања, па немају увид шта им може служити као помоћ.

Дискусија

Описујући шта обично раде док уче из уџбеника, ученици су нам посредно представили и своја епистемолошка уверења, шта је знање и шта је учење. Уз пуну свест да постоји и зона наше конструкције разумевања ученичких исказа (доследно примењујући бахтиновско динамичко схватање конструкције значења (Bakhtin, 2008), мислимо да добијено може дати корисне дирекције како прићи позицији ученика у наставном процесу и његовом односу према уџбенику.

Налази указују да је за ученике, уџбеник „наставник који предаје у кућним условима“, да парафразирамо Бернштајнову формулацију да је функција уџбеника да обезбеди *званично његајошко време у кућним условима* (Bernstein, 2003). У представи деце, уџбеник је експозиција садржаја (експозиторни текст), његова је најважнија компонента основни текст који се доводи у везу са предавањем наставника који је нагласио шта је најважније за дату тему (за трећину ученика).

Даље, стратегије које ученици примењују у раду на уџбенику говоре највише о напору да се што више и боље упамти текст (оних који немају стратегију, оних који само памте и оних који подвлаче, али заправо се труде да све упамте – има 58%). Ако је приступ смисленом тексту организован око памћења, као главног менталног процеса, онда је вероватно да већина ученика текст види као низ изолованих информација, да учење изједначава за памћењем, а добро научено са течним репродуковањем. Налаз је у складу с истраживањима процеса конструкције разумевања из текста и посебно метакогнитивног праћења тог процеса (Antić, 2015; Thiede, Griffin, Wiley, i Redford, 2009). Запажено је да испитаници експозиторном тексту често прилазе као да је реч о листи независних информација које би требало запамтити, што се препознаје у њиховом метакогнитивном суђењу о сопственом разумевању текста. Исто тако, истраживања показују да су сиромашни увиди у стратегије и потпоре уџбеника које могу олакшати учење (Gurung, 2004).

Наши налази указују на проблеме које ученици имају са праћењем свог процеса (не)разумевања у току учења. Нешто мање од половине ученика (око 43,6%) не уме да експлицира шта ради или користи неефикасне стратегије кад нешто не разуме у тексту (ако објединимо одговоре из категорија „Не знам“, „Негација проблема“ и „Еефикасне стратегије“). Метакогнитивна саморегулација кроз праћење властитог процеса разумем / не разумем је прва и најосновнија активност у току учења. Стога, налаз може бити схваћен и као један забрињавајући индикатор квалитета процеса наставе/учења, али и као основа за препоруку да се у наставном процесу мора десити померање фокуса са садржаја на оне који уче, укључујући њихово оспособљавање за праћење процеса разумевања. Макнамара и сарадници проблем метакогнитивног праћења одређују као изазован, тежак или чак недостижан задатак за многе ученике (McNamara et al., 2007). Некада ученик изједначава разумевање с основним нивоом декодирања речи и смисла реченице, те превиђа да је изостало разумевање смисла текста на глобалном нивоу. Или, превиђају да је потребно успоставити везе садржаја текста који се учи са постојећим знањима и уверењима. Последица је да ученик буде задовољан кад постигне разумевање на локалном нивоу (разуме актуелни текст који чита) и створи *илузију разумевања* (McNamara et al., 2007: 469). Трећи разлог може бити у времену кад се проверава разумевање: непосредно после учења, кључне информације су још у радној меморији и стога ученици имају погрешно очекивање да могу исто тако репродуковати садржај у неком будућем одложеном времену. Експлицирање свих тешкоћа у развоју метакогнитивног праћења процеса изградње разумевања, укључујући ситуације кад разумевање изостане или дође до *илузије разумевања*, кључно је како за даља истраживања тако и за педагошку праксу.

У вези са претходно реченим је и наш налаз да исказе ученика карактерише сиromашан речник којим описују менталистичке појмове и стратегије учења, што такође указује на неразвијену метакогнитивну регулацију. У исказима ученика доминирају општи непрецизни термини (*учим, њрејишем, зайамџим, њодвучем*). Постоји и отежано разумевање значења и односа термина „разумевање“ и „учење“. Поједини ученици сматрају да учење претходи разумевању, што показује да ова два процеса опажају као одвојена, и још додатно у погрешном следу, јер је разумевање први и основни корак сваког квалитетног учења. Ако се још учење изједначава са механичким процесом (*Повзлачим и бубам ако ми грујачије не иде*), онда се не могу очекивати бољи образовни исходи. Подучавање свих научних дисциплина би требало да обухвати учење и развијање језика мишљења и језика учења, како генерално тако и уважавајући специфичности мишљења у научној дисциплини која се учи. Пут ка ефикаснијем учењу мора да обухвати и развој разгранатог и богатог речника којим се описују мисаони процеси.

Позиција наставника у исказима ученика из узорка мењала се у различитим питањима: он је ослонац кад треба издвојити важно и битно (за 32,5% ученика), али свега 11,9% ученика тражи помоћ од њега када нешто не разуме у тексту. Посредно смо добили и увид каква је позиција уџбеника у процесу наставе/учења. Ученици су научили да морају сами да се изборе кад нешто не разумеју у тексту, јер је пракса да се из уџбеника учи кад наставник није у близини (на пример, код куће). Другим речима, уџбеник је ретко део наставног процеса који се одвија у школи, чиме се његови потенцијали као подршке учењу нужно ограничавају.

Закључак

Добијени (реконструисани) однос ученика према учењу и уџбенику је део њихових научених когнитивних образаца у току седмогодишњег школског живота. Вероватно је да изграђене стратегије учења из уџбеника, задовољавају потребе ученика у ситуацији провере знања у школском контексту.

За будућа истраживања уџбеника је од кључне важности да се уважи овај феноменолошки ниво ученичке перспективе. Стимулус у наставној ситуацији постаје сигнал (који има значење) тек кад га ученик доживи као сигнал, кад за њега има значење сигнала. Неопходна су даља истраживања како из перспективе ученика изгледа уџбеник, у којим СК он препознаје потпору а у којим не, какви су ефекти учења из уџбеника и, у складу с тим, како мењати приступ конструкцији уџбеника али и саму школску праксу његове употребе. Стога, разговори с ученицима о томе како користе уџбеник и како коришћењем уџбеника могу унапредити своје учење морају постати део редовне наставне праксе.

Литература:

- Antić, S. (2015). Kompetencije za efikasno učenje iz perspektive studenata. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(2), 133-154.
- Bakhtin, M. M. (2008). *Speech genres and other late essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Baucal, A. (2006). Development of mathematical and language literacy among Roma students. *Psihologija*, 39(2), 207-227.
- Baucal, A. (2012). Deca i mladi iz romske zajednice u obrazovnom sistemu Srbije: marginalizovani u društvu i marginalizovani u obrazovnom sistemu. U T. Varadi i G. Bašić (ur), *Promene identiteta, kulture i jezika Roma u uslovima planske socijalno-ekonomske integracije* (str. 349-363). Beograd : SANU, Odeljenje društvenih nauka.
- Baucal, A. i Pavlović-Babić, D. (2009). *Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji : obrazovne šanse siromašnih: analiza podataka PISA 2003 i 2006*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Filozofski fakultet, Institut za psihologiju.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Volume IV: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education* (pp. 89-110). New York: Cambridge University Press.
- Compton, D., Elleman, A., Olinghouse, N., Lawrence, J., Bigelow, E., Gilbert, J. & Davis N. (2009). The Influence of in – Text instruction on declarative knowledge and Vocabulary Learning in Struggling Readers: How IQ Confounds the story. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond Decoding: The Behavioral and Biological Foundations of Reading Comprehension* (pp. 47-61). New York: Guilford Press.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (2001). What Reading Does for the Mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137–149.
- Giddens, A. (2007). *Sociologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.

- Gurung, R. A. R. (2004). Pedagogical Aids: Learning Enhancers or Dangerous Detours? *Teaching of Psychology*, 31(3), 164-166.
- Havelka, N., Vučić, L., Hrnjica, S., Lazarević, L., & Kuzmanović, B. (1990). *Efekti osnovnog školovanja*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2013). *Textbook quality: A Guide to textbook standards*. Gottingen: V&R unipress
- Johnsen, E. B. (2001). *Textbooks in the Kaleidoscope: A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Tønsberg: Vestfold College, digital edition. Retrieved June 2013 from the World Wide Web <http://www-bib.hive.no/tekster/pedtektst/kaleidoscope/forside.html>
- Lazarević, D. (1999). *Od spontanih ka naučnim pojmovima*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lazarević, D. (2001). Formiranje sistema pojmova, razvoj pojmovnog mišljenja i udžbenik. U B. Trebješanin, D. Lazarević (prir.), *Savremeni osnovnoškolski udžbenik – Teorijsko – metodološke osnove* (str. 89-98). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.R., Spallanzani, C., & Pearson, M. (2002). Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in a Quebec Context. *Curriculum Inquiry*, 32(1), 51-83.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1-43.
- McNamara, D., Ozuru, Y., Best, R., & O'Reilly, T. (2007). The 4-Pronged Comprehension Strategy Framework in D. McNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies* (pp. 465- 497). Mahwah, New Jersey : LEA
- Mikk, J. (2000). *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main [u.a.] : Lang
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND
- Thiede, K., Griffin, T., Wiley, J. & Redford, J. (2009). Metacognitive monitoring during and after reading. In D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp 85-106). NewYork: Routledge.
- Weinbrenner, P. (1992). Methodologies of textbook. Analysis used to date. In H. Bourdillon (Ed.), *History and social studies. Methodologies of textbook analysis. Report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany)*, 11–14 September 1990 (pp. 21–34). Amsterdam/Lisse: Swets and Zeitlinger B. V.

Примљено: 28. 03. 2018.

Коригована верзија текста примљена: 25. 06. 2018.

Прихваћено за штампу: 01. 07. 2018.

STUDENTS' COGNITIVE PATTERNS OF TEXTBOOK USE IN THE LEARNING PROCESS: THE STUDENTS' PERSPECTIVE

Abstract

The aim of the qualitative study presented in this paper was to explore primary school students' perspectives on the use of textbooks. Using a questionnaire and semi-structured in-depth interviews, we examined several aspects of cognitive patterns in textbook study: the general approach

and attitudes to highlighting text as the basic intellectual technique of studying a text, the attitude of students towards the structural components of textbooks, and the quality of students' metacognitive monitoring of the comprehension process during textbook study. The findings show that the majority of students' cognitive patterns when studying from textbooks are characterized by the following: there is no developed strategy of working with the text; textbooks tend to be viewed as a list of isolated pieces of information that should be memorized; students fail to recognize the utility of the structural components of textbooks designed to aid comprehension of the educational content. In addition, students show insufficiently developed metacognitive regulation of the text comprehension monitoring process. In order for a textbook to perform its educative functions, it is not enough (although it is a prerequisite) that it be designed as learning support – it is also necessary for students to recognize it as such. This leads us to conclude that a focus on textbooks themselves, as well as on strategies of textbook study, should become part of the regular teaching process in the school context.

Keywords: *students' cognitive patterns, students' work with texts, textbook study, metacognitive regulation of learning, students' independent learning.*

КОГНИТИВНЫЕ ОБРАЗЦЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ – ПЕРСПЕКТИВЫ УЧАЩИХСЯ

Резюме *Целью качественного исследования, представленного в данной работе, было показать точку зрения учащихся основной школы по отношению к использованию учебников. С помощью вопросника и частично структурированного глубинного интервью, в работе обсуждаются некоторые аспекты когнитивных образцов работы по учебнику: общий подход и отношение к подчеркиванию в качестве основной интеллектуальной техники работы над текстом, отношение учеников к структурным компонентам учебника и качество ученического метакогнитивного мониторинга процесса понимания при занятии по учебнику. Выводы показывают, что в когнитивных образцах работы по учебнику у большинства учащихся отсутствует разработанная стратегия работы с текстом, доминирует понимание учебника как перечня изолированной информации, подлежащей заучиванию; не признают полезности структурных компонентов учебника, предназначенных для поддержки в понимании изучаемого ими содержания. Кроме того, ученики проявляют недоразвитое метакогнитивное регулирование процесса понимания текста. Для выполнения образовательных функций учебника, не достаточно (хотя это обязательное условие) одна функция поддержки в обучении, но, по мнению учащихся, необходимо, чтобы учебник выполнял роль вспомогательного инструмента для построения знания. Это приводит к выводу о том, что учебник и стратегии работы с учебником должны стать частью регулярного обучения в школьном контексте.*

Ключевые слова: *когнитивные образцы ученика, работа с текстом, учение по учебнику, метакогнитивное регулирование учения, самостоятельная работа ученика.*

Др Снежана В. Радисављевић Јанић¹

Факултет спорта и физичког васпитања
Универзитета у Београду

Ива Р. Бубања

Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду

Биљана Ј. Лазаревић

ОШ „Јосиф Панчић”, Београд

Др Душанка А. Лазаревић

Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду

Др Ивана Т. Милановић

Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду

UDK- 371.3.:796

376.1

DOI: 10.5937/nasvas1802235R

Оригинални научни рад

НВ год. LXVII 2/2018

СТАВОВИ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ПРЕМА ИНКЛУЗИЈИ У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА²

Апстракт

Полазећи од значаја позитивних ставова ученика без шешкоћа у развоју према укључивању ученика са шешкоћама у наставу физичког васпитања (ФВ), као и специфичности наставе ФВ, циљ овог истраживања је био да се испитају ставови ученика без шешкоћа у развоју према инклузији ученика с инвалидитетом у редовну наставу ФВ. Ови ставови испитивали су се у односу на пол, разред, прелходно искуство с особама с инвалидитетом, као и ниво компетитивности ученика. Узорак истраживања је обухватио 291 ученика шестој и седмој разреда из три основне школе у Београду. За испитивање ставова ученика коришћен је Упитник CAIPE – R (Block, 1995). Резултати истраживања су потврдили факторску структуру инструмента и основне метријске карактеристике. Резултати су показали да ученици имају позитиван став према инклузији у ФВ. Значајни предиктори општег става – инклузија у ФВ јесу пол, разред који ученици похађају и прелходно искуство с ученицима са инвалидитетом на часу ФВ, а специфичног става – инклузија у спортској активности у ФВ јесу пол и прелходно искуство ученика с ученицима с инвалидитетом на часу ФВ. У раду се указује на потребу даљих истраживања ставова ученика без шешкоћа у развоју према инклузивном ФВ којима би биле обухваћене и остале шешкоће у развоју, већи узрастни распон ученика из различитих образовних средина, што би могло да допринесе планирању програма инклузивног ФВ у школама.

Кључне речи: ставови ученика, физичко васпитање, инклузија, основна школа.

1 Е-маил: snezana.radisavljevic@fsfv.bg.ac.rs

2 Чланак представља резултат рада на пројектима Ефекти применене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни ставови популације Републике Србије бр. 47015 и Унапређивање квалитета и доскопности образовања у процесима модернизације Србије, број 47008, чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Увод

Инклузивно образовање подразумева квалитетно образовање за све ученике с уважавањем њихове различитости у погледу образовних потреба (Barton, 1998; DePauw & Doll-Terper, 2000). Сагласност о концепту инклузивног образовања постигнута је на интернационалном нивоу 2008. године (UNESCO, 2008) и подразумева укључивање ученика са тешкоћама у развоју у редовна одељења и њихову едукацију с ученицима без развојних тешкоћа (Block, 2007; Murata, Hodge, & Little, 2000). Интензивнији рад на инклузивном образовању у Србији започиње усвајањем Закона о основама система образовања и васпитања 2009. године (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009). У образовним системима у другим земљама инклузија се примењује са различитим нивоом успешности (Ratković, Hebib i Šaljić, 2017). Поред законског оквира, у остваривању инклузивног образовања значајну улогу имају наставници, родитељи, ученици, школа у целини, као и шира оријентација у друштву ка инклузији (Hunt & McDonnell, 2007; McDevitt & Ormrod, 2002; Ratković et al. 2017). Посебан значај се придаје ставовима према инклузивном образовању учесника у његовом остваривању, пошто се сматра да ставови могу имати кључну улогу у мењању понашања према особама са тешкоћама у развоју (Bebetsos, Derri, Filippou, Zetou, Bernadakis, 2014).

Физичко васпитање у инклузивном образовању – значај ставова према ученицима са тешкоћама у развоју

Физичко васпитање као предмет с одређеним специфичностима у садржају, начину и условима реализације има за циљ психомоторни, когнитивни и афективни развој ученика кроз покрет (Višnjić, Jovanović, Miletić, 2004). Настава ФВ се одвија кроз велики број интеракција међу ученицима у свим облицима вежбања, што за наставника представља изазов када планира и реализује инклузивну наставу. Веће могућности за укључивање ученика са тешкоћама у развоју у наставу ФВ су у оквиру индивидуалних спортова, док су у тимским спортским играма потребна знатнија прилагођавања начина и правила игре (Meegan & MacPhail, 2006). Ставови наставника су важан фактор у обезбеђивању квалитетног образовања ученика са тешкоћама у развоју укључених у редовну наставу и доприносе успешном инклузивном ФВ (Block & Obrusnikova, 2007; Folsom-Meek & Rizzo, 2002). Истраживања показују да позитивније ставове имају наставници са више искуства у раду с ученицима са тешкоћама у развоју (Block & Rizzo, 1995; Rizzo & Vispoel, 1991; Tripp & Rizzo, 2006), као и наставници који су у овом пољу стекли адекватно академско образовање (Block & Rizzo, 1995; Klavina, 2008; Tripp & Rizzo, 2006) и који себе опажају компетентнијим за рад у инклузивној настави (Block & Rizzo, 1995; Conatser, Block, & Gansneder, 2002; Obrusnikova, 2008; Rizzo & Vispoel, 1991; Tripp & Rizzo, 2006). Неуспех инклузије је често резултат удружених негативних ставова наставника према инклузији и њихове недовољне обуке (Block, 1999).

Припремљеност ученика за заједничку наставу ФВ са вршњацима са тешкоћама у развоју такође је значајан услов за успех инклузивног образовања у оквиру овог школског предмета. Оправдана су очекивања да ће њихова адекватна припрема у овом смислу имати одређеног утицаја на њихове ставове према деци са тешкоћама у

развоју и инклузивну наставу ФВ. Позитивни ставови ученика без тешкоћа у развоју указују на њихова позитивна уверења и спремност да се ученици са тешкоћама у развоју укључе у инклузивну наставу ФВ, док њихови неповољни ставови могу да утичу на то да се ученици са тешкоћама не укључе на квалитетан начин и не осећају прихваћено у настави ФВ (Bebetsos, et al., 2014; Block, 1995).

У већини истраживања резултати показују да девојчице, у односу на дечаке, имају позитивније ставове према укључивању вршњака са развојним тешкоћама у наставу ФВ (Block, 1995; Campos, Ferreira, & Block, 2013; Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou, & Koidou, 2008; Slininger, Sherrill, & Jankowski, 2000; Tripp, French, & Sherrill, 1995; Verderber, Rizzo & Sherrill 2003). Такође, позитивније ставове имају ученици са претходним искуством с особама са тешкоћама у развоју или инвалидитетом у кругу породице или у школи (Block, 1995). Поједина истраживања показују да посматрано током основне школе, млађи ученици, у односу на старије, имају позитивније ставове према инклузивном физичком васпитању (Verderber et al., 2003). Међутим, резултати истраживања, такође, показују да ставови ученика према вршњацима са тешкоћама у развоју имају тенденцију да се мењају током времена у позитивном смеру, и то као резултат њихових честих и позитивних међусобних интеракција (Murata et al., 2000). Битно је стварање окружења у настави којим се постижу такве интеракције с ученицима са тешкоћама у развоју, као и присуство нетакмичарске игре и различитих видова додатне подршке, као фактора који могу да утичу на позитивније ставове ученика без тешкоћа у развоју према укључивању ученика са тешкоћама у редовну наставу ФВ (Murata et al., 2000). Истраживања ефеката инклузивне наставе на ученике без тешкоћа у развоју, мада малобројна, показују да нема негативних ефеката у погледу њиховог моторичког развоја и ангажовања на часу ФВ (Block & Zeman, 1996; Kodish, Kulinna, Martin, Pangrazi, & Darst, 2006; Obrusníková, Bálková & Block, 2003).

У нашој средини недостају истраживања ставова ученика према инклузији уопште, као и према инклузивном ФВ. Имајући у виду значај позитивних ставова ученика без тешкоћа у развоју према укључивању деце са тешкоћама у редовну наставу ФВ, као и специфичности наставе овог предмета, циљ овог истраживања је био да се испитају ставови ученика без тешкоћа у развоју према инклузији ученика с инвалидитетом у редовну наставу ФВ. Такође, циљ је био да се испитају ставови ученика без тешкоћа у развоју према инклузији ученика с инвалидитетом у редовну наставу ФВ посматрано у односу на пол, разред, претходно искуство с особама с инвалидитетом (у породици, у одељењу и на часовима ФВ), као и ниво компетитивности ученика.

Методологија истраживања

Узорак

Узорак испитаника је обухватио 291 ученика без тешкоћа у развоју, шестог и седмог разреда, узраста од 12 до 14 година ($M=12.8$, $SD=0.72$), из три основне школе у Београду. Структура узорка ученика према полу, разреду, претходном искуству с особама с инвалидитетом (у породици, у одељењу и на часовима ФВ), као и према нивоу компетитивности ученика приказана је у табели 1.

Табела 1. Структура узорка ученика према полу, разреду, претходном искуству с особама с инвалидитетом (у породици, у одељењу и на часовима ФВ), као и према нивоу компетитивности (N=291)

		f	%
Пол	девојчице	129	44,3
	дечаџи	162	55,7
Разред	шести	165	56,7
	седми	126	43,3
Искуство с особама с инвалидитетом у породици	да	70	24,1
	не	221	75,9
Искуство с особама с инвалидитетом у одељењу	да	113	38,8
	не	178	61,2
Искуство с особама с инвалидитетом на часовима ФВ	да	94	32,3
	не	197	67,7
	1	32	11,0
Ниво компетитивности	2	162	55,7
	3	97	33,3

Лејенга. Ниво компетитивности 1 - ученици који воле да побеђују и веома се узбуде кад изгубе; 2 - ученици који воле да побеђује али сматрају да није крај света и ако изгубе; 3 - ученици који воле да играју само због забаве.

Инструменти

За испитивање ставова ученика према укључивању ученика са тешкоћама у развоју у наставу ФВ коришћен је упитник CAIPE – R (Block, 1995) који је, осим у Америци, примењиван и у истраживањима у појединим земљама Европе (Bebetsos, et al., 2014; Campos et al., 2013; Kudláček, Ješina, & Wittmannová, 2011). Оригинални инструмент предвиђа три варијанте описа детета са тешкоћама у развоју: дете са аутизмом, дете са тешкоћама у интелектуалном развоју и дете у инвалидским колицима. У овом раду коришћена је варијанта с описом детета у инвалидским колицима, узимајући у обзир специфичности наставе ФВ у вези са захтевима који се постављају пред ученике у домену моторичких активности. Упитник је с енглеског преведен на српски језик и адаптиран за примену у условима наше школе, а превела су га два професионална преводиоца за енглески језик, уз сарадњу универзитетских професора из области психологије и физичког васпитања, применом процедуре повратног превода (Banville, Desrosiers, and Genet-Bolet, 2000). За примену инструмента CAIPE-R добијена је сагласност аутора инструмента.

Инструмент се састоји од 11 ставки праћених четворостепеном скалом Ликертовог типа (4 = да, 3 = вероватно да, 2 = вероватно не, 1 = не). Ставке су груписане у две супскале: *ошћи сћав – инклузија у ФВ*, која се састоји од шест ставки које се односе на став ученика према инклузији у настави ФВ, без обзира на конкретне активности на часу и *сћецифични сћав – инклузија у сћорћској акћивносћи у ФВ*, која се састоји од пет ставки и указује на став ученика према инклузији деце у тимској игри на часу ФВ, која је у неким правилима прилагођена деци с инвалидитетом. Као пример ставки у супскали *ошћи сћав – инклузија у ФВ*, може се навести исказ „Када би овај дечак

био на часу физичког, разговарао бих са њим и био бих му пријатељ“, а као пример за супскалу *специфични став – инклузија у спортиској активности у ФВ*, исказ „Да ли би линија слободног бацања могла да буде ближа за овог дечака“. За сваку од супскала израчунава се просечни скор, при чему веће вредности указују на позитивнији став.

У оригиналном упитнику CAIPE-R, у супскали *специфични став – инклузија у спортиској активности у ФВ*, изабрана спортска активност на часу ФВ је бејзбол, док је ова супскала у упитнику примењеном у овом истраживању адаптирана за кошарку, као тимску игру, која је на часовима ФВ у школама у Србији доста заступљена.

У првом делу упитника ученици су давали одговоре који су се односили на социодемографске податке (школа, разред, пол), а затим на питања о искуству с особама са тешкоћама у развоју у породици и школи. Након тога ученици су процењивали ниво сопствене компетитивности у спортским играма. У другом делу упитника ученици су с испитивачем прочитали кратку причу која описује једног вршњака који не може да хода и користи инвалидска колица. Затим су ученици одговарали на ставке из упитника које се односе на њихов став према инклузији деце с инвалидитетом у наставу ФВ.

Полазећи од приступа који је у провери конструкта валидности овог инструмента имао његов аутор (Block, 1995) урађена је факторска анализа применом методе главних компонената, и то посебно за сваку супскалу. Резултати су показали да је за сваку од супскала издвојен по један фактор. Фактор за супскалу *општи став – инклузија у ФВ* објашњава 47,61% варијансе, а фактор за супскалу *специфични став – инклузија у спортиској активности у ФВ* 41,42% варијансе (табела 2). Добијени резултати потврђују претпостављену факторску структуру обе супскале инструмента CAIPE-R.

Табела 2. Факторска засићења (матрица склопа) за супскале општи став – инклузија у ФВ и специфични став – инклузија у спортској активности у ФВ

Ставке	<i>Општи став – инклузија у ФВ</i>	<i>Специфични став – инклузија у спортиској активности у ФВ</i>
Ставка 1	.66	
Ставка 2	.60	
Ставка 3	.74	
Ставка 4	.68	
Ставка 5	.73	
Ставка 6	.72	
Ставка 7		.53
Ставка 8		.78
Ставка 9		.61
Ставка 10		.79
Ставка 11		.43

У табели 3 приказане су мере репрезентативности (Kaiser-Meyer-Olkin – КМО), поузданости (Cronbach α) и хомогености (Momirović h_2) на узорку испитаника у овом истраживању за обе супскале инструмента CAIPE-R. Вредности ових метријских карактеристика израчунате су по алгоритму RTT10G (Knežević i Momirović, 1996). Провера

метријских карактеристика инструмента CAIPE-R у овом истраживању показала је да се ради о инструменту који је у том погледу задовољавајући.

Табела 3. Основне метријске карактеристике супскала инструмента CAIPE-R

Супскале	КМО	Cronbah α	h_2
Општи став – инклузија у ФВ	.90	.78	.87
Специфични став – инклузија у спортској активности у ФВ	.78	.63	.88

Лејенга. КМО - Kaiser-Mayer-Olkin, мера репрезентативности; Cronbah α - мера унутрашње конзистентности; h_2 - мера хомогености.

Посљедица

Истраживање је реализовано током месеца маја 2017. године. Ученици су на добровољној основи и анонимно учествовали у истраживању. Попуњавање Упитника реализовано је у присуству педагога школе и аутора рада у улози испитивача. Попуњавање упитника је трајало у просеку 15 минута, а одвијало се у одељенској учионици.

Анализа података

Поред поступака за адаптацију и проверу инструмента CAIPE – R (провера факторске структуре применом експлораторне факторске анализе, као и метријских карактеристика супскала: репрезентативност, поузданост и хомогеност), примењена је основна дескриптивна статистика, корелациона анализа и мултипла регресиона анализа за испитивање ставова ученика без тешкоћа у развоју према инклузији ученика са тешкоћама у развоју у редовну наставу ФВ.

Резултати истраживања

Дескриптивни показатељи става ученика према укључивању вршњака с инвалидитетом у наставу ФВ

У табели 4 приказани су основни дескриптивни показатељи за супскале упитника CAIPE-R. Средње вредности, посматрано на узорку у целини и према полу, разреду, претходном искуству с особама с инвалидитетом (у породици, у одељењу и на часовима ФВ) и компетитивности, на супскали *општи став – инклузија у ФВ* су у распону од 3.24 до 3.73, а на супскали *специфични став – инклузија у спортској активности у ФВ* у распону од 2.94 до 3.17. Ови резултати показују да ученици имају позитиван став према укључивању ученика с инвалидитетом у наставу ФВ, од умерено позитивног до изразито позитивног.

Табела 4. Основни дескриптивни показатељи за супскале општи став – инклузија у ФВ и специфични став – инклузија у спортској активности у ФВ

		Општи став - инклузија у ФВ		Специфични став - инклузија у спортској активности у ФВ	
		М	SD	М	SD
Укупно за сваку супскалу		3.40	0.54	3.09	0.57
Разред	шести	3.47	0.50	3.07	0.59
	седми	3.31	0.58	3.11	0.55
Пол	дечаци	3.24	0.64	2.99	0.61
	девојчице	3.54	0.40	3.16	0.53
Искуство с особама с инвалидитетом у породици	да	3.50	0.51	3.21	0.64
	не	3.73	0.55	3.05	0.55
Искуство с особама с инвалидитетом у одељењу	да	3.36	0.58	3.08	0.59
	не	3.43	0.51	3.10	0.51
Искуство с особама с инвалидитетом на часу ФВ	да	3.25	0.67	2.96	0.65
	не	3.47	0.45	3.15	0.52
Ниво компетитивности	1	3.26	0.67	2.94	0.66
	2	3.38	0.53	3.07	0.56
	3	3.49	0.50	3.17	0.56

Лејенда: Компетитивност: 1 – ученици који воле да побеђују и веома се узбуде кад изгубе; 2 – ученици који воле да побеђује али сматрају да није крај света и ако изгубе; 3 – ученици који воле да играју само због забаве.

Корелациона анализа

Корелациона анализа (табела 5) је показала да постоји значајна позитивна корелација варијабли пол, претходно искуство с ученицима с инвалидитетом на часовима ФВ и компетитивност ученика са просечним скором на супскали *општи став – инклузија у ФВ*, а негативна корелација са варијаблом разред. Такође, постоји значајна позитивна корелација пола, претходног искуства с ученицима с инвалидитетом на часовима ФВ са просечним скором на супскали *специфични став – инклузија у спортској активности у ФВ*. Негативна корелација са просечним скором на супскали *специфични став – инклузија у спортској активности у ФВ* добијена је за варијаблу искуство у породици с особама с инвалидитетом.

Табела 5. Корелација независних варијабли са просечним скоровима на супскалама CAIPE-R

Независне варијабле	Општи став - инклузија у ФВ		Специфични став - инклузија у спортској активности у ФВ	
	r_s	p	r_s	p
Пол	.24	<.001	.14	<.05
Разред	-.15	<.001	.04	>.05
Искуство у породици	-.13	<.05	-.16	<.001
Искуство у одељењу	.04	>.05	.02	>.05
Искуство на часу ФВ	.14	<.05	.13	<.05
Компетитивност	.14	<.05	.11	>.05

Лејенга: r_s - Спирманов коефицијент корелације

Предикција става ученика без тешкоћа у развоју према укључивању ученика с инвалидитетом у наставу Физичкој активности

Проверавана је предиктивна вредност варијабли: пол, разред, претходно искуство с особама с инвалидитетом (у породици, у одељењу и на часовима ФВ) и компетитивност, за општи став – инклузија у ФВ и специфични став – инклузија у спортској активности у ФВ.

Предиктори општег става – инклузија у ФВ

Резултати су показали да је регресиона функција у којој су предиктори били пол, разред, претходно искуство с особама с инвалидитетом (у породици, у одељењу и на часовима ФВ) и компетитивност, а критеријумска варијабла просечни скор на супскали општи став – инклузија у ФВ значајна, $R = .39$, $R^2 = .15$, $F(6, 284) = 8.36$, $p < .001$. Као значајни предиктори су се издвојили пол, разред који ученици похађају и претходно искуство с ученицима с инвалидитетом на часу ФВ (табела 6), који објашњавају око 15% варијансе. Добијени резултати показују да ће девојчице и ученици који имају веће искуство с особама с инвалидитетом на часовима ФВ имати позитивнији општи став према укључивању ученика са тешкоћама у развоју у наставу ФВ, док ће се старији ученици, у односу на млађе, имати мање позитиван став.

Табела 6. Мултипла регресиона анализа – значајност предиктора општег става – инклузија у ФВ

	β	t	p
Пол	.26	4.63	.000
Разред	-.15	-2.79	.006
Искуство у породици	-.09	-1.61	.109
Искуство у одељењу	-.03	-.44	.660
Искуство у настави ФВ	.20	3.24	.001
Компетитивност	.09	1.56	.119

Лејенга: β – стандардизовани регресиони коефицијент

Специфични став – инклузија у спортској активности у ФВ

Резултати су показали да је регресиона функција у којој су предиктори били пол, разред, претходно искуство с особама с инвалидитетом (у породици, у одељењу и на часовима ФВ) и компетитивност, а критеријумска варијабла просечни скор на супскали специфични став – инклузија у спортској активности у ФВ, значајна, $R = .27$, $R^2 = .07$, $F(6, 284) = 3.60$, $p < .01$. Као значајни предиктори су се издвојили пол, претходно искуство с ученицима с инвалидитетом на часу ФВ, који објашњавају око 7% варијансе, а на граници значајности је претходно искуство ученика са чланом породице с инвалидитетом (табела 7).

Табела 7. Мултипла регресиона анализа – значајност предиктора специфичног става – инклузија у спортској активности у ФВ

	β	t	p
Пол	.13	2.27	.024
Разред	.04	0.65	.516
Искуство у породици	-.11	-1.97	.050
Искуство у настави	-.04	-0.69	.490
Искуство у настави ФВ	.16	2.55	.011
Компетитивност	.09	1.62	.106

Легенда: β – стандардизовани регресиони коефицијент

Резултати су показали да ће, кад је реч о модификацији наставе ФВ према потребама ученика с инвалидитетом, и у овом случају и девојчице и ученици који имају веће искуство с особама с инвалидитетом на часовима ФВ имати позитивнији став.

Дискусија

Резултати овог истраживања о ставовима ученика основне школе без тешкоћа у развоју према инклузији ученика с инвалидитетом у редовну наставу ФВ показали су да ученици без тешкоћа имају позитивне ставове како у погледу *опшћеј сјава – инклузија у ФВ*, тако и *специфичној сјава – инклузија у спортској активности у ФВ*. То показује да ученици имају позитивна уверења и спремност да прихвате да се ученици с инвалидитетом укључе у инклузивну наставу ФВ. Поред тога спремни су да прихвате и одређене модификације правила спортске игре према потребама вршњака са тешкоћама у развоју (у овом случају је то тешкоћа у кретању која захтева коришћење колица) и имају позитиван однос према заједничкој настави са њима. Модификација правила спортских игара и садржаја, пажљиво планирана и изведена, може да буде важан и ефикасан начин да се ученици са тешкоћама сигурно и успешно укључе у наставу ФВ (Block & Obrusnikova, 2007). Сагласност истраживача да је позитиван став ученика према укључивању вршњака са тешкоћама у развоју веома важан фактор за успешну инклузију

у ФВ (Hutzler, 2003) даје подршку резултатима добијеним у овом истраживању. Када се резултати посматрају према полу, разреду, претходном искуству с особама с инвалидитетом (у породици, у одељењу и на часовима ФВ), као и према нивоу компетитивности, на обе супскеале инструмента CAIPE-R ученици су исказали позитиван став, од умерено до изразито позитивног. Ови резултати су у сагласности са резултатима претходних истраживања (Block, 1995; Campos et al., 2013; Verderber et al., 2003).

Регресиона анализа је показала да су пол, разред који ученици похађају и претходно искуство с ученицима с инвалидитетом на часу ФВ значајни предиктори *о̄ӣш̄ӣе̄ с̄ӣава – инклузија у ФВ*, а пол и претходно искуство ученика с ученицима с инвалидитетом на часу ФВ *с̄ӣецифично̄ј с̄ӣава – инклузија у с̄ӣор̄ӣско̄ј ак̄т̄ивно̄сти у ФВ*. Повезаност нивоа компетитивности ученика са просечним скором на обе супскеале инструмента CAIPE-R, добијена у корелационој анализи, а која је указала на то да ученици који испољавају нижи ниво компетитивности имају позитивнији став према укључивању ученика с инвалидитетом у наставу ФВ, није потврђена у регресионој анализи. У даљим истраживањима би детаљније требало испитати повезаност компетитивности ученика и њиховог става према инклузији деце са тешкоћама у развоју, с обзиром на то да се на часовима ФВ организују и активности с елементима такмичења, али и на чињеницу да су позитивне интеракције међу ученицима које подразумевају пре сарадњу и подршку него такмичарску климу у настави један од важних услова за развијање позитивних ставова ученика према инклузивном ФВ (Murata et al., 2000).

Позитивнији став девојчица према укључивању вршњака са тешкоћама у развоју, у односу на дечаке, испољио се како у погледу општег става тако и специфичног. То показује да су девојчице спремније на прихватање и сарадњу са вршњацима са тешкоћама у развоју на часовима ФВ уопште, као и када су неопходна одређена прилагођавања реализације самих активности њиховим потребама. Ови резултати су у складу са резултатима других истраживања (Berderber, Rizzo, & Sherrill, 2003; Block, 1995; Campos et al., 2013; Panagiotou et al., 2008; Slininger et al., 2000; Tripp et al., 1995).

Ученици шестог у односу на ученике седмог разреда имају позитивнији *о̄ӣш̄ӣи с̄ӣав – инклузија у ФВ* према укључивању вршњака са тешкоћама у развоју у ФВ, што је у складу са појединим ранијим истраживањима (Berderber et al., 2003). Овај резултат, који указује на то да како ученици постају старији, односно више залазе у период адолесценције, имају мање позитиван став иде у прилог схватању да је потребна едукација ученика за прихватање инклузивне наставе током читавог школовања. Уласком у адолесценцију за све ученике су посебно значајне социјалне везе са вршњацима, мишљење које о њима имају вршњаци, посебно у погледу физичког изгледа, али и компетенција у пољу физичке активности (Jovanović, Orlić i Lazarević, 2013; McDevitt & Ormrod, 2002). Стога је посебно битно да се континуирано, током адолесценције у образовни процес уводе садржаји и активности којима се подстиче развој позитивних односа међу ученицима и уважавања различитости, с очекивањима да ће то резултирати и позитивним ставовима према укључивању ученика са тешкоћама у развоју у редовну наставу ФВ.

Резултати овог истраживања показују да је претходно искуство на часу ФВ значајан предиктор става према ученицима са тешкоћама у развоју у настави ФВ. Наиме, ученици са искуством на часу ФВ ће имати позитивнији став према укључивању ученика са

тешкоћама у развоју у наставу ФВ, како општи тако и специфични. То је у сагласности са резултатима појединих истраживања (Block, 1995; Kudláček et al., 2011), Међутим, други аутори наводе да ово искуство нема значајнијег утицаја, што објашњавају условима наставе (нпр. велики број ученика на часу) (Tripp et al., 1995). Такође, аутори наводе да искуство само по себи неће довести до формирања позитивних ставова уколико се оно не заснива на позитивним интеракцијама са вршњацима са сметњама у развоју (Murata et al., 2000).

Закључци

Као основни закључак овог истраживања може се навести да ученици основне школе, посматрано преко узорка ученика шестог и седмог разреда, имају позитиван став према инклузији у физичком васпитању уопште, као и онда када је настава прилагођена потребама ученика с инвалидитетом. Значајни предиктори позитивног става, посматрано преко *оїшїеї сїава – инклузија у ФВ* су пол, разред који ученици похађају и претходно искуство с ученицима с инвалидитетом на часу ФВ. Када је реч о значајним предикторима става према инклузији, када је настава прилагођена потребама ученика са тешкоћама у развоју, посматрано преко *сїецифичної сїава – инклузија у сїорїској акїивносїи у ФВ*, као значајни издвојили су се такође пол и претходно искуство с ученицима с инвалидитетом на часу ФВ.

Може се закључити да позитивнији став према инклузивном ФВ у целини имају девојчице у односу на дечаке, што указује на то да је потребно да се у школама интензивира образовни рад са свим ученицима у области информисања о инклузивној настави ФВ, како би разумели природу тешкоћа у развоју и потребу да се у настави обезбеде одговарајући услови образовања за сву децу, на шта указују и друга истраживања у овој области (McDevitt & Ormrod, 2002).

Налаз овог истраживања да ће ученици који су имали искуство у настави физичког васпитања с ученицима с инвалидитетом имати и позитивније ставове од ученика који нису били у таквој настави упућује на закључак да свакодневне интеракције и сарадња међу ученицима у наставним активностима на часовима ФВ могу да имају значајну улогу у формирању позитивних ставова ученика према инклузији у ФВ. У радовима других аутора наводи се да поред самог искуства ученика важну улогу има и пажљиво планирање модификације садржаја и правила спортских игара, као и прилагођавање реализације самих активности потребама ученика са развојним тешкоћама (McDevitt & Ormrod, 2002; Murata et al., 2000), чиме се стварају неопходни услови за искуства заснована на позитивним интеракцијама са вршњацима.

Ограничења спроведеног истраживања огледају се у недовољној обухваћености ученика различитог узраста, као и испитивању ставова према укључивању у наставу ФВ само ученика с инвалидитетом као тешкоћом у развоју. Препоруке су да будућа истраживања буду усмерена на обухватање већег узрадног распона ученика у школама из различитих средина, као и испитивање ставова према инклузији деце и са другим тешкоћама у развоју (нпр., интелектуалне, сензорне). Резултати овог истраживања могу да укажу на правац у планирању и реализацији успешне инклузије у настави физичког васпитања.

Литература:

- Banville, D., Desrosiers, P., & Genet-Bolet, Y. (2000). Translating questionnaires and inventories using a cross-cultural translation technique. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3), 374-387.
- Barton, L. (1998). *The politics of special educational needs*. London: Falmer.
- Bebetsos, B., Derri, B., Filippou, F., Zetou, E., Bernadakis, N. (2014). Elementary school children's behavior towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 819-823.
- Berderber, J. M., Rizzo, T. L., & Sherrill, C. (2003). Assessing student intention to participate in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(1), 26-45.
- Block, M. E. (1995). Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 60-77.
- Block, M. E. (1999). Did we jump on the wrong bandwagon? Problems with inclusion in physical education. *Palaestra*, 15(3), 1-7.
- Block, M. E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124.
- Block, M. E., & Rizzo, T. L. (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(1), 80-87.
- Block, M. E., & Zeman, R. (1996). Including students with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(1), 38-49.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2013). An analysis into the structure, validity and reliability of the Children's Attitudes towards Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R). *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(2), 29-37.
- Conatser, P., Block, M. E., & Gansneder, B. (2002). Aquatic instructors' beliefs toward inclusion: The theory of planned behaviour. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 172-187.
- DePauw, K. P., & Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 135-143.
- Folsom-Meek, S. L., & Rizzo, T. L. (2002). Balidating the physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities III (PEATID III) survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 141-154.
- Hunt, P. & McDonnell, J. (2007). Inclusive education. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 269-291). New York: The Guilford Press.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55(4), 347-373.
- Jovanović, N., Orlić, A. i Lazarević, D. (2013). Opažanje izvora lične kompetentnosti u nastavi fizičkog vaspitanja. U: M. Dopsaj, I. Juhas i G. Kasum (ur). *Efekti primene fizičke aktivnosti na antropološki status dece, omladine i odraslih, Tematski zbornik radova sa međunarodne naučne konferencije, štampano u celini*, 11.12.2012, (str. 497-502). Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Klavina, A. (2008). Using peer-mediated instructions for students with severe and multiple disabilities in inclusive physical education: A multiple case study. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 7-19.

- Knežević, G. i Momirović, K. (1996). RTT9G i RTT10G: Dva programa za analizu metrijskih karakteristika kompozitnih mernih instrumenata. U P. Kostić, (ur.), *Merenje u psihologiji 2. Primena računara u psihologiji*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Kodish, S., Kulinna, P. H., Martin, J., Pangrazi, R., & Darst, P. (2006). Determinants of physical activity in an inclusive setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(4), 390-409.
- Kudláček, M., Ješina, O., & Wittmannová, J. (2011). Structure of a questionnaire on children's attitudes towards inclusive physical education (CAIPE-CZ). *Acta Gymnica*, 41(4), 43-48.
- McDevitt, T. M., & Ormrod, J. E. (2002). *Child development and education*. New Jersey: Pearson Education.
- Meegan, S., & MacPhail, A. (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review*, 12(1), 75-97.
- Murata, N. M., Hodge, S. R., & Little, J. R. (2000). Students' attitudes, experiences, and perspectives on their peers with disabilities. *Clinical Kinesiology*, 54(3), 59-66.
- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106(2), 637-644.
- Obrusniková, I., Bálková, H., & Block, M. E. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(3), 230-245.
- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doukeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31-43.
- Ratković, M., Hebib, Dž. E., Šaljić, Z. (2017). Inkluzija u obrazovanju kao cilj i sadržaj reformi savremenih školskih sistema. *Nastava i vaspitanje*, 66(3), 437-450.
- Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 4-11.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176-196.
- Tripp, A., & Rizzo, T. L. (2006). Disability labels affect physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(3), 310-326.
- Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(4), 323-332.
- UNESCO (2008). *Inclusive Education: The Way of The Future*. Retrieved November, 20, 2017 from World Wide Web http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf
- Verderber, J. M., Rizzo, T. L., & Sherrill, C. (2003). Assessing student intention to participate in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(1), 26-45.
- Višnjić, D. i Jovanović, A., Miletić, K. (2004). *Teorija i metodika fizičkog vaspitanja*. Beograd: SIA.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 27/2009.

Примљено: 27. 03. 2018.

Коригована верзија текста примљена: 21. 06. 2018.

Прихваћено за штампу: 25. 06. 2018.

PRIMARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TO INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Abstract *In view of the importance of a positive attitude on the part of students without developmental disabilities towards the inclusion of students with disabilities into Physical Education (PE) classes, and also of the specific features of PE, this study aimed to examine the attitudes of students without developmental disabilities towards the inclusion of students with developmental disabilities in regular PE classes. These attitudes were studied in relation to students' gender, grade of primary school, previous experience with persons with disabilities, and their level of competitiveness. The sample comprised 291 students in grades 6 and 7 of three primary schools in Belgrade. The study used the CAIPE-R questionnaire (Block, 1995). The results corroborated the factor structure of the instrument and its basic metric characteristics. The findings suggest that students have a positive attitude to inclusion in PE. Significant predictors of General Attitude – inclusion in PE are gender, school grade and previous experience with disabled students in PE classes, while significant predictors of Specific Attitude – inclusion in sports activities in PE are gender and previous experience with disabled students in PE classes. The paper points out the need for further research into the attitudes of students without developmental disabilities towards inclusive PE that would include other developmental disabilities and a greater age range of students from different educational environments, which could contribute to the planning of inclusive PE programs in schools.*

Keywords: student attitudes, physical education, inclusion, primary school.

ОТНОШЕНИЯ УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ К ИНКЛЮЗИИ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

Резюме *Учитывая важность положительного отношения учеников без задержки в развитии к включению учеников с ограниченными возможностями в обучение физическому воспитанию (ФВ), а также специфику этого обучения, целью данного исследования было изучение отношения учеников без задержки в развитии к включению учеников с ограниченными возможностями в регулярное обучение ФВ. Данные отношения рассматривались исходя из пола, класса, предыдущего опыта с детьми с ограниченными возможностями, а также уровня компетентности учеников. В опросе участвовали 291 ученик шестого и седьмого классов из трех восьмилетних школ в Белграде. Для изучения мнения учеников использовался вопросник CAIPE-R (Block, 1995). Результаты исследования подтвердили факторную структуру инструмента и основные метрические характеристики. Результаты указывают на положительное отношение учащихся к инклюзии в обучении ФВ. Важные предикторы Общего отношения - инклюзия в ФВ – это пол, класс, в котором ученики учатся и предыдущий опыт с учениками с ограниченными возможностями на уроках ФВ, Специфичного отношения – инклюзия в спортивных мероприятиях в ФВ – пол и предыдущий опыт с учениками с ограниченными возможностями на уроке ФВ. В статье указывается на необходимость дальнейших исследований отношения учеников без задержки в развитии к инклюзивному ФВ, на примере учеников с другими нарушениями в развитии, различного возраста и уровня образования, а полученные данные могли бы способствовать планированию инклюзивного ФВ в школах.*

Ключевые слова: отношение учеников, физическое воспитание, инклюзия, основная школа.

Марија Т. Бошњак Степановић¹

Педагошки факултет у Сомбору Универзитета
у Новом Саду

Миљана Г. Поповић²

Наташа П. Бранковић

Педагошки факултет у Сомбору Универзитета у Новом Саду

UDK-371.314.6::5/6

DOI: 10.5937/nasvas1802249B

Оригинални научни рад

НВ год. LXVII 2/2018

ПРИМЕНА ИСТРАЖИВАЧКЕ МЕТОДЕ ПРИ ОБРАДИ САДРЖАЈА О ВОДИ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ ПРИРОДНИХ НАУКА³

Апстракт Истраживачка метода омогућава посматрајући укључивање ученика у процес активне учења, што доводи до развоја и разумевања наставних садржаја кроз посматрање, анализу информација и критичко мишљење. У раду су приказани резултати испитивања ефикасности примене модела наставе са примењеном истраживачком методом у реализацији садржаја о физичким својствима воде у почетној настави природних наука. Укупни узорак чинило је 109 ученика (експериментална група – 55 ученика, контролна група – 54 ученика) из основних школа у Сомбору и Гајдобри. За мерење квалитета знања о садржајима о води коришћени су иницијални и финални тестови знања, а за њихову обраду коришћена је дескриптивна, каузална и компаративна метода. Анализа резултата испитивања показала је да се применом истраживачке методе постиже виши квалитет знања у односу на традиционалне процедуре реализације почетне наставе природних наука.

Кључне речи: разредна настава, физичка својства воде, истраживачка метода, испитивања ученика.

Увод

Учествовањем у истраживачким активностима дете формира пожељне стратегије решавања проблема, што се рефлектује и на способност решавања проблема у реалним животним околностима и сналажење у новим и непознатим ситуацијама. Чињеница је да примена истраживачке методе која подразумева у првом реду практичне истраживачке активности у почетној настави природних наука не може у потпуности

1 Е-маил: marija.bosnjak@pef.uns.ac.rs

2 Аутор без афилијације.

3 Рад је настао из мастер тезе првог аутора рада која је под истим насловом одбрањена 2017. године на Педагошком факултету у Сомбору Универзитета у Новом Саду.

одговарати стандардним оквирима, како то Обадовић и сарадници (Obadović, Rančić, Cvjetičanin i Segedinac 2013) називају, „научног метода“ у процесу учења. На овом узрасту, односно у разредној настави, оне морају бити сведеније, прилагођене ученицима у смислу њихове садржине, очекиваних налаза и у погледу начина извештавања о откритим чињеницама. Учествовање у истраживачким активностима од деце захтева примену сложенијих вештина и повезивање већ постојећих знања из различитих области, што сам чин стицања знања, кроз практичан рад, чини комплекснијим, а самим тим и захтевнијим и за учитеља и за децу (Adamov, Olić, Segedinac и Halaši, 2015). Међутим, према налазима бројних истраживања, ангажовање деце у истраживачким активностима, односно примена истраживачке методе, доводи не само до подизања постигнућа ученика, већ и до веће одрживости тог знања кроз време (Adamov i sar., 2015). Зато све препоруке за реорганизацију традиционалних приступа учењу иду у прилог примени истраживачке методе. Неки аутори (Pandey, Nanda & Ranjan, 2011) су закључили да настава која се заснива на истраживачкој методи постиже статистички значајне ефекте на постигнућа ученика у поређењу са конвенционалним наставним методама. Други (Seyhan & Morgil, 2007) су поредили традиционални приступ у настави природних наука са наставом која је заснована на истраживачкој методи и притом констатовали да је експериментална група показала далеко боље разумевање чињеница, а посебно су ученици ове групе били успешнији на задацима који су тражили интерпретацију података.

Основна обележја и предности истраживачке методе у почетној настави природних наука

Истраживачко учење је бескрајни процес испитивања и преиспитивања личног разумевања света око себе (Hammerman, 2006). Настава заснована на истраживачкој методи води ка разумевању и пружа могућност систематске рефлексије онога што је научено, тако да се идеје развијају из претходно усвојених (Harlen, 2004). Ученик је доведен у ситуацију да манипулише материјалима, спроводи осмишљене истраживачке поступке и притом не усваја само знања, већ и одређен метод рада, који може применити и у другим ситуацијама (Jukić, 2013). Откривање одређених података помаже ученицима да практично и самостално изграђују знања. Они се служе разним текстуалним и другим материјалима: речницима, енциклопедијама, картама, сликама, галеријама, затим поступцима, као што су посматрање, мерење, експериментисање и сл. При томе долази до изражаја проучавање различитих извора знања, а ученик ће користити највише оне изворе који му посебно одговарају (Stevanović, 2003).

Основно обележје истраживачки усмерене наставе природе и друштва је: подстицање ученика на самостално истраживање и откривање, самостално долажење до одређених сазнања, као и усвајање одређених природно-научних метода уз одговарајућу помоћ учитеља (Borić, 2014). Циљеви истраживачке наставе познавања природе су, осим квалитетног образовања и стицања трајног знања, развијање способности ученика за употребу стеченог знања у новим ситуацијама, као основе за касније учење и школовање, те учење уз повезивање и интеграцију садржаја познавања природе.

Истраживачка метода у настави природе и друштва, кад је реч о програмским садржајима природних наука, подразумева комбиновање елемената проблемске наставе, пројектне наставе, наставе путем открића, интерактивне и кооперативне наставе, при чему доминира практичан рад ученика. Суштина ове методе је у томе да ученици самостално посматрају предмете и појаве, експериментишу, изводе огледе и израђују одговарајући дидактички материјал (Vrečić i sar., 1985, према: Golubović-Ilić, 2013). Постоји мноштво начина на које се истраживачка метода може применити у школској пракси јер она није програм учења, нити план рада, ни модел наставног програма. Оно што учење путем истраживања практично значи може да варира од једномесечне серије активности, која може да се развије у једногодишње ученичко истраживање (Harlen, 2004), до кратког истраживања које може да се уклопи у једну до две лекције. Врло је ефикасно када се истраживачка метода примењује тако да буде заснована на 5Е цикличном методу учења у којем су настава и учење, као и наставне јединице, планирани и дизајнирани тако да се ученици максимално укључе у процес учења. 5Е циклична метода учења је добила име по називима пет одвојених фаза (на енгл.) кроз које ученици пролазе у току учења – Engagement (ангажовање) – Exploration (истраживање) – Explanation (објашњавање) – Elaboration (елаборација) – Evaluation (евалуација). На овај начин организована истраживачка метода промовише радозналост и подстиче ученике да користе своје знање, ученици уче да схвате концептуалну промену, самостално стичу и процењују своја знања (Bybee et al., 2006; Minner, Levy & Century, 2010).

Досадашњи налази о примени истраживачке методе у школској настави природних наука

Досадашња истраживања код нас и у свету показала су да примена истраживачке методе доводи до подизања постигнућа ученика (Drakulić i Miljanović, 2007; Odadžić, Miljanović i Voskresenski, 2011; Rančić, Obadović, Cvjetičanin i Segedinac, 2011; Stanislavljević i Đurić, 2010). Толга и Озге Гок (Tolga & Ozge Gok) су у свом истраживању дошли до резултата који говоре да интеракција међу ученицима на часовима хемије има изузетно позитиван утицај на процес усвајања знања и решавања проблема (Gok & Gok, 2016). Студија у којој су испитивани ефекти примене проблемске наставе на квалитет знања ученика седмих разреда, на часовима природних наука, показују да је истраживачка група у којој је модел учења заснован на проблемским задацима практичног истраживачког типа била знатно успешнија од контролне групе, где су примењене традиционалне наставне методе, што говори да активно учење засновано на проблемским задацима истраживачког типа знатно утиче на постигнућа ученика (Akinoglu & Ozkardes-Tandogan, 2007). Такође, за концептуално учење природних наука је веома важно да ученици заједнички раде на проблемским задацима и да међусобно дискутују, као и да поучавају једни друге (Gok, 2017).

Многи истраживачи који су се бавили испитивањем квалитета постигнућа ученика у наставном предмету физика слажу се да устаљене, рецептивно-предавачке методе рада нису одговарајуће за ученике, јер не омогућавају разумевање концепата, не

омогућавају развијање способности за решавање проблема, као ни анализирање и вредновање потенцијалних решења проблема (Crouch & Mazur, 2001; Madsen, McKagan & Sayre, 2015).

Доказано је да иновативне методе учења/поучавања садржаја из области природних наука као што су проблемско учење и учење засновано на истраживању ученика повећавају заинтересованост ученика за процес учења и помажу стварању позитивне климе у учионици. На тај начин, посредно утичу на подизање постигнућа ученика (Fiksl, Flogie & Aberšek, 2017).

Велики број налаза истраживања код нас и у свету показује да примена истраживачке методе у настави природних наука позитивно утиче на повећање квалитета и квантитета знања ученика (Borić, 2014; Bošnjak, Obadović и Bogdanović, 2016; Branković и Mikanović, 2012; Cvjetičanin и Segedinac, 2007; Golubović-Ilić, 2013; Letina, 2016; Ristanović, 2015). Посебно је евидентно да су ученици који су били поучавани истраживачком методом која је заснована на 5Е цикличној методи учења постали далеко успешнији од ученика који су били поучавани традиционалним наставним методама (Anderson, 2002; Cardak, Dikmenli & Saritas, 2008; Lord, 1999; Marek, Eubanks & Gallaher, 1990). Добијени резултати истраживања потврђују потребу за свеобухватнијом и учесталијом применом истраживачке методе у настави природних наука.

Методологија истраживања

Проблем овој истраживања оријентисан је на ефекте примене истраживачке методе у настави природе и друштва. Основни проблем истраживања је допринос истраживачке методе савладавању програмских садржаја природе и друштва у III разреду основне школе, у односу на уобичајени, традиционални начин рада.

Циљ истраживања био је да се испита у којој мери и на који начин примена истраживачке методе у предмету Природа и друштво (ПД) утиче на квалитет стеченог знања.

Основна хипотеза овог истраживања гласи:

X: Реализација истраживачке методе позитивно ће утицати на постигнућа ученика у односу на традиционалан начин учења датих програмских садржаја.

Под постигнућима ученика подразумевају се знања ученика о физичким својствима воде. Из основне хипотезе постављене су две потхипотезе:

X₁: Истраживачка метода повољно утиче на постигнућа ученика која се односе на усвојеност чињеница и информација о води у односу на уобичајен начин рада.

X₂: Примена истраживачке методе у реализацији програмских садржаја о води утиче на подизање квалитета знања ученика у односу на постигнућа ученика који су знања усвајали традиционалним путем.

У истраживању су коришћене метода педагошког експеримента са паралелним групама и техника тестирања. Као инструменти за прикупљање података, примењени су неформални тестови знања, који су састављени према садржајима прописаним наставним програмом првог, другог и трећег разреда. Претходно су испитане метријске карактеристике тестова. Поузданост тестова процењена је на основу коефицијента поузданости Кронбах алфе (Cronbachs Alpha) који износи 0,805 за иницијални тест, односно

0,756 за финални тест, што указује на то да су тестови поуздани, јер су обе вредности више од граничне вредности (0,7). Кад је реч о осетљивости тестова, односно потреби испитивања да ли тестови знања зависе од величине промене мереног параметра, утврђено је да се ученици Е и К групе не разликују по варијабли пол и школа. Наиме, Левенов тест једнакости варијанси на иницијалном тесту по варијабли пол је 0,459 уз $p=0,499>0,05$, односно 1,821 уз $p=0,180>0,05$ на финалном тесту, те обе вредности нису статистички значајне. За оба теста је ниво поверења Т-теста већи од 0,05, те закључујемо да не постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица. Левенов тест једнакости варијанси на иницијалном тесту по варијабли школа износи 2,175 уз $p=0,143>0,05$, односно 2,910 на финалном тесту уз $p=0,091>0,05$, те ни ове вредности нису статистички значајне ($p=0,499>0,05$). За оба теста је ниво поверења Т-теста већи од 0,05, те закључујемо да не постоји статистички значајна разлика између школа.

Тестови знања су садржавали по 12 питања. Питања су конструисана тако да обухватају наставне садржаје који су прописани наставним програмом за предмет Свет ко нас за ученике првог и другог разреда (иницијални тест – наставни садржаји о води), док је финални тест усклађен са програмским садржајима предмета Природа и друштво у трећем разреду основне школе, и то посебно програмски садржаји који се односе на физичка својства воде. Тестови су садржавали задатке различитог типа, и притом су тестирали три нивоа знања – ниво репродукције, ниво разумевања и ниво примене. Укупан број бодова који су ученици могу да освоје на овим тестовима био је 33, при чему је број бодова по нивоима за ИТ био: репродукција 11, разумевање 11 и примена 11 бодова, а за ФТ: репродукција 10, разумевање 14 и примена 9 бодова.

1. Ниво репродукције – задаци у којима ученици репродукују знања у изворном облику, те су коришћена питања допуњавања

– Пример: *Дојуни реченицу.*

Ако је јусџина џечносџи већа од јусџине мајџеријала, мајџеријал ће _____.

2. Ниво разумевања – где ученици уочавају и повезују главне идеје, описују главни ток догађаја или процеса и на овом нивоу су коришћена питања у којима се тражи да ученик наведе узрок одређеног процеса, потом задаци у којима ученик уме да препозна грешку у објашњењу појаве или процеса и сл.

– Пример: *У дајџом џексџу јосџоје јрешке. Исџрави их!*

Течносџи нема облик јосуде у којој се налази. Течносџи која се налази у суду има две слободне јовршине. Када најнемо јосуду, облик џечносџи се неће јромениџи. Када сијамо исџу количину џечносџи у различитџе јосуде, њена зајремина се не мења.

3. Ниво примене – где ученици решавају проблем у новој ситуацији применом стеченог знања и правила на нов начин

– Пример:

Када се јриближимо хладном јрозору, џвој дах ће замајлиџи јрозор. Заџџо ће се убрзо на јрозору јојавиџи кајљице воде?

Иницијални тест је састављен ради испитивања претходног знања ученика из предмета ПД, док се финалним тестом мерио ниво усвојености нових знања по завршетку

експеримента. Одабрани садржаји су пратили наставно градиво које се налазило у збиркама задатака и уџбеницима ПД.

Истраживање је реализовано на узорку од три експерименталне групе (ЕГ) и три контролне групе (КГ), односно укупно шест одељења ученика трећег разреда. ЕГ чине два одељења, са укупно 44 ученика, Основне школе „Аврам Мразовић“ у Сомбору, и једно одељење, са укупно 11 ученика, Основне школе „Алекса Шантић“ из Гајдобре. КГ чине два одељења, са укупно 38 ученика, Основне школе „Аврам Мразовић“ у Сомбору, и једно одељење, са укупно 16 ученика, Основне школе „Алекса Шантић“ из Гајдобре. Укупни узорак чини 109 ученика, а од тога у ЕГ – 55 ученика, а у КГ – 54 ученика.

Базу експерименталног програма (ЕП) чини наставни програм из ПД за трећи разред основне школе, у оквиру реализације наставних садржаја о физичким особинама воде. У КГ се радило традиционалним начином рада, што значи претежно рецептивно-предавачким приступом наставним садржајима. ЕП је обухватио 10 часова наставе ПД, односно пет блок-часова. Израда ЕП је обухватила: одређивање опште структуре наставног часа обраде новог градива, одабир наставних јединица као основе за израду експерименталног програма, утврђивање образовних циљева за ученике и писане припреме одабраних наставних јединица. Изабране су следеће наставне јединице: *Особине течности, Вода и групе течности, Од чега зависи брзина расшиварања, Плућа – шоне и Промене при загревању и хлађењу течности*. Основни метод рада у ЕГ представљала је истраживачка метода, односно учење базирано на истраживачким активностима ученика у оквиру реализације једноставних експеримената којима су се испитивала физичка својства воде. Ученици експерименталне групе су радили користећи истраживачку методу засновану на 5Е цикличном методу учења у којем су настава и учење као наставне јединице планиране и дизајниране тако да се ученици максимално укључе у процес учења. То је захтевало претходну припрему материјала за извођење огледа, као и обавезну претходну проверу успешности експеримената који су предвиђени за ученике. За ову прилику истраживач је припремио детаљно упутство за примену истраживачке методе рада за учитеље у експерименталним одељењима. Ученици су радили у малим групама од 3-4 ученика, на основу инструктивног радног листа који им је омогућавао да самостално реализују експерименте. Учитељева улога је у фази практичног извођења експеримента сведена на координацију рада ученика. Изузетно је било важно усмеравати ученике у њиховим размишљањима о посматраној појави или процесу у експерименту и подстицање ученика на самостално доношење закључака.

Уједначавање група по променљивој ојшћи школски усћех

Иницијално тестирање је претходило увођењу концепта истраживачке методе, а вршено је ради утврђивања почетног, тј. иницијалног стања у обе групе. Процена уједначености Е и К групе вршена је у погледу следећих обележја: узраст ученика, општи школски успех на првом полугодишту III разреда, успех ученика из наставног предмета *Свет око нас (СОН)* на крају II разреда, као и предзнање ученика о физичким својствима воде – иницијални тест.

Табела 1. Општи успех на првом полугодишту трећег разреда

		Општи успех на првом полугодишту трећег разреда			Укупно
		добар	врло добар	одличан	
контролна	број	4	12	38	54
	% унутар групе	7,4%	22,2%	70,4%	100,0%
тип групе	број	1	9	45	55
	% унутар групе	1,8%	16,4%	81,8%	100,0%
Укупно	број	5	21	83	109
	% на нивоу обе групе	4,6%	19,3%	76,1%	100,0%

Експериментална и контролна група на полугодишту трећег разреда су уједначене према броју ученика са позитивним успехом (Е – 100%, К – 100%). У К групи је заступљен виши проценат ученика са добрим (Е – 1,8%, К – 7,4%) и врло добрим (Е – 16,4%, К – 22,2%) успехом, док је у Е групи нешто виши проценат одличних (Е – 81,8%, К – 70,4%) ученика. Може се уочити да ни у једној, ни у другој групи нема ученика са довољним успехом (табела 1).

Разлика у општем школском успеху контролне и експерименталне групе на првом полугодишту трећег разреда тестирана је Ман-Витнијевим (Mann-Whitney) тестом, а резултати су приказани у табели 2.

Табела 2. Разлика К и Е групе према општем школском успеху на првом полугодишту трећег разреда

	група	Ман-Витнијев тест					
		сума рангова	N важећи	U	W	Z	p
Општи школски успеху на првом полугодишту трећег разреда	К	2788	54	1303	2788	-1,486	0,137
	Е	3207	55				

Легенда: U= Ман-Витнијев U тест; W= Вилкоксов тест ранга; Z= вредност Ман-Витнијевог теста; p=статистичка значајност

Сума рангова КГ је 2788, а ЕГ 3207. Вредност Ман-Витнијевог теста Z је – 1,486 и уз ниво значајности од $p = 0,137$ није статистички значајна, што показује да се контролна и експериментална група не разликују по општем школском успеху на првом полугодишту трећег разреда.

Уједначавање група по променљивој успјех из предмета Свет око нас

Успех из предмета *Свет око нас* (СОН) на крају другог разреда изражен је бројем и процентуалним уделом ученика Е и К групе, кроз четири показатеља: *оцена 2, оцена 3, оцена 4, и оцена 5* (табела 3).

Табела 3. Приказ оцена из предмета СОН на крају II разреда

			Општи успех на првом полугодишту трећег разреда				Укупно
			2	3	4	5	
тип групе	К	број	0	5	10	39	54
		% унутар групе		9,3%	18,5%	72,2%	100,0%
	Е	број	0	1	10	44	55
		% унутар групе		1,8%	18,2%	80,0%	100,0%
Укупно	број	0	6	20	83	109	
	% на нивоу обе групе		5,5%	18,3%	76,1%	100,0%	

На основу података из табеле 3. може се закључити да су КГ и ЕГ уједначене према броју ученика са позитивном оценом (К – 100%, Е – 100%) из предмета СОН на крају другог разреда. У ЕГ је један ученик са оценом 3, а у КГ пет ученика има оцену 3 (Е – 1,8%, К – 9,3%). У обе групе је једнак број ученика са оценом 4 (Е – 18,2%, К – 18,5%), док је приметан нешто виши проценат оцена 5 у ЕГ (Е – 80%, К – 72,2%).

Табела 4. Разлика К и Е групе према оценама из предмета СОН на крају другог разреда

Ман-Витнијев тест							
	група	сума рангова	N важећи	U	W	Z	p
Оцене из СОН на крају другог разреда	К	2810	54	1325	2810	-1,323	0,186
	Е	3185	55				

Легенда: U= Ман-Витнијев U тест; W= Вилкоксов тест ранга; Z= вредност Ман-Витнијевог теста; p=статистичка значајност

Разлика оцена из предмета Свет око нас (СОН) контролне и експерименталне групе на крају другог разреда тестирана је Ман-Витнијевим (Mann-Whitney) тестом, а резултати су приказани у табели 4.

Сума рангова КГ је 2810, а ЕГ 3185. Вредност Ман-Витнијевог теста Z је -1,323 и уз ниво значајности од $p=0,186$ није статистички значајна, што показује да се *контролна и експериментална група не разликују по оценама из предмета Свет око нас на крају другог разреда.*

Уједначавање група по променљивој предзнање ученика из природних наука

Ради утврђивања квалитета знања ученика Е и К групе о физичким својствима воде из претходна два разреда, вршено је иницијално тестирање. Потребно је утврдити шта и колико ученици знају о датом садржају и да ли се ученици Е и К групе разликују према предзнању.

Резултати које су на иницијалном тесту остварили ученици ЕГ износе 74% у односу на укупан број остварених бодова, док су ученици контролне групе остварили 67%. Укупна разлика између обе групе износи 7% .

Аритметичка средина броја бодова К-групе на иницијалном тесту износи 22,07, уз одступање од 7,117, док је аритметичка средина броја бодова ЕГ на иницијалном тесту 24,29, уз одступање од 6,036. На основу датих резултата можемо да уочимо да је ЕГ постигла боље резултате за 2,22 бода од КГ на иницијалном тесту у целини. Вредност Т-теста (табела 5) који износи -1,755 није статистички значајна ($Sig.=0,082 > p=0,05$), што нам указује на то да *не постоји значајна разлика између контролне и експерименталне групе на иницијалном тесту у целини*. Може се закључити да су ученици експерименталне и контролне групе уједначени по варијабли предзнање о физичким својствима воде, тј. да су сви ученици обухваћени истраживањем започели са приближно једнаким предзнањима обраду садржаја о неживој природи (физичке особине воде) у трећем разреду.

Табела 5. Вредности Т-теста укупног броја бодова на ИТ између Е и К групе

		Левенов тест једнакости варијанси				Т-тест				
		F	p	t	df	p	средња вредност разлике	ст. грешка разлике	95% интервал поверења разлике	
								доњи	горњи	
Бодови на ИТ	Претп. једнакост варијанси	1,045	,309	-1,755	107	,082	-2,217	1,263	-4,721	,288
	Није претп. једнакост варијанси			-1,752	103,578	,083	-2,217	1,265	-4,726	,292

Легенда: p=статистичка значајност; t=вредност Т-теста; df= степени слободe

Резултати истраживања са дискусијом

Анализа резултата финалног шесета Е и К групе

О постојању разлике у постигнућима на финалном тесту можемо судити на основу просечног броја остварених бодова у Е и К групи. Просечан број бодова који су остварили ученици ЕГ на финалном тесту износи 23,93, док су ученици КГ остварили 17,11 бодова, при чему је максимални број бодова који су ученици могли да освоје био 33.

Поређењем резултата, односно броја бодова остварених на финалном тесту ЕГ и КГ, евидентно је да су ученици ЕГ остварили бољи успех, а анализом Т-теста који износи -6,142, где је $p = 0,000 < 0,05$, потврђујемо да у погледу знања ученика мерених финалним тестом између Е и К групе постоји статистички значајна разлика, и то у корист Е-групе (табела 6).

Табела 6. Вредности Т-теста укупног броја бодова на ФТ између Е и К групе

		Левенов тест једнакости варијанси				Т-тест				
		F	p	t	df	p	средња вредност разлике	ст. грешка разлике	95% интервал поверења разлике	
								доњи	горњи	
Бодови на ИТ	Претп. једнакост варијанси	17,060	,000	-6,142	107	,000	-6,816	1,110	-9,016	-4,616
	Није претп. једнакост варијанси			-6,114	84,836	,000	-6,816	1,115	-9,033	-4,599

Легенда: p=статистичка значајност; t=вредност Т-теста; df=степен слободe

На основу наведеног, може се закључити да је примена истраживачке методе допринела бољем савладавању садржаја о физичким својствима воде, односно високом квалитету стечених знања код ученика у испитиваној наставној области. Након увођења истраживачке методе у ЕГ, она је остварила знатно бољи успех на финалном тесту знања, на основу оствареног просечног броја бодова и оцена, у односу на КГ, где се настава реализовала на традиционалан начин.

Разлика резултата експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном шесету

Даља анализа разлика Е и К групе на иницијалном и финалном тестирању захтевала је најпре утврђивање повезаности ових резултата, те је израчунат коефицијент корелације помоћу Спирмановог теста (Spearman's rho). У табели 7. приказани су

результати коефицијента корелације за КГ и ЕГ на иницијалном и финалном тесту знања. Анализом резултата иницијалног и финалног теста КГ који говоре о интензитету коефицијента корелације између испитиваних варијабли, тј. нивоу повезаности оствареног броја бодова на иницијалном и финалном тесту, можемо закључити да је реч о умереној корелацији ($\rho = 0,517$). Корелација је позитивна, што указује на то да се кретање варијабли врши у истом смеру. Коефицијент корелације за КГ је статистички значајан ($p = 0,000 < 0,05$), што показује да постоји статистички значајна повезаност резултата иницијалног и финалног теста знања испитаника КГ.

Табела 7. Корелација између оствареног броја бодова на ИТ и ФТ контролне и експерименталне групе

		Број бодова на ИТ	Број бодова на ФТ
К ГРУПА	Коефицијент корелације - ρ	1,000	,517**
	број бодова на ИТ	.	,000
	Спирманов тест	N	54
	Коефицијент корелације - ρ	,517**	1,000
	број бодова на ФТ	,000	.
	N	54	54
Е ГРУПА	Коефицијент корелације - ρ	1,000	,406**
	број бодова на ИТ	.	,002
	Спирманов тест	N	55
	Коефицијент корелације - ρ	,406**	1,000
	број бодова на ФТ	,002	.
	N	55	55

Анализом резултата иницијалног и финалног теста ЕГ који нам говоре о интензитету коефицијента корелације између испитиваних варијабли, тј. нивоу повезаности остварених броја бодова на иницијалном и финалном тесту, може се закључити да је реч о умереној корелацији ($\rho = 0,406$). Корелација је позитивна, што нам указује на то да се кретање варијабли врши у истом смеру. Коефицијент корелације за ЕГ је статистички значајан ($p = 0,002 < 0,05$), што показује да постоји статистички значајна повезаност резултата иницијалног и финалног теста знања испитаника ЕГ.

Аритметичка средина броја бодова ЕГ на иницијалном тесту знања износи 24,29 уз стандардну девијацију 6,036, док је аритметичка средина броја бодова дате групе на финалном тесту 23,93 уз стандардну девијацију 4,127. Испитаници ЕГ су остварили слабији резултат на финалном тесту знања за 0,36 бодова у односу на иницијални тест.

Вредност Т-теста од 0,474 за ЕГ (табела 8) није статистички значајна ($p=0,637 < 0,05$), што показује да не постоје разлике између резултата иницијалног и финалног теста знања испитаника ЕГ. Испитаници ЕГ не постижу статистички значајно бољи резултат на финалном тесту у односу на остварени успех на иницијалном тесту.

Табела 8. Вредности Т-теста укупног броја бодова на ИТ и ФТ експерименталне групе

ЕГ	тестирање разлика					t	df	p
	разлика	стандардно одступање	стандардна грешка разлике	95% интервал поверења				
				доњи	горњи			
број бодова на ИТ - број бодова на ФТ	,364	5,687	,767	-1,174	1,901	,474	54	,637

Легенда: p=статистичка значајност; t=вредност Т-теста

Аритметичка средина броја бодова испитаника КГ на иницијалном тесту знања износи 22,07 уз стандардну девијацију 7,119, док аритметичка средина броја бодова на финалном тесту знања износи 17,11 уз стандардну девијацију 7,099. Испитаници КГ постигли су слабији резултат на финалном тесту знања за 4,96 бодова у односу постигнути успех на иницијалном тесту. Вредност Т-теста од 5,048 (табела 9) за КГ је статистички значајна ($p= 0,000$), што показује да постоје разлике између резултата иницијалног и финалног теста знања испитаника КГ. Испитаници КГ постижу статистички значајно слабији резултат на финалном тесту у односу на остварени успех на иницијалном тесту.

Табела 9. Вредности Т-теста укупног броја бодова на ИТ и ФТ контролне групе

КГ	тестирање разлика					t	df	p
	разлика	стандардно одступање	стандардна грешка разлике	95% интервал поверења				
				доњи	горњи			
број бодова на ИТ - број бодова на ФТ	4,963	7,224	,983	2,991	6,935	5,048	53	,000

Легенда: p=статистичка значајност; t=вредност Т-теста; df=степен слободе

На основу приказаних резултата у оквиру ЕГ не постоје разлике у постигнућима на иницијалном и финалном тесту знања, док је код КГ та разлика израженија у погледу остварења знатно слабијег резултата на финалном тесту у односу на иницијални тест.

Табела 10. Вредности Т-теста за утврђивање разлика Е и К групе по нивоима знања на ФТ

	Левенов тест једнакости варијанси	Т-тест								
		F	p	t	df	p	средња вредност разлике	ст. грешка разлике	95% интервал поверења разлике	
									доњи	горњи
НРЕ	Претп. једнакост варијанси	29,908	,000	-7,935	107	,000	-3,597	,453	-4,496	-2,699
	Није претп. једнакост варијанси			-7,889	76,444	,000	-3,597	,456	-4,505	-2,689
НР	Претп. једнакост варијанси	4,129	,045	-3,471	107	,001	-1,672	,482	-2,627	-,717
	Није претп. једнакост варијанси			-3,459	93,017	,001	-1,672	,483	-2,632	-,712
НП	Претп. једнакост варијанси	,028	,867	-3,024	107	,003	-1,546	,511	-2,560	-,533
	Није претп. једнакост варијанси			-3,026	106,649	,003	-1,546	,511	-2,560	-,533

Легенда: p=статистичка значајност; t=вредност Т-теста; df=степен слободе НРЕ= ниво репродукције; НР=ниво разумевања; НП= ниво примене

Аритметичка средина броја бодова КГ на нивоу репродукције ФТ износи 5,15 уз стандардну девијацију 3,018. Аритметичка средина броја бодова ЕГ на нивоу репродукције финалног теста је 8,75 уз стандардну девијацију 1,468. Уочавамо да је на нивоу репродукције ЕГ постигла боље резултате за 3,6 бодова од КГ на финалном тесту. Такође, у КГ постоји и веће одступање појединачних резултата од аритметичке средине у односу на ЕГ. Анализом вредности Т-теста од -7,935 за ниво репродукције (табела 10) уочава се да је $p = 0,000 < 0,05$, што значи да је вредност теста статистички значајна, из чега може се закључити да на нивоу репродукције финалног теста постоје разлике између КГ и ЕГ, и то у корисној ЕГ.

Аритметичка средина броја бодова КГ на нивоу разумевања ФТ износи 9,02 уз стандардну девијацију 2,949. Аритметичка средина броја бодова ЕГ а нивоу разумевања финалног теста је 10,69 уз стандардну девијацију 1,999. Уочавамо да је на нивоу разумевања

ЕГ постигла боље резултате за 1,67 бодова од КГ на финалном тесту. У КГ постоји и веће одступање појединачних резултата од аритметичке средине у односу на ЕГ. Анализом вредности Т-теста за ниво разумевања (табела 10) уочава се да је $p=0,001 < 0,05$, што значи да је вредност Т-теста од -3,471 статистички значајна, из чега се може закључити да на нивоу разумевања финалној шесџа постоје разлике између КГ и ЕГ и то у корист ЕГ.

Аритметичка средина броја бодова КГ на нивоу примене финалног теста износи 2,94 уз стандардну девијацију 2,565. Аритметичка средина броја бодова ЕГ на нивоу примене финалног теста је 4,49 уз стандардну девијацију 2,768. Уочава се да је на нивоу примене ЕГ постигла боље резултате за 1,55 бодова од КГ на финалном тесту. Такође, у КГ постоји и веће одступање појединачних резултата од аритметичке средине у односу на ЕГ. Анализом вредности Т-теста од -3,024 за ниво примене (табела 10) уочава се да је $p= 0,003 < 0,05$, што значи да је вредност теста статистички значајна, из чега се може закључити да на нивоу примене финалној шесџа постоје разлике између КГ и ЕГ, и то у корист ЕГ.

На основу приказаних резултата и њихове анализе може се уочити да примена истраживачке методе на садржајима о води код ученика трећег разреда основне школе позитивно утиче на повећање знања ученика на нивоу репродукције, разумевања и примене. С обзиром на то да су ученици експерименталне групе приликом израђивања знања из природе и друштва користили истраживачку методу, за разлику од ученика контролне групе, изводи се закључак да квалитет знања ученика умногоме зависи од начина на који су одређени садржаји усвојени. Стога је могуће потврдити основну хипотезу истраживања и обе потхипотезе, те констатујемо да примена истраживачке методе позитивно утиче на постигнућа ученика у односу на традиционалан начин учења датих садржаја, као и да учење путем истраживања повољно утиче на боља постигнућа која се односе на усвојеност чињеница и информација о води у односу на уобичајен начин рада, односно да примена истраживачке методе у реализацији садржаја о води утиче на боља постигнућа ученика у односу на оне ученике који су знања усвајали традиционалним путем.

Можемо рећи да су ученици који су били укључени у наставу у којој доминира истраживачка метода постигли боље резултате од ученика који су били изложени традиционалним методама наставе природних наука. Резултати истраживања у овом раду потврђују рад претходних сличних студија (Anderson, 2002; Cardak, Dikmenli & Saritas, 2008; Lord, 1999; Marek, Eubanks & Gallaher, 1990).

Поједина истраживања (Martin-Hansen, 2009; Van Hook, Huziak-Clark, Nurnberger-Naag & Ballone-Duran, 2009) су показала да је за правилну примену истраживачке методе у настави потребно да наставници стекну многа знања и вештине и да то захтева доста времена и труда. У једној истраживачкој студији која се бавила сагледавањем резултата истраживања о утицају примене истраживачке методе на повећање постигнућа у области природних наука утврђено је да у 61% од 138 истраживања постоји позитиван утицај неког нивоа истраживачки обликоване наставе на повећање постигнућа и трајност знања (Minner et al., 2010). То је у складу са резултатима приказаног истраживања у овом раду које је показало да је и у релативно кратком времену (5 недеља) могуће констатовати концептуалну промену код ученика након реализације истраживачког учења у почетној настави природних наука. Ова позитивна промена у квалитету постигнућа ученика није толико евидентна када сагледамо и упоредимо укупне резултате иницијалног и финалног теста Е-групе, али постаје веома уочљива уколико резултате

финалног теста Е-групе поредимо са резултатима К-групе. Наиме, ученици К-групе, који нису били у прилици да примењују истраживачку методу, а која захтева стално преиспитивање сазнања и укључивање мисаоних операција вишег типа, а узимајући у обзир резултате финалног теста, назадовали су у постигнућу. Такође, поређењем резултата експерименталне и контролне групе по нивоима на финалном тесту, констатоване су значајне разлике и то у корист експерименталне групе. Један од најважнијих разлога може бити и тај што ученици К-групе нису имали искуства са концептуалним тестовима, односно са задацима којима се мери чињенично, концептуално, процедурално и метакогнитивно знање, то јест управо она знања која су и највреднија у условима садашњег образовања (Anderson & Krathwohl, 2001). Истовремено, ученици који су имали искуства са истраживачком методом, односно ученици ЕГ, напредовали су у погледу повећања чињеничног знања, процедуралног и метакогнитивног знања.

Закључак и импликације на педагошку праксу

Ученицима млађих разреда основне школе у оквиру наставе ПД веома мало се пружа прилика за самостално, продуктивно, оригинално и аутентично прилажење садржајима, за постављање истраживачких питања или за проналажење и предлагање начина на које се може доћи до сазнања (Ковачевић, 2017). Истраживачка метода, пак, пружа могућност индивидуализације наставе ПД, јер садржај који треба научити није ученику презентован у готовом облику, већ ученици самостално долазе до сазнања. У истраживању приказаном у овом раду истраживачка метода утицала је на то да ученици експерименталне групе, која је знања о својствима воде изграђивала истраживачком методом, остваре боље резултате на финалном тесту у односу на контролну групу, која је радила традиционално. Кроз истраживачки приступ програмским садржајима, путем једноставних ученичких огледа, уз стално преиспитивање знања и међусобну вршњачку дискусију, ученици могу да у кратком временском периоду стекну знатно квалитетнија знања. Успешна примена истраживачке методе у почетној настави природних наука захтева од ученика низ важних вештина попут: усмереног посматрања, постављања питања, вођења дискусије, планирања истраживања, анализе података, извођење закључака и поткрепљење тврдњи доказима. Овладавање овим вештинама и техникама ових вештина подразумева свакако развијање и виших нивоа мишљења код ученика, у првом реду критичког мишљења, као и укључивање ученика у ситуације стицања нових искустава која ће омогућити промену претходних концепција знања којима располажу. Реч је о начинима рада наставника који стварају климу радозналости и пропитивања, омогућавају ученицима да својим реакцијама и одговорима усмеравају ток наставног процеса, а истовремено траже од ученика да размишљају о питањима које би могли поставити о теми, те на тај начин подстичу дискусију међу ученицима.

За потребе сагледавања промена у квалитету знања из области почетне наставе природних наука код ученика неопходно је да учитељ примењује истраживачку методу која у комбинацији са формативним оцењивањем обезбеђује услове за самостално откривање научних истина, стицање вештина потребних при решавању проблема било које врсте и коначно свест и ученика и наставника о оствареним постигнућима.

Литература:

- Adamov, J., Olić, S., Segedinac, M., Halaši, T. (2015). Primena naučnog metoda u izučavanju nastavnih sadržaja o isparavanju tečnosti u integrisanoj nastavi prirodnih nauka. U S. Cvjetičanin (ur.), *Mini-projekti u nastavi integrisanih prirodnih nauka i matematike 3* (str. 27- 44), Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru Univerziteta u Novom Sadu.
- Akinoglu, O. & Ozkardes Tandogan, R. (2007). *The effect of problem-based active learning in science education on students academic achievement, attitude and concept learning*. Istanbul: Marmara Universitesi. Retrieved Septembar 29, 2017 from the World Wide Web <http://www.ejmste.com/>
- Anderson, L. & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anderson, R. (2002). Reforming Science Teaching: What research says about inquiry, *Journal of Science Teacher Education*, 13 (1), 1-2.
- Borić, E. (2014). Ostvarivanje kompetencija učenika istraživačkom izvanučioničkom nastavom prirode i društva. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16 (1), 149-164.
- Bošnjak, M., Obadović, D., Bogdanović, I. (2016). Application of inquiry-based instruction in the initial science teaching. *Teme*, 40 (1), 265-280.
- Branković, D., Mikanović, B. (2012). Problemsko otkrivajući model istraživačkog rada učenika. *Inovacije u nastavi*, 25 (1), 22-32.
- Bybee, R., Taylor J., Gardner A., Scotter, P., Powell, J., Westbrook, A., & Landes, N., (2006). *The BSCS 5E instructional model: origins, effectiveness, and applications, executive summary*, BSCS, Colorado Springs, CO.
- Cardak, O., Dikmenli, M. & Saritas, O. (2008). Effect of 5E instructional model in student success in primary school 6th year circulatory system topic. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9 (2), 2.
- Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69 (9), 970–977.
- Cvjetičanin, S., Segedinac, M. (2007). Primena eksperimenta u saznavnom procesu nastave poznavanja prirode. *Inovacije u nastavi*, 20 (3), 132-141.
- Drakulić, V., Miljanović, T. (2007). Efikasnost laboratorijsko eksperimentalne metode u realizaciji sadržaja biologije u gimnaziji. *Pedagogija*, 62 (4), 627-632.
- Fiksl, M., Flogie, A. & Aberšek, B. (2017). Innovative teaching/learning methods to improve science, technology and engineering classroom climate and interest. *Journal of Baltic Science Education*, 16 (6), 1009-1019.
- Golubović-Ilić, I. (2013). *Mogućnosti osposobljavanja učenika za samostalno istraživački rad u nastavi prirode i društva* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Gok, T. & Gok, O. (2016). Peer instruction in chemistry education: Assessment of students learning strategies, conceptual learning and problem solving. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching (APFSLT)*, 17 (1), 1-21.
- Gok, T. (2017). Peer instruction in the physics classroom: effects on gender difference performance, conceptual learning and problem solving. *Journal of Baltic Science Education*, 13 (6), 776-788.
- Hammerman, E. (2006). *Eight Essentials of inquiry-based science, K-8*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.

- Harlen, W. (2004). *Evaluating inquiry-based science developments*. A paper commissioned by the national research council in preparation for a meeting on the status of evaluation of inquiry-based science education. Retrived May 31, 2013, from the World Wide Web
http://www.nsrcon-line.org/pdf/nas_paper_eval_inquiry_science.pdf
- Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodnoznanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagojska istraživanja*, 10 (2), 241-261.
- Kovačević, Z. (2017). Samostalni rad dece i učenika u oblasti upoznavanja i razumevanja sveta u nastavi prirode i društva. *Nastava i vaspitanje*, 66 (2), 239-258.
- Letina, A. (2016). Efikasnost istraživački usmjerene nastave Prirode i društva u razvoju prirodnoznanstvene kompetencije učenika. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18 (3), 665-696.
- Lord, T. R. (1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental science. *Journal of Environmental Education*, 30 (3), 22-28.
- Madsen, A., McKagan, S. B., & Sayre, E. C. (2015). How physics instruction impacts students' beliefs about learning physics: A meta-analysis of 24 studies. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 11(1), 1-19.
- Marek, E. A., Eubanks, C. & Gallaher, T. (1990). Teachers' understanding and the use of the learning cycle. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(9), 821-834.
- Martin-Hansen, L. (2009). *Inquiry pedagogy and the preservice science teacher*. Amherst. New York: Cambria Press.
- Minner, D., Levy, A. J. & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction: what is it and does it matter?. *Journal of Research in Science Teaching*, 47 (4), 474 - 496.
- Obadović, D., Rančić, I., Cvjetičanin, S., Segedinac, M. (2013). The impact of implementation of simple experiments on the pupils' positive attitude in learning science contents in primary school. *The New Educational Review*, 34(4), 138-150.
- Odadžić, V., Miljanović, T., Voskresenski, K. (2011). Mogućnosti i efekti primene inovativnih didaktičkih modela u nastavi biologije u gimnaziji. *Nastava i vaspitanje*, 60 (2), 249-261.
- Pandey, A, Nanda, G. K. & Ranjan, V. (2011). Effectiveness of inquiry training model over conventional teaching method on academic achievement of science students in India. *Journal of Innovative Research in Education*, 1(1), 7-20.
- Rančić, I., Obadović, D., Cvjetičanin, S., Segedinac, M. (2011). Analysis of the results of the implementation of simple experiments and scientific method in teaching physics in primary schools. U N Polovina, V. Džinović i B. Bodroža (ur.), *Pedagoška istraživanja i školska praksa – Inicijativa, saradnja i stvaralaštvo u savremenom obrazovanju*, (str. 59-160), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ristanović, D. (2015). *Uloga projektnog modela u nastavi prirode i društva*. (doktorska disertacija). Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu. Preuzeto 11.7. 2017. sa adrese:
<http://uvidok.rcub.bg.ac.rs/>
- Seyhan, H. & Morgil, I. (2007). The effect of 5E learning model on teaching of asid-base topic in chemistry education. *Journal of Science Education*, 8(2), 120-123.
- Stanisavljević, J. i Đurić, D. (2010). Analiza efikasnosti primene problemske nastave biologije u realizaciji ekoloških programskih sadržaja u osnovnoj školi. *Inovacije u nastavi*, 23 (1), 104-110.
- Stevanović, M. (2003). *Interaktivna stvaralačka edukacija*, Rijeka: Andromeda.

Van Hook, S. J., Huziak-Clark, T. L., Nurnberger-Haag, J. & Ballone-Duran, L. (2009). Developing an understanding of inquiry by teachers and graduate student scientists through a collaborative professional development program. *Electronic Journal of Science Education*, 13(2), 30-61.

Примљено: 11. 02. 2018.

Коригована верзија текста примљена: 27. 04. 2018.

Прихваћено за штампу: 05. 07. 2018.

THE USE OF THE RESEARCH METHOD IN TEACHING THE PHYSICAL PROPERTIES OF WATER IN INTRODUCTORY SCIENCE INSTRUCTION

Abstract *The research method provides an opportunity for students to be gradually involved in the process of active learning, leading to the development and comprehension of educational content through the asking of questions, information analysis and critical thinking. The paper presents the results of research on the effectiveness of using an instruction model with the applied research method in teaching the physical properties of water in introductory science instruction. The sample comprised 109 primary school students (55 in the experimental group and 54 in the control group) in the town of Sombor and the village of Gajdobra, Serbia. Initial and final knowledge tests were used to measure the quality of students' knowledge of the physical properties of water, and the descriptive, causal and comparative methods were used to analyze the findings. The analysis suggests that the use of the research method results in higher quality knowledge compared to traditional approaches to introductory science teaching.*

Keywords: *teaching specific subjects, physical properties of water, research method, student achievement.*

ПРИМЕНЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЕТОДА В ОБРАБОТКЕ СОДЕРЖАНИЯ О ВОДЕ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ

Резюме *Исследовательский метод обеспечивает учащимся постепенное включение в процесс активного обучения, что приводит к развитию и пониманию содержания обучения посредством вопросов, анализа информации и критического мышления. В статье представлены результаты проверки эффективности применения модели обучения с применением исследовательского метода в реализации учебного содержания о физических свойствах воды в начальном обучении естественным наукам. Исследование проведено на корпусе 109 учеников (экспериментальная группа - 55 учеников, контрольная группа - 54 ученика) восьмилетних школ в Сомборе и Гайдобри. Для оценки качества знания о воде использовались констатирующий и окончательный тесты знаний, а описательные, причинно-следственные и сравнительные методы использовались для обработки полученных результатов. Анализ результатов исследования показал, что применение исследовательского метода обеспечивает более высокий уровень качества знаний, по отношению к традиционным подходам к обучению естествознанию.*

Ключевые слова: *классное обучение, физические свойства воды, исследовательский метод, успеваемость учащихся.*

Филип М. Ненадић¹

Факултет уметности Универзитета у Алберти

Илија З. Миловановић

Филозофски Факултет Универзитета у Новом Саду

Милан В. Ољача

Филозофски Факултет Универзитета у Новом Саду

UDK-316.644-057.874:[371.3::821(407.113)

159.923.072-057.874(497.113)

DOI: 10.5937/nasvas1802267N

Оригинални научни рад

НВ год. LXVII 2/2018

ПРИЈЕМЧИВОСТ ЗА КЊИЖЕВНОСТ У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ: РАЗВОЈ УПИТНИКА, ЊЕГОВА СТРУКТУРА И КОРЕЛАТИ

Апстракт Иако је познато да се мајерњеј језика у школама посвећен књижевним текстовима, прегледом литературе мојће је уочићи недоследан испитивања која испитију ставове ученика о књижевности, корелације датих ставова, као и ефекте које школски програми остварују на понашање ученика. Циљ овог испитивања био је испитивање латентну структуру конструкција пријемчивости за књижевност, као и утврдити релације са полом и особинама личности ученика. У испитивању су учествовала 544 ученика од V до VIII разреда, узрасно 11-15 година, из основних школа са територије Војводине (60.3% женској пола). Ученици су попуњавали Упитник пријемчивости за књижевност за децу – УПК-Д, и крајку верзију упитника Великих пет милс два за децу – ВП+2. Резултати су указали на адекватну бифакторску солуцију упитника, са три корелирана фактора (Незанимљивост, Темелно читање и Преушћање текста) и једним генералним фактором. Додатно, указано је на специфичну конселацију релација димензија упитника с особинама личности, на узрасне разлике у користи старијих ученика, као и на полне разлике у користи девојчица. УПК-Д се показао погодним и валидним инструментом за примену у раду с ученицима основних школа, те његова практична примена у раду наставника, психолога и педагога може бити корисна приликом савременог рада с осетљивим групама ученика.

Кључне речи: књижевност, особине личности, пријемчивост, Упитник пријемчивости за књижевност, школски узраси.

¹ Е-маил: nenadic@ualberta.ca

Увод

Читање књижевних дела утиче на читаоца, а ово уверење је већ дуго распрострањено. Закључак истраживања које је обухватило 1.382 одрасла испитаника јесте да су књиге биле покретачи животних одлука, посебно у случају када су читаоци били предани читању (Sabine & Sabine, 1983). Истраживање спроведено у Канади које је испитивало предане читаоце бележи податак да је 60% испитаника навело једну или више књига које су их „на одређени начин промениле“ (Ross, 1999: 792), а недавно спроведени интервјуи у региону с посетиоцима библиотека довели су до сличних налаза (Škorljanac, 2014).

Додатна потпора овим тврдњама може се пронаћи и у емпиријским истраживањима читања књижевних дела, која су спровођена махом на узорку одраслих читалаца. Читање може изазвати емоције код читаоца (Mar, Oatley, Đikić, & Mullin, 2011; Miall & Kuiken, 2002), довести до повишења емпатије (Bal & Veltkamp, 2013; Keen, 2007), подстаћи развијање сета способности који се најчешће назива „теоријом ума“ (Kidd & Castano, 2013), али и променити ставове, знања или уверења о реалности (Appel & Richter, 2007; Marsh & Fazio, 2006; Marsh, Meade, & Roediger, 2003). Међутим, иако постоји консензус у томе да књижевност може да утиче на читаоце и да им користи, и упркос томе што постоје развијени школски програми који би требало да упознају ученике с најзначајнијим књижевним делима, на нашим просторима недостају емпиријска истраживања која би испитивала дати процес у школском окружењу. Изузетак су студије које се фокусирају на читалачку компетенцију, посебно имајући у виду резултате PISA тестова (нпр. Branković, Vuđevac, Ivanović i Jović, 2013; Pavlović Babić i Baucal, 2010; Poročić, 2013). У овом раду покушавамо да надоместимо дати недостатак, притом пратећи већ спровођена инострана истраживања.

Теоријска полазишта истраживања

У западној Европи и Северној Америци још у првој половини прошлог века почела су да се спроводе истраживања читања књижевности у образовном контексту. Од тада је читање (књижевности) у школама постало важна тема за истраживаче. На пример, у лонгитудиналном истраживању (Ley, Schaer, & Dismukes, 1994) у ком је праћен узорак ученика узраста од 10 до 14 година током три школске године, уочено је да ученици који имају позитивније ставове према читању такође пријављују чешће читалачке активности. Резултати овог истраживања су показали и да позитивност ставова о читању и бројност читалачких активности опада током година школовања, као и да ученици махом највише читају ради успеха у школи или на будућем послу, а не ради уживања или бољег разумевања себе и света око себе. Обимнија студија (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang, & Meyer, 2012) у којој је тестирано готово 4.500 ученика, узраста од 12 до 14 година, из 23 савезне државе САД-а потврдила је налаз да са порастом броја година опада интересовање за читање. Резултати истог истраживања упућују на закључак да девојчице изражавају позитивније ставове према читању у односу на дечаке.

У Европи, најразвијеније и најобухватније ауторима познато истраживање читања књижевности у школском периоду спроведено је у Холандији (Van Schooten & De

Glopper, 2006). Поново су реплицирани налази који показују да позитивнији ставови према читању корелирају с чешћим читањем, као и да позитивност ставова и саме читалачке навике опадају у старијим разредима. Поред тога, потврђени су и резултати да ученице имају позитивније ставове и развијеније читалачке навике од ученика (Van Schooten & De Glopper 2002; Van Schooten, De Glopper, & Stoel, 2004). Посебан допринос ове серије студија је у томе што су увршћене мере индивидуалних разлика у приступу књижевним текстовима тј. разлике у „читалачком одговору“ применом упитника *Literary Response Questionnaire* (LRQ; Miall & Kuiken, 1995). Позитивније, више вредности су уочене у корист ученица и у случају димензија LRQ-а, као и тенденција опадања вредности у старијим разредима (Van Schooten, Oostdam, & De Glopper, 2001; Van Schooten & De Glopper, 2003). Другим речима, ове студије проширују уобичајени приступ који повезује различите социодемографске карактеристике ученика, њихове ставове о читању и читалачке навике укључивањем детаљнијег испитивања аспеката читања и реакција на књижевне текстове. Ипак, LRQ има одређене карактеристике које га могу чинити неподесним, нпр. намењен је читаоцима с „релативно развијеном концепцијом књижевности“ (Miall & Kuiken, 1995, стр. 3) и садржи велики број веома сложених ставки, што је навело друге истраживаче да га скраћују или прилагођавају (видети Eva-Wood, 2004; Osanaï & Okada, 2011; Van Schooten et al., 2001).

Из ових разлога развијен је *Упитник пријемчивости за књижевност* (УПК; Олјаћа и Nenedić, 2015). Ставке су сачињене на основу тематске анализе (Braun & Clarke, 2006) интервјуа с 29 испитаника који су имали различите степене образовања (посебно имајући у виду књижевност) и читалачких навика. Упитник се састоји од 49 ставки које засићују факторе Незаинтересованост, Препуштање тексту и Темелно читање. Ове димензије представљају комбинацију ставова према читању, читалачких навика, али и кључних аспеката оријентације према књижевним текстовима какве описује LRQ. Упитник је такође показао и задовољавајуће мере конвергентне и дивергентне валидности (Олјаћа, Nenedić и Jordanov, 2015). Један од циљева развијања УПК је била и његова употреба у школском контексту, као једног од алата у рукама истраживача и наставника који би омогућили и подстакли истраживања читања књижевности међу ученицима.

Методологија истраживања

Проблем истраживања

Важност испитивања пријемчивости за књижевност код деце старијег основношколског узраста темељи се на неколико закључака претходних истраживања у Србији. Наиме, у свим циклусима PISA тестирања, у којима су учествовали српски средњошколци, просечна постигнућа ученика на скали читалачке компетенције су испод OECD просека, а око 33% средњошколаца се процењује као функционално неписмено (Pavlović-Babić и Vausal, 2013). С друге стране, ученици раног основношколског узраста у 59% случајева умеју да разликују битан садржај од небитног током читања, а само 70% ученика овог узраста чита „са разумевањем“ (Pejić и Todorović, 2007). Екстензивним прегледом литературе може се установити дефицит истраживања код популације старијег основношколског узраста. Чини се да је читалачка компетенција

једна од најважнијих детерминаната функционалне писмености, а да пријемчивост за књижевна дела може да представља протективни фактор за развој читалачке компетенције, као и да представља важну варијаблу у истраживањима психологије читања.

У овом истраживању представљамо верзију Упитника за мерење пријемчивости за књижевност намењеног ученицима старијег основношколског узраста (УПК-Д), који се разликује у односу на прву верзију УПК у виду измене формулације одређених ставки. Циљ овог истраживања је испитивање адекватности прилагођене верзије упитника, посебно када је у питању његова факторска структура у контексту мерења индивидуалних разлика у ученичкој популацији. Развој упитничке мере пријемчивости за књижевност би омогућио да се и на нашим просторима испитују односи ученика према књижевности и њихове читалачке навике, што је други циљ нашег истраживања. На основу резултата таквих истраживања може се формирати слика о тренутном стању те формирати како појединачни планови рада (на нивоу школе или одељења) тако и смернице за потенцијалне систематске промене у настави. Трећи циљ овог истраживања је усмерен на испитивање постојања полних и узрасних разлика у пријемчивости за књижевност. На основу ранијих истраживања, претпоставља се да ће се уочити полне разлике у корист девојчица по питању пријемчивости за књижевна дела. Такође, може се очекивати да пријемчивост за књижевност буде нижа код старијих ученика, тј. да опада са порастом броја година испитаника.

Конечно, један од циљева истраживања је да испитамо повезаност пријемчивости за књижевност мерену УПК-Д и особина личности у оквиру модела Великих пет плус два (Smederevac, Mitrović i Čolović, 2010). Испитивање релација с особинама личности пружа увид у валидност УПК-Д, при чему бисмо очекивали да димензија Отвореност за искуства корелира позитивно с пријемчивошћу за књижевност, што је у складу са ранијим налазима добијеним на одраслој популацији (Nenadić, Oljača i Čolović, 2015), као и димензија Савесност, имајући у виду да је читање књижевности обавезно у склопу школске лектире и да се као један од задатака пред ученике ставља посвећено читање текста. Самим тим, поред валидације, испитивање ових релација сматрамо и новим доприносом у области истраживања читалачких навика и односа према читању у школској популацији.

Узорак и процедура

Узорком су обухваћена 544 ученика V-VIII разреда, узраста 11-15 година, из различитих основних школа са територије Војводине, од којих је 328 девојчица (60.3%). Највећи број ученика има одличан успех (61.2%), затим врло добар успех (27.0%), док мали број ученика има добар (7.2%), довољан (1.7%) или довољан успех (1.5%). Пол није значајно повезан са узрастом ($\chi^2 = 9.04$, $df = 4$, $p = 0.06$) нити са местом становања (село/град; $\chi^2 = 0.68$, $df = 1$, $p = 0.41$).

Истраживање је спроведено током јула 2017. године. Родитељи испитаника су потписали информисану сагласност о учешћу деце у истраживању, при чему је истраживање било анонимно. За попуњавање батерије тестова било је потребно од 30 до 40 минута.

Инструменти

Упитник пријемчивости за књижевност – верзија за децу (УПК-Д) намењен је процени пријемчивости за књижевна дела код деце старијег основношколског узраста. Упитник се састоји од 49 ставки са петостепеним форматом одговора Ликертовог типа и операционализује три димензије пријемчивости за читање књижевних дела: Незаинтересованост (16 ставки), Препуштање тексту (12 ставки) и Темељно читање (21 ставка). Незаинтересованост корелира негативно и са Препуштањем тексту ($r = -.75$) и са Темељним читањем ($r = -.70$). Темељно читање и Препуштање тексту корелирају позитивно ($r = .81$). У односу на верзију инструмента намењеног за процену пријемчивости за књижевна дела код одраслих (УПК), УПК-Д садржи девет ставки чији је садржај модификован у складу с узрастом ученика. Модификоване ставке су приказане у прилогу 1.

Инвентар Великих ђеи ђлус два за децу (ВП+2) намењен је процени базичних димензија личности код деце. Упитник садржи 70 питања са тростепеним форматом одговора Ликертовог типа (1 – не; 2 – нисам сигуран/на и 3 – да). Упитник мери седам базичних димензија личности: Агресивност, Савесност, Екстраверзија, Неуротицизам, Отвореност, Позитивна валенца и Негативна валенца. Свака димензија је операционализована са по десет ставки. Коефицијенти поузданости по типу интерне конзистенције (α и ω_n) приказани су у табели 1.

Испитаници су такође навели податке о просеку свих оцена на полугодишту као и оцену на полугодишту из српског језика и књижевности.

Методи припреме и анализе ђодађака

Пре спровођења статистичких анализа, на добијеним подацима извршена је замена недостајућих вредности, чишћење података (data cleaning) и провера мултиколинеарности. Корелационе анализе су спроведене са циљем провере релација између димензија упитника ВП+2, узраста, школског постигнућа и оцене из српског језика са димензијама упитника УПК-Д. Полне разлике на димензијама упитника УПК-Д су испитане т-тестом за независне узорке. Све наведене статистичке процедуре су спроведене у програму SPSS.

За проверу поузданости и интерне валидности упитника УПК-Д спроведено је неколико анализа у R окружењу (R Core Team). Коефицијенти поузданости по типу интерне конзистенције су рачунати у пакетима *semTools* (semTools Contributors; α -коефицијент) и *lavaan* (Rosseel, 2012; ω_n коефицијент). Мекдоналдов коефицијент интерне конзистенције омега (ω_n) је коефицијент намењен процени поузданости у хијерархијским моделима, посебно за генерални фактор и посебно за специфичне факторе (semTools Contributors). Конфирматорна факторска анализа (CFA) спроведена је такође у *lavaan* пакету (Rosseel, 2012). За евалуацију подесности модела употребљени су компаративни индекс фита (CFI), Такер-Луисов индекс фита (Tucker-Lewis: TLI) и корен из просечне квадратуре грешке апроксимације (RMSEA) (Hu & Bentler, 1999).

Резултати истраживања

Дескриптивни параметри за димензије упитника УПК-Д и ВП+2 за децу

Дескриптивни статистички параметри су приказани у табели 1. Вредности закошености и спљоштености не излазе из опсега од ± 1.5 , услед чега је претпоставка о нормалној расподели скорова задовољена (Tabachnick & Fidell, 2007). Коефицијенти поузданости (α) су изнад граничне вредности ($\alpha > .60$; Loewenthal, 2004) за све димензије оба упитника и крећу се у опсегу од .86 до .94 за димензије упитника УПК-Д и од .64 до .78 за димензије упитника ВП+2. Мекдоналдови коефицијенти омега (ω_h) су високи за Г-фактор и за С-факторе незаинтересованост и темељно читање, док је за С-фактор препуштање тексту изузетно низак.

Табела 1. Дескриптивни статистички параметри коришћених варијабли

Упитник	Димензија	N	Min	Max	AS	SD	SK	KU	α	ω_h
УПК-Д	Незаинтересованост	16	16	80	41.61	16.64	0.31	-0.96	.90	.52
	Препуштање тексту	12	12	60	37.95	13.63	-0.14	-1.06	.86	.09
	Темељно читање	21	21	105	76.64	19.19	-0.88	0.34	.94	.46
	Г фактор	49	127	177	151.55	9.17	-0.03	0.05	.97	.88
ВП+2	Агресивност	10	20	40	27.80	4.71	0.37	-0.69	.78	
	Екстраверзија	10	19	35	29.51	3.29	-0.85	0.26	.69	
	Негативна валенца	10	12	27	16.67	3.34	0.81	0.20	.70	
	Неуротицизам	10	10	30	16.72	4.40	0.55	-0.29	.78	
	Отвореност	10	17	30	26.46	2.91	-0.99	0.64	.64	
	Позитивна валенца	10	10	30	21.15	3.51	-0.04	-0.19	.74	
	Савесност	10	20	38	30.72	4.04	-0.26	-0.65	.74	

Напомена: N – број ставки, Min – минимална вредност, Max – максимална вредност, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, SK – закошеност, KU – спљоштеност, α – поузданост по типу интерне конзистенције, ω_h – Мекдоналдов коефицијент интерне конзистенције омега.

Конфирматорна факторска анализа (CFA)

Како би се испитала сагласност структуралног модела са подацима, спроведена је конфирматорна факторска анализа (CFA) за УПК-Д. Евалуирана су четири модела: модел са једним фактором којег оптерећују све ставке (модел А); модел са три ортогонална фактора (модел В), модел са три корелирана фактора (модел С) и бифакторски модел са једним генералним и три специфична фактора (модел D). Резултати CFA (табела 2) упућују на закључак да модели С и D могу адекватније описати структуру емпиријских

података у односу на моделе А и В. Када се упореде вредности CFI индекса сагласности за моделе С и D, може се закључити да модел D најадекватније описује податке ($\Delta CFI_{D-C} > .010$; Hirschfeld & Von Brachel, 2014).

Табела 2. Индекси подесности за тестиране конфирматорне моделе

Модел	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA (95 CI)	ΔCFI
A	5040.6	1127	<.001	.895	.890	.079 (.077 - .081)	-
B	25480.8	1127	<.001	.345	.317	.198 (.196 - .200)	-
C	3048.1	1124	<.001	.948	.946	.056 (.053 - .058)	-
D	2572.1	1078	<.001	.960	.956	.050 (.048 - .053)	.012

Напомене: χ^2 – вредност χ^2 теста. df – број степени слободe. p – п ниво. CFI – компаративни индекс; прихватљиве вредности изнад .90. TLI – Tucker-Lewis индекс; прихватљиве вредности изнад .90. RMSEA – корен из просечне квадриране грешке апроксимације; прихватљиве вредности испод .06. Критеријуми преузети из: Hu & Bentler, 1999.

Стандардизована оптерећења ставки на Г и С факторима су приказана у табели 3. Оптерећење ниже од граничне вредности која износи 0.30 (Osborne & Costello, 2009) на Г-фактору има само једна ставка (упк 31). Ниска оптерећења ставки су такође веома ретка када је реч о С-факторима Незаинтересованост (3/16 ставки; упк 1, упк 2, упк 3) и Темелно читање (8/21 ставке; упк 15, упк 17, упк 18, упк 19, упк 38, упк 39 и упк 48). С друге стране, оптерећења готово свих ставки на С-фактору Препуштање тексту су систематски нижа од граничне вредности (10/12 ставки), с изузетком ставки упк 4 и упк 5. Овакав налаз, као и веома низак ω_h коефицијент за фактор Препуштање тексту ($\omega_h = .09$), сугеришу на закључак да је овај фактор сводљив на генерални (Г) фактор. Висока вредност α коефицијента ($\alpha = .86$) указује на закључак да је оправдана употреба фактора Препуштање тексту када је реч о трофакторском моделу са корелираним факторима.

Табела 3. Стандардизована оптерећења ставки на Г и С факторима

Р.б.	Ставка	Г	НЗ	ПТ	ТЧ
1	Читање ме замара.	-.64	.27		
2	Читање ми није нимало досадно.	.72	-.08		
3	Тешко одржавам пажњу током читања.	-.37	.24		
11	Аутори књига се углавном бесмислено изражавају.	-.38	.38		
20	Читам само када морам.	-.66	.58		
21	Читам само оно што морам.	-.65	.61		
22	Читање књига ме уопште не испуњава.	-.72	.49		
23	Читање не разбија досаду.	-.62	.52		
24	Једва чекам да само завршим читање.	-.69	.50		
25	Књига не може да ме заинтересује.	-.59	.54		
26	Књиге нису занимљиве.	-.70	.51		
27	Не успевам да осетим оно што осећају јунаци дела.	-.56	.44		
28	Књиге нису ништа посебно.	-.70	.47		
29	Од читања ми не буде лакше.	-.58	.45		
30	Ретко се сећам књига које сам прочитао.	-.48	.41		
31	Уз све друге обавезе, ретко проналазим времена за читање.	-.30	.44		
4	Читање ме опушта.	.83		.36	
5	Читање ми прија.	.88		.33	
6	Док читам, осећам се као да сам увучен у књигу.	.79		.19	
7	Једва чекам да побегнем у свет књиге.	.78		.27	
8	Лако утонем у текст.	.78		.19	
9	Могоа бих да читам по читав дан.	.80		.28	
10	Предајем се књизи.	.78		.21	
32	Књиге ме лако закупе.	.74		-.09	
33	Док читам књигу, уживам у томе како је она написана.	.81		-.14	
34	Не губим интересовање за књигу док је не прочитам.	.77		-.13	
35	Осећам се добро када читам књигу.	.88		-.15	

36	Заборављам на свет око себе док читам.	.74	-.08
13	Читање књиге може да ми промени поглед на тему која је описана у књизи.	.60	.32
14	Некада се одушевим колико је текст лепо написан.	.61	.34
12	Књига ме често подстакне на размишљање.	.61	.31
15	Ниједна књига неће променити мој поглед на свет.	-.36	.08
16	Обраћам пажњу на занимљиве реченице.	.57	.32
17	Размишљам много о прочитаној књизи.	.74	.22
18	Уживам у тексту у ком је језик креативно употребљен.	.69	.23
19	Волим да се присећам омиљених књига.	.67	.25
37	Често застајем да промислим шта сам прочитао.	.32	.36
38	Читање књига је инспиративно.	.79	.26
39	Док читам, саосећам са ликовима дела.	.70	.29
40	Када читам узбудљиву књигу, и ја се узбудим.	.68	.39
41	Књига може да у мени изазове осећања.	.71	.38
42	Књиге су начин да се интелектуално ангажујем.	.65	.32
43	Књиге су пуне битних тема.	.59	.41
44	Моја осећања током читања зависе од тога како је текст написан (весело или тужно).	.53	.48
45	Осећам се паметнијим када прочитам књигу.	.51	.38
46	Према свакој књизи треба се односити на посебан начин.	.65	.41
47	Различите књиге изазивају у мени различита осећања.	.70	.43
48	Сећање на књигу оживи у мени осећања која сам имао током читања.	.72	.28
49	Свака књига је посебна.	.70	.35

Напомене: НЗ – Незаинтересованост, ПТ – Препуштање тексту, ТЧ – Темељно читање, Г – Ф фактор. Сва оптерећења ставки на Г и С факторима су значајна на нивоу $p < .05$, сем за ставке упк15 и упк36.

Полне разлике у контексту пријемчивости за читање књижевних дела

Тестирање полних разлика је спроведено на факторским скоровима екстрахованим из бифакторског модела. Резултати (табела 4) указују на закључак да дечацки постижу значајно више скорове од девојчица на димензији Незаинтересованост, при

чему је величина ефекта ових разлика мала (Cohen, 1988), док девојчице постижу више скорове од дечака на Г-фактору Пријемчивости за читање књижевних дела, при чему је величина ефекта ових разлика умерена (Cohen, 1988).

Табела 4. Полне разлике у контексту Г и С фактора

Фактор	Пол	AS	SD	t(538)	p	Cohen's d
Незаинтересованост	Дечаци	0.04	0.22	3.23	.00	.23
	Девојчице	-0.01	0.21			
Препуштање тексту	Дечаци	-0.01	0.25	-1.40	.16	.12
	Девојчице	0.02	0.24			
Темељно читање	Дечаци	-0.02	0.26	-0.98	.33	.08
	Девојчице	0.00	0.25			
Г-фактор	Дечаци	-0.24	0.75	-6.03	.00	.52
	Девојчице	0.16	0.79			

Лејенга: AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, t – вредност т-теста, Cohen's d – величина ефекта.

Релације с особинама личности и усљехом

Релације између особина личности, школског постигнућа, узраста и оцене из српског језика и књижевности, са једне стране, и димензија упитника УПК-Д, с друге стране, испитане су применом Пирсоновог коефицијента корелације. Незаинтересованост остварује значајне релације ниског интензитета са димензијама Негативна валенца и Неуротицизам у позитивном смеру, као и са димензијом Савесност, оценом из српског језика и школским постигнућем на полугодишту, у негативном смеру. Препуштање тексту остварује значајну релацију ниског интензитета са димензијом Савесност у негативном смеру. Темељно читање остварује значајне релације ниског интензитета са димензијом Негативна валенца, у негативном смеру, али такође остварује и значајне релације умереног интензитета са димензијама Отвореност и Савесност, у позитивном смеру. Г-фактор пријемчивости за читање књижевних дела остварује значајне, слабе и негативне релације с узрастом и димензијама Агресивност и Негативна валенца, као и умерено снажну, значајну и позитивну релацију са димензијама Отвореност и Савесност, док су релације с оценама из српског језика и школским постигнућем на полугодишту такође значајне и позитивне, али ниског интензитета. Релације између осталих варијабли нису статистички значајне.

Табела 5. Конвергентна и дивергентна валидност: корелације УПК-Д са ВП+2 и узрастом

	Незаинтересованост	Препуштање читању	Темељно читање	Г-фактор
Агресивност	.08	-.06	-.00	-.24**
Екстраверзија	-.01	-.06	.09*	.01
Негативна валенца	.14**	-.05	-.03	-.18**
Неуротицизам	.19**	.03	.01	-.10*
Отвореност	-.08	.00	.16**	.36**
Позитивна валенца	.08	-.06	.12**	-.02
Савесност	-.10*	.09*	.02	.34**
Школско постигнуће	-.14**	.06	.02	.16**
Српски језик и књижевност	-.16**	-.01	.10	.26**
Узраст	-.06	.00	.00	-.09*

Напомене: * $p < .05$, ** $p < .01$.

Дискусија

Основни циљ овог истраживања био је усмерен на испитивање латентне структуре и валидности упитника пријемчивости за књижевност код ученика старијег основношколског узраста, као и на испитивање полних и узрасних разлика на његовим димензијама. Резултати овог истраживања указују на адекватну факторску структуру упитника, као и на његову задовољавајућу конвергентну валидност. Детектоване полне и узрасне разлике делимично су у складу са резултатима претходних истраживања (McKenna et al., 2012; Van Schooten & De Gloppe 2002).

Као три главне компоненте упитника издвојене су Незаинтересованост, Темељно читање и Препуштање тексту, док бифакторска солуција, са три специфична фактора и једним Г-фактором, најадекватније описује структуру података. С обзиром на то да су индекси фита бољи у случају бифакторског модела, у поређењу са моделом који садржи три корелирана фактора, закључује се да је конструкт пријемчивости за књижевност базично унидимензионалан, али да се може операционализовати путем појединачних супскала. Увидом у резултате може се закључити да компонента Препуштање тексту у бифакторском моделу губи значај, те да ставке овог фактора више засићују генерални фактор од специфичног. Могуће је да је фактор Препуштање тексту обухваћен Г-фактором услед концептуалних питања која се односе на базичну структуру пријемчивости за књижевност. Наиме, увидом у садржај ставки се може претпоставити да је препуштање тексту један од потенцијалних услова испољавања преосталих манифестација пријемчивости, те је пројекција ставки овог специфичног фактора на Г-фактор очекивана. С обзиром на то да су у досадашњим истраживањима коришћене другачије мере пријемчивости за књижевност (Ley et al., 1994; Van Schooten et al., 2004), добијени резултати о димензионалности овог конструкта дају детаљнији увид у његову структуру, која

до сад није испитивана на старијем основношколском узрасту. С друге стране, модел са три корелирана фактора, који имају високе коефицијенте поузданости, такође показује задовољавајуће индексе фита, што упућује на закључак да се појединачне мере пријемчивости за књижевност могу користити као засебне димензије.

Резултати истраживања указују на постојање полних разлика на димензији Незаинтересованост у корист дечака, као и на Г-фактору пријемчивости за књижевност у корист девојчица, што потврђује претходне налазе о полним разликама (McKenna et al., 2012; Van Schooten & De Gloppe 2002). Вигфилд и сарадници (Wigfield et al., 1997) износе закључке који говоре у прилог томе да су девојчице на старијем основношколском узрасту више заинтересоване за читање од дечака, што је у складу са развојем вербалних способности и са стереотипним полним улогама у контексту мотивације за учење (Ruble & Martin, 1998). Незаинтересованост дечака за читање, између осталог, може да настане и услед оријентације дечака ка другим активностима (нпр. спортске активности) (Wigfield et al., 1997). Полне разлике у корист девојчица се детектују само на Г-фактору, што додатно говори о валидности овог конструкта као унидимензионалног. Када се говори о релацијама узраста са пријемчивошћу за књижевност, добијен је налаз да је узраст у негативној корелацији са Г-фактором. Овај налаз је већ добро познат у ранијој литератури (нпр. Ley et al., 1994; McKenna et al., 2012). Претпоставља се да је овај налаз, заправо, последица развоја различитих интересовања код млађих адолесцената, те се читање књижевних дела јавља само као један од многобројних избора код ученика на старијем основношколском узрасту (Wigfield & Guthrie, 2000).

Новину у овом истраживању представљају релације димензија пријемчивости за књижевност с особинама личности ученика. Незаинтересованост за читање остварује позитивне корелације са Негативном валенцом и Неуротицизмом, а негативне са Савесношћу, школским постигнућем и постигнућем из предмета српски језик и књижевност. С обзиром на то да је склоност читању у школи један од индикатора вишег школског успеха, чини се да су ови корелациони налази очекивани, као и налази о позитивној корелацији Савесности са Препуштањем тексту. Наиме, склоност читању литературе у школи је одлика савесних ученика, који уједно постижу веће школско постигнуће (O'Connor & Paunonen, 2007; Noftle & Robins, 2007), а предиктивна вредност савесности је још израженија у случају појединачних оцена (Noftle & Robins, 2007). Савеснији ученици показују високу отпорност на дистракције у саморегулисаном учењу, те је на основу наведених налаза јасно да је незаинтересованост за читање одлика ученика који су мање савесни, више осетљиви на дистрактивне стимулусе из окружења, и који постижу ниско генерално школско постигнуће, као и ниже оцене из српског језика и књижевности. Услед слабијих постигнућа, није изненађујућа позитивна релација ове димензије са Негативном валенцом, с обзиром на то да се самоевалуација ученика у контексту саморегулисаног учења често спроводи у односу на школско постигнуће (Zimmerman & Labuhn, 2012). Темељно читање представља одлику екстровертних ученика, који су отворенији за нова искуства и склонији позитивној самоевалуацији. Познато је да су екстровертнији појединци склонији тражењу додатне стимулације, те да је један од индикатора отворености ка искуству управо стимулисање активности интелектуалног карактера, па не чуди налаз који указује на то да ученици који темељно

читају кроз ту активност траже додатну стимулацију у књижевном делу, а уједно учествују у активности интелектуалног карактера. Свесност о укључености у активности интелектуалног карактера доприносе позитивнијој самоевалуацији ученика. Релације Г-фактора пријемчивости за књижевност са Отвореношћу, Савесношћу, Негативном валенцом, школским постигнућем и постигнућем из српског језика и књижевности могу се интерпретирати скоро идентично са претходно наведеним тумачењима. Када се говори о негативним релацијама са Агресивношћу, чини се да нижа просоцијална оријентација и већа недисциплинованост, као најзаступљеније манифестације агресивности у школском окружењу, доприносе слабијем прилагођавању ученика на контекст школе, мањем прихватању школских правила и мањем улагању напора у академске школске активности (O'Connor & Paunonen, 2007). Стога је ову релацију могуће интерпретирати само посредно, путем мањег поштовања правила школског живота.

Практичне импликације

Смернице за практичне импликације истраживања могу се предложити двојачко. Први смер предложених импликација односи се на побољшање самог упитника. Скраћивањем упитника, при чему се пре свега мисли на елиминацију ставки које показују ниска оптерећења на појединачним компонентама, може се добити већа мерна поузданост. Искључивањем ајтема који се односе на вигилност и тенацитет пажње (у случају фактора Незаинтересованости) и ајтема који се односе на рефлексивне аспекте читања (у случају фактора Темелно читање) из овог упитника, може се оформити ревидирани инструмент који ће наставницима, психолозима и педагозима послужити у професионалној оријентацији или скринингу оних ученика који би похађали литералне и књижевне секције у основној школи. С друге стране, резултати о полним и узрасним разликама могу послужити као смерница за спровођење активности радионичарског карактера са дечацима и старијим ученицима у циљу приближавања књижевних дела овим групама, а процена личности у том контексту може послужити као допунски критеријум у конструкцији радионица и прилагођавању садржаја циљним групама. Иако је варијабилност узраста у овом истраживању доста сужена, ово истраживање може да послужи као почетна тачка додатних испитивања релација са пријемчивошћу за књижевност.

Закључак

Анализом резултата овог истраживања стиче се увид пре свега у то да је пријемчивост за књижевност феномен који је присутан у основношколској популацији у Србији и да пријемчивост обликује ставове и понашања ученика. Даље испитивање пријемчивости за књижевна дела међу ученицима би стога могло да пружи нове и важне увиде, како психолозима тако и методичарима српског језика и књижевности. Примењен упитник је показао добре карактеристике на домаћем узорку, те би његово коришћење од стране наставника, психолога и педагога могло да унапреди процес педагошко-психолошког рада с ученицима приликом решавања проблема који се манифестују приликом читања или интерпретације књижевних дела. То се посебно односи на дечаке и старије ученике

специфичног профила личности. Ограничење спроведеног истраживања огледа се најпре у суженој варијабилности узраста, те су препоруке за будућа истраживања усмерене на обухватнији узорак ученика, укључујући средњошколце и млађе ученике основних школа. Примена скраћеније верзије овог упитника код ученика основних и средњих школа омогућила би стицање увида у детаљнију слику манифестације пријемчивости за књижевност код школске популације у Србији.

Литература:

- Appel, M., & Richter, T. (2007). Persuasive effects of fictional narratives increase over time. *Media Psychology*, 10(1), 113-134.
- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PLoS ONE*, 8(1), e55341.
- Branković, M., Buđevac, N., Ivanović, A. i Jović, V. (2013). Činioci razvoja viših nivoa čitalačke pismenosti - veštine argumentovanja u školskoj nastavi. *Psihološka istraživanja*, 16(2), 141-158.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eva-Wood, A. L. (2004). How think-and-feel-aloud instruction influences poetry readers. *Discourse Processes*, 38(2), 173-192.
- Hirschfeld, G., & von Brachel, R. (2014). Multiple-group confirmatory factor analysis in R - A tutorial in measurement invariance with continuous and ordinal indicators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 19(7), 1-12.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380.
- Ley, T. C., Schaer, B. B., & Dismukes, B. W. (1994). Longitudinal study of the reading attitudes and behaviors of middle school students. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 15(1), 11-38.
- Loewenthal, K. M. (2004). *An introduction to psychological tests and scales, 2nd ed.* Hove, UK: Psychology Press.
- Mar, R. A., Oatley, K., Ćikic, M., & Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition & Emotion*, 25(5), 818-833.
- Marsh, E. J., & Fazio, L. K. (2006). Learning errors from fiction: Difficulties in reducing reliance on fictional stories. *Memory & Cognition*, 34(5), 1140-1149.
- Marsh, E. J., Meade, M. L., & Roediger III, H. L. (2003). Learning facts from fiction. *Journal of Memory and Language*, 49(4), 519-536.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1995). Aspects of literary response: A new questionnaire. *Research in the Teaching of English*, 29(1), 37-58.

- Miall, D. S., & Kuiken, D. (2002). A feeling for fiction: Becoming what we behold. *Poetics*, 30(4), 221-241.
- Nenadić, F., Oljača M. i Čolović, P. (2015). Пријемчивост за књижевна уметничка дела: Димензија или типологија. Раd презентован на конференцији „XXI научни skup Empirijska istraživanja u psihologiji“, Београд, 27–29. март 2015. Књига резимеа, стр. 22-23.
- Noftle, E. E., & Robins, W. R. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 116-130.
- O’Conor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big five personality predictors of postsecondary academic performance. *Personality and Individual differences*, 43(5), 971-990.
- Oljača, M. i Nenadić, F. (2015). Конструкција и валидација упитника за пријемчивост за књижевна уметничка дела. Раd презентован на конференцији „XXI научни skup Empirijska istraživanja u psihologiji“, Београд, 27–29. март 2015. Књига резимеа, стр. 18-19.
- Oljača, M., Nenadić, F. i Jordanov, M. (2015). Конструкција ревидиране верзије упитника за мерење пријемчивости за књижевна уметничка дела (UPK-R). Раd презентован на конференцији „63. Научно-стручни skup psihologa Srbije“, Златибор, 27–30. мај 2015. Књига резимеа, стр. 24.
- Osana, H., & Okada, H. (2011). Construction of the Literary Response Questionnaire for Japanese (LRQ-J). *Shinrigaku kenkyu: The Japanese Journal of Psychology*, 82(2), 167-174.
- Osborne, J. W., & Costello, A. B. (2009). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Pan-Pacific Management Review*, 12(2), 131-146.
- Pavlović Babić, D. i Baucal, A. (2013). *Inspiriši me, podrži me, PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
- Pavlović Babić, D. i Baucal, A. (2010). Читалачка писменост као мера квалитета образовања - процена на основу PISA 2009 података. *Психолошка истраживања*, 13(2), 241-260.
- Pejić, A. i Todorović, O. (2007). *Nacionalno testiranje učenika IV razreda – Priručnik za nastavnike*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Popović, D. (2013). Развој читалачке писмености и образовни програм матерњег језика и књижевности у основној школи. *Иновације у настави - часопис за савремену наставу*, 26(3), 112-122.
- Ross, C. S. (1999). Finding without seeking: The information encounter in the context of reading for pleasure. *Information Processing and Management*, 35(6), 783-799.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48, 1-36. Retrieved April 04, 2018 from the World Wide Web <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>.
- Ruble, D. N., & Martin, N. (1998). Gender. In W. Damon & N. Eisenberg, *Handbook of child psychology* (pp. 301-323). New York: Wiley.
- Sabine, G., & Sabine, P. (1983). *Books that made the difference*. Hamden, CN: Literary Professional Publications.
- Smederevac, S., Mitrović, D. i Čolović, P. (2010). *Velikih pet plus dva – primena i interpretacija*. Београд: Центар за применјену психологију.
- Škopljanac, L. (2014). *Књижевност као присјећање: Što pamte čitatelji*. Загреб: Лјевак.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education. Boston.
- Van Schooten, E., & De Gloppe, K. (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, 30(3), 169-194.
- Van Schooten, E., & De Gloppe, K. (2003). The development of literary response in secondary education. *Poetics*, 31(3-4), 155-187.

- Van Schooten, E., & De Glopper, K. (2006). Literary response and attitude toward reading fiction in secondary education: Trends and predictors. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 6(1), 97-174.
- Van Schooten, E., De Glopper, K., & Stoel, R. D. (2004). Development of attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, 32(5), 343-386.
- Van Schooten, E., Oostdam, R., & De Glopper, K. (2001). Dimensions and predictors of literary response. *Journal of Literacy Research*, 33(1), 1-32.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3 (pp. 403-422). New York & London: Routledge.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A., Freedman-Doan, K., & Blumenfeld, P. C. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.
- Zimmerman, B. J., & Labuhn, A. S. (2012). Self-regulation of learning: process approaches to personal development. In Harris, K. R., Graham, S. & Urdan, T. (Eds.), *APA Educational psychology handbook*, Vol. 1 (pp. 339-425). Washington, DC: American Psychological Association.

Примљено: 29. 04. 2018.

Коригована верзија текста примљена: 15. 07. 2018.

Прихваћено за штампу: 30. 07. 2018.

Додатак 1.

Ставке прилагођене старијем основношколском узрасту

Деца	Одрасли
Аутори књига се углавном бесмислено изражавају.	Уметнички говор је углавном бесмислен.
Читам само оно што морам.	Читам само стручну литературу.
Читање књиге може да ми промени поглед на тему која је описана у књизи.	Књиге могу довести до промене перспективе.
Док читам књигу, уживам у томе како је она написана.	Књиге пружају врхунско естетско уживање.
Књиге нису ништа посебно.	Нема ничег револуционарног у књигама.
Моја осећања током читања зависе од тога како је текст написан (весело или тужно).	Моја осећања током читања зависе од емотивног тона текста.
Некада се одушевим колико је текст лепо написан.	Начин ауторове употребе језика може да ме одушеви.
Обраћам пажњу на занимљиве реченице.	Обраћам пажњу на занимљиве језичке конструкције.
Размишљам много о прочитаној књизи.	Размишљам много о прочитаном.

AFFINITY FOR LITERATURE AMONG 5th-8th GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS: THE DEVELOPMENT OF A MEASUREMENT INSTRUMENT, ITS STRUCTURE AND CORRELATES

Abstract *Although a significant part of Serbian language education in schools is devoted to the study of literary texts, an overview of the relevant literature on the subject points to a lack of research into students' attitudes to literature, the correlates of these attitudes, and the effects of school curricula on students' behavior. The aim of our study was to explore the latent structure of the construct of affinity for literature, as well as to determine how it relates to students' gender and personality traits. The survey sample consisted of 544 5th to 8th grade students (60.3% female), aged 11-15, in primary schools in the Serbian autonomous province of Vojvodina. The students were asked to complete the Affinity for Literature Questionnaire for children (UPK-D) and the short version of The Big Five Plus Two Questionnaire (VP+2) for children. The results indicate the adequacy of the questionnaire's bifactorial solution, with three correlated factors (Lack of Interest, In-Depth Reading and Immersion in the Text) and one general factor. In addition, the study points out the specific constellation of the relationship between the questionnaire and personality traits, age differences in favor of older students, and gender differences in favor of girls. The UPK-D questionnaire was found to be an adequate and valid instrument for use with primary school students, and can therefore be used by teachers, psychologists and educationalists in advisory work with students from vulnerable groups.*

Keywords: *affinity, literature, personality traits, Affinity for Literature Questionnaire, school age.*

ВОСПРИИМЧИВОСТЬ К ЛИТЕРАТУРЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ: РАЗРАБОТКА ОПРОСНИКА, ЕГО СТРУКТУРА И КОРРЕЛЯТЫ

Резюме *Хотя значительное количество уроков в преподавании родного языка в школах отводится литературным текстам, обзор научной литературы указывает на отсутствие исследований, в которых изучаются мнения учащихся о художественной литературе, сопоставляются данные точки зрения, обсуждается влияние школьных программ на поведение учащихся. Целью данного исследования было изучение скрытой структуры конструкции восприимчивости к литературе, а также установление связи с половыми и личностными характеристиками учащихся. Исследование проведено на примере 544 учеников V–VIII классов, в возрасте 11-15 лет, из восьмилетних школ с территории Воеводины (60,3% женского пола). Ученики заполняли Вопросник по восприимчивости к детской литературе – ВВДЛ и сокращенную версию вопросника Больших пять плюс два для детей – БП+2. Результаты указали на адекватное бифакторное решение вопросника, наличие трех коррелированных факторов (Незаинтересованность, Тщательное чтение, Подвластность тексту) и одного общего коэффициента. Кроме того, указано на конкретную констеляцию вопросных отношений с личностными чертами, возрастные различия в пользу старшеклассников, а половые различия в пользу девочек. ВВДЛ оказался подходящим и правильным инструментом для использования в работе с учениками основных школ и его практическое применение в работе учителей, психологов и педагогов может быть полезным в консультативной работе с уязвимыми группами учеников.*

Ключевые слова: *восприимчивость, литература, особенности личности, вопросник по восприимчивости к литературе, школьный возраст.*

READING IN ENGLISH: INFERENCE SKILLS OF YOUNG LANGUAGE LEARNERS

Abstract *Reading comprehension is a very complex process that depends on a number of cognitive and metacognitive skills and processes, the crucial ones being inference skills. The paper presents the results of a study that aimed to identify the inference skills of young learners of English as a foreign language in comprehending a narrative text (a comic strip). The participants were 90 young learners aged 11, drawn from a state primary school in Serbia. The post-reading reflection protocol was used to collect qualitative data on the participants' inference skills, while quantitative data were collected by means of a reading task. The results indicate that successful readers applied a variety of inference skills, flexibly combining local inferences (referential, case and antecedent causal inferences) with global inferences (superordinate goal, thematic, and character emotional reaction inferences), and monitoring their comprehension while reading. By contrast, less successful readers relied mainly on local inferences, not monitoring their understanding, which resulted in poor scores in the reading test. The study highlights the need for integrating the development of young English language learners' inference skills into reading programmes.*

Keywords: *young English language learners, reading comprehension, post-reading reflection protocol, local and global inferences, world knowledge.*

Introduction

Reading Comprehension and Inference Skills

Reading comprehension is a very complex process that depends on a number of cognitive and metacognitive skills and processes, the crucial ones being inference skills. Reading knowledge and skills of successful readers operate very quickly in working memory at lower and higher level processing, resulting in text comprehension through the formation of a text model of reading comprehension (Grabe & Stoller, 2011; Nation, 2005). The reader's background knowledge (schema) and inference skills help the formation of a situation model of reader interpretation, without which comprehension is rather shallow (Kintsch & Rawson, 2005). The construction of a textbase and situation model in reading comprehension is very much dependent on inferencing, i.e. "the ability to use two or more

1 E-маил: verasavic035@gmail.com

pieces of information from a text in order to arrive at a third piece of information that is implicit" (Kispał, 2008, 2).

Cognitive models of reading and comprehension recognise the crucial role of inferences in connecting parts of the text to create coherence (van den Broek, Beker & Oudega, 2015). Research has pointed to different inference skills, such as: 1. coherence inference, also referred to as text-connecting or intersentence inference, which helps maintain textual integrity by establishing cohesion between sentences and by adding unstated information, such as causal links; 2. elaborative inference, or gap-filling inference, which draws on life experience and background knowledge, and helps enrich the mental representation of the text by using the information from outside the text; 3. local inference, which includes coherence inferences at the local level of sentences and paragraphs, like mapping related words; 4. global inference, which is necessary for creating a coherent representation of the whole text, like understanding the theme, the main point or the moral of a text by connecting ideas that are not explicitly stated in a text; 5. on-line inference, which is automatically drawn during reading; 6. off-line inference, which is drawn after reading, in the process of constructing a mental representation (Cain & Oakhill, 1999; Currie & Cain, 2015; Graesser, Singer & Trabasso, 1994; van der Broek et al., 2015). However, there is no agreement among researchers about the number and names of inference types.

The most comprehensive taxonomy of inference skills has been proposed by Graesser *et al.* (1994), who suggest 13 different inference types, six of which are generated on-line, in the process of reading a text: 1. referential, represented by a word or phrase related to a previous element in the text, either explicit or inferred; 2. case structure role assignment, represented by an explicit noun phrase with a particular case structure role; 3. causal antecedent, referring to a relationship between the current and previous explicit actions, events, or states; 4. superordinate goal, a goal lying behind an agent's intentional action; 5. thematic, related to a main point or moral of the text; 6. character emotional reaction, referring to an emotion experienced by a character (Graesser et al., 1994: 375). In the process of reading a text, these types of inferences are generated automatically (without the reader's active control) or strategically (with the reader's active control), in the way that memory-based associative processes are automatic, while elaborative inferences, which add information not explicitly stated in the text, are strategic and initiated by the reader when automatic processes fail to establish coherence during the reader's monitoring and "validating textual information against prior knowledge" (van der Broek et al., 2015: 99). Automatic processes predominate in reading a text about a familiar topic (when background knowledge is easily accessible), but there are substantial individual and developmental differences in applying strategic processes for making more elaborative inferences (van der Broek et al., 2015). The inferences that relate to semantic relations, like referential and causal/logical (backward and forward causal inferences which allow the reader to identify links between events and facts in one sentence with those in another sentence) "most directly contribute to comprehension and a coherent representation of the text" (van der Broek et al., 2015: 94).

Obviously, without inferencing while reading, it is impossible to integrate information within the text and to fill in the information that is implicit (Currie & Cain, 2015), both for adult and young learners.

Children's Inference Skills

With respect to beginning readers' comprehension skills, there have been numerous studies of the processes children engage in while reading and comprehending a text, indicating that at the beginning of learning to read children are primarily learning to decode and identify words, so their reading may be limited to literal meaning (textbase, i.e. the meanings of words and relations between them), while their inferencing usually needs prompting (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). This may be due to the age and maturity of young children, since competence with gap-filling inferences emerges later in development (Cain & Oakhill, 1999). Individual differences in inference making also involve factors like working memory and background knowledge, which determine general cognitive skills, comprehension skills and reading comprehension skills (van der Broek et al., 2015). Research indicates that with age, children develop all these skills and the ability to focus on relevant information and to access their background knowledge effectively, so that "even very young children can have extensive knowledge in a specialized area and, as a result, may make sophisticated inferences" (van der Broek et al., 2015: 109).

When measuring children's comprehension, however, reading tests provide information mainly about the product of reading comprehension, i.e. reading scores, not revealing "the processes (or deficiencies in particular processes) that resulted in the child arriving at that particular score" (Oakhill Cain & Elbro, 2015: 30). Considering the indisputable significance of inference making for reading comprehension, and the fact that "inference-generation skills at an early age predict reading comprehension at a later age" (van der Broek et al., 2015: 110), the paper aims to determine what inference skills lie behind young EFL learners' reading scores and how they relate to their success in reading.

Method

Research Aims

Our study aimed to identify the inference skills of young learners of English as a foreign language (EFL). Although it sought to build on previous research on children's ability to make inferences, it was a novelty in the sense that it studied inference skills of beginning readers of English as a foreign language, while previous studies had mainly focused on English as L1 (e.g. Cain, Oakhill, Barns & Bryant, 2001; Currie & Cain, 2015). The following three research questions were posed: I. What inference skills do young EFL learners apply in comprehending a narrative text? II. How do successful and less successful young readers differ in the number and types of inference skills they apply in reading in English? III. How do inference skills relate to reading comprehension scores?

A mixed-method approach was used in the study and both quantitative and qualitative data were collected. Although this approach to studying L2 acquisition has increasingly been used in research, it is still relatively new in the area of young learners' L2 learning (Lindgren & Enever, 2017), making our study a potentially valuable contribution to linguistic research.

Sample

The participants were 90 fifth-grade students in a state primary school in the north of Serbia, whose average age at the time of the research was 11.9 (see Table 1). The participants were drawn from a large-scale study that involved 502 participants from six state primary schools (marked S1-S6 in Table 2), located in different geographical regions of Serbia (Savić, 2014), and came from School 6, a state primary school with the best reading scores in the survey (see Table 2). The participants were all the students in the school attending Grade Five at the time of the study (four classes, comprising 24, 20, 27 and 19 learners each, taught by two English language teachers), forming a representative (probability) sample.

Table 1. The sample background information.

Background Information	Sample (N = 90)
Average Age	M = 11.19 (SD = .28)
Boys	52.2% (N = 47)
Girls	47.8% (N = 43)
Mother Tongue	Serbian
Reading Test Score	M = 5.54 (SD = 1.67)

All the participants had been taught the English curriculum from Grade One (age 7) with two 45-minute lessons a week, and the survey of their reading skills was conducted after four years of formal English study, of which the last two involved the development of reading skills. The children participated in the study voluntarily, and had previously been informed about all the details regarding the survey of their reading skills, as well as of their right to withdraw from it at any time.

Instruments and Procedures

The data were collected by means of a reading task, post-reading reflection protocols, and a background questionnaire. The reading skill assessment instrument was *Early Language Learning in Europe* (ELLiE) study reading research tool, a set of comic strip pictures adapted by the ELLiE team, validated in the ELLiE survey (Enever, 2011), and piloted in a Serbian school before the survey. The tool consisted of three strips of pictures, the first and the third strip containing three pictures each, while the second one had four pictures. There were 16 speech bubbles in all, and the text had been erased from seven speech bubbles (representing seven items of the reading task). The reading task involved filling in the empty speech bubbles with a text by choosing from the options which had one distracter per each strip. The correct answers were each given a point, so the total scores ranged from 0 to 7. Each item was preceded by a prompt, either as a text in a speech bubble, or a picture. The storyline of the comic strip was as follows (Szpotowicz & Lindgren, 2011: 134): "Tony is preparing a snack in the kitchen. When he turns around to take out chocolate spread from the fridge, his bread and orange juice disappear, leaving an empty plate and an empty glass. The doorbell rings and his friend

Tina appears. Tony tells her about the mystery and she gets an idea. They put a banana by the kitchen window and pretend to go out of the kitchen. A monkey appears in the window to grab the banana. The children are surprised to see it and then watch the monkey finish the banana on the table saying that it probably escaped from the zoo.”

The qualitative data were collected in the form of post-reading reflection protocols that comprised the participants’ explanations of the reasons for having chosen particular answers in the reading task. The participants had been instructed to write down in their native language (L1) the reasons for choosing each answer, and to point to the clues that had helped them to make inferences (e.g. a certain word, or a phrase, or the whole sentence which they had understood, or an object in the picture). Our implementation of a comic strip multiple-choice completion task as a reading assessment tool (instead of the more usual task of answering comprehension questions based on a text), and measuring inference skills by means of a post-reading reflection protocol (an instrument rarely used in written form with young learners), was a novelty in L2 linguistic research in Serbia. The post-reading reflection protocols were aimed at contributing to a more in-depth understanding of the participants’ inference skills.

Data Analysis

All quantitative data were analysed using SPSS, a quantitative data analysis package, while detailed coding schemes were devised by the researcher drawing on previous studies on inference skills, and were used for analysing post-reading reflection protocols.

Results

Reading Task Results

The reading test achievement of the sample is presented in Table 2. It can be seen that more than 40% of the participants successfully completed all 7 items in the reading test, and that a very small number of the participants (N=14, or 15.5%) scored fewer than half of possible points.

Table 2. The sample’s reading test scores (frequencies and percentages of points achieved on the scale 0-7).

Scores		Frequency	Percent
Valid	.00	1	1.1
	1.00	1	1.1
	2.00	1	1.1
	3.00	11	12.2
	4.00	10	11.1
	5.00	12	13.3
	6.00	15	16.7
	7.00	39	43.3
	Total	90	100.0

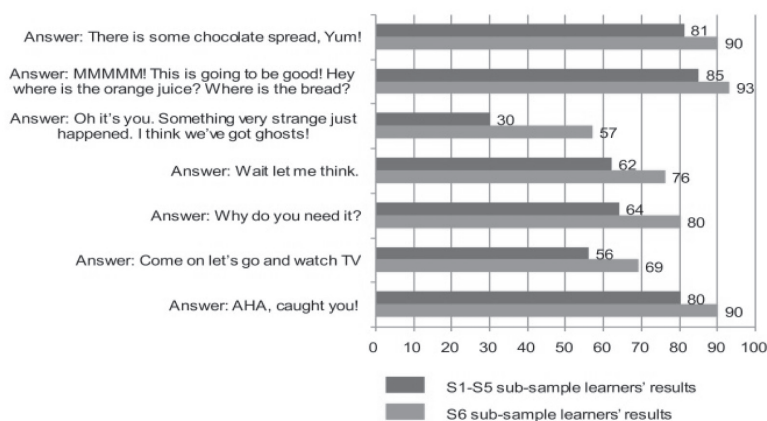
The mean score of the sample was the best among the six groups in the large-scale study (5.54, SD=1.67; total scores ranged from 0 to 7) and was much higher than the average score in the large-scale study (see Table 3).

Table 3. The participants' (S6) reading outcomes as compared to the results in the large-scale study.

School	Participants (N)	Mean (min=0, max=7)	Std. Deviation
S1	80	4.94	1.80
S2	85	4.40	1.97
S3	75	4.43	1.73
S4	71	4.51	1.92
S5	101	4.57	1.73
S6	90	5.54	1.67
Total	502	4.75	1.84

To determine the statistical significance of the above differences the independent-samples t-test was applied for the two groups: S6 group (the sample, N=90) and S1-S5 group (N=412). The results of the t-test showed that the difference in reading scores of the two groups was statistically significant ($p < 0.01$ for items 3, 4, 5, and 7; $p < 0.05$ for items 1, 2 and 6). Considering the fact that our paper cannot cover a number of factors, both individual and contextual (Enever, 2011; McKay, 2006; Murphy, 2014; Savić, 2016), that might have influenced the sample's (S6 group) reading outcomes, we focused on the sample's inference skills as a unique variable for the purposes of writing the paper. As the reading task comprised seven items that were sequenced in terms of lexical (syntactic and semantic) difficulty, and also differed in the scaffolding provided by the pictures and the prompts (becoming progressively more challenging), Figure 1 shows reading scores across seven items expressed in percentages of success for the sample (S6) and S1-S5 group.

Figure 1. Reading task achievement rates (across seven items) of the sample (S6) as compared to S1-S5 group.



It can be seen that the scores for both the sample (S6) and the S1-S5 group differed considerably across the items, indicating a range of item difficulty and differences in comprehension success. However, the sample's scores were significantly higher than those of S1-S5. Also, the scores indicated that item 3 was the most difficult and item 2 the easiest for both the sample and the S1-S5 group, which corresponded to the linguistic complexity of the items and the need for making different types of inferences.

With the aim of uncovering the comprehension skills used by the sample's successful participants, we transcribed, coded and analysed the sample's post-reading reflection protocols.

Results of the Post-Reading Reflection Protocol

The post-reading reflection protocols of the sample were used for the qualitative study of reading comprehension. Table 4 presents quantitative data showing that a great majority of the participants reflected on their comprehension processes, explaining their answers.

Table 4. The number of post-reading reflection protocols per individual items of the reading test (in percentages).

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7
Number of protocols per individual items (in %)	92	92	83	74	83	69	73

The analysis of the protocols was conducted by reading through the participants' protocols, determining the dominant inference skill in each statement, and coding it, so that the type of inference applied became obvious. The coding produced a list of six types of inference skills, which are listed and defined in Table 5. Illustrative examples from protocols are also given, though they can be understood as combining at least two inference types (and the ones they illustrate here can be considered as dominant).

The above six types of inference skills comprised three local type inferences, used for achieving local coherence (numbers 1, 2 and 3), and three global type inferences (numbers 4, 5, and 6), applied for creating global coherence covering the whole text (Graesser et al., 1994; Currie & Cain, 2015). Both referential inference and case inference helped the participants achieve local coherence in solving items 1 and 2 by mapping the picture and text clues as elements of the textbase construction (Kinch & Rawson 2005: 214), using word meanings, logical implications and argument overlap (coreference, like repeated words *orange juice - orange*), and by referring to the story character (a boy named Tony) and his actions in the pictures as well as to the concrete objects referred to in the text (*chocolate spread*). Moreover, successful comprehenders further combined referential and case inferences with an inference referring to character emotional reaction. Some of the protocol reflections include the following explanations (the numbers in brackets refer to the types of inferences listed in Table 5):

- *Because the boy in the picture is taking something brown, I think it is chocolate. And there is the word 'chocolate' in the text. (1, 2)*
- *I have chosen this answer because I see that the boy is surprised as his juice and bread are not there. (1, 2, 6)*
- *I have chosen this answer because Tony wonders where his bread has disappeared, and I have also understood the text. (1, 2, 3)*

Table 5. Taxonomy of inference skills determined in the sample's post-reading reflection protocols
(based on Graesser et al., 1994, and van der Broek et al., 2015).

No.	Inference Skill	Definition	Example
1.	Referential inference (based on semantic cues)	Mapping pictures and words, a word/phraselinked to a previous element or constituent in the text (explicit or inferred).	<i>Because the boy in the picture is taking something brown, I think it is chocolate. And there is the word 'chocolate' in the text.</i>
2.	Case inference (based on syntactic cues)	Using knowledge of sentence structure, an explicit noun phrase with a particular case structure role, like an object, location, time, or an agent or a recipient.	<i>I chose this answer because the boy is wondering where his juice has disappeared.</i>
3.	Antecedent causal inference (based on context cues)	Connecting new information with something already mentioned in the text; a causal bridge between the current explicit action, event or state and the previous passage context.	<i>I chose this answer because the boy obviously wanted to know why she needed a banana.</i>
4.	Superordinate goal (predicting)	Making educated guesses about the information that will follow, indicating a goal behind a character's intentional action, predicting future consequence (based on background knowledge and previous text).	<i>Tina is pretending because she wants to catch the thief who has stolen Tony's food.</i>
5.	Thematic	Using knowledge about the topic, drawing on personal life experience, indicating a main point or moral of the text.	<i>I have chosen this answer because they wanted to cheat him.</i>
6.	Character emotional reaction	Referring to an emotion experienced by a character, caused by or in response to an action or event.	<i>I can see that the boy is frightened and wants the girl to know it.</i>

The sub-sample learners achieved very high scores in items 1 and 2 (see Figure 1), with similar response rates in the form of the post-reading reflection protocols (see Table 4). However, in solving the most difficult item (item 3), it was not enough to rely on the referential inference and case inference only, but it was also necessary to make a superordinate goal inference based on elements not stated in the text, inferences about the character's emotional reaction, causal antecedent and the theme of the text inferences. Half of the participants managed to solve item 3 (see Figure 1), and the protocols showed that the successful participants effectively made inferences about the feelings and emotional reactions of the characters in the story and in interpreting the text in the light of deeper understanding of the context, as in these examples:

- *Because I have seen that Tony recognised Tina and let her in. (1, 2, 3, 4)*
- *Because I see that Tony greets her and tells her about his problem. (1, 2, 3, 5)*

- *I can see that the boy is frightened and wants the girl to know it. (1, 4, 6)*

Items 4 and 5 were successfully solved by a majority of the participants (see Figure 1), whose reflections showed that a combination of several inference skills was needed to achieve the correct answers: antecedent causal inference; character emotional reaction; superordinate goal inference; and thematic inference. Some of the protocol reflections include the following:

- *Because she was thinking who might be the thief. (1, 3, 4, 5)*
- *Because Tina is thinking how she can find out who has taken it. (1, 3, 4, 5)*
- *I have chosen this answer because the boy was obviously interested to know why she needed a banana. (1, 2, 3, 4)*

Being the second most difficult item in our study, item 6 showed that only the participants who had managed to integrate information from adjacent clauses and to establish global coherence by making thematic inferences based on their world knowledge and personal experiences, were successful in answering the item. The successful participants also made predictions about the events that would follow, showing the ability to closely monitor their comprehension of the narrative. Some of the protocol reflections included the following:

- *Because she wants to play a trick on the monkey and make him come in to take a banana. (1, 3, 4, 6)*
- *Tina is pretending this, and she is taking Tony out of the kitchen to catch the thief. (1, 3, 4, 6)*

The last item (no. 7) was as easy for the sample as item 1 (see Figure 1). World knowledge seemed to be the key to correct inferencing, together with causal antecedent inferencing, as in these examples:

- *I have chosen this answer because it is obvious that the girl has caught the monkey who did not see the trap; I've also understood the text. (1, 2, 3, 4, 6)*
- *They are delighted because they have caught the monkey. (1, 3, 5, 6)*

These results show a range of inferences drawn by the participants in the process of reading the text and doing the reading task. The results will be discussed with the aim of determining how the participants' inference skills related to their reading success.

Discussion

The results will be analysed and discussed through the sequence of research questions.

1. What inference skills do young EFL learners apply in comprehending a narrative text?

The results indicate that in order to comprehend a narrative text, young EFL learners needed to make both local and global inferences for deeper understanding of the text (see Table 5). Their inference skills involved using a variety of cues for making different types of inferences, such as: 1. using semantic cues to make referential inferences; 2. using syntactic cues for making case inferences; and 3. using context cues for making causal antecedent inferences. Moreover, the participants' inference skills also included the following: 4. predicting on the basis of world knowledge, life experience and the previous text; 5. drawing thematic inferences based on the background knowledge about the topic and on personal experience; and 6. referring to the character's emotions resulting from the events in the story. However, while a great majority of the participants were able to successfully comprehend the text at the local level

(using inference types 1, 2, 3), global coherence was achieved by a significantly smaller percentage of those who could make elaborative inferences (types 4, 5, and 6), which confirms the findings of earlier studies (Cain & Oakhill, 1999; Currie & Cain, 2015; van der Broek et al., 2015).

Taking into account the L2 context of our study, the results indicate that young EFL learners are able to use similar inference skills as L1 readers of English, some of the skills probably being transferred from their L1 reading skills.

II. How do successful and less successful young readers differ in the number and types of inference skills they apply in reading in English?

The results of the study indicate that successful comprehenders were able to make a range of inferences in order to achieve local and global coherence, and to flexibly combine several inferences to achieve deep understanding of the text meaning. Moreover, they were able to relate their own world knowledge and life experiences to draw inferences about a character's emotional state and the theme of a text. Unlike less successful readers, who focused more on word meaning than on monitoring their reading, skilled readers strategically made elaborative inferences for achieving comprehension (Cain & Oakhill, 1999). Most importantly, young learners were able to explain the process that lay behind their comprehension in English as a foreign language by correctly verbalising the links between elements and ideas in a text at local and global levels, which corroborates previous studies in the area (Perfetti et al., 2005) and indicates that good readers in L1 and L2 share inference skills.

III. How do inference skills relate to reading comprehension scores?

Comparing the percentages of correct answers in the reading test items and in the post-reading reflection protocols, it can be concluded that there seems to be a very firm link between inferencing skills and reading comprehension outcomes, and that reading comprehension is determined by inference skills. This has been argued by previous studies in the area of reading in English as L1 (Cain & Oakhill, 1999; Currie & Cain, 2015; Kintsch & Rawson, 2005; van der Broek et al., 2015), but our results indicate a similar causal relationship in the area of L2 reading.

Pedagogical Implications

With English increasingly becoming a vital factor in the academic and professional life of young people, and "literacy [being] the foundation of further learning" (Prošić-Santovac, 2009: 98), considerable attention should be paid to the effectiveness of reading curricula, especially in teaching beginning EFL readers. Moreover, young EFL learners are specific in the sense that "children are still developing their mother tongue reading ability" (Savić, 2014: 111) while learning to read in English. Significant educational implications have, therefore, emerged from the study. To help less-successful readers, EFL teachers should support primary school children in their development of comprehension skills by teaching them how to make appropriate inferences in reading comprehension. This should involve prompting children to look for comprehension clues in an unfamiliar text (Perfetti et al., 2005), raising their awareness of a number of cues available in a text (Kispal, 2008), and showing them how to use their own world knowledge and life experience in order to achieve a deeper understanding of a text in a foreign language (Savić, 2016).

Conclusion

The paper studied the relationship between the reading outcomes and inference skills of young EFL learners, by considering both quantitative and qualitative data. Our study indicates that young learners are able to verbalise their inferences spontaneously, without being prompted, which can be considered as one of the significant contributions of our paper to the area of linguistic research. The results show that the inference skills of children reading in English as a foreign language are closely connected to their reading comprehension and success in reading. Moreover, the analysis of the post-reading reflection protocols shows that successful young EFL readers are able to effectively integrate their world knowledge and personal experiences with the text information in order to comprehend the implicit meaning of a text. These results corroborate previous studies on the types and role of inferences in reading comprehension of a narrative text (Cain & Oakhill, 1999; Currie & Cain, 2015; Graesser et al., 1994; Kintsch & Rawson, 2005; Perfetti et al., 2005; van der Broek et al., 2015), but also introduce a new perspective in the sense that they refer to young learners' reading in English as L2.

The research presented in this paper has certain limitations that should be addressed in further studies. Although our sample was a representative one, a more varied sample from various international contexts should be considered in future studies. Also, the relationship between inferencing skills and other variables affecting reading comprehension should be considered in the future.

In summary, this study highlights young learners' ability to draw inferences in reading in English as a foreign language. Its novelty lies in the use of post-reading reflection protocols for collecting young learners' verbal accounts of their reading comprehension processes, in determining six types of children's inference skills, in defining successful comprehension in EFL reading resulting from making appropriate inferences, and in making connections between EFL reading comprehension and the cognitive ability of young EFL learners to draw inferences. The results can serve as a basis for designing young learner EFL reading curricula throughout a variety of English language learning contexts.

Acknowledgements

I would like to thank Dr Janet Enever, Professor of Language Teaching and Learning, Umeå University, Sweden, and Visiting Professor, Reading University, Great Britain, for granting me permission to use the ELLiE study reading tool.

References:

- Cain, K. & Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 489-503. Kluwer Academic Publishers.
- Cain, K., Oakhill, J., Barns, M., & Bryant, P. (2001). Comprehension skill, inference-making ability and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850-859. Psychonomic Society, Inc.
- Currie, N. K. & Cain, K. (2015). Children's inference generation: The role of vocabulary and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 137, 57-75.

- Enever, J. (2011) (Ed.). *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. British Council, London. Retrieved September 10, 2012 from World Wide Web
<http://www.teachingenglish.org.uk/publications/early-language-learning-europe>
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Great Britain: Pearson Education Limited.
- Graesser, A. C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Kintsch, W. & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Oxford: Blackwell Publishing Ltd. doi: 10.1002/9780470757642.ch12
- Kispal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading. Literature review*. National Foundation for Educational Research. Department for Children, Schools and Families. Great Britain. Research Report No. DCSF-RR031. Retrieved January 5, 2018 from World Wide Web
<https://www.nfer.ac.uk/publications/EDR01/EDR01.pdf>
- Lindgren, E. & Enever, J. (2017). Introduction: Mixed Methods in Early Language Learning Research – Examining Complexity. In J. Enever & E. Lindgren, *Early language learning: Complexity and mixed methods* (pp. 1-6). Bristol: Multilingual Matters.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, V. A. (2014). *Second language learning in the early school years: Trends and contexts*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 248-266). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2015): *Understanding and teaching reading comprehension* (A handbook). London: Routledge.
- Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Prošić-Santovac, D. (2009). Diversity and differentiation in literacy development. In J. Vučo & B. Milatović (Eds.), *Individualizacija i diferencijacija u nastavi jezika i književnosti: Zbornik radova* (pp. 94-102). Nikšić: Faculty of Philosophy.
- Savić, V. (2014). Investigating reading skills of Serbian young learners learning English as a foreign language. In J. Enever et al. (Eds.), *Conference proceedings from Early Language Learning: Theory and practice 2014* (pp. 110-116). Umea: Umea University.
- Savić, V. (2016). *Reading difficulties in English as a foreign language*. [Unpublished doctoral dissertation]. Novi Sad: University of Novi Sad.
- Szpotowicz, M. & Lindgren, E. (2011). Language achievements: a longitudinal perspective. In J. Enever (Ed.), *ELLiE: Early language learning in Europe* (pp.125-142). London: The British Council.
- van den Broek, P., Beker, K. & Oudega, M. (2015). Inference generation in text comprehension: Automatic and strategic processes in the construction of mental representation. In E.J. O'Brien, A.E. Cook & R.F. Lorch (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 94-121). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Примљено: 15. 03. 2018.

Коригована верзија рада примљена: 23. 06. 2018.

Прихваћено за штампу: 10. 09. 2018.

ЧИТАЊЕ НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ: ВЕШТИНЕ ЗАКЉУЧИВАЊА УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт Читање са разумевањем је веома сложен процес који зависи од великог броја когнитивних и метакогнитивних вештина, од којих су кључне вештине закључивања. У раду се презентују резултати истраживања чији циљ је био да се идентификују вештине закључивања ученика млађе узраста у читању напредне шекста (серија) на енглеском као страним језику. Учесници у истраживању су били ученици млађе узраста (укупно 90), старости 11 година, који су похађали редовну основну школу у Србији. Квалитативни подаци о вештинама закључивања ученика прикупљени су вербалним протоколом, док је шекст читања био инструмент којим су прикупљени квантитативни подаци. Резултати показују да су успешни читаоци примењивали разноврсне вештине закључивања при читању са разумевањем, флексибилно комбинујући локалне закључке (закључивање на основу семантичких, синтаксичких и контекстуалних знакова), са глобалним закључцима (предвиђање, закључивање о теми/поруци шекста, и закључивање о емоционалној реакцији ликова у шексту), уз проверавање содржаности разумевања у току читања. Насупрот томе, мање успешни читаоци ослањали су се углавном на локалне закључке, нису проверавали содржаност разумевања, и остварили су лоше резултате на шексту читања. Истраживање указује на потребу за применом напредних метода којима би се развијале вештине закључивања ученика млађе школског узраста у настави читања на енглеском као страним језику.

Кључне речи: ученици млађе основношколског узраста који енглески језик уче као страни, читање са разумевањем, вербални протокол, локални и глобални закључци, опште знање и лично искуство.

ЧТЕНИЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: УМЕНИЯ ПОНИМАНИЯ У УЧЕНИКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме Чтение с пониманием - очень сложный процесс, который зависит от большого числа когнитивных и метакогнитивных умений и навыков, ключевыми из которых являются заключение и понимание. В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление данных навыков и умений у учеников младших классов при чтении повествовательного текста (комикса) на английском как иностранном языке. Участниками исследования были ученики младших классов основных школ в Сербии (всего 90), в возрасте 11 лет. Качественные данные о навыках собраны путем вербального протокола, а тест чтения был инструментом для сбора количественных данных. Результаты показывают, что успешные читатели пользовались различными умениями и навыками в понимании прочитанного текста, гибко сочетая локальные выводы (сделанные на основе семантических, синтаксических и контекстуальных смыслов), с глобальными выводами (предвидение, заключение о теме текста и эмоциональной реакции персонажей), проверяя свое собственное понимание при чтении. Напротив, менее успешные читатели главным образом опирались на локальные выводы, не проверяли собственного понимания, получили плохие результаты при решении тестовых заданий по чтению. Исследования указывают на необходимость применения методов обучения, влияющих на развитие навыков заключения и понимания у учеников младшего школьного возраста при обучении чтению на английском как иностранном языке.

Ключевые слова: ученики младшего школьного возраста, изучающие английский как иностранный язык, понимание прочитанного, вербальный протокол, локальные и глобальные выводы, общее знание и личный опыт.

PERSONALITY PROFILE AND LEARNING STYLES OF A TALENTED FOREIGN LANGUAGE LEARNER

Abstract *The present study investigates personality dimensions and learning styles of four talented foreign language learners. As both foreign language teachers and learners face the difficulties associated with language learning on a regular basis, it may be important to find certain behavioral patterns that could serve as guidelines in making the process more comfortable and effective for all parties. The instruments used in the research were the MBTI test to identify participants' orientation on personality dimensions and Kolb's Learning Style Inventory to examine their learning style preferences. The aim of the research was to explore the idea of any commonalities in personality profiles of talented language learners as well as in the learning styles they prefer to apply. The research results suggest that no specific psychological type was identified within the group of participants even though they all scored high on personality dimensions Thinking and Judging. On the measures of preferred learning styles they all scored high on the abstract conceptualization dimension and two learner types were distinguished: Assimilators and Convergers. The conclusion is that learners' different psychological types and learning styles require a more specific teaching approach that would cater for their individual needs.*

Keywords: *personality dimensions, learning styles, gifted students, foreign language learning.*

Introduction

The concepts of giftedness and talent are far from being new constructs as they have been recognized and investigated by researchers for centuries – both on theoretical and empirical grounds. Even though it is generally assumed that gifted individuals and those with special talents and exceptionally high abilities in certain domains can be identified with relative ease, giftedness and the related notion of talent are not easily explained in scientific terms.

The earliest and long prevalent views of giftedness were those based on the psychometric definition of intelligence suggesting that giftedness is a high general intellectual ability (Ter-man & Oden, 1947) measured by the IQ coefficient. Over time, broader views of the concepts of giftedness and intelligence have gained acceptance, among which Gardner's construct of

¹ Е-маил: zorat@ef.uns.ac.rs

'multiple intelligences' (Gardner, 2003) has drawn particular attention. The reason for this is that it suggests that there are as many as eight different types of intelligence, which include *linguistic, logical-mathematical, musical, spatial, bodily-kinesthetic, interpersonal, intrapersonal* and *naturalist*. Such recognition of the multi-componential nature of mental abilities implies a certain degree of variation within individuals regarding their specific abilities in the sense that a person may excel on one dimension and have weaker abilities on another.

Similarly, research on the source and structure of talent has been mostly based on a model of distinct faculties where abilities in specific domains are adjacent to each other and hence linguistic talent, for example, is comparable to that of musical, logical, spatial, etc. (Gardner 2003). Even though the terms talented and gifted are quite frequently used interchangeably, there are views that place giftedness at a hierarchically higher position suggesting that it refers to the highly above average competence, whereas talent is seen as highly above average performance in a particular field (Gagne, 1995). What is implied by this distinction is that giftedness is to be understood as *potential* and talent as *achievement*. From this aspect, talent is a phenomenon rather easily detected, especially by experts in the relevant field, yet it remains an elusive concept because it relies on some sort of innate ability without which no amount of effort or experience can deliver levels of performance associated with the talent per se.

With regard to linguistic talent, particularly in the realm of second and foreign language learning, the most readily observable fact is that most language learners find the process extremely demanding and frustrating. In addition, learning endeavor of this sort typically results in low or mediocre levels of foreign language mastery regardless of the amount of time and effort invested (Bley-Vroman, 1989; Long, 2007). The focus of this paper will be on the exceptionally successful language learners whose level of attainment has been detected as outstanding in the context of foreign language learning. Even though an abundance of research studies have been concerned with factors that prevent language learners from becoming highly proficient in an additional language, the aim of this paper is to investigate whether there are certain psychological commonalities within the group of learners who stand out significantly in terms of their achievement in the field. In order to do so, psychological profiles of the selected learners have been built and their learning strategies investigated.

Theoretical background

Personality and learning. Personality is understood as the complex of the attributes that make every individual unique and constitute a consistent pattern in apparently random behaviors (Dornyei, 2005). There have been a vast number of approaches to the study of personality but what they all have in common is the insistence on the idea of stable patterns. Some of the early proposals included a myriad of narrowly defined traits which were later substituted by broader secondary dimensions. However, those have now been found lacking, as they cannot accommodate for every personality construct.

It is clear that personality dispositions are factors that significantly affect human behavior, but the issue of interest in this study is the extent of impact these behavioral determinants have on the process of learning. There have been a number of studies investigating correlations

between personality and academic achievement (e.g. Charmorro-Premuzic & Furnham, 2003a, 2003b; Cross, Speirs Neumeister & Cassady, 2007; Farsides & Woodfield, 2003; Sak, 2004). It cannot be said that the related studies deliver a clear picture of the nature of the personality-learning relation but even so, it appears that certain regularities have been identified.

Researchers that attempted to relate academic success with measures of the four personality dimensions of the Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) with a focus on academically gifted adolescents (e.g. Cross et al, 2007; Mills & Parker, 1998; Sak, 2004) found that there is a significantly larger proportion of *introverts* in this group than in the general population. Academically gifted individuals were also identified as having higher orientation toward the *intuitive* type which is generally associated with autonomy, creativity, intellectuality, managing abstract symbols and preference for theorizing and hidden meanings. They also appear to be more frequently identified as *thinking* types on the MBTI who emphasize logic and objectivity in reasoning in contrast with the *feeling* types who appreciate human relationships in their judgments as well as society's values. Another type more present among the academically gifted than in the general population is the *perceiving* type, which is characterized as being spontaneous, receptive and understanding with a flexible way of life.

Personality and language learning. As stated earlier, it has been a longstanding observation that for the majority of the population learning an additional language (L2) is an endeavor fraught with difficulty, and that only few L2 learners achieve levels of attainment comparable to those of native speakers. This has led researchers to look into the possible correlations of this kind of linguistic giftedness and personality features (Dornyei, 2005).

It is interesting that most studies dealing with the *extraversion-introversion* dimension and L2 learning have delivered confusing results suggesting that the role of this trait in learning an L2 is insignificant or that the results are mixed. Dornyei (2005) explains this by suggesting that the poor reputation of this variable in the realm of L2 learning is the result of not distinguishing properly the effect of the dimension between oral and written language tasks. By doing so a much clearer picture emerges implying that extraverts score better on complex verbal tasks because they are more resilient to situations characterized by interpersonal stress. On the other hand, under conditions of increased pressure the production of introverts falls back to being supported by controlled processing because automaticity of speech production is inhibited by higher levels of arousal. This overloads introverts' working memory and as a result their speech slows down, they tend to make more errors and have difficulty with producing utterances of greater length. Nevertheless, L2 learning involves a number of learning tasks and processes that are not restricted to conversational contexts and it appears that these aspects of learning can be related more easily to the introvert. What this means is that both *extraversion* and *introversion* may have positive features in the context of L2 learning. This is particularly interesting when taking into account the fact that in most other academic domains of learning introverts seem to have a notable advantage.

Another relevant factor in the realm of L2 learning is a positive attitude toward the L2 community. In terms of personality features, a positive attitude toward a foreign culture requires openness, curiosity and appreciation of different cultural values and ways of life (Dornyei, 2005). This further implies that all L2 learning involves, at least to some extent, the need and desire to integrate into the larger community of either L2 native speakers,

L2 learners or the global community of L2 users as is the case with L2 English (Dornyei, 2005). Striving in this direction relies on the personality factors of empathy, appreciation of interpersonal relationships and societal values in general.

Learning styles. As researchers cannot seem to reach an agreement on whether learning styles vary in terms of their field dependence-independence, the following remarks will mostly focus on learning styles in general and not on learning styles in the field of L2 learning. Learning styles are most commonly understood in the broad terms of preferred, habitual ways of absorbing, processing and retaining new information and skills (Dornyei, 2005). Or, to put it differently, when considering learning styles we refer to individual approaches to learning or the way a person perceives, interacts with and responds to the learning environment. It is logical and easily observable that different people approach the same learning task in different manners as is the assumption that variability in these approaches is not infinite but reveals the existence of certain patterns i.e. learning styles.

According to Ehrman (1996), the intensity of a learning style can range from a mild preference to a strong need which is why some of the style dimensions are also sometimes listed as major personality components. As suggested by Rayner (2000) the individual's approach to learning encompasses two levels of functioning, the first having to do with the way a person thinks and processes information i.e. the cognitive level and the second, more external and less stable one, which is related to the learner's continuing adaptation to the environment during the concrete learning activity. What follows from this distinction is that cognition is at the core of learning styles, which makes it difficult to make a clear distinction between intelligence, personality dimensions and learning styles.

Method

Participants. The study participants were four students enrolled at the Faculty of Economics in Subotica, University of Novi Sad, who had just completed their two-year English course as a regular part of the curriculum. The participants were screened for their L2 English skills which were considered exceptional in comparison with their colleagues' performance. They exhibited high levels of proficiency at the morphosyntactic and semantic level of L2 performance and also in the domain of pronunciation.

Instruments. The Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) was used to assess the psychological types of the participants. MBTI dimensions, unlike some other traditional scales, do not range from positive to negative but point to different aspects of one's personality which in each of 16 possible combinations can have a positive or negative interpretation in a particular domain of life.

Kolb's Learning Style Inventory (LSI) was used to assess the preferred learning styles of the participants. Version 3 of the instrument was used (Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2001). Possible combinations of the scores on the two dimensions allow for four basic learner types. Again, it is important to note that no value judgment is made about any of the learning styles as it is suggested that in every style position one can be successful in a different manner.

Procedure. The testing took place on July 10, 2017 at the Faculty of Economics in Subotica, University of Novi Sad. The tests were administered to students by their English

teacher who explained what they should do and made sure they understood the instructions. It was also made clear that there are no right and wrong answers on either of the tests because they are revealing of different aspects of their dealing with everyday situations and the learning content. The participants were made aware that their identities will be kept anonymous and that the test results will be used for scientific purposes only. The testing took approximately forty minutes. The results of both tests were analyzed by a psychologist who wrote the reports provided in the results section of the paper.

Results

MBTI personality types. The psychological profile of the first participant (P1) is ENTJ. According to his score on the Extraversion/Introversion dimension (90/10), it is clear that he is a pronounced extrovert. Typical extroverts are assertive and speak their mind freely while finding great excitement in the world of interpersonal relationships. With regard to the Sensing/Intuition dimension (40/60), P1 is more oriented toward the intuitive type who is not concerned with concrete facts but prefers the abstract and imaginative while focusing on the possibilities emerging from the recognized patterns and meanings in the data. As the thinking type on the Thinking/Feeling dimension (65/35), when making decisions and arriving at conclusions P1 is slightly more inclined to rely on logic and follow the rational principles of the mind which allows him to be objective. Finally, his high score toward the judging type on the Judging/Perceiving dimension (95/5) is indicative of his preference for planning and order when dealing with everyday situations. Clear rules and guidelines are something judging types feel comfortable with, they are focused on meeting deadlines and do not like having to improvise (Dornyei, 2005).

The second participant's profile is INTJ. P2 is an introvert (40/60) but not as pronounced as P4. This means that she appreciates interpersonal relationships but at the same time exhibits a tendency to enjoy the company of her own thoughts and take some time for solitude and contemplation. On the Sensing/Intuition dimension (45/55) she does not rely that much on the information gathered through the senses but is more concerned with the abstract and hypothetical, leading her to generate ideas based on deeper meanings of things and situations. Her score on the Thinking/Feeling dimension (55/45) suggests that her decisions are supported by logic but concern for others may decide on the way she will present and explain them to other people in order not to significantly affect cooperation. In her dealings with everyday situations she is a planner and appreciates order and structure without leaving much room for spontaneity and improvisation as indicated by her result on the Judging/Perceiving dimension (90/10).

The other female participant's profile is ESTJ. P3 is another typical extrovert (80/20) who feels energetic when engaged in different kinds of social activities and has no difficulty in presenting herself to others. On the Sensing/Intuition dimension (55/45) she is inclined to be slightly more concerned with practical issues and with what actually happened rather than with open ended options. According to her score on the Thinking/Feeling dimension (65/35), when evaluating and deciding she is guided by reason and logic and does not easily allow emotions to interfere with her judgment. She also tends toward the judging type on

the Judging/Perceiving dimension (85/15), who appreciates careful planning, finds comfort in routine and tradition and is not in agreement with spontaneous and flexible life styles.

The last participant has the highest orientation toward Introversiion (30/70) within the group. This makes him more passive and reserved in social contexts. P4's score on the Sensing/Intuition dimension (75/25) implies that his understanding of the world is based on factual detail and experience, which allows him to be realistic and focus on the concrete while denying the effect of the possible and imaginary. As suggested by his result on the Thinking/Feeling dimension (65/35), in the process of drawing conclusions and evaluating, he appreciates the soundness of logical reasoning and tends not get distracted by other people's feelings and attitudes. Finally, he also appreciates the order and structure of the comfort zone and does not easily adapt or improvise, which can be concluded based on his score on the Judging/Perceiving dimension (90/10).

Learning styles. On measures of the participants' preferred learning styles, at first glance their results indicate low variability as three (P1, P2 and P4) out of the four participants belong to the group of Assimilators (reflective and abstract), which means that they tend to learn best by carefully observing and then trying to fully understand the meaning of ideas and situations.

Assimilators have a tendency to take a concise and logical approach. They require clear explanations and are good at understanding a wide range of information and organizing it into a logical format. They are more attracted by the logical soundness of theories and concepts than by approaches based on practical values. Their interests are focused around ideas and abstract concepts and not around people. This style of learning is frequently found among academics as their careers require assimilation of disparate theories and observations in a reflective manner which then results in the generation of new ideas without much consideration of the extent of their practical application. When in formal learning environments they prefer reading, lectures, and analytic models and like to have enough time to think things through (Kolb et al., 2001).

However, one of the participants (P3) belongs to the group of Convergors (abstract and active). People falling into this category according to their learning preference are good at solving problems and tend to use their knowledge to find solutions to practical issues. They are attracted to technical tasks and problems that require practical application of ideas and theories as opposed to reflective understanding. Because of their orientation toward abstract conceptualization they appreciate thinking and logic but are also driven by the need to actively test their ideas and probe their usefulness (Kolb et al., 2001).

Based on the results obtained, it can be said that all four participants have a strong tendency toward abstract conceptualization (both Assimilators and Convergors by definition have high scores on this dimension). Also, it may be important to note that even though three of the participants exhibited orientation toward reflective observation, the scores of P1 and P2 were also quite high on active experimentation. This may indicate that they are sometimes capable of actively trying things out for themselves and are not always passive observers who do not feel comfortable with having to get involved in an activity without sufficient theoretical and instructional support. On the other hand, P4 appears to be a typical assimilator who is content with theoretical speculation.

Discussion

Based on the MBTI test results, all four participants appear to belong to different psychological types (ENTJ, INTJ, ESTJ and ISTJ). When analyzing separate dimensions of their profiles, identification of two extroverts and two introverts is in line with the conclusions of previous studies in the field (Dornyei, 2005). Even though introversion as a personality trait has been much more frequently identified among the academically gifted than in the general population, in the realm of foreign language learning introversion has not been proved to be a critical factor. According to the frequency of introverts and extroverts among talented language learners, both introversion and extraversion appear to have positive features. Therefore, within the scope of the present study, it is not surprising that both of the types have been identified.

Another point noted in the theoretical part is that among the academically gifted intuitive types are more present than sensing types. Even so, the study results indicate that individuals with highly developed foreign language skills may not depend on intuition to support their language learning skills. Two of the participants fall into the category of intuitive types, but the other two have been identified as the sensing type. L2 learning success of the sensing pair may be explained by the fact that one of the strengths of sensing preference is a high ability to memorize facts and details. This ability is frequently favored in school and university settings as it may significantly contribute to receiving good grades. In terms of their learning styles they both exhibit a rather strong preference toward abstract conceptualization, which may have contributed to their ability to understand and successfully manipulate the elements of the complex and abstract system of L2. Language learning is generally believed to be an excessively demanding cognitive task and these participants' high orientation toward the abstract as well as their high scores on the thinking dimension may be responsible for their success in L2 learning.

Apart from their differences in how they approach the world and gather information about it, all the participants tended toward the thinking and judging ends of the two other personality dimensions. Thinking types are, once again, more present in the population of the academically gifted as this orientation allows them to make decisions and reach conclusions based on impartial views and to be led by reason and logic rather than by feelings. In this light, identification of the whole group within the thinking type may be revealing of the need for this orientation to fully understand the complexity of an abstract and logical L2 system. The ability to recognize patterns, make generalizations and at the same time be observant of discrete linguistic anomalies required from language learners allows them to appreciate the consistencies of the system but also to be open to novelty and ambiguity in language learning.

Participants' high scores on the judging dimension are revealing of their orientation toward careful planning and appreciation of order and structure. Even though perception has been identified as a more favorable tendency among the academically gifted, this may not be the case in the field of language learning. L2 learning requires a systematic approach due to the nature of the learning content and it may be that this tendency for planning and order has contributed to the participants' high linguistic achievement. Another point made by the psychologist is that high scores on the judging dimension may be indicative

of the participants' need to impose order and structure on their lives because they live in a society of many political and economic contradictions (Benet-Martinez & Oishi, 2006). Living in socio-economic conditions that imply high levels of uncertainty may have led the participants to try to make more sense of the turbulent environment in which adaptation and improvisation are a way of life. Therefore, by applying a judging approach in the micro environment of their daily lives the participants may be attempting to find comfort in the sense of more predictive and favorable outcomes they believe careful preparation may offer.

Finally, in terms of preferred learning styles three of the participants belong to the group of assimilators and one to the group of convergers. Both of the learning styles identified require high scores on the dimension of abstract conceptualization with the difference that assimilators also score high on reflective observation and convergers on active experimentation. As suggested by the psychologist, this also may be the consequence of environmental requirements. Namely, the study participants are all part of the educational system that puts emphasis on theoretical investigations of the learning content with limited opportunities for practical application. The ex-cathedra approach dominating formal classrooms in the country encourages individual work and long hours of listening and reading without much opportunity for active experimentation. Instead, reproduction of the information received through the teacher's lectures and course books is highly regarded and in most cases constitutes the basis for good grades. Unfortunately, not much experimentation and practical experience is involved in the curriculum and this may be the reason why the participants have developed learning styles that mostly focus on theoretical and reflective observation.

Implications for teaching. The differences identified in personality features as well as preferred learning styles suggest that individual learners may need a different teaching approach. Unfortunately, this is not always possible especially in large classes, which is usually the case in high schools and at faculties that attract and enroll huge numbers of students. Taking an individual approach requires work in smaller groups which allows teachers to accurately assess and cater for the individual needs of their students.

Developing foreign language skills in formal learning environments typically involves a wide a range of activities (reading, listening, writing and speaking) which can be approached in different manners (individual work, pair work, group work, simulations of real life situations, case studies, participation in projects, etc.). It appears that in this kind of learning environment that allows for multiple variations, almost any personality profile can find something they feel comfortable with.

Even so, teachers should be aware that there are always students who need more encouragement to get engaged in certain types of activities. Some of them may feel uncomfortable or bored with speaking or writing tasks (e.g. introverts in role plays or group work and extroverts when expected to produce pieces of formal writing) and an enthusiastic and understanding teacher may find ways to encourage them to participate and praise them afterwards for the effort invested. Also, given that L2 learning is a demanding task which requires a substantial amount of time and effort and is frequently associated with feelings of anxiety, boredom, embarrassment and even frustration, the L2 aspects being taught should be approached in a number of ways so that different types of learners would be interested and at ease during class.

It is interesting to note that certain relationships have been found between language teaching approaches and personality dimensions (Sharp, 2005). On the Thinking/Feeling dimension, learners with thinking orientation are more inclined toward detailed linguistic analysis of the data while those with feeling preference feel more comfortable with guessing and paraphrasing without grammatical analysis as they tend to see things more holistically as opposed to thinkers and their interest in detail. Learners with judging tendencies appreciate clear guidelines and grammatical rules while intuitive types are inclined to manipulate abstract principles of language in a rather divergent way and are flexible in using guessing, predicting and other 'compensation' strategies.

With regard to learning styles, as indicated previously, all of them can be seen as equally effective but teachers should be aware of the differences in preferred approaches and try to organize L2 classroom activities in a way that allows learners in all four learning positions to be positively excited about and successful in developing their L2 skills.

Conclusion

The results of the study of four talented language learners suggest, as expected, that no single personality profile can be identified in individuals with highly developed linguistic abilities. As implied in the literature, both extrovert and introvert types are likely to be found in the group of talented language learners, which was confirmed by the study results. With regard to other MBTI dimensions, it appears that orientation toward intuition is not a necessary condition for high achievement in the domain of foreign language learning. However, all of the study participants demonstrated tendencies toward the thinking and judging types.

Thinking dimension scores may be explained in terms of the nature of linguistic systems, which are highly abstract and complex and require the ability to pay attention to rich linguistic detail and then make generalizations based on recognized patterns. This, of course, does not mean that feeling types are poorer language learners but may be traced back to teaching methodologies which often place great importance on an extensive analysis of syntactic structures. This approach to L2 teaching, even though at times found convenient by teachers, is usually not welcomed by learners who are inclined to see things more globally and get annoyed and bored with such focus on detail.

Another personality dimension on which the participants scored high is the MBTI judging dimension. This, again, does not necessarily imply that it is a feature relevant for success in L2 learning but may be a result of other, more global factors of the environment. However, it is important to note that no general assumptions are being made about the frequency of this particular type in specific cultures because the sample is far too small to make any kind of general predictions which would require investigation far beyond the scope of the research.

When it comes to learning styles identified in the group of participants, the presence of high scores on abstract conceptualization may be interpreted as a consequence of the requirements of the educational system. As indicated earlier, learning preferences are viewed in a value-neutral fashion suggesting that one can be successful in any style position, only in a different way.

References:

- Benet-Martinez, V., & Oishi, S. (2008). Culture and personality. In O. P. John, R. W. Robins & L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 542-567). New York: The Guilford Press.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. M. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 41-68). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003a). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37(4), 319-338.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003b). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17(3), 237-250.
- Cross, T., Speirs Neumeister, K., & Cassady, J. (2007). Psychological types of academically gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 3(51), 285-294.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1225-1243.
- Gagne, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18(2), 103-111.
- Gardner, H. (2003). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles* (pp. 227-247). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Long, M. H. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mills, C. J., & Parker, W.D. (1998). Cognitive-psychological profiles of gifted adolescents from Ireland and the U. S.: Cross-societal comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(1), 1–16.
- Rayner, S. G. (2000). Reconstructing style differences in thinking and learning: Profiling learning performance. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 159-180). Amsterdam: John Benjamins.
- Sak, I. (2004). A synthesis of research on psychological types of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(2), 70–79.
- Sharp, A. (2005). Individual differences in language learning: the effects of Jungian personality type. *International Journal of Learning*, 11, 633-639.
- Terman, L., & Oden, M. (1947). *The gifted child grows up: twenty-five-year follow-up of a superior group* (Vol. 4). Stanford, CA: Stanford University Press.

Примљено: 30. 04. 2018.

Коригована верзија примљена: 20. 06. 2018.

Прихваћено за штампу: 25. 06. 2018.

ПРОФИЛИ ЛИЧНОСТИ И СТИЛОВИ УЧЕЊА ТАЛЕНТОВАНИХ УЧЕНИКА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Апстракт У раду се даје приказ истраживања димензија личности и стилова учења четворо талентованих ученика страног језика. Са обзиром на то да се и наставници и ученици језика редовно суочавају са појешкоћама повезаним са учењем страног језика, било би корисно пронаћи одређене шаблоне понашања који би служили као смернице да се процес учини уоднијим и ефикаснијим за све учеснике. Инструмент коришћени у истраживању су МБТИ шесћ за утврђивање профила личности и Колбв инструмент за одређивање преферираног стила учења. Циљ истраживања је био да се развојри идеја о појенцијалним заједничким карактеристикама у профилима личности и стилловима учења талентованих ученика страног језика. Резултати истраживања имлицирају да не постоји јединствен психолошки тип у групи учесника мада су сви остварили висок резултат на димензијама Мишљења и Просуђивања. На мерама преферираног стилова учења, код свих учесника је уочен висок резултат на димензији апстрактне концептуализације и два типа ученика су идентификована: Теоретичар и Прагматичар. Закључак је да различити психолошки профили и стилови учења које примењују захтевају различите педагошке процедуре који би задовољило њихове индивидуалне потребе.

Кључне речи: димензије личности, стилови учења, даровити ученици, учење страног језика.

ПРОФИЛИ ЛИЧНОСТИ И СТИЛИ УЧЕНИЯ У ТАЛАНТЛИВЫХ УЧЕНИКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Резюме В статье представлен обзор измерений личности и стилей учения на примере четырех талантливых учеников иностранного языка. Поскольку учителя и изучающие языки постоянно сталкиваются с трудностями при изучении иностранных языков, считается полезным найти определенные модели поведения, которые служили бы ориентирами для более удобного и эффективного процесса обучения для всех участников. В исследовании был использован МБТИ тест для определения профилей личности и инструмент Колбы для определения предпочтительного стиля учения. Целью исследования было рассмотрение идеи о наличии потенциальных общих характеристик в профилях личностей и стилях учения у талантливых учеников иностранного языка. Результаты исследования в имплицитном виде показывают, что в группе участников нет единого психологического типа, хотя все они достигли высоких результатов по измерениям Мышления и Суждения. Что касается предпочтительных стилей учения, то у всех участников отмечен высокий результат по измерению абстрактной концептуализации и идентифицированы два типа учащихся: теоретик и прагматик. В заключение можно сказать, что различные психологические профили и применяемые стили учения, требуют иного педагогического подхода, который удовлетворил бы индивидуальные потребности учащихся.

Ключевые слова: индивидуальные измерения, стили учения, одаренные ученики, изучение иностранного языка.

СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ ПРОФЕСОРА ПОСЛОВНОГ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА – ПЕРСПЕКТИВА ПРОФЕСОРА

Апстракт

Овај рад се бави стручним усавршавањем професора пословног енглеског језика у високошколским установама у Србији. Тренутно стање у погледу могућности унапређивања наставничких компетенција ових професора је недовољно, те је циљ истраживања анализа њихових ставова и потреба, како би се добиле смернице за креирање адекватног модела усавршавања. Узорак је чинило 30 професора, а као истраживачки инструмент коришћен је анкетни лист. Резултати су показали да су ставови професора у складу са савременим теоријама у области професионалног развоја, али су и потврдили мањкавости тренутног система усавршавања у Србији. Нов модел усавршавања треба да омогући унапређивање општих и стручних наставничких компетенција идентификованих на основу анализе потреба, да се заснива на сарадњи не само професора, него свих актера у образовању, да садржи механизме праћења примене новостичених знања, и да у већој мери користи виртуелне облике усавршавања. Вредност рада лежи у његовој практичној примени, јер пружа информације које су кључне за креирање релевантног и ефикасног стручног усавршавања професора пословног енглеског језика. Рад може да послужи и као полазна тачка за даља истраживања у домену стручног усавршавања професора језика струке уопште.

Кључне речи: *стручно усавршавање, пословни енглески језик, професор пословног енглеског језика, високошколска установа.*

Увод

У последње две деценије пословни енглески језик доживљава експанзију у Србији. Он постаје све заступљенији и у високошколском образовању са растом броја институција које нуде студијске програме из области пословања и економије у ширем смислу. Стога је све већа потреба за професорима језика струке који имају високоразвијене опште и стручне наставничке компетенције, што подразумева постојање планског и систематичног система обуке и професионалног развоја.

¹ Е-маил: vidakovicm@ef.uns.ac.rs

Анализа заступљености програма стручног усавршавања у Србији који су релевантни за професоре пословног енглеског језика показала је да, иако су у последњих неколико година начињени кораци у погледу препознавања језика струке, ипак и даље постоји раскорак између образовне политике, програмске понуде и потреба професора (Vidaković, 2016). Имајући у виду да је пословни енглески језик у експанзији, неопходно је начинити веће напоре ка унапређењу области стручног усавршавања професора.

Овај рад представља део опсежне студије која је обухватила анализу законског оквира, докумената и литературе која се бави датом проблематиком, и емпиријско истраживање у коме су учествовали професори и полазници пословног енглеског језика. С обзиром на ограниченост простора, у раду ће бити представљени резултати истраживања спроведеног са професорима који пословни енглески језик предају у високошколским институцијама. Циљ је стицање увида у њихове ставове, очекивања и потребе у вези са стручним усавршавањем, како би се добиле конкретне смернице за креирање модела њиховог стручног усавршавања.

Карактеристике стручног усавршавања професора

Стручно усавршавање и наставничке компетенције су често предмет истраживања у последњих пар деценија. Реформе образовног система започете 80-их година 20. века у Европској унији, а нешто касније и у Србији, интеграција информационог технологија у област образовања, децентрализација, већи фокус на науку указали су на важност стручног усавршавања професора и неопходност преиспитивања постојећег стања у овој области (Zindović-Vukadinović, 2010). Многи аутори су се бавили овом проблематиком (Darling-Hammond, 2006; Džinović, 2010; Farrell, 2008; Foord, 2009; Glušac, 2012, 2016; Guskey, 2000; Lock, 2006; Pešikan, Antić & Marinković, 2010; Polovina & Pavlović, 2010; Radulović, 2011; Richards & Farrell, 2005; Vujisić-Živković, 2007). Они су редефинисали појам стручног усавршавања тако да он одражава савремена научна сазнања која су резултат новонасталих промена у друштву и пољу образовања. Према овим ауторима, стручно усавршавање се данас посматра као целоживотни, континуиран процес, који поред унапређивања наставне праксе обухвата и промену професорових „ставова, уверења, система вредности“ (Glušac, 2016: 22). Усавршавање се више не заснива на преношењу, већ на изналажењу знања. Другим речима, професори се посматрају као рефлексивни практичари и иницијатори сопственог професионалног развоја, при чему се наглашава значај сарадње и подршке и других актера у образовању, јер је само кроз заједнички допринос свих релевантних учесника „могуће да програми професионалног развоја постану интегрални део професионалног живота наставника и да суштински допринесу циклусима професионалног учења и професионалне промене“ (Džinović, 2010, 167). Такође, да би се додатно обезбедио квалитет стручног усавршавања, неопходно је осмислити стратегије и механизме праћења његових ефеката, јер учешће у активностима стручног усавршавања није нужно гаранција усвајања знања и његове примене у настави (Guskey, 2000; Stanković, Đerić & Milin., 2013).

Ваља још напоменути да се стручно усавршавање мора посматрати како на глобалном тако и на локалном плану. Једино ако се поред наведених општих поставки

у обзир узму индивидуалне потребе професора и локално образовно, друштвено и економско окружење, стручно усавршавање може да постане сврсисходно и ефикасно.

Досадашња истраживања у Србији (Džinović, 2010; Glušac, 2016; Pešikan i sar., 2010; Petrić, 2006; Zindović-Vukadinović, 2010 i dr.) показала су да су предузети кораци ка унапређењу области усавршавања, али да су промене више формалног него суштинског карактера, јер програми и даље „рефлектују интересе и знање понуђача“, а до озбиљнијег помака није дошло ни на плану организације и метода рада (Zindović-Vukadinović, 2010: 101).

Компетенције професора пословног енглеског језика

Уз појам стручног усавршавања уско се везује појам компетенција, за који Станковић (Stanković, 2010: 54) каже да је постао „окосница читаве идеје о целоживотном образовању“, о чему сведоче бројне публикације како у иностранству тако и у Србији (European Commission, 2004, 2005, 2012; Gonzalez & Wagenaar, 2006; *Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, 2011; Radulović, 2011; Rangelov Jusović & Vizek Vidović, 2013).

Осврћући се на језик струке, међутим, Баштуркмен, Киркгоз и Дикилиташ (Basturkmen, 2014; Kirkgoz & Dikilitas, 2018) уочавају да јачање наставничких компетенција у овој области није довољно заступљено ни као тема изучавања, а ни у пракси. Ако се у обзир узме запажање да се у улози професора пословног енглеског језика често налазе професори општег енглеског језика (Donna, 2000), као и чињеница да су компетенције професора пословног енглеског језика ширег спектра у односу на професоре општег енглеског језика, јер поред општих наставничких компетенција у контексту области подучавања страног језика професори језика струке треба да поседују и компетенције које су у вези са специфичностима њиховог наставног контекста, који првенствено одређују тип полазника и њихове потребе (Donna, 2000; Ignjačević, 2012), неопходно је начинити значајније кораке за унапређење области професионалног развоја ових професора.

У наставку је приказан модел наставничких компетенција који је креирала Селви (Selvi, 2010) и који је примењив на наставу пословног енглеског језика. Ова категоријација чини теоријску окосницу емпиријског истраживања, чији ће резултати бити дати у другом делу рада.

Селви (Selvi, 2010) је у свом истраживању идентификовала девет група наставничких компетенција:

1. компетенције у вези са предметном материјом, где се под материјом подразумева садржај стручне дисциплине,
2. истраживачке компетенције, тј компетенције неопходне за осмишљавање и спровођење истраживања, што подразумева и познавање истраживачких метода и техника,
3. курикуларне компетенције, које обухватају две поткатегије: компетенције у вези са креирањем курикулума и компетенције у вези са спровођењем курикулума,
4. компетенције у вези са целоживотним учењем, које у наставничкој струци подразумевају одговорност наставника за сопствено стручно усавршавање, као и развијање свести и вештина за целоживотно учење код ученика,

5. друштвено-културне компетенције, које се манифестују кроз знања у вези са друштвено-културним окружењем полазника и професора, демократским вредностима, људским правима и сл.,
6. емоционалне компетенције, које обухватају „вредности, морал, веровања, ставове, анксиозност, мотивацију, емпатију професора и полазника“ (Selvi, 2010: 171). Према Селви (Selvi, 2010), емоционални аспект у настави може да поспеши процес и исходе учења,
7. комуникативне компетенције, које се односе на вербалну и невербалну комуникацију, те обухватају односе и вештине „интраперсоналне и интерперсоналне комуникације и обраду информација, слушање, запажање, говор, постављање питања, анализирање и процењивање“ (Selvi, 2010: 172),
8. компетенције из поља информационо-комуникационих технологија (ИКТ), које се односе на примену технологија за „производњу, манипулацију, складиштење, преношење и ширење информација“ (Selvi, 2010: 172). Ова група компетенција уско је повезана са комуникативним компетенцијама, јер поред техничког коришћења компјутера подразумева и „познавање правила комуникације овим путем“ (Petrić, 2006: 55),
9. компетенције у вези са животним окружењем, које обухватају знања, вештине, ставове у вези с екосистемом, управљањем еколошким ресурсима и сл.

Узимајући у обзир контекст овог рада, а то је пословни енглески језик у високошколским институцијама, неопходно је уже објаснити неке од горепомнутих компетенција. Наиме, када се ради о предметним компетенцијама, једно од горућих питања јесте у којој мери професор језика струке треба да поседује знања и вештине из предметних дисциплина с којима је језик струке у вези. Преовлађује мишљење да су професори језика струке првенствено професори језика, и да недовољно познавање стручне дисциплине није нужно препрека у одвијању наставе (Barton, Burkart & Sever, 2010; Day & Krzanowski, 2011; Donna, 2000). Па ипак, уочено је да полазници курсева, посебно они без радног искуства, често не деле то мишљење (Ellis & Johnson, 1994; Frenco, 2005; Vidaković, 2016).

Курикуларне компетенције у језику струке обухватају компетенције у вези са спровођењем анализе потреба полазника, креирањем курса, одабиром и продукцијом материјала, имплементацијом курса, евалуацијом (курса, постигнућа студената) и сл. (Barton et al., 2010; Day & Krzanowski, 2011; Donna, 2000; Dudley-Evans & St John, 1998; Ellis & Johnson, 1994; Frenco, 2005; Ignjačević, 2012). Природа наведених компетенција је таква да су оне у уској вези са нпр. истраживачким, друштвено-културним и ИКТ компетенцијама. Према томе, професори пословног енглеског језика треба да одговоре комплексним захтевима које пред њих ставља специфичан наставни контекст.

Методологија истраживања

Циљ истраживања. Циљ овог истраживања је стицање увида у ставове, потребе и очекивања професора пословног енглеског језика у високошколским установама у вези са стручним усавршавањем, како би се добиле смернице за креирање релевантног и ефикасног модела њиховог усавршавања.

Узорак. Истраживање је спроведено са 30 професора, што се сматра прикладном величином узорка ако се у обзир узме број високошколских установа у којима је овај предмет део студијског програма (контактирани су 32 факултета и 14 високих школа). Сви испитаници су женског пола, што говори о томе да је у овој струци далеко већи број жена у односу на мушкарце. У табели 1. приказана је структура испитаника према старости, док табела 2. представља структуру узорка према дужини радног стажа.

Табела 1. Структура испитаника према старости

Године старости	f	%
До 29	6	20
30–39	17	56,7
40–49	3	10
Више од 50	4	13,3
Укупно	30	100

Табела 2. Структура испитаника према дужини радног стажа

Дужина стажа	f	%
Највише 1 година	1	3,33
2–5	13	43,3
6–10	8	26,7
Више од 10 година	8	26,7

На основу табеларног приказа уочава се да највећи проценат испитаница (56,7%) припада старосној групи од 30 до 39 година, и да нешто мањи постотак (53%) поседује веће искуство у настави језика струке (више од 6 година).

Увид у академску титулу показао је да међу испитаницама већина има титулу мастера (46,6%), потом магистра (33,3%), док титулу доктора наука поседује 13,3% професорки. Преосталих 6,7% професорки завршило је основне студије. Према *Закону о високом образовању* (Službeni glasnik RS, br. 88/2017), наставу страног језика може да изводи „наставник страног језика, односно вештина који има стечено високо образовање првог степена, објављене стручне радове у одговарајућој области и способност за наставни рад“. Према томе, запажа се да иако професори у високошколским установама нису у обавези да унапређују своја знања и вештине кроз даље формално образовање, они томе ипак теже.

Истраживачки инструменти и обрада података. Да би се прикупили потребни подаци за истраживање, конструисан је анонимни упитник. Он је израђен на основу теоријских поставки релевантних за дату проблематику и постојећих упитника који су се бавили сличним истраживањима (Gabršček & Roeders, 2013; Glušac, 2012; OECD, 2013; Vidaковић, 2015). Упитник се састојао из два дела. Први део садржао је питања у вези са општим подацима о испитаницима (пол, године старости, године радног стажа и академска титула), док се други део састојао од 10 питања отвореног, затвореног и комбинованог типа која су се бавила конкретним питањима у вези са стручним усавршавањем (учешће у програмима стручног усавршавања, ставови у вези са квалитетом

и сврсисходношћу ових програма, потребе професора и сл.). Професорима је дистрибуиран електронски упитник како би се обухватио што већи узорак у погледу броја испитаника и њихове географске распрострањености. Анкетирање је обављено у периоду од октобра 2014. године до фебруара 2015. године. Одговори добијени на затворени тип питања обрађени су квантитативно кроз дескриптивну анализу података путем пакета SPSS 20. За одговоре на отворени тип питања кориштена је квалитативна анализа, која је обухватила анализу садржаја, при чему су одговорима испитаника додељивани кодови који су омогућили категоризацију података. Резултати су потом анализирани и интерпретирани у оквиру релевантних теоријских поставки.

Приказ и интерпретација резултата истраживања

Припрема професора за рад у области пословног енглеског језика. Анализа одговора испитаница на питање у вези са припремом за рад у области пословног енглеског језика потврдила је претходно запажање да се професори често нађу у овој улози без претходне обуке. Наиме, велики постотак професорки (76,7%) изјавио је да су се у раду ослањале на сопствено знање и искуство које су стекле у настави општег енглеског језика и на литературу коју су самостално пронале на интернету. Седам професорки је рекло да су прошле обуку за рад у овој области, међутим, детаљнији увид у њихове одговоре показао је да се ту углавном радило о неформалној сарадњи с искуснијим колегама. Само две испитанице навеле су конкретне програме обуке: курс за специјализоване преводиоце и обука Лондонске привредне коморе за стицање сертификата (First Certificate for Teachers of Business English – FTBE).

Иако има неке заједничке одлике с општим енглеским језиком, настава језика струке захтева шири спектар наставничких компетенција. Узимајући наведено у обзир, као и чињеницу да је пословни енглески језик у Србији у експанзији, аспект припреме и обуке професора не сме да буде запостављен.

Учешће професора у програмима стручног усавршавања. Већина испитаница (60%) похађа програме стручног усавршавања једанпут или два пута годишње, 33,3% више од два пута годишње, док 6,7% професорки не похађа програме стручног усавршавања. Овакво стање није задовољавајуће, јер се похађање програма усавршавања једанпут до два пута годишње сматра спорадичним, те не може знатније да допринесе професионалном развоју које данас подразумева не само промену наставне праксе него дубље промене вредности и ставова. Посебно је забрињавајућ податак да има и оних професорки које су изјавиле да не похађају програме стручног усавршавања. Узроке овако неповољног резултата могуће је пронаћи у одговорима на питања која се баве тренутним стањем програмске понуде за професоре пословног енглеског језика, која се анализирају касније у раду.

Када се ради о учешћу професора у различитим облицима стручног усавршавања, дистрибуција одговора учесника у анкети приказана је у табели 3.

Табела 3. Узорак испитаника према учешћу у различитим облицима стручног усавршавања

Облик стручног усавршавања	f	%
Семинари	23	76,7
Радионице	11	36,7
Стручни скупови (конференције, симпозијуми, трибине итд.)	25	83,3
Курсеви и обуке	9	30,0
Опсервације и међусобно обучавање колега	5	16,7
Вођење портфолија професионалног развоја	0	0,0
Акционо истраживање	4	13,3
Праћење стручне литературе	25	83,3
Вебинари	8	26,7
Онлајн конференције	9	30,0
Образовне групе професора (укључујући и виртуелне групе)	7	23,3
Друго	0	0,0

Анализа резултата показала је да су најучесталији облици усавршавања праћење стручне литературе (83,3%), похађање стручних скупова (83,3%) и семинара (76,7%). Потом следе радионице (36,7%), курсеви и обуке (30%), вебинари (26%) и учешће у образовним групама професора (23,3%), док опсервације и међусобно обучавање колега и акционо истраживање спроводи мали постотак испитаница (16,7% и 13,3% по категорији). Резултати у вези са најдоминантнијим облицима стручног усавршавања су у извесној мери очекивани. Уопштено говорећи, семинари и конференције су преовлађујући типови усавршавања професора у Србији (Polovina & Pavlović, 2010; Stanković i sar., 2013). Уз то, учешће на конференцијама и објављивање радова у часописима професорима у високошколским установама доноси поене значајне за избор у одређено академско звање. Па ипак, неопходно је професорима указати и на значај активности које се заснивају на новијем концепту усавршавања, које обухвата како кооперативни тако и индивидуални рад и рефлексију, као нпр. акционо истраживање, међусобно обучавање колега и сл., чија се ефикасност често наглашава у новијој литератури (Glušac, 2016; Petrić, 2006; Polovina & Pavlović, 2010).

Начин информисања и кријеријуми одабира програма стручног усавршавања. Већина испитаница користи више извора информација о програмима усавршавања, што указује на развијену свест о значају овог процеса за педагошку праксу. Професорке се највише информишу самостално путем интернета (73,3%), нешто више од половине испитаница (56,7%) информације добија од организатора програма, док је 40% навело да о активностима усавршавања сазнаје од колега. Институција не игра велику улогу у информисању професора о стручном усавршавању (26,7%), док *Канцеларија програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника у Србији* користи свега 3,3% професорки. На основу наведених резултата, изводи се закључак да су испитанице углавном препуштене самосталном изналажењу програма усавршавања, те да је неопходно унапредити комуникацију између професора, институција и креатора програма усавршавања ради ефикасније дисеминације информација.

Када се ради о критеријумима којима се професорке воде приликом одабира програма стручног усавршавања, запажено је да се најчешће јављају важност програма за сопствени професионални развој, време одржавања и цена. У табели 4. приказани су одговори испитаника.

Табела 4. Узорак испитаника према критеријуму одабира програма стручног усавршавања

Критеријум	f	%
Место	9	30,0
Време	14	46,7
Цена	11	36,7
Професија и афилијација аутора програма	9	30,0
Важност програма за сопствени професионални развој	25	83,3

Као најважнији критеријум издваја се важност програма за сопствени професионални развој (83,3%), што је очекиван резултат. Према Глушац (2012, 12), одабир овог критеријума указује на то да су ти „професори свесни својих јаких страна и слабости у контексту наставне праксе и бирају оне активности које им могу помоћи у остварењу жељеног напретка“. Изостанак одабира овог фактора може да говори о професоровом непознавању сопствених потреба, или пак недостатку унутрашње мотивације. За нешто мање од половине испитаница (46,7%) важно је време одржавања програма, а потом следе цена (36,7%), место и професија и афилијација аутора програма (30% по категорији). Иако је мањи број испитаница одабрао последња три критеријума, постотак је ипак значајан и они треба да буду узети у обзир приликом организовања активности стручног усавршавања, јер и ове компоненте могу да повећају учесталост похађања програма стручног усавршавања.

Сјавови професора о програмима стручног усавршавања у Србији. У табели 5. приказане су тврдње у вези са стручним усавршавањем професора у Србији и одговори испитаника у оквиру петостепене Ликертове скале.

Обрада података показала је да је највећи број професорки одабрао опцију „нити се слажем, нити се не слажем“ за све тврдње сем за ону која се односи на примену новостечених знања у настави. Такав резултат може да буде показатељ неуједначености програма усавршавања у погледу квалитета, трошкова учешћа итд. Највећи постотак испитаница (око 60%) одабрао је ову опцију у вези са тврдњама које се тичу одговарања потребама, времена одржавања, места и квалитета програма усавршавања. Испитанице су изразиле веће слагање него неслагање у вези са првом и последњом тврдњом. Наиме, 30% испитаница рекло је да програми стручног усавршавања одговарају њиховим потребама. Ипак, овај резултат остаје у сенци чињенице да је тај постотак знатно мањи у односу на постотак испитаница које су изразиле неодређен став, и контрадикторан је са податком да свега 13,3% професорки сматра да знање стечено у оквиру активности усавршавања није применљиво у њиховом наставном контексту. Нешто мање од половине испитаница (40%) изјавило је да постоје могућности да учествују у свим програмима усавршавања која су им потребна, што је охрабрујући, али ипак недовољно задовољавајући постотак. За остале тврдње (време, трошкови учешћа,

квалитет програма и могућност имплементације сазнања у настави) професорке су изразиле веће неслагање у односу на слагање. Подједнак постотак испитаница (око 36%) мисли да место, време и трошкови учешћа нису одговарајући, док се 26,7% професорки сложило са тврдњом да су програми усавршавања савремени и квалитетни. Овакви резултати потврђују досадашња истраживања (Glušac, 2012, 2016; Pešikan i sar., 2010; Stanković i sar., 2013; Zindović-Vukadinović, 2010) и указују на неопходност преиспитивања постојећег система стручног усавршавања професора.

Табела 5. Став испитаника према тврдњама у вези са стручним усавршавањем

Тврдње		Слажем се у потпуности.	Слажем се.	Нити се слажем, нити се не слажем.	Не слажем се.	Не слажем се уопште.
Програми стручног усавршавања понуђени у Р Србији одговарају мојим потребама.	f	0	9	17	4	0
	%	0,0%	30,0%	56,7%	13,3%	0,0%
Време одржавања програма стручног усавршавања је одговарајуће.	f	0	2	18	9	1
	%	0,0%	6,7%	60,0%	30%	3,3%
Место одржавања програма стручног усавршавања је одговарајуће.	f	0	1	18	10	1
	%	0,0%	3,3%	60,0%	33,3%	3,3%
Трошкови учешћа у програмима стручног усавршавања су прикладни.	f	2	5	12	11	0
	%	6,7%	16,6%	38,8%	36,7%	0,0%
Понуђени програми стручног усавршавања су савремени и квалитетни.	f	0	3	19	7	1
	%	0,0%	10,0%	63,3%	23,3%	3,3%
Знање стечено у оквиру програма стручног усавршавања могу да применим у свом наставном контексту.	f	0	4	10	16	0
	%	0,0%	13,3%	33,3%	53,3%	0,0%
Имам могућност да учествујем у свим програмима стручног усавршавања који су ми потребни.	f	3	9	10	7	1
	%	10,0%	30,0%	33,3%	23,3%	3,3%

Примена сазнања стечених у оквиру програма стручног усавршавања. Одговори испитаница на питање о примени новостечених знања и вештина у пракси показали су да оне најчешће интегришу нове идеје у наставу и размењују искуства у погледу њихове применљивости и ефикасности. Професорке су рекле следеће: Корисним нове идеје у настави, проверавам колико су ефикасне, делим идеје са колегама; Посејено или експериментално примењујем нове идеје у настави, након чега анализирам резултате примене и одлучујем о могућностима трајне интеграције одређене методе у редовни наставни процес; Најчешће их примењујем у настави и дискутујем са колегама о њиховим

конкретним искуствима итд. Поред тога, испитанице су навеле да сазнања примењују и приликом креирања курикулума, у научном раду и евалуацији сопствене праксе.

Питања примене и праћења примене новостечених знања у пракси данас су веома актуелна, о чему је било речи у одељку о карактеристикама стручног усавршавања. Компонента праћења примене знања веома је важна како за саме професоре и наставу, јер омогућава критичко сагледавање педагошке праксе, тако и за ауторе програма усавршавања, који на тај начин добијају повратну информацију о његовој релевантности и ефикасности. Постоје разни механизми праћења примене новостечених сазнања у пракси, као нпр. вођење портфолија или спровођење опсервација, чиме се заправо пружа подршка професорима и након што је сама активност усавршавања завршена.

Сарадња професора пословној енглеској језика са професорима језика струке и стручних предмета. Велика већина испитаница (96,6%) сарађује са колегама, али је уочено да је сам обим сарадње различит (одговори се крећу од „мало сарађујем“ и „сарадња је нередовна“ до „сарађујем у великој мери“), и да се она већином реализује са професорима језика струке, а мање са професорима стручних предмета, углавном је неформалног карактера и манифестује се кроз заједнички рад на пројектима, размену знања и искуства у вези са креирањем курикулума (одабиром наставних материјала, утврђивањем циљева наставе, евалуацијом полазника итд.), кроз писање научних радова, стручне скупове и стручну литературу и сл. Испитанице су рекле следеће: *Сарадња се одвија љуштем неформалних разговора, где се заједнички ради на састављању курикулума и одлучује о наставном материјалу, циљевима и методама држања наставе, као и о видовима и критеријума евалуације; У довољној мери, љуштем неформалних разговора или љушћивањем на стручну литературу; Углавном се сарадња заснива на неформалним разговорима током којих размењујемо искуства и дајемо савете итд.* Професорке које су изјавиле да не сарађују са колегама нису образложиле свој став.

Сарадња се данас сматра кључном компонентом стручног усавршавања, и поред тога што може да унапреди наставну праксу, она јача и колегијалне односе. Па ипак, да би дала суштински допринос у погледу професионалног развоја професора, сарадња треба да буде добро испланирана, тј. да буду јасно утврђени циљеви и начин спровођења, однос и улога учесника у њој и утврђен механизам њеног праћења (Richards & Farell, 2005).

Пошребје професора пословној енглеској језика у пољу стручног усавршавања. У оквиру питања о потребама професора пословног енглеског језика у погледу унапређивања релевантних знања и вештина, учесницима у анкети понуђено је шест група компетенција (групе компетенција засноване су на категоризацији Селви (Selvi, 2010)). Испитанице су замољени да процене своју потребу за јачањем различитих компетенција путем нумеричке скале, на којој је 1 означавало најмању, а 4 највишу потребу, док је 0 значила да потреба не постоји. Професори су такође имали могућност додавања одговора. Анализа резултата посебно је била фокусирана на ознаке 3 и 4, јер су оне указивале на знатан ниво потребе.

Професори су исказали највећу потребу за унапређењем компетенција из области ИКТ у контексту наставе пословног енглеског језика – 63,3% је ову потребу проценило степеном 4, а њих 30% степеном 3. Чињеница да 93,3% има велику потребу за јачањем

ове групе компетенција захтева брз одговор креатора образовне политике у области професионалног развоја професора. Висок ниво потребе за јачањем ИКТ компетенција „може да буде знак непрестаног изазова за школе и професоре, да морају да иду у корак с облашћу која се брзо мења и да у потпуности искористе технологију како би унапредили наставу и процес учења. Међутим, то може да буде и потврда истраживањима која указују на недостатак изградње капацитета у смислу оптималног начина употребе ИКТ у настави” (Hendriks, Luyten, Scheerens, Slegers & Steen, 2010, 61). На другом месту према интензитету потребе јавља се упознавање најновијих и релевантних научних истраживања у вези с учењем, наставом и језиком струке – пословним енглеским језиком: 46,6% је ову потребу изразило степеном 4, док је 26,6% одабрало степен 3. И овај резултат говори о неопходности пружања веће подршке професорима у погледу унапређења знања и вештина из области теорије и праксе учења страног језика струке. Висок интензитет потребе изразили су професори и за јачање компетенција у вези са креирањем курикулума (анализа потреба, осмишљавање курса и постављање циљева, одабир и креирање наставних материјала итд.): 40% оценило је потребу степеном 4, а 33,3% степеном 3. Након ове групе компетенција следе комуникативне компетенције (комуникација и сарадња са полазницима, колегама, широм заједницом), где је подједнак постотак изразио потребу степеном 4 и 3 (33,3% и 30%) и категорија компетенција у вези са имплементацијом курикулума (имплементација наставних садржаја, остваривање задатих циљева, наставна средства, наставне методе, евалуација постигнућа полазника итд.): 43,3% изразило је потребу степеном 4, а 16,6% степеном 3. Комуникативне компетенције посебно су дошле до изражаја у последње време, са напуштањем традиционалних наставничких улога (Anđelković, 2012). Није занемарљив ни интензитет потребе за унапређивањем знања и вештина из дисциплина са којима је пословни енглески језик у вези, а које су релевантне за рад са полазницима: 36,6% исказао је веома висок ниво потребе (степен 4), а 16,6% висок ниво потребе (степен 3). Са степеном развијености ове групе компетенција расту и самопоуздање и професионализам које професори показују када се обрађују теме, појмови и терминологија из области економије и пословања, што је значајан фактор за саме полазнике, као што је већ речено у одељку о наставничким компетенцијама.

Добијање увида у потребе професора кључни је елемент приликом креирања програма усавршавања. Из анализе одговора може се извући закључак да постоји велика потреба за развојем свих наведених категорија компетенција. Овакав резултат није изненађујући ако се узме у обзир тренутно стање области стручног усавршавања.

Сујесџије професора пословног енглеског језика за унапређење области стручног усавршавања. Најучесталији предлози испитаница у вези са начинима унапређења стручног усавршавања професора груписани су у следеће категорије: унапређење садржаја, већа заступљеност електронског вида усавршавања, боља дисеминација информација и стручност предавача. Професорке првенствено желе већу и разноврснију понуду програма који се баве језиком струке и пословним енглеским језиком, и то у контексту високошколског образовања. Такође, многе испитанице указале су на значај увођења већег обима електронског усавршавања, које доприноси већој доступности програма, њиховој децентрализацији, уштеди новца и времена. Поред

тога, неопходно је унапредити систем информисања професора у вези с активностима стручног усавршавања. Већ је раније у истраживању запажено да су професори умногоне препуштени самосталном изналажењу релевантних програма усавршавања. Као значајна компонента стручног усавршавања издваја се и висок ниво компетентности аутора и водитеља програма. Да би се препознале стварне потребе професора и креирали и спровели квалитетни и ефикасни програми усавршавања, аутори и водитељи треба добро да познају савремену теорију, праксу и локални наставни контекст, што се постиже сарадњом свих актера у образовању. Поред наведеног, професорке су указале на важност сарадње с издавачима и предложиле ниже трошкове учешћа на стручним скуповима.

Предлози испитаника у вези са начинима унапређења стручног усавршавања професора, с једне стране, указују на мањкавости тренутног система, а с друге стране дају важне и конкретне смернице за развој ове области.

Закључак

У овом раду приказани су резултати истраживања спроведеног са професорима пословног енглеског језика у високошколским установама у Србији како би се стекао увид у њихово мишљење, потребе и очекивања у вези са стручним усавршавањем. Истраживање је спроведено кроз анкету 30 професора. Њихови одговори су анализирани путем квантитативне и квалитативне методе и интерпретирани у светлу релевантне теорије и праксе. Сазнања до којих се дошло умногоне су очекивана и показују да је код професора развијена свест о важности професионалног развоја и да њихово поимање овог процеса одражава савремена схватања, али да је тренутно стање неповољно. Оно што забрињава јесте нпр. чињеница да професори углавном немају конкретну педагошку обуку која би их припремила за рад у области пословног енглеског језика, и да у недовољној мери похађају програме усавршавања, за шта се узроци могу пре свега наћи у оскудној и недовољно квалитетној и савременој понуди релевантних програма, чему, између осталог, доприноси уочен недостатак комуникације између организатора активности, институција у којима професори раде и самих професора. Већи обим сарадње допринео би бољем увиду у локални наставни контекст и унапредио дисеминацију релевантних информација.

Када се ради о облицима усавршавања, професори углавном користе најдоступније: стручни скупови, семинари и праћење стручне литературе. Заступљена је и сарадња са колегама, али је она углавном неформалног карактера. Уочена је велика потреба за развојем како општих тако и стручних наставничких компетенција, за већим обимом виртуелног усавршавања, које омогућава већу доступност програма и уштеду времена и новца, а указано је и на важност обезбеђивања компетентних водитеља програма и увођење механизма праћења примене новостечених знања у пракси. Закључак је, према томе, да је потребно суштински преиспитати постојећи систем стручног усавршавања, у коме је још увек заступљен традиционални приступ, те на основу добијених резултата истраживања и релевантних научних сазнања из ове

области креирати модел који ће адекватно одговорити захтевима образовања, језика струке и стварним потребама професора.

На крају, ваља указати на извесна ограничења и перспективе овог рада. Оно што представља ограничење истраживања јесте чињеница да би већи узорак омогућио поузданију генерализацију резултата, а употреба додатних истраживачких инструмената, као што су интервју и опсервације, допринела би дубљем разумевању тренутног стања и већој објективности у вези са проблематиком изучавања. Значај овог истраживања лежи у његовој практичној примени, јер нуди конкретне смернице за даљи рад на унапређивању система стручног усавршавања професора. Ваља, међутим, нагласити да је за креирање адекватног модела неопходно сагледати и перспективу полазника курсева, као и стратегију образовања у Србији, како би се добила целовита слика предмета истраживања. Поред тога, резултати и методологија овог истраживања могу да послуже као полазна тачка за даља истраживања у домену стручног усавршавања професора језика струке уопште.

Литература:

- Anđelković, A. (2012). *Profesionalni razvoj nastavnika i njihov vaspitni koncept u svetlu teorija vaspitanja i obrazovanja* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Barton, D., Burkart, J., & Sever, C. (2010). *The Business English teacher*. Peaslake: Delta Publishing.
- Basturkmen, H. (2014). LSP teacher education: Review of literature and suggestions for the research agenda. *Iberica*, 28(28), 17-34.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Day, J., & Krzanowski, M. (2011). *Teaching English for specific purposes: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donna, S. (2000). *Teach Business English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Džinović, V. (2010). Principi podsticanja individualne promene u profesionalnom razvoju nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (prir.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 147-170). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ellis, M., & Johnson, C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.
- European Commission. (2004). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Bruxelles: Directorate-General for Education and Culture. Retrieved March 5, 2018 from the World Wide Web <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
- European Commission. (2005). *The definition and selection of key competences – Executive summary*. Retrieved March 5, 2018 from the World Wide Web <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- European Commission. (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. Retrieved March 5, 2018 from the World Wide Web <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>

- Farell, Th. S. C. (2008). *Reflective practice in the professional development of teachers of adult English language learners*. Retrieved April 20, 2015 from the World Wide Web <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505394.pdf>
- Foord, D. (2009). *The developing teacher*. Peaslake: Delta Publishing.
- Frendo, E. (2005). *How to teach Business English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Gabršček, S., & Roeders, P. (2013). *Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje. Preuzeto 7. aprila 2018. sa adrese http://www.azoo.hr/images/pksuor_dokumenti/130429_C1_Analiza_AZOO_INSETT_system_TNA_fin_compl_HR.pdf
- Glušac, T. (2012). *Report on the survey of professional development for English language teachers in Serbia*. U rukopisu. Istraživanje sprovedeno za Britanski savet u Beogradu.
- Glušac, T. (2016). *Međusobno obučavanje kolega kao oblik stalnog stručnog usavršavanja profesora engleskog jezika: teorijski, metodološki i praktični aspekti* (e-disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu. Preuzeto 10. aprila 2018. sa adrese <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2016/978-86-6065-351-4>
- Gonzalez, J., & Wagenaar, R. (2006). *Uvod u usaglašavanje (Tuning) obrazovnih struktura u Evropi. Doprinos univerziteta bolonjskom procesu*. Preuzeto 5. marta 2018. sa adrese http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Serbian_version_FINAL.pdf
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hendriks, M. A., Luyten, H., Scheerens, J. (Ed.), Slegers, P., & Steen, R. (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. Retrieved March 12, 2018 from the World Wide Web <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7454deec-f2ec-4537-845c-ce01f8c1317b/language-en>
- Ignjačević, A. (2012). *Strani jezik u funkciji struke: nastava i učenje*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Kirkgoz, Y., & Dikilitas, K. (2018). Recent developments in ESP/EAP/EMI contexts. In Y. Kirkgoz & K. Dikilitas (Eds.), *Key issues in English for specific purposes in higher education* (pp. 1-10). Cham: Springer.
- Lock, J. V. (2006). A new image: Online communities to facilitate teacher professional development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14 (4), 663-678.
- OECD. (2013). *Teaching and learning international survey (TALIS)*. Retrieved March 5, 2018 from the World Wide Web <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2013-Teacher-questionnaire.pdf>
- Pešikan, A., Antić, S., & Marinković S. (2010). *Analiza koncepcije usavršavanja nastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveni nivo*. Preuzeto 3. marta 2017. sa adrese www.vi.sanu.ac.rs/Odbor-obrazovanje/Prilozi/PesikanEtAl.pdf
- Petrić, R. (2006). *Rečnik reforme obrazovanja*. Novi Sad: Platoneum, Misao, Pedagoški zavod Vojvodine.
- Polovina, N. i Pavlović, J. (2010). Odnos teorije i prakse: od neproduktivnog rasepa do obogaćujuće uzajamnosti. U N. Polovina i J. Pavlović (prir.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 105-126). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2011.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

- Rangelov Jusović, R. i Vizek Vidović, V. (2013). Okvir nastavničkih kompetencija – pristup ATEPIE. U V. Vizek Vidović i Z. Velkovski (ur.), *Nastavnička profesija za 21. vek* (str. 24–39). Beograd: Centar za obrazovne politike. Preuzeto 10. septembra 2015. sa adrese http://www.cep.edu.rs/public/Nastavnicka_profesija_za_21_vek.pdf
- Richards, J. C., & Farrell, Th. S. C. (2005). *Professional development for language teachers. Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Stanković, D. (2010). Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (prir.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 63–84). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D., Đerić, I., & Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 86-107.
- Vidaković, M. (2015). Stručno usavršavanje profesora engleskog jezika struke – osvrt na srednje stručne škole u Srbiji. U V. Cakeljić, A. Vujović i M. Stevanović (ur.), *Strani jezik struke – prošlost, sadašnjost, budućnost*, *Zbornik radova*, štampano u celini, 26.-27. jun 2014, Beograd (str. 571-580). Beograd: Fakultet organizacionih nauka Univerziteta u Beogradu.
- Vidaković, M. (2016). *Nov model stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika u Srbiji: teorijski, metodološki i praktični aspekti* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Vujisić-Živković, N. (2007). Pedagoška istraživanja i obrazovanje nastavnika. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 243-258.
- Zakon o visokom obrazovanju* (2017). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/2017.
- Zindović-Vukadinović, G. (2010). Kritički osvrt na profesionalni razvoj nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (prir.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 85-102). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Примљено 29.04.2018.

Коригована верзија текста примљена: 15. 07. 2018.

Прихваћено за штампу: 20. 07. 2018.

BUSINESS ENGLISH TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE TEACHERS' PERSPECTIVE

Abstract *This paper looks at the professional development of Business English teachers at institutions of higher education in Serbia. The current situation regarding the possibilities for improving these teachers' competencies is unsatisfactory, and in view of this, the study sought to analyze their attitudes and needs in order to suggest guidelines for creating an adequate model of professional development. The sample comprised 30 teachers, and a questionnaire was used as a research instrument. The results indicate that teachers' attitudes coincide with contemporary trends in the area of professional development, at the same time highlighting deficiencies in the current system of professional development in Serbia. A new model of professional development should make it possible for teachers to improve their general and professional competencies as identified through needs analysis; it should be based on collaboration not only between teachers but between all actors in education, should include mechanisms of monitoring the application of new knowledge, and make more extensive use of virtual forms of development. The value of the paper is in its potential for practical application, since it provides crucial information for creating a relevant and effective model of professional development for Business English teachers. The paper can also be used as a starting point for further research in the area of professional development of teachers of foreign languages for specific purposes more generally.*

Keywords: *professional development, Business English, Business English teacher, institutions of higher education.*

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА - ПЕРСПЕКТИВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Резюме *В данной статье рассматривается профессиональное развитие преподавателей делового английского языка, работающих в высших учебных заведениях в Сербии. Нынешняя ситуация относительно возможностей повышения квалификации этих преподавателей неблагоприятна, и целью исследования было провести анализ их взглядов и потребностей, чтобы получить необходимые данные для создания адекватной модели повышения квалификации. Исследование проведено на примере 30 преподавателей, а в качестве инструмента исследования использовался вопросник. Результаты показали, что отношения преподавателей соответствуют современным тенденциям в области профессионального развития, но также подтвердились недостатки нынешней системы усовершенствования в Сербии. Новая модель профессионального развития должна обеспечить улучшение общих и профессиональных, выявленных на основе анализа потребностей, компетенций преподавателей, сотрудничество не только учителей, но и всех субъектов образования, механизмы мониторинга применения приобретенных знаний и адекватное использование виртуальных форм актуализации знаний. Ценность работы заключается в ее практическом применении, поскольку она предоставляет информацию, которая имеет решающее значение для создания соответствующей и эффективной системы профессионального развития преподавателей делового английского языка. Работа также может служить отправной точкой для дальнейших исследований в области профессионального развития преподавателей иностранных языков с учетом специальности.*

Ключевые слова: *профессиональное развитие, деловой английский язык, преподаватель делового английского языка, высшее учебное заведение.*

ИНДИВИДУАЛНЕ РАЗЛИКЕ У УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КОД СТУДЕНАТА НЕФИЛОЛОШКИХ СТУДИЈА У СРБИЈИ

Апстракт Будући да се сматра да индивидуалне разлике ученика представљају важан фактор који утиче на процес учења страних језика, циљ овог рада је да се истражи које су индивидуалне разлике значајне за процес учења енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији, односно колико су оне изражене код ове групе истраженика. У циљу сврху спровели смо анкешно истраживање у којем су учествовала 843 истраженика. При анализи података добијених анкешним истраживањем применили смо факторску анализу и дескриптивну статистику. Резултати факторске анализе показали су да су следеће индивидуалне разлике значајне за процес учења енглеског језика код одабране групе истраженика: инструменталност, мотивација и искуство у учењу енглеског језика, страх од асимилације, језичка анксиозност, ставови према култури и заједници енглеског језика, утицај породице, очекивани Ј2 селф и етноцентризам. Резултати дескриптивне статистике указују на то да су код истражене групе изражени инструменталност, мотивација и искуство у учењу енглеског језика, ставови према изворној култури и заједници енглеског језика, очекивани Ј2 селф, страх од асимилације и етноцентризам, док језичка анксиозност и утицај породице представљају димензије које нису изражене. Педагошке импликације које произилазе из овог рада односе се првенствено на прилагођавање наставног процеса у складу са добијеним увидима у израженим поменутих индивидуалних разлика.

Кључне речи: индивидуалне разлике, студенти нефилолошких студија, учење енглеског језика.

Увод

У области примењене лингвистике индивидуалне разлике су одређене као обележја појединачних ученика, којима се могу објаснити разлике у брзини учења и нивоу постигнућа у процесу учења (Richards & Schmidt, 2010). У контексту учења страних језика, индивидуалне разлике ученика се првенствено испитују да би се добио увид у начин на који оне утичу на процес учења и крајње постигнуће. У оквиру савремених

¹ Е-маил: anica.krsmanovic@filum.kg.ac.rs

испитивања индивидуалних разлика, Дерњеи и Рајан (Dörnyei & Ryan, 2015) истичу значај следећих карактеристика ученика: личности ученика, талента за учење језика, мотивације, стилова учења, когнитивних стилова, стратегија учења и саморегулације, као и неких других фактора, као што су креативност, анксиозност, самопоуздање и уверења ученика.

У истраживању спроведеном за потребе овог рада испитивали смо три врсте индивидуалних разлика: мотивацију, уверења ученика и анксиозност. Притом, у оквиру мотивације испитивали смо следеће мотивацијске димензије: интензитет опште мотивације за учење енглеског језика, идеални Ј2 селф, очекивани Ј2 селф, искуство у учењу енглеског језика, интегративност, промотивну и превентивну инструменталност. Кад је реч о уверењима ученика, испитивања смо усмерили према: ставовима према култури и заједници енглеског језика, утицају породице, етноцентризму и страху од асимилације. Коначно, у оквиру анксиозности фокусирали смо се искључиво на језичку анксиозност.

Полазне теоријске основе истраживања

Мотивација за учење страних језика

Мотивација се сматра једним од најзначајнијих фактора који одређују успех ученика у сложеном процесу учења страних језика, будући да она подстиче почетак учења, а потом представља покретачку снагу која омогућује да се тај процес одржи (Dörnyei & Ryan, 2015). У оквиру новијих, друштвено-динамичких теорија мотивација се испитује у оквиру динамичне интеракције ученика и ширег контекста учења у модерном, глобализованом свету (Dörnyei & Ushioda, 2011). У оквиру овог приступа настао је модел мотивацијског Ј2 селф система (Dörnyei, 2005; 2009), подстакнут теоријом селфа у психологији (Higgins, 1987; 1997), као и тенденцијама у теоријама мотивације у учењу, у оквиру којих се истиче значај контекста учења као важне детерминанте мотивације. Тако, према моделу мотивацијског Ј2 селф система, постоје три примарна извора мотивације за учење страних језика: идеални Ј2 селф, очекивани Ј2 селф и искуство у учењу страних језика (Dörnyei, 2009).

Идеални селф у контексту учења страних језика (идеални Ј2 селф) подразумева оне особине које укључује идеална слика коју ученик има о себи као успешном говорнику неког страног језика. Ученици који имају изражени идеални Ј2 селф визуелизују слику о себи као успешним говорницима страног језика и теже да достигну ту слику, тј. настоје да смање раскорак између актуелне и идеалне слике о себи.

Очекивани селф у контексту учења страних језика (очекивани Ј2 селф) односи се на особине у вези с учењем одређеног страног језика које ученик сматра да треба да поседује како би испунио очекивања околине (на пример, родитеља, наставника, друштва). Ученици код којих је изражена ова димензија уче одређени страни језик јер сматрају да је познавање тог језика део њихове одговорности, дужности и обавезе.

Искуство у учењу страних језика подразумева процену ученика о непосредном окружењу у којем се одвија процес учења одређеног страног језика (утицај наставника, наставних метода, силабуса, осталих ученика итд.).

Треба напоменути да је настанак овог модела био делимично подстакнут незадовољством концептом интегративности, који се деценијама налазио у средишту проучавања мотивације за учење страних језика. Наиме, под интегративношћу се подразумева заинтересованост појединца да учи одређени страни језик како би постао сличнији или блискији одређеној језичкој и културолошкој заједници (Gardner, 1985). Дерњеи (Dörnyei, 2005; 2009) тврди да је овај концепт оправдано користити искључиво у оним друштвено-културолошким срединама у којима се остварују директни контакти оних који уче одређени страни језик и изворних говорника тог језика, тј. у оним контекстима у којима је могуће говорити о тежњи ученика да се идентификују са циљном језичком заједницом. Дерњеи и Чизер (Dörnyei & Csizér, 2002) тврде да у оним срединама у којима се овакви контакти ретко остварују треба испитивати процес идентификације који се одвија у оквиру селф концепта појединца (на пример, тежња ученика да се идентификује са својим идеалним J2 селфом), а не настојања ученика да се идентификују са циљном језичком заједницом. Стога, Дерњеи (Dörnyei, 2009) предлаже тумачење интегративности из перспективе теорија могућих селфова и у том смислу тврди да је интегративност заправо један од аспеката идеалног J2 селфа.

Инструменталност подразумева прагматичке аспекте учења одређеног страног језика, односно настојања појединца да научи одређени страни језик како би то знање употребио за остварење одређеног циља (на пример, полагање испита, добијање посла, напредовање у каријери) (Gardner, 2001). Разматрајући овај концепт из перспективе Хигинсове теорије фокуса регулације (Higgins, 1998), Дерњеи (Dörnyei, 2005) предлаже реинтерпретацију овог појма увођењем концепата промоције и превенције у његово испитивање. У том смислу, Дерњеи разликује промотивну од превентивне инструменталности.

Промотивна инструменталност се односи на настојања ученика да овладају одређеним страним језиком да би остварили одређени лични или професионални циљ (Dörnyei, 2005). Будући да је циљ њиховог понашања остварење неког циља, може се рећи да је оно усмерено ка контролисању позитивних исхода учења страног језика.

Превентивна инструменталност подразумева тежње ученика да науче одређени страни језик да би избегли негативне последице непознавања тог језика (Dörnyei, 2005). Будући да је циљ понашања ових ученика избегавање негативних последица, може се закључити да је оно заправо усмерено ка контролисању негативних исхода учења страног језика.

Уверења ученика

Уверења ученика у методици наставе страних језика одређена су као релативно стабилна мишљења и ставови ученика о различитим аспектима одређеног страног језика, о учењу и подучавању тог језика, сопственим циљевима у процесу учења и сл. (Dörnyei & Ryan, 2015). У истраживању спроведеном за потребе овог рада испитивали смо уверења испитаника везана за неколико различитих аспеката учења енглеског језика, и то за: ставове испитаника према култури и заједници овог језика, њихове процене о утицају њихових породица у контексту учења енглеског језика, етноцентризам и страх од асимилације.

Ставови према изворној култури и заједници циљног језика подразумевају ставове ученика према матерњим говорницима тог језика, као и према продуктима њихове културе. Тако, ученици који уче одређени језик као страни могу да изражавају позитивне или негативне ставове према менталитету изворних говорника, већу или мању жељу да упознају изворне говорнике, затим позитивне или негативне ставове према књижевности, музици, филмовима, ТВ садржајима, часописима изворне језичке заједнице и сл. Резултати бројних истраживања (Dörnyei, Csizér & Németh, 2006; Gardner & Lambert, 1959; Taguchi, Magid & Papi, 2009) показују да ставови према култури и заједници циљног језика имају значајан утицај на коначно постигнуће ученика, те се у том смислу сматрају важним фактором у процесу учења страних језика.

Утицај породице је варијабла која се односи на активне или пасивне аспекте утицаја породице на ученика током процеса учења одређеног страног језика (Gardner, 1985). Утицај породице може да се оствари кроз подршку и подстицање појединца да учи неки страни језик (позитиван утицај) или кроз притисак на појединца да учи тај језик (негативан утицај).

Етноцентризам подразумева јаку идентификацију појединца са сопственом заједницом и културом, истицање те заједнице као јединствене и вредне, тенденцију ка преферирању начина живота своје заједнице у односу на друге, као и опште подорење према другим заједницама (Booth, 2014). Како се овакви ставови и понашање делимично манифестују и кроз језик (Hammond & Axelrod, 2006), сматра се да је етноцентристичка оријентација ученика један од фактора који утиче на процес учења и постигнуће у учењу страних језика (Gardner, 2001).

Страх од асимилације у контексту учења страних језика осликава уверења ученика о томе да учење и употреба неког страног језика могу угрозити њихов сопствени језик и културу (Clément, 1980). Тако, ученици код којих је изражена ова димензија сматрају, на пример, да циљни језик може да угрози вредности њиховог сопственог језика, да под утицајем изворне заједнице циљног језика може доћи до губитка идентитета њихове заједнице и сл. Према Клементовом моделу друштвеног контекста (Clément, 1980), страх од асимилације супротстављен је концепту интегративности. Израженост интегративности и страха од асимилације предодређена је проценом ученика о етнолингвистичкој виталности како изворне заједнице циљног језика тако и њихове сопствене заједнице. Код ученика ће бити изражен страх од асимилације уколико сматрају да етнолингвистичка виталност изворне заједнице циљног језика није висока и/или уколико своју заједницу процењују као значајну у етнолингвистичком смислу.

Језичка анксиозносћ

Језичка анксиозност представља афективну димензију која је дефинисана као „субјективан осећај тензије, страха, нервозе и забринутости који се манифестује при учењу страног језика“ (Suzić, 2015: 48). Ова димензија се може манифестовати на различите начине, као страх од усмене комуникације, страх од негативне друштвене евалуације или као испитна анксиозност (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Ученици код којих је изражена ова врста анксиозности имају проблема са концентрацијом

и памћењем, имају тешкоће у учењу, ређе се јављају на часу да одговоре на питања (Radić Bojanić, 2017), а неретко одустају од даљег процеса учења (Dewaele & Thirtle, 2009). Уопштено се сматра да су виши нивои језичке анксиозности повезани са нижим нивоима постигнућа у учењу страних језика (MacIntyre & Gregersen, 2012), те се ова димензија сматра важним фактором у процесу учења страних језика.

Методологија истраживања

Циљеви истраживања

Први циљ истраживања спроведеног за потребе овог рада је да се утврди које су индивидуалне разлике значајне за процес учења енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији. Други циљ рада је да се утврди у којој мери су испитиване индивидуалне разлике изражене код поменуће групе испитаника.

Узорак

У истраживању су учествовала 843 испитаника, студената основних студија нефилолошких факултета у Србији. Већина наших испитаника је женског пола (64,5%). Кад је реч о националности и матерњем језику, испитаници су се углавном изјаснили као припадници српске националности (97,6%) и говорници српског као матерњег језика (98,8%). У истраживање су укључени студенти друге (47,8%), односно треће године студија (52,2%), у зависности од наставног плана и програма одређене студијске групе. Наиме, одабрани су они испитаници чији се ниво језичке компетенције процењује као Б2 (према Заједничком европском референтном оквиру за учење, подучавање и вредновање језика), односно они студенти који су претходне школске године имали предмет Енглески језик.

Подаци о историји учења енглеског језика показују да је просечан период учења овог језика код ове групе испитаника 9,72 године. Резултати, такође, указују на то да је половина испитаника (50,1%) учила овај језик искључиво у оквиру формалне наставе, као и то да је тек 15,5% студената боравило у земљама енглеског говорног подручја.

За истраживање су одабрани студенти укупно 16 факултета, односно по четири факултета као представника четири научне области, на четири универзитета у Србији. Наиме, узорак чине студенти: факултета друштвено-хуманистичких наука (Економског факултета у Београду, Економског факултета у Новом Саду, Економског факултета у Нишу и Економског факултета у Крагујевцу), факултета природно-математичких наука (Математичког факултета у Београду, Природно-математичког факултета у Новом Саду, Природно-математичког факултета у Нишу и Природно-математичког факултета у Крагујевцу), факултета техничко-технолошких наука (Електротехничког факултета у Београду, Факултета техничких наука у Новом Саду, Машинског факултета у Нишу и Факултета инжењерских наука у Крагујевцу) и факултета медицинских наука (Фармацеутског факултета у Београду, Медицинског факултета у Новом Саду, Медицинског факултета у Нишу и Медицинског факултета у Крагујевцу).

Инструменти

Метод прикупљања података у овом истраживању подразумевао је анкетно испитивање, које је спроведено током школске 2014/2015. године у просторијама поменутих факултета, у договору с управама факултета и надлежним наставницима. Мерни инструменти који смо користили био је анкетни упитник, чија је основна намена била да се обезбеди увид у испитиване индивидуалне разлике испитаника, у социодемографске податке, као и податке о историји учења енглеског језика. Употребљени инструмент представља заправо упитник коришћен у студији спроведеној у Јапану, Кини и Ирану (Taguchi et al., 2009), који смо преузели и превели с енглеског на српски језик за потребе овог истраживања. Упитник обухвата ставке у виду тврдњи чија је основна намена процена следећих варијабли: интензитета мотивације за учење енглеског језика, идеалног Ј2 селфа, очекиваног Ј2 селфа, искуства у учењу енглеског језика, интегративности, промотивне инструменталности, превентивне инструменталности, ставова према култури и заједници енглеског језика, утицаја породице, етноцентризма, страха од асимилације и језичке анксиозности. Упитник укључује укупно 64 ставке и подразумева коришћење шестостепене Ликертове скале, са распоном одговора од 1 (*Нимало се не слажем*) до 6 (*Слажем се у потпуности*).

Начин обраде података

Методи статистичке анализе података које смо применили били су: факторска анализа и дескриптивна анализа. Све статистичке анализе обављене су коришћењем софтверског пакета SPSS, верзија 17.0.

Резултати истраживања

При коришћењу сваког новог инструмента или употреби инструмента у новим језичким, културним и образовним срединама, као и у различитим популацијама, као први корак намеће се провера његове поузданости, конзистентности или факторске структуре. Пошто је у нашем истраживању коришћен инструмент који се први пут употребљава у нашем језичком, културном и образовном контексту, намера нам је била да пре испитивања изражености испитиваних концепата проверимо да ли се у нашим условима и на специфичној популацији студената нефилолошких факултета потврђују димензије предложене у оригиналној студији и расподела ставки из упитника по тим димензијама. У ту сврху спроведена је конфирмативна факторска анализа (*Maximum likelihood method*), мултиваријациона статистичка техника која се користи за дефинисање или потврду основне структуре у матрици података (Dörnyei, 2007).

Као први модел, проверен је модел са 12 фактора, који у највећој мери прати предложену оригиналну структуру. Оваква расподела није могла статистички функционисати (ниски параметри КМО и Бартлетовог теста), али пре свега проблем се огледао у нелогичној садржинској прерасподели већег броја ставки са скале. Исто је важило и за модел од 11 димензија. Већ при првом тестирању постало је очигледно да димензија

интегративности неће моћи да опстане као засебна димензија у нашој верзији скале, јер је од само три почетне ставке, једна одмах изузета због ниског оптерећења, а остале две сврстане на димензију селфа. Осим тога, тврдње које описују идеални J2 селф и инструменталност од почетка су показале извесна преклапања по смислу који им придају наши испитаници. Слична ситуација, али са још већим преклапањем, јавила се и код димензија мотивације за учење енглеског језика и искуства у учењу овог језика.

Дакле, осим ставки које су имале ниска почетна оптерећења (*initial extraction loadings* <.40), из скале су изузете и неке тврдње које су се садржински преклапале. Након тога, скала је показала задовољавајуће параметре, који сугеришу да се даље може спровести факторска анализа (КМО=.914²; Бартлетов тест сферичности =16868,75, df=1081; p=.000). У следећим корацима су проверене матрице интеркорелација и модели са десет (први модел који је показао задовољавајуће проценте објашњене варијансе), девет и осам фактора. Притом, најбоље се показао модел са осам фактора ($\chi^2/df=2,328$; p<.01; GFI=.894; AGFI=.872; CGI=.848; RMSEA=.048; PCLOSE=.945), који је објашњавао већи проценат варијансе, али оно што је важније – показивао је најјаснију логичку и садржинску структуру сврставања тврдњи на одговарајуће димензије. Изузете су тврдње које показују негативна оптерећења, као и оне које су показивале већа оптерећења на више димензија.

У коначан модел и скалу ушло је 46 ставки, при чему све показују факторска оптерећења већа од .50 и не показују већа оптерећења на више димензија, а заједно објашњавају 59% варијансе. Скала је показала задовољавајуће коефицијенте интерне конзистентности, који се крећу од $\alpha=.63$ за етноцентризам до $\alpha=.88$ за инструменталност, са високим просечним коефицијентом за целу скалу од $\alpha=.87$ (табела 1).

Као доминантни фактор издвојила се инструменталност, која објашњава укупно 24% варијансе испитиваних индивидуалних разлика и која обухвата како ставке промотивне и превентивне инструменталности тако и неке тврдње које су иницијално припадале димензији идеалног J2 селфа. Друга димензија је мотивација и искуство у учењу енглеског језика, која објашњава 10,5% варијансе и обухвата тврдње које се односе на мотивацију за учење енглеског језика, али и све ставке које се односе на искуство у учењу овог језика. Трећа и четврта димензија обухватају ставке које се негативно односе према укупном скору, при чему нешто више варијансе (6%) објашњава страх од асимилације, а око 5,1% објашњава језичка анксиозност. Пета димензија се односи на ставове према култури и заједници енглеског језика, која објашњава 4,5%, док 3,5% објашњава утицај породице, као шести издвојени фактор. На крају се налазе очекивани J2 селф са 2,6% и етноцентризам са 2,3% објашњене варијансе испитиваних индивидуалних разлика.

Како бисмо утврдили каква је израженост испитиваних индивидуалних разлика код наше групе испитаника, приказаћемо резултате дескриптивне анализе на свим суксоровима са скале испитиваних индивидуалних разлика.

2 Препорука је да Кајзер-Мејер-Олкинов (КМО) показатељ адекватности узорка има вредности изнад 0.6.

Табела 1. Дескриптивне вредности за скорове на скали става према енглеском језику и учењу енглеског језика

	Број тврдњи	Min- Max	Mean	Std. Dev.	Skewn.	Kurtosis	KS	α
Инструменталност	15	25-90	69.98	11.194	-.824	.672	.076**	.86
Мотивација и искуство у учењу енглеског језика	7	7-42	27.10	7.531	-.385	-.262	.071**	.77
Страх од асимилације	5	5-30	18.28	5.406	-.135	-.520	.062**	.88
Језичка анксиозност	4	4-24	12.50	5.126	.100	-.925	.081**	.79
Ставови према култури и заједници енглеског језика	5	5-30	24.70	4.287	-1.067	1.533	.111*	.76
Утицај породице	3	3-18	6.60	3.339	.962	.475	.141*	.78
Очекивани J2 селф	4	4-24	13.59	4.370	-.094	-.654	.067**	.63
Етноцентризам	3	3-18	12.22	3.131	-.390	-.099	.105*	.82
Укупан скор ³	46	6-161	98.27	25.031	-.485	.428	.000**	.87

** $p < .01$, * $p < .05$

На основу резултата приказаних у табели 1, може се уочити да сви скорови, осим у случају димензије ставова према култури и заједници енглеског језика, показују вредности асиметрије скјуниса и вредности спљоштености расподеле куртозиса између ± 1 . Међутим, према вредностима Колмогоров-Смирнов теста, сви скорови барем у некој мери одступају од нормалне дистрибуције. То је највише изражено код димензије утицај породице, а најмање код димензије страх од асимилације. Треба приметити да скале димензија инструменталност, мотивација и искуство у учењу енглеског језика, ставови према култури и заједници овог језика, очекивани J2 селф, али и скале димензија страх од асимилације и етноцентризам, показују закривљеност дистрибуције према вишим вредностима, док скале димензија језичка анксиозност и утицај породице показују закривљеност дистрибуције према нижим вредностима.

Дискусија

Први циљ овог рада био је да се утврди које су индивидуалне разлике значајне за процес учења енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији. Други циљ рада био је да се утврди у којој мери су испитиване индивидуалне разлике изражене код поменуте групе испитаника.

Факторском анализом је утврђено да је код ове групе испитаника заступљено осам индивидуалних разлика, и то: инструменталност, мотивација и искуство у учењу енглеског језика, страх од асимилације, језичка анксиозност, ставови према култури и заједници енглеског језика, утицај породице, очекивани J2 селф и етноцентризам.

Као доминантни фактор издвојила се димензија инструменталности, која укључује тврдње које су иницијално припадале промотивној и превентивној инструменталности,

³ Овај скор је формиран збрајањем скорова са позитивних фактора и одузимањем скорова са негативних фактора, тј. фактора који негативно утичу на учење енглеског језика (језичка анксиозност, страх од асимилације и етноцентризам).

али и димензији идеалног J2 селфа, те у том смислу ова димензија представља новину у односу на почетне димензије које су ушле у истраживање. Овакви резултати указују на то да између промотивне, превентивне инструменталности и идеалног J2 селфа постоји значајна повезаност, према оном смислу који овим димензијама дају наши испитаници. Другим речима, инструментална мотивација наших испитаника за учење енглеског језика са циљем да се контролишу позитивни исходи познавања овог језика неодвојива је од инструменталне мотивације испитаника са циљем да се контролишу негативни исходи непознавања овог језика, што је у складу са традиционалним схватањем инструменталности као јединственог концепта, а у супротности са Дерњеијевим разликовањем промотивне и превентивне инструменталности (Dörnyei, 2009). Уз то, груписање тврдњи идеалног J2 селфа које садрже промотивне аспекте, указује на јаку повезаност инструменталних мотива испитаника за учење енглеског језика и њихове идеалне слике о себи као успешним говорницима овог језика. Оваква повезаност поменутих варијабли може бити објашњена тиме да студенти имају првенствено изражени професионални J2 селф (тј. виде себе као успешне говорнике енглеског језика, који овај језик користе у оквиру својих професија), а да се инструменталност код ових испитаника углавном односи на учење енглеског језика ради остварења професионалних циљева. У том смислу, усмереношћу поменуте две димензије ка професионалним аспектима учења енглеског језика може да се објасни њихово груписање у оквиру једног фактора.

Ако се осврнемо на израженост ове индивидуалне разлике код студената нефилолошких студија, примећујемо да испитаници у просеку показују високи степен инструменталности. Може се рећи да су овакви резултати очекивани, будући да испитаници представљају студенте факултета нефилолошких студија, на основу чега се може закључити да ови испитаници уче енглески да би га употребили као инструмент за достизање неког циља. Будући да се ови ученици оспособљавају да користе енглески језик у оквиру својих будућих професија, природа њихове мотивације је усмерена ка инструменталним мотивима. Дакле, оријентисаност мотивације ових студената ка инструменталним мотивима проистиче из сврхе учења енглеског језика. Овакви резултати су у складу са налазима претходних истраживања (Radojičić, 2007; Topalov, 2009; Topalov i Radić-Bojanić, 2011; Vuković-Vojnović i Knežević, 2007), који су указали на доминацију инструменталности у односу на итегративност код студената нефилолошких студија у Србији.

Као други фактор издвојила се димензија мотивације и искуства у учењу енглеског језика, којом је објашњено 10,5% варијансе испитиваних индивидуалних разлика, и која представља новину у односу на димензије које су иницијално ушле у истраживање. Груписање почетних варијабли мотивације за учење енглеског језика и искуства у учењу овог језика у јединствен конативно-емоционални фактор показује да су наши испитаници мотивисани да уче енглески језик уколико су њихове емоције везане за учење тог језика позитивне. Овакви резултати указују на важност извора мотивације за учење страних језика који се налазе у самом окружењу и контексту учења. На сличну повезаност мотивације и искуства у учењу енглеског језика указала су претходна истраживања (Csizér & Kormos, 2009; Gardner, 1985; Islam, Lamb & Chambers, 2013; Lamb, 2012; Taguchi et al., 2009), према којима позитивно искуство у учењу енглеског језика представља основни предуслов за постојање мотивације за учење овог језика.

Када се осврнемо на дескриптивне показатеље варијабле мотивације и искуства у учењу енглеског језика, можемо рећи да су студенти нефилолошких студија у Србији у просеку мотивисани за учење овог језика, а да су њихови ставови према учењу овог језика претежно позитивни.

Као трећи фактор издвојила се димензија страха од асимилације, која објашњава 6% варијансе испитиваних индивидуалних разлика. Према дескриптивним показатељима ове компоненте, може се закључити да је страх од асимилације са културом и заједницом енглеског језика благо изражен код студената нефилолошких студија у Србији. Како се под страхом од асимилације подразумевају уверења ученика о угрожености њиховог сопственог језика и културе под утицајем одређеног страног језика (Clément, 1980), може се рећи да наши испитаници претежно сматрају је због утицаја енглеског језика и културе угрожен њихов сопствени језик и култура, као и идентитет њиховог народа. Овде ћемо се осврнути на Клементов модел друштвеног контекста (Clément, 1980), према којем је страх од асимилације супротстављен интегративности, при чему од процене етнолингвистичке виталности изворне и сопствене заједнице ученика зависи да ли ће превладати једна или друга димензија. Будући да су резултати показали да се код наших испитаника димензија интегративности није издвојила као засебан фактор, а да је страх од асимилације делимично изражен, може се рећи да студенти нефилолошких студија у Србији углавном сматрају да је етнолингвистичка виталност њихове сопствене заједнице висока, а да заједницу енглеског језика сматрају мање значајном у етнолингвистичком смислу.

Језичком анксиозношћу, као четвртим издвојеним фактором међу индивидуалним разликама које смо испитивали, објашњено је 5,1% варијансе. Резултати дескриптивне статистике показали су да студенти нефилолошких студија у Србији у просеку не показују језичку анксиозност. Уколико узмемо у обзир резултате претходних студија (Gardner, 1985; Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997; Mihaljević Đugunović, 2002) који су указали на негативан утицај језичке анксиозности на мотивацију и постигнуће у учењу страних језика, можемо претпоставити да одсуство језичке анксиозности код наше групе испитаника може на позитиван начин утицати на процес учења енглеског језика.

Као пети фактор издвојила се димензија ставова према култури и заједници енглеског језика, која објашњава 4,5% варијансе испитиваних индивидуалних разлика. Према резултатима дескриптивне статистике, може се закључити да испитаници изражавају значајно позитивне ставове према изворној култури и заједници енглеског језика. Пре свега се мисли на њихове ставове према музици, филмовима и ТВ програмима који долазе с енглеског говорног подручја, као и на ставове према менталитету и начину живота људи из земаља енглеског говорног подручја. Уколико се узму у обзир резултати истраживања (Gardner & Lambert, 1959; Dörnyei et al., 2006; Taguchi et al., 2009), према којима ставови према култури и заједници представљају важне факторе у процесу учења страних језика, може се очекивати да ће се ставови наших испитаника позитивно одразити на процес учења и њихово постигнуће у учењу енглеског језика.

Шести фактор, утицај породице, под којим се подразумевају активни или пасивни аспекти утицаја породице на ученике током процеса учења енглеског језика, објашњава 3,5% варијансе испитиваних индивидуалних разлика. Према резултатима дескриптивне статистике, може се закључити да студенти процењују да је утицај који

на њих врши породица у контексту учења енглеског језика веома слаб или безначајан, било да се ради о подршци или притиску породице.

Очекивани J2 селф је седми издвојени фактор, који незнатно доприноси објашњењу варијансе испитиваних индивидуалних разлика. Према дескриптивним показатељима, може се закључити да студенти нефилолошких студија у Србији у просеку показују умерено изражен очекивани J2 селф. Будући да се очекивани J2 селф односи на она обележја за која ученик сматра да треба да их поседује да би испунио очекивања околине, може се рећи да студенти нефилолошких студија у Србији сматрају, иако у мањој мери, да је познавање енглеског језика оно што од њих очекује околина (родитељи, друштво, колеге и други). Израженост ове димензије може се објаснити тиме да енглески језик данас има статус глобалног језика, чије познавање представља део образовања појединца (Dörnyei & Ushioda, 2011), те у том смислу и наши испитаници сматрају да познавање овог језика представља њихову дужност и обавезу.

Етноцентризам је димензија која такође незнатно доприноси објашњењу варијансе индивидуалних разлика које смо у овом истраживању испитивали. Према показатељима дескриптивне статистике, може се закључити да је код студената нефилолошких студија у Србији етноцентризам умерено изражен. Другим речима, ови испитаници изражавају идентификацију са сопственом заједницом и културом, те их истичу као јединствене и вредније у односу на друге заједнице и културе. Уколико ове резултате сагледамо са становишта Гарднеровог модела (Gardner, 2001), према којем отвореност ка другим заједницама, то јест одсуство етноцентризма, представља један од главних предиктора мотивације за учење страних језика, а индиректно и постигнућа, можемо претпоставити да изражени етноцентризам код наше групе испитаника може имати негативан утицај на процес учења и крајње постигнуће испитаника у учењу енглеског језика.

Закључак

Имајући у виду важну улогу коју индивидуалне разлике ученика имају у процесу учења страних језика, у овом раду смо испитивали индивидуалне разлике у учењу енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији. У спроведеном истраживању утврђено је да су код ове групе испитаника заступљене следеће индивидуалне разлике: инструменталност, мотивација и искуство у учењу енглеског језика, страх од асимилације, језичка анксиозност, ставови према култури и заједници енглеског језика, утицај породице, очекивани J2 селф и етноцентризам. Налази су, такође, указали на то да су код ових студената изражене димензије инструменталности, мотивације и искуства у учењу енглеског језика, ставова према култури и заједници овог језика, очекиваног J2 селфа, страха од асимилације и етноцентризма, док језичка анксиозност и утицај породице представљају димензије које нису изражене код ове групе испитаника.

Практични значај овог истраживања огледа се у томе што добијени подаци омогућују увид у индивидуалне разлике у учењу енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији, те се практичне и педагошке импликације које произилазе из овог рада односе првенствено на прилагођавање наставног процеса поменути индивидуалним разликама. Та прилагођавања могу подразумевати, на пример, унапређење контекста

учења, будући да су резултати показали јаку повезаност мотивације за учење енглеског језика и начина на који студенти доживљавају контекст учења. С обзиром на изражену инструменталност, као и позитивне ставове студената према култури и заједници енглеског језика, одабир одговарајућих наставних материјала, наставних активности и употреба адекватних културолошких садржаја може, такође, представљати један од начина прилагођавања наставног процеса у складу са резултатима овог истраживања.

На основу спроведених анализа и добијених резултата, може се рећи да је основна предност овог истраживања стицање увида у израженост испитиваних индивидуалних разлика код студената нефилолошких студија у Србији. Међутим, основни недостатак истраживања односи се на одсуство испитивања међусобних веза ових димензија, као и њихове повезаности са постигнућем ученика. Стога, будућа истраживања би могла бити усмерена ка испитивању интеркорелација поменутих индивидуалних разлика, као и ка утврђивању њихове предиктивне вредности у односу на постигнуће у учењу енглеског језика. Поменути даљи правци истраживања заправо представљају циљеве ширег истраживања чији један део представља овај рад.

Литература:

- Booth, K. (2014). *Strategy and ethnocentrism*. Oxon: Routledge.
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W.P. Robinson, & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social Psychological Perspectives* (pp. 147-154). Oxford: Pergamon.
- Csizer, K. & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98-119). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewaele, J. M. & Thirtle, H. (2009). Why do some young learners drop foreign languages? A focus on learner-internal variables. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(6), 635-649.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Csizer, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
- Dörnyei, Z., Csizer, K. & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-20). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F. & Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81(3), 344-362.
- Hammond, R. A. & Axelrod, R. (2006). The evolution of ethnocentrism. *Journal of Conflict Resolution*, 50(6), 926-936.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94(3), 319-340.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280-1300.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1-46.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Islam, M., Lamb M. & Chambers G. (2013). The L2 Motivational Self System and National Interest: A Pakistani perspective. *System* 41(2), June 2013, 231-244.
- Lamb, M. (2012). A self-system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural setting. *Language Learning*, 62(4), 997-1023.
- MacIntyre, P. D. & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In S. Merser, S. Ryan & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice* (pp. 103-118). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mihaljević Đugunović, J. (2002). *Strah od stranog jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Radić Bojanić, B. (2017). Jezička anksioznost kod studenata engleskog jezika i književnosti. *Nasleđe: časopis za književnost, jezik, umetnost i kulturu*, 14(38), 9-21.
- Radojičić, S. (2007). Uloga stavova i motivacije u učenju engleskog jezika na primeru studenata PMF. *Primenjena lingvistika*, 8, 328-337.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. (4th ed.). Essex: Longman.
- Suzić, R. (2015). *Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovnih škola* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Taguchi, T., Magid, M. & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97), Clevedon: Multilingual Matters.
- Topalov, J (2009). *Motivacija u učenju engleskog jezika kao izbornog predmeta kod studenata Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* (neobjavljena magistarska teza). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Topalov, J. i Radić-Bojanić, B. (2011). Uticaj povoljnih i nepovoljnih stavova prema izvornoj i ciljnoj kulturi na učenje stranog jezika. *Pedagogija*, 66(1), 113-120.
- Vuković-Vojnović, D. i Knežević, LJ. (2007). Ispitivanje motivacije u nastavi engleskog jezika struke. *Primenjena lingvistika*, 8, 337-344.

Примљено: 29. 04. 2018.

Коригована верзија текста примљена: 18. 06. 2018.

Прихваћено за штампу: 25. 06. 2018.

INDIVIDUAL DIFFERENCES IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING AMONG STUDENTS DOING NON-LANGUAGE DEGREES IN SERBIA

Abstract *Individual differences among learners are regarded as important factors influencing the process of foreign language learning; accordingly, this paper aims to examine which individual differences among university students doing non-language degrees in Serbia are significant for the process of learning the English language. It also aims to determine to what degree these dimensions are present in this particular group. For this purpose, we conducted a survey with 843 respondents, using factor analysis and descriptive statistics in the analysis of obtained data. The factor analysis results indicate that among respondents the following individual differences are significant for the process of learning English: instrumentality, motivation and experience of English language learning, fear of assimilation, language anxiety, attitudes towards anglophone cultures and societies, family influence, expected L2 self and ethnocentrism. The descriptive statistics results indicate that in our sample the following dimensions are prominent: instrumentality, motivation and experience of English language learning, attitudes towards anglophone cultures and societies, expected L2 self, fear of assimilation and ethnocentrism, while language anxiety and family influence are not pronounced. The pedagogical implications of the study primarily involve the adaptation of the teaching process in accordance with these insights into the prominence of the individual differences specified above.*

Keywords: *individual differences, students doing non-language degrees, English language learning.*

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В СЕРБИИ

Резюме *Поскольку индивидуальные особенности учащихся считаются важными факторами, влияющими на процесс усвоения иностранных языков, целью данной статьи является исследование индивидуальных различий, имеющих важную роль в процессе обучения английскому языку студентов нефилологических вузов в Сербии. Кроме того, целью статьи является определение уровня этих измерений в исследуемой группе студентов. С этой целью проведено анкетирование 843 студентов вузов. При обработке данных, полученных в ходе опроса, был использован факторный анализ и методы дескриптивной статистики. Результаты факторного анализа показали, что следующие индивидуальные различия важны для процесса изучения английского языка у выбранной группы студентов: инструментальность, мотивация и опыт в изучении английского языка, страх перед ассимиляцией, языковая тревожность, отношение к культуре и сообществу английского языка, влияние семьи, ожидаемое самочувствие и этноцентризм. Результаты дескриптивной статистики показывают, что в обследованной группе студентов выражены инструментальность, мотивация и опыт в изучении английского языка, отношение к оригинальной культуре и сообществу, ожидаемое самочувствие, страх перед ассимиляцией и этноцентризм, в то время как измерения языковой тревоги и влияния семьи не обнаружены. Педагогические последствия данной работы связаны прежде всего с адаптацией учебного процесса в соответствии с полученными результатами о наличии и уровне указанных индивидуальных различий.*

Ключевые слова: *индивидуальные различия, студенты нефилологических вузов, изучение английского языка.*

ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ И АНТРОПОЛОШКИ СТАТУС ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт *Ниво физичке активности врло је важан аспект у васпитном и здравственом смислу у раду са децом предшколског узраста. Све се чешће говори о проблему седентарног начина живота који постоји, између осталих, и деце. Решење ове проблема је у адекватној учесалој примени физичкој вежбања у оквиру физичког васпитања, или других облика физичких активности. Постоји велики број истраживања и у свету и код нас која се баве овом тематиком истражујући применом антрополошког статуса деце и како физичким вежбањем позитивно деловају на његово унапређивање. За потребе овог истраживања изабрано је карактеристично изабрано су 43 рада која се баве физичким васпитањем и антрополошким статусом деце предшколског узраста. Радови су анализирани употребом дескриптивно-експликативне методе и методе теоријске анализе, а потом класификовани употребом неколико параметара (врста и трајање истраживања, узорак испитаника, узорак мерних инструмената, резултати истраживања), интерпретирани и дискутовани. Приказано је којим се све питањима аутори баве и до којих резултата и закључака долазе истражујући ову тематику. Досадашња истраживања у физичкој култури могу да укажу на пут којим треба ићи у даљим радовима на ову тему.*

Кључне речи: *физичко васпитање, антрополошки статус деце, физичка активност, предшколски узраст.*

Увод

Физичко васпитање као вид општег васпитања сматра се педагошким процесом изградње и обликовања целовите личности уз употребу плански и систематски организованих кретних активности које служе физичком развоју, јачању здравља, раду на психофизичким способностима и особинама и обликовању моралног лика човека (Leskošek, 1976). Физичко васпитање користи физичку вежбу као своје основно средство које има водећу улогу у задовољавању потребе деце за кретањем.

Програм физичког васпитања утиче на промене способности и особина деце у оквиру антрополошког простора. Из тога следи да тај процес треба да буде максимално

¹ Е-маил: dejan.milenkovic2309@gmail.com

прилагођен интересима деце, за шта је потребно да постоје информације о антрополошком статусу, што подразумева увид у стање морфолошких карактеристика, моторичких способности (специфично-моторичке, ситуационо-моторичке), функционалних способности, когнитивних способности, конативних карактеристика. Изазивање позитивних промена свих способности, особина и органских система, на првом месту кардиоваскуларног и респираторног, могуће је адекватним избором средстава телесних вежби, применом метода, оптерећења и методичких организационих облика рада у физичком васпитању (Višnjić, Jovanović i Miletić, 2004).

У предшколском узрасту у оквиру физичког васпитања потребно је радити на јачању и развијању организма деце, формирању хигијенских навика, у виду програмираног телесног вежбања, спортских активности (припрема за каснији рад у школском периоду) или слободне игре која је веома препоручљива за овај узраст. У планирању и програмирању рада треба водити рачуна о оптималном оптерећењу које ће дати позитивне ефекте и адаптирати дечји организам.

Рано детињство је критичан период за развој основних моторичких вештина. Деца која их не унапређују чешће доживљавају неуспех у моторичком домену и мања је вероватноћа њиховог учествовања у игри и спорту током периода детињства и адолесценције. Предшколска деца не треба да буду препуштена стихијским кретним активностима, већ те активности треба прецизно програмирати различитим физичким активностима (Redžić, Mehinović, Goletić i Bilalić, 2011). Такође треба водити рачуна о унапређивању функционалних капацитета, као и делу морфолошког простора на који се може утицати (циркуларна димензионалност, поткожно масно ткиво) како физичком вежбом тако и правилном исхраном у циљу спречавања појаве гојазности, типичног проблема савременог начина живота који одрасли преносе и на своју децу. Физичко васпитање у том смислу има врло важну улогу, не само кроз задовољавање потреба за кретањем него и у стварању здравих навика које се задржавају и у каснијем животу.

У овом раду извршен је преглед истраживања која се баве различитим облицима физичког вежбања и како те активности утичу на антрополошки статус предшколске деце. Истраживачи указују на проблеме који се јављају, како их решити и на шта треба највише обратити пажњу када се ради са децом, односно које промене треба извршити у организационом и методичком смислу да би деца била физички активнија, самим тим здравија и задовољнија приликом практиковања организоване физичке активности.

Предмет и методолошки приступ истраживању прегледног карактера

Зарад спровођења овог истраживања прегледног карактера коришћене су дескриптивно-експликативна метода и метода теоријске анализе, помоћу којих су проучавани радови који се баве физичким васпитањем и антрополошким статусом деце предшколског узраста. Радови су прикупљени уз помоћ интернет претраживача Google, Scholar Google, PubMed Kobson, али је такође консултована и штампана литература (часописи, зборници, уџбеници, монографије итд). Истраживања, којих је за потребе овог рада издвојено 43, обухватају домаће и иностране радове на задату тему

у последњих 10 година. Претраживање на интернету вршено је уз помоћ кључних речи: физичко васпитање (physical education), физичка активност (physical activity), физичке способности (physical abilities), антропометријске мере (anthropometric measures), функционалне способности (function abilities), предшколска деца (preschool children). Радови су табеларно представљени, класификовани употребом неколико параметара (врста и трајање истраживања, узорак испитаника, узорак мерних инструмената, резултат истраживања) и затим интерпретирани и дискутовани.

Приказ и анализа прикупљених података

Табела 1. Приказ прегледаних истраживања

Истраживања	Врста истраживања – трајање	Узорак испитаника			Узорак мерних инструмената	Резултати истраживања
		Број	Пол	Године старости		
Marković i Šekeljić, 2008.	Т – разлике између групе у целодневном и полудневном боравку	61	Оба	6	6 МТ; 2 АМ	разлике у већини МС; без разлика у МК
Williams et al., 2008.	80/118		Оба	3 / 4	протокол CHAMPS; акцелерометар за ниво ФА	деца са слабијим нивоом МС мање су активна од деце са боље развијеним МС
Popović, 2008.	Л – тренд развоја МК у шест месеци	1.242 деч. 1.082 дев.	Оба	6	8 АМ	приметан тренд пораста с узрастом испитаника
Hannon & Brown, 2008.	Л – промена у нивоу ФА у 10 дана	64	Оба	3-5	акцелерометар за ниво ФА	повећан ниво активности са употребом додатних средстава за игру
Cliff, Okely Smith, & McKeen, 2009	Т – разлике дечака и девојчица у односу МС и нивоа ФА	25 деч. 21 дев.	Оба	3-5	TGMD 2; акцелерометар за ниво ФА	пол утиче на однос моторике и нивоа ФА
Bala i Katić, 2009.	Т – разлике дечака и девојчица у антроп. статусу	162 деч. 171 дев.	Оба	6	8АМ, 7МТ, 1 когнит. тест	разлике у моторици и антропометрији
Veselinović, Milenković i Jorgić, 2009.	Т – релације МК и МС са полигоном спретности	50	Оба	6	15 АМ; 7 МТ; полигон спретности	значајна релација МС и МК са полигоном спретности
Horvat, Mišigoj-Duraković i Prskalo, 2009	Л - промена грађе у састава тела у периоду од 5 година	296	Оба	6,5	14 АМ, БМИ	значајне промене већине параметара
Markov i Mesaroš-Živkov, 2010.	Л – ефекти програмираног ФВЖ на АД - 9 месеци	332 (54 Е и 278 К)	Оба	6	АМ	позитиван ефекат програмираног ФВЖ
Vale, Silva, Santos, Soares-Miranda & Mota, 2010.	Т – разлике дечака и девојчица у нивоу ФА	245 (105 дев, 140 деч)	Оба	3-6	акцелерометар за ниво ФА	разлике у нивоу ФА у корист дечака

Venetsanou & Kambas, 2010.	прегледно истраживање моторике предшколске деце	/	/	/	/		адекватан програм кретања може побољшати развој моторике
Hardy, King, Farrell, Macniven & Howlett, 2010.	Т – разлике у МС између дечака и девојчица	425	Оба	6	TGMD 2		разлике између дечака и девојчица
Bürgi et al., 2011.	Т – однос нивоа ФА са МС, АС и ТМ	217	Оба	4-6	акцелерометар за ниво ФА и тестови МС и АС и %ТМ		забележена повезаност способности са нивоом ФА
Niederer et al., 2011.	Л – утицај МС и АС на когнитивне способности у периоду од 9 месеци	245	Оба	5	тестови способности		позитиван утицај испитиваних способности на памћење и пажњу
Robinson, 2011.	Т – однос базичних МС и манифестовања физичке спремности	119	Оба	4	TGMD 2		значајна корелација два подручја; разлике између дечака и девојчица
Livonen, Sääkslahti & Nissinen, 2011.	Л – ефекти ФВ на МС - 8 месеци	46деч. 38дев.	Оба	4-5	моторички тестови		унапређење нивоа МС
Redžić i sar., 2011.	Л – ефекат програма. ФВЖ на МС и МК – једна година	150 (75 Е и 75 К)	Ж	6	моторички тестови, антроп. мере		значајан ефекат ФВЖ на Е групу у оба простора
Obradović i sar., 2011.	Т – релације МК и МС са густином костију	184 (115 деч. и 69 дев.)	Оба	3,5-7	7 МТ; 3 АМ; неојонизујући ултразвук		значајан утицај предиктора на критеријум
Raustorp et al., 2012.	Т – разлика у нивоу ФА у Шведској и САД	50	Оба	3-5	акцелерометар за ниво ФА		постојање значајних разлика
Аćimović, 2013	Т - разлике дечака и девојчица у МС	60 (30деч. и 30дев.)	Оба	6-7	12 МТ		значајне разлике у већини тестова
Kerić, Simić i Švraka, 2013,	Л – ефекат посебних програма вежбања на моторички статус	63 (33 Е; 30 К)	Оба	6-7	5 МТ; 2 АМ		постојање значајног ефекта
Pavlović i Marinković, 2013,	Т – разлике дечака и девојчица у МС и МК	150	Оба	4-6	7 МТ; 5 АМ		постојање значајних разлика у оба простора
Robinson Wadwords & Peoples, 2013.	Т – однос у МС, БМИ и нивоу ФА	34	Оба	6	TGMD; БМИ;		постојање значајних релација МС са нивоом ФА
Jakovljević Bijelić, Jovanović, Božić & Vukić, 2013.	Т – разлике дечака и девојчица у МС	165 (80деч. и 85дев.)	Оба	6	моторички тестови		значајне разлике у координацији и гипкости
Bergmeier, Skouteris, Horwood, Hooley & Richardson, 2014.	прегледно – идентификовање фактора ризика	18 радова	/	/	/		темпераменти емоционалност значајно повезани са ТМ
Trajkovski, Tomac & Rastovski, 2014.	Л – ефекат програма спортске игре на ФС	302 (146 Е; 156 К)	Оба	5-6	полигон 3 минута		значајан ефекат на ФС и разлике између полова

Drid, Krneta, Vujkov, Madić i Bala, 2014.	Л – ефекат ФА на МС у току годину дана	45	М	6	моторички тестови	тенденција побољшања МС
Venetsanou, Kambas & Giannakidou, 2015.	прегледно истраживање - утицај ФА на здравље деце	25 радова	/	/	/	ефекат ФА на развоју моторике код деце
Chow, McKenzie & Louie, 2015.	Т – процена нивоа ФА у оквиру програма ФВ - 4 дана у току 4 недеље	4 предшколске установе	Оба	6	SOFIT	краткотрајност активности није омогућила довољну количину физичке активности
Agha-Alinejad et al., 2015.	Т – однос прекомерне ТМ са параметрима здравствено-моторичког статуса	381 (190деч. и 191дев.)	Оба	5-6	5 МТ; БМИ; 4 АМ; % телесне масти	гојазност је директно повезана са лошим здравствено-моторичким статусом
Gebremedhin, 2015.	прегледно – проценат гојазне деце у Африци	26 радова/ 155.726 деце	Оба	до 5	/	У 11 земаља више гојазних од потхрањених – 10,7 милиона деце
Czajka, Sławińska, Kołodziej & Kochan, 2015.	Т – разлика у нивоу ФА	221 (116деч. и 105дев.)	Оба	6-7	педометар	дечаци активнији од девојчица; деца активнија радним данима него викендом
Sadri, Sadri i Krneta, 2016.	Л – ефекат МК на снагу - 8 месеци	58 (Е); 46 (К)	Оба	5	7 АМ; 3 МТ	значајан ефекат већине варијабли
Bardid et al., 2016.	Т – процена МС деце у Белгији и разлике у односу на САД	1614	Оба	3-8	TGMD 2	значајне промене у МС са годинама и разлика у односу на децу у САД-у; предност имају дечаци
Sigmundsson & Haga, 2016.	Т – релације физичке кондиције и моторичког манифестовања	42	Оба	5	МАВС; Тест физичке кондиције	значајна релација
Martinez-Tellez et al., 2016.	Т – утицај нивоа физичке кондиције на телесну масноћу	403	Оба	3-5	батерија тестова ПРЕФИТ; БМИ и обим струка	значајан утицај нивоа физичке кондиције на ниво телесне масноће
Figueroa & An, 2017.	прегледно – развој МС кроз ФА	/	Оба	3-5	/	значајна повезаност МС и ФА
Palmer, Matsuyama & Robinson, 2017.	Л – упоређивање нивоа ФА између две групе деце	87 (40 игра; 47 програм. кретање)	Оба	6	акцелерометар за ниво ФА	деца у групи програмираног кретања са већим нивоом ФА
Altinkok, 2017.	Л – ефекат метода подучавања на МС – 10 недеља	60 (30 Е, 30 К)	Оба	6	моторички тестови	промене у Е групи и укупан ефекат у односу на К групу

Hussain et al., 2018.	Л – ефекат ФА на МС - 8 недеља	35	Оба	3-5	TGMD 2; GMQ	значајан ефекат ФА на МС након 8 недеља
Antunes et al., 2018.	Т – однос МС са телесном масноћом	/	Оба	3-5	батерија моторичких тестова; БМИ	значајан однос МС са телесном масноћом
Tan, Sui & Wang, 2018.	Л – ефекат процеса вежбања на МС – 24 недеље	52	Оба	5	батерија моторичких тестова	значајан ефекат на МС након 24 недеље
Loy-Ee & Hoon Ng, 2018.	Л – ефекат редовног програма ФВ на физичке способности – 20 недеља	50 (25 Е; 25 К)	Оба	5	батерија моторичких тестова	значајан ефекат регуларне наставе ФВ на физичке способности

Лејенда: Т - трансферзално истраживање; Л - лонгитудинално истраживање; М - мушки пол; Ж - женски пол; Е - експериментална група; К - контролна група; МК - морфолошке карактеристике; АМ - антропометријске мере; АД - антропометријске димензије; МС - моторичке способности; МТ - моторички тестови; АС - аеробне способности; ТМ - телесна маса; ФС - функционалне способности; ФА - физичка активност; TGMD 2 - тест моторичког развоја (*Test of Gross Motor Development 2. edition*); CHAMPS - протокол за евиденцију дечјих моторичких активности (*Children's Activity and Movement in Preschool Study*); МАВС - батерија тестова за процену покрета код деце (*Movement Assessment Battery for Children*); GMQ - тест моторичког количника (*Gross Motor Quotient*) SOFIT - систем за посматрање трајања физичке активности (*System for Observing Fitness Instruction Time*); БМИ - BodyMassIndex; ФВ - физичко васпитање; ФВЖ - физичко вежбање.

Коришћена истраживања приказана у табели 1. односе се на физичко васпитање и ниво физичке активности деце предшколског узраста, као и на њихов антрополошки статус који се притом испитује.

Према врсти, највише истраживања је било:

- трансферзалног типа – 22 (Аćимовић, 2013; Agha-Alinejad et al., 2015; Antunes et al., 2018; Bala i Katić, 2009; Bardid et al., 2016; Bürgi et al. 2011; Chow et al., 2015; Cliff et al., 2009; Czajka et al., 2015; Hardy et al., 2010; Jakovljević i sar., 2013; Marković i Šekeljić, 2008; Martinez-Tellez et al., 2016; Obradović i sar., 2011; Pavlović i Marinković 2013; Raustorp et al., 2012; Robinson, 2011; Robinson et al., 2013; Sigmundsson & Haga, 2016; Vale et al. 2010; Veselinović i sar., 2009; Williams et al, 2008),
- затим нешто мање лонгитудиналног типа – 16 (Altinkok, 2017; Drid i sar., 2014; Hannon & Brown, 2008; Horvat i sar., 2009; Hussain et al., 2018; Kerić i sar., 2013; Livonen et al., 2011; Loy-Ee & HoonNg, 2018; Markov i Mesaroš-Živkov, 2010; Niederer et al., 2011; Palmer et al., 2017; Popović, 2008; Redžić i sar., 2011; Sadri i sar., 2016; Tan et al., 2018; Trajkovski i sar., 2014)
- и најмање прегледног карактера – 5 (Bergmeier et al., 2014; Figueroa & An, 2017; Gebremedhin, 2015; Venetsanou & Kambas, 2010; Venetsanou et al., 2015).

Аутори у својим истраживањима углавном обухватају оба пола испитаника, осим код два рада у којима су у једном у испитивању учествовале само девојчице (Redžić i sar., 2011), а у другом само дечази (Drid i sar., 2014). Број испитаника креће се од неколико десетина до неколико хиљада деце која су била обухваћена истраживањима. Велики број испитаника углавном се може наћи у истраживањима регионалног, националног или међунационалног нивоа (Bardid et al., 2016; Gebremedhin, 2015; Popović, 2008).

У радовима се врло често обрађује ниво физичке активности код деце (Bürgi et al. 2011; Chow et al., 2015; Czajka et al., 2015; Drid i sar., 2014; Figueroa & An, 2017; Hannon &

Brown, 2008; Hussain et al., 2018; Palmer et al., 2017; Raustorp et al., 2012; Robinson et al., 2013; Williams et al., 2008), али је такође ауторима занимљив однос у антрополошком статусу посматрано кроз пол испитаника, па се често траже разлике између дечака и девојчица (Aćimović 2013; Bala i Katić, 2009; Bardid et al., 2016; Cliff et al., 2009; Hardy et al., 2010; Jakovljević i sar., 2013; Pavlović i Marinković 2013; Robinson, 2011; Trajkovski i sar., 2014; Vale et al. 2010).

Могу се видети и ефекти разних програма физичког вежбања (Altinkok, 2017; Kerić i sar., 2013; Livonen et al., 2011; Loy-Ee & Hoon Ng, 2018; Markov i Mesaroš-Živkov, 2010; Redžić i sar., 2011; Trajkovski i sar., 2014; Tan et al., 2018), релације између различитих подручја антрополошког статуса (Agha-Alinejad et al., 2015; Antunes et al., 2018; Bürgi et al. 2011; Martinez-Tellez et al., 2016; Niederer et al., 2011; Obradović i sar., 2011; Robinson, 2011; Robinson et al., 2013; Veselinović i sar., 2009; Williams et al., 2008), као и процене трендова развоја неких способности и карактеристика код деце (Horvat i sar., 2009; Popović, 2008).

Дискусија

Комплексна структура рада са децом предшколског узраста у оквиру програма физичког васпитања захтева велико стручно знање из дате области. Истраживачки рад у физичком васпитању доноси одговоре на многа питања и доприноси провери и унапређењу постојећег знања.

Без обзира што се антрополошки статус човека (деце) посматра кроз неколико подручја, ипак су ти делови врло уско повезани и утичу, мање или више, једни на друге. Стога, постоје истраживања која прате ту повезаност и указују на међусобне утицаје. Сигмундсон и Хага (Sigmundsson & Haga, 2016) истраживали су релације између нивоа физичке активности и моторичких способности 42 деце узраста 4-6 година и закључили да деца треба да воде физички активан живот јер то утиче на њихов свеукупан антрополошки статус, а не само на моторички простор. Робинсон (Robinson, 2011) у свом истраживању које је извршио на узорку од 119 деце такође указује на позитиван однос између физичких способности деце и нивоа њихових моторичких вештина. До закључка да постоје значајне релације неких параметара антрополошког статуса, овога пута са густином коштаног ткива код предшколске деце дошли си у Обрадовић и сар. (2011), уз постојање разлике између дечака и девојчица. Веселиновић и сар. (2009) су код 50 деце предшколског узраста оба пола утврђивали однос морфолошких карактеристика и моторичких способности са резултатима на полигону спретности и дошли су до закључка да је утицај веома значајан. Нидерер и сар. (Niederer et al., 2011) бавили су се повезаношћу нивоа аеробних способности и моторичких вештина са когнитивним развојем код предшколске деце и утврдили да већи ниво ова два предикторска подручја значајно утичу на бољу просторну радну меморију и/или пажњу у року од девет месеци, колико је испитивање трајало. Испитујући постојање значајне релације морфолошких карактеристика са снагом код предшколске деце, Садри и сар. (2016) сматрају да антропометријске мере својим утицајем треба да буду укључене као посредне варијабле у процену моторичког статуса.

Свако време носи другачији начин живота и исхране и то утиче на телесни статус и наше деце. У једном ширем истраживању регионалног типа, Поповић (2008) је испитивао стање антропометријске димензионалности код предшколске деце у градовима

Војводине и указао на линеаран тренд пораста телесне висине, телесне масе, као и варијабли за процену волуминозности тела са узрастом испитаника. Хорват и сар. (2009) пратили су тренд развоја и промене у грађи и саставу тела деце истог узраста у петогодишњем раздобљу. Код дечака су се знатно повећале висина и маса тела и удео телесне масти у саставу тела. Код девојчица није било већих промена у висини, маси и БМИ, док се и код њих удео телесне масти знатно повећао. Притом се опажа смањење немасне масе тела.

У једном обимном прегледном истраживању Гебремедин (Gebremedhin, 2015) спроводи студију на основу података из 26 демографских и здравствених истраживања спроведених од 2010. године. Циљ истраживања био је утврдити проценат гојазности код деце афричких земаља и резултати указују на њену велику распрострањеност, и то нешто више код дечака него код девојчица. Аутор ове студије наводи да је гојазност деце постала значајан проблем у потконтиненту. Венетсану и Камбас (Venetsanou & Kambas, 2010) у свом прегледном истраживању указују на чињеницу да адекватан програм кретања може побољшати развој моторике, чиме се спречавају дугорочне негативне последице на развојни статус детета. Они у још једном прегледном истраживању (Venetsanou et al., 2015) испитују како организована физичка активност може да допринесе промоцији здравља предшколског узраста (код деце 2-6 година) са посебним акцентом на гојазност, здравље скелета, кардиометаболичко здравље, развој моторичких вештина, когнитивни развој и психосоцијално здравље. Сматрају да нема довољно истраживања да би се донели јаснији закључци који ће омогућити развој ефикасних програма физичких активности за промоцију здравља деце. Бермајер и сар. (Bergmeier et al., 2014) испитују индекс телесне масе код деце и идентификују и модификују факторе ризика ради здравијег детињства и стратегије која се односи на превенцију гојазности. Налази истраживања су открили везу између темперамента, особина лоше саморегулације, узнемирености, до ограничења, ниске и високе стабилности, ниске негативне афективности и високог БМИ код одојчади и деце предшколског узраста. Проучавајући истраживања аутора из неколико земаља, Фигуероа и Ан (Figueroa & An, 2017) утврђују да је физичка активност умногоме повезана са нивоом моторичких вештина код предшколаца.

Предности физички активног начина живота мале деце у здравственом смислу, широко су препознате као корисне. Хусејн и сарадници (Hussain et al., 2018) дошли су до закључка да је ниво физичке активности значајан за развој моторичких способности код предшколске деце. То су утврдили након осам недеља испитивања код деце различитих раса (Хиспањолци, Афроамериканци и белци) у Америци. До сличног закључка дошли су и Клиф и сарадници (Cliff et al., 2009). Питањем да ли су деца активнија током слободне игре или организованог телесног вежбања, бавили су се Палмер и сарадници (Palmer et al., 2017) и утврдили да организован рад чини да деца мање седе и да су много активнија. Ханон и Браун (Hannon & Brown, 2008) испитивали су ниво физичке активности на основу додатне опреме за игру која је дата деци узраста 3-5 година. Опрема је постављена у двориште предшколске установе да би иницирала додатну активност, али и дружење деце. Утврдили су да је ниво физичке активности знатно порастао. Ниво физичке активности и њен утицај на развој моторичких способности код предшколске деце током године био је предмет истраживања и код Дрида и

сар. (2014). Резултати су показали да постоји тенденција моторичког функционисања код деце, што указује на потребу учествовања у кретним активностима и редовном физичком вежбању мале деце. Робинсон и сарадници (Robinson et al., 2013) такође су процењивали ниво физичке активности и њен утицај на БМИ и ниво развоја моторичких вештина и утврдили значајну повезаност. Чајка и сарадници (Czajka et al., 2015) упоређивали су ниво физичке активности радним данима и викендом, као и разлике између дечака и девојчица. Утврдили су да су деца активнија радним данима него викендом, као и да у активности предњаче дечаца. Слично истраживање са потпуно истим резултатима имали су и други (Vale et al., 2010). Радним данима су деца била активнија, притом су дечаца и овога пута били у предности у односу на девојчице. Раусторп и сарадници (Raustorp et al., 2012) су у једном међунационалном истраживању упоређивали америчку и шведску децу у нивоу физичке активности у затвореном и отвореном простору. Интензивнија активност је генерално забележена на отвореном простору, али америчка деца више времена проводе унутра него напољу.

На пољу испитивања разлика у антрополошком статусу између дечака и девојчица врше се многа истраживања. Бала и Катић (2009) утврдили су статистички значајне разлике међу половима у антропометријским карактеристикама и моторичким способностима у корист мушке деце. Разликама у појединим моторичких способности између дечака и девојчица бавили су се и Павловић и Маринковић (2013) који на узорку 150 деце предшколског узраста 4-6 година закључују да су девојчице показале боље резултате на тестовима гипкости, док дечаца имају бољу координацију. До сличног закључка дошли су и Јаковљевић и сар. (2013), који су на узорку од 165 деце узраста шест година истраживали разлику између дечака (80) и девојчица (85) у моторичким способностима. На основу свих анализа аутори изводе један генерални закључак да су испитаници у односу на пол показали статистички значајне разлике у тестовима који су анализирали координацију горњих екстремитета и гипкост карличног појаса. У истраживању Аћимовића (2013) указује се на међусобне разлике моторичког статуса између 30 девојчица и 30 дечака предшколског узраста и долази се до закључка да су девојчице гипкије од дечака, да су дечаца снажнији, прецизнији и бољи у брзини трчања, али да су делимично слабије координације покрета, што је прилична новина у односу на претходна истраживања. Харди и сарадници (Hardy et al., 2010) такође су дошли до разлика између 425 дечака и девојчица у моторичким вештинама, овога пута у питању су била аустралијска деца. Закључују да су девојчице боље у локомоторним вештинама, док су дечаца спретнији у контроли објеката. Робинсон (Robinson, 2011) је такође утврдио разлике у полу код манифестовања моторичких вештина у корист дечака. Предност дечака у односу на девојчице у нивоу моторичких способности утврђују и Бардид и сарадници (Bardid et al., 2016).

Савремени 'седентарни' начин живота који утиче на све ређе кретање код данашњег човека (самим тим и детета) утиче на велики проблем гојазности и у свету и код нас. Опасност од гојазности код деце велики је ризик по здравље организма. Управо овим проблемом код деце баве се многа истраживања. Вилијамс и сарадници (Williams et al., 2008) су након евидентирања моторичких активности 198 предшколске деце закључили да су деца са слабијим моторичким способностима мање активна од деце са боље развијеним моторичким способностима. Овај однос између моторичким способности и

физичке активности може бити важан за здравље деце, посебно у превенцији гојазности. Други аутори (Agha-Alinejad et al., 2015) указују да је лош здравствено-моторички статус директно повезан са прекомерном телесном тежином и гојазношћу и да је потребно подржати оснивање посебно прилагођених програма физичке активности као одговор на настанак гојазности предшколске деце. У Шпанији су је урађено истраживање (Martinez-Tellez et al., 2016) са децом узраста 3-5 година тражећи одговор на питање да ли ниво физичке кондиције утиче на телесну масноћу код деце и дошло се до резултата да физичко вежбање треба што више укључити у свакодневну активност деце, јер представља значајан здравствени фактор. Други су истраживали (Antunes et al., 2018) однос нивоа моторичких способности и процента телесне масноће код деце, као и разлику тог односа код дечака и девојчица. Резултати су показали да је однос ова два подручја значајан, али да нема разлика код дечака и девојчица. Бавећи се проблемом гојазности и ниским аеробним могућностима код деце, неки аутори (Bürgi et al., 2011) сматрају да је само снажна физичка активност у стању да позитивно утиче на аеробне способности, док нижи облик активности утиче на проценат телесне масти.

Истраживања која су са предшколском децом изведена у оквиру програма физичког васпитања указују на позитиван утицај физичке активности на развој и унапређење антрополошког статуса. Неки аутори (Loy-Ee & Hoon Ng, 2018) истраживали су ефекат 20 недеља редовног програма физичког васпитања на физичке способности деце од пет година и утврдили да је код експерименталне групе ова физичка активност дала позитивне промене. Алтинкок (Altinkok, 2017) је код 60 предшколске деце након 10 недеља координисаног програма физичког васпитања утврдио ефекат на развој моторичких способности и закључио да су њихове моторичке вештине на знатно вишем нивоу. Након спроведеног осмомесечног истраживања са 38 девојчица и 46 дечака узраста 4-5 година, Ливонен и сарадници (Livonen et al., 2011) охрабрују педагоге да изводе специфично вежбање моторичких вештина у оквиру организованог програма физичког васпитања, закључујући да оно даје резултате код оба пола. Чоу и сарадници (Chow et al., 2015) придружују се апелима многих стручњака из области физичког васпитања и у свету и код нас – да је потребно повећање времена проведеног у организованом физичком вежбању, јер оно унапређује ниво физичке стимулације организма код деце. Аутори указују на то да је програм рада у њиховом истраживању повећао ниво физичке активности и да је она важна за раст и развој деце, истичу да физичко васпитање мора имати значајно место у програму рада предшколских установа. Марков и Месарош-Живков (2010) организовали су две врсте вежбања за предшколску децу. Једна врста имала је карактер телесног вежбања, а друга моторичку игру. Њихова констатација је да програмиране усмерене активности физичког васпитања позитивно утичу на антропометријске димензије деце предшколског узраста. Чак и разлика у времену боравка у предшколским установама утиче на антрополошки статус деце, па су тако Марковић и Шекељић (2008) утврдили да постоје разлике на пољу моторике зависно од тога да ли деца бораве цео дан у установи или краће. Бардид и сарадници (Bardid et al., 2016) процењују ниво моторичких способности предшколаца у Белгији и упоређују их са стањем у Америци, утврђујући да су белгијска деца слабијег нивоа моторичких способности од млађаних Американаца.

Осим редовних, значајно је да деца имају и неке допунске програме физичких активности, што у самим предшколским установама, што ван њих. Тан и сарадници (Tan et al., 2018) су у периоду од 24 недеље са 52 детета извели специјализован програм вежбања за цело тело са намером да утврде утицај на моторичке способности. Дошли су до закључка да програм ефикасно делује на тестиране способности и да је овакав програм препоручљив за децу овог узраста. У једином истраживању које је овде представљено, где су испитаници биле само девојчице предшколског узраста, Реџић и сар. (2011) извршили су истраживање да утврде утицај једногодишњег програмираног процеса физичког вежбања на унапређење морфолошког и моторичког статуса. Дошли су до резултата да су се код девојчица укључених у програмирани експериментални третман код већег броја манифестних варијабли десиле значајне промене. Керић и сар. (2013) утврђивали су утицај посебних програма вежбања на моторички статус 63 испитаника предшколског узраста од шест и седам година. Добијени резултати показују да је за знатније трансформације у моторичком простору деце предшколског узраста потребно постојећим садржајима физичких активности придодати и елементе спортских игара. Трајковски и сар. (2014) испитивали су разлике у функционалним способностима између деце предшколске доби која имају додатне програме физичке активности у односу на децу која имају само редовни програм физичког васпитања у вртићу. Такође су утврђивали разлике између дечака и девојчица и дошли до закључка да експериментална група даје боље резултате и да дечаци генерално имају развијеније функционалне способности од девојчица.

Закључак

Свако ново истраживање даје свој допринос све бољем упознавању тематике која се истражује. Закључци у научном раду омогућавају бољи приступ и сагледавање потреба на терену/пракси, што унапређује рад и жељени резултат. Физичко васпитање и уопште укупна физичка активност предшколског детета (која је на врло ниском, критичном нивоу последњих година) често је истраживано, али чини се никада довољно, што многи аутори потврђују. Овај период врло је значајан за раст и развој детета, као и за навике које треба да стекне за каснији период одрастања и живота. Стога у раду на физичком васпитању, на унапређењу нивоа физичке активности, спремности и уопште антрополошког статуса предшколске деце треба приступати стручно, опрезно, са поштовањем свих васпитно-образовних и здравствених принципа и метода рада. Добро организована, устројена физичка активност велика је добробит организма, у супротном, последице могу бити веома негативне по здравље, и физичко и психичко.

Прегледом одабраних радова утврђено је да се велики број њих бави нивоом физичке активности код деце. Указује се на седентарни начин живота који није само погодио одрасле, него и децу. Често бављење овим питањем указује на велики проблем који постоји и на који треба утицати учесталијим и организованијим физичким активностима са децом, уз рад са високоспособљеним педагошким кадром. Адекватан ниво физичке активности позитивно утиче на унапређивање пре свега моторичких способности, али и целокупног антрополошког статуса. Општа физичка кондиција је

важна за децу не само за свакодневне физичке активности, већ и за ефикасност процеса учења и свеукупно добро здравље и расположење. Здраво, задовољно и физичко оспособљено дете израста у здравог, задовољног и физички оспособљеног човека.

Овим истраживањем прегледног карактера приказано је којим се све питањима аутори баве и до којих резултата и закључака долазе истражујући ниво физичке активности и антрополошки статус деце у предшколском узрасту. Досадашња истраживања, као и увек и у свим наукама, па и у физичкој култури, могу да укажу на пут којим треба ићи у даљим радовима на ову тему.

Литература:

- Ćimović, D. (2013). Motoričke sposobnosti dečaka i devojčica predškolskog uzrasta na teritoriji Novog Sada. U D. Perić (ur.), *Razvojne karakteristike deteta predškolskog uzrasta*, zbornik radova (str 36-43). Novi Sad: Fakultet za sport i turizam, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Agha-Alinejad, H., Farzad, B., Salari, M., Kamjoo, S., Harbaugh, B. L., & Peeri, M. (2015). Prevalence of overweight and obesity among Iranian preschoolers: Interrelationship with physical fitness. *Journal of Research in Medical Sciences*, 20 (4), 334-341.
- Altinkok, M. (2017). The effect of coordinated teaching method practices on some motor skills of 6-year-old children. *Eurasian Journal of Educational Research*, 68, 49-61.
- Antunes, A. M., Freitas, D. J., Maia, J., Hedeker, D., Gouveia, E. R., Thomis, M., Lefevre, J. & Barnett, L. M. (2018). Motor performance, body fatness and environmental factors in preschool children. *Journal of Sports Sciences*, 36(20), 2289-2295. <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1449410>.
- Bala, G. i Katić, R. (2009). Sex differences in anthropometric characteristics, motor and cognitive functioning in preschool children at the time of school enrolment. *Collegium Antropologicum*, 33 (2), 1071-1078.
- Bardid, F., Huyben, F., Lenoir, M., Seghers, J., De Martelaer, K., Goodway, J. D. & Deconinck, F. J. A. (2016). Assessing fundamental motor skills in Belgian children aged 3–8 years highlights differences to US reference sample. *Acta Paediatrica*, 105(6), e281-e290. DOI: 10.1111/apa.13380
- Bergmeier, H., Skouteris, H., Horwood, S., Hooley, M., & Richardson, B. (2014). Associations between child temperament, maternal feeding practices and child body mass index during the preschool years: a systematic review of the literature. *Obesity reviews*, 15 (1), 9-18.
- Bürgi, F., Meyer, U., Granacher, U., Schindler, C., Marques-Vidal, P., Kriemler, S. & Puder, J. J. (2011). Relationship of physical activity with motor skills, aerobic fitness and body fat in preschool children: a cross-sectional and longitudinal study (Ballabeina). *International Journal of Obesity*, 35(7), 937–944.
- Chow, B. C., McKenzie, T. L. & Louie, L. (2015). Children's physical activity and associated variables during preschool physical education. *Advances in Physical Education*, 5(1), 39-49.
- Cliff, D. P., Okely, A. D., Smith, L. M. & McKeen, K. (2009). Relationships between fundamental movement skills and objectively measured physical activity in preschool children. *Pediatric Exercise Science*, 21 (4), 436-449.
- Czajka, K., Sławińska, T., Kołodziej, M. & Kochan, K. (2015). Assessment of physical activity by pedometer in polish preschool children. *Human Movement*, 16 (1), DOI: <https://doi.org/10.1515/humo-2015-0021>.
- Drid, P., Krneta, Ž., Vujkov, S., Madić, D. & Bala, G. (2014). Effects of applied kinesiology treatments on motoric abilities of preschool boys. In S. Pantelić (Ed.), *XVII Scientific Conference „FIS Communications*

- 2014" in *physical education, sport and recreation II International Scientific Conference* (pp 272-276). Niš: Faculty of sport and physical education.
- Figuroa, R. & An, R. (2017). Motor skill competence and physical activity in preschoolers: A review. *Maternal and Child Health Journal*, 21 (1), 136–146.
- Gebremedhin, S. (2015). Prevalence and differentials of overweight and obesity in preschool children in Sub-Saharan Africa. *British Medical Journal*, 5 (12), e009005.
- Hannon, J. C. & Brown, B. B. (2008). Increasing preschoolers' physical activity intensities: An activity-friendly preschool playground intervention. *Preventive Medicine*, 46 (6), 532-536.
- Hardy, L. L., King, L., Farrell, L., Macniven, R. & Howlett, S. (2010). Fundamental movement skills among Australian preschool children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13 (5), 503-508.
- Horvat, V., Mišigoj-Duraković, M. i Prskalo, I. (2009). Body size and body composition change trends in preschool children over a period of five years. *Collegium Anthropologicum*, 33 (1), 99-103.
- Hussain, A. A., Juarez, F. Jr., Li, S., Estrada, V., Johnstone, J., Sosa, E. T. & Yin, Z. (2018). An eight-week physical activity intervention is associated with gross motor skills in preschool children. *International Journal of Exercise Science: Conference Proceedings*, 2 (10), Article 29.
- Jakovljević, V., Bijelić, S., Jovanović, S., Božić, I. & Vukić, Ž. (2013). Assessment of basic motor abilities of balance, coordination and flexibility of children 6 years old. In S. Pantelić (Ed.), *XVI Scientific Conference „FIS Communications 2013“ in physical education, sport and recreation and I International Scientific Conference* (pp 247-254). Niš: Faculty of sport and physical education.
- Kerić, M., Simić, D. i Švraka, N. (2013). Uticaj posebnog programa vežbanja na motoričke sposobnosti dece predškolskog uzrasta. U D. Perić (ur.), *Razvojne karakteristike deteta predškolskog uzrasta*, zbornik radova (str 86-90). Novi Sad: Fakultet za sport i turizam, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Leskošek, J. (1976). *Teorija fizičke kulture*. Beograd: NIPU „Partizan“.
- Livonen, S., Sääkslahti, A. & Nissinen, K. (2011). The development of fundamental motor skills of four- to five-year-old preschool children and the effects of a preschool physical education curriculum. *Early Child Development and Care*, 181 (3), 335-343.
- Loy-Ee, C. B. P. & Hoon Ng, P. M. (2018). The effectiveness of a formal physical education curriculum on the physical ability of children in a preschool context. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7 (1), 13-19.
- Markov, Z. i Mesaroš-Živkov, A. (2010). Efekti primene programa ranog fizičkog vežbanja na antropometrijske dimenzije predškolske dece. *Pedagoška stvarnost*, 56 (7-8), 630-648.
- Marković, Ž. i Šekeljić, G. (2008). Uticaj boravka u predškolskim ustanovama na fizički razvoj i fizičke sposobnosti. *Zbornik radova Učiteljskog Fakulteta*, 9, 79-94.
- Martinez-Tellez, B., Sanchez-Delgado, G., Cadenas-Sanchez, C., Mora-Gonzales, J., Martin-Matillas, M., Löf, M., Ortega, F. B. & Ruiz, J. R. (2016). Health-related physical fitness is associated with total and central body fat in preschool children aged 3 to 5 years. *Pediatric Obesity*, 11 (6), 468-474.
- Niederer, I., Kriemler, S., Gut, J., Hartmann, T., Schindler, C., Barral, J. & Puder, J. J. (2011). Relationship of aerobic fitness and motor skills with memory and attention in preschoolers (Ballabeina): A cross-sectional and longitudinal study. *BMC Pediatrics*, 11-34. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-11-34>
- Obradović, B., Jakšić, D., Matić, R., Milošević, Z., Bubanj, S., & Bubanj, R. (2011). The correlation between anthropometric, motor and the variables for the evaluation of bone density. *Facta Universitatis - series: Physical Education and Sport*, 9 (3), 265-274.
- Palmer, K. K., Matsuyama, A. L. & Robinson, L. E. (2017). Impact of structured movement time on preschoolers' physical activity engagement. *Early Childhood Education Journal*, 45 (2), 201-206.

- Pavlović, S. i Marinković, D. (2013). Razlike morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti. U D. Perić (ur), *Razvojne karakteristike deteta predškolskog uzrasta*, zbornik radova (str 110-115). Novi Sad: Fakultet za sport i turizam, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Popović, B. (2008). Trend razvoja antropometrijskih karakteristika dece uzrasta 4-11 godina. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 43, 455-465.
- Raustorp, A., Pagels, P., Boldemann, C., Cosco, N., Söderström, M. & Mårtensson, F. (2012). Accelerometer measured level of physical activity indoors and outdoors during preschool time in Sweden and the United States. *Journal of Physical Activity and Health*, 9 (6), 801-808.
- Redžić, H., Mehinović, J., Goletić, E. i Bilalić, J. (2011). Kvantitativne promjene morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti djevojčica predškolske dobi. *Sportski logos*, 9 (16-17), 50-58.
- Robinson, L. E. (2011). The relationship between perceived physical competence and fundamental motor skills in preschool children. *Child: Care, Health and Development*, 37 (4), 589-596.
- Robinson, L. E., Wadwords, D. D. & Peoples, C. M. (2013). Correlates of school-day physical activity in preschool students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83 (1), 20-26.
- Sadri, F., Sadri, I. & Krneta, Ž. (2016). Effect of morphological characteristics on strength of preschool children engaged in different physical activity. In S. Pantelić (Ed.), *XVIII Scientific Conference „FIS Communications 2014“ in physical education, sport and recreation and III International Scientific Conference* (pp 307-312). Niš: Faculty of sport and physical education.
- Sigmundsson, H. & Haga, M. (2016). Motor competence is associated with physical fitness in four- to six-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (3), 477-488.
- Tan, S., Sui, M. & Wang, J. (2018). Supervised physical training improves fine motor skills of 5-year-old children. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 24 (1).
<http://dx.doi.org/10.1590/1517-869220182401177117>.
- Trajkovski, B., Tomac, Z. & Rastovski, D. (2014). Impact of a sports program on the functional abilities of children age 5 to 6 years. *Acta Kinesiologica*, 8 (2), 45-47.
- Vale, S., Silva, P., Santos, R., Soares-Miranda, L. & Mota, J. (2010). Compliance with physical activity guidelines in preschool children. *Journal of Sports Science*, 28 (6), 603-608.
- Venetsanou, F. & Kambas, A. (2010). Environmental Factors Affecting Preschoolers' Motor Development. *Early Childhood Education Journal*, 37 (4), 319-327.
- Venetsanou, F., Kambas, A., & Giannakidou, D. (2015). Organized physical activity and health in preschool age: A Review. *The European Journal of Public Health*, 23 (3), 200-207.
- Veselinović, N., Milenković, D. i Jorgić, B. (2009). Relacije morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti sa rezultatima na poligonu spretnosti kod dece predškolskog uzrasta. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 44, 237-244.
- Višnjić, D., Jovanović, A. i Miletić, K. (2004). *Teorija i metodika fizičkog vaspitanja*. Beograd: Višnjić dr Dragoljub.
- Williams, H. G., Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Dowda, M., McIver, K. L., Brown, W. H. & Pate, R. R. (2008). Motor skill performance and physical activity in preschool children. *Obesity*, 16 (6), 1421-1426.

Примљено: 28. 03. 2018.

Коригована верзија рада примљена: 20. 06. 2018.

Прихваћено за штампу: 01. 07. 2018.

PHYSICAL EDUCATION AND THE ANTHROPOLOGICAL STATUS OF PRESCHOOL-AGE CHILDREN

Abstract *The level of physical activity is a very important educational and health-related aspect of working with preschool-age children. The problems of a sedentary lifestyle, which also affect children, have increasingly come into focus. The solution to these problems is adequate and frequent implementation of physical exercises as part of physical education, or other forms of physical activity. A number of studies in different countries, including Serbia, have focused on this issue, also exploring children's anthropological status and how physical exercise can be used for its advancement. The present study presents an overview of 43 papers on the subject of physical education and the anthropological status of preschool-age children. The papers have been analyzed using the descriptive/explicative method and the method of theoretical analysis, and then classified according to several parameters (type and duration of research, participant sample, sample of measurement instruments, research findings), interpreted and discussed. The paper also presents the various issues explored by the authors, their results and the conclusions they have reached. Research on physical education conducted to date can point to the direction for further research of this topic.*

Keywords: *physical education, anthropological status of children, physical activity, preschool age.*

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме *Уровень физической активности является очень важным аспектом в образовательном и медицинском смысле при работе с детьми дошкольного возраста. Все чаще обсуждается проблема сидячего образа жизни, затрагивающая и детей. Решение этой проблемы заключается в адекватном и частом применении физических упражнений на уроках физического воспитания или других форм физической активности. В мире и в нашей стране проводятся многочисленные исследования, посвященные этой теме, при чем изучается антропологический статус детей и влияние физической активности на его улучшение. Для данного исследования обзорного характера идентифицированы 43 статьи, посвященные физическому воспитанию и антропологическому статусу дошкольников. Анализ статей проведен с использованием дескриптивно-эмпикативного метода и метода теоретического анализа, а затем статьи классифицировались на основе нескольких параметров (тип и продолжительность исследования, выборка респондентов, выборка измерительных приборов, результаты исследования), интерпретировались и обсуждались. Указывается на то, какие все вопросы рассматривались авторами, какие результаты получили, какие выводы они сделали при изучении этой темы. Предыдущие исследования в области физической культуры указывают на возможные направления в дальнейших исследованиях этой темы.*

Ключевые слова: *физическое воспитание, антропологический статус детей, физическая активность, дошкольный возраст.*

Татјана Л. Нововић¹

Филозофски факултет у Никшићу
Универзитета Црне Горе

Веселин И. Мићановић

Филозофски факултет у Никшићу
Универзитета Црне Горе

UDK-373.2(497.16)

376.1-056.26/.36(497.6)

DOI: 10.5937/nasvas1802357N

Оригинални научни рад

НВ год. LXVII 2/2018

МИШЉЕЊА ВАСПИТАЧА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА О КВАЛИТЕТУ ИНКЛУЗИВНЕ ПРАКСЕ У ЦРНОГОРСКИМ ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА

Апстракт Основни циљ истраживања представљеног у овом раду био је сагледавање мишљења васпитача и стручних сарадника о димензијама актуелне црногорске предшколске педагошке амбијенце за децу са посебним потребама, имајући у виду стручну особљеност васпитача, начин израде и примене индивидуалних планова за децу, квалитет и начин сарадње са родитељима и тимом за подршку. У сврху обухватније сагледавања и проучавања наведеног предмета, примењена је квалитативна метода истраживања и техника групне интервјуа са васпитачима и стручним сарадницима из три црногорске предшколске установе. Анализирајући димензије презентне инклузивне праксе у црногорском предшколском контексту из визуре интервјуисаних васпитача и стручних сарадника, издвојили смо кључна појединоћа, изазове, али и препоруке за унапређивање инклузивног модела. На основу добијених налаза истраживања, установили смо квалитативно значајне промене у пракси, пошто афирмативног односа васпитача и стручних сарадника према инклузивном моделу рада, њихове професионалне спремности за рад са децом са посебним потребама, која укључује одговарајућа знања, методске вештине, спремности при обликовању индивидуалних развојно-образовних планова. Кључни изазови су идентификовани у домену невошења педагошких норматива у погледу броја деце, затим у недоследној тимској деловања у мрежи подршке, као и неконзистентном планирању обуке за рад по инклузивним начелима.

Кључне речи: инклузија, вртић, компетенције васпитача, стручни сарадници, индивидуални развојно-образовни план.

Увод

Актуелни друштвено-образовни контекст саткан је од јединствених фактора утицаја, који природно утичу на позиције и релације између детета и различитих системских карика око њега, почевши од породице, па до удаљених макросистемских инстанци. Свеснији развојних капацитета детета и раног детињства, стручњаци и образовно-политички посленици обликују различите моделе и стратегије подршке детету и породици.

¹ Е-маил: tabo@t-com.me; tatjanan@ac.me

Кроз дугу историјску смену макродруштвених модела, као и ужих културолошких спецификаума који су, поред осталог, утицали на положај деце у породици и ширем контексту, обликовани су и различити модели детињства, који су се рефлектовали на званичну и имплицитну перцепцију дечјих могућности и права. У оквиру традиционалног, доминантно *дефицитарног* модела детињства, дете се доживљава као „незаштићено, незрело, пасивно зависно“, па је нужно подређено „моћним одраслим“ васпитачима, како у породици тако и у предшколској институцији (Trebješanin, 2000). Дете са посебним потребама (*Strategija inkluzivnog obrazovanja 2014–2018*, 2013), унутар дефицитарног модела, додатно „има потребу“ за континуирано презервативним односом одраслих у „споља“ детаљно наменски структурираним и диригованим условима. Истраживања показују да у таквим околностима, слаби дечја „моћ“ и партиципативни утицај, те да је видљива значајна корелација између ниске унутрашње мотивације код деце са посебним потребама и високог нивоа екстерне контроле и условљености спољним мотиваторима (Grolnick & Ryan, 1987), при чему се смањује ниво њиховог (дечјег) самопоуздања и саморегулације (Deci, Hodges, Pierson, & Tomassone, 1992).

С друге стране, у савременој социокултурној парадигми детињства, која у потпуности корелира с инклузивним моделом, афирмише се представа о детету као „актеру властитог развоја“ и „бића односа“ (Bašić, 2011: 25). Концепт активног, способног, потенцијалима обдареног детета условиће измењену парадигму образовног и друштвеног инвестирања у рано детињство уопште. Томе ће неизоставно допринети резултати неуронаучних истраживања која указују на најбрже и најинтензивније формирање синапси у раноразвојном периоду, од којих зависи кортикална активност детета (Vudhed, 2012). Стога је очито да је потреба за сензибилисаним и тимски одговорним приступом представника различитих интересних инстанци, начину и путевима стимулације и подршке дечјем развојном напретку, уз пуно уважавање различитих индивидуалних могућности, неупитна и неодољна. Нужно, уважавање различитости у васпитно-образовној средини остварује се сензибилизисањем деце и одраслих за потребе других, прихватање другачијих и остваривање пуне узајамности са њима. Кад је реч о деци са посебним потребама, једнако је важно имати у виду њихове потенцијале и развојне капацитете, те на основама њихове пажљиво индуковане унутрашње мотивације системски надограђивати јединствена постигнућа и напретке, у зони наредног развоја (Vigotski, 1983).

У раду ће бити приказана и анализирана мишљења васпитача и стручних сарадника о позитивним и негативним аспектима инклузивног модела у пракси црногорских предшколских установа.

Инклузивни модел – претпоставке

У Документу о деци у Европи (начело 6) „Услуге усмерене деци ране доби: развијање европског приступа“ (Moss, 2012) потцртано је да све услуге намењене деци треба препознати, поштовати и уважавати различитост у свим њеним димензијама и облицима као основни елемент и вредност европске културе (Bouillet & Miškeljin, 2017).

Могућности дечјег учења се природно побољшавају у условима плодније и богатије интеракције и комуникације (Audin, 2016). Развоју дечјих унутрашњих мотива и

способности свакако доприноси интеракција у јединственој, континуалној социјалној заједници са вршњацима и одраслима у породици и институцији (Karaaslan, 2016). Унутрашња радозналост подстакнута одговарајућим изазовима у респонзивној средини доприноси ефикаснијем концептуалном учењу и развоју дечје саморегулације (Stošović, Dromnjaković, Nikolić i Nišević, 2016).

У контексту виготскијанског социокултурног приступа детету, у полазишту је концепт дечје „моћи“, уковљен у јединствени, природно копрожимајући комплекс разноврсних системских утицаја и „моларних активности“, од микро до макро еколошких ареала у друштвеном континууму (Bronfenbrenner, 1997: 57). Процес учења и развоја се одвија кроз интеракцију са социјалним и материјалним окружењем и налази се у друштвено дефинисаним алатима. Стога инклузивни модел апострофира унутрашњу мотивацију за учење, активност све деце, без обзира на њихове различите могућности, развој интересовања, корегулацију и изграђивање идентитета (Pressick Kilborn & Walker, 2002). Три заједничка принципа инклузивног модела могу се идентификовати у литератури о раном детињству: (1) методски приступ деци мора бити индивидуализован у свим сегментима; (2) подршка деци треба да буде системски организована, континуирана и реализована кроз партнерство са породицом; (3) потребно је обезбедити системску подршку инклузивном моделу кроз доследну образовну политику и континуирани професионални развој васпитача/наставника (Booth, Ainscow & Kingston, 2006).

Инклузивни модел у црногорском предшколском контексту

Предшколско васпитање и образовање у Црној Гори представља полазишну карику у јединственом образовном континууму и регулисано је, у круцијалним организационим сегментима, *Законом о предшколском васпитању и образовању* (2010). У Црној Гори предшколске установе похађа 18.957 деце јасличне и вртићке популације (42,1% стопа обухвата), од којих је 927 деце са посебним потребама, по презентној евиденцији (Monstat Crne Gore, 2017).

Крајем прошлог миленијума и почетком новог века питање ефикасне интеграције деце са посебним потребама у редовни систем предшколског васпитања и образовања постаје предмет стручног дискурса и разматрања у различитим образовним и друштвеним круговима црногорског ондашњег друштвеног проседеа. Пројекти о могућем укључивању деце са посебним потребама у редовни образовни систем у окриљу парадигме „социјалне и културне перспективе“ као алтернативе развојним програмима отвориће нови друштвени и животни простор у заједници дизајнирањем окружења које одговара различитим потребама деце (Vudhed, 2012: 40). Уместо концепта предвидивог дечјег понашања и функционалистичког педагошког приступа детету, који имплицира обавезно прилагођавање друштву и заједници по мери развојно-прескриптивних узуса, у хуманистично-феноменолошком приступу дете се посматра као јединствена, самосвојна индивидуа с особеним потенцијалима и правом на властити темпо развоја и учења (Vujačić, 2006).

Деци са посебним потребама у црногорском предшколском институционалном контексту обезбеђено је похађање вртића, будући да је данас неупитна чињеница да је од посебне важности за оптимални развој сваког детета рана стимулација,

систематско праћење и наменски планирана индивидуална подршка у вршњачкој заједници. Сарадња између надлежних институција у мрежи подршке (Центар за децу с посебним потребама, Мобилни тим, Дневни центар, Ресурсни центар, Комисија за усмеравање, Васпитно-образовна установа, Стручна служба у установи) хоризонтално и вертикално је и даље системски непотпуна, неажурна, тако да деца на раном узрасту не добијају једнаке шансе у погледу ране интервенције и психосоцијалне подршке њиховим породицама (*Strategija inkluzivnog obrazovanja 2014-2018*, 2013). Наиме, деца која не поседују решења о усмеравању у образовни програм од надлежне Комисије за усмеравање деце с посебним потребама (*Zakon o vaspitanju i obrazovanju djece s posebnim potrebama*, 2004) не остварују право на похађање предшколских установа.

Улога васпитача у предшколском педагошком процесу је да креира амбијент који ће бити респонзиван за сву децу, уз уважавање њихових различитих могућности, способности, преференција, породичног и културног наслеђа (Moss, 2012).

Квалитативно зналачки креиране промене у предшколској педагошкој, инклузивној пракси настају као исход стручне припремљености васпитача, контекстуалне интерпретације водеће образовне парадигме, али и имплицитне педагогије професионалаца, тј. њихове визије добробити за дете (Štirn Janota, 2016, 129). Уколико васпитачи верују да деци са посебним потребама припада равноправно место у јединственој предшколској заједници са вршњацима, онда су свакако изгледи на успех инклузивног концепта бољи, а перспективе за све учеснике јасније и сигурније. У актуелном контексту, очекује се да васпитачка рефлексивна визија васпитно-образовног процеса буде усклађена са поимањем детета као јединственог и богатог потенцијалима у окриљу различитих перспектива и могућности и „изван оквира“ (Slunjski, 2015).

Методологија истраживања

Основни циљ истраживања био је да се сагледа мишљење васпитача и стручних сарадника о димензијама актуелног црногорског предшколског инклузивног модела, имајући у виду стручну оспособљеност васпитача, начин израде и примене индивидуалних планова за децу, квалитет и начин сарадње са родитељима и тимом за подршку.

Узорак испитивања. У оквиру одабраних фокус група, разговарали смо са испитаницима – васпитачицама (50) и стручним сарадницима (6) у предшколским установама у Подгорици, Никшићу и Бијелом Пољу, на тему актуелног стања у црногорској предшколској пракси с акцентом на инклузивни модел. У узорку су све васпитачице, а међу стручним сарадницима су два интервјуисана испитаника мушког пола – логопед и психолог у никшићкој предшколској установи.

Табела 1. Учесници у фокус групама у црногорским предшколским установама

Предшколска установа	Бр. фокус група	Бр. васпитача	Бр. стр. сарадника
ЈПУ „Љубица Поповић“ -Подгорица	2	21	2
ЈПУ „Драган Ковачевић“ -Никшић	2	19	3
ЈПУ „Дашо Басекић“ Бијело Поље	1	10	1
укупно	5	50	6

Методе испитивања. У сврху обухватнијег сагледавања и проучавања наведеног предмета, примењена је квалитативна метода истраживања, организованог с циљем потпунијег разумевања и описа инклузивног модела у предшколској пракси. Одабрана и примењена техника фокус интервјуисања доприноси реалнијем, обухватнијем и ширем сагледавању проучаваног феномена, будући да умањује могућност давања социјално пожељних одговора (Vučković, 2015). Социјална реалност се конструише кроз интерпретативну визуру свих судионика у истраживачком контексту (Pešić, 1998), јер „тек рефлексивна и обрада од доживљаја ствара искуство!“ (Terhart, 2001: 187). Групни интервју је нужно интерсубјективан и омогућује судионицима да расправљају о својим интерпретацијама наведене проблематике, па не представља само „начин прикупљања података о животу, већ је део живота и његова хумана компонента“ (Cohen, Manion & Morrison). Групне дискусије омогућиле су заједничко промишљање фокусиране проблематике кроз живи дискурзивни преплет различитих оптика и комплементарних перспектива учесника у интервјуу. Сагледавање димензија црногорског инклузивног модела у предшколском контексту усмерено је на следећа кључна питања проблематизована у овом истраживању:

- Компетенције васпитача за рад по инклузивном моделу (иницијално образовање, стручно усавршавање);
- Креирање ИРОП-а за децу са посебним потребама (Ко учествује у изради? Колико су укључени родитељи у тај процес?)
- Унутрашња подршка инклузивном процесу (помоћ стручних сарадника, асистената у настави и менаџмента у предшколској установи)
- Спољна подршка (потпора представника ресурсних центара, Комисије за усмеравање, породице)
- Изазови и предлози васпитача и стручних сарадника за унапређење актуелног инклузивног модела у педагошкој пракси предшколских установа.

У фокусираним предшколским установама, по званичној евиденцији, има 43 детета са посебним потребама (табела 2), иако интервјуисани васпитачи и стручни сарадници истичу да је у вртичке групе укључено знатно више деце којој је потребна додатна подршка, али немају решења од Комисије за усмеравање.

Табела 2. Основни подаци о деци која су укључена у инклузивни процес

Предшколска установа	Број деце са посебним потребама
ЈПУ „Љубица Поповић“, у Подгорици	19
ЈПУ „Драган Ковачевић“, у Никшићу	17
ЈПУ „Дашо Бесекић“, у Бијелом Пољу	7

Одговори интервјуисаних саговорника које смо добили током интервјуа у фокус групама у одабраним предшколским установама, 2017. године, снимани су, а потом транскрибовани и обрађени у складу са методолошким концептом, односно редоследом претходно приказаних постављених питања, као референтних проблемских окосница. При обради добијених података користили смо квалитативну тематску анализу садржаја и разврстали добијене одговоре по сличним значењима у кондензоване крупније категорије, које су инкорпорирани у почетно планиране теме, односно проблемска подручја. Поузданост је обезбеђена применом истих питања у свим фокус групама.

Резултати истраживања

Компетенције васпитача за рад по инклузивном моделу

У европским документима маркиране су кључне саставнице наставничких квалификација: одговарајућа стручна спрема, педагошко-психолошка знања, вештине и компетенције потребне за рад са децом (укључујући бројне индивидуалне различитости), те разумевање културно-друштвеног значења васпитања и образовања (Nemet & Velki, 2016).

На питање о нивоу стручне компетентности васпитача за примену инклузивног модела у пракси, васпитачице у фокус групама су одговориле, сходно властитим перцепцијама актуелне педагошке праксе, а садржаје њихових наратива смо кондензовали у три категорије доминантних увида:

1. *Васпитачи су углавном компетентни за ефикасну примену инклузивног модела у предшколској пракси* (19). Интервјуисане васпитачице у фокус групама које су афирмативно одговориле на ово питање процењују да су адекватно оспособљене за рад са децом са посебним потребама, те да поседују одговарајућа знања о различитим типовима сметњи, као и вештине за примену најефикаснијих методских поступака у посредовању тих знања. Истичу да целисходно планирају рад у групи, вртићу, сарађују са колегама, родитељима, индивидуализујући на адекватан начин методске поступке у свом педагошком раду. Добро се сналазе и при изради индивидуалних планова у процесу прилагођавања развојних и образовних циљева за децу. Интервјуисане васпитачице сматрају да су добиле одговарајућа знања и смернице у току иницијалног образовања, као и у даљем професионалном развоју (семинари, радионице, дискусије на тематским активима), а посебно су истакле значај следећих акредитованих семинара којима су присуствовале: „Рана интервенција за дјецу са сметњама у развоју вида и сметњама у тјелесном развоју“, „Рад са дјецом са тешкоћама из спектра аутизма“, „Улога мобилних тимова у инклузивном образовању...“ (*Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika za školsku 2017/2018. i 2018/19. godinu*, 2017).

Прошли смо корисне обуке, имамо добру сарадњу са стручним тимом, заједно ћемо дјецу дефинишемо индивидуалне циљеве за њих, корићемо их и све ћемо редовно (васпитачица у подгоричкој фокус групи).

2. *Васпитачи су делимично spremni за рад по инклузивном моделу, услед специфичних контекстуалних изазова и индивидуалности у пракси* (22). У фокус групама у Подгорици васпитачице које су у рецентној прошлости пролазиле кроз процес стручног оспособљавања изражавају донекле критичан однос према квалитету и релевантности понуђених садржаја из фокусиране области током иницијалног образовања. Истичу да су на факултету учили више теоријски неке појмове, док су у домену практичне примене остали ускраћени за важне методске смернице за рад по инклузивном моделу, а у процесу професионалног развоја такође недостаје више практичних алатки које би допринеле ефикаснијој применљивости семинарских тема из поменуте области.

Такође, недоследна и унутрашње противуречна примена званично усвојених и педагошки утемељених начела васпитно-образовног рада у пракси индукује додатне потешкоће у афирмацији инклузивних циљева. Рад васпитача је условљен флуидним системским решењима, због којих се деца укључују у вртиће без обухватне ране анамнезе и студиозне системске процене која би послужила као адекватно полазиште за даље праћење и усмеравање рада у предшколској установи. У основи њиховог становишта је дубиозан однос према решењима Комисије за усмеравање, по којима се деца са комплексним тешкоћама укључују у вртић, што није била почетна интенција, а ефекти су вишеструко ризични и са мултиплицираним последицама. Због тако недоследног и неконгруентног приступа одговорних у образовном систему, васпитачице се, по сопственим наводима, осећају несигурним у раду и поред властите стручне компетентности и личне мотивисаности за рад по инклузивном начелу, усмереном на поштовање права деце за васпитањем и образовањем које тежи оспособљавању за самостални живот.

3. *Неспремни за примену инклузивног модела (9)*. Део интервјуисаних саговорница у фокус разговорима у све три средине на тему властите спремности за квалитетну примену инклузивног модела у пракси предшколских установа изражава негативан став, аргументујући га вишеструким фактима. Перципирају иницијално образовање недостатним и непотпуним за адекватно укључивање у педагошки процес и рад по инклузивном моделу, а очекују и ефикасније професионално усавршавање, као и целисходнију стручну и укупну логистичку подршку у раду. Интервјуисане испитанице истичу да им је потребно више стручних инструкција за рад са децом са посебним потребама „по дубини“, које би кроз сет тематски повезаних обука и континуиране помоћи и супервизије допринеле квалитетнијој, вишедимензионалној афирмацији инклузивног модела у пракси, а оне би се осећале сигурнијим у послу. На овај начин формално стручно усавршавање и практичне потребе васпитача остају „на различитим странама“ и у „паралелним системима“, који недовољно интерферирају, сматрају наше испитанице. Стога идеју инклузије наше испитанице квалификују као неодрживу, процењујући да је осујећујућа за све укључене стране: децу са посебним потребама, као и њихове вршњаке који се типично развијају, васпитаче, родитеље, заједницу, па се њихов имплицитни став одражава на недовољну мотивисаност и радну не/агилност.

Креирање индивидуалних развојно-образовних планова (ИРОП) за децу са посебним потребама

У сврху ефикаснијег и целисходнијег индивидуализовања предшколског курикулума, за децу са посебним потребама се профилишу посебни индивидуални планови, развојног и образовног типа и нужно су формативног карактера. У фокус групама са васпитачима смо разговарали о начину израде индивидуалног плана и проблемима/изазовима на које наилазе при обликовању овог документа у пракси.

Начин израде ИРОП-а. Интервјуисани васпитачи истичу да ИРОП раде једном годишње, додајући да програмско-образовне аспекте немају у предвиђеном формулару, већ су им приоритет развојни циљevi. У обликовању овог документа учествују, поред васпитача, стручни сарадници, родитељи, асистенти.

Прво процијенимо очуване вјештенцијале, а затим одређујемо развојне циљеве – коиницивни, моторички, говорни... Користијемо их након 3 мјесеца, према нашој процјени о вјештенцијалима дјеце. На крају се прави извјештај о учином најрејку дјетиња (васпитачица из подгоричке фокус групе).

Наше респонденткиње из Никшића сматрају да је ИРОП образац прецизно структуриран, те да им обликовање појединачних планова не представља проблем као раније.

Индивидуални планови се обликују у свим фокусираним срединама, а начини њихове израде и ниво партиципације чланова тимова за праћење се разликују у зависности од услова и доступности стручних сарадника из установе и ресурсних центара.

Cilj za oblast razvoja u kojoj je detetu potrebna podrška određen na osnovu trenutnog funkcionisanja i potreba deteta	Područja aktivnosti kroz koja će se cilj realizovati	Precizno navesti konkretne aktivnosti / metode / oblike rada kojima se postiže postavljeni cilj	Način i postupci kojima će se sprovesti praćenje, provjera i vrednovanje postignuća
Ostvariti uspostavljanje socijalne interakcije sa vršnjacima	Područje socijalnih aktivnosti i saznanja u okviru socio – emocionalnog razvoja	Kroz frontalni oblik rada i rada u parovima ili manjim grupama podsticati socijalnu interakciju.	Moći će da uspostavi adekvatan socijalni kontak sa nekim od djece u grupi.
Usvajanje, razvijanje i učvršćivanje navika lične higijene.	Fizičke i zdravstvene aktivnosti	Uz pomoć medicinske sestre unaprijediti samostalnost pri svakodnevnim životnim navikama (hranjenje, oblačenje, upotreba toaleta..)	Samostalno će obavljati higijenske navike i osnovne vještine samopomoći (hranjenje, oblačenje..)
Izražavanje muzičkog doživljaja organizovanim pokretom – koreografijom.	Muzičke aktivnosti	Izvođenje jednostavnih koreografija uz pomoć odraslog, slušanje muzike sa cd-a, metoda demonstracije i imitacije. Podrška i instrukcije vršnjaka i vaspitača..	Učestvovaće u igri uz muziku i uz jednostavne pokrete i koreografije pratiće gestom i prepoznati poznatu melodiju.
Uspostaviti elementarni oblik verbalne komunikacije	Jezičke aktivnosti	Ulaziti u vidno polje i inicirati komunikaciju. Insistirati na kontaktu očima. Igrati igre sa ogledalom, igre prikazivanja djelova lica. Uz pomoć vršnjaka insistirati na verbalnom kontaktu.	Moći će da uspostavi kontakt očima kada ga zoveme i da jednom riječju i uz pomoć gesta verbalizuje ono što mu treba.

Схема 1. Пример ИРОП-а

Проблеми у примени ИРОП-а. Наше испитанице у свим фокус групама издвајају сличне проблеме при обликовању индивидуалних планова:

1. Нередовни боравак деце у вртићу је један од најчешће спомињаних проблема, будући да васпитачима представља изазов у процесу континуираног праћења и процењивања дечјег напретка.

Прешли смо у друго полугодишће, али нисмо мијењали циљеве за дијете, зато што је госиа одсуствовало, па нам то ошјежава праћење. (васпитачица из никшићког вртића)

Проблем у раду настаје, како су нам саопштиле испитанице у подгоричким фокус групама, када се деца упишу са закашњењем и без решења о усмеравању од стране надлежне Комисије, због чега, у већ прекобројним групама, тешко могу да се успешно адаптирају.

2. Пребукираност предшколских установа у подгоричкој средини је озбиљна препрека за организовање квалитетног и обухватног процеса развојне и васпитно-образовне подршке деци појединачно, као и на нивоу целовите групе.

У просјеку имамо 40 дјеце, па још и ово троје са развојним дисфазјама треба укључити... (испитаница из подгоричке предшколске установе).

3. Испитанице у свим фокус групама наводе као проблем нејасноће у начину избора циљева при обликовању индивидуалних планова. У дилеми су да ли да планирају развојне циљеве по посебним доменима или треба издвојити и програмско-образовне садржаје за краткорочно и дугорочно праћење и процену.

4. Један од апострофираних проблема у фокус разговорима је и немогућност усаглашавања циљева у индивидуалним плановима са родитељским очекивањима.

Дјечак који има сметње, тикове, не говори, не сједи, не праши, има сталне промјене расположења, нема индивидуални план јер мајка бјежи од мене и не жели да се суочи са проблемом, који је евидентан. (васпитачица у никшићком вртићу).

Неконзистентно понашање детета у породици и предшколској установи на основу исказа родитеља, такође, васпитачима представља изазов и збуњује их у процесу планирања индивидуалних циљева за децу и васпитних поступака у раду са њима.

Унутрашња подршка инклузивном моделу.

С намером да сагледамо опсежније квалитет сарадње васпитача са другим „унутрашњим“ сарадницима у предшколској установи у процесу имплементирања инклузивног модела у пракси, у разговору са васпитачицама и стручним сарадницима, у фокус групама, издвојили смо питања учешћа и доприноса стручних сарадника и асистената.

Стручни сарадници у установи, по мишљењу интервјуисаних васпитачица, обезбеђују свеобухватну потпору инклузивном моделу. У подгоричким фокус групама васпитачи истичу да имају подршку унутрашњих стручних сарадника, дефектолога, педагога, психолога, који редовно обилазе васпитне групе, опсервирају активности, континуирано учествују у изради индивидуалних планова. Иначе, координатор за рад са децом са посебним потребама у установи је дефектолог, који истиче да има веома сложен делокруг обавеза и спектар одговорности јер мора да пропрати сву децу са решењима од Комисије, помогне васпитачима и родитељима, а с друге стране, континуирано сарађује са ресурсним центрима и локалном комисијом за усмеравање. Такође, педагог и психолог помажу и прате израду ИРОП-а, раде са родитељима, организују тематска предавања и радионице за васпитаче и родитеље.

Наше респонденткиње из Никшића су изразито афирмативне у погледу ангажмана стручних сарадника у њиховој установи: психолога, педагога и дефектолога, а по потреби се укључује тифлолог због слабовидог дечака. Као посебну погодност наглашавају ангажман психолога из њихове установе у Комисији за усмеравање, што им омогућава ефикаснији рад, правовремену информисаност о свему, делотворнији договор у тиму. Психолог истиче да, осим уобичајених активности у установи са децом, васпитачима, родитељима, рад у Комисији користи да успостави слојевитију сарадњу у мрежи подршке, па чешће иницира заједничке састанке и остварује много плодотворнији дискурс између свих заинтересованих страна, што је посебно значајно за децу.

У бјелополској предшколској установи интервјуисане васпитачице истичу да им недостаје помоћ психолога и логопеда, али истичу ефикасну и континуирану подршку менаџмента установе, посебно директорке, која је по образовању педагог.

Иначе, у све три средине интервјуисане васпитачице изражавају веома афирмативне импресије о квалитету и нивоу укључености и подршке од стране актуелног менаџмента установа.

Подршка асистента у ВОП-у. Наше интервјуисане саговорнице из три предшколске установе имају углавном веома афирмативно мишљење о раду асистената у васпитно-образовном процесу, иако се решења по овом питању разликују од једне до друге институционалне средине.

Табела 3. Број асистената укључених у предшколске установе

Предшколска установа	Бр. асистената	Врсте сметњи
ЈПУ „Љубица Поповић“	9	деца са комбинованим, телесним, сензорним, као и лакшим менталним сметњама (Даунов синдром), те тешким хроничним обољењима (генетско обољење), аутизмом, успореним психомоторним развојем, первазивним поремећајима у развоју
ЈПУ „Драган Ковачевић“	8	
ЈПУ „Дашо Басекић“	3	

У ЈПУ „Љубица Поповић“ у Подгорици, за рад са децом су ангажовани асистенти као техничка подршка деци са посебним потребама (уз подршку Завода за запошљавање Црне Горе и сагласност Министарства просвјете). Према информацијама добијеним

од дефектолога из ове предшколске установе, у редовни васпитни процес укључена су и деца са евидентним тешкоћама, без поменутог решења, што имплицира немогућност ангажовања асистената и ажурирања одговарајућих индивидуалних програма. У таквим случајевима, у установи се тражи најподесније интерно решење, како би се свима обезбедило што функционалније развојно напредовање, па су у васпитне групе укључени васпитачи и/или медицинске сестре у виду испомоћи.

У никшићкој предшколској установи посао асистента обављају углавном незапослени васпитачи, доприносећи знатно афирмисању инклузивног модела по исказима интервјуисаних респондента.

Интервјуисане испитанице сматрају да су асистенти у предшколским установама веома корисни, кооперативни, посвећени деци, па предлажу да институт асистента добије своје јасније и уређеније место у државним прописима (подобност и сензибиланост за рад), да се повећа број запослених, као и да им се обезбедити обавезна одговарајућа обука за рад у вртићу/школи.

Спољна подршка инклузивном моделу у предшколској установи

Спољни сарадници, тј. представници ресурсних центара, саветовалишта и комисија за усмеравање, недовољно су укључени у непосредни васпитно-образовни процес и рад тима у установи, процењују интервјуисане васпитачице. Деца добијају препоруке из Комисије за усмеравање за додатни индивидуални рад са стручњацима из ресурсних центара, али о врсти, обиму и начину спровођења третмана, као и евентуалним препорукама за рад у предшколској установи, васпитачи немају никаквих информација. Комисија за усмеравање упућује децу која имају решење у Ресурсни центар ради индивидуалне потпоре од стране одговарајућих стручњака, зависно од природе тешкоће/сметње, али рад с децом је потпуно подељен у два паралелна и неспојива система: индивидуални рад са дефектолозима у ресурсним центрима и тимско праћење детета по ИРОП-у у вртићу.

Једна дјевојчица 4 године седмично иде у РЦ и шест дана дијете не долази у вртић. О њој мишља не знамо, једино што сваки пут наилазимо на нове проблеме с адаптацијом дјевојчице на групу." (васпитачица из Подгорице).

Очекујемо интензивније учешће стручњака из РЦ, који ће макар једнаесетодневно боравити у групи, показати нам шта треба имати у виду" (учесница у фокус групи у никшићкој средини).

Психолог из никшићке предшколске установе каже да је често проблем и у томе што педијатри у саветовалишту опрезно не/саопштавају стручне увиде, па се дубиозе транспонују на вртички амбијент индукујући професионалну резигнацију и збуњеност код васпитача.

Педијатри су врло опрезни кад родитељима саопштавају проблеме, па то осјећава нама и доводе нас у незавидну позицију (испитанице из Подгорице).

По процени наших испитаника/ца, у пракси је и даље видљив спори, неодлучни, недовољно системски усаглашени ангажман стручњака у мрежи подршке (посебно саветовалишта) и недостајући напор да се деци са посебним потребама омогући правовремено укључивање у вртић.

Интервјуисане васпитачице наводе позитивне примере из праксе, попут укључивања студената волонтера у рад са децом заваљујући учешћу Установе у пројекту који води Удружење младих са хендикепом. Предлажу да се направи уговор са факултетом и наставе сличне активности.

Сарадња с породицом

Обавезна ткивно-интегративна повезница између спољне и унутрашње подршке деци са посебним потребама и васпитачима је породица, као кључни агенс утицаја. Партнерски однос са родитељима подржава Конвенција о правима детета, у којој се каже да породици треба пружити заштиту и неопходну подршку у процесу преузимања одговорности у оквиру заједнице (Miškeljūn, 2016). Уколико је сарадња са родитељима ефикасна, на шта указују бројни примери из праксе, као и различите истраживачке студије, онда су и резултати заједничког подстицања деце са посебним потребама целисходнији и дугорочно значајнији. У упоредној студији финског и америчког система (Rantala, Uotinen & McWilliams, 2009) утврђено је да је успех деце чије су породице биле укључене у процес ране интервенције већи у односу на оне који су подстицани у условима затворене клиничке праксе, упркос многим разликама у системима раних интервенција између две земље. Ови налази корелирају са резултатима других студија, у којима се наглашава централна улога породице у предшколској пракси, у коју су укључена деца са посебним потребама (Underwood, Valeo & Wood, 2012). Истраживање спроведено на подручју Хрватске (Загреб и Вараждин) са родитељима, с интенцијом сагледавања предности и изазова у процесу укључивања деце са посебним потребама у вртићке вршњачке групе, указује на тачку могућег неспоразума у оптикама и очекивањима васпитача и родитеља, који читају одређене поруке дискриминације у институционалном амбијенту, посебно од стране других родитеља (Milić Babić, Tkalec & Powell Cheatham, 2017).

*Ми нпр. имамо одличну сарадњу са родитељима дјевојчице с аутизмом. Родитељи нас о свему нас обавјештавају. Мајка се понудила да нам помоћне у организовању сјоршкoј дана у вртићу, да донесе различите реквизите, пошш ирoвачилица, ирепреке за ирескакање. Максимално су на раслолапању, ја и дијете боље најрегује!
(васпитачица из подгоричке предшколске установе)*

Будући да је проблем мотивационог мобилисања родитеља да препознају проблем код детета и успоставе искренију и интензивнију сарадњу са васпитачима један од кључних изазова у примени инклузивног модела, потребно је развијати функционалније механизме укључивања породице у васпитни контекст, процењују испитанице у фокус групама.

Дискусија

Будући да је рад по инклузивном моделу у црногорском образовном систему усвојен и у примени већ готово две декаде, јасно је да се од професионалаца очекује стручна, педагошка, методичка компетентност у процесу реификације програмских циљева/исхода у предшколској пракси. Наше испитанице сматрају да с децом углавном ефикасно раде, али апострофирају да им је за успех и целисходно педагошко деловање у пракси посебно значајно континуирано стручно усавршавање и системска, обухватна, правремена потпора од стране стручних сарадника, менаџмента и родитеља.

Већина испитаница у фокус групама напомиње да им је у оквиру стручног оспособљавања и професионалног развоја недостајало више конкретнијих смерница, примера из праксе, одређенијих, наменски креираних упутстава, истичући да је обука доминантно базирана на теорији и уопштеним смерницама. Стога је често видљива неусклађеност између претходних знања, вештина и имплицитних педагошких уверења васпитача са новинама које је потребно применити у пракси (Dori, Tal & Peled, 2002). Испитанице су сагласне у процени да један семинар не може пружити велику стручну потпору васпитачима у процесу ефикасне афирмације инклузивног модела у пракси. Истраживање усмерено на искуства учитеља у примени иновативних наставних метода у оквиру програма стручног усавршавања указује на ограничавајуће ефекте једнократних програма стручног усавршавања у погледу дугорочнијих промена у раду наставника (Vujačić, Đević, Stanišić, 2017; Pešikan, Antić i Marinković, 2010; Stanković, 2011). Интервјуисане васпитачице примећују да су овакве обуке углавном површне, непотпуне, без повратне информације из праксе и од самих полазника/практичара. За успех и ефикасније резултате у раду са децом наше испитанице апострофирају важност имплицитног, ставовско-вредносног и критичко-рефлексивног односа према стварној применљивости и одрживости наведеног концепта, па истраживања показују да су успешнији наставници чија су имплицитна уверења о оправданости инклузивног модела позитивна (Swazey, Anderson & Louis, 1993). Квалитативне студије усмерене на сагледавање васпитне климе у предшколским установама такође указују на условљеност дечјег понашајног спектра васпитном атмосфером у којој дете живи, као и неисказаним, имплицитним порукама, произашлим из свесних и несвесних уверења одраслих (Slunjski, Šagud, i Brajša Žganec, 2006; Miljak, 2009).

У фокус групама интервјуисане васпитачице и стручни сарадници истичу да су системска решења често декларативно прописана, али у пракси флуидна, имплицитно контекстуално интерпретирана и недоследно имплементирана. У том смислу потребно је озбиљније и обухватније тимско планирање и холистичко праћење постигнућа деце са посебним потребама, као и целисходније успостављање континуитета хоризонтално и вертикално у образовној и широј друштвеној мрежи подршке инклузији. У свим установама су за децу са посебним потребама ангажовани асистенти, за децу се раде индивидуални планови (уз решење од Комисије), тимови за подршку прате и подешавају циљеве и активности. Но, испитанице се суочавају са изазовима у пракси попут прекобројних група, недостајућих стручњака, нераздемења родитеља, неадекватне тимске синергије у раду (нема блиске сарадње са стручњацима из ресурсних центара).

Такође, партнерски однос са родитељима је и даље декларативно афирмисан, али за стварно, суштаствено остваривање функционалне узајамности између васпитача

и родитеља потребна је промена „особних парадигми и учинковитих рјешења“ (Visković, 2016: 119). Свесни важне, научно-стручно афирмисане идеје о неупитно високим ефектима правовременог улагања у рано детињство, посебно уколико је у питању одређени проблем или видљива инсуфицијенција у развоју детета, васпитачи наглашавају потребу озбиљније планиране ране детекције и интервенције.

Закључак

Полазећи од актуелног референтног оквира за реификацију инклузивног модела у предшколској пракси црногорских вртића, настојали смо да у оквиру фокус група са испитаницама/васпитачицама и стручним сарадницима из одабраних средина сазнамо више о модалитетима примене инклузивног модела у овим установама. Испитанице се слажу да је инклузивни модел прихваћен, делимично интернализован, условљен различитим оправданим и неоправданим уже и ширеконтекстуалним околностима и интерпретацијама. Интервјуисани респонденти из три одабране средине су сагласни да је нужно обезбедити и доследно поштовати педагошке нормативе у погледу броја деце, потребног кадра, *унуџра* и *сиоља*, те обезбедити одговарајуће, континуиране обуке за васпитаче и асистенте. Потребно је много више размене искуства и усаглашавања перспектива, који воде до дискурсивне свесности и прилика за критичко преиспитивање и модификовање акција и њихових теоријских основа (Pešić, 1998). Као посебан изазов, на који треба плански и систематски одговорити, испитанице истичу и обавезни рад са родитељима, као и потребу њиховог континуираног планског кооптирања у васпитни процес, у сврху правовременог и што ефикаснијег заједничког инвестирања у целовиту и дугорочнију добробит детета. Наше истраживање показује да је неопходно унапредити моделе стручног оспособљавања и усавршавања васпитачког кадра, функционалније одговорити на практичне проблеме, предузимањем конкретних, дугорочних и обавезујућих мера подршке, уместо краткорочних, палијативних интервенција. У комплексном мултиперспективном, интерсубјективном дискурсу учесника у педагошком предшколском контексту, могу се мењати, преиспитивати и усаглашавати имплицитне и професионалне теорије васпитача, а у коначници системски афирмисати функционалнији инклузивни модел у педагошкој и општедруштвеној пракси.

Ограничавајући фактор у овом истраживању је мали узорак васпитача и стручних сарадника у само три предшколске установе, па би у перспективи било пожељно проширити популацију испитаника и применити комбиноване технике и инструменте.

Имајући у виду у раду маркиране изазове у домену свеобухватног спровођења инклузивног модела у црногорском предшколском контексту, могуће је издвојити неке кључне препоруке: обезбедити и системски заштити континуитет хоризонтално и вертикално између свих партиципирајућих инстанци упућених на инклузију деце са посебним потребама, те уједно институционално градити критички дискурс кроз свакодневне активности. Такође, нужно је системски еманциповати и усагласити моделе иницијалног образовања и стручног усавршавања кадра, кроз процес перманентне евалуације и истраживања праксе, уважавајући социјалну разноликост.

Литература:

- Aydin, A. (2016). Development of the parent form of the preschool children's Communication Skills Scale and Comparison of the Communication Skills of Children with Normal Development and with Autism Spectrum Disorder. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri educational sciences: Theory & practice*, 16(6), 2005–2028.
- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 19–37). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston D. (2006) *Index for Inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bouillet, D. and Miškeljin, L. (2017). Model for Developing Respect for Diversity at Early and Preschool Age. *Croatian Journal of Education*, 19 (4), 1265-1295.
- Bronfenbrenner, J. (1997) *Ekologija ljudskog razvoja - prirodni i dizajnirani eksperimenti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
- Deci, E. L., Hodges, R. Pierson, L. & Tomassone. J. (1992). Autonomy and competence as Motivational Factors in Students with Learning Disabilities and Emotional Handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 27(7), 457-471.
- Dori, Y. J., Tal, R. T. & Peled, Y. (2002). Characteristics of science teachers who incorporate web-based teaching. *Research in Science Education*, 32(4), 511–547.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (5), 890-898.
- Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika za školsku 2017/2018. i 2018/19. godinu*. Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Karaaslan, O. (2016). Comparison of social engagement of Children Having Disabilities with Their Mothers and Fathers. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri educational sciences: theory & practice*, 16 (5), 1649–1670.
- Milić Babić, M., Tkalec, S. & Powell Cheatham, L. (2017). The right to education for Children with Disabilities from the Earliest Age. *Croatian Journal of Education* 20 (1), 233-263.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
- Miškeljin, L. (2016): Inclusiveness of preschool education within the documents of education policies of the Republic Of Serbia. In Gutvajin, N. & Vujačić, M. (Eds), *Challenges and perspectives of inclusive education* (pp. 31-44). Beograd: Institute for Educational Research, Volgograd State Socio-Pedagogical University Volgograd, Faculty of Teacher Education, University of Belgrade, Belgrade.
- Monstat, Zavod za statistiku Crne Gore*. Preuzeto 08. aprila 2018. sa adrese:
<http://monstat.org/cg/page.php?id=121&pageid=76>.
- Moss, P. (2012). Principle 6. Diversity and choice: Conditions for democracy. A Children in Europe Policy paper. Retrieved February 22, 2018 from the World Wide Web
https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/children_in_europe.en.pdf
- Nemet, M. B. & Velki, T. (2016): The Social, Emotional and Educational Competences of Teachers as Predictors of Various Aspects of the School Culture. *Croatian Journal of Education*, 18(4), 1087-1119.
- Pešić, M. (1998). *Pedagogija u akciji*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

- Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. (2010). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, 59 (2), 278–296.
- Pressick Kilborn, K. and Walker, R. A. (2002). The social construction of interest in a learning community. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 153-182). Greenwich: Connecticut: Information Age.
- Slunjski, E., Šagud, M. i Brajša Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagoška istraživanja*, 3(1), 45-58
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Zagreb: Element.
- Stanković, D. (2011). Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja. U T. Vonta i S. Ševkušić (ur.), *Izzivi in usmerenitve profesionalnega razvoja učiteljev/Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (str. 87–101). Ljubljana i Beograd: Pedagoški inštitut i Institut za pedagoška istraživanja.
- Stošović, D., Dromnjaković, A., M. Nikolić, Nišević, S. D. (2016). Motivacija učenika u inkluzivnoj nastavi i školski uspeh. *Nastava i vaspitanje*, 65 (2), 263-277.
- Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori. (2013). Podgorica: Ministarstvo prosvjete Crne Gore.*
- Swazey, J. M., Anderson, M. S., & Louis, K. S. (1993). Ethical problems in academic research. *American Scientist*, 81 (2), 542-553.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Rantala, A., Uotinen, S. & McWilliams, R. A. (2009) Providing early intervention within Natural Environments: a cross-cultural comparison. *Infants & Young Children*, 22 (2), 119-131.
- Štirn Janota, P. (2016). Kindergarten teachers notice what they first understand – The importance of process education for kindergarten teachers. *Sodobna pedagogika / Journal of Contemporary Educational Studies*, 67 (4), 128–147.
- Trebješanin, Ž. (2000). *Predstava o detetu u srpskoj kulturi*. Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Underwood, K., Valeo, A. & Wood, R. (2012). *Understanding inclusive early Childhood Education: capability approach*. Contemporary Issues in Early Childhood 13 (4). Retrieved May 20, 2018 from the World Wide Web [http:// www.worldwords.co.uk/CIEC](http://www.worldwords.co.uk/CIEC), pdf
- Vigotski, L.(1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Visković, I. (2016). Teachers' opinions on the possibilities of Collaboration with Parents. *Croatian Journal of Education*, 19 (1), 117-146.
- Vučković, D. (2015). Montenegrin Teachers' Perception of the Acquisition of Literary Terms in Primary School, 18 (2), 419-446.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Vujačić, M. (2006): Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 190-204.
- Vujačić, M., Đević, R., Stanišić, J. (2017). Iskustva učitelja u primeni inovativnih nastavnih metoda u okviru programa stručnog usavršavanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 49(2), 234–260.
- Zakon o vaspitanju i obrazovanju djece s posebnim potrebama* (2004). Službeni list Republike Crne Gore, br. 80/04.

Примљено: 06. 05. 2018.

Коригована верзија рада примљена: 22. 06. 2018.

Прихваћено за штампу: 01. 07. 2018.

THE ATTITUDES OF PRESCHOOL TEACHERS AND EDUCATION SPECIALISTS TO THE QUALITY OF INCLUSIVE PRACTICE IN MONTENEGRIN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Abstract *The principal goal of the study presented in the paper was to explore the attitudes of preschool teachers and early childhood education (ECE) specialists towards aspects of the current preschool pedagogical environment for children with special needs in Montenegro, with regard to teachers' professional competence, the design and implementation of individual plans for children, and the quality and forms of collaboration with parents and support teams. In order to gain more comprehensive insight and carry out a more thorough analysis of this issue, we used a qualitative research method and the group interview technique with preschool teachers and ECE specialists from three Montenegrin nursery schools. Analyzing the dimensions of present inclusive practice in the Montenegrin preschool context from the perspective of the preschool teachers and ECE specialists interviewed, we have identified the key achievements and challenges, and also made recommendations for improving the inclusion model. Using the findings obtained in the study, we found significant qualitative changes in practice, namely, an affirmative attitude on the part of preschool teachers and ECE specialists towards the inclusion model and their professional competence for working with special needs children including relevant knowledge, methodological skills and adeptness at designing individual development/education plans. The key challenges identified are disrespect of pedagogical norms, the number of children, lack of team action within the support network, and inconsistent planning of teacher training for inclusive education.*

Keywords: *inclusion, preschool institution, preschool teachers' competencies, education specialists, individual development/education plan.*

МНЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И СОТРУДНИКОВ В ОБУЧЕНИИ О КАЧЕСТВЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В ЧЕРНОГОРИИ

Резюме *Основная цель представленного в данной работе исследования заключается в рассмотрении мнения воспитателей и сотрудников в обучении об измерениях текущей черногорской дошкольной образовательной среды для детей с особыми потребностями, с учетом профессиональной квалификации воспитателей, способа разработки и реализации индивидуальных планов для детей, качества и путей сотрудничества с родителями и с группой для поддержки. В целях всестороннего рассмотрения и изучения указанного предмета был применен качественный метод исследования и техника группового интервью с воспитателями и педагогами-сотрудниками в обучении из трех черногорских дошкольных учреждений. Анализируя измерения нынешней инклюзивной практики в контексте черногорского дошкольного образования на основе взглядов опрошенных педагогов и воспитателей, авторами статьи выделены ключевые достижения, проблемы и рекомендации по совершенствованию модели инклюзии. Полученные результаты исследования указывают на произошедшие существенные изменения качества практической работы, а именно положительное отношение воспитателей и сотрудников в обучении к инклюзивной модели работы, профессиональная готовность к работе с детьми с особыми потребностями, включая необходимые знания, методические навыки, компетентность для создания индивидуальных развивающе-образовательных планов. Ключевые проблемы связаны с несоблюдением педагогических норм в отношении числа детей, отсутствием командной работы в сети поддержки, несогласованным планом подготовки к работе на основе инклюзивных принципов.*

Ключевые слова: *инклюзия, детский сад, компетенции воспитателей, сотрудники в обучении, индивидуальный развивающе-образовательный план.*

КВАЛИТЕТ ПОРОДИЧНИХ ИНТЕРАКЦИЈА КАО ПРЕДИКТОР СНАГА И ТЕШКОЋА АДОЛЕСЦЕНАТА²

Апстракт Успешност суочавања са променама које период адолесценције носи може бити повезан и с одређеним карактеристикама породице, пре свега с функционисањем односа родитељ–дете. У складу с тим, циљ истраживања био је испитати предиктивну моћ димензија квалитета породичних интеракција (задовољства породицом, доживљаја прихватања и одбацивања од стране мајке и оца) у односу на ниво снага и тешкоћа адолесцената (просоцијално понашање, емоционални проблеми, проблеми у понашању, проблеми с вршњацима, хиперактивност). Истраживањем је обухваћено 96 адолесцената узраста од 12 до 15 година. У циљу прикупљања података примењена је скала квалитета породичних интеракција и уитник снага и тешкоћа. Резултати су показали да задовољство породицом представља значајан предиктор нижег нивоа емоционалних проблема адолесцената. Поред тога, доживљај одбацивања мајке повезан је са вишим нивоом хиперактивности, док је прихватање мајке повезано са нижим нивоом проблема у понашању и проблемима са вршњацима, а са вишим нивоом просоцијалног понашања. Тешкоће и проблеми адолесцената могу се одразити на породично функционисање, односе са вршњацима, али и у виду школског неуспеха, оштрије доживљаја нейралођености школи. Боље разумевање значаја породичних процеса за развој адолесцената допринело би успешности интервенција намењених побољшању квалитета живота младих.

Кључне речи: адолесценци, квалитет породичних интеракција, снаге и тешкоће адолесцената.

¹ Е-маил: miljanaspasic@gmail.com

² Рад је настао у склопу пројекта *Индикатори и модели усклађивања породичних и пословних улога*, бр. 179002, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Осврт на фазе животног циклуса чини се увек доследно показује да адолесценција представља период посебног интересовања истраживача. Адолесценција се уобичајено сматра најздравијим раздобљем живота, током ког се досеже врхунац снаге, брзине, кондиције и многих когнитивних способности (Kuzman, 2009). Ипак, управо *кореница* збивања у време сазревања носе са собом и нове здравствене ризике с потенцијалним дугорочним последицама на здравље појединца. Промене се, између осталог, дешавају и на социјалном плану – у оквиру мреже *значајних група* (Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000). Можемо очекивати да током периода раног и касног детињства односи с родитељима имају доминантну позицију (Sanders, 2013). Међутим, у периоду адолесценције односи с вршњацима постају све важнији, што се, између осталог, манифестује и повећаним учешћем адолесцената у оквиру вршњачких група, уз истовремено све мању заинтересованост за породичне активности. Потреба за аутономијом ставља и пред породицу нов развојни изазов у виду редефинисања постојећих граница унутар породице, као предуслов формирања идентитета и будуће оријентације адолесцената. Поједини аутори (Sanders, 2013) сматрају да се побуна против породичне слике може разумети као део адолесцентове потраге за собом. Ипак, и поред развојно очекиваног дистанцирања од примарних фигура везаности, уз повећан интензитет дружења с вршњацима, породица, а пре свега родитељи и даље остају за дете значајне фигуре. Бурна дешавања и многобројни изазови на социјалном, емоционалном и когнитивном нивоу доприносе да усмеравање и подршка родитеља, као стабилних личности, носи посебан значај и у периоду адолесценције (Hill, Bromell, Tyson & Flint, 2007).

Имајући на уму претходно речено, али и то да васпитање, сагледано кроз призму породичних интеракција, може имати једну од најважнијих улога у очувању менталног здравља деце и младих, разумљиво је зашто је ова тема посебно важна у оквиру психолошких и педагошких дисциплина.

Ментално здравље деце и адолесцената у контексту васпитања

Процесне варијабле као што су квалитет породичних интеракција и родитељско понашање имају посебан значај када је реч о психосоцијалној адаптацији деце и адолесцената (Klarin i Đerđa, 2014). У складу с тим, важност родитеља може се сагледати не само у контексту породице, прецизније, задовољства њоме, већ и у оквиру специфичности васпитања. Један од разлога за то је и чињеница да се васпитни став формира врло рано (Todorović, 2005), представљајући релативно доследан начин понашања родитеља у односу на дете (Matejević, 2007). Мада се васпитни циљеви и дисциплински захтеви постепено мењају са променом дететових развојних потреба, емоционални однос који прожима васпитање у основи задржава своју постојаност (Todorović, 2005).

Један од оквира за разумевање значаја васпитања у контексту менталног здравља представља Ронерова теорија родитељског прихватања и одбацивања (Rohner, 1999) (*PART – parental acceptance-rejection theory*). Суштински квалитет односа родитеља према детету у оквиру ове теорије може се представити једном од двеју димензија –

прихватање и одбацавање. Прихватање се односи на позитивне емоционалне аспекте односа родитељ–дете у облику међусобне блискости, пружања подршке, поверења и разумевања, али и релативне симетричности у међусобним односима (Vulić-Prtorić, 2004). Одбацавање се, с друге стране, односи на различите доживљаје поступака родитеља који се налазе у распону од нераздевања и превелике захтевности, до занемаривања и кажњавања. Притом, занемаривање карактерише дететов доживљај да су родитељи незаинтересовани за њега, да му не посвећују довољно времена и пажње, посебно када је реч о емоционалним потребама. Кажњавање описују сви они доживљаји безразложног оптуживања, непримереног кажњавања због почињене грешке или пак нерасположења родитеља које дете доживљава као грубост.

Циљ Ронерове теорије је да, између осталог, предвиди и складу с тим објасни узроке и последице опаженог прихватања и одбацавања у интерперсоналним односима (Khaleque & Rohner, 2012). Полазећи из филогенетске перспективе, наглашава еволутивно стечену потребу за позитивним одговором од стране значајних других. У детињству та потреба подразумева родитељску љубав, бригу и подршку, док се у одраслом добу спецификује и постаје комплекснија огледајући се у потреби за поштовањем од блиских особа. Међутим, када ове потребе нису задовољене, развијају се специфичне особине личности (Rohner, 1986, према: Khaleque & Rohner, 2012).

Централно начело Ронерове теорије (Rohner, 2004) јесте да су висок ниво прихватања и низак ниво одбацавања деце повезани са позитивним развојем детета (Putnick et al., 2012). С друге стране, одбацавање, односно доживљај неприхватања може компромитовати дечја осећања везаности за родитеље негативно, одражавајући се између осталог и на селф концепт детета, а неретко резултирајући алијенацијом од аутентичног селфа, сматра Двејри (Dwairy, 2010). Ронер (Rohner, 2004), између осталог, настоји да укаже и на универзалност значаја родитељства за ментално здравље појединца, истичући да се родитељско одбацавање може негативно одразити на развој детета без обзира на етничко порекло и културно наслеђе.

Основне поставке Ронерове теорије потврђене су у великом броју истраживања. У складу са претпоставкама, показало се да је доживљај одбацавања родитеља повезан са многобројним тешкоћама детета које се могу манифестовати на емоционалном, социјалном, когнитивном нивоу, као и на нивоу понашања. На пример, резултати показују да је димензија одбацавања повезана са ниским нивоом самопоштовања, симптомима депресивности, негативним погледом на свет (Rohner, 2004), искривљеним менталним репрезентацијама које доприносе специфичном, често неадекватном интерпретирању ситуација и понашања других (Sentse, Lindenberg, Omlvee, Ormel & Veenstra, 2010a). Такође, утврђено је постоји повезаност између ове димензије родитељства и агресивног понашања, односно непријатељства (Khaleque & Rohner, 2002; Sentse, Veenstra, Lindenberg, Verhulst & Ormel, 2009). Поред тога, показало се да је квалитет односа са родитељима повезан како с интернализованим (Reitz, Deković & Meijer, 2006) тако и с екстернализованим проблемима код адолесцената (van den Akker, Deković & Prinzie, 2010). Слични резултати добијени су и у нашем окружењу. Прецизније, показало се да адолесценти са поремећајем понашања перципирају своје родитеље као више одбацујуће, мање топле и подржавајуће у односу на адолесценте без поремећаја понашања (Kostić, Nešić, Stanković i Žikić, 2014).

С друге стране, осећај вољености, развој у окружењу које карактерише брига, осећајност, топлина од стране родитеља повезани су са високим нивоом самопоштовања, социјалним компетенцијама и нижим нивоом депресивности и проблемима у понашању (Kerns, Klepac & Cole, 1996; Robertson & Simons, 1989; Rohner & Britner, 2002). Прихватање родитеља може се одразити и на социјалне вештине деце, које воде доживљају прихватања од стране вршњака, али и опште прилагођености у периоду ране адолесценције (Sentse et al., 2010a). Свакако, важно је споменути и резултате добијене у истраживању Арзен, Хасан и Ријаз (Arzeen, Hassan & Riaz, 2012) да је доживљај родитељске топлине повезан са вишим нивоом емпатије адолесцената.

Када је реч о родитељству, осврнули бисмо се на још један аспект, а који се огледа у јединственом односу који мајка и отац као посебне фигуре граде са дететом (Fosco, Stormshak, Dishion & Winter, 2012). У појединим претходним истраживањима улога мајке и оца сагледана је или посебно, као део одвојених анализа, или комбиновањем у једну варијаблу (Goldstein, Davis-Kean & Eccles, 2005; Reitz et al., 2006; Soenens, Vansteenkiste, Luycx & Goossens, 2006). Међутим, сасвим је оправдано очекивати да би мајка и отац могли имати специфичну улогу у општем нивоу социоемоционалне прилагођености детета. Тим пре уколико имамо у виду да, мада долази до благог померања из традиционалних подела полних улога ка егалитаризму, које се између осталог може донекле препознати и на пољу родитељства, још увек се отац доживљава као хладан и дистанциран (Mihic i Petrović, 2009), ангажован пре свега на пољу материјалног збрињавања породице (Mihic, 2012).

Услед значајних дешавања које прожимају период адолесценције, доживљај психосоцијалне прилагођености може бити у мањој или већој мери нарушен. Имајући на уму налазе претходних истраживања која указују на важност родитељства, а пре свега постојаности емоционалних односа који прожимају васпитање (Todorović, 2005), може се поставити питање о значају који доживљај прихватања/одбацивања од стране родитеља има у очувању менталног здравља адолесцената. Прецизније, у овом истраживању полазимо од претпоставке да ће задовољство породицом, доживљај прихватања, односно одбацивања од стране родитеља имати значајну предиктивну улогу у односу на ниво емоционалних проблема, проблема у понашању, проблема са вршњацима, хиперактивности, али и просоцијалног понашања адолесцената. Поред тога, полазећи од тога да мајка и отац остварују специфичне односе са својом децом, један од циљева истраживања биће утврђивање улоге пола родитеља када је реч о менталном здрављу детета у периоду адолесценције.

Методологија истраживања

Узорак

Узорак истраживања чине ученици седмог и осмог разреда основне школе, при чему најмлађи испитаник има 12, а најстарији 15 година (AC=13.5, СД=.63). Од укупног узорка (N=96), 54,2% чине испитаници мушког пола (N=52), а 45,8% женског (N=44).

Инструменти

Скала квалитета породичних интеракција (Скале квалитета обитељских интеракција - КОБИ, Vulić-Prtorić, 2004) састоји се од 55 питања, подељених у 5 супскала – Задовољство властитом породицом, Прихватање од стране мајке, Прихватање од стране оца, Одбацивање од стране мајке и Одбацивање од стране оца. Испитаници одговарају на петостепеној скали Ликертовог типа – од 1 (уопште није тачно) до 5 (да, у потпуности је тачно). Укупни резултат добија се сабирањем одговора, при чему виши скор указује на веће присуство феномена на који се супскала односи. Кронбахов коефицијент поузданости супскала на нашем узорку креће се у распону од .83 до .87.

Упитник снага и тешкоћа (Goodman, 1997) (The Strength and Difficulties Questionnaire – SDQ) намењен је процени емоционалних и понашајних тешкоћа деце и адолесцената. Поред тешкоћа, упитником се процењују и снаге детета. У овом истраживању коришћена је верзија упитника намењена деци узраста од 11 до 16 година. Упитник се састоји од 25 питања које се односе на различите аспекте дететовог развоја и понашања. Испитаник свој одговор даје на тростепеној скали (0 – није истина, 1 – делимично је истина и 2 – истина је). Скала се састоји од пет супскала, при чему се једна од њих односи на снаге детета (просоцијално понашање), док преостале четири мере различите тешкоће детета (хиперактивност, емоционални симптоми, проблеми понашања и проблеми са вршњацима). Свака од наведених супскала садржи пет питања. Укупни резултати добијају се сабирањем одговора на питања које се односе на одређену супскалу, при чему је за сваку супскалу могућ распон одговора од 0 до 10 (већи резултат указује на веће просоцијално понашање, односно када је реч о преосталим супскалама, на веће присуство тешкоћа). Кронбахов коефицијент поузданости супскала на нашем узорку креће се у распону од .44 до .69. Мада су у националној епидемиолошкој студији спроведеној у Великој Британији добијени задовољавајући коефицијенти поузданости (Goodman, 2001), у истраживању Ајдуковић и Рајхвајн Булат (Ajduković i Rajhvajn Bulat, 2012) добијени су слични нивои поузданости као у нашем истраживању – нижи од очекиваног (.41 до .66). За све супскале које се односе на проблеме (тешкоће) Кронбахов алфа коефицијент износи 0.73.

Процедура

Истраживање је спроведено у просторијама школе. Пре спровођења истраживања добијена је сагласност родитеља, директора и стручних сарадника школе. Током истраживања није било већих проблема.

Резултати истраживања

На основу табеле 1. уочавамо да су добијене нешто више корелације између задовољства породицом, с једне стране, и емоционалних проблема, проблема у понашању, просоцијалног понашања и хиперактивности, с друге. Када је реч о димензијама које се односе на оца, показало се да је доживљај очевог прихватања повезан с емоционалним проблемима (негативан смер) и просоцијалним понашањем, док је доживљај

очевог одбацивања повезан са проблемима у понашању и хиперактивношћу адолесцената. С друге стране, мајчино прихватање повезано је са проблемима у понашању, проблемима са вршњацима, хиперактивношћу, просоцијалним понашањем, док је доживљај одбацивања од мајке повезан са емоционалним проблемима, проблемима у понашању и хиперактивношћу адолесцената.

Табела 1. Повезаност димензија квалитета породичних интеракција и снага и тешкоћа

	Емоционални проблеми	Проблеми у понашању	Проблеми са вршњацима	Хиперактивност	Просоцијално понашање	АС	СД
Задовољство породицом	-.44**	-.40**	-.08	-.30**	.44**	46.7	6.8
Прихватање од оца	-.26*	-.20	.08	-.12	.38**	39.58	8.6
Прихватање од мајке	-.14	-.43**	-.21*	-.31**	.42**	42.7	6.4
Одбацивање од оца	.16	.26**	.16	.21*	-.19	21.56	9.4
Одбацивање од мајке	.38**	.30**	.18	.43**	-.16	23.45	10.3
АС	2.53	2.70	3.07	3.47	7.36		
СД	2.16	1.68	2.30	1.56	1.97		

* $p < .05$; ** $p < .001$

У циљу провере постојања полних разлика у нивоу изражености емоционалних проблема, проблема у понашању, проблема са вршњацима, хиперактивности и просоцијалног понашања, примењен је Т-тест за независне узорке. Резултати су показали да не постоје значајне разлике у присуству снага и тешкоћа између младића и девојака ($t(93/94) =$ од -1.18 до 1.41 , $p > .05$). У складу с тим, даља анализа података спроведена је на целом узорку.

Димензије квалитета породичних интеракција као предиктор снага и тешкоћа адолесцената

У циљу провере предиктивне моћи појединих димензија квалитета породичних интеракција у односу на снаге и тешкоће адолесцената, примењена је стандардна вишеструка регресија (enter поступак). Као предиктори укључене су само димензије који према корелационој анализи остварују значајну повезаност са критеријумским варијаблама (емоционални проблеми, проблеми у понашању, проблеми са вршњацима, хиперактивност, просоцијално понашање) (табела 1).

Резултати вишеструке регресионе анализе показују да димензија квалитета породичних интеракција представља значајан предиктор емоционалних проблема адолесцената објашњавајући 23% ове критеријумске варијабле ($R = .48$, $R^2 = .23$, $F(3, 91) = 9.26$, $p < .00$). У моделу издвојеног скупа предикторских варијабли показало се да задовољство породицом значајно доприноси предвиђању емоционалних проблема адолесцената, тако да испитаници који су задовољнији својом породицом у мањој мери испољавају емоционалне проблеме (табела 2).

Табела 2. Димензије квалитета породичних интеракција као предиктори емоционалних тешкоћа

	β	t	p
Прихватање од оца	.12	1.18	.24
Одбацивање од мајке	.19	1.76	.08
Задовољство породицом	-.40	-3.27	.00

Модел у коме димензије породичних интеракција представљају предикторе проблема у понашању је статистички значајан и објашњава 22% варијансе ове критеријумске варијабле ($R = .474$, $R^2 = .22$, $F(4, 91) = 6.57$, $p < .00$). Димензија прихватања од мајке представља једини значајан предиктор, при чему смер односа указује да је прихватање од мајке повезано са нижим нивоом проблема у понашању код адолесцената (табела 3).

Табела 3. Димензије квалитета породичних интеракција као предиктори проблема у понашању

	β	t	p
Прихватање од мајке	-.29	-2.41	.01
Одбацивање од оца	-.00	-.07	.94
Одбацивање од мајке	.01	.08	.93
Задовољство породицом	-.24	-1.92	.06

На основу табеле 4. можемо уочити да је модел који чини димензија прихватање од мајке једини статистички значајан корелат и да објашњава 4,6% варијансе критеријумске варијабле проблеми са вршњацима ($R = .21$, $R^2 = .046$, $F(1, 94) = 4.54$, $p < .00$). Поред тога показало се да је прихватање од мајке повезано са нижим нивоом проблема са вршњацима.

Табела 4. Димензије квалитета породичних интеракција као предиктори проблема са вршњацима

	β	t	p
Прихватање од мајке	-.21	-2.13	.03

Резултати вишеструке регресионе анализе показују да је модел који чине димензије квалитета породичних интеракција у односу на ниво хиперактивности статистички значајан објашњавајући 19% варијансе ове критеријумске варијабле ($R = .44$, $R^2 = .19$, $F(4, 90) = 5.47$, $p < .00$). Показало се да једино димензија мајчино одбацивање представља значајан предиктор из скупа предикторских варијабли, указујући да је одбацивање од мајке повезано са вишим нивоом хиперактивности адолесцената (табела 5).

Табела 5. Димензије квалитета породичних интеракција као предиктори хиперактивности

	β	t	p
Прихватање од мајке	-.09	-.78	.44
Одбацивање од оца	-.07	-.62	.53
Одбацивање од мајке	.36	2.83	.00
Задовољство породицом	-.08	-.68	.49

Регресиони модел који чине димензије квалитета породичних интеракција показао се као статистички значајан у односу на ниво просоцијалног понашања објашњавајући 26% варијансе ове варијабле ($R = .51$, $R^2 = .26$, $F(3, 92) = 11.02$, $p < .00$). Резултати показују да је димензија прихватања од мајке значајан предиктор просоцијалног понашања: прихватање од мајке повезано је са већим нивоом просоцијалног понашања (табела 6).

Табела 6. Димензије квалитета породичних интеракција као предиктори просоцијалног понашања

	β	t	p
Прихватање од оца	.18	1.70	.09
Прихватање од мајке	.22	2.07	.04
Задовољство породицом	.22	1.88	.06

Применом Т-теста за зависне узорке проверено је да ли постоје разлике у процени нивоа доживљаја прихватања и одбацивања између мајке и оца. Показало се да се мајке процењују као прихватљивије у односу на очеве, док нису добијене разлике на димензији одбацивања (табела 7).

Табела 7. Разлика у нивоу мајчиног и очевог прихватања и одбацивања

	Т-тест	АС	p
Прихватање од мајке	3.56	42.7 (6.48)	.00
Прихватање од оца		39.58 (8.6)	
Одбацивање од мајке	1.97	23.45 (10.37)	.051
Одбацивање од оца		21.56 (9.39)	

Дискусија

Успешност суочавања са променама које период адолесценције носи може бити, између осталог, повезана и с одређеним карактеристикама породице, а пре свега функционисањем односа родитељ–дете. Специфична понашања родитеља у виду пружања подршке, топлине и сигурности, с једне стране, незаинтересованост и хладноћа, с друге, могу представљати протективне, односно ризико факторе за ниво опште прилагођености и менталног здравља младих. Имајући то на уму пошли смо од претпоставке да би поједине димензије породичног окружења, као што су задовољство породицом, доживљај прихватања, односно одбацивања од стране родитеља, могли имати значајну предиктивну улогу када је реч о снагама и тешкоћама адолесцената.

Сумирајући добијене резултате, може се рећи да породица, а пре свега родитељи, има важну улогу у очувању менталног здравља младих. Прецизније, показало се да задовољство породицом представља значајан предиктор нижег нивоа емоционалних проблема адолесцената. Добијени резултати свакако нису неочекивани, тим пре уколико пођемо од схватања да породица представља стуб развоја сваког појединца и примарни фактор менталног здравља (Јакшић, 2004), при чему породичне интеракције могу представљати значајан заштитни фактор током детињства и адолесценције повезаних са психосоцијалним прилагођавањем (Vulić-Prtorić, 2002). У складу с тим су и резултати

не тако малог броја истраживања који показују да су односи унутар породице повезани са животним задовољством током периода адолесценције (Edwards & Lopez, 2006; Gohm, Oishi, Darlington & Diener, 1998; Rask, Astedt-Kurki, Paavilainen & Laippala, 2003). И поред значајније улоге вршњака, са којима млада особа све више проводи време, може се рећи да квалитет породичних односа има једну од најважнијих улога када је реч о емоционалном здрављу адолесцената (Akhlaq, Malik & Khan, 2013). Породични контекст који се карактерише блиским везама доприноси формирању атмосфере прихватања и подршке који представља оквир за позитиван социоемоционални развој (Grych & Fincham, 1990; Thompson & Meyer, 2007).

Када је реч о улози појединих димензија родитељства мајке и оца, може се рећи да прихватање, односно одбацавање, посебно мајке, имају важну улогу у присуству тешкоћа адолесцената, али и снага. Прецизније, показало се да је доживљај одбацавања од стране мајке повезан са вишим нивоом хиперактивности адолесцената. Сличан резултат добијен је и у појединим претходним истраживањима. Наиме, показало се да су симптоми хиперактивности повезани са неконзистентним мајчиним понашањем (Ellis & Nigg, 2009) и доживљајем мајчиног одбацавања (Lifford, Harold & Thapar, 2008). Даље, на основу резултата нашег истраживања може се рећи да је прихватање од мајке повезано са нижим нивоом проблема у понашању и проблемима са вршњацима, а са већим нивоом просоцијалног понашања адолесцената, потврђујући досадашње резултате у овој области. Родитељи који су перципирани као емоционално топли и прихватајући подижу децу која су емотивно стабилнија, екстравертнија, друштвенија и саосећајнија (Aluja, del Barrio & Garcia, 2005). Поред тога, показало се да дечје и адолесцентово виђење родитељске подршке/прихватања позитивно корелира са осећањем сопствене вредности и социјалне ефикасности (Rubin et al., 2004), као и са интерперсоналном комуникацијом, способношћу одлучивања, вођењем здравог начина живота и развојем идентитета (Slicker, Picklesimer, Guzak & Fuller, 2005). Млади који осећају блискост у односу са својим старатељима у већој мери цене њихово мишљење и траже вођство у тешким ситуацијама (Ackard, Neumark-Sztainer, Story & Perry, 2006), проводе више времена са својом породицом и имају мање прилике да се упусте у девијантне облике понашања (Crawford & Novak, 2008). Квалитет релације између родитеља и младе особе повезан је са нижим нивоом злоупотребе супстанци, депресијом, насилничким понашањем, раним сексуалним односима и покушајем самоубиства (Ackard et al., 2006; Flouri & Buchanan, 2003; Markham et al., 2003; Padilla-Walker, Nelson, Madsen & Barry, 2008).

Прегледом резултата такође се може уочити да се и у овом, као и у појединим претходним истраживањима (Lianos, 2015), показало да пол родитеља има важну улогу када је реч о менталном здрављу адолесцената. Најпре, показало се да мајка пружа снажнији осећај прихваћености у односу на оца. Добијени резултат свакако се може разумети из угла традиционалне поделе улога. Мада долази до померања из традиционалних улога ка равноправнијем односу полова, може се рећи да још увек постоји схватање да је мајка особа која више брине о кући и деци (Mihic, Zotović i Petrović, 2006). С друге стране, утицај оца на развој детета је специфичан и неретко другачији и мање видљив од утицаја који има мајка (Mihic, 2012). Мајка се уобичајено описује као нежнија, топлија, пуна разумевања, а очеви се доживљавају као хладни,

дистанцирани и емотивно дезангажовани (Mihić i Petrović, 2009). Ипак, резултати само делимично потврђују постављена очекивања. Наиме, мада се показало да не постоји разлика када је реч о доживљају одбацавања између мајке и оца, увидом у добијене резултате уочавамо да се мајке процењују као више одбацујуће у односу на очеве, приближавајући се граници да ова разлика постане статистички значајна. Уколико имамо у виду претходно речено, отвара се питање како разумети овако неочекиван резултат. Да ли би он могао представљати одраз уобичајеног схватања да мајка можда проводи више времена са својом децом (Bögels & Phares, 2008), чинећи да она истовремено буде и особа пуна нежности, али и она која кажњава и поставља границе? Или би се могао разумети као одраз сложене осећајне психодинамике кроз коју пролази адолесцент, а која се огледа и на димензији аутономија–зависност у односу на родитеље, при чему се чини да је интензитет побуне против родитеља реципрочан интензитету њихове претходне емотивне блискости? У сваком случају може се рећи да мајка, и поред значајних промена у друштву које боје последње деценије, а које су се одразиле и на породичну структуру у виду повећане равноправности, и даље има једну можда и најзначајнију улогу када је реч о одгајању деце (Brand & Klimes-Dugan, 2010). Ипак, треба напоменути да поједина истраживања дају нешто другачије резултате. На пример, у једном истраживању (Egberts, Prinzie, Deković, de Haan & van den Akker, 2015) показало се да не постоје разлике у перцепцији топлине мајки и очеве и њихове психолошке контроле, чиме и даље остаје отворено питање о специфичној улози мајчинске и очинске фигуре за доживљај опште прилагођености адолесцената.

Добијене резултате треба сагледати и у светлу ограничења које прате ово истраживање. С обзиром на број испитаника који је учествовао у њему, закључке би требало проверити на већем узорку. Даље, пошли смо од претпоставке о важности адолесцентовог доживљаја породичних односа и самопроцене евентуалних проблема, што представља својеврсни ризик да се дају социјално пожељни одговори. Сматрамо такође да би било интересантно у будућим истраживањима укључити и родитеље. С једне стране, тиме би се добио валиднији податак о процени породичних интеракција, али и снагама и тешкоћама адолесцената. С друге, добила би се потпунија слика о динамици породичних односа и њихове улоге у менталном здрављу адолесцената.

Ипак, и поред наведених ограничења, чини се да се посебан значај овог истраживања огледа у покушају јединственог сагледавања различитих аспеката менталног здравља адолесцената – проблема у понашању, емоционалних проблема, хиперактивности, проблема са вршњацима, али и просоцијалног понашања у контексту не само васпитног стила мајке и оца, већ и задовољства породицом. Тешкоће и проблеми адолесцената често се одражавају на породично функционисање, односе са вршњацима, али и у школи, не само у виду школског неуспеха, већ општег доживљаја неприлагођености, неразумевања, осећаја изолованости. Због тога се чини важно разумети факторе повезане са тешкоћама адолесцената, што често представља први корак у унапређењу њиховог животног задовољства. У складу с тим, један од циљева овог истраживања био је да укаже на важност родитељске праксе и породичних односа као фактора значајних за психосоцијалну адаптацију младих. Породица, родитељи, а пре свега мајка, имају важну улогу не само током периода раног и касног детињства, већ

можемо рећи и у периоду адолесценције. Укључивање родитеља у различите облике интервенција, као што су семинари или едукације, чији је циљ превенција проблема деце и адолесцената, како на бихевиоралном тако и емоционалном плану, могло би допринети њиховој ефикасности. Адолесценција је период посебног ризика не само за младе, већ и њихову породицу, при чему родитељи не тако ретко остају збуњени и беспомоћни услед непредвидивог понашања адолесцента.

Закључак

На крају овог рада, у складу са добијеним резултатима, можемо закључити да како задовољство породицом тако и доживљај прихватања, односно одбацивања од стране родитеља, а пре свега мајке, имају важну улогу за ментално здравље адолесцената. Чини се да би систематичнија евалуација породичне динамике могла да пружи боље разумевање значаја породичних процеса када је реч о проблемима адолесцената. Период адолесценције карактерише потрага за собом која се неминовно одражава на целу породичну констелацију. Неки аутори (Sentse, Dijkstra, Lindenberg, Ormel & Veenstra, 2010b) наглашавају да даљи однос детета и родитеља између осталог зависи и од тога како родитељи реагују на адолесцентову тежњу ка аутономији. Балансирање између пружања слободе адолесценту, с једне стране, и постављања границе и правила, с друге, представља један од најважнијих задатака који родитељи треба да савладају како би се превенирале могуће негативне последице, као што су емоционални проблеми и проблеми у понашању адолесцената. Формирање школе за родитеље може представљати један од начина који би помогао родитељима да се суоче и припреме за промене које носи ова развојна фаза.

Литература:

- Ackard, D. M., Neumark-Sztainer, D., Story, M., & Perry, C. (2006). Parent–child connectedness and behavioral and emotional health among adolescents. *American Journal of Preventive Medicine*, 30(1), 59–66.
- Ajduković, M., i Rajhvajn Bulat, L. (2012). Doživljaj finansijskog statusa obitelji i psihosocijalno funkcioniranje srednjoškolaca. *Revija za socijalnu politiku*, 19(3), 233-253.
- Akhlaq, A., Malik, N. I., & Khan, N. A. (2013). Family communication and family system as the predictors of family satisfaction in adolescents. *Science Journal of Psychology*, 6(3), 245-255. doi: 10.7237/sjpsych/258
- Aluja, A., del Barrio, V., & Garcia, L. F. (2005). Relationships between adolescents' memory of parental rearing styles, social values, and socialization behavior traits. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 903-912. doi:10.1016/j.paid.2005.02.028
- Arzeen, S., Hassan, S. B., & Riaz, M. N. (2012). Perception of parental acceptance and rejection in emotionally empathic and non-empathic adolescents. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 10(2), 60-69.
- Bögels, S., & Phares, V. (2008). Fathers' role in the etiology, prevention and treatment of child anxiety: A review and new model. *Clinical psychology review*, 28(4), 539-558.

- Brand, A. E., & Klimes-Dugan, B. (2010). Emotion socialization in adolescence: The roles of mothers and fathers. In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues* (pp. 85–100). New Directions for Child and Adolescent Development, San Francisco: Jossey-Bass.
- Crawford, L. A., & Novak, K. B. (2008). Parent–child relations and peer associations as mediators of the family structure–substance use relationship. *Journal of Family Issues*, 29(2), 155–184.
- Dwairy, M. (2010). Parental acceptance–rejection: a fourth cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(1), 30–35.
- Edwards, L. M., & Lopez, S. J. (2006). Perceived family support, acculturation, and life satisfaction in Mexican American youth: A mixed-methods exploration. *Journal of Counseling Psychology*, 53(3), 279–287.
- Egberts, M. R., Prinzie, P., Dekovic, M., de Haan, M. D., & van den Akker, A. L. (2015). The prospective relationship between child personality and perceived parenting: Mediation by parental sense of competence. *Personality and Individual Differences*, 77, 193–198. doi:10.1016/j.paid.2014.12.046
- Ellis, B., & Nigg, J. (2009). Parenting practices and attention-deficit/hyperactivity disorder: new findings suggest partial specificity of effects. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(2), 146–154.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(6), 634–644.
- Fosco, G. M., Stormshak, E. A., Dishion, T. J., & Winter, C. E. (2012). Family relationships and parental monitoring during middle school as predictors of early adolescent problem behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(2), 202–213.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. doi: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Goodman, R. (2001). The strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337–1345. doi: 10.1097/00004583-200111000-00015
- Gohm, C. L., Oishi, S., Darlington, J., & Diener, E. (1998). Culture, parental conflict, parental marital status, and the subjective well-being of young adults. *Journal of Marriage and the Family*, 60(2), 319–334.
- Goldstein, S. E., Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2005). Parents, peers and problem behavior: A longitudinal investigation of the impact of relationship perceptions and characteristics on the development of adolescent problem behavior. *Developmental Psychology*, 41(2), 401–413.
- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive–contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108(2), 267–290.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319–335.
- Hill, N. E., Bromell, L., Tyson, D. F., & Flint, R. (2007). Developmental commentary: Ecological perspectives on parental influences during adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 367–377.
- Jakšić, J. (2004). Razlike u intelektualnom, emocionalnom i socijalnom razvoju adolescenata iz potpunih i nepotpunih porodica. *Godišnjak za psihologiju*, 3(3), 39–50.
- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. K. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child–mother relationship. *Developmental Psychology*, 32(3), 457–466.

- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2002). Perceived parental acceptance/rejection and psychological adjustment: a meta-analysis of crosscultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and the Family*, 64(1), 54–64.
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2012). Transnational relations between perceived parental acceptance and personality dispositions of children and adults: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 16(2), 103-115.
- Klarin, M., & Đerđa, V. (2014). Roditeljsko ponašanje i problem u ponašanju kod adolescenata. *Ljetopis Socijalnog Rada/Annual of Social Work*, 21(2), 243-262.
- Kostić, J., Nešić, M., Stanković, M., & Žikić, O. (2014). Perceived parental acceptance/rejection, some family characteristics and conduct disorder in adolescents. *Vojnosanitetski pregled*, 71(10), 942-948.
- Kuzman, M. (2009). Adolescencija, adolescenti i zaštita zdravlja. *Medicus*, 18(2), 155-172.
- Lianos, P. G. (2015). Parenting and social competence in school: The role of preadolescents' personality traits. *Journal of Adolescence*, 41, 109-120. doi:10.1016/j.adolescence.2015.03.006
- Lifford, K. J., Harold, G. T., & Thapar, A. (2008). Parent–child relationships and ADHD symptoms: a longitudinal analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 36(2), 285-296.
- Markham, C. M., Tortolero, S. R., Excobar-Chaves, S. L., Parcel, G. S., Harrist, R., & Addy, R. C. (2003). Family connectedness and sexual risk-taking among urban youth attending alternative high schools. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 35(4), 174–179.
- Matejević, M. (2007). *Vrednosne orijentacije i vaspitni stil roditelja*. Niš: Filozofski fakultet.
- Mihić, I. (2012). Modelovanje roditeljske uloge oca: iskustvo u porodici porekla i uključenost oca. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 44(2), 332-348.
- Mihić, I., i Petrović, J. (2009). Percepcija kvaliteta odnosa unutar porodice – iskustvo adolescenata iz Srbije. *Primenjena psihologija*, 2(4), 369-384.
- Mihić, I., Zotović, M., i Petrović, J. (2006). Sociodemografske karakteristike porodice, podela posla u kući i vaspitni stilovi roditelja u porodicama na teritoriji Vojvodini. *Pedagoška stvarnost*, LII (1-2), 118-134.
- Padilla-Walker, L. M., Nelson, L. J., Madsen, S. D., & Barry, C. M. (2008). The role of perceived parental knowledge on emerging adults' risk behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(7), 847–859.
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Lansford, J. E., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., ... & Pastorelli, C. (2012). Agreement in mother and father acceptance-rejection, warmth, and hostility/rejection/neglect of children across nine countries. *Cross-Cultural Research*, 46(3), 191-223.
- Rask, K., Astedt-Kurki, P., Paavilainen, E., & Laippala, P. (2003). Adolescent subjective well-being and family dynamics. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 17(2), 129-138.
- Reitz, E., Deković, M., & Meijer, A. M. (2006). Relations between parenting and externalizing and internalizing problem behaviour in early adolescence: Child behaviour as moderator and predictor. *Journal of Adolescence*, 29(3), 419–436.
- Robertson, J. F., & Simons, R. L. (1989). Family factors, self-esteem, and adolescent depression. *Journal of Marriage and the Family*, 51(1), 125–138.
- Rohner, R. P. (1999) *Acceptance and rejection*. In D. Levinson, J. Ponzetti & P. Jorgensen (Eds.), *Encyclopedia of Human Emotions* (pp. 6-14). New York: Macmillan Reference.
- Rohner, R. P. (2004). The parental “acceptance–rejection syndrome”: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59(8), 827-840.

- Rohner, R. P., & Britner, P. A. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance-rejection: review of crosscultural and intracultural evidence. *Cross-Cultural Research*, 36, 16–47.
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., & RoseKrasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 24(4), 326-356. doi:10.1177/0272431604268530
- Sanders, R. A. (2013). Adolescent psychosocial, social, and cognitive development. *Pediatrics in review*, 34(8), 354-8.
- Sentse, M., Veenstra, R., Lindenberg, S., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2009). Buffers and risks in temperament and family for early adolescent psychopathology: generic, conditional, or domainspecific effects? The TRAILS study. *Developmental Psychology*, 45(2), 419–430.
- Sentse, M., Lindenberg, S., Omvlee, A., Ormel, J., & Veenstra, R. (2010a). Rejection and acceptance across contexts: Parents and peers as risks and buffers for early adolescent psychopathology. The TRAILS study. *Journal of abnormal child psychology*, 38(1), 119-130.
- Sentse, M., Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., Ormel, J., & Veenstra, R. (2010b). The delicate balance between parental protection, unsupervised wandering, and adolescents' autonomy and its relation with antisocial behavior: The TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(2), 159-167.
- Slicker, E. K., Picklesimer, B. K., Guzak, A. K., & Fuller, D. K. (2005). The relationship of parenting style to older adolescent life-skills development in the United States. *Young*, 13(3), 227-245. doi:10.1177/1103308805054211
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., & Goossens, L. (2006). Parenting and adolescent problem behavior: An integrated model with adolescent self-disclosure and perceived parental knowledge as intervening variables. *Developmental Psychology*, 42(2), 305–318.
- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249-268). New York: Guilford Press.
- Todorović, J. (2005). *Vaspitni stilovi roditelja i samopoštovanje adolescenata*. Niš: Prosveta.
- van den Akker, A. L., Deković, M., & Prinzie, P. (2010). Transitioning to adolescence: How change in child personality and overreactive parenting predict adolescent adjustment problems. *Development and Psychopathology*, 22(1), 151-163.
- Vulić-Prtorić, A. (2002). Obiteljske interakcije i psihopatološki simptomi u djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 5(1), 31-51.
- Vulić-Prtorić, A. (2004). Skala kvalitete obiteljskih interakcija-KOBI. U: A. Proroković i sur.(Ur.). *Zbirka psihologijskih skala i upitnika II*, 24-33.

Примљено: 21. 05. 2018.

Коригована верзија текста примљена: 03. 07. 2018.

Прихваћено за штампу: 10. 09. 2018.

THE QUALITY OF FAMILY INTERACTIONS AS A PREDICTOR OF ADOLESCENTS' STRENGTHS AND DIFFICULTIES

Abstract *Successful coping with changes occurring in adolescence can be related to, among other factors, certain family characteristics, most importantly the quality of the parent-child relationship. Accordingly, the study presented in this paper aimed to examine the predictive power of the dimensions of family interaction quality (family satisfaction, perception of parental acceptance-rejection) in terms of the level of adolescents' strengths and difficulties (prosocial behavior, emotional problems, behavioral problems, peer problems, hyperactivity). The study sample consisted of 96 adolescents aged 12 to 15. Data were collected using the Quality of Family Interactions Scale and the Strengths and Difficulties Questionnaire. The findings show that family satisfaction is a significant predictor of lower levels of emotional problems in adolescents. Also, perceived maternal rejection correlates with higher levels of hyperactivity, while perceived maternal acceptance correlates with lower levels of behavioral and peer problems and higher levels of prosocial behavior. Difficulties and problems in adolescence can affect family functioning and peer relationships, but can also result in poor academic performance and a general sense of poor school adjustment. A better understanding of the importance of family processes for adolescent development would contribute to the effectiveness of interventions aimed at improving adolescents' quality of life.*

Keywords: *adolescents, quality of family interactions, adolescents' strengths and difficulties.*

КАЧЕСТВО СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ КАК ПРЕДИКТОР СИЛ И ТРУДНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

Резюме *Успешность в преодолении перемен подросткового возраста может быть связана с определенными характеристиками семьи, прежде всего, с функционированием отношения родители-дети. Соответственно, целью данного исследования было изучение предиктивного потенциала качества семейных взаимоотношений (удовлетворенности семьей, чувства принятия и отвержения со стороны матери и отца) и его влияния на уровень сильных сторон и трудностей подростка (просоциальное поведение, эмоциональные проблемы, поведенческие проблемы, проблемы со сверстниками, гиперактивность). Исследование проведено на примере 96 подростков в возрасте от 12 до 15 лет. Для сбора данных были использованы Шкала качества семейных взаимодействий и Вопросник сил и трудностей. Результаты показали, что удовлетворенность семьей является важным предиктором более низкого уровня эмоциональных проблем подростков. Кроме того, чувство непринятия со стороны матери связано с более высоким уровнем гиперактивности, в то время как принятие от матери ассоциируется с более низким уровнем поведенческих проблем и проблем со сверстниками, но с более высоким уровнем просоциального поведения. Трудности и проблемы подростков могут повлиять на семейное функционирование, отношение со сверстниками, успех в обучении, общее восприятие школы. Более полное понимание важности семейных отношений для развития подростка способствует успешности мероприятий, направленных на улучшение качества жизни молодых людей.*

Ключевые слова: *подростки, качество семейных взаимодействий, сильные стороны и трудности подростка.*

Јасмина П. Ђорђевић¹

Филозофски факултет Универзитета у Нишу

Савка Н. Благојевић

Филозофски факултет Универзитета у Нишу

UDK-378.147.:004(497.11)

37.014.5(497.11)

DOI: 10.5937/nasvas1802391D

Стручни рад

НВ год. LXVII 2/2018

НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ ПРИМЕНА РАЧУНАРА У НАУЧНИМ ИСТРАЖИВАЊИМА КАО ВАЖНА КОМПОНЕНТА У МОДЕРНИЗАЦИЈИ ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА КОД НАС²

Апстракт У раду се представља предмет Примена рачунара у научним истраживањима као изборни предмет у оквиру докторских академских студија друштвено-хуманистичких наука код нас. Полази се од претпоставке да је увођење оваквог предмета неопходно како би се докторандима омогућило да уознају појединачне могућности примене рачунара у научним истраживањима и да овладају потребним вештинама за примену дигиталних алата, апликација и техничких могућности рачунара у свим фазама израде научног рада. У раду се нуди детаљан приказ синтаксе са дефинисаним циљевима, исходима и садржајем предложеног академског курса, као и приказ метода које су потребне за извођење наставе. Од студента се очекује да током курса стекну потребна знања и вештине на основу којих могу да самостално ураде научно истраживање те да га припреме за објављивање или представљање широј научној јавности у складу с основним принципима и етичким стандардима научних истраживања. Увођење овог предмета важна је компонента на путу академске социјализације младих научних радника и уопште је у складу са Стратегијом развоја образовања у Србији до 2020. го којој се предвиђа дигитална писменост свих учесника и носилаца процеса образовања, а стицање знања и вештина у области информационо-комуникационих технологија основни је предуслов за то.

Кључне речи: примена рачунара, докторске академске студије, друштвено-хуманистичке науке, модернизација.

¹ Е-маил: jasminda.jordjevic@filfak.ni.ac.rs

² Рад је настао у оквиру пројекта *Динамика стурктура српског језика*, бр. 178014, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Развој савременог друштва данас је незамислив без информационо-комуникационих технологија (ИКТ), а како је образовање потпора том развоју, јасно је да је и развој образовања у свету и код нас уско повезан с коришћењем ових технологија. У складу с тим, Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године „препознаје значај и улогу нових технологија за унапређивање образовног система“ (*Smernice za unapređivanje uloge informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovanju*, 2013: 5), док је стицање знања и вештина у области информационо-комуникационих технологија (ИКТ), пре свега у области примене рачунара, „један од предуслова за социјалну укљученост у савремено друштво и тржиште рада“. Ова стратегија заговара дигиталну писменост која води ка „стицању дигиталне компетенције која је и једна од осам кључних компетенција, које се дефинишу као скуп неопходних знања, вештина и ставова потребних за живот у друштву заснованом на знању“. Национални просветни савет (НПС) је зато иницирао израду овог документа са начелима на основу којих би се дефинисала примена ИКТ у формалном систему образовања. Стицање вештина и знања из ове области има своје место у целокупном систему нашег образовања, почевши од нижег до високог школства.

Стратегија образовања дефинисана на овај начин подразумева да и припадници академске заједнице, као носиоци промена у науци, образовању и друштву, треба да буду активно укључени у процес примене ИКТ. Знања и вештине из ове области омогућавају им да стекну сазнања о савременим токовима науке и истраживања и себе позиционирају у односу на њих, како у националним тако и међународним оквирима. То је неоспорно предуслов за њихову успешну интеграцију у савремена кретања како у друштвено- хуманистичким тако и у природним наукама.

Чини се, међутим, да је примена ИКТ у друштвено-хуманистичким (ДХ) наукама и у свету, а и код нас неправедно запостављена, најпре зато што ове науке, по предмету свог истраживања нису непосредно везане за ову врсту технологије (Ashley, 2012; Warwick, 2004; Warwick & Carty, 2001). Ово запажање је у основи нашег рада, а претпоставка од које се у раду полази је да припадници академске заједнице у ДХ наукама треба да још током свог високошколског образовања стекну вештине за примену ИКТ, пре свега рачунара, за потребе својих научних истраживања. Како сматрамо да су докторске академске студије најоптималнији модус за увођење наставног садржаја којим ће се то омогућити, у раду ће се представити наставни предмет који би се могао користити у те сврхе. Реч је о наставном предмету, односно академском курсу *Примена рачунара у научним истраживањима*, као изборном предмету у оквиру докторских академских студија у ДХ наукама. Овај предмет би докторандима омогућио да стекну потребне вештине за примену дигиталних алата, апликација и техничких могућности рачунара у свим фазама израде свог научног рада.

Пре детаљног представљања садржине наведеног наставног предмета, као и метода извођења конкретне наставе, у раду ће се најпре дефинисати дигитални алати и остали релевантни ИКТ појмови, а затим ће се указати на њихову улогу у модернизацији науке, са посебним освртом на модернизацију ДХ наука. На крају рада нагласиће се педагошка оправданост за увођење ове врсте наставног предмета у наше високо школство.

Значај информационо-комуникационе технологије за друштвено-хуманистичке науке

Систем електронских апликација, алата и технологија представља скуп дигиталних садржаја, уређаја и примена за које свакодневни корисници, али и научници и истраживачи углавном користе термине „рачунар“ и „интернет“. Први се односи на примену разних алата и програма у оквиру могућности које пружа лични рачунар, а други на повезивање више рачунара у простору светске мреже. Међутим, термини „рачунар“ и „интернет“ у систему науке и образовања имају ширу димензију примене од оне коју имају у другим сегментима савременог друштва. Разлог је то што поред инфраструктуре и телекомуникационих система, систем науке и образовања подразумева да се корисници ангажују у два сегмента: (1) образовном, јер је припадник академске заједнице често и предавач (Ђорђевић & Lazarević, 2007; Ђорђевић, 2014а, 2017; Mandić & Ristić, 2006; Ristić, 2009), али и (2) научном, где је припадник академске заједнице и истраживач (Beatty, 2013; Ђорђевић, 2017; Kelly, *Lesh & Baek*, 2014; Laurillard, 2008; Parsons & Brown, 2002). Оба сегмента чине суштину занимања припадника академске заједнице, те тако и подразумевају и изванредан ниво одговорности по питању усавршавања на пољу ИКТ, тј. по питању примене рачунара као основног алата без којег предавач и истраживач у савременом научном и образовном окружењу не може бити довољно конкурентан.

Преглед релевантне литературе показује да се многи теоретичари слажу у томе да све заступљеније ИКТ у савременом животу и раду представља изазов и у савременом систему науке и образовања (Albion, Tondeur, Forkosh-Baruch & Peeraer, 2015; Barton & Haydn, 2006; Ђорђевић, 2017; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur & Sendurur, 2012; Gibson & Brooks, 2013; Jaros, 2014; Kalogiannakis, 2010; Surry, Ensminger & Haab, 2005). Неопходно је да учесници у том систему стичу и развијају компетенције које омогућавају адекватно учешће у окружењу којим доминирају ИКТ. Самим тим, а то је и препорука НПС, неопходна су истраживања која ће указати на најефикасније начине на основу којих би се помогло припадницима академске заједнице да ИКТ користе што је могуће више, и то још током студија (Albion et al., 2015; Barton & Haydn, 2006; Kalogiannakis, 2010), а потом и као предавачи и као истраживачи у току свог каснијег рада и професионалне каријере (Beatty, 2013; Ђорђевић, 2017; Kelly et al., 2014; Thompson & Mishra, 2008).

Модернизација у друштвено-хуманистичким наукама

У прошлости је у свету науке и научних истраживања преовладавао став да квантитативна истраживања трагају за узрочношћу, а квалитативна за значењем (Warwick, 2004). Тако су се у другој половини XX века у ДХ наукама обављала истраживања или једног или другог типа, док је у новије време општеприхваћено мишљење да је готово немогуће спровести искључиво једну или другу врсту истраживања (Ђорђевић, 2014b). Све су чешћа истраживања која су и квантитативна јер се трага за количном или обимом једне појаве, али и квалитативна, пошто се уједно нуде анализа, дискусија и приказ закључака на основу којих се покушава испитати значење одређених података у склопу добијене количине или обима (Dohan & Sanchez-Jankowski, 1998).

Суштинска разлика између природних и ДХ наука је у приступу решавања научног проблема (Boonstra, Breure & Doorn, 2004). За разлику од истраживача у природним наукама, истраживачи у ДХ наукама нису у обавези да стварају своје технолошко окружење да би спроводили своја истраживања зато што они углавном истражују већ постојећа окружења (Kircz, 2004). Самим тим постоји тенденција у појединим ДХ наукама да се мало пажње посвећује потреби развијања вештина и компетенција за примену ИКТ још у току образованог процеса. Иако постоје програми обуке, као и предмети који се баве применом рачунара као основном алату из опсега ИКТ, тенденција у образовном процесу у ДХ наукама током последње две деценије је да се та обука своди на коришћење основног програма за обраду текста (најчешће је то пакет Microsoft Office) уз помоћ којег истраживачи припремају инструменте, чувају податке и припремају своја истраживања за штампу или за излагање на научним скуповима (Ђорђевић, 2017; Kircz, 2004). Томе треба додати и чињеницу да се истраживања у ДХ наукама, у зависности од ужег научног поља и научне дисциплине, углавном заснивају на постојећим изворима (као што су историјски подаци, материјална и културна добра, друштвене заједнице, етничке групе, политички системи, географске одлике и др.) који умногоме одређују само истраживање. Другим речима, ти извори често нису резултат или производ експерименталног емпиријског истраживања, него већ постојећих ресурса, углавном материјалних (географија, археологија, етнологија и сл.) и штампаних (историја, филозофија, теологија и др.), те се уочава тенденција да се примени ИКТ не приписује велики значај сем у оном опсегу који је већ поменут, а односи се углавном на доступне алате за припрему инструмента истраживања и на програме за куцање текста и обраду података.

Међутим, са развојем ИКТ, истраживачи у многим ДХ наукама (економија, психологија, социологија, политичке науке, лингвистика) препознали су значај и неопходност модернизације како у приступу тако и у методама спровођења својих истраживања (Cole, Schürer, Beedham & Hewitt, 2003; Woolgar, 2003). Један од услова за то је спровођење емпиријских истраживања која се заснивају на контролисаним условима и опипљивим подацима који се потом квантитативно могу обрадити и описати како би се добили валидни, објективни и мерљиви резултати (Popović & Živković, 2012). Другим речима, ДХ науке преузимају методе и приступе из природних наука. Из тих разлога су се и многе ДХ науке окренуле квантитативним истраживањима или, пак, комбинацији квантитативних и квалитативних истраживања, док је искључиво квалитативних истраживања све мање. Оваква промена подразумева и ширу примену ИКТ.

Пракса показује да ДХ науке као што су психологија, социологија, педагогија и лингвистика све више користе истраживања која у основи имају експериментални метод истраживања у контролисаним условима, или пак спроводе истраживања заснована на истраживачком корпусу или одређеном узорку, при чему се прикупљени подаци статистички обрађују, тј. квантитативно исказују (Ђорђевић, 2014b, 2017; Kircz, 2004; Popović & Živković, 2012). Подразумева се да све то не умањује значај квалитативних метода у ДХ наукама. Напротив, квалитативним техникама могу се прикупити подаци који омогућавају боље разумевање појаве која се истражује. Сем тога, квалитативна истраживања одликују се бројним аутентичним примерима, исказима испитаника и

извода из интервјуа. Управо се уз помоћ таквих примера могу илустровати категорије, као и разлози за њихово формирање. Ако се такви примери још и прикажу у контексту квантитативно прикупљених података, то јест, прикаже се колико је било одређених изјава, мишљења, случаја једног примера у контексту једног истраживања, следи да се управо на тај начин може добити целовита слика појаве која се испитује. У таквом контексту се примена ИКТ, и то пре свега – рачунара, једноставно подразумева.

Према томе, савремени приступ истраживањима у ДХ наукама окреће се мултимедодолошком приступу, при чему се као најпоузданији начин долажења до релевантних закључака препоручује триангулација или комбиновање налаза добијених различитим методама (Dohan & Sanchez-Jankowski, 1998; Woolgar, 2003). Сам нацрт истраживања, то јест, начин на који се пројектује процедура истраживања, требало би да се заснива на хибридном односима мешовитих нацрта. Управо овакав, мултимедодолошки приступ са нацртом може омогућити не само прикупљање података већ и њихову ваљану анализу, те се сматра најоптималнијим приступом у научним истраживањима, пошто узима оно што је најбоље и најпримереније за конкретан проблем истраживања. Подразумева се да је за спровођење оваквих врста истраживања неопходна примена рачунара, те је и увођење наставног предмета који би обезбедио адекватну обуку на докторским студијама у ДХ наукама изузетно важно за даљи напредак тих наука.

Наставни предмет

Примена рачунара у научним истраживањима

Увођење наставног предмета *Примена рачунара у научним истраживањима* на докторске студије има за циљ да омогући систематизовани приступ развијању вештина и компетенција за примену рачунара као једног од алата из опсега ИКТ током образовања докторанада у оквиру ДХ наука. На тај начин би се будућим члановима академске заједнице у Србији омогућило да стекну вештине из области ИКТ које су релевантне за њихов научноистраживачки рад. У овом делу рада биће дат детаљан приказ силабуса за предложени наставни предмет, навешће се циљ и исход предмета, објасниће се методе које се користе при извођењу наставе и биће представљен сам садржај предмета.

Циљ и исход предмета

Наставни предмет *Примена рачунара у научним истраживањима* има за циљ да омогући студентима на докторским академским студијама у ДХ наукама да упознају појединачне могућности примене рачунара у научним истраживањима и да стекну потребне вештине за примену дигиталних алата, апликација и техничких могућности рачунара у свим фазама израде научног рада. Након овог курса докторанди могу самостално да претражују базе часописа и чланака, организују референце, управљају њима, увозе програмске додатке за референцирање у програму *Word*, могу да користе и увозе готове базе података, припремају своје податке и деле их преко доступних онлајн база, користе могућности умрежавања са другим истраживачима, да правилно

форматирају научни рад, да увозе доступне темплејте и да их користе, користе алате за оптимизацију претраге сопственог научног рада (*Search Engine for Microsoft Word*) и да своје истраживање спроведу у складу с основним принципима и етичким стандардима научних истраживања. По завршеном академском курсу, од докторанада се очекује да су стекли знање и овладали вештинама на основу којих могу самостално да спроведу научно истраживање и да га припреме за објављивање или представљање широј научној јавности.

Како се од ваљано организованих докторских академских студија очекује да докторанде припреме да успешно израде нацрт истраживања, планирају структуру истраживања као и да дефинишу проблем, предмет, циљ и хипотезе свог истраживања, то би увођење *примене рачунара у научним истраживањима* директно омогућило све ове активности. Овим наставним предметом предвиђено је да се докторанди оспособе да уз помоћ рачунара и доступних алата и апликација обаве следеће кораке у научноистраживачком раду:

– *Преистрага дигиталних база часописа и чланака, селектовање, организовање и израда дигиталне библиотеке и библиографије.*

Светска мрежа нуди алате који се могу преузети и инсталирати на рачунар, али се могу користити и онлајн. Најпознатији су *DeepDyve*, *Mendeley* и *Zotero*, а заједничка особина им је да се преко њих може приступити постојећим дигиталним библиотекама, али се у оквиру њих могу организовати и нове, тзв. персонализоване дигиталне библиотеке. Свака од тих библиотека може се уредити тематски или према неком другом критеријуму, а онлајн датотеке са радовима, књигама и публикацијама могу се увозити непосредно преко интернета, али и из других база које корисник има на свом рачунару. У дигиталну библиотеку на рачунару корисника уносе се појединачне публикације и чувају се са свим релевантним библиографским подацима (наслов, име и презиме аутора, извор, број страна, ISBN, DOI и др.), а у већини случаја приказује се и апстракт.

– *Преистрага, припрема, кодирање и дељење података.*

За потребе анализе велике количине података који се односе на одређени узорак, на групу испитаника, популацију и сл., корисне су базе података које већ постоје онлајн (нпр. *DataBank*). Такве базе на прегледан начин омогућавају приступ великој количини статистичких података који се могу преузети и користити. Поред тога, постоје алати који омогућавају стварање сопствених база података (нпр. *Zoho creator*) при чему је омогућен и увоз готових база (.xls .csv .tsv) израђених на рачунару.

– *Умрежавање с истраживачима.*

Једна од великих предности интернета је умрежавање, тј. успостављање веза са истраживачима широм света. Потреба да академска заједница добије сопствене сервисе и мреже резултирала је настанком академских мрежа за припаднике те заједнице (нпр. *ResearchGate*). Истраживач тако може лако да ступи у контакт са другим истраживачима, да са њима сарађује и размењује садржаје и публикације.

– Управљање референцама.

Једном створена дигитална библиотека у неком од горепоменутих алата омогућава приступ библиографској референци на основу разних критеријума. Најпознатији алати, нпр. *EndNote* и *Mendeley*, олакшавају управљање референцама, јер се оне могу организовати на основу унапред дефинисаних критеријума, могу се допуњавати преко онлајн сервиса које нуди сам часопис, док је каснији увоз појединачне референце из дигиталне библиотеке у сам рад, као и коначна израда списка референци на крају рада, у суштини само један или два клика мишем.

– Писање, форматирање и сређивање рада.

Иако се данас употреба процесора за обраду текста међу припадницима академске заједнице подразумева, велики је број истраживача не познаје бројне могућности које нуди *Microsoft Word* као најпознатији међу њима. Сем основних функција које омогућавају куцање рада, *Word* нуди опције на основу којих је могуће припремити, форматирати и преломити рад на нивоу који одговара професионалном прелому неке публикације. Сем тога, *Word* омогућава увоз програмских додатака (*Add-ins*) и темплејта који додатно олакшавају припрему публикације.

– Примена база академских фраза и шемплејта за писање на енглеском језику.

Кључни предуслов који омогућава већу препознатљивост и видљивост научног рада једног истраживача у данашње време подразумева да је рад написан и објављен на неком од светских језика, међу којима је енглески језик, као што је то познато, *lingua franca* за научноистраживачке публикације нашег доба. Из тог разлога, од велике помоћи су базе и алати који нуде академске фразе и темплејте за писање на енглеском језику, преузети из аутентичних извора (нпр. *Ref-n-Write*). Иако је предуслов за коришћење ових база добро познавање енглеског језика, на основу ових база корисник може да развије вештину академског писања на енглеском језику у области којом се бави, јер су те базе сређене тематски, а бројни критеријуми по којима су фразе и темплејти организовани омогућавају брзу и једноставну претрагу.

– Преистражавање отвореног приступа и репозиторијума ради лакше одговарајуће научне часописа за објављивање истраживања.

Битан корак у поступку објављивања научног рада јесте и проналажење одговарајућег часописа чији опсег и циљеви одговарају предмету и теми обављеног истраживања. У ту сврху од велике помоћи су алати који омогућавају брз и једноставан приступ платформама отвореног приступа (*ScienceOpen*) као и репозиторијумима научних часописа (*Journal Finder*). И у овом случају се претрага обавља на основу кључних речи, па се на брз и једноставан начин може добити списак релевантних часописа.

Методe извођења наставе и садржај предмета

С обзиром на природу предложеног наставног предмета *Примена рачунара у научним истраживањима*, теоријска и практична настава не би могле да се реализују

одвојено, већ би било потребно да се спроводе у виду целовитог интерактивног наставног процеса. Методе извођења наставе подразумевају теоријска излагања уз *Ppt* презентације и непосредну демонстрацију и приказ примене алата, апликација и програма. Практични рад подразумева индивидуално упознавање алата, сервиса и апликација, затим рад у паровима на изради и осмишљавању материјала и задатака, представљање израђених материјала, њихову анализу, као и повратне информације. Део активности студената подразумева и семинарски начин рада током којег би показали практичну примену стеченог знања и вештина, као и емпиријски истраживачки рад. Другим речима, до краја курса студенти ће имати задатак да примене своје знање и вештине у вези с применом рачунара у научним истраживањима тако што ће написати семинарски рад у форми научноистраживачког рада на тему по сопственом избору и припремити презентацију свог истраживања (*Ppt*, *Prezi*) за усмени део испита. Коначна оцена ће се формирати као збир добијених поена на основу активности у настави и на основу самосталног рада докторанада, њиховог семинарског рада у форми научноистраживачког рада на тему по избору из области студија, и на основу израде презентације са приказом истраживања током усмене одбране семинарског рада.

У складу са наведеним корацима за реализацију циља и исхода предложеног предмета у претходном одељку, садржај предмета може се овако формулисати:

1. Основни принципи примене рачунара у научним истраживањима.
2. Алата, апликације и техничка решења која се могу применити у научним истраживањима.
3. Претрага дигиталних ресурса (онлајн и офлајн), преузимање, управљање прикупљеним изворима.
4. Стилски референцирања, организација референци и израда библиографије и/или литературе.
5. Претрага база података, увоз готових база, припрема база, кодирање и дељење података.
6. Израда инструмента (упитника, анкете) уз помоћ онлајн/офлајн алата.
7. Прикупљање корпуса, кодирање и обележавање.
8. Могућности *Microsoft Office* пакета за писање, форматирање, примену стилова, припрему структуре рада, примену аутоматских функција и програмских додатака при писању.
9. Припрема научног чланка у складу са упутством часописа.
10. Припрема презентација за усмено излагање.

Подразумева се да се садржај предложеног предмета може прилагођавати потребама студената у зависности од природе осталих предмета на докторским академским студијама, а могуће је изабрати и друге алате и апликације. Коначни избор би требало да буде у складу са потребама студената докторских академских студија.

На крају, када је реч о литератури која се докторандима препоручује у оквиру овог академског курса, докторанде пре свега треба упутити на опште изворе који се односе на појединачне вештине и алате у области примене рачунара у научним истраживањима (Coombes, 2001; Denzin & Lincoln, 2011; Ford, 2011; Kelly et al., 2014; Lavrakas, 2008; Silver & Lewins, 2014). Сем тога, потребно их је подстицати да самостално истражују

и проналазе упутства за употребу појединачних дигиталних алата, апликација и техничких решења. Потребно је да им се у току наставе омогући да размењују знања и да се међусобно упућују на нове изворе, што би им умногоме олакшало усвајање садржаја који су предвиђени силабусом. Коначно, студенте би требало мотивисати и на самостално проналажење извора и чланака који се односе на обрађене теме, али и за теме које би обрађивали у свом семинарском раду на крају курса. Предлог који би студентима могао да се упути јесте да направе своју интерну академску мрежу уз помоћ неког од доступних сервиса (*Facebook, Google+, Skype, Delicious* и др.) у оквиру које би делили садржаје, размењивали знања и једни другима помагали да савладају вештине потребне за употребу појединих алата и апликација. На тај начин би докторанди перманентно, у пракси, могли да примењују део вештина и знања стечених током извођења курса. То практично значи да списак препоручене литературе не може да буде јединствен, него се мора прилагођавати потребама студената на различитим департаментима у оквиру којих се реализују докторске студије у ДХ наукама.

Педагошка оправданост предложеног наставног предмета

Будући да је стицање знања и вештина у области информационо-комуникационих технологија (ИКТ), пре свега у области примене рачунара, предуслов за друштвену укљученост у савремено друштво и тржиште рада и да се полази од става да дигитална писменост води ка стицању дигиталне компетенције без које живот није могућ у савременом друштву заснованом на знању (*Smernice, 2013*), педагошка оправданост увођења предмета *Примена рачунара у научним истраживањима* на докторске академске студије из ДХ наука више је него очигледна. Докторанди би још за време студија стекли знања и вештине из области ИКТ и користили би их за своје непосредне потребе (*Albion et al., 2015; Barton & Haydn, 2006; Gibson & Brooks, 2013*), а касније и за потребе које би им наметнуле улоге предавача и истраживача (*Beatty, 2013; Ђорђевић, 2017; Kelly et al., 2014; Thompson & Mishra, 2008*).

Основна оправданост за увођење предложеног предмета састоји се у томе што ће докторанди још за време студија препознати значај примене рачунара у научним истраживањима, смањиће им се отпор према њиховој примени, најчешће узрокован недовољним познавањем примене алата и апликација. На тај начин ће се и ниво мотивације за примену ИКТ у ширем смислу подићи на знатно виши ниво (*Albion et al., 2015; Вајчећич & Лазаревић, 2007; Kalogiannakis, 2010*). Докторандима ће тако бити омогућено систематизовано и технолошки подржано планирање и израда како студијско-истраживачког рада у оквиру других предмета, тако и њихове дисертације. Када је реч о научноистраживачком раду током каснијег рада и напредовања, будућим члановима академске заједнице би се тако обезбедила знатно лакша интеграција и социјализација у научну јавност, а самим тим би се створио и предуслов за бољу видљивост и већу конкурентност у оквиру међународне академске заједнице. Подразумева се да би овакав вид унапређења сопственог знања и вештина условио и унапређење вештина и знања студената на основним академским студијама којима би тако обучени докторанди касније као предавачи и наставници држали наставу.

Једном речју, увођење предмета Примена рачунара у научним истраживањима као изборног предмета на докторским академским студијама мотивисаће докторанде за самосталну и сврсисходну примену технологије у научним истраживањима, што ће утицати на свеукупан развој способности и вештина како сопствених тако и њихових будућих студената током целог образовно-васпитног процеса у друштвено-хуманистичким наукама (Warwick, 2004; Warwick & Carty, 2001).

Закључак

Рад који је овде приказан подстакнут је чињеницом да ДХ науке по природи предмета истраживања нису у непосредном смислу везане за ИКТ, нити су њима условљене. Приказ литературе показао је да је примена ИКТ у ДХ наукама у приличној мери запостављена (Ashley, 2012; Warwick, 2004; Warwick & Carty, 2001), те се јавља потреба да припадници академске заједнице и у ДХ наукама стекну вештине за примену ИКТ, пре свега рачунара, за потребе научноистраживачког рада још за време студија на највишем нивоу, тј. током докторских студија. Циљ овог рада је био да представи наставни предмет *Примена рачунара у научним истраживањима* као изборни предмет у оквиру докторских академских студија у ДХ наукама. Пошли смо од претпоставке да је увођење оваквог предмета неопходно да би се докторандима у ДХ наукама још за време студија омогућило да упознају могућности примене рачунара у научним истраживањима и да стекну потребне вештине за примену дигиталних алата, апликација и техничких могућности рачунара у свим фазама израде научног рада (Albion et al., 2015; Barton & Haydn, 2006; Gibson & Brooks, 2013). У ту сврху понудили смо детаљан приказ силабуса за предложени предмет са дефинисаним циљем и исходом, методама извођења наставе, као и садржајем предмета како бисмо указали на кључну *pedagogical* импликацију увођења предложеног предмета, а то је да ће докторанди још за време студија *previously* значај примене рачунара у научним истраживањима, да ће се *smaller* *portion* према примени рачунара и да ће самим тим и њихова мотивација за примену ИКТ у ширем смислу *be* *improved* на знатно виши ниво.

Литература:

- Albion, P. R., Tondeur, J., Forkosh-Baruch, A., & Peeraer, J. (2015). Teachers' professional development for ICT integration: Towards a reciprocal relationship between research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), 655-673.
- Ashley, M. (Ed.). (2012). *Improving teaching and learning in the humanities*. New York: Routledge.
- Bajčetić, M., & Lazarević, B. (2007). Online edukacija – nove nastavničke veštine. U J. Vučo (ur.), *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti* (str. 218-223). Beograd: Filološki fakultet.
- Barton, R., & Haydn, T. (2006). Trainee teachers' views on what helps them to use information and communication technology effectively in their subject teaching. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(4), 257–272.
- Beatty, K. (2013). *Teaching and researching: Computer-assisted language learning* (Second International Edition). London: Pearson Education.

- Boonstra, O., Breure, L., & Doorn, P. (2004). *Past, present and future of historical information science NIWI-KNAW report*. Netherlands: DANS.
- Cole, K., Schürer, K., Beedham, H., & Hewitt, T. (2003). Grid enabling quantitative social science datasets. A scoping study. Economic & Social Research Council/Economic and Social Data Service.
- Coombes, H. (2001). *Research using IT*. USA: Palgrave Macmillan.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. SAGE.
- Dohan, D., & Sanchez-Jankowski, M. (1998). Using computers to analyse ethnographic field data: theoretical and practical considerations, *Annual Review of Sociology*, 24(1), 477-498.
- Ђорђевић, Ј. (2014a). Levels of awareness concerning the scope and benefits of computer-assisted language learning among English language teachers in Serbia. U Z. Ђergović-Joksimović i S. Halupka-Rešetar (ur.), *English studies today: Prospects and perspectives* (str. 187-199). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ђорђевић, Ј. (2014b). Opravdanost i neophodnost eksperimenta sa ponovljenim merenjima u istraživanjima u oblasti nastave stranog jezika uz primenu računara. *Nasleđe* 27, 169-182.
- Ђорђевић, Ј. (2017). The role and scope of Information Communication Technologies in the research of university teachers in Serbia. *Teme, Journal for Social Sciences*, 41(2), 425-438.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: a critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423–435
- Ford, N. (2011). *The essential guide to using the web for research*. United Kingdom: SAGE.
- Gibson, S., & Brooks, C. (2013). Rethinking 21st century professional development. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 4(2), 973–982.
- Jaros, M. (2014). Leadership and methodology challenges in higher education: integrating personal development, skills and competences in the space of digital systems. *Global Journal of Information Technology*, 4(1), 1–6.
- Kalogiannakis, M. (2010). Training with ICT for ICT from the trainee's perspective. A local ICT teacher training experience. *Education and Information Technologies*, 15(1), 3–17.
- Kelly, A. E., Lesh, R. A., & Baek, J. Y. (Eds.). (2014). *Handbook of design research methods in education: Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching*. New York & London: Routledge.
- Kircz, J. (2004). *E-based humanities and e-humanities on a SURF platform*. Utrecht: Stichting SURF.
- Laurillard, D. (2008). The teacher as action researcher: using technology to capture pedagogic form. *Studies in Higher Education*, 33(2), 139-154.
- Lavrakas, P. J. (2008). *Encyclopedia of survey research methods*. SAGE.
- Mandić, D., & Ristić, M. (2006). *Web portali i obrazovanje na daljinu u funkciji podizanja kvaliteta nastave*. Beograd: Medijagraf.
- Parsons, R. D., & Brown, K. S. (2002). *Teacher as reflective practitioner and action researcher*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Popović, K., & Živković, N. V. (2012). Kvantitativni pristup vrednovanju kvaliteta istraživanja u oblasti obrazovanja – otvorena pitanja, problemi i perspektive. *Andragoške studije*, 2, 23-42.
- Ristić, M. (2009). E-učenje – Potencijali za podršku darovitim učenicima. *Daroviti i društvena elita*, 15, 519-534.

- Silver, C., & Lewins, A. (2014). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide*. SAGE.
- Smernice za unapređivanje uloge informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovanju*. (2013)
Preuzeto 1. marta 2018. sa adrese http://www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/2013/12/SMERNICE_final.pdf
- Surry, D. W., Ensminger, D. C., & Haab, M. (2005). A model for integrating instructional technology into higher education. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 327–329.
- Thompson, A., & Mishra, P. (2008). Breaking news: TPCK becomes TPACK! *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(2), 38-64.
- Warwick, C. (2004). No such thing as humanities computing? An analytical history of digital resource creation and computing in the humanities. ALLC/ACH 2004 joint international conference of the Association for Literary and Linguistic Computing and the Association for Computers and the Humanities. Computing and multilingual, multicultural heritage. University of Gothenburg, Sweden, 11-16 June 2004.
- Warwick, C., & Carty, C. (2001). Only connect: A study of the problems caused by platform specificity and researcher isolation in humanities computing. In A. Hubler, P. Linde & J. W. T. Smith (Eds.), *Electronic Publishing 01, 2001 in the digital Publishing Odyssey*. Proceedings of an ICC/IFIP Conference, 5-7 July 2001 (pp. 36-47). Canterbury: University of Kent.
- Woolgar, S. (2003). Social shaping perspectives on e-science and e-social science: the case for research support. A consultative study for the ESRC.

Примљено: 04. 04. 2018.

Прихваћено за штампу: 20. 06. 2018.

THE USING COMPUTERS IN ACADEMIC RESEARCH COURSE AS AN IMPORTANT COMPONENT OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES MODERNIZATION IN SERBIA

Abstract *This paper presents the course Using Computers in Research as an elective course in social sciences and humanities PhD programs in Serbia. It takes as its starting point the assumption that the introduction of such a course is necessary in order to introduce PhD students to the various possibilities of using computers in academic research and to enable them to acquire the necessary skills for using digital tools, applications and other technical possibilities afforded by computers in all stages of research. The paper provides a detailed description of the syllabus, including the objectives, outcomes and content of the proposed academic course, as well as an overview of the methods of instruction. Over the duration of the course, students are expected to acquire the necessary knowledge and skills to be able to independently carry out their research and prepare it for publication or presentation to the wider academic community in accordance with the fundamental principles and ethical standards of academic research. The introduction of the course into the curriculum is an important component of the academic socialization of young researchers, and is in line with the Strategy for the Development of Education in Serbia 2020 which foresees that all participants and actors in education should be digitally literate, with knowledge and skills in the field of information and communication technologies being a basic prerequisite.*

Keywords: *computer use, PhD studies, social sciences and humanities, modernization.*

УЧЕБНИЙ ПРЕДМЕТ ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРА В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ В МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВЕННО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК У НАС

Резюме *В статье представлен курс Применение компьютеров в научных исследованиях как выборный учебный предмет в рамках докторантуры в области общественно-гуманитарных наук в нашей стране. Предполагается, что введение такого предмета, необходимо для того, чтобы докторанты смогли ознакомиться с отдельными возможностями использования компьютерных технологий в научных исследованиях и получить необходимые навыки для применения цифровых инструментов, приложений и технических возможностей компьютеров на всех этапах научной работы. В статье представлено подробное описание учебной программы с определением целей, результатов и содержания предлагаемого академического курса, а также обзор необходимых методов преподавания. Студенты, как ожидается, в течение обучения должны получить необходимые знания и навыки, чтобы самостоятельно проводить свое научное исследование и подготовить его к публикации или презентации широкой научной общественности в соответствии с основными принципами и этическими нормами научных исследований. Введение этого курса является важным компонентом на пути академической социализации молодых ученых и в полной мере соответствует Стратегии развития образования в Сербии до 2020 года, в которой предусматривается цифровая грамотность всех участников и носителей образовательного процесса, а приобретение знаний и навыков в области информационно-коммуникационной технологии является основным предварительным условием.*

Ключевые слова: *применение компьютера, докторское академическое исследование, гуманитарные науки, модернизация.*

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Настава и васпитање је часопис у којем се објављују оригинални научни, прегледни и стручни радови педагошке тематике. У часопису се објављују и прикази монографских публикација.

Достављање радова

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу:

casopis@pedagog.rs

Рад се доставља у текст процесору Microsoft Word, страница А4 формата, фонт Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5.

Текстови треба да буду припремљени у складу са техничким стандардима и напоменама датим у Упутству за ауторе. Текстови који нису припремљени у складу са Упутством за ауторе не узимају се у разматрање.

Језик рада

Радови се достављају и објављују на српском (користи се ћирилично писмо – Serbian, cyrillic), енглеском или руском језику.

Дужина рада

Радови треба да буду дужине до једног ауторског табака, односно до 30.000 знакова с празним местима. Прегледни радови и радови који представљају теоријске анализе могу да буду дужине до 50.000 знакова. У обим радова нису урачунати апстракт и списак коришћене литературе на крају рада. Уредници задржавају право да доносе одлуку о објављивању радове дужег обима од предвиђеног уколико тематика рада и/или предмет истраживања то захтевају и уколико се ради о научним текстовима високог нивоа квалитета.

Оцењивање радова

Након пријема радова за актуелни број уредници обављају преглед радова и доносе одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања.

Уколико се радови тематски не уклапају у концепцију часописа или нису усклађени са захтевима који треба да испуне текстови који се објављују у научним часописима, аутори се обавештавају о томе да рад не може бити прихваћен.

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензенти не знају ауторов идентитет, нити аутори добијају податке о идентитету рецензента.

Након рецензирања, редакција доноси одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада. Сви аутори добијају информацију о одлуци редакције, при чему аутори чији су радови одбијени и аутори којима се радови враћају на корекцију добијају на увид рецензије.

Уколико аутор(и) достави(е) кориговану верзију текста, дужан је да у писменој форми редакцију упозна са свим изменама које је начинио у тексту (број странице на којој се налази измена и означавање места на коме је промена извршена), као и да у тексту јасно означи извршене измене у складу са примедбама и препорукама рецензента.

Обавеза аутора је да на адресу редакције шаљу искључиво оригиналне радове који нису објављени или истовремено понуђени неком другом часопису.

Писање рада

Насловна страна. Насловна страна текста треба да садржи следеће информације: наслов рада, име, средње слово и презиме аутора (и коаутора), назив институције, место и држава (уколико је аутор из иностранства), службену e-mail адресу првог аутора.

Уколико су радови резултат рада на научно-истраживачким пројектима, у фусноти уз наслов рада на насловној страни рада треба дати основне податке о пројекту.

Све странице рада морају бити нумерисане (у доњем левом углу).

Наслов рада. Наслов рада треба да буде концизан, прецизно формулисан, написан великим словима, болд, величина слова 14.

Апстракт. Апстракт треба да има до 1400 знакова (с празним местима). Апстракт се прилаже на језику на којем је писан рад уз обавезан превод апстракта на српски језик уколико се рад прилаже на енглеском или руском језику. Апстракт се објављује на три језика (српски, енглески и руски), а редакција обезбеђује превођење апстракта на друга два језика.

Уколико се ради о радовима који представљају приказ обављених истраживања, апстракт треба да садржи следеће елементе: значај проблема истраживања, циљеве истраживања, методологију истраживања, кључне резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. У случају прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе, апстракт треба да садржи: проблем који се у раду разматра, приказ структуре рада, кључне информације и објашњења која се дају у тексту и закључке.

Кључне речи. Уз апстракт треба дати и кључне речи (до пет) на језику рада.

Структура рада. Рад треба да буде структуриран на одговарајући начин. Сви радови треба да имају посебно издвојене одељке: увод и закључак. Радови који представљају приказ обављених истраживања, поред увода и закључка, треба да имају следеће одељке: полазне теоријске основе истраживања (где ће наслови одељака бити формулисани у складу с темом рада), методологија истраживања, резултати истраживања и дискусија (уз навођење педагошких импликација обављеног истраживања). Структуру прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе треба ускладити са основном темом рада.

Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати, дати центрирано и болд, величина слова 12. Уколико се у тексту одељка користе поднаслови они се дају курзивом, центрирано изнад параграфа или курзивом, у форми реченице која се даје на почетку параграфа. Наслове одељака и поднаслове није потребно нумерички означавати.

Референце. Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са АПА стилом (*APA Citation Style - American Psychological Association*).

Све референце на српском језику на списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту наводе се латиницом, без обзира на врсту писма на коме су штампани коришћени извори – књиге и часописи. Имена свих аутора која се наводе на списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту пишу се увек на исти начин. Презимена српских аутора наведена у тексту пишу се писмом на коме је достављен текст. Презимена страних аутора у тексту се наводе или у оригиналу или у српској транскрипцији – фонетским писањем презимена. Уколико се транскрибују, у загради се обавезно наводе у оригиналу, на пример: Скот (Scott, 2004).

Позиве на изворе у тексту треба дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице уколико се ради о цитату. Навођење више аутора у загради треба уредити абецедним редом према почетном слову презимена аутора, а не хронолошки. Ако су у питању два аутора, у загради се наводе оба аутора. Уколико је више од два, а мање од шест аутора, када се референца први пут јави у тексту, наводе се сви аутори, а сваки наредни пут у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница – *et al.* (за ауторе са српског говорног подручја) или *et al.* (за стране ауторе). Када је шест и више аутора наводи се само први аутор и скраћеница *et al.* односно *et al.*

Списак коришћене литературе треба да обухвати искључиво изворе на које се аутор позива у раду. Референце се наводе абецедним редом по презименима аутора. Ако се наводи више радова истог аутора, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико има више аутора, референца се наводи према презимену првог аутора, али садржи презимена и иницијале осталих аутора. Уколико постоји више радова истог аутора са истом годином објављивања, радови треба да буду означени словима а, б, с... уз годину издања у загради (нпр: 2012а, 2012б)

На списку коришћене литературе на крају рада није потребно стављати редне бројеве испред референци.

Примери навођења референци на списку коришћене литературе на крају рада:

Књига: Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача.

Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.

Чланак у часопису: Референца треба да садржи презимена свих аутора с иницијалима, годину издања у загради, наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен (годиште), број, странице.

Colić, V. (2012). Roditelji i vaspitači o pripremi dece za polazak u školu. *Pedagogija*, 67(2), 252-260.

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychology*, 36(2), 103-112.

Поглавље у књизи (тематском зборнику): Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, назив поглавља, иницијале и презиме свих уредника, наслов књиге (курзивом), прву и последњу страницу поглавља у загради, место издања и издавача.

Maksić, S. i Pavlović, J. (2013). Nastava koja podržava kreativnost. U R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje, Kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa* (str. 53-64). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.

Cruse, D. A. (2002). Hyponymy and its varieties. In R. Green, C. A. Bean & S. H. Myaeng (Eds.), *The semantics of relationships: An interdisciplinary perspective* (pp. 3-22). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Научни скупови и конференције – радови штампани у целини: Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов прилога, иницијале и презиме свих уредника, наслов издања, назнаку: штампано у целини, назив скупа, време одржавања скупа, место одржавања скупа, прву и последњу страницу прилога, место издања, назив институције – организатора скупа.

Spasenović, V., Vujišić Zivković, N., & Skubic Ermenc, K. (2012). The role of comparative pedagogy in the training of pedagogues in Serbia and Slovenia. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye & P. Almeida (Eds.), *International perspectives on education, BCES Conference Books, Full Papers, June 28-30 2012, Sofia* (pp. 36-42). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.

Докторске дисертације и магистарске тезе: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), назнаку: докторска дисертација или магистарска теза, место, институцију или базу у којој је објављена.

Stamatović, J. (2013). *Vrednovanje rada nastavnika u funkciji unapređivanja rada škole* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Web документ: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адресу.

Duit, R. (2006). *Science education research – An indispensable prerequisite for improving instructional practice*. Retrieved August 11, 2012 from the World Wide Web
<http://www.esera.org/media/summerschool/esera2006/DUITBR.pdf>

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF. Preuzeto 20. aprila 2015. sa adrese
<http://www.unicef.rs/files/nasilje-u-skolama-za-web.pdf>

Званична документа: Референца треба да садржи назив документа (курзивом), годину објављивања, назив гласила, број.

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2012.

Табеле и графикоци. Уколико текст садржи табеле и графикоци, свака табела, односно графикоци треба да буде означен одговарајућим редним бројем и да има јасно и прецизно формулисан наслов. Наслов табеле и графикана треба да буде позициониран изнад табеле, односно графикана, с тим што наслов табеле треба да буде написан курзивом. Све скраћенице наведене у табелама и графиканима треба да буду објашњене. Објашњења (легенду) треба дати испод табеле или графикана.

Табеле и графикоци треба да буду дати у Microsoft Word формату (што подразумева да су графикоци илустровани у Word-у). У случају да текст садржи табеле и графикоци преузете са интернета, треба да се дају искључиво у резолуцији 300 dpi, grayscale color mode. Ти параметри важе и за фотографије које се прилажу као део текста.

Фусноше и скраћенице. Фусноше и скраћенице требало би избегавати. Уколико се користе, фусноше треба да садрже само додатни текст (коментар), а не податке о коришћеним изворима

Напомена: Уз рад је потребно редакцији доставити следеће информације о аутору (ауторима): име, средње слово и презиме, година рођења, (научно) звање, радно место, службену e-mail адресу, контакт телефон.

JOURNAL OF EDUCATION

CONTRIBUTORS' NOTES

Journal of Education is a journal in which original scientific research articles, reviews and action research reports in the field of pedagogy as well as reviews of relevant monographic publications are published.

Submission of papers

Papers should be submitted by e-mail only to

casopis@pedagog.rs

The paper is submitted in the text processor Microsoft Word, page A4 format, font Times New Roman, font 12, line spacing 1.5 lines.

Language

Papers should be submitted in the Serbian language and cyrillic alphabet.

Foreign contributors submit papers in English or Russian. The papers are published in Serbian, English or Russian. Each paper has Abstracts in Serbian, English and Russian.

The length

The papers should not exceed 30000 characters and spaces. The Abstract and Reference List, which should be at the end of the paper, are not included.

Evaluation of papers

After the receipt of the papers for a particular issue the current editor in-chief reviews them and decides which will be reviewed by two competent reviewers. The reviewers do not know the author's identity, and the authors do not receive information about the identity of the reviewers.

If a paper does not fit the concept of the journal, or the text does not follow the instructions for authors and other requirements, the authors will be informed about the rejection of the paper.

After the review, the Editorial Board decides on publishing, eventual correction or the rejection of a paper. All authors receive information about the Board's decisions, and those authors whose papers are rejected or require corrections receive reviews, too.

If an author submits the paper again they should report (in written form) about all changes done on the original text (page number and marked place where the change was done) in accordance with the remarks and suggestions of the reviewers.

Writing a paper

Title page. The title page should contain the following information: the title, the name of the author/s, the name of the institution, the town, the state (if the author is from abroad).

If a paper reports about the work in scientific-research projects, the essential information about the project should be given in a footnote following the title.

All pages should be numbered in the lower left corner.

The title. The title should be concise, precisely formulated, in bold capital letters.

Abstract. An abstract should contain 1400 characters (with spaces) and be written in the language of the paper. It will be published in three languages (Serbian, English, Russian), and the Editorial Board provides translations in other two languages.

If a paper is about a performed research the abstract should contain the following elements: the importance of the researched problem, the aims of the research, research methodology, key results, conclusions and pedagogic implications. In the case of review papers and papers dealing with theoretical analyses the content of the abstract should reflect the nature of the paper and the content of the text.

Keywords: Up to five keywords in the language of the paper follow the abstract.

The structure of a paper. The paper should be structured in the proscribed way. All papers should contain Introduction and Conclusion. The papers describing a performed research, besides introduction and conclusion should include the following sections: initial research hypotheses,

research methodology, results and discussion. The structure of a review paper or theory analysis should be adequate to the nature of the theme.

The heading of the sections should be formulated precisely, centered and bold. If a section contains sub-headings they should be given in italics, centered above a paragraph, indented, in a "sentence form". The headings and sub-headings should not be numerically denoted.

References. The references/bibliography should be stated according to the APA Citation Style – American Psychological Association).

All references in Serbian, given in the Reference List at the end of the paper should be in Latin letters regardless of the type of the letters used in the used sources – books or journals. The names of all authors which are stated in the Reference List and in brackets within the text are always transcribed in the same way. The surnames of Serbian authors are written in the alphabet used in the paper. The surnames of foreign authors are written either in original or in Serbian transcription – phonetic principle. If transcribed, the original transcription should be given in brackets. References within the text should contain: the author's surname, the year of publication of the used source and the number of the page if a citation is used. If more authors should be cited in brackets within the text, they are cited in alphabetic order, not chronologically. If there are only two authors, both should be written in brackets, but if there are more than two then the surname of the first author is given and the abbreviation "i sar." (for the authors from Serbian speaking regions) or "et al." (for foreign authors)

The Reference List at the end of the paper should not be numerically denoted.

The notes for citing the references of the used literature at the end of the paper:

Book: the reference should contain the surname and name initials of the author, the year of publication, the title (in italics), the place and name of the publisher.

Journal article: the reference contains the family names and name initials of all authors (the year of publication – in brackets), the title of the article, full name of the journal (italics), volume (year) number, pages.

Chapters in a book / thematic Proceedings: the reference should contain the surname and name initials of the author, the title of the chapter, initials and surnames of all editors, book title (italics), the first and the last page of the chapter (in brackets), place and publisher.

Scientific meetings and conferences – the papers published in full: the reference should contain the author's surname and name initials, the year of publication, the title of the article, initials and surnames of all editors, the title of the publication, the note: published in full; the name and time of the meeting, the first and the last page of the article, the place of publication and the name of the institution – the organizer of the meeting/conference.

Unpublished master and doctoral theses: the reference should contain the name of the author, the title of the document (italics) and the note: doctoral, master thesis, place, and institution.

Web documents: the Reference contains the name of the author, the title of the document (italics), the date when the site was visited, web address.

Legal documents: the reference should contain the title of the document (italics), the year of publication, the name of the media, the number.

Tables and graphs. If a text contains tables and/or graphs, each table or graph should be numerically denoted with a clearly and precisely formulated title. All abbreviations in the tables and graphs must be explained. The explanations (legend) should be given under the table or graph.

Footnotes and abbreviations. Abbreviations and footnotes should be avoided. If used, footnotes should contain only the additional information or comment, not the data about the used sources.

Note: The paper should be accompanied by the following information to the Editorial Board: the name/s of the author/s, the year of birth, academic qualification, work position, e-mail address, phone contact.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ

В журнале “Обучение и воспитание” (Настава и васпитање) публикуются научные и обзорные статьи, сообщения, информационные материалы по педагогике и дидактике. В журнале публикуются рецензии о монографических изданиях.

Представление рукописи. – Материалы направляются в редакцию только по электронной почте по адресу:

casopis@pedagog.rs

Требования к оформлению рукописей: текст должен быть представлен в текстовом редакторе Microsoft Word, на странице стандартного формата А4, шрифтом – Times New Roman, размер шрифта 12, межстрочный интервал – 1,5. При отправке статьи по электронной почте необходимые шрифты прилагаются отдельными файлами.

Язык статей. – Журнал выходит на сербском языке, на кириллице (Сербиян, Куриллик). К публикации также принимаются статьи на английском и русском языках, написанные заграничными сотрудниками. Статьи публикуются на сербском, английском или на русском языке; каждая статья сопровождается резюме на сербском, английском и русском языках.

Объем статьи. – Предельный объем рукописей – 16 страниц основного текста, или 30 000 знаков с пробелами. В объем статьи не входят резюме и список используемой литературы в конце статьи.

Оценка рукописи. – Главный редактор принимает решение о том, какие из полученных рукописей пройдут процесс рецензирования. Рукописи, оформленные без соблюдения указанных требований, не рассматриваются. Рукописи рецензируются двумя компетентными рецензентами. Рецензентам не сообщается имя автора, автору не сообщаются имена рецензентов.

После рецензирования редакция принимает решение о публикации, доработке или отказе от публикации. Все авторы получают информацию о решении редакции. Если автор вновь представляет данную работу для публикации, он должен в письменном виде сообщить о всех изменениях, которые он сделал в тексте (номер страницы и место изменений), в соответствии с замечаниями и рекомендациями рецензентов.

Заглавный лист. – Заглавный лист текста должен включать следующую информацию: название статьи, сведения об авторе (соавторах): фамилия, имя, ученая степень, звание, место работы, город, страна. В случае, если работа содержит результаты, полученные в рамках научно-исследовательского проекта, в сноске приводится основная информация о проекте.

Все страницы текста должны быть пронумерованы (левый нижний угол).

Заглавие статьи. – Заглавие статьи печатается строчными буквами, жирным шрифтом.

Резюме. – Предельный объем резюме – 1400 знаков (с пробелами). Резюме к статье должно быть представлено на языке статьи. Резюме публикуется на сербском, английском и русском языке, а редакция обеспечивает перевод резюме. В резюме предлагаемых для публикации научных статей автор должен дать обоснование актуальности темы, четкую постановку целей и задач исследования, аргументацию, обобщения и выводы, представляющие интерес своей новизной, научной и практической (педагогической) значимостью. В случае обзорных статей и статей, представляющих собой теоретический анализ, содержание резюме должно соответствовать характеру работы и содержанию текста.

Ключевые слова. – Резюме сопровождается списком ключевых слов (до пяти) на языке работы.

Структура работы. – Статья должна быть структурирована соответствующим образом. Все работы должны иметь введение и заключение. Кроме того, исследовательские работы должны иметь следующие разделы: теоретические основы исследования, методологию,

результаты и обсуждение полученных результатов. Структура обзорных и других статей должна быть согласована с основной темой работы.

Заголовки разделов печатаются курсивом. Заголовки разделов и подзаголовки приводятся без нумерации.

Ссылка. – Литература, на которую даются ссылки в тексте, приводится в конце статьи в соответствии с АПА (APA Citation Style – American Psychological Association). Ссылки на литературу в тексте даются в скобках: фамилия автора, год издания, страницы.

Литература в конце статьи приводится без нумерации с указанием следующих выходных данных:

– для книг – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название книги (курсивом), место издания и издательство.

– для статей в журнале – фамилия, инициалы автора, год издания в скобках, полное название статьи, полное название журнала (курсивом), год и номер журнала, страницы.

– для статей в книге, сборнике – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название статьи, фамилии и инициалы всех редакторов, название сборника или книги, где опубликована статья (курсивом), страницы, определяющие границы статьи в издании, место издания, издательство.

– научные конференции – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название статьи, фамилии и инициалы всех редакторов, название сборника, название конференции, время и место проведения конференции, страницы, определяющие границы статьи в издании, город издания, название института – организатора конференции.

– неопубликованные кандидатские диссертации и магистерские работы – ссылка должна включать фамилию и имя автора, год, название (курсивом), заметку: кандидатская диссертация, магистерская работа, место, институт – университет, факультет.

– веб документ – ссылка должна включать имя автора, год, название документа (курсивом), время посещения сайта, интернет адрес.

– официальные документы – название документа (курсивом), год издания, название публикации, номер.

Таблицы и графики.– Если в тексте содержатся таблицы и графические материалы, они должны быть отмечены порядковым числительным. Все сокращения, перечисленные в таблицах и графиках должны быть объяснены. Пояснения должны быть приведены под таблицей или графическим материалом.

Сноски и сокращения.–Сноски и сокращения следует избегать. По необходимости сноски могут содержать только дополнительный текст (комментарий); данные об используемых источниках не приводятся в сноске.

Примечание: К рукописи прилагаются следующие сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, год рождения, ученая степень, звание, место работы, электронный адрес, номер телефона.

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање = Journal of Education = Обучение и воспитание / главни уредник Емина Хебиб ; одговорни уредник Биљана Бодрошки Спариосу.
- Год. 1, бр. 1 (март 1952)- . – Београд : Педагошко друштво Србије : Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, 1952- (Београд : Службени гласник). – 24 cm

Три пута годишње. – Текст на срп. и енгл. језику.
ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање
COBISS.SR-ID 6026754