

# ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС

Год. LXIII

Бр. 1

Стр. 1–90

Нови Сад

2017.

UDK 37

ISSN 0553-4569

## САДРЖАЈ

Страна

### ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Др Отилиа Велишек-Брашко: Транзиција у контексту инклузије из  
перспективе родитеља ----- 3

### ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Др Тања Томашевић, др Весна Мијатовић Јовановић, др Снежана Укропина,  
др Драгана Милијашевић, др Нина Бркић Јовановић: Сексуално  
понашање адолесцената узраста од 15 до 19 година у Војводини ----- 16

Драгана Пелегиш: Васпитни стил родитеља као фактор општег успеха  
ученика ----- 27

### ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ

Др Станислава Олић, др Јасна Адамов, др Снежана Бабић Кекез: Мотивација  
студената хемије за изучавање хемијских наставних садржаја ----- 41

МА Наташа Р. Куртума, др Гордана М. Ристић: О важности имплементације  
фразеологизама у настави страног језика ----- 52

### ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ

Др Весна Краварушић: Партиципација студената у евалуацији квалитета  
образовно-васпитног процеса у високошколској установи ----- 64

### ПРИКАЗИ

МА Јована Маројевић: Ка „бољем од васпитања” ----- 78

## CONTENTS

### VIEWS AND OPINIONS

Phd Otilia Velišek-Braško: Transition in the context of inclusion from the perspective of parents -----	3
---	---

### SCHOOL AND UPBRINGING

Phd Tanja Tomašević, Phd Vesna Mijatović Jovanović, Phd Snežana Ukropina, Phd Dragana Milijašević, Phd Nina Brkić Jovanović: Sexual behavior of adolescents aged 15-19 years in Vojvodina -----	16
Dragana Pelegis: Parenting style as a factor of students overall success -----	27

### DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGIES

Phd Stanislava Olić, Phd Jasna Adamov, Phd Snežana Babić Kekez: Motivation students of chemistry for the study of chemical teaching content -----	41
MA Nataša R. Kurtuma, Phd Gordana M. Ristić: About the importance of implementing phraseologisms in foreign language curriculum -----	52

### HIGH EDUCATION

Phd Vesna Kravarušić: Student participation in the evaluation quality of educational process in higher education -----	64
--	----

### REVIEWS

MA Jovana Marojević: Towards “better from education” -----	78
--	----

## ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Др **Отилиа Велишек-Брашко**<sup>1</sup>  
Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача  
Нови Сад

UDK 376:37.064.1  
37.018.26:376  
Прегледни научни рад  
Примљен: 17. 1. 2018.  
Прихваћен: 19. 2. 2018.  
BIBLID 0553–4569, 63 (2017), 1, p. 3–15.  
doi: 10.19090/ps.2017.1.3-15

### ТРАНЗИЦИЈА У КОНТЕКСТУ ИНКЛУЗИЈЕ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ РОДИТЕЉА

#### *Апстракт*

*Деца која имају тешкоће или сметње у развоју, инвалидитет, ако су из нестимулативне средине или ако имају неку изузетну способност, другачија су и део су људске популације. Ова другачија деца, имају потребу за додатном образовном подршком у процесу васпитања и образовања. Инклузивно образовање подразумева квалитетно образовање за свако дете у свом природном окружењу, тако деца из осетљивих група имају могућност да похађају редовне васпитно–образовне установе са својим вршњацима. За добробит сваког детета је партнерска сарадња између родитеља и педагога, односно свих оних који се баве васпитањем и образовањем деце, а посебно у контексту инклузије. Прелазак детета/ученика са једног нивоа васпитно–образовног нивоа на други, као и пролаз детета/учесника кроз васпитно–образовни систем или њихове подсистеме се назива транзиција. Посебно је значајно да деца која имају потребу за додатном образовном подршком наставе инклузивно образовање и да прођу кроз образовни систем. Овај истраживачки рад се бави периодом и процесом транзиције деце која су другачија у контексту инклузије, али из перспективе породице, односно родитеља. Циљ рада је да се транзиција у контексту инклузије приближи из угла родитеља, да се укаже са којим тешкоћама се сусрећу родитељи деце која су другачија у процесу транзиције. У истраживању је примењена дескриптивна метода и техника фокус групе. Узорак истраживања чине шест родитеља у периоду транзиције чија су деца прошла транзицију из вртића у основну школу, две транзиције из разредне наставе у предметну наставу и три из основе школе у*

<sup>1</sup> otilia.velisek@gmail.com

*средњу школу. На основу резултата истраживања истакнути су примери добре праксе, елементи и кораци транзиције, као и тешкоће које је потребно превазићи ради остваривања успешне транзиције.*

*Кључне речи: другачија деца, инклузивно образовање, родитељи, транзиција*

**Dr. Velisek-Braskó Ottilia**

Óvóképző Szakfőiskola

Újvidék

## ÁTMENET AZ INKLÚZIÓ KONTEXTUSÁBAN A SZÜLŐK SZEMSZÖGÉBŐL

### Rezümé

*Azok a gyermekek, akik fejlődési nehézségekkel vagy zavarokkal élnek, sérültek, hátrányos helyzetűek vagy kiváló tehetséggel rendelkeznek, ők is ugyanolyan emberek, mint mindannyian. Ezek a különleges gyermekek különleges bánásmódot igényelnek a nevelés és oktatás folyamatában. Az inklúzió minden gyermek számára minőségi oktatást jelent, amely a saját természetes környezetében valósul meg. Így a sebezhető csoportba tartozó gyermekek egyaránt a többségi óvodákba és iskolákba járhatnak. Minden gyermek érdeke, hogy a szülők és a pedagógusok közötpartneri viszony alakuljon ki az oktatás folyamatában, különösen az inklúzió kontextusában. A gyermekek/tanulók áthaladását az oktatási rendszer szintjein, vagyis az alrendszerek közötti átlépést, átmenetnek (tranzíciónak) nevezzük. A különleges bánásmódot igénylő gyermekek számára fontos, hogy folytatódjon az inkluzív oktatásuk az oktatási rendszeren keresztül. Ez a kutatási munka különleges gyermekek átmeneti időszakát és folyamatát közelíti meg aszülők szemszögéből, kiemelve a gyakorlatban lévő jó példákat és a nehézségeket is, amelyeket szükséges megoldani a sikeres és zökkenőmentesebb átmenetkhez.*

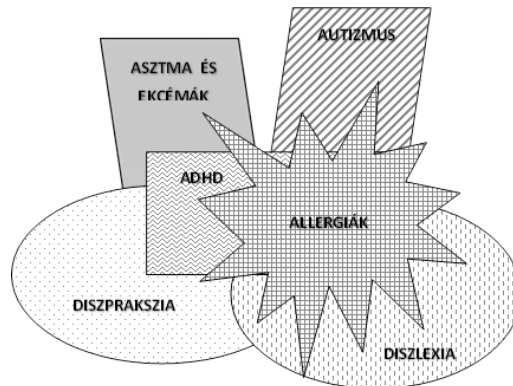
*Kulcsszavak: különleges gyermekek, inkluzív oktatás, szülők, átmenet*

### Az inkluzív oktatás és annak átmenete

Különleges gyermekek vannak, léteznek, közöttünk és velünk együtt élnek. Azok a gyermekek, akiknek fejlődési nehézségeik vagy zavarai vannak, sérültek, hátrányos helyzetűek vagy kiváló tehetséggel rendelkeznek, ők is ugyanolyan emberek, mint mi mindannyian, és ők is a világ populációjának részei. Ők elsősorban

gyermekek, másodsorban különböző nehézségekkel, zavarokkal, hátrányokkal vagy mássággal élnek. A szakirodalomban és a törvények dokumentációiban érzékeny vagy sebezhető csoportokba sorolják kiemelt különleges gyermekeket. Ezek a gyermekek különleges bánásmódot igényelnek a nevelés és oktatás folyamatában. Nem az ő igényeik specifikusak vagy sajátosságosak, hanem támogatásra van szükségük az oktatásban és a nevelésben.

Többféle osztályozás létezik, amelyek a képességek fejlődésének zavarait csoportosítják. Ami pedig a gyakoriságot illeti, az adatok eltérő statisztikát mutatnak. Így például a gyermekek 13%-a különleges bánásmódot igényel, ebből 60% a többrétű vagy kombinált zavar (Nikolić, Lukić, Janković, 2010), viszont a nemzetközi adatok szerint 3-5%-tól és 15-25%-ig mozog a számuk (Viček, 2007), esetleg a gyerekek 40%-ának valamilyen nehézsége vagy zavara van a fejlődésben vagy a tanulásban (Jensen, 2000). A kiemelt adatokra több tényező is kihat. Az egyik az is lehet, hogy nagyon nehéz felmérni és felölelni mindent, ami a fejlődésre vagy a gyermek mindennapi funkcionálására kihat. Megtörténhet, hogy csak egy dolog akadályozza a gyermek fejlődését, mint amilyen az olvasási gondok, azaz a diszlexia, vagy több nehézség párhuzamosan kihat a gyerekekre. (Campbell-McBride, 2010).

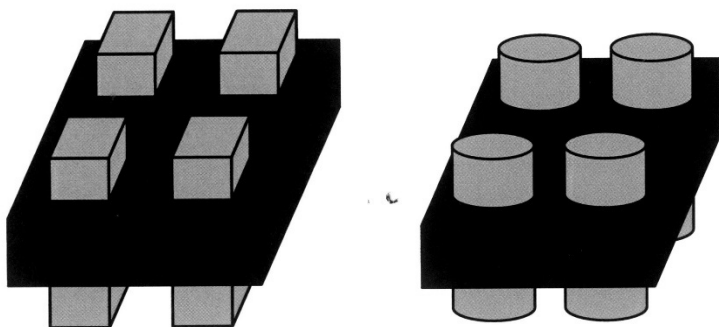


1.1. Shema (Campbell-McBride, 2010)

A statisztika azt bizonyítja, hogy a különleges gyermekek száma növekszik, ennek egyik példája az autizmus gyakoriságáról szóló adatok. 1985-ben minden 10.000. gyermek volt autista (Campbell-McBride, 2010), 2000 körül pedig már minden 300. gyermekről állapították meg ezt. 2010-ben Nagy-Britannia Egészségügyi Minisztériuma kiemelte, hogy minden 166. gyermeknél autizmust diagnosztizálnak, míg az USA kutatóközpontjának adatai szerint minden 150. gyermeknél fordul elő. 2012-ben a BBC kinyilvánította azt a tényt, hogy minden 100. gyermek, 2015-ben a CNN Horizont című műsora szerint pedig minden 68. gyermek autista. A legfrissebb eredményeket az amerikai Nemzeti Egészségi Központ (*The National Health Center for Health Statistics*) hozta nyilvánosságra a 2014-2016-ban végzett kutatási adataik szerint, tehát 3-17 éves gyermekek 76%-ának autizmus spektrumzavara van (Zablotsky, Black &

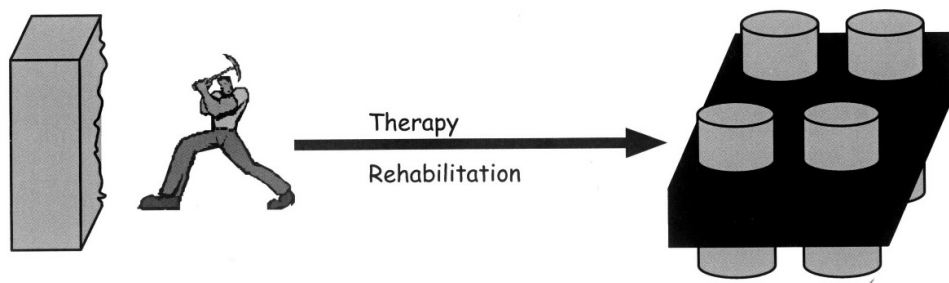
Blumberg, 2017). Az arány 1:36, vagyis minden 36. gyermek az autizmus spektrumához tartozik (Sears, 2017).

A fejlődési nehézségekkel vagy zavarokkal élő gyermekek oktatásának és nevelésének intézményes módjai aszeregáció, az integráció és az inklúzió (Velišek-Braško, 2015).



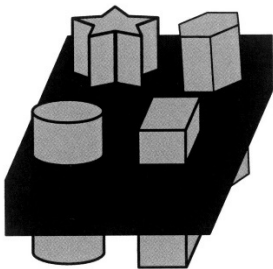
2. 1. Shema - Szegregáció (Chesterton, 2010)

A szegregáció a speciális oktatásban és nevelésben részesített gyermekek elkülönítése a fejlődési elmaradások miatt, ahol olyan szakképzett fejlesztő pedagógusok foglalkoznak velük, akik ismerik a fogyatékoság specifikumait, és megfelelő speciális módszereket, eszközöket alkalmaznak a nevelés-oktatás folyamán. A gyermekek a fogyatékoság szerint homogén csoportot képeznek, de nincs pozitív fejlődési minta. A gyermek ilyen feltételek között könnyen éri el ugyanazt a szintet, teljesítményt, mint a csoporttársai, hiszen az elvárások, követelmények az egész homogén, hasonló képességű gyerekekhez vannak igazítva. Míg a „normál” fejlődésű gyerekek a „normál” óvodákba és iskolákba járnak. Egy ideig eredményes ez a megoldás, hogy a gyengébb képességű gyermekek speciális óvodákba és iskolákba járnak, később azonban nagy nehézséget jelent a gyermek „visszahelyezése” a társadalomba, vagyis nem könnyű a reszocializáció.



2. 2. Shema - Integráció (Chesterton, 2010)

Az integráció intézményes modell, amikor a fejlődésbenelmaradást mutató gyermeket általános óvodai, iskolai oktatásban és nevelésben részesítik, de a nevelés-oktatásmódszereiben semmi sem változik. A tanítási módszerek, óravezetés nem változik, frontális, a stílus teljesítményorientált, a gondokért maga a gyermek a felelős, a gyógypedagógusra hárul minden probléma megoldása. A gyermektől várják el, hogy alkalmazkodjon a környezet (óvoda, iskola, csoport) követelményeihez, elvárásaihoz. A gyermek ilyen feltételek között kell, hogy elérje ugyanazt a szintet, teljesítményt, mint a csoporttársai. Nagyon kevés gyermeknél eredményes ez a megoldás.



### 2. 3. Shema - Inklúzió (Chesterton, 2010)

Az inklúzió minőségi oktatást jelent minden gyermek számára a saját természetes környezetében. A fejlődési gondokkal élő gyermektöbbségi óvodai, iskolai oktatásban részesül, de anevelés-oktatás módszerei lényegesen megváltoznak. Az inklúzió befogadást jelent, amely teljesen más pedagógiai szemlélet, differenciáló, önértékelésre alapozó pedagógia. Gondok esetén a pedagógus változtat stílusán, a gyógypedagógus és a szülő pedig partnerek a megoldásban. A programok rugalmasabbak, a módszerek sokrétűbbek, tanulás és gyermekközpontú paradigma jellemzi, és heterogén csoportfelépítésen alapul. A gyermek teljesítményét, haladását önmagához képest viszonyítják, a környezet (óvoda, iskola, csoport) követelményeit, elvárásait próbálják a gyermek képességeihez, érdeklődéséhez igazítani.

A fejlődési nehézségekkel élő gyermek nem egy probléma, probléma az oktatási rendszer, amely nem fogadja őt el olyanak, amilyen. A különleges gyermeket nem kell „megjavítani”, nem kell hozzáigazítani a rendszerhez, a rendszernek kell igazodnia hozzá. A pedagógus individualizált nevelést és oktatást nyújt a gyermeknek, szükség szerint más szakember támogatásával.

A gyermekeket nem kell egymástól elkülöníteni. Minden gyermek joga, hogy a vele egykorú gyermekekkel együtt tanuljon. A gyermekeket nem szabad semmilyen szempontból diszkriminálni, ha valamilyen fejlődési rendellenességük van, akkor sem. A nemzetközi és hazai emberjogi szervezetek egyre inkább hangsúlyozzák az inkluzív oktatás fontosságát, kivéve olyan esetekben, amikor teljesen egyértelmű, hogy a

gyermek érdekeit nem ez szolgálja a leginkább(SZK Hivatalos Közlönye, 72/2009. és 88/2017).

Az oktatási rendszerben a gyermekek, tanulók százezrei haladnak át: belépnek bizonyos oktatási fokozatokra, továbblépnek vagy kilépnek a rendszerből (Halász, 2017). Így a gyermekek/tanulók áthaladnak az oktatási rendszer szintjein. Ebben az esetben egyes alrendszerek közötti átlépésről van szó. A külföldi szakirodalomban az átmeneti illetve az átlépési folyamatot az egyik oktatási rendszer szintjéről a másikra (például az óvodából az iskolába, vagy az alsó tagozatból a felsőtagozatba, az általánosiskolából a középiskolába), *tranzíciónak* nevezik. A tranzíció, a *tranzitszó*ból ered(latin = „átmegy, átlép”), amely lehet társadalmi és egyéni folyamat. A társadalmi tudományok területén a *tranzíció*fogalmát a transzformációval magyarázzák, vagyis az átmenetváltózással jár. A pedagógusok az átmenetet az oktatási rendszeren keresztül értelmezik, és a változásokat, amelyek bekövetkeznek az átmenteknél, az új szerepekkel hozzák összeköttetésbe(Velišek-Braško, Perić Prkosovački, 2017). Kétféle átmenetet lehet megkülönböztetni az oktatási rendszeren belül: horizontális vagy vízszintes átmenetet és vertikális vagy függőleges átmenetet. A horizontális átmenet arra a helyzetre vonatkozik, amikor a gyermek ugyanazon az oktatási szinten belül átlép egy másik csoportba, óvodába vagy iskolába, például a speciális iskolából a többségi iskolába ugyanazon az osztályon belül, vagy tagozatot változtat a gyerek ugyanabban az iskolában, esetleg másik iskolába megy át. Míg a vertikális átmenet azt jelenti, amikor átlépés történik az oktatásrendszer szintjei között, vagyis átlép a magasabb oktatási fokozatra.

Az inkluzív oktatás kontextusában nagyon fontos az oktatás és az inklúzió folytatása minden gyermek/tanuló számára, de az átmeneti (tranzíciós) időszak nagyon érzékeny periódus a sebezhetőcsoporthoz tartozó gyermekek/tanulók számára. Ezért az átmenetet tervszerűen, szervezeten és csapatmunkával kell megvalósítani átmenet-tervet készítve, amellyel lehetővé tesszük a különleges bánásmódot igénylő gyermek/tanuló számára az áthaladást az oktatási rendszerben.

### **Szülők, mint partnerek az átmeneti folyamatban**

A család a társadalmi kicscsoportok egyike, amelyeknek tagjai között leszárma-zotti kapcsolat van(„vérrokonság”) és egymással többé-kevésbé szoros a kapcsolat. A történelem folyamán és kulturális szempontból a család egy változó közösség, ami a struktúráját és szerepét illeti.

A korszerű család tagjai leggyakrabban a szülők vagy szülő és a gyerek vagy gyerekek, illetve a bővített család formája is jelen van, amikor a nagyszülőkkel is együtt élnek. A korszerű családnak a 21. században már más szerepei vannak, mint amilyen funkcióivoltak régebben. Hat családi funkciót emel ki a hazai szakirodalom: reprodukciós funkció, érzelmi és emocionális funkció, gazdasági funkció, védelmi funkció, nevelési funkció és szórakozási funkció.

A reprodukciós („népesség-újratermelő”) funkció az utódok világra hozatalát és felnevelését jelenti. Érzelmi vagy emocionális funkció a család azon szerepe, amellyel



a családtagoknak az érzelmekkiegyensúlyozását, a feszültségek feloldását és a lelki támaszt biztosítja. A gazdasági funkció sok tekintetben megszabja a család helyét, státuszát a társadalomban, jelentősen befolyásolja a család lehetőségeit a kultúra és a művelődés, a szórakozás és a pihenés szempontjából. A védelmi funkcióvédelmet biztosít számukra a külvilág lelki nyomásaival szemben, de még vonatkozik a gondozó-ellátó szerepre is, amikor a gyermekek, betegek vagy idősek gondozásának, ellátásának legtermészetesebb szervezőmódja valósul meg. A nevelésifunkciónak is nagyon fontos szerepe van, mivel a családban folyik az elsődleges szocializáció. Itt sajátítja el a gyermek az egyén társadalmi életéhez, az együttéléshez, a beilleszkedéshez szükséges szabályokat, normákat, követendő értékeket (Bodonyi, Busi, Hegedűs, Magyar és Vizelyi, 2006). A személyiség kibontakozása a családi támogatással van egyaránt összefüggésben, mely a nevelési funkcióhoz tartozik. A szórakozásifunkció a szülőké és a gyermekek szabadidejének eltöltésére vonatkozik, amelyet a kulturális igényesség jellemez. A család kulturális légkörét a szülőkfoglalkozása, iskolai végzettsége, szellemi igényei, a családi tradíciók, a légkör, a kommunikáció minősége, a család törekvései, az érzelmi összhang, vagy ezek hiánya határozzák meg.

A sebezhető csoportba tartozó gyermekek családjai különleges családok. A családtagok közötti viszonyokat befolyásolja maga a gyermek, akikülönleges bánásmódot igényel, mivel kihat a szülőkre és a testvérekre egyaránt, valamint a családon belüli szerepmegosztásokra. A különleges családoknak, főleg a szülőknek minden családi funkció teljesítése nagy kihívás (Velišek-Braško, 2015). Ezért az ilyen helyzetű szülők és a testvérek is támogatást igényelnek a nevelő-oktató intézményektől, a pedagógusoktól és más szakemberektől.

A különleges bánásmódot igénylő gyermekek szülei képesek kötődni, közelebbi és nyíltabb viszonyt kialakítani a pedagógusokkal és készek vállalnia partneri szerepet a nevelés-oktatás folyamatában. A szülők és a pedagógusok (óvodapedagógus, tanító, tanár, gyógypedagógusok) között változott és fejlődött a viszony az évek során. Különösen a fejlesztő programok alkalmazásával a szülők többféle szerepet tapasztaltak a család és az intézmények viszonyain belül.

*1. 1. Táblázat – A korai fejlesztés fogalom- és tartalomváltozása (Tamásné, 2012)*

Időszak	Szülői szerepek
1960-as évek: középpontban a gyermek fejlődése, a gyerek állapota deficit orientált	laikus, a fejlesztéspedig mindenható
1970-es évek: funkciótréningek bevezetése	társ-terapeuta, vagyis edző
1980-as évek: a gyermek teljes képességprofilja fontos: erősségek és gyengeségek	a kulcsszerep a családe, fontos az erős és a stabil anya

Időszak	Szülői szerepek
1990-es évek: mindennapi tevékenységbe ágyazott, a gyermek szükségletein alapuló fejlesztés és asikerelményre koncentrálnak	partner
2010-es évek: tehetség gondozás	„tehetség vadász”

Ahhoz, hogy a család és az intézmény illetve a szülő és a pedagógus között partneri viszony épüljön ki, szükséges megérteni és hinni abban a pedagógiai paradigmában, hogy a szülő- pedagógus-gyermek viszonya partneri. A szülő és a pedagógus akkor lehetnek partnerek a nevelés és az oktatás folyamatában, ha betartják a következő elveket (Pavlović-Breneselović, Pavlovski, 2000):

- Egyenrangúság–a nevelésben és oktatásban minden résztvevő egyenrangú, jogaik egyformák (a gyermek-felnőtt egyaránt, mint a szülő-pedagógus). Mindenkinek joga van egyenrangúan részt venni e folyamatban.
- Kompetenciák– mindenkinek, minden résztvevőnek vannak erős oldalai, képességei és tehetségei, melyekkel ő is hozzá tud járulni a neveléshez és az oktatáshoz. A kompetenciákon alapuló megközelítés a partneri viszony kiépítésének fontos része.
- Kiegészítés (komplementaritás) – az intézményes és a családi nevelés és oktatás egymást kiegészítik, nem pótolják egymást, nem is helyettesíthetik egymást.
- Autentikusság– ez az elv arra utal, hogy a résztvevőknek jól kell egymást ismerniük, valamint megismerjék és elfogadják egymás egyéniségét. Nem lehet egymáshoz úgy közelíteni, hogy átnevelem, megváltoztatom, megjavítom a másikat, hanem megértem.
- A demokratikusság elve főleg a döntések pillanatában a legfontosabb. A résztvevők hozzájárulnak, véleménynyilvánítanak, hogy egyezzenek, vagy ne egyezzenek az aktivitásokkal, célokkal vagy a módokkal.

A szülők és a pedagógusok között a partneri viszony kialakulásaidőbe telik és nagyon hosszú folyamat, mivel ki kell építeni. Ennek egy modellje a következő fázisokon keresztül hozható létre (Velišek-Braško, 2015): tanácsadás (a szülő útbaigazítása a pedagógus részéről, amikor a család belép az oktatási rendszer egyik szintjére); beszélgetés (kétirányú, nyílt, őszinte kommunikáció); aktív részvétel (a pedagógus bevonja a szülőt a nevelő- oktató folyamatba, meghívja, feladatot ad neki, aktiválja); partner (együtt és közösen terveznek, realizálnak, értékelnek, közös a cél és közös a felelősség).

Az átmeneti időszakban, amikor a különleges bánásmódot igénylő gyermek/ tanuló átlép az egyik oktatási alrendszerből a másikba (legyen az horizontális, vagy vertikális átmenet), környezetváltozás és szerepváltozás következik be, ami hatással van a gyermek identitásának fejlődésére és kibontakozására. Ahhoz, hogy az átmenet minél sikeresebb, stresszmentesebb legyen, a szülőknek, mint partnereknek kulcsfontosságuk van az átmeneti folyamatban.

## A kutatás módszertana

A környezetváltás az oktatási rendszeren belül, minden gyermeknek/tanulónak nagy kihívás. A különleges bánásmódot igénylő gyermek/tanuló átmenete az inklúzió kontextusában az egyik oktatási alrendszerből a másikba (horizontális vagy vertikális átmenet), nagyon érzékeny időszak. A szülőknek és a pedagógusoknak közös szerepük az átmeneti folyamat megtervezésében és kivitelezésében, hogy minél sikeresebb legyen a megvalósítása. E kutatás azzal a céllal indult, hogy az átmeneti folyamatot az inkluzív oktatás kontinuitása miatt szülői szemszögből közelítse meg. Milyen kihívásokkal és nehézségekkel szembesülnek a különleges bánásmódot igénylő gyermekek/tanulók és szüleik az átmenetek megvalósításának időszakában? Mit hiányoltak a átmeneti időszakban? Mit ajánlanak a szülők a tapasztalatik alapján ahhoz, hogy zökkenőmentesebben történjen meg az átmenet az oktatási alrendszerek között?

A kutatásban deskriptív, vagyis leíró módszert alkalmaztak minőségi eredményelemzéssel, mivel a mintát a szülők fókuszcsoportja alkotta. A kutatásban hat szülő, vagyis anya vett rész az újvidéki Autizmussal Élő Személyeket Támogató Egyesület tagjaival (Društvo za podršku osobama sa autizmom grada Novog Sad), ebből egy szülő gyermeke az óvodából az általános iskola első osztályába való átmenetet mutatta be, két szülő az alsó tagozatból a felső tagozatba való átmenetről beszélt, míg három szülő az általános iskolából a középiskolai átlépésről számolt be.

## A kutatás eredményei

### 1. Befogadó intézmények keresése szülők szemszögből

A kutatásban résztvevő szülők véleménye szerint az inkluzív oktatásban az átmenetek hatalmas nehézségekkel járnak. Az oktatási alrendszerek váltásánál a szülőknek nagy megterhelést jelent befogadó intézményt, általános iskolát, középiskolát és elfogadó pedagógusokat keresni a különleges gyermekének azért, hogy a gyerek az inklúzióban maradjon. Olyan befogadó intézményt keresnek, amelyben megtapasztalható a befogadó kultúra, a minőségi oktatás és a jó gyakorlat, de ez a keresés végül „harccá” alakul. A szülők gyakran tájékozatlanok, és nem is tudják, merre kell menniük, kihez kell fordulniuk. „Úgy kóborolunk, mint egy labirintusban, és néha a kiutat sem látom.” A szülők szavai szerint gyakran több ajtón is kopogtatnak kutatva a befogadó iskola és a jószívű és elfogadó pedagógusok után.

### 2. Milyen tapasztalatokat élnek meg a szülők?

Nem ritkán azt tapasztalják a szülők, hogy az intézmény nem tudja (vagy nem akarja) befogadni a gyermeküket azzal a kifogással, hogy túl nagyok a tagozatok, és nincs elég hely. „De miért pont az én gyermekemnek nincs helye a iskolában?”- kérdezi az egyik anyuka, mivel nagyon rosszul esnek a visszautasítások az iskolákból. A visszautasításkor az is el szokott hangzani, hogy a pedagógusok nem kompetensek a különleges bánásmódot igénylő gyermek esetében. „Annyira fáj, amikor mások a gyermekekről beszélnek, és esetnek nevezik! ...Ami pedig a kompetenciákat illeti,

én sem, mint anya, nem kaptam a gyermekem születésével használati utasítást, hanem megtanultam, hogyan neveljem az autista gyermekemet!” A szülők beszélgetése alapján kiemelhető, hogy a pedagógusoknak is tanulniuk kell, szakmailag tovább kell képezniük magukat és fejleszteni a pedagógiai kompetenciáikat, de ez a szerep nem kellene, hogy nehezükre essen, mivel az ő alapvető feladatuk a tanítás és a tanulás. A szülők az átmeneti időszakot nagyon stresszesnek és frusztrálónak nevezik. A következőket jelentették ki: „Sírva jövök ki az iskolából”, vagy „Jól összevesztem mindenkivel”, esetleg „Bánom, hogy megmondtam, mi a gond a gyermekemmel, jobb lett volna, ha hallgattam volna.”

### 3. Mi járult hozzá a sikeres átmenethez?

A fókuszcsoportot alkotó szülők véleménye szerint a sikeres átmenet megvalósulása a határozott, öntudatos és kitartó szülők eredménye. Az a szülő, aki jól informált a saját és a gyermekek jogairól, aki nem adja föl a megfelelő iskola keresését a kellemetlen helyzetek ellenére sem, és csak néhány professzionális pedagógus támogatásának köszönve folytatja az inkluzív oktatást a különleges bánásmódot igénylő gyermek/tanuló.

Az óvodából való átmenet az első nagy lépés, ami az átmenetet illeti az inkluzív oktatásban, amikor sikerül a gyermeket beírni a többségi általános iskolába. Az egyik szülő szavai szerint, aki a fókuszcsoport tagja, két iskolát is bejártak, és az elfogadóbb tanítónő és a befogadóbb iskolai kultúra hatott ki a döntésükre. A két anyuka, akik a negyedik osztályból az ötödik osztályba való átmenetről beszéltek, az egyik a sikeres és jó példát tükrözi, ahol a felső tagozatos tanárok ismerkedésre, órákra, műhelymunkákra és barátkozásokra jártak be a negyedikes tanulókhoz. Itt az iskolai szakszolgálat, a tanító és a tanárok között jó volt a kommunikáció és a közreműködés. Ami teher volt a szülő számára ebben az átmenetben, az a tanári kar személyes megismerése, mivel minden tanárhoz külön-külön bejártak a gyerekekről beszélgetni. Mivel a felső tagozatokban 15 tantárgyuk van a tanulóknak, így a szülőnek is 15 individuális beszélgetésre kellett mennie, és 15-ször kellett beszélnie a gyermekéről. A másik esetben sajnos a gyermek és a család is a nem befogadó hangulatot tapasztalta meg még az alsó tagozatokban, és erős ellenszenvet érzett a tanári kar részéről. Így az átmenet sem lett sikeres, és a család a gyermeket végül egy speciális iskolába íratta át az ötödik osztályban. Míg a három szülő, akik a középiskolai átmenetről számoltak be, sikeresnek érezték az eredményt, annak köszönve, hogy támogatást és segítséget kaptak a „törzs” iskolából (osztályfőnök, pedagógus, pszichológus...), de az „új” iskola is motivált és érdekelt volt a tanuló befogadására. Mind a három esetben tudatosan tervezték az átmenetet, több hónapos közreműködés volt az iskolák és a szakcsapatok között. A megtervezett átmeneti időszak időt ad az új iskolának is, hogy felkészüljön a befogadásra. Mint amilyen például az osztályok megalakítása, órarend készítése, osztályfőnök választása, tanári kar szenzibilizálása és szakmai képzése...

### 4. Mit hiányolnak, a szülők az átmenetekben?

Az, amit a szülők hiányolnak az átmeneti folyamatban, hogy az oktatási rendszerben nincsenek pontosan előírva a lépések, hogy milyen módon haladjanak az át-

meneti időszakban, kinek mi a szerepe. A szülők azt emelték ki, hogy magukra vannak hagyva, és hogy ők rendezik az átmeneti aktivitásokat (gyűlések, látogatások, dokumentációk beszerzése...). A szülők nincsenek eléggé informálva, nem kapnak megfelelő tanácsot és irányítást ebben a folyamatban. Mert mi történik azzal a gyermekkel, akinek a szülei nem elég határozottak és öntudatosok? Ilyen helyzetben a rendszernek kellene gondot viselnie arról, hogy a gyermekeknek megvalósuljon a minőségi oktatáshoz való joguk, és hogy minél sikeresebben és zökkenőmentesebben haladjanak át az oktatási rendszerben.

### **Következtetések és pedagógiai implikációk**

A kutatás eredményei alapján arra lehet következtetni, hogy a fókuszcsoportból öt gyermek/tanuló sikeresen folytatta az inkluzív oktatást a következő oktatási szinten, és jó gyakorlati példaként lehet őket bemutatni, míg egy gyereknél az átmenetkudarcot vallott az inklúzió kontextusában. A szülők válaszai alapján észlelhető a szülők ingadozó érzelmi hangulata, valamint felismerhető még a düh, a szomorúság, tagadás, alkudozás és a magány. Ezek az érzelmi reakciók megegyeznek a szülők érzelmireakcióival, amelyek akkor jelentkeznek először, amikor megtudják, hogy a gyermekükkel baj van (Velišek-Braško, 2015). Arra lehetne következtetni, hogy a stresszes és a frusztráló átmeneti időszak a szülőknél újra felkavarja az említett érzéseket és előhossa ezeket a fázisokat. Így érthető, hogy a szülők számára az átmeneti folyamat nagyon érzékeny időszak, és igénylik a támogatást és a segítséget.

A sikeres átmeneti példákából sok hasznos információt lehet leszűrni a jövőben történő átmenetek tervezésére. A következtetések alapján pedagógiai szempontból a következő lépéseket lehetne alkalmazni az átmenetkor (Velišek-Braško i Perić Prkovački, 2017):

- időben kezdeni az átmenet tervezést, mivel ez többhónapos folyamat,
- szakcsoportot szükséges alakítani, amely az átmeneti folyamatot vezeti,
- partneri viszony kiépítése a szülőkkel kulcsfontosságú az átmeneti folyamatban,
- információterjesztés- és továbbítás szükséges a gyermek/tanuló és a szülők döntéshozatalához,
- szerep- és aktivitásbeosztás a csoport tagjai között az átmeneti időszakban egyaránt fontos,
- átmeneti tervkészítés és dokumentáció-rendezés,
- a befogadó új iskola/intézmény az átmeneti időszakban a pedagógusok szenszibilizálása és szakmai kompetenciáinak fejlesztése, majd fizikai és szervezési felkészülésre való felhasználása,
- az átmeneti sikeresség értékelése az utolsó lépése az átmeneti folyamatnak.

Különösen fontos, hogy a formális oktatási rendszer olyan mechanizmusokat fejlesszen ki, amelyekkel csökkenti a tanulók lemorzsolódását az iskolákból (Velišek-Braško i Beljanski, 2016). Az oktatáspolitikai felelőssége, hogy megoldásokat találjon és akadálymentesítse az oktatási rendszer minden szintjét ahhoz, hogy az inklu-

zív oktatás folytatódjon. E kutatás eredményei is arra utalnak, hogy igazán hasznos publikáció volna, ha létezne az átmenetről, az átmeneti időszakról, átmeneti folyamat aktivitásairól és lépéseiről egy kézikönyv, vagy tájékoztató, amelyben a különleges bánásmódot igénylő gyermekeknek/tanulóknak, szüleiknek és a pedagógusoknak is útbaigazítást nyújtana.

## Irodalom

- Bodonyi, E., Busi, E., Hegedűs, J., Magyar, E. és Vizely, Á. (2006). *Család, gyerek, társadalom*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Cambell-McBride, N. (2010). *Szindróm pszichológije creva*. Beograd: Klasa.
- Chesterton, K. (2010). In: *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments*. Kabul: Unesco.
- Halász, G. (2001). *Oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. Elérhető a 20. 12. 2017. <http://halaszg.ofi.hu/download/Oktatasi%20rendszer%20-%20HTML.htm>
- Jensen, J. (2000). *Različiti mozgovni, različiti učenici*. Zagreb: Eeduca.
- Nikolić, G., Lukić, M. i Janković, V. (2010). *Statističnjak i informator: Učenici sa smetnjama i teškoćama u razvoju u osnovnim školama u Republici Srbiji*. Beograd: ZUOV.
- Pavlović-Breneselović, D. i Pavlovski, T. (2000). *Partnerski odnos u vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Sears, B. (2017). *New report shows 1 in 36 U.S. children has an autism diagnosis: Now will people care?* 20. 12. 2017. <https://tacanowblog.com/2017/12/05/new-report-shows-1-in-36-u-s-children-has-an-autism-diagnosis-now-will-people-care/>
- Tamásné, M. (2012). *A családközpontú korai intervenció*. Pécs: ANK Egységes Pedagógiai Szakszolgálat.
- Törvény Az Oktatási És Nevelési Rendszer Alapjairól (Az SZK Hivatalos Közlönye, 72/2009., 52/2011., 55/2013., 68/2015. és 88/2017. szám)
- Velišek Braško, O. (2015). *Inkluzivna pedagogija*. Novi Sad: Graphic.
- Velišek Braško, O., i Beljanski, M. (2016). *Tranzicija deteta iz spektra autizma u inkluzivnom obrazovanju*. *Pedagoška stvarnost*, br. 1, vol. 62, pp, 170-183.
- Velišek Braško, O., i Perić Prkosovački, B. (2017). *Oszáživanje pedagoškog kadra za tranziciju dece u inkluzivnom obrazovanju*. *Inovacija u nastavi*, br. 2, vol. 30, pp 128-140.
- Viček, A. (2007): *Individualizacija i inkluzivni pristup*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Zablotsky, B., Black, L. & Blumberg, S. (2017). *Estimated Prevalence of Children With Diagnosed Developmental Disabilities in the United States, 2014–2016*. NCHS Data Brief, No. 291, 1-8. <https://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db291.pdf>

**Otilia Velisek-Brasko, PhD**

Preschool Teacher Training College

Novi Sad

## TRANSITION IN THE CONTEXT OF INCLUSION FROM THE PERSPECTIVE OF PARENTS

### Abstract

Children with difficulties or disabilities in their development, if they are from non-stimulating environment or have excellent talent, they are different and they are all part of the human population. These different children need support in the education process. Inclusion is a quality education for every child, which is allowed education in their own natural environment. Children from the vulnerable group can equally attend regular kindergartens and schools. It is in the interest of all children to develop a partnership between parents and pedagogues, teachers in the education process, especially in the context of inclusion. The passage through the education system or between its subsystems in education of children/students is called transition. For children who need support in the education, it is important to continue their inclusive education through the education system. This research approaches the transition period and process of the different children from the point of view of parents, highlighting the good examples in practice, also the difficulties that are needed to be solved for a successful and smoother transition.

Keywords: different children, inclusive education, parents, transition



## ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

**др Тања Томашевић<sup>2</sup>**

Медицински факултет,  
Универзитет у Новом Саду,  
Институт за јавно здравље Војводине,  
Нови Сад

UDK 38.018.2: 613.88-53.6(497.113)

Прегледни научни рад  
Примљен: 1. 7. 2017.

Прихваћен: 18. 1. 2018.

BIBLID 0553-4569, 63 (2017), 1, p. 16-26.

doi: 10.19090/ps.2017.1.16-26

**др Весна Мијатовић Јовановић**

Универзитет у Новом Саду, Медицински факултет,  
Катедра за социјалну медицину и здравствену статистику са информатиком,  
Институт за јавно здравље Војводине, Нови Сад

**др Снежана Укропина**

Универзитет у Новом Саду, Медицински факултет,  
Катедра за социјалну медицину и здравствену статистику са информатиком,  
Институт за јавно здравље Војводине, Нови Сад

**др Драгана Милијашевић**

Медицински факултет, Универзитет у Новом Саду,  
Институт за јавно здравље Војводине, Нови Сад

**др Нина Бркић Јовановић**

Медицински факултет, Универзитет у Новом Саду,  
Катедра за психологију

## СЕКСУАЛНО ПОНАШАЊЕ АДОЛЕСЦЕНАТА УЗРАСТА ОД 15 ДО 19 ГОДИНА У ВОЈВОДИНИ

### *Апстракт*

*Многе студије су показале да сексуално васпитање и образовање које подразумева учење о когнитивним, емоционалним, социјалним и физичким аспектима сексуалности има вишеструки значај за здравље и психофизички развој адолесцената. Циљ рада је испитати знање и понашање у вези са репродуктивним здрављем код адолесцената узраста од 15 до 19 година у Војводини и указати на потребу за сексуалним васпитањем и образовањем. Истраживање представља део Националног истраживања здравља становника Републике Србије, 2013. године у коме је испитано 213 адолесцената узраста од 15 до 19*

<sup>2</sup> tanja\_begovic@yahoo.com



година. Резултати говоре да је просечна старост при првом сексуалном односу 15, 96 година за младиће и 16,55 година за девојке што је значајно раније за адолесцените из ванградских средина ( $t=2, 13, p<0,05$ ). У сексуалне односе са 15 и мање година ступило је 18, 5% младића и 21, 2% девојака што је значајно више код адолесцената из ванградских средина ( $\chi^2=8,906; p<0,005$ ). У раду је уочена разлика у погледу ступања у сексуалне односе за адолесцените из ванградских и градских средина, што треба узети у обзир као важан фактор приликом дефинисања програма сексуалног васпитања и образовања.

*Кључне речи: адолесцененти, сексуално образовање, сексуално понашање*

## Увод

### Одлике адолесцентног периода

Према дефиницији Светске здравствене организације адолесцененти су особе узраста од 10 до 19 година (World Health Organization, 2017). У Србији је било, према последњем попису становништва из 2011. године, 748. 863 адолесцената, као популационе групе узраста од 10 до 19 година, са уделом од 10,4% у укупном броју становника (Републички завод за статистику, 2016). Период адолесценције карактерише склоност испробавања различитих облика понашања, у циљу стицања искуства и вештина које им могу помоћи у дефинисању нових друштвених улога. Међутим, тежња ка испробавању нових животних могућности не мора увек да буде праћена понашањима која имају адаптивну функцију (Боричић, 2017). Млади се суочавају са различитим изазовима који утичу на њихово репродуктивно као и укупно здравље (Petroni & Fritz, 2013). Очување и унапређење њиховог здравља важно је са више аспеката. У демографском смислу у нашој земљи постоји низак ниво рађања, испод нивоа просте репродукције, адолесцененти представљају носиоце репродукције становништва у непосредној будућности. Осим тога, адолесценција се посматра као „капија здравља“, јер обрасци понашања стечени током овог периода обично трају током целог живота. Око 70% преране смрти међу одраслима могу се приписати ризичним понашањима која су почела током адолесценције (WHO, 1998). Ризично понашање се дефинише као добровољно понашање које прати постојање одређеног објективног и/или субјективног степена ризика. Ирвин је утврдио да би ове облике понашања требало назвати-понашање преузимања ризика, јер у случају адолесцената они свесно и вољно учествују у ситуацијама у којима је ризик сигуран, а исход непознат, али са великом вероватноћом да буде негативан по здравље (Irwin, 1990). Један од облика ризичног понашања је и ризично сексуално понашање које доводи до нежељених трудноћа, небезбедних абортуса и сексуално преносивих инфекција, укључујући ХИВ.

## Сексуално понашање адолесцената

Подаци указују на већу учесталост сексуално-преносивих инфекција код адолесцената у многим земљама у Европи (Laakkonen, 2014). У литератури се не налазе подаци о преваленцији свих сексуално-преносивих инфекција међу адолесцентима у Србији, али постоји податак да је у истраживању спроведеном у Београду код 300 сексуално активних адолесцената, 30,3% имало инфекцију хламидијом (*Chl. Trachomatis*) (Николић и Капамација 2011). Други важан проблем су адолесцентске трудноће. На основу података виталне статистике о нивоу рађања и процена о распрострањености прекида трудноће међу адолесценткињама у Србији, укупан број адолесцентских трудноћа у једној календарској години може се проценити на најмање 40 на 1.000 адолесценткиња узраста до 19 година. Половина адолесцентских трудноћа завршава се рађањем а половина се намерно прекине (Рашевић, 2013), остављајући психичке, физичке и социјалне последице на младе. Такође, истраживања показују да млади информације добијају од неадекватних извора (Николић и Капамација 2011; Кисић Тепавчевић, Стерић, Кисић, Поповић, и Пекмезовић, 2010). Према истраживању спроведеном 2008. године у Новом Саду, адолесценти у 50,4% случајева информације о репродуктивном здрављу добијају из медија, 18,2% од вршњака, свега 4,7% од наставника у школи и 8,7% од родитеља (Капамација, Вејновић, Новаков Микић, Вукелић, Копитовић, и Бјелица, 2010). Истраживања су показала да је сексуална активност адолесцената у порасту. Према резултатима студије праћења спроведене међу средњошколкама у Новом Саду о знању, ставовима и понашањима у регулацији фертилитета 1964. године, 1980. године и 2000. године, у посматраном периоду удео сексуално активних адолесценткиња се повећавао од 2% у 1964. години, преко 9% у 1980. години до 26% у 2000. години (односно у 2000. години свака 4. ученица средње школе је имала сексуално искуство). Тај тренд се наставио и 2008. године када је 44,2 % адолесцената узраста од 15 до 19 година навело да је имало сексуалне односе, што је за 7,6% више него 2000. године. Посебно је значајан податак да је 2008. године у односу на 2000. годину међу адолесцентима узраста 15 година ово повећање чак троструко више (Капамација и сар, 2010; Капор Стануловић и Капамација, 2000). Подаци националне студије на нивоу Републике Србије из 2013. године показују да је у односу на 2006. годину забележено повећање удела младих узраста од 15 до 19 година који су ступили у односе за 4,1%, а у односу на 2000. годину повећање је за 14,6% (Министарство здравља Републике Србије, 2014).

## Сексуално васпитање и образовање у васпитно образовном систему Републике Србије

Иако се у савременој култури школа сматра за најважнију карику стицања знања о репродуктивном здрављу, у Републици Србији свеобухватно сексуално васпитање и образовање није уврштено у школске програме. Одређени садржаји здравственог васпитања су доступни у систему образовања у Србији, али је врло

мало часова посвећено овој теми. Стицање знања о сексуалности кроз образовне процесе, може утицати на формирање ставова, стварање мотивације, подстицање одговорности и изградњу другачијег система вредности у сфери репродуктивног здравља. Било би пожељно да се на свим нивоима образовања усаглашено са развојним карактеристикама деце, нађе више простора за обраду тема као што су пубертет, емотивни живот, физиологија репродукције, популаризација здравог начина живота и људских права. Саставни део усвајања знања мора бити и процес овладавања вештинама за примену тог знања (Population Council, 2009). Постоје појединачни напори одређених организација да кроз различите програме унапреде репродуктивно здравље младих. Један од таквих програма спроведен је у Војводини. Током три школске године, у периоду 2013-2016. Година, имплементиран је програм ваннаставне едукације „Здравствено васпитање о репродуктивном здрављу“ међу ученицима средњих школа у Војводини, узраста 16 година. Програм је пројектно подржан од стране Покрајинског секретаријата за спорт и омладину АП Војводине, а спроводио га је Институт за јавно здравље Војводине. Евалуација ефективности овог програма је у току, али тренутно се не спроводи.

### **Значај сексуалног васпитања и образовања**

Према подацима из литературе, најбоље би било применити партиципативни приступ у едукацији о сексуалности (интерактиван, на учеснике оријентисан приступ) који подразумева активно укључивање ученика у процес учења, односно размену знања учесника и едукатора. Овакав начин едукације има више-струки значај за развој адолесцената (Population Council, 2009). Постоје извесне предрасуде од стране родитеља и наставника да сексуално васпитање и образовање охрабрује младе људе да прве сексуалне односе започну раније као и да она повећава сексуалну активност младих. Напротив, многе студије су показале да ефикасна едукација о сексуалности одлаже први сексуални однос и води ка одговорнијем понашању (Fonner, Armstrong, Kennedy, O Reilly, & Sweat, 2014). Према истраживању Кирбија (2007) указано је на везу између недовољног сексуалног образовања и високе стопе адолесцентских трудноћа и сексуално преносивих инфекција. Данас, глобалне циљеви и стратегије стављају у фокус разумевање и решавање сексуалних и репродуктивних здравствених потреба адолесцената. На сексуално и репродуктивно здравље непосредно се односе 3 од 17 међународно прихваћених глобалних циљева одрживог развоја Уједињених нација а сексуално васпитање и образовање може у великој мери допринети остварењу ових глобалних циљева (United Nations, 2015).

### **Методологија истраживања**

Циљ рада је испитати знање и понашање у вези са репродуктивним здрављем код адолесцената узраста од 15 до 19 година у Војводини и указати

на потребу за сексуалним васпитањем и образовањем. Рад представља део националне студије - Истраживање здравља становника Србије спроведеног 2013. године од стране Министарства здравља Републике Србије, у сарадњи са Институтом за јавно здравље Србије „Др Милан Јовановић Батут“ и мрежом института и завода за јавно здравље Србије. Истраживање је спроведено као студија пресека на репрезентативном узорку становништва Србије. Методологија истраживања утврђена је протоколом студије од стране Министарства здравља Републике Србије (Протокол Министарства здравља, 2013). Инструмент истраживања је био упитник који је садржао питања о понашању у вези са репродуктивним здрављем. За потребе овог рада анализирани су подаци добијени од испитаника узраста од 15 до 19 година са територије АП Војводине. Сва питања су била затвореног типа, односно испитаници су заокруживали један од понуђених одговора. Адолесценти су одговарали на питања о томе да ли су ступили у сексуалне односе, са колико година, о броју сексуалних партнера у последњих годину дана, о коришћењу кондома при последњем сексуалном односу, као и о вирусу ХИВ-а: да ли су чули за вирус ХИВ-а и да ли знају где могу да се тестирају на ХИВ. У раду је приказана и повезаност ових питања са демографским карактеристикама испитаника (пол, старост и тип насеља). Анализа ступања у сексуалне односе и анализа знања о ХИВ-у урађена је са целокупним узорком, док су у анализи осталих обележја узети у обзир само испитаници који су имали сексуалне односе. Варијабла број сексуалних партнера у последњих годину дана је трансформисана као један сексуални партнер и више сексуалних партнера. Оваква подела је у складу са другим истраживањима (Ehaveru et al, 2007). У интернационалној литератури број партнера које се сматра ризичним је различит и у великој мери зависи од културолошког контекста. Варијабла време ступања у сексуалне односе трансформисана је у облик: ступање у сексуалне односе са 15 година и мање и ступање у сексуалне односе са 16 година и више. Оваква подела је у складу са дефиницијом *UNAIDS-a (United Nations Programme on HIV/AIDS)* по којој се почетак сексуалних односа са 15 година и мање сматра раним ступањем у сексуалне односе (UNAIDS, 2012). За описивање испитиваног узорка коришћене су методе дескриптивне статистике, а за утврђивање статистичке значајности разлика, коришћен је  $\chi^2$  тест и *t*-тест. Статистички значајним сматране су вредности нивоа значајности  $p < 0,05$ .

## Резултати

У студији је анкетирано 213 адолесцената старости од 15 до 19 година, од којих младићи чине 44,1%, док 55,9% чине девојке. Просечна старост испитаника је износила 17,07 (SD=1,4) година. Што се тиче места становања, 53,5% испитаника је из градских насеља а 46,5% из ванградских насеља. У сексуалне односе ступило је 38,6% адолесцената, 42,0% младића и 35,8% девојака. Статистички значајна разлика није уочена између испитаника мушког и женског пола када је у питању сексуална активност. Просечан узраст у коме је реализо-

ван први однос је 16,55 за девојке (мин 12, мах 19, SD=1,4) и 15,96 година за младиће (мин 14, мах 17, SD=0,8), при чему раније у сексуалне односе ступају адолесценти из ванградских насеља него из градских насеља ( $t=2,13$ ,  $p<0,05$ ), док у односу на пол није било разлика. Од сексуално активних адолесцената у сексуалне односе са 15 и мање година ступило је 18,5% младића и 21,2% девојака. Млади из ванградских средина чешће ступају у сексуалне односе са 15 година и мање (37,0%) наспрам младих из градских средина (6,1%) ( $\chi^2=8,906$ ,  $p<0,01$ ), док у односу на пол није било разлика. Од сексуално активних адолесцената, 70,3% је користило кондом као контрацептивно средство током последњег сексуалног односа. Не постоји статистички значајна разлика у односу на пол као ни у односу на старост и место становања. Од сексуално активних испитаника који си имали више од једног партнера у последњих годину дана 75,0% је користило кондом као контрацептивно средство при последњем сексуалном односу. Већина сексуално активних адолесцената је навело да је имало односе са једним партнером (68,3%), са два партнера 20,6%, док је 11,1% навело да је имало три и више партнера у последњих 12 месеци. Младићи су се у односу на девојке значајно чешће изјашњавали да су имали више од једног партнера у последњих годину дана, 56,8% наспрам 9,1% ( $\chi^2=16,415$ ,  $p<0,001$ ) док нема разлике у односу на старост и тип насеља. Број сексуалних партнера према полу приказан је у табели број 1.

Табела бр. 1 Број сексуалних партнера у последњих 12 месеци по полу

Број сексуалних партнера	Младићи		Девојке	
	n	%	n	%
Један партнер	13	43,3	30	90,9
Два партнера	10	33,3	3	9,1
Три и више партнера	7	23,4	-	-
Укупно	30	100,0	33	100,0

За вирус ХИВ-а није никада чуло 7,7% адолесцената, док 49,4% не зна где се може тестирати на ХИВ, при чему су старији адолесценти значајно чешће одговарали да знају где се могу тестирати на ХИВ ( $t=2,484$ ,  $p<0,05$ ).

### Дискусија и закључак

Добијени резултати нашег истраживања такође потврђују чињеницу да је сексуална активност у порасту као и да се адолесценти у Војводини понашају ризично (имају већи број сексуалних партнера, рано ступају у сексуалне односе и недовољно употребљавају контрацептивна средства) и тиме угрожавају своје здравље. У нашој анализи 38,6% испитаника је имало сексуалне односе, 42,0% младића и 35,8% девојака, док је у истраживању спроведеном 2008. године међу

ученицима средњих школа у Београду проценат сексуално активних младих износио 33,6% (Кисић Тепавчевић, 2010). У истраживању Делве и сарадника (2007) о сексуалној активности и примени контрацепције међу младима са Балкана, просечне старости 16,7 година, 41,3% младића и 20,8% девојака је имало сексуалне односе. Што се тиче узраста у коме се реализује први сексуални однос, ситуација је слична као и у истраживању спроведеном у Београду где су девојке, у просеку први однос имале са 16,5 година а младићи са 15,7 година (Кисић Тепавчевић, 2010). Смањење узраста у коме се доживљава први сексуални однос, је могућ разлог за повећан број сексуално-преносивих инфекција. Према подацима истраживања из различитих земаља у Европи, просечан узраст у коме се доживљава први сексуални однос се смањило у протекле три деценије, са највећим процентом адолесцената који ступају у односе пре 16. године (Godeau, Gabhainn, Vignes, Ross, Bouce, & Todd, 2008). У нашем истраживању, рану сексуалну иницијацију (ступање у однос са 15 година и раније) навело је 1/5 адолесцената, 18,5% младића и 21,2% девојака, што је веома висок проценат. Такво понашање несумњиво доводи до повећаног ризика за оштећење репродуктивног здравља, нарочито код адолесцената женског пола. Интернационално истраживање „Здравствено понашање школске деце” из 2014. године, у делу које се односи на сексуално понашање, указује да су Велс, Шкотска и Мађарска, земље са највећим процентом девојака узраста 15 година које су ступиле у сексуалне односе (32% према 27% према 27%). У Холандији је тај проценат 15% што је двоструко мање (WHO, 2016). Такође, у Холандији, стопа трудноћа, порођаја и абортуса код девојака узраста 15-19 је међу најнижим у свету (Sedgh, Lawtence, Finer, & Bankole, 2015), што се може повезати са развијеним програмима сексуалног васпитања и образовања који се примењују. Рано ступање у сексуалне односе носи одређене ризике који касније одређују ниво здравља, како репродуктивног тако и физичког, психичког и социјалног здравља. Наиме, сексуално активне петнаестогодишњакиње имају 10 пута већи ризик од добијања запаљених обољења мале карлице у поређењу са девојкама узраста 24 године, јер у периоду 2-3 године након менархе (прве менструације), грлић материце није довољно отпоран на инфекције из горњих гениталних путева (Duncan, Tibaux, Pelzer, Reimann, Peutherer, Simmonds P, et al., 1990). Највећи број адолесцената је навело да је у последњих годину дана имало једног сексуалног партнера. Сексуално искуство са већим бројем партнера односно са више од једним партнером у последњих годину дана навело је 31,7% младих. Према истраживању спроведеном међу петнаестогодишњацима у Београду, половина сексуално активних дечака и трећина сексуално активних девојчица је имала више од једног сексуалног партнера (Вуковић, Бјеговић Микановић, 2007). Употреба контрацептивних средстава међу младима узраста од 15 до 19 година је релативно без већих промена током времена. Према нашем истраживању, 75% испитаника који су имали више од једног партнера у последњих 12 месеци је при последњем сексуалном односу користило кондом, што је више у односу на податке Националне студије на нивоу Републике Србије, где је кондом користило 70,1% (Министарство здравља Републике Србије, 2013). Вирус ХИВ-а



откривен је 1984. године, и од тада па до краја 2010. године у Србији су регистроване 2.593 заражене особе. Према последњим подацима тренутно у Србији живи 1. 511 особа са ХИВ-ом (Министарство здравља Републике Србије, 2012). Имајући у виду овај податак као и да у време масовних анти-ХИВ кампања, чак 7,7% адолесцената никада није чуло за вирус ХИВ-а, додатно говори о томе да млади немају довољно информација како да заштите своје здравље.

У раду је уочена разлика у погледу узраста ступања у сексуалне односе за адолесценте из ванградских (млађа доб) и градских средина у АП Војводини, што треба узети у обзир као важан фактор приликом дефинисања програма сексуалног образовања. Међу сексуално активним младима, уочена је значајна пропорција оних који: ступају у сексуалне односе пре 15. године (1/5), имају већи број сексуалних партнера од једног у последњих 12 месеци (31,7%), не користе кондом при сваком сексуалном односу са новим партнером (29,7%) и никада није чуло за вирус ХИВ-а (7,7%). Постојећи резултати указују на значајан недостатак у садржају неформалног и формалног здравственог васпитања о репродуктивном и сексуалном здрављу. Остали садржаји здравственог васпитања, могуће, добијају заслужену пажњу и кроз текућу реформу предмета физичко и здравствено васпитање за ученике 5. разреда основних школа. Евидентна је и потреба за увођењем ових садржаја из области сексуалног васпитања и образовања и у школске програме образовног система у Србији, пре започињања сексуалне активности, при чему треба узети у обзир да велики број адолесцената ступа у сексуалне односе са 15 година и раније. Све дужи период између просечне старости ступања у сексуалне односе и просечне старости када жена рађа прво дете уз неразвијену праксу планирања породице, резултира дужим периодом сексуалне активности и могућим бројним последицама по репродуктиван и друге аспекте здравља.

## Литература

- Боричић, К. (2017). Истраживање повезаности одредница здравља са здравственим понашањем адолесцената у Републици Србији. Докторски рад. Београд: Медицински факултет.
- Delva W., Wuillaume F., Vansteelandt S., Claeys P., Verstraelen H. & Temmerma M. (2007). Sexual behaviour and contraceptive use among youth in the Balkans, *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care* December, 12(4), 309–315.
- Duncan, M. E, Tibaux G, Pelzer A, Reimann K, Peutherer J. F, Simmonds, P, et al. (1990). 1st coitus before menarche and risk of sexually transmitted disease, *Lancet*, 335(8685), 338-340.
- Exavery et al. (2011). Sexual partners and condom use among 10 - 19 year-olds in four districts in Tanzania: What do we learn?, *BMC Public Health*, 11, 490.
- Fonner, V. A., Armstrong, K. S., Kennedy, C. E., O'Reilly, K. R. & Sweat, M. D. (2014). School based sex education and HIV prevention in low-and middle-

- income countries: A systematic review and meta-analysis, *PLoS One*, 9(3), e89692.
- Godeau, E., Gabhainn, S. N., Vignes, C., Ross J., Boyce, W. & Todd J. (2008). Contraceptive use by 15-year-old students at their last sexual intercourse: Results from 24 countries, *Arch Paediatr Adolesc Med*, 162, 66–73.
- Irwin, CE Jr. (1990). The theoretical concept of at risk adolescent, *Adolesc Med*, 1(1), 1–14.
- Институт за јавно здравље Србије „Др Милан Јовановић Батут“. Резултати истраживања здравља становништва Србије, 2013. година (2014). Министарство здравља Републике Србије.
- International Sexuality and HIV Curriculum Working Group. It's All One Curriculum: Guidelines and Activities for a Unified Approach to Sexuality, Gender, HIV, and Human Rights Education (Sep. 2009). Retrieved May 20, 2017 from the World Wide Web [http://www.popcouncil.org/uploads/pdfs/2011PGY\\_ItsAllOneActivities\\_en.pdf](http://www.popcouncil.org/uploads/pdfs/2011PGY_ItsAllOneActivities_en.pdf)
- Joint United Nations Programme on HIV/AIDS (UNAIDS). Report on the Global AIDS Epidemic (Aug. 2012). Retrieved May 9, 2017 from the World Wide Web [http://www.unaids.org/sites/default/files/media\\_asset/20121120\\_UNAIDS\\_Global\\_Report\\_2012\\_with\\_annexes\\_en\\_1.pdf](http://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/20121120_UNAIDS_Global_Report_2012_with_annexes_en_1.pdf).
- Капамација, А., Вејновић, Т., Новаков Микић, А., Вукелић, Ј., Копитовић, В. и Бјелица, А. (2010). Sexual Knowledge, Attitudes and Practice of Adolescents in Northern Serbia-Are we making any progress? Follow up Study 2000-2008. *J Reproductionsmed. Endokrinol*, 7, 106-111.
- Капор Стануловић, П. и Капамација, А. (2000). Фоллоу-уп студија о знању и понашању младих у регулацији фертилитета (1964-1980-2000), *Социјална мисао – часопис за теорију и критику социјалних идеја и праксе*, (3-4), 149-154.
- Кисић Тепавчевић, Д., Стерић, М., Кисић, В., Поповић, А. и Пекмезовић, Т. (2010). Знање, ставови и понашања адолесцената о репродуктивном здрављу на територији Београда, *Српски архив за целокупно лекарство*, 138 (3-4), 214-218.
- Kirby D. (2007). *Emerging Answers: New Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy-Full Report*. Washington, DC: The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy.
- Комисија за борбу против ХИВ/АИДС-а Владе Републике Србије (2012): Стратегија о ХИВ инфекцији и АИДС-у у Србији. Београд: Министарство здравља Републике Србије.
- Laakkonen H. (2014). Adolescents' sexual and reproductive health (SRH): empowering young people to realize their full potential. *Entre Nous*, 80: 3. Retrieved May 9, 2017 from the World Wide Web [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0012/256899/343777\\_Entre\\_Nous\\_80\\_korr7.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0012/256899/343777_Entre_Nous_80_korr7.pdf).
- Министарство здравља Републике Србије. *Истраживање здравља становништва Србије, 2013-Протокол (2013)*, Београд: Министарство здравља.



- Николић, С. и Капамаџија, А. (2011). Степен информисаности о сексуално преносивим инфекцијама у популацији студенткиња Новосадског универзитета. Медицински преглед, 54 (1-2), 84-88.
- Petroni, S& Fritz, K. (2013): Improving the health of women and adolescents: an unfinished agenda. United Nations Department of Economic and Social Affairs. United Nations New York, 2013.
- Рашевић, М. (2013). Србија двадесет година после Каирске конференције: Има ли напретка у сфери репродуктивног здравља? Зборник Матице српске за друштвене науке, 144, 413-428, Нови Сад: Матица српска.
- Sedgh, G, Lawrence, B. Finer, B. Bankole, L. et al. (2015). Adolescent pregnancy, birth and abortion Adolescent Pregnancy, Birth, and Abortion Rates Across Countries: Levels and Recent Trends. J Adolesc Health, 56 (2), 223-230.
- Републички завод за статистику. Статистички годишњак 2016 (Мај 2017). Преузето 20. јуна, 2017. са <http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/userFiles/file/Aktuelnosti/StatGod2015.pdf>. Приступљено 20. јуна 2017.
- United Nations 2015. Resolution A/RES/70/1. Transforming Our World: the 2030 Sustainable Development Knowledge Platform (Jan. 2015). Retrieved June 15, 2017 from the World Wide Web <http://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>.
- Вуковић, Д., и Бјеговић Микановић, В. (2007). Повезаност социоекономског статуса и сексуалног понашања адолесцената, Срп Арх за целок. Лек, 135 (5-6), 321-325.
- World Health Organization. Adolescent Health (May 2017). Retrieved May 9, 2017 from the World Wide Web [http://www.who.int/topics/adolescent\\_health/en/](http://www.who.int/topics/adolescent_health/en/)
- WHO [World Health Organization] (1998). The second decade: improving adolescent health and development. Programme brochure. Geneva: WHO, Department of Child and Adolescent Health and Development.
- World Health Organization. Health Behaviour in School-Age Children Study: International Report from 2013/2014 Survey (Jan. 2016). Retrieved May 19, 2017 from the World Wide Web <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/growing-up-unequal.-hbsc-2016-study-20132014-survey>

**Ph. D. Tanja Tomasevic**

Faculty of Medicine, University of Novi Sad,  
Institute of Public Health of Vojvodina, Novi Sad

**Ph. D. Vesna Mijatović Jovanović**

University of Novi Sad, Faculty of Medicine,  
Department of Social Medicine and Health Statistics with Informatics,  
Institute of Public Health of Vojvodina, Novi Sad

**Ph. D. Snežana Ukropina**

University of Novi Sad, Faculty of Medicine,  
Department of Social Medicine and Health Statistics with Informatics,  
Institute of Public Health of Vojvodina, Novi Sad

**Ph. D. Dragana Milijašević**

Faculty of Medicine, University of Novi Sad,  
Institute of Public Health of Vojvodina, Novi Sad

**Ph. D. Nina Brkic Jovanovic**

Faculty of Medicine, University of Novi Sad,  
Department of Psychology

SEXUAL BEHAVIOR OF ADOLESCENTS AGED 15-19 YEARS IN VOJVODINA

Summary

Many studies have shown that sexual education, which means learning about cognitive, emotional, social and physical aspects of sexuality, has multiple importance for the health of adolescents. The aim of this study was to examine knowledge and behaviors related to reproductive health in young people aged 15-19 in Vojvodina and to point out the need for sexual education. The research was a part of the National Health Survey of the Republic of Serbia in 2013, in which 213 adolescents aged 15-19 years were examined. Percentage of adolescents who ever had sexual intercourse was 38.6%. The average age at first sexual intercourse was 15.96 years for young men and 16.55 years for girls, which is significantly earlier for adolescents from rural areas ( $t = 2.13$ ,  $p < 0.05$ ). 18.5% of young men and 21.2% of girls has entered sexual intercourse at the age 15 years of younger, which is significantly higher in adolescents from rural areas ( $\chi^2 = 8.906$ ;  $p < 0.01$ ). The young men had a significantly higher number of partners ( $\chi^2 = 16.415$ ;  $p < 0.001$ ). The condom was used by 70.3% of sexually active people, and in adolescents who had more than one partner it was 75.0%. In this paper, a difference regarding the appearance of sexual intercourse in adolescents from urban and rural areas was noted, which should be considered as an important factor in defining the program of sexual education. It is important to implement sexual education into the regular educational system in Serbia before the beginning of sexual activity, taking into account that a large number of young people start sexual relations at the age of 15 and earlier.

Keywords: adolescents, sexual education, sexual behavior

## VASPITNI STIL RODITELJA KAO FAKTOR OPŠTEG USPEHA UČENIKA

### *Apstrakt*

*U radu se razmatra povezanost, odnosno uticaj vaspitnog stila roditelja i uspeha učenika u školi, što ujedno predstavlja i cilj našeg istraživanja. Kao teorijsko polazište navode se modeli vaspitnog stila Šefera i Bomrajndove, a prikazani su i rezultati ranijih istraživanja ovog problema.*

*Rezultati našeg istraživanja su pokazali da je na prvom mestu po proceni ispitanika demokratski odnosno autoritativni vaspitni stil roditelja, na drugom izbegavajući odnosno indiferentni, na trećem mestu je autoritarni vaspitni stil, a na poslednjem mestu je popustljivi ili permisivan vaspitni stil roditelja, što ukazuje na izvesnu nedoslednost u vaspitnim postupcima, jer su sva četiri vaspitna stila vrlo ravnomerno distribuirana. Postoje izvesne razlike u distribuciji vaspitnih stilova roditelja od strane devojčica i dečaka u odnosu na autoritativni, indiferentni i permisivni vaspitni stil, kao i izvesno slaganje oba pola po pitanju procene autoritativnog vaspitnog stila roditelja.*

*Utvrđeno je da postoji pozitivna, statistički značajna korelacija između autoritativnog vaspitnog stila roditelja i školskog uspeha, kao i negativna statistički značajna korelacija između indiferentnog vaspitnog stila roditelja i školskog uspeha učenika. Između autoritarnog i permisivnog vaspitnog stila i školskog uspeha postoji negativna korelacija koja se ovim istraživanjem i na ovom uzorku nije pokazala kao statički značajna.*

*Možemo da zaključimo da postoji uticaj vaspitnih stilova roditelja na školski uspeh učenika, što ukazuje na izvesne pedagoške implikacije koje za cilj imaju jačanje vaspitne funkcije škole i porodice i uspostavljanje adekvatne saradnje i partnerskih odnosa.*

*Ključne reči: vaspitni stil roditelja, porodica kao faktor uspeha učenika, školski uspeh*

### **Uvod**

Na formiranje identiteta deteta i njegov razvoj ličnosti utiču vaspitni postupci roditelja i njihovo celokupno ponašanje u procesu odrastanja deteta. Fenomen rodi-

<sup>1</sup> peldraga76@gmail.com

teljstva je složen, veoma širok i kontinuiran proces koji je u značajnoj meri uslovljen karakteristikama različitih faza životnog ciklusa porodice, pri čemu se od roditelja očekuje da prilagodi svoje vaspitno delovanje specifičnostima svake faze (Zuković, 2012).

Zato možemo da kažemo da je vaspitanje deteta pre svega psihološko - emocionalno-bihejvioralna veština, a roditeljstvo jedna izuzetno složena uloga. Osim krajnosti, koje čine previše strogi i previše popustljivi roditelji, gde ne postoji savršen roditelj, nalazi se zlatna sredina koju predstavljaju majke i očevi koji svojoj deci obezbeđuju puno ljubavi, podrške i davanja jasnih smernica. Deca od roditelja ne primaju samo ljubav i nežnost, već i pogled na svet, način života, odnos prema društvu i odnos prema obavezama. Neposredan uticaj na vršenje roditeljske uloge imaju kako ličnost roditelja, tako i okolina. Ličnost roditelja uslovljena je genetikom, iskustvima iz detinjstva, odrastanjem i uticajem spoljašnje sredine. Poslednjih godina porodica prolazi kroz brojne radikalne promene u društvu. Vaspitni postupci roditelja značajno zavise od tih promena i na taj način utiču na razvoj deteta.

Pristupi su individualni i variraju u različitim kulturama. Roditelji žele da obezbede deci najbolje uslove za školovanje, udoban dom, posao nakon završetka školovanja, uspeh u sportu kojim se bave, savršeno detinjstvo, ne ostavljajući prostor da dete napravi grešku iz koje treba da nauči. Ovakvim prezaštitničkim ponašanjem današnji roditelji mogu potpuno da negiraju stvarnost u kojoj žive, jer pokušavaju da je kontrolišu prilagođavajući je potrebama svog deteta.

Zato je roditeljska uloga vrlo kompleksa. Kvalitetan odnos između roditelja i dece zavisi od brojnih parametara i kvalitativno se menja sa uzrasnim periodom deteta, jer se roditelji susreću sa značajnim zadacima i izazovima u pojedinim periodima razvoja svog deteta.

Da li porodica utiče na uspeh učenika i njegova školska postignuća? Ovo je tema je brojnih istraživanja. Mi ćemo se u ovom radu baviti proučavanjem vaspitnih stilova roditelja, koji su samo jedan, od brojnih faktora koji utiču na školski uspeh učenika. Ono što je važno za vaspitnu praksu jesu karakteristike pojedinih vaspitnih stilova koji se ogledaju kroz pojedine tipove roditelja i način njihove saradnje sa školom. Škola kao institucija trebalo bi da pruži informacije roditeljima o efektima pojedinih vaspitnih stilova i njihovim uticajem na uspeh učenika i da razvije strategiju saradnje u odnosu na pojedine tipove roditelja i njihove vaspitne stilove. Aktivno učešće i prisustvo roditelja u školi treba da omogući praćenje i kontrolu ponašanja deteta i da na taj način pozitivno utiče na školska postignuća, kao i da preduprede brojne aktuelne probleme dece u školskoj sredini. Iz svega navedenog proizilazi značaj ovog istraživanja kao i ove teme koja je samo jedan od segmenata uticaja, a koji se odnosi na kompleksnost i specifičnost problematike kako vaspitnih stilova roditelja tako i školskog uspeha učenika.

### **Vaspitni stilovi roditelja**

U težnji da se ispita da li postoji uticaj različitih vaspitnih stilova roditelja na uspeh učenika u školi pošli smo od ispitivanja različitih teorijskih stavova koji opisuju

prirodu vaspitnih stilova roditelja koji utiču na ponašanje deteta. U literaturi nailazimo na različite termine kojima se može opisati postupanje roditelja prema detetu: vaspitni stavovi, vaspitni stilovi, vaspitni postupci roditelja itd. U ovom radu biće korišćen termin vaspitni stilovi roditelja. Pod vaspitnim stilom roditelja u literaturi se podrazumeva realativno dosledan način ponašanja roditelja kojima se uspostavlja ukupan odnos sa detetom (Matejević, 2007). Vaspitni stil roditelja podrazumeva emocionalnu klimu unutar koje se odvija međudelovanje roditelj – dete (Čudina-Obradović i Obradović, 2002). Prihvaćeno je gledište da se vaspitni stilovi formiraju rano i da je reč o dvosmernom procesu, tj. dete usvaja model roditeljskog ponašanja, a reakciju deteta roditelj doživljava kao pozitivno ili negativno potkrepljenje za svoje postupke. Roditeljsko ponašanje, stavovi, vrednosti kreiraju vaspitne stilove roditelja čiji oblici zavise od nivoa izraženosti afektivne dimenzije i dimenzije kontrole. Iako su kod nekih stručnjaka u ovoj oblasti prisutne terminološke razlike model roditeljstva se opisuje preko ove dve bipolarne dimenzije. U radu se razmatra problem vaspitnog stila roditelja u odnosu na afektivnu dimenziju i dimenziju kontrole, a kao teorijsko polazište navode se modeli vaspitnog stila Šefera i Bomrajndove .

Najuticajnijim se pokazao Šaeferov model (Schaefer, 1959, prema Piorowska-Petrović, 1991, Matejević, 2007), koji pretpostavlja postojanje dve dimenzije: afektivnu dimenziju i kontrolu. Afektivna dimenzija predstavlja emocionalni odnos roditelja prema detetu i ima dva ekstrema: toplo i hladno vaspitanje. Dimenzija kontrole pokazuje dozvoljenu psihičku i fizičku slobodu i samostalnost deteta, a njeni polovi su popustljivo i ograničavajuće vaspitanje (Schaefer, 1959, prema Piorowska-Petrović, 1991, Matejević, 2007). Kombinacijom ovih ekstremnih tačaka ili polova dveju dimenzija dobijaju se četiri različita vaspitna stava: toplo- popustljiv, hladno-popustljiv, toplo-ograničavajući i hladno-ograničavajući vaspitni stav. Roditelj čiji je vaspitni stav dominantno hladno- popustljiv emotivno je blizak sa svojim detetom pokazuje prihvatanje i pozitivne emocije. Dete je u takvoj atmosferi sigurno u roditeljsku ljubav i podršku, ali nije prezaštićeno. U kombinaciji sa toplim vaaspitanjem, popustljivost ne mora da znači nepostojanje pravila, već njihovo prilagođavanje ličnostima i potrebama deteta (Kodžopeljić 2009). Što je dete starije to mu se dopušta veća sloboda, a ono se više osamostaljuje. Za roditelje koje karakteriše hladno- popustljiv vaspitni stav u odnosu na decu kaže se da ne postoji opšta briga o deci, prema detetu, a roditelji se ponašaju hladno i odbojno i ne izlaze u susret potrebama deteta (Matejević, 2007). Popustljivost u kombinaciji sa hladnoćom govori o odsustvu jasnih pravila ponašanja. Hladno - ograničavajući vaspitni stav roditelja odlikuje se retko ispoljavanju ljubavi roditelja prema detetu. U tom slučaju fizička i psihička sloboda je potpuno kod deteta sputana (Matejević, 2007).

Diana Baumrind je 1967. godine izvršila reviziju Šaeferovog (Schaefer, 1959, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2006) dvodimenzionalnog modela, zastupajući stav da je roditeljski nadzor (kontrola) najvažniji element roditeljske funkcije. Ona razlikuje tri osnovna stila roditeljstva: autoritarni, autoritativni (demokratski) i permisivni (laissez-fair). Autoritarni vaspitni stil podrazumeva visoko izraženu kontrolu od strane roditelja, njihovo strogo i nadmoćno ponašanje, dok se od dece očekuje poslušnost. Roditelj

vidi poslušnost kao vrlinu i preferira kažnjavajuće, nasilne mere da bi zauzdao samovolju deteta, kada se detetove akcije ili verovanja ne podudaraju sa onim što on misli da je ispravno ponašanje. Ovaj model odgovara hladno - ograničavajućem vaspitnom stavu iz Šaferovog modela (Opsenica-Kostić, 2012). Autoritativni roditelji postavljaju zahteve i jasna pravila ponašanja, objašnjavajući pri tome deci razloge primenjivanja tih pravila. Iako je roditeljski autoritet zadržan, atmosfera u porodici je emocionalno topla i demokratska i dete zadržava osećanje pripadnosti i uvažavanja od strane roditelja što odgovara Šaferovom toplo-ograničavajućem vaspitanju. Permisivni roditeljski stav podrazumeva topao emocionalni odnos prema deci, ali nedostaju definisana pravila ponašanja. Permisivan roditelj preterano ugađa sopstvenoj deci i nije u stanju da održi kontrolu nad njihovim ponašanjem. Ovakav odnos roditelja i dece odgovara toplo-popustljivom vaspitnom stavu iz Šaferovog modela. Kasnije je Baumrindova u svoj model vaspitnih stavova uključila i indferentni stav, koji podrazumeva potpunu nebrigu o detetu. Dete je prepušteno samom sebi, jer mu nedostaju i pravila i toplina porodičnog doma. Prisutno je emocionalno zanemarivanje deteta kao posledica toga što su jedan (ili oba) roditelja često odsutni od kuće ili preokupirani nečim drugim – radom, siromaštvom, sticanjem dobara, alkoholizmom, razvodom ili bolešću (Opsenica-Kostić, 2012). Ovaj model odgovara Šaferovom hladno-popustljivom vaspitnom stavu.

I u radovima autora s našeg područja (Genc i Kodžopeljić, 1995; Čudina-Obrodović i Obradović, 2002; Kodžopeljić sar., 2008; Lacković-Grgin, 2006; Ljubetić, 2007; Petani, 2011) prevladava dvodimenzionalno posmatranje vaspitnog stila, te se u zavisnosti od nivoa izraženosti afektivne dimenzije i dimenzije kontrole, najčešće navode četiri vaspitna stila: autoritarni, permisivan, autoritativan i indiferentan (Zuković, 2015).

„*Autoritaran vaspitni stil* ogleda se u zahtevnom i restriktivnom ponašanju roditelja koji visoko vrednuju disciplinu i konformiranje s njihovim vrednostima, a ne pokazuju mnogo ljubavi i topline. *Permisivan vaspitni stil* opisuje se kao nerestriktivan, topao i prihvatajući, ali ne podrazumeva postavljanje jasnih granica u vaspitanju. Autoritativan vaspitni stil predstavlja kombinaciju između prva dva ekstrema i uključuje ponašanje roditelja koje je restriktivno i odgovorno, ali uz mnogo topline i razumevanja. *Indiferentni vaspitni stil* ogleda se u postavljanju malo ograničenja, ali i pružanju malo pažnje, zanimanja i emocionalne podrške od strane roditelja” (Zuković, 2015: 229). Vaspitni stilovi roditelja su pod uticajem brojnih faktora koji su u vezi sa roditeljima i decom, kao i užem i širem socijalnom, kulturno- religijskom kontekstu u kome porodica egzistira. Velike razlike među roditeljima i njihovim vaspitnom praksom postoje i unutar jedne kulturne grupe (Ljubetić, 2007). Postoje i ograničenja u području istraživanja koja su u vezi sa grupisanjem rezultata oko srednje vrednosti, tako da mali broj roditelja je ekstremno hladan- topao, tj. permisivan – kontrolišući (prema Zuković, 2015).

U svakom slučaju, činjenica je da različiti vaspitni stilovi roditelja podrazumevaju primenu različitih vaspitnih postupaka koji oblikuju ponašanje roditelja prema deci. Taj spektar roditeljskih postupaka i opšta emocionalna atmosfera u kojoj dete odrasta utiču na razvoj ličnosti i formiranje identiteta (Crnjaković i sar., 2008).

Jasno je da se kod svakog roditelja prepliću ovi vaspitni stilovi i da priroda situacije često određuje kako će neko reagovati na nju. Ipak, praksa pokazuje da jedan stil preovlađuje i određuje odnos i ponašanje prema detetu. Prepoznavanjem i poznavanjem dominantnog stila, roditelj stiže polazište da sa određenim veštinama nastavi, da ih u izvesnoj meri prilagodi, ili da čak usvoji neke nove kojima će svoje roditeljstvo učiniti kvalitetnijim.

Na osnovu ovih teorijskih polazišta definisana su četiri vaspitna stila roditelja (autoritativni, autoritarni, permissivni i indiferentni) koji će biti predmet našeg istraživanja i koji će se posmatrati kroz prisustvo niske i visoke afektivne dimenzije i dimenzije kontrole.

### **Porodica kao faktor uspeha/neuspeha učenika u školi**

Postoje brojna teorijska i empirijska istraživanja koja za svoj predmet imaju školski uspeh/neuspeh učenika. U istraživanjima o karakteristikama školskog neuspeha ukazuje se na brojne čionioce koji utiču na uspeh učenika u školi odnosno na njegovo školsko postignuće.

Faktori koji deluju na školski uspeh, tj. neuspeh, klasifikovani su u tri grupe (prema Krneta, 2000):

1. faktori koji proizilaze iz delovanja šire i/ili uže socijalne sredine na pojedinca;
2. faktori koji proizilaze iz ličnih karakteristika nastavnika kao ocenjivača i
3. faktori koji proizilaze iz osobina učenika.

Pregledom literature iz ove oblasti nalazimo da se razlike u neuspešnosti učenika u školi vezuju za veliki broj faktora. Najčešće su predmet analize prilike u porodici, situacije u školi ili karakteristike učenika.

Složenost pojave nameće potrebu za interdiciplinarnim pristupom u izučavanju ovog problema. Može se konstatovati da iako raširen problem, o školskom neuspehu se piše i istražuje i u okviru drugih tema i sa različitih aspekata (Maksimović, 2012).

Zorman je jedan od prvih autora koji je u svom istraživanju napravio korelaciju između porodice i školskog uspeha, odnosno istraživao je uticaj porodice na uspeh učenika u školi. Došao je do zaključka da su uspešniji učenici oni čiji su roditelji višeg obrazovnog nivoa u odnosu na učenike čiji su roditelji sa nižim obrazovanjem i kvalifikacijama. Danas je ta međuzavisnost manje izražena jer porodično okruženje danas nije jedini izvor obrazovanja za decu (prema Zorman, 1966).

Postoje i istraživanja (Troj, F. i saradnici 1967) koja ukazuju na relevantne faktore koji utiču na uspeh tj. neuspeh učenika u školi. Tako kulturno - pedagoški nivo porodice u većoj meri utiče na uspeh odnosno neuspeh učenika, a u manjoj meri materijalni uslovi porodice. Faktori koji su pokazali da postoji značajna korelacija sa uspehom učenika su: nadzor nad radom učenika posle škole, odnosi u porodici, pol učenika, školska sprema roditelja, materijalne prilike i na kraju zaposlenost roditelja. Zaključak pomenutog istraživanja svedoči o činjenici da istaknuti faktori nisu jedini i



presudni za postizanje uspeha, odnosno neuspeha učenika (prema Troj, F. i saradnici 1967).

U navedenim istraživanjima porodica je jedna od značajnih kategorija uzročnosti odnosno značajan faktor koji utiče na uspeh, tj. neuspeh učenika u školi. Otuda i težnja ka traženju korelacije između nekih relevantnih merljivih faktora porodice i uspeha učenika.

U studiji Krnete, Potkonjaka i Đorđevića o istraživanju neuspeha učenika u srednjim i osnovnim školama Beograda potvrđeno je da porodica vrši znatan uticaj na uspeh učenika. Takođe je pokazano da je uticaj slabiji kod starijih učenika, jer nisu potvrđene pretpostavke da su uzroci neuspeha porodični uslovi. Većina učenika koji su pokazivali neuspeh u toku školovanja žive u povoljnim porodičnim uslovima. Pošto je nemoguće ujednačiti kulturni nivo porodica, ostaje mogućnost da se utiče na faktore van porodice (prema Krneta, LJ. Potkonjak, N. i Đorđević, J. 1973).

Pored navedenih istraživanja koji su za predmet imali uticaj porodice na uspeh učenika, istraživanje koje su sprovele Matejević i Stojković, 2015. direktno dovodi u vezu uspeh učenika i vaspitne stilove roditelja. Cilj ovog istraživanja je da se utvrdi povezanost između vaspitnog stila roditelja i uspeha mlađih adolescenata u školi. Rezultati istraživanja su pokazali da je na prvom mestu permisivni vaspitni stil u kombinaciji sa toplim vaspitanjem, na drugom autoritarni vaspitni stil sa toplim vaspitanjem i na trećem mestu je demokratski, odnosno autoritativni vaspitni stil. Takođe je utvrđeno da postoji pozitivna, statistički značajna korelacija između demokratskog odnosno autoritativnog vaspitnog stila roditelja i školskog uspeha adolescenata, kao i negativna, statistički značajna korelacija između liberalno hladnog, odnosno zanemarujućeg vaspitnog stila roditelja i školskog uspeha adolescenata i autoritarno hladnog, odnosno odbacujućeg vaspitnog stila roditelja i uspeha učenika.

## Metod

**Ciljevi i hipoteze istraživanja.** Osnovni cilj našeg istraživanja odnosi se na utvrđivanje povezanosti između vaspitnog stila roditelja i uspeha učenika u školi. Iako postoje istraživanja koja su se bavila ovom temom, ovo istraživanje treba da pokaže na našem uzorku, u našoj sredini, da li postoje razlike u odnosu na prethodno sprovedena istraživanja. Pored opšteg cilja treba da se utvrdi i dominantni vaspitni stil roditelja na osnovu opažanja ispitanika i da se utvrdi stepen zastupljenosti pojedinih vaspitnih stilova u zavisnosti od pola ispitanika.

Na osnovu teorijskih razmatranja, pomenutih istraživanja u ovoj oblasti i na osnovu ovako formulisanog cilja očekuje se da postoji značajna statistička povezanost vaspitnih stilova roditelja i uspeha učenika, što predstavlja opštu hipotezu istraživanja. Posebne hipoteze istraživanja odnosile su se na povezanost između demokratskog odnosno autoritativnog vaspitnog stila i boljeg uspeha učenika kao i postojanje negativne povezanosti permisivnog i indiferentnog vaspitnog stila sa slabijim uspehom učenika u školi. Očekuje se da je dominantni vaspitni stil i oca i majke demokratski i da postoji razlika u proceni vaspitnih stilova u odnosu na pol ispitanika tj. da u odnosu na devoj-



čice i dečake postoji različita zastupljenost vaspitnih stilova roditelja. U istraživanju se kao nezavisna varijabla tretira vaspitni stil roditelja, a kao zavisna varijabla uspeh učenika u školi.

**Uzorak istraživanja.** Istraživanje je sprovedeno na prigodnom uzorku od 106 učenika sedmog razreda Osnovne škole „Đura Jakšić“ iz Kaća. Od ukupnog uzorka ispitanika 51 ispitanik je muškog, a 55 je ženskog pola. Kao prigodan uzorak izabrani su učenici sedmog razreda zbog specifičnosti uzrasnog perioda. Smatra se da u odnosu na uzrasni period imaju veći nivo zrelosti i ozbiljnosti u pristupu istraživanju. Ovaj period ogleda se i u kvalitetnijem odnosu roditelj- dete, što po našem mišljenju uzorak čini adekvatnijim u odnosu na ostale uzrasne kategorije učenika u osnovnoj školi. U pogledu obrazovnog nivoa roditelja 17,9% majki su fakultetski obrazovane. Visoko obrazovanje ima 10,4 % očeva. Višu školu je završilo 19,8% majki i 18,9% očeva, dok srednju školu ima najveći procenat roditelja i to majki 58,5%, a očeva 65,1%. Kao najniži stepen obrazovanja, odnosno završenu osnovnu školu ima 2, 8% majki i 4,7% očeva. Nasuprot tome magistarske ili doktorske studije ima 0,9% majki i 0,9% očeva.

Uspeh učenika je prikazan u Tabeli 1. i odnosi se na opšti uspeh koji su učenici imali na kraju šestog razreda. Od ukupnog broja učenika koji su učestvovali u istraživanju odličnih učenika ima najviše 43,4%, vrlo dobrih 22,6%, dobrih 32,1%, dovoljnih 1,9%, dok učenika sa nedovoljnim uspehom na kraju šestog razreda nema.

Tabela 1.  
*Opšti uspeh učenika*

	f	%
2	2	1,9%
3	34	32,1%
Valid 4	24	22,6%
5	46	43,4%
Total	106	100,0

**Instrumenti istraživanja.** Za utvrđivanje vaspitnog stila roditelja, a na osnovu postavljenog cilja i hipoteza istraživanja instrument koji je korišćen je upitnik sa skalom Likertovog tipa. Skala je petostepena i izražava stepen slaganja sa tvrdnjom koja se izražava ocenama od 1 do 5.

Svaka tvrdnja sadrži opis ponašanja roditelja, te se od ispitanika traži da na skali procene koliko je to ponašanje karakteristično za njegovog oca i majku, odnosno predstavlja percepciju vaspitnog stila roditelja iz perspektive deteta. S obzirom na to da se upitnik prvi put koristio u ovoj formi proverena je njegova pouzdanost primenom postupka za testiranje unutrašnje koenzistentnosti svake subskale upitnika. Visina dobijenih  $\alpha$  Cronbach koeficijenta pouzdanosti ukazuje da upitnik ima zadovoljavajuću pouzdanost i da mogu da posluže za procenu vaspitnih stilova roditelja u istraživačke svrhe. Subskala koja odražava demokratski stil i emocionalnu toplinu roditelja sadrži

5 tvrdnji (npr. „Roditelji poštuju moje mišljenje i ohrabruju me da ga iznosim”). Njena pouzdanost u ovom istraživanju iznosila je  $\alpha = .73$  ). Subskala za autoritarni vaspitni stil i izraženu roditeljsku kontrolu sastoji se od 5 tvrdnji (npr. „Kad ne uradim nešto dobro roditelji me kazne”, njena pouzdanost iznosila je  $\alpha = .76$ ). Permisivni vaspitni stil određen je sa 5 tvrdnji koji karakteriše preterani zaštitničko i popustljivo ponašanje roditelja (npr. „Moji roditelji su popustljivi prema meni. ”). Dobijena pouzdanost ove subskale na testu je  $\alpha = .82$  . Subskala koja određuje indiferentni odnosno izbegavajući vaspitni stil ima takođe 5 tvrdnji i jedna od njih je (npr. „Roditelji nemaju vremena za mene i ne postavljaju mi nikakve zahteve”), a pouzdanost ove skale iznosi  $\alpha = .84$ .

Putem upitnika prikupljeni su i podaci o socio- demografskim karakteristikama: polu ispitanika, nivou obrazovanja roditelja i uspehu učenika.

**Statistička obrada podataka.** U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda kojom je opisan uzorak kao i statistička metoda kojom su utvrđene statistički značajne povezanosti između ispitivanih pojava. U okviru obrade podataka izračunati su osnovni deskriptivni statistički parametri (prosečne vrednosti, frekvencije, standardna devijacija). Kao koeficijent korelacije prilikom analize podataka korišćen je Spirmannov koeficijent korelacije kojim se utvrđivala statistička povezanost između pojedinih vaspitnih stilova i uspeha učenika. Testom  $\alpha$  Cronbach koeficijenta se procenjivalo pouzdanost tvrdnji u upitniku, analizom varijante postojanje statičke povezanosti između grupa ispitanika, odnosno razlike u procenivanju vaspitnih stilova roditelja od strane dečaka i devojčica dobijeni su Scheffe-ov Post hoc test. Program koji je korišćen u istraživanju je SPSS statistica.

### Analiza i rezultati istraživanja

Dobijeni rezultati podeljeni su u tri grupe i predstavljaju odgovore na postavljene hipoteze istraživanja i realizovane ciljeve. U prvoj grupi su rezultati koji pokazuju distribuciju vaspitnog stila roditelja dobijeni na osnovu procene od strane naših ispitanika. Aritmetičkom sredinom dobijena je srednja ocena za svaki vaspitni stil pojedinačno, a veća srednja ocena ukazuje na veću zastupljenost pojedinog vaspitnog stila roditelja u odnosu na drugi, odnosno dominantan vaspitni stil roditelja (majke i oca). Drugu grupu podataka čine podaci vezani za rezultate dobijene ocenjivanjem tvrdnji koje opisuju vaspitne stilove roditelja, a procenjeni su u odnosu na pol ispitanika. U trećoj grupi su prikazani rezultati koji pokazuju korelaciju, odnosno postojanje statističke povezanosti između vaspitnih stilova roditelja i uspeha učenika u školi. Iako nije moguće generalizovati na nivou ovog uzorka i načina obrade podataka, ovi rezultati su značajni kao pokazatelji procene zastupljenosti vaspitnih stilova na ovom uzorku i ukazuju na značajnu statističku povezanost, odnosno korelaciju sa školskim uspehom.

**Distribucija vaspitnog stila roditelja.** Razlike u opažanju roditeljskih vaspitnih stilova, prikazani su u Tabeli 2. i ukazuju na zastupljenost pojedinih vaspitnih stilova roditelja na osnovu procene ispitanika. Najdominantniji vaspitni stil roditelja

lja je demokratski vaspitni stil ima srednju ocenu (AS=3.77). Na drugom mestu je indiferentni vaspitni stil roditelja, na trećem autoritarni, a na poslednjem mestu po proceni ispitanika je permisivni vaspitni stil roditelja. Ukoliko posmatramo rezultate, odnosno srednje ocene za vaspitne stilove majke i oca, možemo da konstatujemo da nema razlika u proceni od strane ispitanika. Demokratski stil je po našim rezultatima najzastupljeniji što potvrđuje našu hipotezu i očekivanja u vaspitnoj praksi. Može se konstatovati da najveći broj roditelja kao dominantan vaspitni stil ima demokratski. Ove roditelje karakteriše visoka kontrola i visoko prihvatanje u vaspitnim postupcima sa svojom decom. Zabrinjavajući je podatak dobijen istraživanjem da je visoka zastupljenost indiferentnog vaspitnog stila roditelja čija srednja ocena iznosi (AS=3.20). Ispitanici su tvrdnje koje opisuju indiferentan stil roditelja visoko ocenili, što ukazuje na zaključak da su roditelji ispitanika u većoj meri odsutni, prezaposleni, ne bave se dovoljno svojom decom, nisu u dovoljnoj meri uključeni niti zainteresovani za njih. Ovo su samo neke od karakteristika ovog vaspitnog stila koje karakteriše odsustvo kontrole i emocionalne podrške. Autoritarni vaspitni stil po proceni ispitanika nije visoko zastupljen i ima srednju ocenu (AS=2.74). Podrazumeva visoko izraženu kontrolu od strane roditelja, njihovo strogo i nadmoćno ponašanje. Ovaj model odgovara hladno- ograničavajućem vaspitnom stavu iz Schaferovog modela. Poslednje mesto zauzimaju po proceni ispitanika, roditelji kojima je dominantan vaspitni stil permisivan sa srednjom ocenom (AS=2.55), odnosno popustljiv vaspitni. Ovaj vaspitni stil roditelja karakteriše toplo- popustljiv vaspitni stav. Ovakvi roditelji preterano popuštaju svojoj deci i nisu u stanju da održe kontrolu nad njihovim ponašanja

**Tabela 2.**

*Distribucija vaspitnog stila roditelja*

Vaspitni stilovi roditelja	ARITMETIČKA SREDINA(AS) (srednja ocena)		
	majka	otac	roditelji
Demokratski vaspitni stil	<b>3,86</b>	<b>3,68</b>	<b>3,77</b>
Autoritarni vaspitni stil	2,84	2,64	2,74
Permisivni vaspitni stil	2,54	2,55	2,55
Indiferentni vaspitni stil	3,32	3,09	3,20

**Razlike u proceni zastupljenosti vaspitnih stilova roditelja u odnosu na pol ispitanika.** Kako bismo utvrdili da li postoji statistički značajna razlika, u procenu vaspitnih stilova u odnosu na pol ispitanika, uradili smo analizu varijanse da utvrdimo postojanje statičke povezanosti između grupa ispitanika, a razliku u procenivanju vaspitnih stilova u odnosu na pol ispitanika utvrdili smo pomoću Scheffe-ov Post hoc testa. Utvrđena je statistički značajna razlika u pogledu opažanja vaspitnih stilova roditelja u odnosu na pol ispitanika. U tabeli 3 prikazana je statistički značajna razlika

(po Scheffe-ov Post hoc testa nivou značajnosti ( $p < 0.01$ ) u proceni vaspitnih stilova roditelja u odnosu na pol. Rezultati pokazuju da jedino kada je u pitanju demokratski stil vaspitanja nisu ustanovljene značajne razlike u procenjivanju vaspitnih stilova roditelja s obzirom na pol ispitanika.

**Tabela 3.**

*Razlika u proceni vaspitnih stilova u odnosu na pol ispitanika*

Vaspitni stil roditelja	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Demokratski devojčice	,041	1	,041	,072	,789
dečaci	59,869	104	,576		
Total	59,911	105	5,910	5,291	<b>,023*</b>
Autoritarni devojčice	5,910	1	1,117	4,765	<b>,031*</b>
dečaci	116,158	104	4,045	4,383	<b>,039*</b>
Total	122,067	105	2,993		
Permisivni devojčice	4,045	1	,849		
dečaci	88,283	104	,683		
Total	92,328	105			
Indiferentni devojčice	2,993	1			
dečaci	70,999	104			
Total	73,992	105			

Napomena: na nivou značajnosti \*  $p < 0.01$ ).

**Povezanost vaspitnog stila roditelja i opšteg uspeha.** Kada su u pitanju povezanost vaspitnog stila roditelja i uspeh učenika, rezultati istraživanja su delimično potvrdili pretpostavku od koje smo pošli u istraživanju. Korelacije ispitanih varijabli prikazane su da je u Tabeli 4. utvrđena statistički značajna pozitivna korelacija između autoritativnog tj. demokratskog vaspitnog stila roditelja i uspeha učenika, ( $r_s = 0,26$ ,  $p < 0.05$ ). Postoji i negativna statistički značajna korelacija između školskog uspeha i indiferentnog vaspitnog stila roditelja, ( $r_s = -0,27$ ,  $p < 0.05$ ). U odnosu na autoritarni i permisivni vaspitni stil istraživanjem nije dobijena statistički značajna korelacija sa opštim uspehom, sem da je korelacija između ova dva vaspitna stila negativna u odnosu na školski uspeh. To znači da postoji pozitivna korelacija između uspeha i demokratskog vaspitnog stila roditelja, što ukazuje da ovaj vaspitni stil roditelja utiče pozitivno na uspeh učenika. Roditelje kod kojih prevladava ovaj vaspitni stil karakteriše emocionalno topla atmosfera, jasno postavljanje granica, doslednost u sprovođenju. To su roditelji koji imaju puno razumevanja za svoje dete i spremni su da ga saslušaju. Odnos roditelja i deteta karakteriše topao odnos pun ljubavi, podrške i uvažavanja. Na

osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da ovaj vaspitni stil, tačnije demokratski vaspitni stil roditelja se pozitivno odražava na školski uspeh učenika. Suprotno od toga roditelji kod kojih je karakterističan indiferentni vaspitni stil nisu u dovoljnoj meri posvećeni i zainteresovani za svoju decu, pa ni za njihova školska postignuća. Postojanjem ovakve negativne korelacije dolazi se do zaključka da ovakav dominantan indiferentni vaspitni stil roditelja utiče negativno na uspeh učenika u školi.

**Tabela 4.**

*Povezanost vaspitnog stila roditelja i školskog uspeha (Spirmanov koeficijent korelacije)*

<i>Vaspitni stil i školski uspeh</i>		<i>Spirmanov koeficijent korelacije (<math>r_s</math>)</i>		
Spearman's rho	uspeh	Correlation Coefficient	1,000	,216*
		Sig. (2-tailed)	.	<b>,026*</b>
		N	106	106
	Demokr. stil	Correlation Coefficient	,216*	1,000
		Sig. (2-tailed)	<b>,026</b>	.
		N	106	106
Spearman's rho	uspeh	Correlation Coefficient	1,000	-,135
		Sig. (2-tailed)	.	,167
		N	106	106
	Autoritarni stil	Correlation Coefficient	-,135	1,000
		Sig. (2-tailed)	,167	.
		N	106	106
Spearman's rho	uspeh	Correlation Coefficient	1,000	-,018
		Sig. (2-tailed)	.	,853
		N	106	106
	Permisivni stil	Correlation Coefficient	-,018	1,000
		Sig. (2-tailed)	,853	.
		N	106	106

<i>Vaspitni stil i školski uspeh</i>		<i>Spirmanov koeficijent korelacije (<math>r_s</math>)</i>		
Spearman's rho	uspeh	Correlation Coefficient	1,000	-,215*
		Sig. (2-tailed)	.	<b>,027*</b>
		N	106	106
	Indiferentni stil	Correlation Coefficient	-,215*	1,000
		Sig. (2-tailed)	<b>-,027</b>	.
		N	106	106
<b>*.Correlation is significant at the (<math>r_s &lt; 0.05</math> level (2-tailed)).</b>				

**Napomena:** *Spirmanov koeficijent korelacije ( $r_s$ ), - je negativan smer korelacije.*

## ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja su pokazali da postoji statistički značajna korelacija između demokratskog, odnosno autoritativnog vaspitnog stila roditelja i uspeha učenika u školi, i negativne korelacije između indiferentnog vaspitnog stila roditelja i školskog uspeha. Dobijeni rezultati pokazuju, da ukoliko je u postupanjima roditelja indiferentan vaspitni stil izraženiji da je utoliko uspeh učenika lošiji, a ukoliko su postupanja roditelja u skladu sa demokratskim vaspitnim stilom, uspeh učenika u školi je bolji. Indiferentan vaspitni stil negativno utiče na dete što se odražava na njegova školska postignuća. Može se zaključiti da postoji uticaj pojedinih vaspitnih stilova roditelja na opšti uspeh učenika i da možemo govoriti o vaspitnim stilovima roditelja kao jednom od značajnih faktora koji utiču na opšti uspeh učenika u školi.

Škola kao vaspitno – obrazovna ustanova utiče na pozitivna postignuća svojih učenika i treba da pruža roditeljima relevantne informacije o efektima različitih vaspitnih stilova i na taj način pomogne roditeljima u pronalaženju adekvatnijih vaspitnih postupaka za svoju decu. Dobijeni rezultati ukazuju na potrebu organizovanja edukacije za roditelje i unapređenje saradnje između porodice i škole. Ukoliko odeljenjski starešina poznaje roditelje svojih učenika i uoči njihove vaspitne stilove u postupanju prema deci, može pojedinačno da razvija strategiju saradnje u odnosu na pojedine tipove roditelja i njihove dominantne stilove. Na taj način obostranim delovanjem škole i porodice mogu da se preduprede mogući problemi koji postoje u školskoj sredini i u ponašanju učenika.

Iako nedovoljna reprezentativnost uzorka uz to i kompleksnost samog problema istraživanja otežava generalizovanje rezultata, ipak je moguće konstatovati da ovaj nalaz istraživanja donekle ima svoj značaj koji može biti polazna osnova u unapređenju vaspitno – obrazovne prakse i pedagoškog delovanja u sredini u kojoj je istraživanje sprovedeno, a ujedno može da posluži kao poređenje sa drugim relevantnim empirijskim istraživanjima koji u svom predmetu istraživanja imaju vaspitne stilove roditelja i njihov uticaj na uspeh učenika u školi.

## Literatura

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Crnjaković, B., Stojiljković, S. i Todorović, J. (2008). Vaspitni stil roditelja i lokus kontrole adolescenata. *Nastava i vaspitanje*, 57(4), 514–529.
- Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2002). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku*, 10(1), 45–68.
- Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb, Golden Marketing–Tehnička knjiga.
- Genc, L. (1988). Dimenzije vaspitanja i razvoj ličnosti: teorija i istraživanja. *Psihologija*, 21, 121–132.
- Kodžopeljić, J. (2009). Procena vaspitnih stavova (VS-skala). U M. Biro, S. Smederevac i Z. Novović (Ur. ), *Procena psiholoških i psihopatoloških fenomena*, Beograd, Centar za primenjenu psihologiju, 165-178.
- Kodžopeljić, J., Pekić, J., Genc, A. (2008). Relacije između vaspitnih stavova roditelja i autoritarnosti dece. *Pedagoška stvarnost*, LIV, 9–10, 1027–1038
- Krneta, LJ, Potkonjak, N. i Đorđević, J. (1973). Neuspeh učenika u osnovnim i srednjim školama Beograd, Beograd, str. 186
- Krneta, LJ. (2000) *Faktori školskog uspeha*, BanjaLuka, str. 21
- Ljubetić, M. (2007). Biti kompetentan roditelj. Zagreb: „Mali profesor“
- Matejević, M. (2007). *Vrednosne orijentacije i vaspitni stil roditelja*, Niš, Filozofski fakultet.
- Matejević, M. i Todorović, J. (2012). *Funkcionalnost porodičnih odnosa i kompetentno roditeljstvo*. Niš, Filozofski fakultet.
- Matejević, M. (2012). Funkcionalnost porodičnih sistema i vaspitni stil roditelja i obrasci komunikacije u porodicama sa adolescentima. *Nastava i vaspitanje*, LXI, 1, 128–141.
- Matejević, M. Stojković, J. (2012). Vaspitni stil roditelja i školski uspeh mlađih adolescenata, *Inovacije u nastavi- časopis za savremenu nastavu Tradicija, modernizacija i nacionalni identitet u Srbiji i na Balkanu u procesu evropskih integracija*, vol. 25, br. 2, str. 37-46
- Maksimović, J. (2012). Pregled metodologije istraživanja školskog neuspeha u značajnim studijama, Niš, Filozofski fakultet. 303-331.
- Opsenica-Kostić, J. (2012). Adolescenti i njihovi roditelji u svetlu PART teorije (Nepublikovana doktorska disertacija). Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Piorkowska-Petrović, K. (1991). Jedan model za ispitivanje vaspitnih stavova roditelja, *Psihologija*, 24, 1–2, 170–179.
- Todorović, J. (2004). Vaspitni stilovi u porodici i stabilnost samopoštovanja adolescenata. *Psihologija*, 37, 183–194.
- Todorović, J. (2005). *Vaspitni stilovi roditelja i samopoštovanje adolescenata*. Niš, Prosveta

- Troj, F. i saradnici (1967) Učešće nekih faktora u slabom uspehu učenika, *Zbornik*, br. 1, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, str. 227-256.
- Zorman, L. (1966) Uticaj socijalno-ekonomskog statusa učenikove porodice naškolski uspeh i nastavak školovanja, *Psihologija*, broj 1, Beograd.
- Zuković, S., Ninković, S., Krstić, K (2015). Vaspitni postupci roditelja iz ugla adolescenata, *Psihološka istraživanja*, 125-143.
- Zuković, S. (2012). Porodica kao sistem – funkcionalnost i resursi osnaživanja. Novi Sad, Pedagoško društvo Vojvodine.

### **Dragana Pelegiš**

Primary school “Đura Jakšić“, Kać

## PARENTING STYLE AS A FACTOR OF STUDENTS OVERALL SUCCES

### Abstract

The article is considering the influence of parents' style of upbringing children on students' success at school and their connection which is also the goal of our research. The theoretical basis of the research are Schaefer and Baumrind's models of the upbringing and the results of some previous researches as well.

The results of our research show that the first place, according to the judgement of the respondents, takes the democratic or authoritative style of the upbringing. The second place takes the avoiding or indifferent style. The third place takes the authoritarian style and the last place takes the relenting or permissive one. This shows the obvious inconsistency in the process of upbringing since all four upbringing styles are distributed equally. There are some differences between the distribution of the upbringing styles for girls and the ones for boys in regard to the authoritative, indifferent and permissive style and the compatibility of the both genders according to the evaluation of the authoritative style.

It is determined the presence of positive, statistically significant correlation between the authoritative upbringing style of parents and students' success at school. There is a negative correlation between the authoritative and permissive upbringing style and students' success at school and according to this research and this sample proved to be statistically insignificant.

We can conclude that there is the presence of the influence of parents' style of upbringing children to students' success at school which indicates certain pedagogical implications whose aim is to improve the upbringing functions of school and family and to establish an adequate collaboration and associative relationships.

**Key words:** parents' upbringing style, family as the factor of students' success, success at school



## ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ

**др Станислава Олић<sup>1</sup>**  
Природно-математички факултет,  
Универзитет у Новом Саду  
**др Јасна Адамов,**  
Природно-математички факултет,  
Универзитет у Новом Саду  
**др Снежана Бабић Кекез,**  
Природно-математички факултет,  
Универзитет у Новом Саду

UDK 159.947:[159.953:54-057.875  
Оригинални научни рад  
Примљен: 4. 10. 2017.  
Прихваћен: 4. 12. 2017.  
BIBLID 0553–4569, 63 (2017), 1, p. 41–51.  
doi: 10.19090/ps.2017.1.41-51

### МОТИВАЦИЈА СТУДЕНАТА ХЕМИЈЕ ЗА ИЗУЧАВАЊЕ ХЕМИЈСКИХ НАСТАВНИХ САДРЖАЈА<sup>2</sup>

*Апстракт*

*Циљ рада је да се испита мотивација студената за учење хемијских наставних садржаја као и да се испитају разлике у мотивацији студената различитих година студија и студијског програма. Укупно 185 студената прве и четврте године хемије попунило је упитник за процену мотивације за учење хемије која се састоји из пет супскала: самоефикасност, примена стратегија активног учења, схватање значаја хемије као науке, мотивациона оријентација на учење и оријентација на постигнуће. Добијени резултати су показали да су студенти хемије генерално мотивисани за изучавање хемијских садржаја. Студенти завршних година су показали већу мотивисаност за учење у односу на студенте прве године а разлике се пре свега односе на њихово осећање самоефикасности. С друге стране, стратегије активног учења у већој мери примењују студенти прве године. Разлике у мотивацији између студената различитих група се нису показале значајним изузев у примени стратегија активног учења.*

*Кључне речи: мотивација за учење, хемија, студенти*

<sup>1</sup> stanislava.olic@dh.uns.ac.rs

<sup>2</sup> Истраживања описана у овом раду део су рада на пројекту „Повезаност мотивације за учење хемије са приступима учењу код студената“ који финансира Покрајински секретаријат за високо образовање и научно-истраживачку делатност Аутономне Покрајине Војводине.

## Увод

Разлике у интензитету, трајању и нивоу залагања у процесу учења наставних садржаја могу се делимично објаснити разликама у мотивацији за учење. Ангажованост појединца у процесу учења условљена је интеракцијом мотивационих и когнитивних елемената. Мотивациони елементи укључују свест о себи, циљеве учења, интересовање за науку и значај додељен знању, а когнитивни елементи се односе на знање, учење и опште стратегије размишљања. За обе врсте елемената заједничко је да се на њих утиче избором задатака учења, примењеним наставним методама, понашањем наставника и њиховим поступцима вредновања (Pintrich & Schrauben, 1992, prema, Jurišević, Glažar, Pučko, & Devetak, 2008).

Према теоријском моделу који су постулирали Tuan, Chin и Shieh, (2005), мотивација за учење природних наука представља вишедимензионални конструкт који обухвата осећање самоефикасности, примену стратегија активног учења, разумевање значаја хемије као науке, мотивацију усмерену на учење, мотивацију усмерену на постигнуће и стимулацију окружења за учење.

Према социо-когнитивној теорији (Bandura, 1997) самоефикасност се дефинише као ниво уверености ученика у сопствене способности успешног обављања задатка. Процене самоефикасности се односе на процене шта неко може да уради без обзира на стварне вештине које поседује. Високо развијено осећање самоефикасности није довољно уколико ученику недостају способности потребне за успешно обављање активности и постизање успеха. Процена самоефикасности је повезана са постављањем циљева, избором и применом стратегија ефикасног учења, разумевањем и вредновањем сопственог напретка (Schunk & Pajares, 2009).

Примена стратегија активног учења подразумева примену различитих поступака које се заснивају на разумевању и повезивању новог градива са већ усвојеним знањем (Tuan, Chin, & Shieh, 2005). Ученици који су мотивисани да уче активирају когнитивне и метакогнитивне стратегије које им омогућавају примену научних сазнања у разумевању света око себе. С друге стране, ученици који нису интринзички мотивисани вероватно ће тежити стратегијама за испуњавање очекивања уз најмањи могући уложени напор (Lee & Brophy, 1996). Активно учење је интринзички мотивисана активност јер задовољава дубоке психолошке потребе за осећањем компетентности и аутономије (Ryan & Deci, 2009).

Према Eccles и Wigfield (2002) опажање вредности учења директно зависи од карактеристика различитих задатака и њиховог утицаја на мотивацију ученика. Приписивање вредности задацима повезано је са циљевима ученика. Задатак може бити процењен као значајан јер му омогућава постизање циљева чак и када ученик није заинтересован за задатак сам по себи. Glynn, Taasoobshirazi и Brickman (2007) су установили да су ученици мотивисани за оно градиво природних наука које су сматрали потребним за здравље, живот и разумевање окружења. Установљено је да је за повећање заинтересованости за учење хемије

потребно лекције дизајнирати тако да ученицима буду логичне, разумљиве и повезане са њиховим искуствима из свакодневног живота.

На који начин ће ученик бити ангажован у наставном процесу зависи од тога да ли је његова мотивација оријентисана на учење или на постигнуће. Ученици оријентисани на учење верују како је главни циљ школовања овладавање задатком и постизање компетенција у ономе што се у школи учи, усавршавање знања и разумевање градива. Сматра се да је у том случају учење градива само по себи циљ. Ученици оријентисани на постигнуће не размишљају о томе како ће градиво разумети и повезати га са већ стеченим знањем, већ им је циљ да буду бољи од вршњака. Учење градива за ове ученике представља средство за остварење циља (Mirkov, 2008).

### Мотивација за учење хемије

Досадашња национална (Brković, Petrović-Bjekić i Zlatic, 1998) и инострана (Jurišević, Glažar, Vogrinc, & Devetak, 2009) истраживања су показала да су ученици од свих природних наука најмање мотивисани за учење хемијских садржаја. Резултати истраживања у области хемијског образовања су показали да се ученици приликом учења и наставници током њиховог подучавања суочавају са бројним потешкоћама. Један, изузетно важан, извор потешкоћа је изучавање градива хемије на три нивоа (макроскопски, субмикроскопски и симболички ниво) од којих је само један директно доступан чулима (Chandrasegaran, Treagust, & Moserino, 2009). Истраживања која су упоређивала мотивацију ученика за учење хемијских садржаја на ова три нивоа су показала да су ученици најмање мотивисани за учење појмова на симболичком нивоу (Jurišević et al., 2008).

Повезаност између самоефикасности и постигнућа ученика је испитивана у многим истраживањима на основу чијих резултата је изведен закључак да је самоефикасност снажан предиктор академског постигнућа. Овај закључак је подржан резултатима истраживања у којима је тестирана повезаност постигнућа из хемије и самоефикасности ученика средње школе (Cetin-Dindar & Geban, 2011; Kan & Akbaş, 2006) и студената (Zusho, Pintrich, & Coppola, 2003). Заједничко за све наведене студије јесте да се самоефикасност показала као значајан предиктор постигнућа из хемије. Поред самоефикасности значајним предикторима постигнућа ученика у хемији показали су се и ставови ученика према хемији (Kan & Akbaş, 2006), процена значаја задатка и интринзичка мотивација (Cetin-Dindar & Geban, 2011).

Мотивација за учење зависи и од наставних садржаја који се изучавају. Наиме, наставни садржаји треба да одговоре на потребе ученика и да задовоље њихову знатижељу. Истраживање које су спровели Stuckey и Eilks (2014) указује да адекватан избор наставних садржаја доприноси разумевању значаја хемије као науке у савременом друштву и јачању мотивације за учење.

Примена интердисциплинарног приступа настави и истицање релевантности хемије у свакодневном животу кроз решавање реалних проблема може утица-

ти на мотивацију ученика (Marks & Eilks, 2009). Поред свега наведеног, у настави хемије велики значај за подстицање мотивације и развијање позитивног става према хемији има самостални ученички експериментални рад. Посебну заинтересованост ученици показују при извођењу експеримената који имају директну повезаност са свакодневним животом (Salta, & Koulougliotis, 2012). Такође примена образовних софтвера односно примена информационо-комуникационих технологија и извођење виртуелних експеримената доприносе вишем ученичком постигнућу и већој мотивацији за учење хемије (Tüysüz, 2010).

Досадашња истраживања су показала да код ученика током школовања долази до опадања мотивације за учење, док је код студената хемије евидентирана већа мотивација на крају семестра него на почетку (Zusho, Pintrich, & Coppola, 2003). У овом истраживању се покушава дати одговор на питање каква је мотивација студената хемије за изучавање хемијских садржаја и да ли има разлике у мотивацији за учење код студената прве и завршне године студија.

### Методологија истраживања

Познавање мотивације студената обезбеђује спознају о њеним специфичностима и представља полазну хипотезу за примену одговарајућих наставних стратегија што резултује бржим темпом напредовања и вишим академским успехом. У складу са наведеним, циљ овог рада односи се на испитивање мотивације студената за изучавање хемијских садржаја и испитивање разлика у мотивацији студената у зависности од студијског програма који похађају и године студије.

Мотивација студената за изучавање хемијских садржаја мерена је применом упитника за процену мотивације за учење хемије који су Олић, Нинковић и Адамов (2016) превели на српски језик и прилагодили специфичностима хемије. Примењени упитник се састоји од 29 ставки и мери пет димензија мотивације за учење које су дефинисане као самоефикасност, стратегије активног учења, уважавање значаја хемије као науке, мотивација оријентисана на постигнуће и мотивација оријентисана на учење. У овој студији израчунати Кронбахов коефицијент алфа има задовољавајућу вредност 0,84 као и у претходним истраживањима на узорку ученика у Р. Србији (Олић, Адамов и Бабић-Кекез, 2014; Олић, Адамов и Сегединац, 2014).

Инструмент је примењен на укупном узорку од 185 студената Департмана за хемију, биохемију и заштиту животне средине Природно-математичког факултета у Новом Саду (104 студента прве године и 81 студент четврте године студија). Истраживање је реализовано током маја школске 2014/2015. године. Од укупног броја испитаника 39 (21,1%) студената је мушког пола и 146 (78,9%) испитаника женског пола. Узорком су обухваћени студенти четири студијска програма – (1) дипломирани хемичар, (2) дипломирани хемичар - контрола квалитета и управљање животном средином, (3) дипломирани биохемичар и (4) дипломирани аналитичар заштите животне средине.

## Резултати истраживања

### Анализа примењеног упитника

Мерење мотивације студената за изучавање хемијских садржаја извршено је применом упитника који се састоји из 5 супскала које су дефинисане као само-ефикасност (СЕ), стратегија активног учења (АУ), уважавање значаја хемије као науке (ЦХ), мотивација оријентисана на постигнуће (ОП) и мотивација оријентисана на учење (ОУ). Дескриптивни и психометријски показатељи примењеног инструмента приказани су у табели 1.

Табела 1. *Дескриптивни и психометријски показатељи упитника*

	N	Min	Max	M	SD	Sk	Ku	$\alpha$
СЕ	7	16	35	27,36	3,74	-0,44	0,09	0,65
АУ	8	21	40	33,08	3,94	-0,41	0,25	0,80
ЦХ	5	12	25	21,12	2,65	-0,17	-0,49	0,77
ОП	4	4	20	15,13	3,07	-0,53	0,54	0,74
ОУ	5	8	25	22,04	2,68	0,20	-0,6	0,85

Процена нормалности расподеле скорова добијених применом инструмента у овом раду извршена је на основу показатеља закошености и спљоштености. Према критеријуму који су поставили Tabachnick и Fidell (2007) претпоставка о нормалности расподеле података је потврђена. Посматрано појединачно по супскалама упитника, коефицијент интерне конзистентности има вредности у распону од 0,65 до 0,85 те се примењени упитник може сматрати поузданим.

### Ниво испољености мотивације студената за учење хемије

Посматрајући одговоре студената на нивоу појединачних ставки у упитнику стиче се увид у ниво испољености мотивације студената за учење хемијских садржаја. Дакле, студенти су показали највећи степен слагања са тврдњама „Осећам задовољство када сам сигуран у своје знање.“ ( $M = 4,57$ ,  $SD = 0,55$ ), „Осећам задовољство када остварим добар резултат на колоквијуму/испиту.“ ( $M = 4,52$ ,  $SD = 0,67$ ), и „Осећам задовољство када могу да решим тежак задатак из хемије.“ ( $M = 4,52$ ,  $SD = 0,55$ ). Овакви налази су охрабрујући и указују да су студенти мотивисани за усвајање и разумевање хемијских садржаја. Даље, студенти су изразили најниже слагање са тврдњом „Без обзира колико се трудим не могу да научим градиво хемије.“ ( $M = 1,54$ ,  $SD = 0,79$ ). Овај налаз такође указује на изражену мотивацију за учење хемије јер указује да студенти сматрају да су способни да науче градиво хемије уз улагање одређеног труда. Ниски скорови остварени су и када је реч о тврдњама које се односе на оријентисаност на постигнуће, на пример „Учим хемију како би друге колеге мислиле да сам паметан/а“ ( $M =$

1,65, SD = 0,83), и „Учим хемију како би професор обраћао пажњу на мене“ (M = 1,66, SD = 0,80). Наиме, наведени резултати упућују да су студенти у малој мери усмерени на постигнуће и да је учење хемијских садржаја њихов циљ.

Сумирајући добијене скорове по супскалама упитника и преведећи их у скорове од 1 до 5 (дељењем аритметичке средине супскале са бројем ставки) види се да студенти у највећој мери показују мотивацију оријентисану на учење, да уважавају значај хемије као науке и да примењују стратегије активног учења (табела 2). Добијени резултати су у складу са налазима других истраживања (Kan, & Akbaş, 2006).

Табела 2. *Ниво испољености мотивације студената по супскалама упитника*

Супскала	М	SD
СЕ	3,91	0,53
АУ	4,13	0,49
ЦХ	4,22	0,53
ОП	3,78	0,77
ОУ	4,41	0,54

Генерално посматрано резултати добијени у овом истраживању показују да студенти показују већу мотивисаност на свим димензијама у односу на ученике средњих школа обухваћених претходним истраживањима. Интересантно је приметити да су у претходним истраживањима (Олић, Адамов и Бабић-Кекез, 2014; Олић, Адамов и Сегединац, 2014) резултати показали да ученици у најмањој мери разумеју вредност хемије као науке. У прилог томе говори и податак да је ставка „Мислим да је учење хемије важно јер ми може користити у свакодневном животу” остварила најнижи скор (Олић, Адамов и Бабић-Кекез, 2014). Овакав тренд који се огледа у већој мотивацији студената хемије за учење хемијских садржаја у односу на ученике средњих школа је очекиван јер студенти врше избор факултета у складу са својим интересовањима.

### **Испитивање разлика у изражености мотивације за учење хемије код студената различитог студијског програма**

Применом једнофакторске анализе варијансе (ANOVA) тестиране су разлике у нивоу изражености мотивације студената за изучавање хемијских садржаја између група студената формираних према студијском програму (табела 3). На овај начин студенти су подељени у четири групе: дипломирани хемичар (Х), дипломирани хемичар - контрола квалитета и управљање животном средином (КК), дипломирани биохемичар (БХ) и дипломирани аналитичар заштите животне средине (АЗЖС).

Табела 3. Разлике у мотивацији за учење у односу на студијски програм студената

Супскала	М (SD)				F	p
	X	KK	BX	A3ЖС		
СЕ	27,68 (3,60)	26,03 (3,43)	28,09 (4,22)	26,79 (3,14)	2,61	<b>0,053</b>
АУ	33,74 (3,91)	31,85 (3,19)	33,70 (3,63)	30,43 (5,24)	4,87	<b>0,00</b>
ЦХ	21,48 (2,62)	20,44 (2,49)	21,07 (2,79)	21,00 (2,72)	1,42	0,24
ОП	14,94 (3,06)	15,21 (3,35)	14,95 (2,84)	16,71 (2,92)	1,41	0,24
ОУ	22,15 (2,90)	21,28 (2,69)	22,55 (2,12)	21,86 (2,54)	1,65	0,18

Добијени резултати су показали да постоји разлика у примени стратегија активног учења између студената различитог студијског програма, док је разлика у опаженој самоефикасности маргинално статистички значајна. Резултати напредних поређења су показали да постоје разлике у примени стратегија активног учења студената студијског програма дипломирани хемичар и дипломираних аналитичара заштите животне средине. Разлике су значајне и између дипломираних биохемичара и аналитичара заштите животне средине. Ове разлике показују да будући дипломирани аналитичари заштите животне средине у мањој мери примењују стратегије активног учења у односу на студенте других смерова. Установљена је маргинална статистичка значајност у примени стратегија активног учења између студената смерова дипломирани хемичар и дипломирани хемичар - контрола квалитета и управљање животном средином.

### Испитивање разлика у изражености мотивације за учење хемије код студената прве и завршне године студија

Узорком су обухваћени студенти који су школске 2014/2015. године уписали прву, односно четврту годину студија. Разлике у њиховој мотивацији за учење хемијских садржаја испитане су применом t-теста за независне узорке (табела 4).



Табела 4. Разлике у мотивацији за учење у односу на годину студија

Супскала	година студија	M	SD	t	df	p
СЕ	1	26,76	3,76	-2,52	183	<b>0,01</b>
	4	28,14	3,59			
АУ	1	33,66	3,49	2,31	183	<b>0,02</b>
	4	32,33	4,36			
ЦХ	1	21,12	2,60	0,00	183	1,00
	4	21,12	2,72			
ОП	1	14,82	2,94	-1,601	183	0,11
	4	15,54	3,20			
ОУ	1	21,95	2,49	-0,49	183	0,62
	4	22,15	2,91			

Добијени резултати су показали да се студенти прве и четврте године разликују у мотивацији за учење, односно у погледу опажене самоефикасности и примене стратегија активног учења. Када је реч о опаженој ефикасности резултати указују да студенти четврте године студија имају виши осећај властите ефикасности у односу на студенте прве године. Даље, добијени налази сугеришу да стратегије активног учења у већој мери примењују студенти прве године у односу на студенте четврте године.

Добијени налаз да студенти четврте године имају виши осећај самоефикасности је у складу са полазним претпоставкама социо-когнитивне теорије. Bandura (1997) сматра да лична искуства у претходним сличним ситуацијама у највећој мери утичу на развој осећања самоефикасности. Особе формирају веровања о самоефикасности из сопствених интерпретација претходног искуства. Конкретно, претходни успеси развијају перцепцију самоефикасности док је неуспеси инхибирају. Наиме, студенти четврте године имају више искуства у обављању одређених задатака које су раније успешно извршили, што је утицало на развој осећања самоефикасности. Ови резултати су сагласни и са налазима истраживања према којима студенти хемије универзитета у САД показују израженије осећања самоефикасности на крају него на почетку семестра (Zuscho, Pintrich, & Sorrola, 2003).

Уочава се да млађи студенти у већој мери примењују стратегије активног учења. С обзиром на одговоре на појединачним ставкама упитника овакав налаз се чини оправданим. Наиме, виши скорови остварени су на ставкама које се односе на начин на који студенти долазе до информација. Када имају потешкоће да савладају и разумеју одређене садржаје студенти прве године ће у већој мери користити друге изворе, тражити помоћ колега и професора у односу на своје старије колеге.

Ови налази се делимично могу објаснити и чињеницом да старији студенти, услед развијенијег осећаја самоефикасности, имају већу самосталност у раду.

### Закључак

Истраживање чији су резултати приказани у овом раду спроведено је с циљем да се испита мотивисаност студената прве и завршне године студија за учење хемијских садржаја. Добијени резултати су показали да се студенти прве и четврте године разликују у мотивацији за учење. Евидентирана је разлика у опаженој самоефикасности студената у корист студената четврте године и у примени стратегија активног учења у корист студената прве године. Када се посматра мотивација за учење хемијских садржаја студената различитог смера запажа се разлика у примени стратегија активног учења.

У светлу резултата овог истраживања потребно је током наставе применом одговарајућих наставних стратегија подстицати осећај самоефикасности за учење хемије, омогућавати и подстицати примену стратегија активног учења, а избором одговарајућих задатака указивати на примену хемијских знања у разумевању појава у свакодневном животу.

Ограничење истраживања приказаног у овом раду тиче се чињенице да су узорком обухваћени студенти прве и завршне године студије. У том смислу у будућим истраживањима било би корисно узорком обухватити студенте друге и треће године, као и студенте мастер студија чиме би се повећала генерализабилност добијених резултата. Поред тога, у неком од будућих истраживања би било занимљиво довести у везу мотивацију и академско постигнуће студента.

### Литература

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.
- Brković, A. D., Petrović-Bjekić, D., & Zlatić, L. (1998). Students' motivation for teaching courses, *Psihologija*, 31(1-2), 115-136.
- Çetin Dindar, A., & Geban, Ö. (2011). What affect high school students' chemistry learning?. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 439-442.
- Chandrasegaran, A. L., Treagust, D. F., Mocerino, M. (2009). Empha-sizing multiple levels of representation to enhance students' understandings of the changes occurring during chemical re-actions, *Journal of Chemical Education*, 86(12), 1433–1436.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Glynn, S. M., Taasooobshirazi, G., & Brickman, P. (2007). Nonscience majors learning science: A theoretical model of motivation, *Journal of Research in Science Teaching*, 44(8), 1088-1107.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American psychologist*, 60(6), 581-592.

- Jurišević, M., Glažar, S. A., Pučko, C. R., & Devetak, I. (2008). Intrinsic motivation of pre-service primary school teachers for learning chemistry in relation to their academic achievement, *International Journal of Science Education*, 30(1), 87-107.
- Jurišević, M., Glažar, S. A., Vogrinc, J., & Devetak, I. (2009). Intrinsic motivation for learning science through educational vertical in Slovenia, *Fifth biennial self international conference enabling human potential: The centrality of self and identity*, Al Ain: United Arab Emirates.
- Kan, A., & Akbas, A. (2006). Affective factors that influence chemistry achievement (attitude and self efficacy) and the power of these factors to predict chemistry achievement, *Journal of Turkish Science Education*, 3(1), 76-85.
- Lee, O., & Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms, *Journal of Research in Science Teaching*, 33(3), 303-318.
- Marks, R., & Eilks, I. (2009). Promoting Scientific Literacy Using a Sociocritical and Problem-Oriented Approach to Chemistry Teaching: Concept, Examples, Experiences, *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(3), 231-245.
- Mirkov, S. (2008). Orijentacija na ciljeve učenika i njihov značaj za ostvarivanje uspeha u školi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(1), 37-53.
- Olić, S., Adamov, J., & Babić-Kekez, S. (2014). Motivation as a predictor of pupil's achievement in chemistry, *Istraživanja u pedagogiji*, 4(2), 24-36.
- Olić, S., Adamov, J. i Segedinac, M. (2014). Motivacija učenika za učenje hemije u srednjoj školi, *Zbornik radova, Metodčki aspekti unapređenja nastave - prednosti i izazovi*, Beograd, 67-76.
- Olić, S., Ninković, S., & Adamov, J. (2016). Adaptation and empirical evaluation of the questionnaire on students' motivation towards science learning, *Psihologija*, 49(1), 51-66.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Motivation, learning, and well-being, *Handbook of motivation at school*, 1 (pp. 171-195), New York: Routledge.
- Salta, K., & Koulougliotis, D. (2012). Students' motivation to learn chemistry: The Greek case, *Proceedings of the 1st International Conference New Perspectives in Science Education*, (pp. 8-9), Florence – Italy.
- Schunk, D., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory, *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53), New York: Taylor Francis.
- Stuckey, M., & Eilks, I. (2014). Increasing student motivation and the perception of chemistry's relevance in the classroom by learning about tattooing from a chemical and societal view, *Chemistry Education Research and Practice*, 15(2), 156-167.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics*, Boston: Pearson Education.
- Tuan, H. -L., Chin, C. -C., & Shyang, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure student's motivation towards science learning, *International Journal of Science Education*, 27(6), 639-654.

- Tüysüz, C. (2010). The Effect of the Virtual Laboratory on Students' Achievement and Attitude in Chemistry, *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 37-53.
- Zusho, A., Pintrich, P. R., & Coppola, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry, *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094.

**Phd Stanislava Olić,**  
**Phd Jasna Adamov,**  
**Phd Snežana Babić Kekez,**  
Faculty of Sciences, University of Novi Sad

## MOTIVATION STUDENTS OF CHEMISTRY FOR THE STUDY OF CHEMICAL TEACHING CONTENT

### Summary

The paper starts from the fact that motivation is an important prerequisite for successful learning. Therefore, the aim of this study was to examine the motivation of university students to learn chemistry as well as to explore the differences in the motivation of students of different study years and programs. The motivation for learning chemistry concepts was measured using the Serbian version of the Student's Motivation Toward Science Learning (SMTSL), which consists of five subscales: self-efficacy, active learning strategies, science learning value, performance goal and achievement goal orientation. The sample included 185 students of the first and fourth year (ages 19-25) of Chemistry at the Faculty of Science and Mathematics, University of Novi Sad (Serbia). The obtained results showed that chemistry students are generally motivated to study chemistry concepts. Students have mostly shown achievement goal orientation, respect for the importance of chemistry as a science and utilization of active learning strategies. At least students have demonstrated performance goal motivational orientation. Students in the final years have shown greater motivation for learning compared to students of the first year, and the differences primarily were related to their sense of self-efficacy. Contrary, active learning strategies are increasingly applied by students of the first year. Differences in motivation among students from different study groups were not significant except in the application of active learning strategies. The obtained results indicate the general motivation of chemistry students to study chemistry concepts that increases over time during the years of study. Implications of the findings are being discussed in the paper.

Наташа Р. Куртума<sup>1</sup>, докторанд,  
Филозофски факултет,  
Универзитет у Новом Саду  
Доц. др Гордана М. Ристић  
Филозофски факултет,  
Универзитет у Новом Саду

UDK 373.3:: 81'243: 81'373.7  
Оригинални научни рад  
Примљен: 24. 11. 2017.  
Прихваћен: 20. 1. 2018.  
BIBLID 0553–4569, 63 (2017), 1, p. 52–63.  
doi: 10.19090/ps.2017.1.52-63

## О ВАЖНОСТИ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ ФРАЗЕОЛОГИЗАМА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

### *Апстракт*

*Циљеви савремене наставе страног језика су, према Заједничком европском референтном оквиру за језике, усмерени на комуникацију односно развијање опитних, а пре свега комуникативних компетенција. Све чешиће се намеће неопходност познавања страног језика до те мере да можемо без великих проблема да комуницирамо са говорницима одређеног језика, а да при том владање страним језиком није сведено на познавање само одређених области језика. За успешну, свакодневну комуникацију је, између осталог, битно познавање фразеолошких јединица неког језика. У овом раду се поставља питање да ли су и у којој мери наставници страног језика свесни важности имплементације фразеологизама у наставу страног језика. Техника којом смо се служили приликом испитивања је анкетирање, при чему инструменте анализе чини анкетни лист са петостепеном Ликертовом скалом. За поменути анализу употребљена је дескриптивна статистика као вид квантитативне анализе података након које следи дескрипција резултата. Циљ нашег истраживања је, уз помоћ дескриптивне статистике, извођење опитних закључака у вези са ставовима наставника на одређене исказе и утврђивање тачности наших претпоставки док се фокусирамо на важност имплементације фразеолошких јединица у настави страног језика. За даља истраживања интересантно би било анализирати корелацију добијених одговора између основног односно средњег образовања, година стажа наставника и страног језика који се предаје. Сматрамо да би овај рад могао бити полазиште за даљу анализу у оквиру теме.*

*Кључне речи: комуникативна компетенција, фразеолошка компетенција, фразеологизми, настава страног језика, ставови наставника*

---

<sup>1</sup> [natasakurtuma@hotmail.com](mailto:natasakurtuma@hotmail.com)

## Увод

Налазимо се у времену у којем је познавање бар једног страног језика од великог значаја, како бисмо могли без потешкоћа да функционишемо, како у пословном тако и у приватном животу. Није довољно познавање само одређених области језика како би се задовољила све чешће наметнута потреба познавања страног језика до те мере да можемо без већих проблема да комуницирамо са говорницима неког језика. Под језичком компетенцијом већина подразумева познавање граматичких правила и одређеног броја речи страног језика, мислећи при том на одређени оптимум речи, али не и на познавање фразеолошких јединица. Међутим, да бисмо овладели страним језиком и били у стању да комуницирамо са говорницима неког језика, неопходно је да познајемо, између осталог, и фразеологију тог језика. Највећи проблем је то што значај фразеологизама у језику често није довољно експлицитно наглашен, када је учење страног језика у питању. Неретко је случај да су фразеологизми потцењени у настави и нису у довољној мери етикетирано као важна компонента комуникативне компетенције. Овим и сличним проблемима су се између осталог бавили: Ханс Бикис и Уте Паули, Клаус Ерхард, Волфганг Флајшер и Алисон Вреј (Bickes и Pauli, 2009; Ehrhardt, 2014; Fleischer, 1997; Wray, 2007). У овом раду се поставља питање да ли су и у којој мери наставници страног језика свесни важности имплементације фразеолошких јединица у наставу страног језика. Под називом *наставник страног језика* подразумевамо предаваче страног језика како у основним и средњим школама тако и у школама страних језика. Циљ нам је, између осталог, да уз помоћ анкетања и процењивања, користећи притом дескриптивну статистику, дамо одговоре на ово питање. У те сврхе смо анализирали скале процене које су попуњавали наставници страног језика, а у вези са важношћу интегрисања фразеологизама у наставу страног језика.

## О фразеологизмима

### Дефиниција фразеологизама

Консултујући домаћу и страну литературу закључујемо да је готово немогуће дати јединствену дефиницију фразеологизама, али је према многим ауторима (уп. Burger, 2003; Fleischer, 1997; Kolenić, 1999; Palm, 1997) сасвим извесно да све фразеолошке јединице представљају минималан скуп од две компоненте. Бургер, Бухофер и Сиалм (Burger et. al., 1982) под фразеологизмом подразумевају чврст спој речи у којем лексеме губе првобитно, појединачно значење. Устаљени израз добија ново, јединствено значење и у језику се посматра као лексемска јединица, са чиме се слаже Кристине Палм (Palm, 1997) и на то додаје да спој компоненти унутар једног фразеологизма може да буде регуларан и ирегуларан. Доброволски и Пираинен (Dobrovolskiј & Piirainen, 2009) фразеологизам дефинишу као хипероним за све чврсте спојеве речи.

Ослањајући се на Бургера (2003) у овом раду под термином фразеологизам подразумевамо устаљену конструкцију са минималном структуром од две компоненте, без обзира на то којој врсти речи оне припадају, не занемарујући притом морфосинтаксичке промене појединих компоненти.

### Основна обележја фразеологизама

Разликујемо фразеологизме<sup>2</sup> у ужем и ширем смислу речи. У овом раду се ослањамо на Харалда Бургера (2003), те под фразеологизмима у ужем смислу подразумевамо фразеолошке јединице које карактеришу вишечланост, стабилност и идиоматичност (уп. Burger, 2003; Fleischer, 1997; Palm, 1997). Уколико фразеологизам није идиоматизован спада у групу фразеологизама у ширем смислу речи, што значи да је обележје идиоматичности главни критеријум за ову поделу, а представља семантичку трансформацију компоненти унутар фразеолошке јединице. Према степену идиоматичности разликујемо потпуно идиоматизоване фразеологизме, затим делимично идиоматизоване фразеологизме и фразеологизме који нису идиоматизовани (уп. Burger, 2003; Fleischer, 1997; Palm, 1997). Устаљеност<sup>3</sup> подразумева да се компоненте фразеологизма не могу заменити другим синонимним изразом, као што је то случај код слободних група речи<sup>4</sup>. Фразеолошке јединице се лексикализују и репродукују као чврст спој речи и као једна целина (уп. Burger, 2003; Fleischer, 1997; Palm, 1997). Полилексичност или вишечланост подразумева минималну структуру фразеологизма као споја две компоненте које могу да припадају како различитом тако и истом скупу речи унутар једне фразеолошке јединице (Burger, 2003). У раду се, због њихове специфичности, ограничавамо на фразеологизме у ужем смислу.

### Фразеологизми као компонента комуникативне компетенције

До седамдесетих година XX века акценат је био на језику као систему правила, било је важно усвојити правила и савладати основне синтаксичке структуре, док је усвајање лексике и семантике било у другом плану (уп. Nunan, 1999). Циљеви савремене наставе страног језика су, према Заједничком европском референтном оквиру за језике, усмерени на комуникацију односно развијање општих<sup>5</sup>, а пре свега комуникативних компетенција. Под комуникативном компетенцијом подразумевамо језичку рецепцију, продукцију, интеракцију и језич-

<sup>2</sup> У раду за термин фразеологизам користимо синонимне изразе као што су: фразеолошка јединица, фразеолошки израз, устаљени израз и чврст спој речи (уп. Mršević-Radović, 1987)

<sup>3</sup> Бургер (уп. 2003) разликује психолингвистичку, структуралну и прагматичну стабилност, тј. устаљеност.

<sup>4</sup> Поједини фразеологизми имају и своје варијантне форме (уп. Burger, 2003; Palm, 1997).

<sup>5</sup> Опште компетенције подразумевају декларативна знања (познавање културе земље чији језик се учи, познавање феномена из свакодневног живота, упућеност у географске, демографске, политичке одлике) и процедурална знања (примена декларативног знања односно способност успостављања контакта са припадницима других култура), компетенције које се тичу личности ученика као и способности за учење (GeR, 2001).



ко посредовање. Уколико говоримо на уопштеном нивоу можемо да кажемо да се комуникативна компетенција састоји из лингвистичке, социо-лингвистичке и прагматичке компетенције (GeR, 2001). За наш рад од посебног значаја је лингвистичка компетенција, будући да се под поменутиим појмом подразумева познавање вокабулара и идиоматских израза одређеног језика као и њихових међусобних односа. У поменути компетенцију се, такође, убраја познавање формалне стране језика (граматике).

С обзиром на то да познавање вокабулара неког језика представља предуслов за успешну комуникацију међу говорницима тог језика, сложићемо се са Фројденштајновом (Freudenstein, 1992) тврдњом да се комуникација може одржати иако говорник прави граматичке грешке, али, уколико говорник, пак, не влада одређеним вокабуларом, прети опасност да се комуникација прекине. Према Клаусу Ерхарду (2014) за успешну, свакодневну комуникацију поред одређеног броја речи неопходно је и познавање фразеолошких јединица неког језика, како бисмо могли да изразимо али и разумемо одређене мисли, ставове и емоције. Не сме се, пак, запоставити ни граматичка коректност при учењу језика јер судећи по Куку (Cook, 2003), лако може доћи до фосилизације<sup>6</sup>, те се тиме спречава достигнуће вишег језичког нивоа.

У свакодневном животу, било усмено или кроз писани облик, неминовно је да се сусрећемо са великим бројем фразеолошких јединица које, ако се преведу дословно, немају смисла. На тај начин способност разумевања, а самим тим комуникација, бива пољуљана. Познавање језика, по свему судећи, треба да подразумева између осталог и овладавање фразеологизмима тог језика. Фразеолошка компетенција је, како то наводи Клаус Ерхард (2014), саставни део комуникативне компетенције.

Увидом у новију литературу можемо закључити да фразеологизми заслужују све већу пажњу када је комуникативна компетенција у питању (уп. Ehrhardt, 2014; Wray, 2007). Није на одмет истаћи битну улогу фразеологизама када су рецепција информација и продукција говорних исказа у питању. Неки аутори (Ehrhardt, 2014; Fleischer, 1997) сматрају да је основна комуникација без познавања минималног фразеолошког корпуса онемогућена и да би фразеологизми стога требало да представљају важан део наставе страног језика.

### **Фразеологизми у настави страног језика**

Можемо рећи да, према теорији учења језика, овладавање чврстим спојевима речи доприноси ефикаснијем и бржем савладавању страног језика. С обзиром на то да су фразеологизми изузетно фреквентни када је комуникација међу говорницима у питању, није несхватљиво да се све више аутора залаже за интен-

<sup>6</sup> Фосилизација означава појам који се доводи у везу са завршном фазом усвајања страног језика. Реч је о тренутку у коме престаје да се развија ментална представа о језику. На теоријском плану могућа је фосилизација нпр. фонолошког система, док се синтаксичке и семантичке компоненте не могу и даље развијати (уп. Van Patten и Benati, 2010).

живнију имплементацију фразеологизама у настави страног језика (уп. Bickes и Pauli, 2009; Ehrhardt, 2014). Одређени број аутора (уп. Hallensteinsdóttir, 2001; Hessky, 1997; Jesenšek, 2006) сматра да је важно да се фразеологизми у наставу интегришу од самог почетка учења страног језика јер су фразеолошке јединице неизоставан део језика, без обзира о ком језику се радило. Аргумент који говори у прилог томе је и фактор мотивације. Ерхард (2014) сматра да ученици када једном схвате принцип откривања, разумевања и употребе фразеологизама, желе да знају све већи број фразеологизама како би их и самостално употребљавали. Свакако не смемо заборавити чињеницу да фразеолошке јединице није лако научити у оквиру наставе страног језика и употребљавати у адекватним ситуацијама. Оне због своје специфичности, мисли се на њихове синтаксичке, сематичке и прагматичне особине (уп. Lüger, 1997), захтевају одређени дидактички приступ када је учење у питању. Термин *настава страног језика* се у овом раду односи на наставу која се одвија у основним или средњим школама и у школама страних језика.

### **Анализа процене важности употребе фразеологизама у настави страног језика**

Велики број аутора се слаже са тим да су фразеологизми у другом плану када је учење страног језика у питању. Стога сматрамо да је значајно у вези са тим проценити став наставника страног језика који раде у школи.

Из тог разлога осмишљен је анкетни лист на основу којег смо анализирали став наставника у вези са важношћу имплементације фразеолошких јединица у наставу страног језика. Како бисмо у примарном делу нашег рада приказали резултате процене важности о употреби фразеологизама у настави, у раду је коришћена дескриптивна статистичка анализа.

### **Предмет, методе, технике и инструменти истраживања**

Предмет нашег испитивања је процена важности интеграције фразеологизама у настави из угла наставника страног језика који раде у основним и средњим школама у Србији. За поменути анализу употребљена је дескриптивна статистика као вид квантитативне анализе података након које следи дескрипција резултата. У анализи резултата се користе нумеричке вредности. Урађена је једноставна дескриптивна анализа, при чему се приказује проценат испитаника који је дао одређени одговор на постављена питања затвореног типа. Након логичке контроле и уноса прикупљених података извршено је табелирање и статистичка обрада резултата. Техника којом смо се служили приликом испитивања су: анкетирање и проценивање, при чему инструменте анализе чини анкетни лист са петостепеном Ликертовом скалом. Анкетни лист садржи уводне напомене и информације помоћу којих се врши анализа структуре узорка истраживања. У питању су следећи параметри: пол, страни језик на нивоу постигнућа од А1 до Б1, место, тип школе (основна, средња или школа страних језика), први или други страни језик

и радни стаж наставника. Анализирана је процена наставника страних језика на основу питања о томе да ли су фразеологизми важан део наставе страног језика, да ли је употреба фразеологизама значајна од самих почетака учења језика, да ли су фразеолошке јединице неизоставан део када желимо да комуницирамо са матерњим говорницима неког језика и да ли је неопходно посветити више пажње устаљеним изразима.

### **Хипотезе, циљеви и задаци истраживања**

У истраживању смо пошли од претпоставке да већина наставника неће сматрати да су фразеологизми важан део наставе страног језика, као и да не придају значај када је у питању учење фразеолошких јединица од самих почетака учења страног језика. Наша претпоставка је поткрепљена чињеницом да велики број савремених аутора сматра да су фразеологизми неправедно запостављењи у настави страног језика, те се апелује на квалитетнију и чешћу интеграцију истих (уп. Bickes и Pauli, 2009; Ehrhardt, 2014; Wray, 2007). Претпоставили смо, међутим, да је велики број наставника свестан чињенице да је познавање фразеологизама битно уколико се жели несметано комуницирати са матерњим говорницима језика који се учи. Верујемо да се наставници, упркос наведеном, не залажу за интензивнију имплементацију фразеолошких јединица у настави страног језика. До ове претпоставке смо дошли на основу сарадње, те и непосредног разговора са великим бројем предавача страног језика.

Циљ нашег истраживања је извођење општих закључака у вези са ставовима наставника на одређене тврдње и утврђивање тачности наших претпоставки док се фокусирамо на питање да ли су и у којој мери наставници страног језика свесни важности имплементације фразеолошких јединица у наставу страног језика.

### **Узорак истраживања и организација истраживања**

Инструменте испитивања применили смо на узорку наставника страних језика. Случајан узорак за све школе састојао се од 54 испитаника: од тога 33,33% наставника из основне школе, 31,48% наставника из средње школе и 35,19% наставника из школе страних језика. Број наставника страног језика који је обухваћен анкетирањем приказан је у графикаону 1.

Графикон 1. Број испитаника распоређених према основним, средњим школама и школама страних језика:



Сви наставници страног језика поседују од једне до тридесет и седам година радног искуства у струци. Испитивање је вршено у основним и средњим школама, као и у школама страних језика. Од 54 испитаника седам је мушког а 47 женског пола.

Табела 1. Број испитаника распоређених према полу:

Пол наставника:	Бр. наставника (%):
Женски пол	87,04%
Мушки пол	12,96%

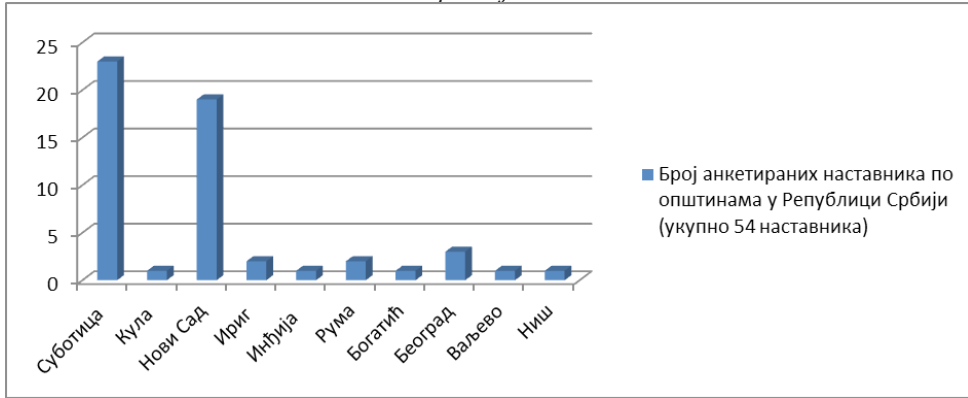
Као први страни језик предаје 40, док преосталих 14 наставника страни језик предаје као други страни језик у основним и средњим школама.

Табела 2. Број испитаника распоређених према језику који предају као први или други страни језик:

Први/други страни језик:	Бр. наставника (%):
Први страни језик	74%
Други страни језик	26%

Енглески, немачки, руски, италијански, француски и грчки језик су страни језици који су обухваћени испитивањем. Анкетирање наставника је спроведено у десет места у Србији који су приказани у графикону 2.

Графикон 2. Број испитаника распоређених према месту у којем предају страни језик:



У истраживању смо применили трансверзални приступ (уп. Dörnyei, 2007) – у одређеном временском периоду смо на више места, у различитим условима извршили анкетаирање наставника различитих страних језика. Анкетаирање је било анонимно, а вршено је у току првог полугодишта школске 2016/2017. године.

### Резултати анализе анкетних листова за наставнике страног језика

Резултате ставова наставника ћемо представити посебно према свакој тврдњи. Тумачићемо обједињено одговоре наставника који раде у основним, средњим школама и школама страних језика, са циљем да лакше уочимо опште закључке када су у питању ставови наставника страног језика према фразеологизмима.

На питање о томе да ли су фразеологизми важан део наставе велики број наставника се сложио са тим да фразеологизми јесу битни када је учење страног језика у питању. Двадесет и пет наставника, или 46,30%, од укупно педесет и четири наставника се у потпуности сложило са исказом, док је 48,15% наставника одговорило да се углавном слаже са поменутиим ставом. Дакле, може се рећи да већина наставника (94,45%) сматра фразеолошке јединице важним делом наставе када је страни језик у питању. Два наставника су била неодлучна (3,70%), а само се један наставник углавном не слаже са исказом (1,85%). Нико од испитаника није био става да су фразеологизми неважни у оквиру наставе страног језика.

На питање да ли је важно да се фразеологизми усвајају од самих почетака учења страног језика, једанаест испитаника (20,37%) се у потпуности слаже са ставом да је битно усвајати фразеологизме од самих почетака учења страног језика, а 40,74% наставника се углавном слаже са исказом. Закључујемо да је више од половине испитаника (61,11%) позитивног става када је у питању усвајање фразеолошких јединица од самих почетака усвајања језика. Десет испитаника

(18,52%) је било неодлучно, док се девет (16,67%) углавном не слаже са ставом осталих. Два испитаника се уопште не слажу са исказом.

Више од половине испитаника (53,70%) се у потпуности слаже са ставом да је неопходно познавати фразеолошке јединице уколико се жели несметано комуницирати са матерњим говорницима одређеног језика. Двадесет наставника (37,03%) се углавном слаже са поменутом тврдњом, док је петоро неодлучно (9,27%). Ниједан испитаник није дао негативан одговор да се делимично или у потпуности не слаже са исказом. Дакле, 90,73% испитаника, од укупног броја, свесно је значаја фразеологизама за комуникативну компетенцију.

Са последњим исказом да се више пажње треба посветити фразеологизмима у настави страног језика у потпуности се слаже 35,20% наставника (од укупног броја испитаника). Двадесет и један наставник (38,90%) се углавном слаже, али је 12,96% испитаника неодлучно поводом поменутог исказа. Пет наставника (9,24%) се углавном не слаже да је неопходно посветити више пажње употреби фразеологизама у настави страног језика. Два наставника се уопште не слажу са тим да треба више пажње обратити на поменуте спојеве речи.

### **Закључак о анализи анкетних листова за наставнике страног језика**

Закључак о анализи анкетних листова ћемо тумачити посебно према сегментима истраживања обрађеним у раду. Анкетирање испитаника извршено је на основу четири сегмента.

Први сегмент анализе односи се на значај употребе фразеологизама у настави страног језика. Други сегмент анализе подразумева тумачење резултата у вези са усвајањем фразеолошких јединица страног језика, од самих почетака учења језика. Трећи сегмент усмерили смо на анализу резултата о ставу да су фразеологизми неизоставан део успешне комуникације са матерњим говорницима одређеног језика који се учи. У оквиру четвртог сегмента анализе тумачили смо резултате везане за интензивнију имплементацију фразеологизама у наставу током учења страног језика. Анализирајући ставове наставника на први исказ закључили смо да су наставници, судећи према анкетном листу, изузетно свесни важности фразеологизама, када је настава страног језика у питању. Чак 94, 45% испитаника сматра фразеологизме важним делом наставе страног језика. Добијени резултати анкетирања за овај сегмент су изненађујући, а с обзиром на претпоставку од које смо пошли у раду. Судећи према новијој литератури, веровали смо да наставници фразеологизме неће сматрати значајним – интересантно је да се нико од испитаника није у потпуности сложио са нашом претпоставком. На основу резултата, у вези са другим исказом, закључујемо да је поново више од половине наставника свесно важности имплементације фразеологизама у наставу, од самих почетака учења страног језика, што је супротно нашим очекивањима. С једне стране јесте занимљиво да се више од половине испитаника сложило са исказом, али је с друге стране интересантно да више од једне трећине испитаника (38,89%) не дели мишљење са великим бројем аутора који апелује на усвајање фразеологизама од

самих почетака учења страног језика. То је свакако показатељ да наставници нису свесни у којој мери је важно да се фразеологизми усвајају од најнижег нивоа учења језика. У складу са нашим очекивањима наставници су у великој већини истакли да су фразеологизми неизоставан део када је несметана комуникација са матерњим говорницима одређеног језика у питању. Поред тога, ниједан наставник није мишљења да је трећи исказ нетачан или делимично нетачан. Ови резултати нису изненађујући с обзиром на то да смо од почетка претпоставили да су наставници свесни у којој мери матерњи говорници у свакодневном говору користе фразеологизме и колико су заступљени када је несметана комуникација у питању. Такође, наша претпоставка је да наставници не деле мишљење о томе да треба обратити више пажње на фразеологизме у настави страног језика и увидети да су неправедно запостављени у односу на друге области језика које се уче. Анализирајући одговоре наставника на четврти исказ увиђамо да су, позитивно изненађујуће у односу на нашу хипотезу, наставници у већини (74,10%) спремни да посвете више пажње чврстим спојевима речи за време наставе страног језика. Са друге стране, примећујемо да чак скоро једна трећина испитаника не сматра важним да се обрати већа пажња на имплементацију фразеологизама у наставу. Анализирајући ставове наставника према исказима (о којима је било речи) закључујемо да су наставници у великом броју, а судећи према попуњеним анкетним листовима, свесни важности имплементације фразеологизама у наставу страног језика, али да постоји одређени број испитаника, који не дели мишљење са остатком испитаника, те је става да су фразеолошке јединице маргиналне.

### **Закључна разматрања**

У раду смо разматрали у којој мери су наставници страног језика свесни важности имплементације фразеологизама у наставу страног језика, а у циљу достизања квалитетне језичке компетенције ученика. На основу добијених и представљених резултата јасно је да су наставници, судећи по одговорима из анкетног листа, свесни важности фразеолошких јединица када је комуникативна компетенција и учење фразеологизама у питању. Општи закључак је да је већина наставника свесна значаја употребе фразеолошких јединица од самих почетака подучавања страног језика, као и да је спремна посветити више пажње овим чврстим спојевима речи – што је супротно мишљењу већине аутора.

Стога сматрамо да би било пожељно анализирати дидактичко-методички приступ наставника када је обрада и усвајање фразеолошких јединица од стране ученика у питању, како би се установило да ли се добијени ставови примењују и у самој наставној пракси. Осим тога, верујемо да би било значајно испитати фразеолошку компетентност ученика који уче страни језик. Испитивање би могло да се ограничи на усвојене фразеологизме који се појављују у уџбеницима и радним свескама који/које се користе у оквиру наставе (као и на основу потенцијалног додатног материјала уколико га наставник користи). За нека даља истраживања интересантно би било анализирати корелацију добијених одговора



између основног односно средњег образовања, година стажа наставника и страног језика који се предаје. Поред постизања комуникативне компетенције код ученика, познавање и примењивање фразеологизама неког страног језика могу да допринесу томе да се народ и култура језика који учимо боље упознају. На тај начин се код ученика развија отвореност према свему што је страно и подстиче се размишљање о култури других народа и народности, што је свакако значајан васпитни циљ наставе. Сматрамо да би овај рад могао бити полазиште за даљу анализу у оквиру теме у ужем и ширем смислу.

## Литература

- Bickes, H. & Pauli, U. (2009). *Erst- und Zweitsprachenerwerb*, Paderborn: Fink.
- Burger, H., Buhofer, A., & Sialm, A. (1982). *Handbuch der Phraseologie*, Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- Burger, H. (2003). *Phrasologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- Dobrovolskij, D., & Piirainen, E. (2009). *Zur Theorie der Phraseologie, kognitive und kulturelle Aspekte*, Mannheim: Stauffenburg Verlag.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*, Oxford: Oxford University Press.
- Ehrhardt, C. (2014). *Idiomatische Kompetenz: Phraseme und Phraseologie im DaF-Unterricht*, dostupno na: <http://www.gfl-journal.de/1-2014/Ehrhardt.pdf> (pristupljeno 20. februara 2017. ).
- Fleischer, W. (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Freudenstein, R. (1992). *Wählen Sie Kanal 93! Unterrichtsmaterialien für das 21. Jahrhundert*, Informationen Deutsch als Fremdsprache 19, 543-550.
- GeR (*Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*), (2001), dostupno na: <http://www.europaecischer-referenzrahmen.de/>, (pristupljeno 3. marta 2017. ).
- Hallensteinsdóttir, E. (2001). *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*, dostupno na: <http://www.verlagdrkovac.de/volltexte/978-3-8300-0435-6.htm>, (pristupljeno 14. marta 2017. ).
- Hessky, R (1997). *Einige Fragen der Vermittlung von Phraseologie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Wortbildung und Phraseologie, 255-261.
- Jesenšek, V. (2006). *Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung*, dostupno na: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/747>, (pristupljeno 20. marta 2017. ).
- Kolenić, Lj. (1999). *Kako prepoznati frazem*, Teorija i mogućnost primjene pragmalingvistike, 377-382.
- Lüger, H-H. (1997). *Anregungen zur Phraseodidaktik*, Beiträge zur Fremdsprachevermittlung 32, 69-120.

- Mršević Radović, D. (1987). *Frazeološke glagolsko-imeničke sintagme u savremenom srpskohrvatskom jeziku*, Beograd: Filološki fakultet, Naučna knjiga.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*, Boston; Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Palm, C. (1997). *Phraseologie. Eine Einführung*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- VanPatten, B., & Benati, A. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*, London; New York: Continuum.
- Wray, A. (2007). *Set phrases in second language acquisition*, *Phraseologie, Phraseology* 2, 870-881.

**MA Nataša R. Kurtuma**

**Phd Gordana M. Ristić**

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

## ABOUT THE IMPORTANCE OF IMPLEMENTING PHRASEOLOGISMS IN FOREIGN LANGUAGE CURRICULUM

### Abstract

The aims of a contemporary curriculum of a foreign language, according to the Common European Framework of Reference for Languages, are directed towards communication, i. e. the development of general competences, above all, communicative competence. The necessity to be able to communicate with speakers of a foreign language without greater difficulties and that the command of language does not extend to certain linguistic areas alone is more and more common. For a successful everyday conversation, among other things, it is important to be familiar with phraseological units of a language. The question that arises in this thesis is – to what extent foreign language teachers are aware of the importance of implementing phraseologisms in a foreign language curriculum. The technique used in the research was surveying and the instrument of analysis was a five-point Likert scale questionnaire. Descriptive statistics, as a method of quantitative data analysis, was used for the survey after which description of the result followed. The aim of the research, using descriptive statistics as a method, is making general conclusions about teachers' attitudes towards certain statements as well as determination of the accuracy of our assumptions, with focus on the implementation of phraseologisms in a foreign language curriculum. It would be interesting for further research to analyze the correlation between the answers received in elementary i. e. secondary education, length of employment of teachers and foreign language he or she teaches. We believe that this thesis could be a starting point for further analysis of this topic.

**Key Words:** communicative competency, phraseologic competency, phraseologisms, foreign language curriculum, teachers' attitudes

Др Весна Краварушић<sup>1</sup>  
Висока школа за васпитаче  
струковних студија, Алексинац

UDK 378.147:001.818-057.875

Оригинални научни рад

Примљен: 29. 10. 2017.

Прихваћен: 17. 1. 2018.

BIBLID 0553-4569, 63 (2017), 1, p. 64-77.

doi: 10.19090/ps.2017.1.64-77

## ПАРТИЦИПАЦИЈА СТУДЕНАТА У ЕВАЛУАЦИЈИ КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ ПРОЦЕСА У ВИСОКОШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

### *Апстракт*

*У друштву ревизије, уводе се нови трендови контроле над високим образовањем, који се реализују, у складу са европским мерилима, унутрашњом и спољашњом евалуацијом високошколских установа. Кроз евалуацију педагошког рада наставника у овом процесу партиципирају студенти. У циљу обострано потребног унапређивања образовно-васпитног процеса, испитивани су ставови студената о остварењу квалитету и индикаторима на основу којих вреднују рад наставника. Подаци прикупљени путем есеј теста и листе за евалуацију, указују на значај формативне евалуације, али и да на оцењивање квалитета рада наставника утичу: недовољна информисаност студената о условима студирања, студијском програму, прописима, субјективни ставови студента условљени квалитетом њиховог постигнућа и општи утисци о личности наставника. Претпостављена недовољна компетентност студената за евалуациони процес је потврђена, те се препоручује правовремено информисање студената о питањима од значаја за студирање, заједничко утврђивање критеријума, упознавање са стандардима за наставни рад, примена формативне евалуације, измена инструмента за евалуацију, али и спремност наставника да уважи интерес студената и врши акционе корекције у свом раду.*

*Кључне речи: друштво ревизије, евалуација, образовно-васпитни процес, партиципација студената, формативна евалуација.*

<sup>1</sup> vesna.kljajic@gmail.com

## Увод

Време чији смо савременици одликује „завршетак једне епохе и почетак још недефинисане нове“, објашњава Кукоч (2009). За појам „глобализација“ везује феномен, „вредносно неутрално стање и процес“. Тумачећи глобализацију, Марковић (2003: 3) пише да је у питању објективна тенденција историјског процеса, којом „... друштвени процеси добијају у све већој мери, једном својом страном, свеобухватни, глобални карактер. У том смислу, глобализација се односи на развој модерне технологије, комуникације, научног истраживања, уједначавање економских и политичких институција и модела у разним деловима света, повезивање различитих националних и регионалних култура и цивилизација, ...“. За разлику од глобализације, „глобализам“, као и сви „... – изми, има прије свега субјективистичку, волунтаристичку, идеологијску конотацију, те представља став, наук и идеологију која промиче начело међузависности и јединства читава свијета, свих народа и држава на рачун националног и државног партикуларизма“ (Кукоч, 2009: 3). Додирне тачке оба актуелна процеса, глобализације и глобализма, су бројне. Међу њима је и реформисање јавног сектора држава. У настојању изградње глобалних институционалних, јавних структура, где нужно долази до уједначавања, стандардизовања, униформисања, јављају се и потребе за успостављањем контролних механизма над успостављеним структурама. Ту улогу преузима феномен именован као „друштво ревизије“ (*audit societ*). „Ревизорска култура“, наводи Жикић (2009: 100), омогућава да држава, као посредник између пореских обвезника и установа које се тим средствима финансирају, „између актуелног јавног друштвеног живота и потреба друштва као целине, у његовом одрживом развоју, има право и дужност да поставља стандарде рада“, преиспитује њихов рад и пресуђује о друштвеној корисности праћених установа кроз финансијске интервенције. У оквиру процеса европских интеграција, од потписивања Болоњске декларације 2003. године, високо образовање у Републици Србији се реформише складно глобалним узусима, успостављајући културу ревизије, у којој евалуација као процес заузима значајно место.

Евалуација (*evaluation*) је реч француског порекла, која означава одређивање вредности. Глагол евалуирати се односи на цењење, оцењивање и/или испитивање (Вујаклија, 2006; Ћосић, 2008). Евалуација у образовању се може објаснити као утврђивање релативне вредности образовно-васпитног процеса и резултата на основу утврђених стандарда. Међутим, не треба губити из вида да вредновање садржи, поред онога што је пожељно, значајно и цењено, и емоционалну компоненту евалуатора (Требјешанин, 2008). У педагошкој пракси високог образовања евалуација обухвата процењивање и вредновање иницијалног стања, процеса и исхода наставе и свих активности високошколске установе у свим сегментима њеног рада у постојећим условима (кадровским, финансијским, инвестиционим, материјално-техничким). У Републици Србији је предвиђено континуирано унутрашње и спољашње вредновање рада високошколских установа, као важан део процеса реформе високошколског система. Дефинисано је

и конкретизовано кроз многа документа. У процесу евалуације квалитета образовно-васпитног процеса у високошколским установама значајно место је дато партиципацији студената као најбројнијој интересној групи. Уважавају се и принцип и право студената на партиципацију у свим питањима од значаја за њихово студирање, те је партиципација студената нормирана у управљању и одлучивању на нивоу установе. Како је најобимнији и суштински део студентског ангажмана везан за базичне процесе у установи – наставу, тако је и партиципација студената првенствено усмерена на квалитет образовно-васпитног процеса. Студенти имају могућност да директно учествују у његовој оцени, исказују своје мишљење, критичке ставове и предлажу могућа решења.

### **Евалуациона пракса у високом образовању**

Примена евалуације у области високог образовања показала је извесне слабости које су изазвале критичке ставове у академској заједници. Уочени недостатак који је најчешће критикован, наводи Гачановић (2014: 16., према: Brenneis et al 2005; Strathern, 1997), је техничка неадекватност ревизионих технологија које се користе приликом процене рада наставника. Академски радници сматрају да инструменти не могу мерити елементе академског рада, као што су „професионалне идеје и етика, амбиција да се да све од себе, жеља да се нешто разуме подобно, воља за слободним дељењем информација и вредности које се не могу пребројати и не могу бити награђене, а при томе представљају неке од кључних вредности образовања и бављења науком уопште“ (Гачановић, 2014: 17, према: McIntyre 2000). И у Републици Србији су бројни извори из којих се идентификују примедбе интересних група у високом образовању на рачун постојеће евалуације наставничког рада, након деценије њеног припремања и увођења у нормативне акте и педагошку праксу. Студенти евалуацију наставе/наставника доживљавају као један од начина да се унапреди сарадња студената и наставног особља, али досадашња пракса показује да је процес углавном организован од стране наставног особља, без неопходне консултације са студентима и информисања студената о резултатима евалуације и даљим корацима у осигурању квалитета процеса наставе и учења. „Често, евалуација се своди само на оцењивање рада професора од стране студената, што доводи до мера кажњавања или унапређења појединих професора, али врло ретко доводи до побољшања наставе и учења, што је заправо и циљ оваквог оцењивања. Сматрамо да је неопходно појаснити шта евалуација наставе значи и на који начин би требало да се организује“ (Вуксановић и сар., 2013: 13). На Међународној конференцији у Београду посвећеној евалуацији у образовању (Пекеч и Радујко, 2011: 215), разматрајући проблем, учесници су дефинисали закључке: различите земље користе различите моделе евалуације; студенти верују у значај и неопходност евалуације наставника, али сматрају да би ефекат био бољи када би се студенти претходно упознали са критеријумима; када би се спроводила путем „чек-листа, дневника, бележака, портфолија и савремених техника“; исте инструменте користити и при евалуацији

студентских постигнућа, јер се тако уче евалуацији; истиче се значај повратних информација; важност свести наставника и студената о обостраној одговорности; студенти сматрају да је потребно да евалуација буде присутна у свим димензијама и фазама образовног процеса. Истраживање домета реформе високог образовања (Максимовић и Станисављевић Петровић, 2012), показало је, између осталог, да студенти исказују незадовољство различитим тумачењима Болоњског процеса од стране наставника, предиспитним обавезама, разликама које постоје приликом расподеле поена на нивоу различитих предмета, као и субјективношћу наставника приликом утврђивања поена. У оквиру ТЕМПУС регионалног пројекта CONGRAD, спроведено је истраживање које је обухватило дипломиране студенте са циљем евалуације квалитета студија. Користећи скалу од 1 до 5, дипломирани студенти високих школа струковних студија, оцењивали су квалитет својих студијских програма и услова студирања. Међу праћеним параметрима, присутност савремених приступа у настави и присутност практичних садржаја су најлошије оцењени (3,37 и 3,06), што одговара резултатима добијеним испитивањем дипломираних студената факултета. Компарацијом података добијених од студената који су студије завршили по старим програмима и студената који су студирали према Болоњском систему, утврђене су најниже разлике код рада студентских служби и професионалне компетентности наставника (Лажетић и сар., 2014: 4). Након интервјуа посвећеног проблему евалуације рада наставника од стране студената (Стевановић, 2014), аутор закључује: „Остаје отворено питање да ли су сви наставници спремни да изађу у сусрет студентима и неке ствари, које им студенти замерају, коригују, али и то да ли ће се студенти у будућности више ангажовати да попуне евалуације.“ Истраживања показују да се искуства високошколских установа приликом евалуације укупног рада разликују, али основне замерке студената и наставника на елементе процеса приликом евалуације образовно-васпитног рада наставника од стране студената су заједничке.

### **Основе за вредновање квалитета рада наставника**

Приликом евалуације рада наставника, високошколске установе у Р Србији користе разноврсне инструменте. Већина њих има основу у инструментима преузетим из система европских земаља којима се процењује: квалитет садржаја које студентима нуди предавач, ефективност рада, организованост, способност наставника да изазове интересовање студената, ефективност временске артикулације, јасност излагања, обим и ниво партиципације студената, способност наставника да пружи помоћ студентима. Прегледом инструмената који су у употреби у неким од наших високих струковних школа, евидентирано је да су, углавном, конструисани у форми листе за евалуацију рада наставника, којом се прате различити параметри рада. Студенти, нпр. оцењују: избор литературе, припремљеност и редовност одржавања наставе, квалитет наставе, садржаја наставе, методе рада, степен учешћа студената у наставним активностима, пружање корисних информација о раду, одговарање на студентска питања, темпо



излагања, прегледност и истицање најбитнијих сегмената градива, јасност и разумљивост излагања, квалитет сарадње са наставницима, однос наставника према студентима, адекватност закључне оцене студента нивоу показаног знања и друго (Извештаји о самовредновању рада високих школа, 2015, 2016). Инструменти се разликују по броју, разрађености и конкретности дефинисања сегмената рада наставника. Усмерени су на добијање информација о студентском погледу на организационе способности наставника, стручност, компетенције наставника за подучавање и учење, пружање подршке студентима, етос и његову одговорност. Међутим, и у ситуацијама када школе користе листе за евалуацију које садрже бројне елементе, изведене средње оцене указују на виши или нижи степен задовољства наставником, али не откривају суштину и дубину образовно-васпитног процеса у коме учествују заједно са наставником, нити дају потпуну информацију наставнику и надлежнима у школи о квалитету реализованог образовно-васпитног рада. Бројни су елементи које би требало узети у обзир како би оцена рада наставника била комплексније заокружена. Додатну отежавајућу околност чини недостатак критеријума на нивоу школе, непостојање и/или мањкавост других објективизираних инструмената, као и изостанак праћења рада наставника на нивоу високошколске установе на основу којих се, такође, може вредновати рад наставника. Сегменти рада наставника који се могу пратити и путем евиденција, педагошке документације, праћења рада и других примењених инструмената на нивоу школе, и упоредити са оценом добијеном од студената се, углавном, свде на редовност одржавања наставе, јавност информација везаних за наставни план и програм предмета, обавезну и препоручену литературу, код неких наставника установљена правила понашања у току рада, коришћење наставних средстава, фреквентност студената на консултацијама, пролазност студената на испиту и појединачни или групни усмени или писани искази студената.

Уколико у високошколској установи не постоји редован систем праћења квалитета рада наставника утврђен евалуацијом од стране студената, жеља да се добијени резултати употребе за унапређивање квалитета рада као и интенција наставника да у односу на добијену оцену реагује, процес корекције у односу на студенте је отежан. Разлог је да детаљи о томе шта би конкретно у свом раду требало да коригује, а на основу средње оцене, остају непознанице. Такође, руководац установе има задатак да, у складу са нормама прописаним општим актом, реагује у ситуацијама када су оцене наставника ниске, посебно када се то сукцесивно понавља (разговором, различитим средствима кажњавања), а да нема „опипљиве“ аргументе на основу којих ће сугерисати или захтевати промене у раду наставника. Неформално, постоји уверење да боље оцене припадају наставницима који минимизирају све врсте образовно-васпитних захтева и/или су „издашни“ у расподели предиспитних поена и поена на испиту, док су наставници који покушавају да доследно примењују са студентима договорене критеријуме строжије оцењивани. Ако је оцењивана област педагошки рад наставника, подељен на подручја рада, онда је највидљивији пропуст самог инструмента, листе за евалуацију рада наставника, недостатак индикатора (проверљивих аргумена-



та) који објашњавају (оправдавају) изречене оцене од стране студената. Такође, у високошколским установама је уобичајено да студенти партиципирају вршећи сумативну евалуацију целокупног рада наставника током семестра на крају семестра. Применом сумативне евалуације (Вилотијевић, 2000: 52), студенти немају повратну информацију а наставник тражене промене или утврђен квалитет рада може да уноси или да настави са применом дотадашњег рада тек са следећом генерацијом. Уз то, информације које је наставник добио од претходне генерације студената, и промене које би увео, нису гаранција да ће одговорити на потребе и интересовања нове генерације студената.

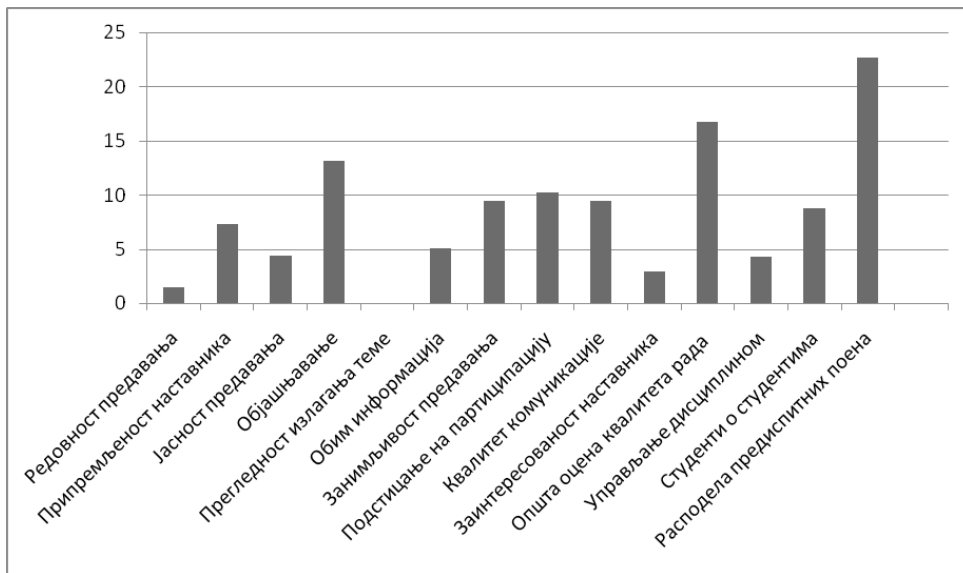
### **Методологија истраживања**

У сврху обуке студената за будући процес евалуације дечијег постигнућа и сопственог, професионалног рада, послужила је формативна евалуација квалитета образовно-васпитног рада наставника. Циљ акционог истраживања мањег обима је био унапређивање квалитета наставног процеса. Предмет истраживања су ставови студената о квалитету и индикаторима квалитета наставног процеса наставника. Узорак истраживања је обухватио 137 студената 2. године Високе школе за васпитаче струковних студија из Алексинца. Квалитативно истраживање је спроведено применом дескриптивне методе, техником скалирања и есеј техником. Коришћени инструменти су есеј тест и листа за евалуацију рада наставника. У току семестра, након сваког блока часова (предавања, вежбе), студенти су имали могућност да путем есеј теста сукцесивно изражавају своје ставове о квалитету наставног процеса, укључујући индикаторе који су утицали на формирање ставова (формативна евалуација). Подаци добијени анонимним есеј тестовима су распоређени према садржинској сличности, на основу чега су установљене условне категорије. Резултати су обрађивани дескриптивном статистиком (%), како би се пратио и обим партиципације студената. Наредна виђења са студентима су подразумевала резервисано време за повратне информације од стране наставника, увођење промена и додатне коментаре студената. На крају семестра, студенти су оцењивали рад наставника Листом за евалуацију, инструментом конструисаним и општекоришћеним на нивоу високошколске установе. Листа за евалуацију садржи следеће сегменте наставног рада: редовност одржавања наставе, припремљеност наставника за час, јасност предавања и вежби, прегледност теме коју наставник излаже, количину представљених информација, занимљивост предавања, напор наставника да подстакне учешће студената у настави, квалитет комуникације са студентима и заинтересованост наставника за предмет који предаје (задаци истраживања). Сваки од сегмената студенти су оцењивали оценама: 1 (веома слабо), 2 (задовољава), 3 (добро), 4 (врло добро) до 5 (одлично) (сумативна евалуација). Главном хипотезом истраживања је претпостављено да студенти нису остварили довољан степен компетентности за процес евалуације.

## Резултати и интерпретација

У процесу формативне евалуације, добијени резултати, навођени индикатори и сви коментари, према параметрима, су били следећи: *Редовност одржавања наставе*: Поштујем редовност на предавањима и вежбама (2 коментара (у наставку ком.), 1,45%); *Припремљеност наставника за час: Материјали за рад*: Презентације и материјали сасвим у реду; *Предавања*: На добар начин представљате градиво (допада ми се, одлично, коректно, 6 ком.); Сматрам да треба да задржите тај принцип предавања; Увек спремни да нас научите нешто ново; Организација предавања и вежби је на завидном нивоу (7,29%); *Јасност предавања и вежби*: Да једноставнијим вокабуларом презентујете (3 ком.); Стручне и друге речи, као што је „сукцесивно“ које ретко ко разуме (2 ком.); Предавања су јасна (4,37%); *Објашњења*: Превише околишања уместо конкретног одговора (компликовано, нисмо разумели, 5 ком.); Труди се да нам објасни све везано за лекције; Треbate кратко и јасно нешто да објасните (конкретан, кратак одговор, 3 ком.). Трудите да нас научите оно што је нама потребно; Сугестија које ретко могу да се искористе у пракси; Нове идеје. Врло јасна предавања (конкретна, 3 ком.). Поред едукативног карактера имају и васпитну функцију, развој интелектуалног капацитета (13,13%); *Прегледност теме коју наставник излаже*: Нема коментара (0%); *Количина представљених информација*: Дуга предавања (напорно; предуго траје све ово, 3 ком.); Непланирано градиво које није неопходно; Детаљно преносите своје знање на нас. Ценим количину градива коју нам представљате; Скроз је супер да тежите да нас научите што више (5,10%); *Занимљивост предавања*: Унети занимљивости у предавања (непривлачна, не држе пажњу, 5 ком.); Прошарајте неком сликом; Занимало ме је (занимљива, одлична, битна је свака реч, заинтересованост за будући посао буде, 7 ком.) (9,48%); *Напор наставника да подстакне учешће студената у настави*: Трудите се много (преданост, 3 ком., упорност 2 ком.). *Партиципација студента*: Више укључите студенте (2 ком.); Позитивно је што се ставља акцената на активан разговор (више активирате студенте него други, укључивање свих, активно слушате студенте, свако може да пита, да коментар на тему, 7 ком.) (10,21%); *Квалитет комуникације са студентима*: Приступачност студентима (одличан однос, отвореност, кооперација, интеракција, могућност исказивања мишљења, похвала, 8 ком.); Могли бисте мало више да имате приснији однос са студентима; Према некима скроз ок, а према некима као да смо најгори (кад Вам се нешто не свиђа видно испољавате, збуњујете ученике, осврните се на наше коментаре и жалбе, 3 ком.) (9,48%); *Заинтересованост наставника за предмет који предаје*: Посвећеност раду (заинтересованост за предмет фасцинантна, добар узор, улажете себе максимално у овај предмет, 4 ком.) (2,91%); *Опита оцена квалитета рада наставника*: Немам никаквих примедби на рад (5 ком.); По мом мишљењу предавања и вежбе су добри (добар сте професор, свиђа ми се ваш рад, супер сте и као професор и као особа, коректно, реално, културно, најбоље, не мењајте се, из свих области 5, свака част, смајли,

20 ком.); Лично имам замерку што се премало смејете; Препотентни (арогантни, 2 ком.) (16, 78%) (Графикон 1).



Графикон 1: *Партиципација студената одговорима (%) у оцени квалитета рада наставника*

Поред наведених коментара и индикатора, студенти су се изјашњавали и о другим аспектима заједничког рада: *Управљање дисциплином*: Држати дисциплину (избацивати напоље студенте који су недисциплиновани, тражите од студената да знамо како да дисциплинујемо децу приликом одржавања активности а ни сами не дисциплинујете студенате, добрица, будите строжи, свака част како игноришете поједине грубе провокације, 6 ком.) (4,3%); *Опсервације о вршњацима*: Неки студенти су незаинтересовани (не занима их, тешко и да седе на предавањима, навикли да на што лакши начин пролазе, преписују, треба да преиспитају своје понашање, неваспитање, не уче, оценама оцењују себе не Вас, немате због кога да се трудите, 12 ком.) (8,75%); *Расподела предиспитних поена*: Нереални приликом додељивања поена за Остало (не дајете те поене, строга, престрога, цепидлачи за поене, тражите да се зна за поен, два, три, док остали професори, уколико зафали један поен изађу у сусрет, 6 ком.); Неравномерна подела поена за групни рад (немогуће да 3 особе групно ураде рад, мало поена на активностима, треба да нађете неко решење, 3 ком.). Треба да имамо права на по три минуса а да не изгубимо поене (12 ком.); Дајте нам чешће паузу на предавањима (више пуш пауза, 3 ком.). Нема свако слободу изражавања, па да се на тај начин добије поене; Реални приликом оцењивања (објективност, нећете

да оштетите студенте, критеријуми за оцењивање су сасвим у реду, потребно је радити детаљно како би што боље научили свој посао, 6 ком.) (22,62%).

Резултати показују да студенти исказују низак степен интересовања за учешће у процесу евалуације образовно-васпитног процеса. У категорији *редовност* наставе, број одговора студената је занемарљив, што се може приписати свести студената о обавезности учествовања у наставном процесу, као и код параметра који се односи на *припремљеност* наставника за образовно-васпитни процес, коју студенти очекују. У категорији *јасност* предавања, студенти којима представља проблем да прате ниво предавања, изражавају своје замерке на непознате речи и стручне изразе, што је последица неједнаке формалне средњошколске припреме студената за праћење конкретног студијског програма, јер долазе и из средњих школа у којима су се школовали у образовним профилима који не припадају друштвено-хуманистичкој области (пољопривредне, техничке, дизајнерске, машинске школе...). У категорији *објашњења*, учешће студената је повишено, јер имају потребу да потврде квалитет тумачења проблема од стране наставника, али има и студената који су склони да потражују готова и кратка решења, чиме показују да преферирају рецептивни начин учења. *Прегледност* предавања наставника при обради нове теме није у жижи интересовања студената, тако да ову категорију директно не коментаришу. Малобројни студенти који оцењују *количину*, тј. обим информација представљених током предавања имају опречне ставове. Једни сматрају да је пружени обим потребан и задовољавајући, док други имају замерке на оптерећеност планом предмета и дневним распоредом часова. Ови подаци указују на студентско недовољно познавање плана и програма студијског програма, иако су школским процедурама обезбеђени уводни часови приликом почетка изучавања предмета и управо посвећени процесу информисања о наставном предмету (наставном плану, програму, облицима рада, методама, литератури, правилима понашања, предиспитним, испитним обавезама и другим питањима од значаја за заједнички рад). Такође, они су сигнал за разматрање проблема недељног распореда часова на нивоу школе (кроз активности парламента и радног тела наставног већа), уз сва кадровска и просторна ограничења школе. О *занимљивости* предавања студенти такође изражавају супротне ставове. Или су задовољни процесом и свесни значаја предмета за будућу професију, или сматрају да су предавања досадна, потражујући већи обим очигледних средстава, уз снижавање академског нивоа, што је у сагласју са резултатима добијеним у оквиру категорије објашњења. Студенти који су партиципирали у формативној евалуацији углавном показују задовољство напором наставника да подстакне проактиван однос студената према проблемима васпитне праксе и трагање за адекватним поступцима на основу научних сазнања и датих параметара. *Комуникацију* на релацији наставник-студенти оцењују као квалитетну, уз набрајање различитих индикатора, као потврду оцене. Има и студената који очекују већу присност с наставником, иако то надилази професионални однос. *Заинтересованост* наставника за предмет који предаје је добило пар коментара, уз претпоставку да су одговоре већ дали у оквиру категорије о напору

наставника да их заинтересује за рад. У оквиру *опште оцене* рада наставника, као последње категорије из званичног евалуационог листа учешће одговора студената расте до близу петине од укупног броја, уз изоловане доминирајуће позитивне индикаторе.

Студенти су изнели и своја мишљења о *управљању дисциплином* на часовима, углавном изражавајући критичке ставове према својим колегама који на различите начине опструшу заједнички рад, ометајући наставника и студенте који су заинтересовани за активно слушање и друге облике учествовања у образовно-васпитном процесу (напомена: пленарни рад се одвијао са 137 студената током школске године, а рад на вежбама у групама од 34 студента), чак до рестриктивних предлога који нису у складу ни са научним сазнањима које изучавају у оквиру предмета и правима детета и који би требало да чине основу њиховог будућег васпитног рада са децом, као ни са нормативним актима државе и школе. Истовремено, уз коментарисање негативних *понашања* појединих студената, студенти су посредно показали и да постоје знатне разлике у поступању наставника на нивоу школе у истим и сличним ситуацијама. Иста проблематика је потврђена кроз резултате истраживања који се односе на *расподелу поена* у оквиру обавезних и факултативних предиспитних обавеза. У оквиру Правилника о студирању (2011) прописана је максимална расподела предиспитних поена у оквиру обавезних предиспитних обавеза, док су (не)постојећи критеријуми наставника за остваривање могућих поена веома различити. Студенти су: или у потпуности задовољни постојећом процедуром за расподелу предиспитних поена; или заинтересовани за остваривање што већег броја поена, те поредећи различите поступке наставника приликом расподеле, бирају оне који су за њих повољнији. Такође, малобројни студенти имају замерке на промовисање вербалних активности студената, иако су им на располагању и друге могућности, које припадају кинестетичким стилевима учења. Истовремено се показало да је вредновање рада студената тема која изазива најшире учешће студената. Ови резултати дају индикације да је потребно преиспитивати постојеће критеријуме интерних расподела поена, али и успоставити заједничке критеријуме за све наставнике на нивоу школе, без задирања у аутономију наставника.

Акциона реаговања наставника, у односу на изнесене текуће примедбе, су обухватила: Поред уобичајеног тумачења значења нових појмова, уведена су додатна тумачења коришћених речи, уз консултације са студентима; У процесу објашњавања, поред питања о разумевању, уведена је провера на новим, конкретним примерима из васпитно-образовне праксе; наглашени су битни елементи, указивано на испитна питања и могуће одговоре (испитна питања јавна); Наставни предмет са 3 часа пленарних предавања, часом вежби и уз дневно оптерећење студената од 8 часова, условљен је наставним планом и кадровским ограничењима у распореду часова. Договорене су паузе, уз поштовање договореног времена. Обим наставних тема је сужен, а ослобођен простор посвећен дијалогу, очигледним средствима и примерима; Уведени су додатни сликовни материјали, схематски прикази, панои, филмови; Реално ограничење за учешће свих студената

та у дискусијама чини велики број студената и простор, али је установљена равномернија расподела учешћа студената; Остаје критички осврт аргументима на нетачне одговоре, тумачења супротна научним достигнућима и законској регулативи; Практиковање и тумачење управљања дисциплином у функцији будућег васпитно-образовног рада, остаје демократским приступом, уз улогу вршњачке регулације; Подстицање студената на партиципацију у конституисању интерних правила рада током наставног процеса, уз подсећање на договорено; Јасни критеријуми за остваривање поена у оквиру предиспитних обавеза, у складу са прописима; Равномерна и конзистентна расподела поена у односу на присуство и активност студената у складу са општим актом школе.

У односу на резултате претходне сумативне евалуације квалитета рада наставника од стране студената, на основу промена уведених формативном евалуацијом, до резултата сумативне евалуације испитаника, средња оцена наставника је увећана за 0, 40, што износи 0, 35 више од просека свих наставника на нивоу године. Удео у расту процене квалитета наставника су, свакако, имале измене у складу са захтевима студената, али и други чиниоци, као што су међусобно упознавање и процес адаптације на систем рада предметног наставника.

### Закључна разматрања

Од почетне партиципације већег броја студената у текућој, формативној евалуацији, али не веће од петине укупног броја студената, након два циклуса предавања, број студената који су партиципирали је опадао, до потпуног изостанка учешћа студената, на крају семестра. Након сваке анализе текуће примљених коментара студената, наставник је уводио тражене промене и учвршћивао понашања која су позитивно коментарисана. Резултати указују на значај формативне евалуације и њене предности над сумативном евалуацијом квалитета наставничког рада. И уз континуирану евалуацију, на оцењивање квалитета рада наставника утичу и недовољна информисаност студената о условима студирања, студијском програму, прописима, субјективни ставови студента условљени квалитетом њиховог постигнућа и општи утисци о личности наставника. Иако су добијени резултати у сагласју са ставовима студената из претходно наведених истраживања, реализовано истраживање има своја ограничења. Она произилазе из величине узорка, коришћених инструмената за сумативну евалуацију и компетенција самог наставника, те се не могу генерализовати на студентску популацију. Ипак, пружају индиције за унапређивање наставног рад наставника у високошколским установама.

Потребно је наставити са формативном евалуацијом, увођењем тражених а могућих промена, диференцирањем рационалних и ирационалних ставова, критичког мишљења од критицизма, потенцирањем релевантних аргумента за вредновање сегмената процеса (увођење инструмента/чек листе, који садржи одговарајуће индикаторе/стандарде за сегменте образовно-васпитног процеса) и компарацијом процеса евалуације рада наставника, дечијег постигнућа и рада васпитача, уводећи нове, хипотетичке ситуације у предавања и вежбе са студен-



тима. У овом процесу значајно место припада ставу наставника о студентској евалуацији, његовој спремности да се сучели са интересима и критичким освртима студената на квалитет његовог рада, као и спремност да реагује правовремено, а задржи ниво договорених критеријума и доследност у њиховој примени.

## Литература

- Посић, П. (2008). *Речник синонима*, Београд: Корнет.
- Гачановић, И. (2014). *Култура ревизије у науци и високом образовању: Случај Републике Србије 2000-2010.*, докторска дисертација: Универзитет у Београду, Филозофски факултет.
- Извештај о самовредновању* (2015). Висока здравствено-санитарна школа, Висан, Београд. Преузето 10. 11. 2016. са [http://vww.vzsvisan.com/images/stories/pdfs/26\\_april\\_2016/izvestaj%20o%20samovrednovanju%20visan%202014-15.pdf](http://vww.vzsvisan.com/images/stories/pdfs/26_april_2016/izvestaj%20o%20samovrednovanju%20visan%202014-15.pdf)
- Извештај о самовредновању* (2016). Висока здравствена школа струковних студија, Београд. Преузето 10. 11. 2016. са [http://vww.vzsbeograd.edu.rs/images/documents/1542/izv\\_2016.pdf](http://vww.vzsbeograd.edu.rs/images/documents/1542/izv_2016.pdf)
- Извештај о самовредновању и оцењивању квалитета студијског програма, наставе и услова рада* (2016). Висока школа струковних студија за васпитаче, Нови Сад. Преузето 10. 11. 2016. са [http://vww.vaspitacns.edu.rs/indek.php?option=com\\_content&view=article&id=299&Itemid=205](http://vww.vaspitacns.edu.rs/indek.php?option=com_content&view=article&id=299&Itemid=205)
- Извештај о самовредновању за период од школске 2012/2013. до зимског семестра 2015/2016. године* (2016): Висока школа струковних студија за васпитаче, Шабац. Преузето 10. 11. 2016. са <http://vww.vivasabac.edu.rs/materijali/skola/sistemkvaliteta/Izvestaj%20o%20samovrednovanju.pdf>
- Извештај о самовредновању и оцењивању квалитета студијских програма, наставе и услова рада за васпитаче и пословне информатичаре - Сирмијум* (2016): Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре, Сремска Митровица. Преузето 10. 11. 2016. са <http://vww.smvaspitas.edu.rs/downloads/vsssvpi-sirmium-izvest-samovred-apr16.pdf> 2016
- Краварушић, В. (2012). Улога ученика у евалуацији образовно-васпитног процеса, *Педагог између теорије и праксе* (97-105), Универзитет у Београду: Одељење за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду и Педагошко друштво Србије.
- Кукоч, М. (2009). *Филозофија и глобализација: Уз тему*, Загреб: Филозофска истраживања 113 год. 29, св. 1, 3 - 5.
- Лажетић, П., Јарић, И., Радоњић, О., и Живадиновић, И. (2014). *Евалуација студија и каријерни успех дипломираних студената у Србији и региону: изводи из резултата истраживања о дипломираним студентима*, Београд: CONGRAD TEMPUS.
- Максимовић, Ј., и Станисављевић Петровић, З. (2012). *Противуречна искуства студената о домету реформе високог образовања*, *Теме*, вол. 36, бр. 3,



- 1173 - 1189., Универзитет у Нишу: Филозофски факултет. Преузето 17. 8. 2016. са <http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0353-79191203173M>
- Марковић, М. (2003). Глобализација и глобализам. *Искушења глобализације*, Кикинда. Преузето 18. 8. 2016. са <https://filozofskitekstovi.wordpress.com/2013/07/02/globalizacija-iglobalizam/>
- Муџић, В. (2004). *Увод у методологију истраживања образовања* (друго, измењено и допуњено издање), Загреб: EDUCA.
- Пекеч, К., и Радујко, Б. (2011). *Међународна конференција Евалуација у образовању у балканским земљама*. Андрагошке студије, бр. 2., 213-216., Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Правилник о стандардима и поступку за акредитацију високошколских установа и студијских програма* (2008). Службени гласник РС бр. 106/2006, 112/2008.
- Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (2011). Службени гласник РС - Просветни гласник бр. 5.
- Стевановић, М. (2014). *Студенти оцењују, на професорима одлуке о примени*. Е чланак, 5. 4. 2014. Преузето 17. 8. 2016. са <http://vvv.univerzitetskiodjek.com/vesti/univerzitet/studenti-ocenjuju-na-profesorima-odluke-o-promeni>.
- Требејшанин, Ж. (2001). *Речник психологије*, Београд: Стубови културе.
- Трогодишњи извештај о самовредновању* (2015). Висока школа струковних студија за васпитаче “Михаило Павлов”, Вршац. Преузето 10. 11. 2016. са <http://vvv.uskolavrsac.in.rs/vp-content/uploads/2012/09/Trogodisnji-izvestaj-o-samovrednovanju.pdf>2015.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 1, 2, 3*, Београд: Учитељски факултет.
- Вујаклија, М. (2006). *Лексикон страних речи и израза*, Београд: Просвета.
- Вуксановић, Н., Исошки, Т., Марић, Ђ., Војиновић, Б., Бучевац, Н., и Марковић, Д. (2013). *Концепт учења оријентисан на студенте и студентско менторство у Србији*, Приручник за студенте, академско особље и високообразовне институције, Универзитет у Београду, Студентска унија Србије.
- Закон о високом образовању* (2015). Службени гласник Републике Србије, бр. 76/2005, 100/2007- аутентично тумачење, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013, 99/2014, 45/2015 - аутентично тумачење и 68/2015.
- Жикић, Б. (2009). *Друга страна ревизорске културе. Студија примера односа и обавеза и оптерећења универзитетских наставника*, Антропологија, бр. 8,99-120.

**Phd Vesna Krvarušić**

Preschool Teacher Training College, Aleksinac

## STUDENT PARTICIPATION IN THE EVALUATION QUALITY OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION

### Summary

In the time of globalization and globalism, a significant place belongs to the process of building global institutional structures, which are subject to standardization and control mechanisms. In the „audit society“, new trends in control over higher education are being introduced, which are being implemented in accordance with European criteria, internal and external evaluation of higher education institutions. In these streams, students participate, also through the evaluation of pedagogical work of teachers, with numerous criticisms of the scope and depth of participation. For the purpose of mutually necessary improvement of the educational process, conducting a formal evaluation during the school year and summing up at the end of the semester, students' attitudes about the achieved quality and indicators on the basis of which they evaluate the work of teachers were examined. The data collected through the essay and the evaluation list indicate the importance of formative evaluation, but also that the assessment of the quality of the work of teachers is influenced by: insufficient knowledge of students about the conditions of study, study program, regulations, subjective attitudes of the student conditioned by the quality of their achievement and general impressions of Teachers' personality. The assumed inadequate student competence for the evaluation process is confirmed, and it is recommended to inform students timely about the issues of relevance for studying, common criteria determination, familiarization with the standards for teaching, application of a formative evaluation, change of the evaluation instrument, as well as the readiness of teachers to respect the interest of Students and performs corrective actions in their work.

Key words: audit society, evaluation, educational process, student participation, formative evaluation.

**MA Jovana Marojević**  
 Filozofski fakultet  
 Nikšić

doi: 10.19090/ps.2017.1.78-84

## KA „BOLJEM OD VASPITANJA”

Graorac, I. (2017). *Predškolska pedagogija*, Zavod za udžbenike i SAJNOS, Novi Sad, str. 697

Knjiga *Predškolska pedagogija*, prof. Isidora Graorca objavljena je u oktobru 2017. godine, u izdanju Zavoda za udžbenike i SAJNOS-a. Riječ je o obimnom djelu od 697 stranica, čiji je sastavni dio i CD sa izabranim predavanjima prof. Aleksandre Marjanović. Upravo ta činjenica, između ostalih, čini ovu knjigu dragocjenom stručnoj čitalačkoj publici, naročito onoj mlađe generacije, koja nije imala priliku da neposredno svjedoči snagu i ljepotu pedagoške misli Marjanovićeve. Svi tekstovi okupljeni u ovom zborniku takođe pokazuju sličnu vrstu pedagoškog ubjeđenja – i mada među sobom raznorodni, ovdje ih objedinjuje prije svega nastojanje priređivača i autora, prof. Isidora Graorca, da se učvrsti u sopstvenoj pedagoškoj vjeri, te dai čitaocima vrati vjeru u mogućnosti vaspitanja u 21. vijeku. Neobično je važno što se upravo danas pojavljuje ovakva knjiga, koja po svemu zauzima „posebno“ mjesto u stručnoj literaturi, a koje je sama sebi izabrala – sve u njoj je na određeni način alternativno – autori, teme koje obrađuju, načini na koji im pristupaju, ali je istovremeno sve od fundamentalne naučne i opšte-ljudske važnosti.

U formalnom smislu ovaj zbornik čini devet velikih tematskih cjelina, i to: *Djetinjstvo i društvo, roditelji i deca; Pedagoški odnos, ljubav i afektivna vezanost; Dečja igra i stvaralaštvo; Alternativni život i odrastanje dece; Društveno (otvoreno) vaspitanje – mogućnosti zajedničkog življenja dece i odraslih; Školovanje i/ili obrazovanje vaspitača; Prilozi istoriji i koncepciji predškolske pedagogije; Prilozi teoriji obrazovanja; Maternja melodija, crna pedagogija, postpedagogija, i ne/mogućnost obrazovanja*. Ovim tematskim poglavljima prethodi segment knjige posvećen pedagoškoj viziji Aleksandre Marjanović, sa autorovim osvrtom na iste, te sa obiljem fragmenata iz njene bogate pedagoške misli. U *Predgovoru* čitamo neku vrstu direktnog odgovora na ideju Aleksandre Marjanović o društvenom/otvorenom vaspitanju, iz pera Ane Marjanović-Shane; knjiga je zaokružena *Rezimeom: saznanja i dileme*, u kome prof. Graorac ističe ključne ideje i dileme ovog udžbenika. U njemu su sakupljeni tekstovi preko dvadeset autora, uključujući i tekstove samog priređivača, te značajan

broj studija prof. Aleksandre Marjanović, čije ideje izvjesno jesu teorijskog uporište i *istočnik koncepcije predškolske pedagogije* koja je ovdje predstavljena. Po svojoj prirodi autorski radovi variraju od onih filozofske i antropološke orijentacije koji se bave konstruktom djetinjstva, djetetom, vaspitanjem, koji propituju važna pitanja teorije obrazovanja uopšte, preko onih koji se mogu okarakterisati kao „primjeri dobre prakse“ otvorenog vaspitanja, do tekstova koji tematizuju specifične probleme predškolskog vaspitanja (igra i stvaralaštvo, školovanje i/ili obrazovanje vaspitača, ideje Montessori pedagogije, implicitna pedagogija, otvoreno vaspitanje, komunikacija sa djecom, pedagoška ljubav...), zaključno sa izvorima iz domena crne i postpedagogije, koji čine pedagoško štivo *sui generis*.

Bez namjere da na ovom mjestu detaljno predstavljamo pojedine priloge koji su se našli u udžbeniku, kratko ćemo se osvrnuti na ključne ideje koje na manje ili više eksplicitan način tematizuju svi tekstovi, a koje možda najbolje odslikavaju i pedagošku viziju samog autora, prof. Graorca, koju nam je posredovao ovim svojim izborima.

### **Društveno/otvoreno vaspitanje**

Ako sebi dozvolimo slobodniju interpretaciju ove knjige možemo zaključiti kako je ona zapravo posvećena imenu Aleksandre Marjanović i njenoj viziji predškolskog vaspitanja. Ne samo da obiluje njenim tekstovima, i da su joj priključeni audio-zapisi predavanja profesorke Marjanović, već se da uvidjeti i kako veliki broj priloga tematizuje jedno od suštinskih pitanja koja je u osnovi pedagoške teorije ove autorke: interesovanje za prevrednovanje i transformaciju društjenih odnosa kao osnova za moguće transformacije u vaspitnim odnosima, odnosno *vice versa*.

U cijelom poglavlju posvećenom fragmentima njene pedagoške teorije, susrećemo se sa i danas unekoliko avangardnom a i alternativnom idejom o *društvenom/otvorenom vaspitanju male djece*. Ona sedamdesetih godina XX vijeka govori o „preobražaju predškolske ustanove u takvu formu društvenog vaspitanja dece koja se konstituiše kroz neposredno učešće dece, vaspitača, roditelja i drugih odraslih u različitim vidovima zajedničkog življenja“ (Marjanović, 1982: 408) i još, kako bi „predškolska ustanova trebalo da se dezinstitucionalizuje i preobrazi u mesto gde bi roditelji mogli na društvenom nivou da upražnjavaju svoj roditeljski poziv“ (Marjanović, 1979: 372-373). Ova ideja se razmatra detaljno u više tekstova drugih autora u knjizi (I. Graorac, S. Bogojević), a o mogućnostima zajedničkog življenja odraslih i djece raspravlja se i pomalo pesimistički (Mančić, 2013), ali sa druge strane se ukazuje i na ostvarivost ovih idela kroz „zajedničarenje sa roditeljima“ u vrtiću *Različak* (Marinković, Kovačević, 2015).

Piter Mos (Moss, 2014), pak, 2014. godine, trideset godina kasnije, nudi viziju ranog obrazovanja koja neodoljivo podsjeća pomenutu, Sandinu. Vrtić je zapravo „centar za rano obrazovanje“, organizovan kao višenamjenska ustanova kojoj je samo jedna od funkcija vaspitanje. „...to je javni prostor ili forum, mjesto susreta među građanima, i odraslima i djecom, i vrsta kolaborativne radionice li laboratorije na korist ovim građanima. Kao takvo, to je mjesto neograničenih potencijala – prostor za mno-

ge, mnoge projekte i druge mogućnosti. Obrazovanje ... će biti važno. Ali mnogo toga se može dešavati pored obrazovanja ... projekti koji mogu uključivati ko-konstrukciju znanja (učenja) za djecu i odrasle, obezbjeđivanje različitih načina podrške odraslima, posebno roditeljima male djece; izgrađivanje društvene solidarnosti i kohezije zajednice; pomoć da se odupremo dominantnom diskursu, na primjer kroz pedagošku dokumentaciju koja se naknado diskutuje, i da se odupremo drugim formama opresije koje dožive lokalne porodice i zajednice ... doprinos lokalnoj ekonomiji kroz podršku zaposlenin roditeljima i takođe odgovarajuću poslovnu ponudu u okviru samog centra; eksperimentisanje sa novim pedagoškim i projektima zajednice; i promocija rodne i drugih ravnopravnosti“ (Moss, 2014: 90).

Nije li začuđujuća činjenica kako se ideje Aleksandre Marjanović trideset godina ranije poklapaju sa savremenim i naprednim vizijama predškolskog vaspitanja u svijetu (ovdje je naveden samo jedan, eklatantan primjer, ali je takvih mnogo)?! Zato nije neobično što nas priređivač ove knjige vraća njenoj pedagoškoj viziji kao srcu predškolskog vaspitanja, i podsjeća na potrebu preispitivanja i novog čitanja te vizije u duhu postmoderne.

## Dijete, djetinjstvo

Tematika djeteta i djetinjstva u značajnom obimu je obuhvaćena u knjizi, i to ne samo poglavljem koje joj je eksplicitno posvećeno.

Prava je rijetkost naići na pedagoški tekst koji se bavi traganjem za *srećom* djeteta u pedagogiji, kakvi su tekstovi A. Marjanović (1983) i K. Ručki (1983), od kojih oba na svoj način ustrvrđuju kako sreća u savremenom svijetu nije karakteristika djetinjstva. Danas, pak, mnogo više brinemo o *kvalitetu predškolskog obrazovanja kroz visok povraćaj ondosno ekonomsku isplativnost*, prema logici Hekmanove krive, nego što smo istinski zainteresovani za radosno življenje djece u vrtiću. Odluka autora da tekstove o sreći djeteta uvrsti u knjigu o predškolskoj pedagogiji danas, osim što svjedoči o njegovom specifičnom pedagoškom senzibilitetu, ujedno predstavlja nedostajući glas o iznimno važnom pitanju predškolske pedagogije, koji se odavno nije čuo.

Među priložima u zborniku su osim toga ponuđene *postpedagoške perspektive djeteta i djetinjstva*, iz pera H. fon Šonebeka (2007, 1983/1998, 2006), gdje se *prijateljstvo sa djecom* odnosno *amikacija* predlažu umjesto vaspitanja. Šonebek apeluje na odricanje odraslih od *slike o djetetu* – tek tada može istinski prestati vaspitanje kao *misionarenje*. Drugačije, „alternativno“ odrastanje i djetinjstvo dokumentovani su tekstovima samog autora o *Porodici bistrih potoka* (Graorac, 1995. 1983), gdje vidimo upravo neku vrstu *prijateljstva sa djecom* na djelu. Govoreći o postmodernom djetetu D. R. Difur (2001/2002) ga opisuje u terminima *nekritičke i psihotične jedinke*, a N. Milenković (1999) duhovito govori o *modelima djeteta*, kao o svojevrsnim pedagoškim trendovima ili modama, u odnosu na koje se pedagozi/vaspitači/roditelji ponašaju kao *krojači*.

## Pedagoški odnos

Ako se jednim obuhvatnim misaonim pogledom osvrnemo na sadržaj ove knjige kao cjeline, rekli bismo da je ključna sintagma koja predstavlja preokupaciju mnogih tekstova u njoj, pa očigledno i preokupaciju sastavljača i autora ove zbirke priloga, profesora Graorca: sintagma pedagoškog *odnosa*, *odnosa* kao izvora individualnog razvoja, „jer nesporno je da odnos formira ličnost deteta“ (Graorac, 2017: 156). Ova tematika se razmatra u širokom dijapazonu značenja: od inicijalnih ideja prof. Aleksandre Marjanović u uzdrmanom *odnosu* „uzajamnosti odraslih i dece kao osnovnom odnosu“, *segregaciji djece*, te mogućnostima *zajedničkog življenja djece i odraslih* (A. Marjanović), preko pitanja *pedagoške ljubavi i erosa* (G. Ergen) i *potrebe za drugim* (I. Graorac) do prikaza ideje i nekih uspješnih praksi *društvenog/otvorenog vaspitanja* (A. Marjanović-Shane), i propitivanja *komunikacije u doba postmoderne* (H. fon Šonebek).

U udžbeniku su sabrani i tekstovi kritičke orijentacije, koji problemu pedagoških odnosa pristupaju sa primjesama političnosti (pri čemu se prizivaju uzori poput Freirea), što je takođe u skladu sa idejom o vaspitanju kao *političkoj praksi* koja je prisutna i kod A. Marjanović, a očigledno i kod Graorca. Difur (2001/2002) govori o *školovanju za totalni kapitalizam* koji podrazumijeva iskorjenjivanje *smisla za kritički odnos prema stvarnost* kod djece, kako bi postali dobri potrošači, na koncu, „dobri Egipćani“ (Gatto, 2005: 14) ili „nemisleći podanici“ (Meklar, 2013: 359). Grubačić u svom tekstu ističe imperativ revidiranja *odnosa moći* unutar vaspitno-obrazovnih procesa, koji se zapravo vide kao *odnosi eksploatacije* (A. Grubačić).

Da li je uopšte moguće stupiti u autentičan pedagoški odnos danas? Autor ovog zbornika i sebi i nama iznova postavlja to pitanje. Posebno vrijednim smatramo što se u izabranim tekstovima *izmješta fenomen pedagoškog odnosa* izvan isključivo interakcionih odnosa *na ravan društvenih*, gdje pedagogijai poprima političnost, i gdje se jedino i može praktikovati kao „slobodarski projekat“, projekat emancipacije, u freireanskom značenju te riječi. Ova knjiga nesumnjivo prenosi poziv A. Marjanović na „promenu shvatanja“, na, rečeno jezikom kritičke pedagogije, u sebi transformativnu i društveno transformišuću pedagogiju (Žiru, 2011, Meklar, 2013), na, kako Moss ističe, „pričanje drugačije priče“ u vaspitanju (Moss, 2014: 5), ili uspostavljanje drugačijeg „režima istine“. Od sedamdesetih do danas ovaj apel nije utihnuo, kako nam svjedoče prilozi objedinjeni u *Predškolskoj pedagogiji*, i vjerujemo da će biti još glasniji, a ova knjiga je svakako snažan doprinos tome.

Nakon ovog kratkog osvrta na sadržaj knjige, imamo potrebu da ukažemo na neke njene specifičnosti.

Budući da Isidor nedvosmisleno i ovim velikim duhovnim poduhvatom i puteštvijem, kakav jeste zbornik koja je pred nama, zastupa, razrađuje, podsjeća i nanovo tumači ideje prof. Aleksandre Marjanović, čini nam se sasvim uputnim „provjeriti“ kvalitet i smisao ove knjige preko kriterijuma koje je sama autorka dala govoreći o „udžbeniku“ predškolske pedagogije. Naime, „udžbenik ne bi smeo da bude ... zbir praznih iskaza o vaspitanju, koji ponekad mogu da budu i lepo sročene fraze, ali koji



ništa ne kazuju o vaspitanju kao **isečku realnosti** i kao **delatnosti**, pa zato predstavljaju maglovitu apstrakciju, a ujedno i izuzetno dosadno štivo“ (1986, 322-323). Ako se pomenuta dva parametra uzmu kao meritorna, onda nesumnjivo možemo ustvrditi da je ovaj prilog predškolskoj pedagogiji izrazito uspješan, budući da izbor tekstova koji su se u njemu našli zaista tematizuju vaspitanje kao dio društvene stvarnosti, u ukupnosti društvenih promjena, svaki iz svoje vremenske perspektive. Kao da se ovim tekstovima zaista nastojalo da se „utiče na formiranje ličnosti studenta“, kako ističe A. Marjanović, te se u tom smislu poduhvat ove knjige i njena primarna namjena studentima (kako sam autor ističe na strani 39) mogu smatrati zaista uspješnim. Upravo ideja o vaspitačkom pozivu kao „pravom ljudskom angažmanu“ (Marjanović) se nedvosmisleno promovirala izborom tekstova u ovom zborniku, što u predominaciji literature koje pedagogiju i vaspitanje svodi na tehniku, zaista predstavlja rijetkost i osvježanje.

Ova knjiga ima potencijal ne samo da podsjeti, već i da probudi, začudi, onespokoji čitaoca, i to na kreativan način, na način koji dovodi do individualnog rasta pojedinca, bilo da je on prosvjetni djelatnik, roditelj, ili samo pojedinac zainteresovan za dijete i djetinjstvo, kao fundamentalne kategorije društva. Razlog ovome ne leži samo u činjenici da su među sabranim tekstovima oni koji na određeni način dovode u pitanje same temelje vaspitanja ili makar dominantni način na koji se teorija i praksa vaspitanja danas manifestuju (tekstovi H. Fon Šonebeka, K. Ručki, A. Grubačića, B. Hamvaša), pa su po svojoj prirodi provokativni, da ne kažemo „uznemirujući“ - već i u izvjesnoj „tenziji“ koja se osjeća u koncepciji ove knjige, a koja čitaoca iz poglavlja u poglavlje najprije napominje na ključne ideje jedne nadasve oljuđene koncepcije predškolskog vaspitanja (čiji izvor nalazimo u pedagoškoj misli Aleksandre Marjanović), ali ga ujedno u nizu tekstova suočava sa onim što su fundamentalni problemi ovog područja ljudskog djelovanja i života, usput mu postavljajući mnogobrojna pitanja, ukazujući kako alternativna rješenja ipak u praksi jesu moguća, a ujedno dajući jedan, u naznakama, nihilistički (ne pesimistički) ton izborom tekstova u završnom poglavlju. Svojevrsna konfrontacija unutar samog teksta ove knjige kao cjeline možda nije izraz predumišljaja autora, ali svakako ima izuzetno poželjan, a nažalost prilično rijedak, učinak čitanja pedagoškog štiva: zapitanost nad fundamentalnom „ne/mogućnošću“ vaspitanja danas.

*Predškolska pedagogija* zahtijeva aktivan odnos sa tekstom i iznesenim idejama, obavezujući na konstantno promišljanje, i to dvostruko. Formalno gledano, svako poglavlje praćeno je setom otvorenih dilema i problema – *Predlozi za razmišljanje i istraživanje* – kojima I. Graorac iz meta-pozicije sagledava ključne ideje iznesene u datoj tematskoj cjelini u opšte-društvenom kontekstu, podižući nanovo ključna pitanja, nekad se sučeljavajući sa stavovima pojedinih autora, što ima za cilj stvaranje neke vrste *konstruktivnog nespokoja* kog čitaoca, kako je i autor ovih redova više puta tokom čitanja knjige iskusio. Osim te formalne ravni, svaki pojedinačni tekst u knjizi u sadržajnskom smislu nudi ili razmatra neki specifičan *obrt*, često *zaokret* u odnosu na dominantne koncepcije (djeteta, djetinjstva, vaspitanja, odnosa...), što mišljenje čitaoca ne vodi u slijepu ulicu, ali vodi u *sumnju* i *čuđenje*. U izabranim tekstovima se zaista *očuđavaju* fenomeni koje smo skloni da podrazumijevamo, nude se drugačije perspektive za njihovo sagledavanje, pa je za čitanje ove knjige nužan



preduslov sklonost i spemnost za propitivanje i revidiranje utabanih puteva i načina *vaspitanja*, kao *načina življenja*. Suvišno bi bilo govoriti koliko je višestruko korisno biti doveden u situaciju da promišljaš svoj pedagoški kreda, a posebno za one koji su u povoju razvoja svojih pedagoških ličnosti – za studente. Zato ova knjiga predstavlja potencijalno veoma važan izvor u nastavi predškolske pedagogije na univerzitetima, i kako takvu je i preporučujemo. Neobični potencijal ovog udžebika možda je najbolje izražen riječima jednog od recenzenata knjige, dr Vesne Colić, koja je objašnjava kao svojevrsan „poziv na avanturu“, jer ovdje zaista nije riječ o bezbijednom pedagoškom putešestviju, već o čitalačkom procesu punom neizvjesnosti, nakon koga zasigurno nećete izaći kao ista (pedagoška) ličnost.

Karakteristično je i posebno dragocjeno stasavajućim generacijama praktičara i teoretičara predškolskog vaspitanja kako prilozi koju su objedinjeni u knjizi pokrivaju višedecenijski raspon, od sedamdesetih godina prošlog vijeka, pa kao takvi, ovi tekstovi mogu biti čitani i kao svojevrsni istorijski pogled na predškolsku pedagogiju ili čak misao o vaspitanju uopšte, iz dominantne pedagoške perspektive samog autora knjige – duboko humanističke, mada postpedagoške, rekli bismo. Čitanje ove knjige u istorijskoj pespektivi zapravo nam svjedoči kako, od sedamdesetih pa do prve decenije novog milenijuma, istinske pregooece u oblasti predškolske pedagogije (među kojima je i sam prof. Graorac) zaokupljaju ista pitanja, koja su se samo vremenom izoštravala, a koja korijen svog problema i perspektivu razrješenja suštinski vide u istom – *uzdrmanim odnosima uzajamnosti između djece* i odraslih, za čiju se harmonizaciju i humanizaciju zapravo zalažu, ne gubeći iz vida *narušene društvene odnose*, utemeljene na potrošačkim osnovama, u kojima i dijete i djetinjstvo i vaspitanje postaju roba. Meta-narativ neoliberalizma natkriljuje sve sfere ljudskog postojanja i stvaralaštva, pa tako ni pitanja vaspitanja nisu ostala pošteđena uspostavljanja novih odnosa na bezmalo ekonomskim osnovama, gdje „ugovor“ postaje obrazac ljudskih veza, kako ističe Bauman (Bauman, 2009: 77).

Iz pozicije vaspitača gledano, pošto je ova knjiga najviše namijenjena oblikovanju njihovih ličnosti, može se reći kako knjiga ne nudi uputstva za „praktikovanje“ vaspitanja (jer se, prije svega, *vaspitanje* ovdje vidi kao *življenje*), ali sa druge strane, što je još i važnije, knjiga predstavlja radionicu uma, vježbaonicu uma i srca onih koji se bave predškolskim vaspitanjem teorijski ili praktično. Ovaj zbornik postavlja mnoga *zašto* pitanja, povremeno uzdrnavajući temelje pedagoške vjere, jer da bismo istinski vjerovali u mogućnosti vaspitanja kao zajedničkog življenja djece i odraslih, u vaspitanje kao slobodarski projekat, projekat kritičke transformacije društva, moramo biti pomalo i utopisti i nihilisti, za šta se i sâm autor ove knjige nesumnjivo opredeljuje: „između „realizma“ i utopijskog mišljenja radije ću se opredeliti za ovo drugo“ (Graorac, *Rezime: saznanja i dileme*). Graorac ustvrđuje kako u postmodernom vremenu „vaspitanje zapravo nije moguće“. On je u tom smislu postpedagoški mislilac, jer i sam tvrdi kako „traga za nečim što je bolje od vaspitanja“ (Graorac, 148). Nesumnjivo, prilozi u ovoj knjizi predstavljaju *tragove* koji makar u segmentima polemishu o nečemu „boljem od vaspitanja“.

Ako je to bila namjera autora, u tom se i uspjelo.

## Literatura

- Bauman, Z. (2009). *Postmoderna etika*, Agom, Zagreb.
- Gatto, J. T. (2005). *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*, Gabriona Island: New Society Publisher
- Meklrane, P. (2013). *Život u školama*, Beograd: Eduka.
- Moss, Peter (2014). *Transformative Change and real Utopias in Early Childhood Education, A story of democracy, experimentation and potentiality*, Routledge, London and New York
- Žiru, A. (2011). *O kritičkj pedagogiji*, Beograd: Eduka.

# ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

## УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

### Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у **електронској форми**, на адресу Педагошко Друштво Војводине, В. Путника 1, 21000 Нови Сад, са напоменом „За часопис” **e-mail: pedagogkodrustvovoj@gmail.com**.

**Радови се достављају у Word 2003 формату, са Times New Roman фон.** Писане верзије се не враћају аутору.

### Писање рада

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

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

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

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

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

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

## Позиви на литературу – референце

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

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

књига:

Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава*, Београд: Научна књига.

чланак у часопису:

Савићевић, Д. (2011): *Врсте истраживања у педагогији*, Педагошка стварност, 1–2, 5–25.

прилог у зборнику:

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

енциклопедијска или речничка издања:

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

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

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

### Оцењивање радова

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

## PEDAGOGICAL REALITY

### CONTRIBUTORS' NOTES

Manuscripts should be submitted in **electronic form** to: Pedagoško Društvo Vojvodine V. Putnika 1, 21000 Novi Sad, with a note: **za Časopis**, or by email and attachment to: **pedagoskodrustvovoj@gmail.com**.

#### Style Sheet

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

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

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

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

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

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

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

Sample references:

Books:

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

Chapters within books:

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

Articles:

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

Webpages:

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

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

***The Pedagogical Reality is edited quarterly.***

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЙТЕВТЕЛЬНОСТЬ

## РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

### Доставляне рада

Материалы для публикации необходимо направлять в редакцию журнала в электронном виде (во вложенном файле) по адресу: Педагошко Друштво Војводине В. Путьника 1, 21000 Нови Сад, **e-mail: [spdvcasopis@neobee.net](mailto:spdvcasopis@neobee.net)**

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

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

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

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

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

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

Журнал выходит 4 раза в год.



CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

**ПЕДАГОШКА стварност** : часопис за школска и културно-просветна питања / главни и одговорни уредник Бојана Перић Пркосовачки. Год. 1, бр. 1 (1955- ). - Нови Сад : Педагошко друштво Војводине, 1955-. - 24 cm

Тромесечно.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522