

01

PEDAGOŠKA
STVARNOST

NOVISAD 2021



PEDAGOŠKO DRUŠTVO VOJVODINE
FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U NOVOM SADU
ODSEK ZA PEDAGOGIJU

PEDAGOŠKA STVARNOST
Časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja

UDK 37	ISSN 0553-4569	eISSN 2620-2700	Novi Sad
God. LXVII	Godišnji broj 1	Str. 1–104	2021.

REDAKCIJA

akademik Grozdanka Gojkov, Srbija
akademik Marjan Blažič, Slovenija
akademik Drago Branković, Republika Srpska
dr. sc. Sofija Vrcelj, Hrvatska
dr. Svetlana Kurteš, Velika Britanija
prof. dr. Kanizsai Maria, Mađarska
prof. dr. Ljupčo Kevereski, Makedonija
prof. dr. Snežana Gudurić, Srbija
prof. dr. Jovana Milutinović, Srbija
prof. dr. Milica Andevski, Srbija
prof. dr. Josip Ivanović, Srbija
prof. dr. Svetlana Španović, Srbija
prof. dr. Mila Beljanski, Srbija
doc. dr. Vojin Jovančević, Srbija
prof. dr. Marta Dedaj, Srbija
doc. dr. Nina Brkić Jovanović, Srbija
prof. dr. Otilia Velišek Braško, Srbija
doc. dr. Stanislava Marić Jurišin, Srbija
doc. dr. Milena Letić Lungulov, Srbija
doc. dr. Stefan Ninković, Srbija

Glavni urednik

doc. dr. Bojana Perić Prkosovački

Odgovorni urednik

prof. dr. Olivera Knežević Florić

Sekretari redakcije

doc. dr. Stanislava Marić Jurišin

MA Tamara Radovanović

doc. dr. Borka Malčić

Lektor za srpski jezik

Marina Tucić Živkov, prof.

Lektor za engleski jezik

prof. dr. Jelisaveta Šafranj

Za izdavača: Sanja Rista Popov

Časopis izlazi 2 puta godišnje
email: pedagoskastvarnost@gmail.com

Izdavanje časopisa pomogao Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine – nacionalne zajednice
Na osnovu mišljenja Ministarstva za nauku, tehnologije i razvoj Republike Srbije, br. 413-00-413/2002-01 od 4. juna 2002. godine, časopis „PEDAGOŠKA STVARNOST” ima karakter publikacije od posebnog interesa za nauku, te se na ovaj časopis ne plaća opšti porez na promet.

PEDAGOŠKA STVARNOST

ČASOPIS ZA ŠKOLSKA I KULTURNO-PROSVETNA PITANJA

PS God. LXVII Br. 1 Str. 1–104 Novi Sad 2021.
UDK 37 eISSN 2620-2700 ISSN 0553-4569

SADRŽAJ

Strana

PREGLEDI I MIŠLJENJA

Ruža Jeličić: Ne – riječ koja liječi ----- 3

PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA

Tamara Jovanić, Sanela Slavković: Značaj procene vizuo-motorne integracije kod
dece predškolskog uzrasta ----- 12

Ana Gardašević: Koliko je podržano dete u igri u kućnim uslovima ----- 26

DIDAKTIKA I METODIKE NASTAVE

Nedeljko M. Milanović, Jelena Ž. Maksimović: Primena radionica u prvom
ciklusu obaveznog obrazovanja ----- 41

Bojana Crnogorac Stanišljević: Značaj upotrebe strategija za učenje stranog
jezika na nivou osnovne škole ----- 52

VASPITNO-OBRAZOVNI RAD ŠKOLE

Marina Đorđević: Uloga pedagoga u prevenciji i otklanjanju uzroka školskog
neuspeha ----- 64

VISOKO OBRAZOVANJE

Borka Malčić: Determinante sportsko-rekreativnih interesovanja studenata u Srbiji:
zašto su neki od njih fizički aktivni, a drugi nisu? ----- 80

CONTENTS

REVIEWS AND OPINIONS

Ruža Jeličić: No - a word that heals-----	3
---	---

PRESCHOOL PEDAGOGY

Tamara Jovanić, Sanela Slavković: The importance of assessment of visual-motor integration in preschool aged children-----	12
Ana Gardašević: How supported is a child in playing at home -----	26

DIDACTICS AND TEACHING METHODICS

Nedeljko M. Milanović, Jelena Ž. Maksimović: Application of workshops in the first cycle of compulsory education -----	41
Bojana Crnogorac Stanišljević: The importance of using 12 learning strategies on the primary school level-----	52

DIDACTICS AND TEACHING METHODICS

Marina Đorđević: The role of the pedagogue in prevention and elimination of the causes of school failure-----	64
---	----

HIGH EDUCATION

Borka Malčić: Determinants of sport-recreational interests of college students in serbia: why are some of them physically active and others not?-----	80
---	----

PREGLEDI I MIŠLJENJA

Ruža Jeličić¹
Tehnička škola „Ivan Sarić“, Subotica

Primljen: 3.2.2021.
Prihvaćen: 19.4.2021.
STRUČNI NAUČNI RAD
UDC: 37.018.1:316.4.06
37.018.1: 159.922.72/.75
DOI: 10.19090/ps.2021.1.3-11

NE – RIJEČ KOJA LIJEČI

Sažetak

Svaki dobar roditelj poželjet će reagirati na ono što u određenom trenutku motivira dijete. Početna motivacija često uključuje duboko nezadovoljstvo koje dijete osjeća, što obično odražava mnogo dublje potrebe sadržane u problemu ili netrpeljivosti. Nezadovoljstvo je jedna od najjačih motivacijskih sila za promjene. Ispod očite površine redovito se nalazi puno toga što dijete nastoji predstaviti. Problemi i prepreke u svojoj su srži značajni, razvojni, koherentni i potencijalno transformirajući. Energija sukoba je energija transformacije. Iskreno reći kako se osjećamo i što želimo, a što ne želimo važno je za naše dostojanstvo i samopoštovanje. Ne služi za ograđivanje i održavanje osobnog prostora. Prenosi poruku: „To sam ja sa svojim interesima, potrebama i željama!“ Ako se pravilno koristi, to je sredstvo neovisnosti i obrane od eksploatacije. Potrebna je hrabrost da se izgovori, jer sa sobom nosi opasnost od sukoba, ali potrebno je za postavljanje osobnih granica.

Gljučne riječi: ne; granica; dijete; roditelj; uloga

Uvod

Središnje aktivnosti djeteta su spoznaja, učenje i cjelokupna svakodnevna životna praksa. Kroz odgoj, obrazovanje i postavljanje granica, dijete koje raste i sazrijeva neprestano se susreće sa zadacima i zahtjevima. Kako ih on / ona rješava, njegova se osobnost razvija i oblikuje. Dijete je aktivni subjekt i najizravniji je oblikovatelj svoje osobnosti. Roditelji bi trebali utjecati na svoju djecu kako bi probudili kreativnost, razne aktivnosti, razvijali ih i usmjeravali u skladu s obrazovnim ciljevima.

¹ ruzajelicic12@gmail.com

Roditelji su često skloni mentalnoj i duhovnoj aritmetici računa. Proučavaju dijagrame i grafikone i bave se uzaludnom matematikom nastojeći dešifrirati formulu sreće (Juul, 2019). Kad šute, a trebaju nešto reći - pate; kad pristanu na ustupke - emocionalne, profesionalne, obiteljske - pate; svaki put kad rade nešto što im se ne sviđa, a ono na što ih natjera nečija nasilna volja – oni pate. Svaki put kada hrabro pokažu svoju autentičnost predstavlja trenutak duboke, istinske, sveprožimajuće sreće. Osnovna ideja ovog rada je pokazati da poštujući svoju hrabrost, ranjivost i integritet, roditelji obogaćuju i ispunjavaju djetetov život. Na taj način djeca rastu u zdravije, sretnije i ispunjenije ljude.

Uloge/Stanja

Igra je niz komplementarnih skrivenih transakcija koje se približavaju vrlo određenom, predvidljivom ishodu. Na površini se može vidjeti da je to skup transakcija koje se obnavljaju, često na identičan način, s prividnom vjerodostojnošću iza koje leži stvarna motivacija (Berne, 2013, str. 19). Njihova osnovna karakteristika nije zabava, već svjesna ili nesvjesna namjera da udovolje nekoj potrebi (Berne, 2013). U današnje vrijeme ne postoji velika bliskost među ljudima. Neki oblici intimnosti su nepodnošljivi za mnoge zbog čega ljudi igraju igre kako bi postigli ono što im nedostaje. Cilj svake igre je postići određeni dobitak ili prednost. Igramo se kao djeca kada počinjemo shvaćati da ne uspijevamo uvijek u iskrenim i otvorenim nastupima. Djeca uče od roditelja njihove igre, prema principu modela, kako zbog potrebe da ih prihvate, tako i zbog toga što imaju taj primjer kao uzor u svom mikrovalnom svijetu, ne znajući da postoje i druge mogućnosti (Bruer, 1999). Otuda razumijevanje zašto neka djeca ulaze u sumnjive igre, koje izgledaju nejasno i sa lošim posljedicama - iz potrebe za prepoznavanjem, kontaktom i povezivanjem (Bruer, 1999).

U svakoj se igri očituje jedan od tri ega - stanja osobe (Berne, 2013, str. 8-9): *stanje djeteta, roditelja i odrasle osobe. EGO - STANJE RODITELJA: kada roditelj govori od nas, ponašamo se kao roditelj, reagiramo poput njega/nje, koristimo iste ili slične geste, osjećaje, držanje, riječi; EGO -STANJE DIJETETA: kada dijete govori od nas, ponašamo se na isti ili sličan način kao kad smo bili dijete; EGO – STANJE ODRASLOG: kad odrasla osoba govori od nas, mi vršimo objektivnu procjenu situacije i formuliramo svoje misli, zaključke ili probleme bez predrasuda.*

Jedna od najpoznatijih igara, koju svi igramo od djetinjstva, je manipulacija, to jest igra upravljanja drugima (Coles, 1997). Kad deca ne uspiju dobiti od roditelja ono što im je važno, poput nježnosti, ljubavi, predanosti, pažnje, oni pokušavaju različite načine ili metode koji ih mogu dovesti do toga – laganje, bolest, plač, agresija, povlačenje. Ako roditelji pristanu sudjelovati u toj igri, djeca uče da je to način da dobiju ono što im je važno i nastave s tom igrom kroz život, modificirajući je u skladu s novim okolnostima. Odrasla osoba koja igra igru manipulacije vjeruje da nije dovoljno dobra i vrijedna u sebi, pa mora falsificirati i nadograditi sliku koju predstavlja svijetu. Ti-

jekom te igre čovjek se sve više gubi kroz sve veći jaz između onoga što uistinu jest i načina na koji se želi predstaviti (Coles, 1997).

Klasična igra koju djeca igraju s roditeljima je sljedeća: ako je jedan od braće i sestara često bolestan, a roditelji mu posvećuju puno pažnje, drugo dijete može djelovati na isto ili slično ponašanje. Ako uspije uvjeriti roditelje, ovaj će nastup upotrijebiti i u drugim vezama, kad odraste - dijete se osjećalo ljubomorno zbog privilegija svoje sestre / brata i pretvaralo se da je bolesno kako bi sebi steklo privilegije. Drugi primjer je igra u kojoj se dijete predstavlja kao nekompetentnije i gluplje nego što jest i tako postiže da se od njega/nje ne očekuje puno, i na taj način je pošteđeno odgovornosti, rada, zadataka (Rjepina i drugi, 1969).

Kako odrastamo, gradimo optimalan način izražavanja svog identiteta u cilju zaštite vlastitih interesa, ali bez otuđenja od drugih (Coles, 1997). Neka djeca zapanjujuće pretjeruju u svojim molbama i zahtjevima. Izuzetno je važno da se roditelji mirno i odlučno protive i odbijaju te zaštite pravo na svoje vrijeme i energiju. Razlika između uspješnih i neuspješnih roditelja je u tome što su prvi uvijek u stanju reći *ne*. Djeca vole prihvaćanje, potvrdu, odobravanje. *Da* ohrabruje onog kome je upućeno, ali može skupo da košta onoga ko ga izgovara. S druge strane *ne* je grubo i neprijatno, ali štiti nas i oslobađa tuđeg utjecaja. Reći *ne* može biti teško, ali je neophodno. Svaki put kad roditelji nevoljko pristanu na nešto, dio njihove cjelovitosti nestaje, dok odbijanjem, njihov integritet ostaje neoštećen (Juul, 2011).

Granice

Postavljanje granica jedan je od temelja za očuvanje obiteljskog mira i samopoštovanja. Mnogi roditelji ne mogu reći *ne*, ali na tome bi trebali ustrajati. Roditelji trebaju biti svjesni mehanizama koji će im pomoći da se obrane od dječjih nerealnih želja i očekivanja. Sposobnost odbacivanja i suprotstavljanja donosi mnogo koristi. Ako uspijeju reći *ne* djeci koja pređu granice, roditelji će dobiti injekciju samopouzdanja i energije. Za to je potrebno svladati ozbiljnu mentalnu prepreku. Prepuštamo se ljudima do kojih nam je stalo jer se bojimo da ih ne izgubimo, a taj strah oduzima roditeljima snagu da kažu *ne* kada je to najpotrebnije. Psihologinja Judith Sills (2020) uvjerava nas da ako nismo u mogućnosti reći *ne* kad je to potrebno, vjerojatno nas druga strana voli manje i više nas kontrolira.

Mentalna bol zbog negativnih podražaja veća je od užitka zbog jednako jakih pozitivnih podražaja. Vježbanje moći odbacivanja i protivljenja zahtijeva prevladavanje jedne velike prepreke: nelagode zbog tuđe ljutnje ili ozljede. *Ne* ispunjava sugovornika negativnom emocijom, čak i ako se izgovara pažljivo i iskričljivo (Juul, 2011). Ljudski mozak je programiran da brže, snažnije i trajnije od pozitivnog odgovora registriira odbacivanje (Swaab, 2014). U prirodi je izbjegavanje negativnosti ključno za opstanak i zato ima prednost nad postizanjem pozitivnog ishoda. Sposobnost da kaže *ne* jedna je od najvažnijih osobina koje roditelj može razviti. Odbacivanje i protivlje-

nje su neophodni kako bi roditelji osigurali vrijeme za svoje aktivnosti i ciljeve. Ako to nisu u stanju, djeca će im postaviti raspored i ograničiti njihova postignuća. Ako budu u stanju reći *ne*, djeca će im se obratiti samo sa smislenim zahtjevima, umjesto da ih pitaju što god im padne na pamet.

Roditelji moraju biti uporni i izbjegavati poslušnost svojoj djeci iz slabosti i neodlučnosti (Juul, 2019). Osnova zdravog obiteljskog života je pažnja prema svakom članu. Moramo obratiti pažnju na želje i osjećaje prema svakom članu obitelji, jer sebičnost pojedinca lako može dovesti do neugodnih sukoba (Greenspan, 2013). Ako nam nedostaje međusobna pažnja, razmatranje i tolerancija, ako priznajemo samo svoje, a ne mišljenje drugih, ako ne postoji dogovor među članovima obitelji, zdrav međuljudski odnos se ne može razvijati. Zatim je svaka obrazovna metoda neuspješna i bezuvjetno je potrebna stručna pomoć. Postoje različite vrste pažnje. Zdrava pažnja znači da dijete prihvaćamo kao individuu (Gurian, 1999). Tako prihvaćamo njegov / njezin lik.

Djeca osjećaju jasnu i razumnu odlučnost i prihvaćaju je (Bear&Bear, 2011). Izraziti snažan stav velik je izazov za roditelje. To znači da moraju biti sigurni i mirni. Za to im treba hrabrost, snaga i veliko strpljenje. Biti snažan, izdržati, ne oklijevati i ne odustajati - to je zaista težak i zahtjevan zadatak. Roditelji se ne smiju suprotstavljati djetetu iz pakosti ili u želji da ga optuže za nepristojnost, već iz uvjerenja da više ne želi trpjeti takvo djetinjasto ponašanje, a sve u ime djeteta i u vlastito dobro. Ako im nedostaje odlučnosti, djeca ih doživljavaju kao nevoljne lutke s kojima mogu raditi sve što žele. Dakle, nikada ih neće shvatiti ozbiljno, niti će obratiti pažnju na njih. Djeca mogu lako manipulirati roditeljima kojima nedostaje odlučnosti, jer znaju koristiti svoj blagi karakter.

Kad odlučno reagiraju, umjesto da se sa djetetom svađaju oko toga tko je glavni, primijetiti će da dijete počinje razmišljati o svom ponašanju. Na taj način djeca polako prestaju kriviti roditelje za svaki problem i uče biti odgovorni. Roditelji se ne bi trebali svađati sa svojom djecom i davati im naredbe. Njihova reakcija treba biti bez preinaka i upotrebe nepotrebnih riječi (Dawirs&Gunther, 2012). Djeca nisu niti nesigurna ni neodlučna i zato prkosno reagiraju. Na taj način daju do znanja tko je glavni i stječu naviku ne cijeniti druge i ignorirati tuđa mišljenja (Montessori, 2016). Djeca koja nisu naučila obraćati pažnju na tuđe osjećaje postaju *tirani* koji se ne znaju kontrolirati. Konfliktna situacija ne mogu se riješiti nepotrebnim komentarima ili prijetnjama. Djeca neće naučiti ništa od prijetnji, ali će naučiti od posljedica njihovog lošeg ponašanja. Kad umjesto prijetnji postoje razumne logičke posljedice, koje se ne pretvore u kaznu, dijete će naučiti poštovanja i odgovornosti (Dawirs&Gunther, 2012).

Djeca često oslušaju sebe i razmišljaju o sebi. Već u pubertetu započinje prvo stvarno i kritičko vrednovanje sebe. Ta se kritika ne odnosi samo na vlastitu osobnost, već postupno obuhvaća okoliš, posebno roditelje. Djeca vrlo brzo utvrđuje jesu li roditelji zaista onakvi kakvi se pojavljuju njoj / njemu i drugim ljudima (Montessori, 2016; Osho, 2015; Tough, 2013) Ako ustanove da ne postoji sklad između riječi i djela, rodi-

telji će izgubiti autoritet u njihovim očima. U kritičkoj procjeni djeca koristi već usvojene moralne norme. Način na koji je usvojio/la ove norme vrlo je važan. Ako ih je od odraslih uzeo/la iz poštovanja i samopouzdanja, njegov/njen razvoj bit će usredotočen na samopouzdanje i neovisnost. Da ih je, međutim, od odraslih uzimao/la samo iz ovisnosti i pokornosti, iako nije bio uvjeren/na da je to tako ispravno, ne bi se razvijao/la u pravcu samokritike. Samo samokritičnost omogućava razumijevanje razlike između vlastitog ponašanja i utvrđenih i priznatih normi (Coles, 1997).

Svako dijete treba model odgovarajućeg ponašanja. Roditelji trebaju upoznati svoju djecu, trebaju upoznati sebe i eksperimentirati kako bi pronašli granice koje djeluju. Roditelji moraju svojoj djeci osigurati stabilno okruženje, oni im moraju stvoriti pravila i uspostaviti njihov položaj u odnosu na svoj (Greenspan, 2013). Popustljiv roditelj predaje se lako, dopušta da se pravila ne izvršavaju, samo se predaje tako da djeca ne pripreme prizor za njega. Najbolja atmosfera za odgoj djece je okruženje puno poštovanja i ljubavi u kojem točno znate što dijete sve može, a što ne može raditi cijelo vrijeme. Vrijeme provedeno s djetetom treba sastojati od produktivnih, pozitivnih, međusobnih utjecaja. Dijete koje se odgaja na ovaj način gotovo nikada ne prigovara, ono rijetko prkosi i gotovo nikada nije bezobrazno (Bergmann, 2011).

Radionica o granicama i roditeljstvu

Tijekom siječnja - ožujka 2020. godine u Tehničkoj školi "Ivan Sarić" u Subotici organizirane su radionice posvećene ovom radu. Razmišljanje jedne majke na temu ograničenja i postavljanja granica je sljedeće: *Djecu treba voditi. Učimo ih da rastu kroz greške i da budu bogatiji svakom pogreškom za neko drugo iskustvo. Na taj ih način programiramo da život gledaju s ljepše i pozitivnije strane. Učimo djecu optimizmu, navici koja će ozbiljno definirati i njih i njihova očekivanja od života. Sjetite se u životu ljudi koji su vas najviše nadahnuli i koje ste najviše cijenili. Tko god da je to bio, tim ljudima je moralo biti zajedničko jedno - vjerovali su u vas. Oni su u vama vidjeli ono što drugi nisu. I ukazali su vam povjerenje, što vas je također potaklo da ih ne razočarate i dosegnete sliku koju su o vama njegovali. Mišljenje jednog oca na istu temu je: *Vrlo je važno naučiti djecu da znaju što žele, a što ne žele. Što duže tu iskrenost držimo prema sebi kod djece, a da ih ne ograničavamo svojim procjenama što je za njih realno, prirodnije će biti da čuju svoju unutarnju navigaciju i ostvare svoje potencijale. Pitanje „ Zašto je to važno za vas? ”izvršno je i trebali bismo ga često pitati svoju djecu. Odgovarajući na ovo pitanje, djeca postaju svjesna svojih dubokih vrijednosti, koje su naša najjača unutarnja motivacija.**

Istraživanje među roditeljima pokazalo je da djecu ne treba kritizirati, već im pomoći uvidjeti nove mogućnosti, a ne ograničenja. Neka pitanja koja bi roditelji mogli postaviti svojoj djeci su:

Kako mislite da biste to mogli učiniti drugačije?

Čemu vas može naučiti današnja pogreška?

Što mislite koju nam poruku šalje ova situacija?

Što sljedeći put možeš učiniti drugačije?

Koji biste rezultat željeli postići? Što vam u tome može pomoći?

Također, roditelji su istakli da:

** Djecu treba iskreno slušati s posebnom pažnjom na neverbalnu komunikaciju kroz koju se uočavaju detalji. Slušajte ušima, očima i srcem.*

** Ne prekidajte djecu i dopustite im da kažu što je važno. Ne žurite s savjetima i slušajte ono što ih brine.*

** Budite stvarno prisutni kad ste s djecom.*

** Omogućite djeci interakciju s vama pružajući im vašu podršku i priliku da vam daju iskrene povratne informacije.*

** Iskreno i točno pohvalite dijete. Ne dajte lažne komplimente, već pričekajte da se u ispravnoj situaciji pohvalite za nešto što je majstorski učinjeno.*

** Pokažite djeci da vam je istinski stalo do njih. Upoznajte ih kroz pitanja o hobijima, željama i ambicijama.*

Nije svaka pomoć zaista korisna

Djeca su evolucijski strukturirana da budu društvena bića, da traže ljubav, osjećaju potrebu da ih ljudi poznaju i potrebu da utječu na druge. Djeca će učiniti sve kako bi zadovoljile ove duboko ukorijenjene potrebe i nastojat će naučiti ponašanja koja će im omogućiti da dobiju ono što im treba (Lindenfield, 2003; Motessori, 2016; Tough, 2013). Roditelj je potencijalno kreativan faktor koji može promijeniti njihovo dijete. Da bi izvukli plemenite osobine od djece, roditelji moraju razumjeti da je djetetovo ponašanje uvjetovano njihovim obrascima ponašanja. Ovaj postupak započinje sljedećim pitanjima koja si postavljate: *Kako tretiram svoje dijete? Podstičem li dobro ili loše ponašanje svojim postupcima i pažnjom? Što privlači pažnju mog djeteta i potiče moje reakcije?* Roditeljova prisutnost, društveni kontakt koji ostvaruje s djetetom, činjenica da im često govori o vrijednostima, načinima na koje se neke stvari rade, o onome što je ispravno, sve to pridonosi djetetovoj unutarnjoj stabilnosti i omogućuje djetetu da raste i da se razvija (Scott -Land, 2019).

Iako roditelji vole svoju djecu, njihova predanost nije uvijek dovoljna i ne vodi željenom cilju. Odrastajuća djeca moraju ovladati potrebnim vještinama kako bi izrastala u snažne ljude koji će se znati nositi u svijetu. Za roditelje je to duga i često zahtjevna borba, ako ne i najodgovornija zadaća koju moraju obaviti. Ako uklone sve neugodnosti s djetetovog puta, ako mu služe i previše ga pokvare, preuzimaju kontrolu nad njegovim životom iz njegovih ruku (Bergmann, 2011). Rezultat je čovjek koji je nesposoban za život. Dijete odgajano na ovaj način neće moći graditi i njegovati zdrave odnose, jer nitko osim roditelja neće htjeti prihvatiti njegovo maženje. Roditelji ne bi trebali polagati život svojoj djeci. Glavna uloga roditelja je omogućiti djeci da sami uklanjaju male prepreke s puta. To bi ih ohrabrilo i ukazalo im povjerenje. Važno je

da oni vjeruju u djetetove nevjerojatne sposobnosti. Djeca koja su naučila samostalno izvršavati svoje obveze, bolje će se snaći u životu, bit će sigurnija i hrabrija.

Roditelji se previše trude da odgajaju svoju djecu u zaštićenom okruženju. Stalno ih nadziru kako bi ih zaštitili od bolnih iskustava. Žele da djeca odrastaju onako kako su zamišljala i ne shvaćajući da ih na taj način ometaju u pravilnom razvoju. Roditelji bi trebali podržavati svoju djecu. Podrška znači da dijete nije opterećeno ničim, već da mu je dana sloboda da bude neovisan kada to želi (Dawirs&Gunther, 2012). Dječja neovisnost proizlazi iz povjerenja koje djeca imaju u sebe i svoje roditelje. Ako djetetu pružimo život u zdravom okruženju i atmosferi punoj ljubavi, ono će biti neovisno i izgradit će svoj stav, što je potpuno prirodno. Roditelji trebaju pažljivo pratiti djetetove aktivnosti i podržavati ga. Roditelji bi trebali izbjegavati nepotrebnu kontrolu i kritike.

Treba ozbiljno shvatiti djetetove misli, osjećaje, snove i unutarnji svijet. Dobar roditelj poštuje svoje dijete, poštuje ga kao pojedinca i uzima njegove potrebe i želje prilikom donošenja odluka. Važno je da svaki roditelj preispita svoje vlastite stavove kako bi svojoj djeci omogućio da sačuvaju svoje (Juul, 2019). Roditelji bi trebali prihvatiti djecu zbog onoga što jesu, a ne zbog onoga što bi trebali biti ili raditi. *Poštovanje je dinamičan proces, nešto što sugerira da bismo trebali pokušavati svaki dan ponovo* (Juul, 2018, str.12). Uspjeh roditelja utoliko je bolji ako je dijete snažnije definirano kao pojedinac. To znači da je dijete svjesno što želi, a što ne želi i ima priliku to jasno izraziti. Svako je dijete pojedinac sa svojim potrebama koje želi da ih i drugi prepoznaju. Mnogi roditelji to teško prihvaćaju jer sami nisu naučili kako sačuvati svoj integritet. Na roditeljima je da preuzmu punu odgovornost za svoje postupke.

Svaki sukob s drugima može se izliječiti kad postanemo svjesni sebe i kad možemo razraditi svoje unutarnje nesuglasice (Nanetti, str. 233). Roditelji trebaju doći u kontakt sa svojim strahovima, tražiti poštovanje svojih granica, izraziti se dostojanstveno i čvrsto u svom glasu, naučiti reći ne kako bi došli do iskrenog da (Nanetti, 2008). Roditelji i djeca mogli bi poboljšati svoj odnos samo ako bi naučili otkrivati svoje potrebe slobodno i spontano, bez tendencije da se zadovolje ili napadnu. Oružje koje će roditeljima donijeti pobjedu u prevladavanju poteškoća ne leži u zadovoljenju ili svladavanju, već u sposobnosti da se afirmiraju kako bi bili ono što jesu (Tomanović, 2002; Polić, 2015). *Pobjednik nije onaj koji se pasivno povuče prije svakog sukoba zbog kukavičluka ili da bi imao svačiju ljubav, niti onaj koji sve što želi dobije agresivno ne gledajući nikoga u lice, već je pobjednik onaj koji zna iskoristiti vlastita sredstva kako bi bio cijenjen, tko zna izraziti vlastite želje, tko zna braniti svoj prostor i svoja prava, tko zna izvršiti svoja djela, a da pritom nikoga ne povrijedi* (Nanetti, str. 235).

Zaključak

U procesu roditeljstva vrlo je važno slušati i stvarno čuti. Kroz ovu ulogu roditelji uče vještine preobrazbe i rasta, prateći rast i razvoj svoje djece. Roditeljstvo je

izuzetno zahtjevna uloga. Unatoč mišljenju da roditelji odgajaju svoju djecu, oni ih zapravo stvaraju svojim primjerom. Ne riječima, već svakodnevnim djelima, ljubavlju i vjerom u njih.

Dobar roditelj nije spasitelj djeteta, ali daje djetetu priliku da se bori za sebe. Dobar roditelj poštuje sebe, ali i druge, ne prihvaća zlostavljanje od nikoga, prihvaća odgovornost, ali nije preplavljen krivnjom, otvoreno dijeli s djetetom svoje nedostatke i omogućuje djetetu da uči iz osobnih pogrešaka. Dobar roditelj uravnotežuje individualnost i bliskost; koristi ga u tvrdnjama umjesto optužbi; postavlja i poštuje granice; ne dovodi treću osobu u međusobni sukob; ljubav ne poistovjećuje s pretjeranom zaštitom, krivnjom i kontrolom; njeguje humor, igru, zadovoljstvo i pozitivnu energiju u obitelji.

Ako roditelji zvuče agresivno i zapovjednički, dijete će se osvetiti istom mjerom. Ukoliko obrate pažnju na svoje izraze lica i izbor riječi iznenadit će se pozitivnim rezultatom. Kad se roditelj obraća djetetu s puno pažnje i ljubavi, ono neće biti agresivno. Obiteljska atmosfera više neće biti napeta, a zajednički život biti će ispunjen radošću. Mnogi roditelji previše govore. Djeca imaju pravo ponekad se povući u svoj omiljeni kutak. I oni imaju svoje tajne. Roditelji bi trebali omogućiti djeci da samostalno otkrivaju i istražuju. Nije uvijek najbolje pratiti trendove u odgoju djeteta, a suvremeni trendovi podrazumijevaju bezbroj aktivnosti u koje dijete mora biti uključeno. Roditelji ne bi trebali biti *menadžeri* djece, već trebaju slušati zdrav razum i slijediti djetetove potrebe.

Djeca su osjetljiva i ne smijemo ih doživljavati kao svakodnevne obveze koje moramo ispunjavati. Oni su divna bića o kojima moramo voditi računa i koje moramo naučiti da hrabro hodaju kroz život. Svako dijete je jedinstveno na svoj način. Svako dijete ima svoje misli, želje i potrebe. Roditeljstvo ne znači samo poteškoće i brige. Umjesto da se brinu i žale, roditelji bi se trebali posvetiti djetetu, radovati se s njim, učiniti život boljim za sebe i svoje obitelji i uživati u životu.

Literatura

- Bear, U., & Bear, G. (2011). *Kako deca osećaju?* Beograd: Laguna.
- Berne, E. (2013). *Koju igru igraš?* Novi Sad: Psihopolis.
- Bruer, J. (1999). *The Myth of the First Three Years*. New York: Free Press.
- Bergmann, V. (2011). *Disciplina bez straha*. Beograd: Laguna.
- Coles, R. (1997). *The Moral Intelligence of Children*. New York: Random House.
- Dawirs, R., & Gunther, M. (2012). *10 najvećih zabluda o vaspitanju i šta možemo da uradimo bolje*. Beograd: Laguna.
- Filliozat, I. (2020). *Više se ne razumemo*. Beograd: Laguna.
- Filliozat, I. (2020). *Dete me izaziva*. Beograd: Laguna.
- Gurian, M. (1999). *The Good Son*. New York: Tarcher.
- Greenspan, S. (2013). *Sigurno dete*. Beograd: Eduka.

- Heitner, D. (2019). *Deca digitalnog doba*. Beograd: Finesa.
- Juul, J. (2011). *Znati reći ne mirne savjesti*. Zagreb: Naklada Pelago.
- Juul, J. (2018). *Četiri vrijednosti koje će djecu pratiti do kraja života*. Split: Harfa.
- Juul, J. (2019). *Od odgoja do odnosa*. Split: Harfa.
- Juul, J. (2019). *Coaching za roditelje*. Split: Harfa.
- Lindenfield, G. (2003). *Samopouzdana deca*. Beograd: Plato.
- Montessori, M. (2016). *Upijajući um*. Beograd: Miba Books.
- Montessori, M. (2016). *Otkriće deteta*. Beograd: Propolis Books.
- Nanetti, F. (2008). *Kriza kao šansa*. Beograd: HESPERIAedu.
- Osho. (2015). *Knjiga o deci*. Beograd: Leo commerce.
- Polić, M. (2015). Razložnost odgoja. *Metodički ogledi*, 22 (2): 165-188.
- Rjepina, T. A., Lavrov, A. S. & Lavrova, O.A. (1969). *Osećanja, igra, rad*. Novi Sad : Kulturni centar.
- Sills, J. (2020). *Excess Baggage: Getting Out of Your Own Way*. New York: Goodreads Press.
- Swaab, D. (2014). *Naš mozak –to smo mi*. Novi Sad: Plato.
- Scott, J., & Land, S. (2019). *Samopouzdana roditelji*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Tough, P. (2013). *Kako djeca uspijevaju*. Zagreb: Profil knjiga.
- Tomanović, S. (2002). Životni stil porodice i svakodnevni život deteta. *Зборник Филозофског Факултета. Серија Б*, (17), 305–321.

NO - A WORD THAT HEALS

Abstract

Every good parent will want to react to what motivates the child at a given moment. Initial motivation often involves the deep dissatisfaction the child feels, which usually reflects the much deeper needs contained in the problem or intolerance. Dissatisfaction is one of the strongest motivating forces for change. Beneath the obvious surface there is regularly a lot of what the child is trying to present. Problems and obstacles are at their core significant, developmental, coherent, and potentially transformative. The energy of conflict is the energy of transformation. To honestly say how we feel and what we want and what we don't want is important to our dignity and self-esteem. It is not used for fencing and maintaining personal space. It conveys the message: It is I with my interests, needs and desires! Used properly, it is a means of independence and defense against exploitation. It takes courage to speak out, because it carries with it the danger of conflict, but it takes to set personal boundaries.

Keywords: no; border; child; parent; role

PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA

Tamara Jovanić, master defektolog¹
Škola za osnovno i srednje obrazovanje
sa domom „Vuk Karadžić“,
Sombor, Republika Srbija
Sanela Slavković, doc. dr²
Univerzitet u Novom Sadu,
Medicinski fakultet,
Katedra za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Novi Sad, Republika Srbija

Primljen: 10.1.2020.
Prihvaćen: 18.5.2021.
ORIGINALNI NAUČNI RAD
UDC: 159.93:159.943-053.4
DOI: 10.19090/ps.2021.1.12-25

ZNAČAJ PROCENE VIZUO-MOTORNE INTEGRACIJE KOD DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Sažetak

Vizuo-motorna integracija (VMI) predstavlja nivo usklađenosti vizuelne percepcije i fine motorike te je bitno da obe komponente budu pravilno razvijene, ali i da su neometano koordinisane u zajedničku aktivnost. VMI je značajna u svakodnevnim životnim i akademskim aktivnostima. Cilj istraživanja je bio da se utvrdi nivo vizuo-motorne integracije kod dece predškolskog uzrasta, kao i da odgovori na pitanje postoji li veza između vizuo-motorne integracije i određenih socio-demografskih varijabli (pol i uzrast). Uzorak je činilo 74 dece predškolskog uzrasta, od pet godina i jednog meseca do sedam godina i sedam meseci (AS=6,66 godina; SD=0,44 godine). Istraživanje je sprovedeno primenom Razvojnog testa vizuo-motorne integracije (The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration - Beery VMI, Sixth Edition)(Beery & Beery, 2004) i Ček liste o usvojenosti vizuo-motorne integracije kod dece (Visual Processing Disorder – Checklist) nacionalnog udruženja specijalnih edukatora u Sjedinjenim Američkim Državama. Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna povezanost između vizuo-motorne integracije, vizuelne percepcije i motorne koordinacije ($p < 0,05$). Takođe, utvrđeno je da devojčice ostvaruju viši nivo postignuća na testu vizuo-motorne integracije od dečaka ($p < 0,05$). Rezultati potvrđuju da je procena vaspitača usaglašena sa postignućima na razvojnom testu VMI. Iako deca na predškolskom uzrastu imaju prosečno razvijenu veštinu vizuo-motorne integracije,

¹ tamara.jovanic9@gmail.com

² sanela.slavkovic@mf.uns.ac.rs

bilo bi preporučljivo sprovesti skrininge iz ove oblasti da bi se na što ranijem uzrastu detektovala eventualna kašnjenja, obzirom na značaj razvijenosti VMI i njene povezanosti sa svakodnevnim aktivnostima i razvojem bazičnih akademskih vještina.

Ključne reči: motorna koordinacija, vizuelna percepcija, vizuo-motorna integracija, deca predškolskog uzrasta

Uvod

Predškolski uzrast je obeležen kvantitativnim rastom i razvojem, ali i kvalitativnim savladavanjem brojnih kognitivnih i motoričkih funkcija. Ovaj period karakterišu burni procesi, ali kako navodi Anđelković (Anđelković, 2012) razvoj u pojedinim subdomenima i razvojnim linijama nije podjednako intenzivan u svim godinama. Neophodno je poznavati razvojne procese i stadijume za sposobnosti i veštine kako bi se iskoristila mogućnost za pravovremeno delovanje na ovom uzrastu i omogućilo uticanje na razvoj sposobnosti potrebnih u osnovnoškolskom uzrastu.

Vizuo-motorna integracija (VMI) je aktivan, dinamički proces konstantnog prilagođavanja pokreta ruke vizuelnim informacijama koje mozak prima (Kurtz, 2006). Bri i Biri navode da je konstrukt VMI sastavljen iz dve komponente, odnosno podrazumeva usklađeno funkcionisanje dve oblasti: vizuelne percepcije i motorne koordinacije (Beery & Beery, 2010); s tim što je važno naglasiti da se ovaj konstrukt ne može posmatrati samo kao prost zbir tih oblasti, nego kao nova nezavisna veština. Moguće je da obe komponente samostalno funkcionišu, ali da do problema dođe, kada njihov rad treba da se integriše u zajedničku aktivnost (Beery & Beery, 2010).

Vizuelna percepcija podrazumeva kompleksan mentalni proces primanja, opažanja, obrade, pamćenja i kasnijeg korišćenja vizuelnih informacija (Roley, Mailloux, Miller-Kuhaneck & Glennon, 2007). Važno je naglasiti da je percepcija uvek aktivnog karaktera (Stančić, 1991). To podrazumeva objedinjen rad više zasebnih sposobnosti i veština, kao što su: vizuelna diskriminacija, vizuo-prostorni odnosi, konstantnost vizuelne forme, diskriminacija figure od pozadine, vizuelno zaključivanje i vizuelna memorija (Gibson, 2015; Jablan, 2015; World Health Organization, 2001).

Druga komponenta VMI je motorička. Motorički razvoj dece direktno je povezan sa njihovim sazrevanjem i kreće od prvog dana života. On zavisi od sazrevanja centralnog nervnog sistema, pravilnog razvoja telesnih struktura i senzornih sistema (Cowden & Torrey, 2007). Prvo se razvija gruba motorika, a zatim počinje razvoj fine motorike, tj. pokreta šake i prstiju (Jones, 2002). Da bi se fini motorički pokreti razvili i usavršili, potrebno je da dete odrasta u stimulativnom okruženju gde će imati priliku da se kreće, istražuje i manipuliše predmetima različitih oblika, veličina i tekstura (Kurtz, 2006). Takođe, svaku novu veštinu je važno ponavljati i uvežbavati da bi se ona ustalila i unapredila. Pokreti se kroz vreme usložnjavaju i kod dece tipične populacije se razvija koordinacija pokreta gornjih ekstremiteta. Motoričke sposobnosti su same po sebi veoma važne i

za razvoj drugih veština i sposobnosti (kognitivnih, govorno-jezičkih) (Gašpar, 2018), pa se često pominje termin kognitivno-motorička povezanost. Lukić (Lukić, 2019) ističe da jedna od mogućnosti koja bi se mogla delimično uzeti u obzir kao uzrok motoričko kognitivne povezanosti jeste to što većina aktivnosti koje izgrađuju ili prikazuju kognitivne veštine takođe uključuju i upotrebu finih motoričkih veština. Čitanje zahteva korišćenje finih motoričkih veština kroz kontrolu kretanja očiju za praćenje reči. Niže razvijene veštine fine motorike mogu otežati kognitivno učenje i učinak zbog istovremene potrebe za finim motoričkim veštinama u kognitivnim aktivnostima. Sve ovo ukazuje na potrebu praćenja i motorne komponente u oblasti VMI.

Značaj VMI ogleda se u njenoj uskoj povezanosti sa grafomotornim sposobnostima i osnovnim akademskim veštinama, ali i mnogim aspektima svakodnevnog funkcionisanja (Cho, Kim & Yang, 2015; Kurtz, 2006). U svakodnevnom funkcionisanju problemi VMI se ogledaju u aktivnostima brige o sebi (prilikom oblačenja i održavanje lične higijene), teškoćama u igri (manipulisanje igračkama i učešće u motoričkim igrama) i drugo. Ukoliko se ne detektuje problem u predškolskom uzrastu, očekuje se različit nivo izazova u školskom funkcionisanju.

Kod dece sa smetnjama i teškoćama u razvoju očekujemo da imaju niže razvijene vizuo-motorne sposobnosti. Deca sa smetnjama u razvoju predstavljaju veoma heterogenu grupu, jer podrazumevaju decu sa najrazličitijim vrstama i kombinacijama teškoća i smetnji, koje mogu biti izražene u širokom spektru, od veoma blagih do jako izraženih (World Health Organization, 2012). Vrlo često neki razvojni problemi ne budu naglašeni do pripremnog predškolskog uzrasta. Ovo su teme koje su obrađene u literaturi. Problemi u oblasti vizuo-motorne integracije se često javljaju kod prevremeno rođene dece, dece sa poremećajima iz spektra autizma, dece sa razvojnim poremećajem koordinacije i dece sa raznim sindromima (Daun, Prader-Vili, Vilijamsov i drugi) (De Waal, Pienaar & Coetze, 2018; Heiz & Barisnikov, 2016; Lo, Collin & Hokken-Koelega, 2015; Miller, Chukoskie, Zinni, Townsend & Trauner, 2014; Pinheiro, Martinez & Fontaine, 2014).

Vizuo-motorna integracija predstavlja jedan od važnih preduslova za uspešno razvijanje osnovnih akademskih veština, pod kojima se podrazumeva čitanje, pisanje i matematičke veštine (Nišević, 2016). Povezanost ove oblasti sa veštinom pisanja bila je predmet brojnih istraživanja, od kojih se ističe jedna longitudinalna studija iz Francuske, čiji rezultati ukazuju na to da od svih vizuelno-perceptivnih veština, vizuo-motorna integracija je najpouzdaniji prediktor čitanja (Bellochi et al., 2017). Drugi deo iste studije, bavio se decom sa disleksijom i rezultati su pokazali da ova grupa dece postiže značajno niža postignuća u odnosu na kontrolnu grupu dece tipične populacije u oblasti VMI. Slični rezultati su potvrđeni i u istraživanjima u Kini, Omanu i SAD (Emam & Kazem, 2014; Meng, Wydell & Bi, 2019; Santi, Francis, Currie & Wang, 2015).

Kada je u pitanju veština pisanja i njena povezanost sa oblasti vizuo-motorne integracije, pretpostavlja se da su one usko povezane s obzirom na to da sam čin pi-

sanja i aktivnost držanja olovke zahteva određen nivo razvijenosti fine motorike, ali i vizuelne percepcije da bi trag pisanja bio smislen i adekvatan. Mnoga istraživanja su proučavala ovu vezu, između ostalog i jedno iz Južnoafričke Republike gde je ispitivana povezanost VMI sa nekoliko aspekata veštine pisanja (rukopis, čitljivost rukopisa i formiranje slova) kod dece predškolskog uzrasta (Naidoo, Engelbrecht, Lewis & Kekana, 2009). Rezultati su pokazali da je vizuo-motorna integracija dobar prediktor buduće veštine pisanja.

Matematičke veštine, kao treća od bazičnih oblasti akademskih veština, podrazumevaju kompleksan sistem međusobno povezanih sposobnosti, ali i preduslova koji moraju biti ispunjeni da bi se iste razvile. Neke od njih su: pažnja, pamćenje, prostorni i vizuoprostorni odnosi, fina motorika i vizuo-motorna integracija (Nišević, 2016). Longitudinalno istraživanje iz SAD-a je istaklo VMI i egzekutivne veštine kao dve oblasti koje najviše utiču na budući razvoj matematičkih veština kod dece tipične populacije predškolskog uzrasta (Nesbitt, Fuhs & Farran, 2019).

Cilj rada

Shodno prepoznatom uticaju VMI na mnoge oblasti razvoja i funkcionisanja i ukazanom značaju procene VMI, postavljeni su ciljevi ovog istraživanja:

1. Utvrditi nivo razvijenosti vizuo-motorne integracije, vizuelne percepcije i motorne koordinacije kod dece predškolskog uzrasta, kao i nivo međusobne povezanosti te tri oblasti.
2. Utvrditi razlike u nivou vizuo-motorne integracije u odnosu na uzrast i pol.
3. Utvrditi nivo prepoznavanja poremećaja u oblasti vizuo-motorne integracije dece predškolskog uzrasta od strane njihovih vaspitača.

Na osnovu ciljeva, postavljene su sledeće hipoteze:

1. Postoji značajna povezanost između nivoa vizuo-motorne integracije, vizuelne percepcije i motorne koordinacije kod dece predškolskog uzrasta.
2. Značajno bolji nivo razvijenosti vizuo-motorne integracije imaju starija deca i deca ženskog pola.
3. Postoji značajna povezanost između objektivno utvrđenog nivoa razvijenosti vizuo-motorne integracije dece i prepoznavanja poremećaja u oblasti vizuo-motorne integracije dece predškolskog uzrasta od strane njihovih vaspitača.

Metod

Uzorak

Istraživanje koje je dizajnirano kao studija preseka, je sprovedeno u Somboru, u pripremnim predškolskim grupama u četiri objekta Predškolske ustanove „Vera Gučunja“ tokom maja i juna 2019. godine. Uzorak je činilo 74 dece predškolskog uzrasta,

u rasponu od pet godina i jednog meseca do sedam godina i sedam meseci ($AS=6,66$; $SD=0,44$). Pre sprovođenja istraživanja, dobijena je saglasnost od direktora ustanove i roditelja. Kada je u pitanju pol, u našem uzorku više su zastupljene devojčice (40), u odnosu na dečake (34). Većina dece živi u primarnoj porodici (77%). Većina dece (93,2%) je tipičnog razvoja, dok manji deo dece uključen u istraživanje (6,8%) ima smetnje u razvoju o kojem izveštavaju roditelji i/ili vaspitači (dvoje dece sa izazovom u domenu govorno-jezičkog razvoja, jedno dete sa oštećenjem vida i dvoje dece sa kašnjenjem u psihomotornom razvoju).

Instrumenti procene

Za prikupljanje podataka, korišćeni su sledeći instrumenti:

1. *Opšti upitnik* koji su popunjavali roditelji, kreiran za potrebe ovog istraživanja sa ciljem prikupljanja osnovnih socio-demografskih podataka o detetu (pol, uzrast, ambijent življenja, nivo obrazovanja roditelja, uključenost u dodatne aktivnosti, postojanje smetnji u razvoju, uključenost u neki vid terapije/dodatne podrške).
2. Razvojni test vizuo-motorne integracije (*The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration - Beery VMI*), šesta verzija iz 2010. godine (Beery & Beery, 2010). Sastoji se iz tri dela, odnosno tri supтеста: vizuo-motorna integracija, vizuelna percepcija i motorna koordinacija. Svaki deo se sastoji od po 30 ajtema. Forme se popunjavaju olovkom, tačno određenim redosledom, shodno uzrastu ispitanika. Potrebno je oko 15 minuta za primenu instrumenta za svakog ispitanika. Diplomirani defektolog je sprovodio procenu dece u manjim grupama (maksimalno četvoro dece) u skladu sa preporukama datim u priručniku ovog instrumenta.
3. Ček lista poremećaja vizuelne obrade (*Visual Processing Disorder - Checklist*) izdata je od strane Nacionalne asocijacije nastavnika specijalne edukacije (The National Association of Special Education Teachers - NASET) u SAD-u (naset.org, 2019). Nakon dobijanja saglasnosti za prevod i korišćenje iste, ček listu su popunjavali vaspitači. Ona se sastoji iz pet delova:
 1. *Oblast vizuelne percepcije sadrži sedam ajtema*: Ima problema sa motornom koordinacijom; Motorički je nespretno; Ima jako kratak opseg pažnje; Ima teškoće sa pisanjem, crtanjem i bojanjem; Meša brojeve 6 i 9 (napisane); Ima poteškoće da radi u grupi; Teško se orijentiše u vremenu i prostoru.
 2. *Oblast vizuelne obrade sadrži četiri ajtema*: Ne voli slikovnice, knjige, slike; Teško razume priču koju vaspitač pročita; Ne ume da objasni šta se nalazi na slici; Ne ume da razvrsta slike.
 3. *Oblast vizuelnih asocijacija sadrži tri ajtema*: Ume da ispriča priču po slikama (samo imenuje šta se nalazi na slici); Lako rešava zadatke u vežbanicama koje koristite; Zahteva navođenje (verbalno) dok rešava zadatke.

4. *Oblast manuelne spretnosti sadrži četiri ajtema:* Povremeno koristi gestove umesto reči; Ne ume da glumi; Nespretno je; Ne snalazi se dobro u igrama, ne ume da imitira drugu decu.
5. *Oblast vizuelnog pamćenja sadrži tri ajtema:* Često pogrešno napiše svoje ime; Ne ume da piše brojeve, slova i znake interpukcije; Jedan dan prepoznaje određenu reč, a sledeći dan ne.

Statistička obrada podataka

Statistički podaci obrađeni su u programu SPSS 23.0. Za ispitivanje razlika između grupa korišćene su mere parametrijske statistike - Studentov T-test, a za ispitivanje korelacije između ispitivanih fenomena korišćen je Pirsonov koeficijent korelacije.

Rezultati

Rezultati koji se odnose na hipotezu 1

Primenom razvojnog testa vizuo-motorne integracije smo utvrdili da najveći broj dece na sva tri oblasti procene postiže prosečne rezultate, s tim da su postignuća najbolja u oblasti vizuelne percepcije (Tabela 1).

Tabela 1. *Distribucija ispitanika u odnosu na kategoriju rezultata na testu vizuo-motorne integracije Beery VMI*

Kategorije rezultata	Vizuo-motorna integracija		Vizuelna percepcija		Motorna koordinacija	
	Broj ispitanika	Procenat %	Broj ispitanika	Procenat %	Broj ispitanika	Procenat %
Visok (120-129)	1	1,4	7	9,5	0	0
Iznad proseka (110-119)	5	6,8	18	24,3	8	10,8
Prosek (90-109)	58	78,3	44	59,5	39	52,7
Ispod proseka (80-89)	8	10,8	5	6,7	18	24,3
Nizak (70-79)	2	2,7	0	0	6	8,1
Veoma nizak (<70)	0	0	0	0	3	4,1
Ukupno	74	100	74	100	74	100

Kako bismo utvrdili da li postoji povezanost između nivoa vizuo-motorne integracije, vizuelne percepcije i motorne koordinacije kod dece predškolskog uzrasta primenili smo Pirsonov koeficijent linearne korelacije (tabela 2).

Tabela 2. *Povezanost nivoa vizuo-motorne integracije, vizuelne percepcije i motorne koordinacije kod dece predškolskog uzrasta*

	Vizuo- motorna integracija	Vizuelna percepcija	Motorna koordinacija
Vizuo-motorna integracija		0,31	0,425
p		0,008	0,00
Vizuelna percepcija	0,31		0,24
p	0,008		0,04
Motorna koordinacija	0,425	0,24	
p	0,00	0,04	

Primenom Pirsonovog koeficijenta korelacije utvrdili smo da postoji statistički značajna povezanost između nivoa vizuo-motorne integracije, vizuelne percepcije i motorne koordinacije ($r < 0,05$), čime je potvrđena prva hipoteza.

Rezultati koji se odnose na hipotezu 2

Što se tiče druge hipoteze interesovalo nas je da li se razlikuje nivo razvijenosti vizuo-motorne integracije u odnosu na pol i uzrast.

Primenom T-testa za nezavisne uzorke došli smo do zaključka da postoji statistički značajna razlika u odnosu na pol kada su u pitanju rezultati na testu vizuelne percepcije i motorne koordinacije (tabela 3), u korist devojčica. Devojčice ostvaruju značajno bolji nivo postignuća u oblasti vizuelne percepcije ($p=0,007$) i motorne koordinacije ($p=0,028$). I kada je u pitanju nivo vizuo-motorne integracije devojčice jesu nešto uspešnije, ali ta razlika nije statistički značajna.

Tabela 3. *Rezultati Beery VMI subtestova u odnosu na pol*

	Prosečna vrednost (AS)			p
	Ukupno (74)	Devojčice (40)	Dečaci (34)	
	Standardni skor	Standardni skor	Standardni skor	
Vizuo-motorna integracija	99,42 (77-120)	100,63 (78-119)	98 (77-120)	0,203
Vizuelna percepcija	105,74 (83-129)	108,70 (92-129)	102,26 (83-124)	0,007
Motorna koordinacija	93,15 (61-118)	96,15 (61-118)	89,62 (64-111)	0,028

Rezultati ukazuju da mlađa grupa dece postiže bolje rezultate u oblasti vizuo-motorne integracije u odnosu na stariju grupu ($p=0,01$)(tabela 4).

Tabela 4. *Rezultati Beery VMI subtestova u odnosu na uzrast*

	Prosečna vrednost (AS)			p
	Ukupno (74)	5-6,5 godina (34)	6,5-8 godina (40)	
	Skor	Skor	Skor	
Vizuo-motorna koordinacija (VMI)	99,42 (77-120)	102,24 (78-120)	97,03 (77-115)	0,010
Vizuelna percepcija (VP)	105,74 (83-129)	105,26 (83-124)	106,15 (87-129)	0,715
Motorna koordinacija (MC)	93,15 (61-118)	94,35 (67-118)	92,13 (67-118)	0,459

Na osnovu dobijenih rezultata, možemo zaključiti da je druga hipoteza delimično potvrđena.

Rezultati koji se odnose na hipotezu 3

Procena vaspitača o usvojenosti VMI sastoji se od pet oblasti. Prikazaćemo najvažnije rezultate svake procenjene oblasti. Što se tiče vizuelne percepcije, ona je procenjena kroz sedam pitanja. Za 39 dece vaspitači smatraju da je oblast vizuelne percepcije u skladu sa očekivanim za uzrast. Ukupno 35 dece ispoljava određeni nivo problema u jednom ili više ponašanja (tabela 5).

Tabela 5. *Učestalost problema u oblasti vizuelne percepcije*

Ajtem	Broj dece koja ispoljavaju problem
Prisutan problem sa motornom koordinacijom.	14
Motorički nespreno.	14
Ima kratak opseg pažnje.	18
Ima teškoća sa pisanjem, crtanjem i bojanjem.	18
Zamenjuje brojeve 6 i 9 (napisane).	6
Ima poteškoće da radi u grupi.	10
Teže se orijentiše u vremenu i prostoru.	17

Što se tiče vizuelne obrade, 55 dece ima očekivana ponašanja dok druga deca izražavaju ponašanja poput teškoća da objasne šta se nalazi na slici.

U oblasti vizuelnih asocijacija su vaspitači izvestili o sledećim problemima kod 36 dece: ne umeju da ispričaju priču po slikama – 19 dece, potrebno je navođenje dok rešava zadatak – 30 dece i drugo.

Oblast manuelne spretnosti procenjene od strane vaspitača, ukazuje da čak 55 dece ima jedan ili više problema u ovoj oblasti (tabela 6).

Tabela 6. *Učestalost problema u oblasti manuelne spretnosti*

Ajtem	Broj dece koja ispoljavaju problem
Povremeno koristi gestove umesto reči.	21
Ne ume da imitira/glumi.	40
Nespreno je.	35
Ne snalazi se dobro u igrama.	32

U oblasti vizuelnog praćenja, dobijen je podatak da najveći broj dece ne ume da piše slova i brojeve, što nije zabrinjavajući podatak obzirom na dob. Od dece predškolskog uzrasta se ne očekuje da znaju da pišu slova i brojeve, iako deca u tim godinama imaju potencijale da se uvode u oblast akademskih veština, te uz ove sposobnosti dece ne bi trebalo da stoji “zabrinutost” odraslih.

Pirsonov koeficijent korelacije pokazuje da postoji pozitivna statistički značajna povezanost u odnosu na ukupan nivo razvijenosti vizuo-motorne integracije (procenjen razvojnim testovm VMI) i procenu vaspitača deteta o usvojenosti vizuo-motorne integracije za svih pet domena ($p < 0,010$), čime je treća hipoteza potvrđena.

Diskusija

Kada su u pitanju rezultati naših ispitanika na razvojnom testu vizuo-motorne integracije *Beery VMI*, ukoliko posmatramo ceo uzorak kao celinu, oni na sva tri dela testa postižu prosečne rezultate, s tim što je raspon postignuća različit po oblastima – najviši je u oblasti vizuelne percepcije, a najslabiji u oblasti motorne koordinacije. S obzirom da rezultati istraživanja u svetu ukazuju na to da postoji uticaj VMI na razvoj bazičnih akademskih veština, važno je uključiti ovu oblast u ranu intervenciju da bi se blagovremeno otklonili ili makar ublažili potencijalni problemi i stvorili optimalni preduslovi za razvoj veština čitanje, pisanje i matematičke veštine po polasku u osnovnu školu.

Razvojni test vizuo-motorne integracije *Beery VMI* je u širokoj upotrebi i postoji veliki broj istraživanja na uzorku dece uzrasta kao u našem istraživanju. To je omogućilo da poredimo prosečne vrednost ispitanika. Deca predškolskog uzrasta u Turskoj, Singapuru i Hong Kongu pokazuju nešto viši prosečan uspeh u oblasti VMI (iznadprosečan i visok), u odnosu na rezultate našeg istraživanja, ali i u odnosu na rezultate koji su dobijeni u Americi (Cayir, 2017; Lim et al, 2014; Ng, Chui, Lin, Fong & Chan, 2015).

Rezultati našeg istraživanja pokazuju da su sve tri ispitivane oblasti međusobno statistički značajno povezane. Najjači intenzitet povezanosti je između VMI i motorne koordinacije, zatim VMI i vizuelne percepcije, dok su povezanost između samih komponenata nešto slabijeg intenziteta. To je u saglasnosti sa rezultatima studije iz 2017. godine, koje je realizovala grupa istraživača iz Kine (Fang, Wang, Zhang & Qin, 2017). Oni su ispitivali koje karakteristike razvoja i sposobnosti mogu poslužiti kao prediktori razvoja VMI i od svih ispitivanih komponenti, motorna koordinacija se pokazala kao najbolji prediktor.

Što se tiče uticaja socio-demografskih faktora ispitanika (pola i uzrasta) na VMI, devojčice su postizale statistički značajno bolje rezultate od dečaka, kao i mlađa deca u odnosu na stariju. Isti podaci su dobijeni u istraživanju u Kanadi (Coallier & Rouleau, 2014). Obzirom na određenu opreznost zbog malog uzorka, značajno je napomenuti da je ovo generalizovan nalaz u sličnim istraživanjima. Studija koja je u Singapuru na velikom uzorku takođe potvrđuju da mlađa deca imaju bolja postignuća (Lim et al, 2014). Ovo možemo objasniti činjenicom da problemi bivaju vidljivi kako zadaci koji se postvaljaju pred decu postaju složeniji i u vrtićkom i u kućnom ambijentu.

Veća uspešnost devojčica u domenu VMI se možda može tumačiti nekim uobičajenim sklonostima dece na predškolskom uzrastu, gde su devojčice obično više zainteresovane za aktivnosti poput crtanja, bojenja, igranja sa lutkama i slično, koje i same po sebi podrazumevaju razvijenost fine motorike i vizuelne percepcije. Sa druge strane, dečaci su skloniji igri koja je više vezana za grubu motoriku kao što su igranje sa loptom, trčanje i igre sa autima i alatima. Ovo se naravno ne može generalizovati na svu decu. Imajući u vidu navedeno, važno je podsticati decu da se oprobaju u širokom spektru aktivnosti koji će podsticati više različitih veština i sposobnosti.

Ovim istraživanjem smo želeli da obuhvatimo rezultate procene vaspitača i poveznost tih rezultata sa rezultatima dece na testu VMI. Naša pretpostavka da postoji statistički značajna povezanost između pomenutih varijabli se pokazala kao tačna, što znači da vaspitači dobro poznaju decu sa kojom rade i uspešno uočavaju probleme u oblasti VMI kod dece. Ovakav rezultat je vrlo ohrabrujući, jer govori u prilog tome da vaspitači koji svakodnevno rade sa decom na predškolskom uzrastu mogu da pravovremeno primete eventualne izazove i probleme u razvoju ove oblasti i da upute dete na dalju procenu kod defektologa. To znači da vaspitači predstavljaju bitnu kariku u procesu rane identifikacije i intervencije i u domenu VMI i treba ih vrednovati kao jedan od dragocenih izvora informacija, pored roditelja ili staratelja.

Zaključak

Na osnovu sprovedenog istraživanja dolazimo do zaključka da najveći broj dece na predškolskom uzrastu ima adekvatno razvijenu veštinu vizuo-motorne integracije. Jedan deo dece ima evidentne probleme koji mogu postati ograničavajući faktor u aktivnostima u pripremljenoj predškolskoj grupi ili u školi. Stoga je preporuka da se sprovede skrining koji će uključiti i oblast VMI da bi se na što ranijem uzrastu detektovala eventualna kašnjenja, te da bi pravovremenom stimulacijom i tretmanom deca poboljšala ukupno funkcionisanje. VMI je od izuzetnog značaja za mnoge svakodnevne aktivnosti, ali i za razvoj bazičnih akademskih veština. Za razumevanje oblasti vizuo-motorne integracije neophodan je timski pristup, vaspitač-roditelj/staratelj-defektolog.

THE IMPORTANCE OF ASSESSMENT OF VISUAL-MOTOR INTEGRATION IN PRESCHOOL AGED CHILDREN

Abstract

Visual-motor integration (VMI) is the level of compatibility between visual perception and fine motor skills. It is important that both components of visual-motor integration are well developed, but also that they are adequately coordinated. VMI is very important in everyday activities. The aim of this research is to determine the level of visual-motor integration of preschool aged children and also whether it is connected with any social-demographic factors. The sample consisted of 74 preschool aged children, from 5 years and 11 months to 7 years and 7 months ($AS=6,66$ years; $SD=0,44$ years). The research was conducted using The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration (Beery & Beery, 2004) and Visual Processing Disorder - Checklist developed by the National Association of Special Education Teachers from United States of America. The results show that there is statistically significant connection

ction between visual-motor integration, visual perception and motor coordination ($p < 0,05$). The results also show that girls achieve better results on the test, compared to boys ($p < 0,05$). In the end, results imply that teachers' assessment match the results children achieved on the test Beery VMI. Although preschool children achieve average score on test of visual-motor integration, it would be advisable to conduct screening in this area in order to detect possible delays at early age, because of the importance of VMI development and its connection with daily activities and development of basic academic skills.

Key words: motor coordination, visual perception, visual-motor integration, preschool aged children

Literatura

- Anđelković, D. (2012). Razvoj komunikacije: neverbalna komunikacija, govor i pismenost. U knjizi (urednik Baucal A.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (49-66). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Beery, K. E., & Beery, N.A. (2010). *Beery VMI*. Bloomington: PsychCorp.
- Bellocchi, S., Muneaux, M., Huau, A., Leveque, Y., Jover, M., & Ducrot, S. (2017). Exploring the link between visual perception, visual-motor integration, and reading in normal developing and impaired children using DTVP-2. *Dyslexia*, 23, 296-315.
- Cayir, A. (2017). Analyzing the reading skills and visual perception levels of first grade students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1113-1116.
- Cho, M. L., Kim, D. J., & Yang, Y. (2015). Effects of visual perceptual intervention on visual-motor integration and activities of daily living performance of children with cerebral palsy. *Journal of Physical Therapy Science*, 27, 411-413.
- Coallier, M., & Rouleau, N. (2014). Visual-motor skills performance on the Beery-VMI: A study of Canadian kindergarten children. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 2(2), 1-10.
- Cowden, J. E., Torrey, C. C. (2007). *Motor development and movement activities for preschoolers and infants with delays: A multisensory approach for professionals and families*. Springfield: Charles C Thomas Publisher LTD.
- de Waal, Elna, Pienaar, Anita E., & Coetzee, Dané. (2018). Perceptual-motor contributors to the association between developmental coordination disorder and academic performance: North-West Child Health, Integrated with Learning and Development study. *South African Journal of Childhood Education*, 8(2), 1-11. <https://dx.doi.org/10.4102/sajce.v8i2.562>

- Emam, M., & Kazem, A. (2014). Visual motor integration in children with and without reading disabilities in Oman. *Procedia – Social and Behavioural Science*, 112, 548-556.
- Fang, Y., Wang, J., Zhang, Y., & Qin, J. (2017). The relationship of motor coordination, visual perception, and executive function to the development of 4-6-year-old Chinese preschoolers' visual motor integration skills. *BioMed Research International*, 1, 1-8.
- Gašpar, M. (2018). *Igra u funkciji razvoja motoričkih sposobnosti djece predškolske dobi*. Završni rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Odsjek za odgojiteljski studij.
- Gibson, J. J. (2015). *The ecological approach to visual perception*. New York: Psychology Press.
- Heiz, J., & Barisnikov, K. (2016). Visual–motor integration, visual perception and motor coordination in a population with Williams syndrome and in typically developing children. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(10), 945-955.
- Jablan, B. (2015). *Dete sa oštećenjem vida u školi*. Beograd: Univerzitet u Beogradu Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju - Izdavački centar (ICF).
- Jones, C. C. (2002). *Evaluation and educational programming of students with deafblindness and severe disabilities: Sensorimotor stage*. Springfield: Charles C Thomas Publisher LTD.
- Kurtz, L. A. (2006). *Visual perception problems in children with AD/HD, autism, and other learning disabilities: a guide for parents and professionals*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Lim, C. Y., Tan, P. C., Koh, C., Koh, E., Guo, H., & Yusoff, N. D. (2014). Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration (Beery-VMI): Lessons from exploration of cultural variations in visual-motor integration performance of preschoolers. *Child: Care, Health & Development*, 41(2), 213-221.
- Lo, S. T., Collin, P. J., & Hokken-Koelega, A. C. (2015). Visual-motor integration in children with Prader–Willi syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(9), 827-34.
- Lukić, S. (2019). *Povezanost fine motorike kod dece i njihovih kasnijih akademskih postignuća*. Specijalistički rad. Novi Sad: Medicinski fakultet.
- Meng, Z. L., Wydell, T. N., & Bi, H. Y. (2019). Visual-motor integration and reading Chinese in children with/without dyslexia. *Reading and Writing*, 32, 493-510.
- Miller, M., Chukoskie, L., Zinni, M., Townsend, J., & Trauner D. (2014). Dyspraxia, motor function and visual–motor integration in autism. *Behavioural Brain Research*, 95-102.
- Naidoo, P., Engelbrecht, A., Lewis, S., & Kekana, B. (2009). Visual-motor integration (VMI) – a predictor for handwriting in Grade 0 children. *South African Journal of Occupational Therapy*, 39(2), 18-21.

- Nesbitt, K. T., Fuhs, M. W. & Farran, D. C. (2019). Stability and instability in the co-development of mathematics, executive function skills, and visual-motor integration from prekindergarten to first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 262-274.
- Ng, M., Chui, M., Lin, L., Fong, A., & Chan, D. (2015). Performance of the visual-motor integration of preschool children in Hong Kong. *The Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 25, 7-14.
- Nišević, S. (2016). *Bazične akademske veštine dece sa razvojnim poremećajem koordinacije*. Doktorska disertacija. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Pinheiro, R., Martinez, C., & Fontaine A. M. (2014). Visual motor integration and overall development of preterm and at term children at the beginning of schooling. *Journal of Human Growth and Development*, 24(2), 181-187.
- Roley, S. S., Mailloux, Z., Miller-Kuhaneck, H., & Glennon, T. J. (2007). Understanding Ayres' sensory integration. *OT Practice Magazine*, 12(17), 1-8.
- Santi, K., Francis, D., Currie, D., & Wang, Q. (2015). Visual-motor integration skills: Accuracy of predicting reading. *Optometry and Visual Science*, 92(2), 217-226.
- Stančić, V. (1991). *Oštećenje vida: biopsihosocijalni aspekti*. Zagreb: Školska knjiga. *Visual Processing Disorder – Checklist*. (n.d). Preuzeto u avgustu 2019. sa sajta <https://www.naset.org/index.php?id=2547#c11694>.
- World Health Organization. (2001). *ICF: International classification of functioning, disability, and health: ICF*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2012). *Early childhood development and disability: A discussion paper*. Geneva: World Health Organization.

KOLIKO JE PODRŽANO DETE U IGRI U KUĆNIM USLOVIMA²

Apstrakt

U radu su prikazani i analizirani rezultati dobijeni istraživanjem dečje igre i podrške roditelja deci u kućnim uslovima tokom pandemije Covid-19. Igra je prirodan način učenja u životu deteta, ali je roditelji često koriste za rešavanje obrazovnih zadataka i pretvaraju igru u podučavanje. Polazna osnova za istraživanje je potreba da se analizira uloga roditelja u odnosu na teorijsku analizu poželjnih uloga odraslih u igri dece. Namera istraživanja je da roditelji iz svoje perspektive ocene svoju igru kada su bili deca i igru njihove dece i da sagledaju sopstvenu ulogu, koju preuzimaju u zajedničkoj igri sa njima. Rezultati su ukazali da je igra roditelja kada su bili deca bila kvalitetnija od igre njihove dece danas i da je igra njihove dece više usamljenička. Roditelji preuzimaju indirektnu ulogu tokom podrške dečjoj igri, manje se direktno ukućuju u igru dece. Više su u ulozi posmatrača, a najmanje kao pomoćnici i partneri u igri. Ovako dobijeni rezultati su bili polazište za preduzimanje koraka koji bi doprineli kvalitetnijoj podršci i uspostavljanju partnerstva u igri dece i odraslih. Naredni korak je bio predstavljanje moguće igre dece u kućnim uslovima, gde je uloga roditelja pomerena sa uloge posmatrača u ulogu saigrača i partnera.

Ključne reči: igra, kontekst, participacija, strategija podsticanja igre

Uvod

Igra je važna u životu svakoga, ali je najvažnija u periodu detinjstva, zato i kažemo da je igra dragocenost detinjstva. Igra je za dete nezamenljiv i prirodan način

¹ ana.gardasevic@gmail.com

² Ovaj članak predstavlja rezultat istraživanja igre dece i roditelja u kućnim uslovima, tokom trajanja pandemije i saradnje dece, roditelja i praktičara vrtića na unapređivanju igre koji će biti predstavljen na XIV Stručnim susretima stručnih saradnika Predškolskih ustanova Srbije; nastale igre prikazane su linku <https://padlet.com/anagardasevic/9hkh03fc90uqv1kh>

učenja od prvog dana života. Pomoću igre dete istražuje i bogati saznanja o sebi i svetu koji ga okružuje. Igrati se sa detetom znači stvoriti prilike za dete da saznaje, otkriva i ovladava svojim veštinama. To takođe za odraslog znači priliku da upozna način na koji dete misli, zaključuje, oseća i doživljava stvarnost. Kada je dete sasvim malo, roditelji su za njega nezamenljiva igračka i najzanimljivija im je igra sa roditeljima. Zahvaljujući toj interakciji, bebe najviše uče i najviše se razvijaju. Igra je važna jer je ona i najviši oblik istraživanja. Ona je slobodna i ne nosi rizik od neuspeha. Igra je sama sebi cilj, neponovljiva je po toku i ishodu, unutrašnje motivisana, spontana ispunjena pozitivnim emocijama.

Kada se posmatra učešće odraslih u igri, igra se često stavlja u službu podučavanja ili se pak sasvim prepušta deci „u prirodnom stanju“. U prvom slučaju igra gubi onaj smisao koji ima za dete, jer treba da proističe iz potrebe deteta, a ne da bude zadata od strane odraslih. U razgovoru sa jednim roditeljem na pitanje, kako se igra sa svojim trogodišnjim detetom odgovor je da ga „uči da prepozna slovo sa kartice“, čime svoju igru pretvara u obrazovni zadatak. Još u vreme Frebelovih vrtića, Tolstoj je prepoznao tutorsku ulogu odraslih i rekao da se u njima „deca igraju plačući“ (Marjanović, 1987:97). U drugom slučaju dete je potpuno prepušteno sebi, a uloga odraslog nevidljiva. U takvom okruženju igra deteta je neproduktivna jer dete nema dovoljno iskusta u igri, a ako je još i nestimulativna sredina, onda je igra još siromašnija.

Igra dece na ranom uzrastu

„Učiti svoje dete znanju ne treba silom, nego igrom“ Platon

“Igra nije ništa manje složena i zagonetna od stvaralaštva... Samo je dete u stanju da u igri upotrebi predmet na način koji prevazilazi svrhu i namenu, u jednom potpunom novom smislu: štap u igri deteta postane konj, list tanjir, kamenčić sapun i samo dete može da se transformiše u oca, konduktera, fudbalera, pa čak i u čudovište koje nema uzora ni u jednoj realnoj situaciji” (Marjanović, 1987:89).

„Igra nema ciljeve kojima služi, ona svoje ciljeve i svoj smisao ima u samoj sebi. Igra nije radi nekog budućeg blaženstva, ona je sebi već sreća“ (Nives M, prema Duran, 2015:13). Igra je aktivnost koja se odigrava sama za sebe, karakterišemo je kao sredstvo a ne kao cilj, jer je važniji proces od bilo kog krajnjeg ishoda. Ona je fleksibilna, jer se predmeti stavljaju u nove kombinacije, ili se koriste na nove načine i pozitivna je, jer ima pozitivan efekat i deca su uvek zadovoljna u igri (Smith, Pellegrini, 2013:7). “Igra je više od sredstva za postizanje cilja, ma koliko ti ciljevi bili visoko vrednovani od strane roditelja i vaspitača” (Marjanović prema Sutton-Smith, 1988).

Postoje različiti kriterijumi dečjih igara. Teško je naći kriterijume koji bi obuhvatili potpunu i sveobuhvatnu klasifikaciju igara, jer se kriterijumi klasifikacije često mešaju. Zato u literaturi često susrećemo veliki broj različitih kriterijuma za istraživanje igre. To su aspekti razvoja, tipovi aktivnosti, sadržaji igre, mesto igre, broj

učesnika, interakcija odnosi između učesnika u igri, pravila u igri, igračke i materijali i uloga u igri.

Pijaže je delio igre na senzomotorne, simboličke igre i igre sa pravilima. Sutton – Smith na sobne igre, igre sa vršnjacima i roditeljima, simboličke igre, igre pretvaranja i igre veština. Neki od kriterijuma mogu da budu aspekti razvoja (kognitivne, motorne i društvene igre). Mirjana Duran je delila igru na osnovu interakcije (Duran, 2001:117-140), odnose između učesnika u igri (dijaloške igre, timske igre, ja–ti, ja–vi, mi–oni).

Kamenov igre deli u četiri kategorije: funkcionalne, igre mašte ili igre uloga, igre sa gotovim pravilima i konstruktivne igre. (Kamenov, 2006:64).

Funkcionalne igre definišu se kao igre u kojima vršenje pokreta nema neposrednu svrhu, nemaju određeni cilj, već izaziva kod deteta zadovoljstvo što se njima ovladalo. Ove igre mogu biti senzomotorne aktivnosti sopstvenim organima (brzi pokreti bez igraćaka), igre posvećene rukovanju materijala (sportskim rekvizitima, prirodnim i veštačkim materijalima, vodom), pokretne igre uz korišćenje rekvizita (vožnja bicikla, klackanje) i igre glasovima, slogovima i rečima.

Igre uloga, imitativne igre, odnosno igre imitacije i podražavanja, iluzije, dramske, fikcije su igre u kojima se dete prepušta mašti, zamišlja i improvizuje stvarnost. Oblici javljanja ovih igara mogu biti kroz oponašanje postupaka (zamene upotrebe predmeta), simboličku imitaciju (podržava dete samo sebe u zamišljenim situacijama), simbolička igra uloga sa sižeom (preuzimanje uloge odraslih ili druge osobe i prikazuje njihove međusobne odnose i ponašanja), dramske igre uloga (složeno izvođenje dramatizovanog teksta sa podelom uloga).

Igre sa gotovim pravilima mogu biti za podsticaj perceptivno-motorne aktivnosti, zdravstveno-higijenske, društvene aktivnosti, afektivne, ekološke, otkrivačke, logičko-matematičke, praktične aktivnosti i aktivnosti koje unapređuju komunikaciju i stvaralaštvo.

Konstruktorske igre u kojima deca uobličavaju materijale mogu se javiti u obliku pronalaznja kombinacija nastalim nenamernim oblikovanjem materijala, oblikovanje, ređanje materijala, grafičko predstavljanje, građenje gotovim materijalom i organizovanje materijala, utilitarne konstrukcije (u prvi plan stavljaju upotrebljivost materijala). (Kamenov, 2006:64-68)

Igra i dete kao aktivni učesnik u građenju socijalnih, izazovnih, istraživačkih potreba

Igra je potreba svakog deteta. Brojni su pokazatelji da igra razvija kognitivne, socijalne aspekte koji su ključni za razvoj kompleksnih načina učenja, odnosno „preduslov za učenje složenih koncepata kako deca stare“ (Leong, Bodrova, 2005:3). Igra je podrška razvoju „pamćenja, samoregulacije, pažnje, jezika i prepoznavanja simbola“ (Leong, Bodrova, 2005:3). Ona utiče na prilagođavanje deteta u društvu i direktno je

povezana sa razvojem predčitalačkih veština. Stupajući u odnose sa vršnjacima tokom igre, deca stiču socijalne veštine, koje ne bi mogla steći ako bi samo bili pred računarima, lišeni prirodnih kankata sa drugima. Prema Pjažeu, dete treba samo da istražuje, „jer samo slobodno istraživanje i samostalni naponi deteta mogu proizvesti pozitivne rezultate“ (Matejić Đuričić prema Pjaže, 2012:272), a ti rezultati su važni za opšti školski uspeh ali i za tokove civilizacije i društva. Važnost pridajemo i transgeneracijskom učenju, učenju od dece starijeg uzrasta. Starija deca su preuzimala brigu i mentorstvo nad mlađom, predstavljala za njih uzore, tako je deci bio omogućen lakši način učenja po modelu koji je širio sociokulturne vidike svoj deci. Takvo učenje je sve manje prisutno, jer su različiti konteksti odrastanja dece, gde je prisutan manji broj dece, pa se ne može ovakav način učenja obezbediti.

Dete se rađa sa potrebom da uči i da se razvija. Rane stimulacije su važne kako bi se nesmetano odvijao razvoj. Dete najbolje uči kada se suočava sa izazovima, kada odrasli ne ometaju njegovu inicijativu, već mu stvaraju prijatan podsticajni ambijent. Podsticaji treba da budu što prirodniji, jer učenje treba da se odvija kroz sticanje iskustava. Zato je igra najvažniji vid učenja dece, ona je jedna od najvažnijih potreba koju dete ima. Igra detetu služi da nauči kako svet funkcioniše, kako da regulje u različitim situacijama, kako da ovladava svojim emocijama i kako da razume tuđe. Igra utiče na građenje odnosa sa drugima, ona podstiče celokupan razvoj deteta.

Tokom igre dete gradi identitet, u interakciji je - komunicira, istražuje i konstruiše, transformiše i razvija maštu. (Krnaja, 2012:119). Pred dete se postavljaju različiti zahtevi, koji treba da se usklade sa kulturom kojoj dete pripada. Dete postaje član kulture, učeći kroz igru o kulturi. U odnosu na shvatanja u određenom društvu o važnosti igre za dete i razvoj deteta, zavisi koliko će detetu biti dozvoljeno da razvija maštu i svoje kapacitete igrajući se. Izbor igračaka je uslovljen kulturom i shvatanjem važnosti igrovnih sredstava za učenje dece u određenom društvu. (Krnaja, 2012:123)

Okruženje deteta igra veliku ulogu u sticanju iskustva u igri. Igra se razvija u odnosu na individualne sposobnosti, potencijale deteta i interakciju deteta sa okruženjem. Sama igra sa ponuđenim sredstvima, materijalima je podsticajna i značajna za dete, ukoliko postoji podržavajuća atmosfera, ukoliko se detetu šalje poruka prihvatanja.

Prema M. Duran postoje tri osnovna načina igrovne interakcije, koje razvrstavamo u tri grupe: igre u kojima je interakcija među pojedincima, igre u kojima je interakcija između glavnog igrača i ostalih, igre u kojima je interakcija uređena između grupa (Duran, 2001:117-140).

Uticao odraslih na stvaranje iskustva kod dece u igri *„Najveći čovek uvek ostaje dete“ – Johan Volfgang fon Gete*

Svako dete je jedinstveno po pitanju toka svog razvoja, iskustva koje stiče, sposobnosti koje je steklo i koje može potencijalno razviti. Uloga odraslog je da sagleda dečje kapacitete, razume dečje potrebe i utiče podsticajno na dete kako bi ono na način

na koji želi učilo, odrastalo. Važno je da odrasli prate dečju inicijativu, interesovanja i osećaj sigurnosti i uvažnosti, omogućuje mu da bude samostalno jer dete bira igru, donosi odluke vezane za igru i osmišljava pravila. U toku igre se ispoljavaju različite emocije, sama igra bogati pozitivne emocije deteta i odraslih. Putem igre se deca susreću sa različitim junacima pozitivnim i negativnim i za njih vežu različita osećanja i doživljaje. Uloga odraslih je da podrže decu da istražuju emocije negativnih likova i razmišljaju o načinima na koji se mogu postupci likova izmeniti.

„U porodičnom kontekstu, uključivanje roditelja u dečju igru dovodi do višeg kvalitativnog nivoa igre“ (Colić, Milošević, 2019: 161). „Neposredno i aktivno učešće odraslih u igri dece ističu brojni autori kao značajno za viši nivo kvaliteta, duže trajanje i veću složenost igre“ (Colić, Milošević, 2019:165 prema Guyton, 2011; Rengel 2014; Sung, 2018 i drugi). Delovanje odraslih u igri dece je za decu značajno, oni stiču iskustva, grade odnose, uče kako da sarađuju i svoju igru produbljuju ispitujući različita rešenja. Deca najviše vremena provode u porodici, veliki deo tog vremena provode igrajući se, zato je važno koliki se značaj pridaje dečjoj igri, kako roditelji razumeju dečju potrebu za igrom i kako je podržavaju. U igri je važno detetu dati dovoljno vremena da integriše sve što čuje, vidi, doživljava i ponudi svoj odgovor kao nastavak interakcije. U toj interakciji roditelj ne bi trebalo da ima vodeću ulogu iako ima više iskustva i znanja od deteta. Igru ne treba da vodi roditelj, već da u igri bude sa detetom, a ne nad detetom. Neizvesnost i tok igre prepuštamo situaciji i dečjoj inicijativi. Često roditelji se ne ukućuju u igru dece, jer smatraju da im je igra zabava, ne shvataju važnost njihovog učešća u igri. Nekada se uključuju tako što vode igru, a nekada kao partneri u igri, unapređuju kompetencije dece i podržavaju detetovu inicijativu, daju podršku da se detetova ideja u igri realizuje i na taj način utiču na dobrobit deteta i na njegovu samostalnost.

Delovanje odraslog u igri dece može biti izvan toka igre i unutar toka igre (Badurina prema Hadley, 2015:50). Delovanje izvan toka igre je aktivno posmatranje odraslog, koji svojom komunikacijom proširuje dečju igru, postavljajući deci pitanja sugerise u kom pravcu može da se odvija igra. Sa druge strane, delovanje unutar toka igre predstavlja direktno i neposredno učešće roditelja u igri sa detetom. Odrasli prate igru dece, ravnopravno učestvuju u igri i uočavaju momenat kada treba da obogate igru. Za potrebe te igre organizuju prostor u saradnji sa detetom, prate tok igre, problematizuju i proširuje koncept igre (na primer u *igri gusara roditelj proširuje igru izradom mape blaga*). Odrasli treba da razviju „razigranu narav“, odnosno da budu u kontaktu sa decom u igri, da budu unutar toka dečje igre, da glume sa decom, prepuste se, bez postavljanja pravila (Elliott, Jarneman, prema Hadley 2017:5). Deca na ovakav način unose novine u igru, a to direktno utiče na njihovu spremnost za adekvatnije reagovanje u svakodnevnim životnim dešavanjima.

Uloga odraslih u igri uključuje posmatranje, slušanje i dijalog i partnersko uključivanje roditelja (Krnjaja, 2012: 127). Odrasli posmatranjem igre deteta, razumeju značenje igre za dete, obezbeđuju mu sredstva, materijale u odnosu na intere-

sovanja. Važno je da su odrasli spremni da slušaju decu, da zajedno sa njima traže rešenja. „Od početka deca pokazuju da imaju glas, da umeju da slušaju i žele da ih drugi slušaju“ (Rinaldi, 2001: 3), što ukazuje da je dete biće koje ima potrebu da bude uvaženo, slušano i ima potrebu da čuje i uvaži druga mišljenja. Zato odrasli treba da slušaju dete svim čulima. Slušanje nije u cilju dobijanja odgovora, već ono proizvodi pitanja, nove mogućnosti i materijale kako bi igra bila sadržajnije, a razvijajuće kompetencije za igru kod deteta podržane. Samim tim deca su u dijalogu sa odraslima, a u dijalogu deca opisuju i tumače različite situacije, svoja i tuđa ponašanja. Važno je da tokom razgovora odrasli budu istinski zainteresovani za igru dece, ne dominiraju, već dele zajedničko iskustvo u otkrivanju.

Kada je u komunikaciji između deteta i odraslog obezbeđeno zajedničko slušanje i traganje za smislenim situacijama u zajedničkom učenju, takav odnos je partnerski odnos odraslog u igri sa detetom. Važna je dobra procena odraslog, njegova osetljivost za vreme i način uključivanja sa detetom i vrlo je važno da odrasli stvore izazovne situacije u kojima ima mesta da dete ispolji svoju potrebu za istraživanjem. Odrasli, kao maštoviti saigrači koji se prepuštaju igri, usklađuju svoje akcije sa detetovim i sopstvenu i detetovu kreativnost. Osoba koja stvara „bezbednu neizvesnost“ (Krnjaja, 2012:128), odnosno stvara neizvesne situacije koje podstiču decu na dalje istraživanje, bez nametanja zamisli odraslih u igri, je osoba koja zaista uvažava dete.

I savremena koncepcija „Godine uzleta“ (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, „Godine uzleta“, 2018), podrazumeva direktno i indirektno učešće u igri dece. Indirektno tako što organizuje fizičku i socijalnu sredinu i direktno tako što stupa u različite oblike interakcije sa decom dok se igraju. Podršku odraslih možemo posmatrati u otvorenoj, proširenoj i vođenoj igri. U otvorenoj igri „deca prema sopstvenoj inicijativi grade igrovni plan i pravila u igri“ (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, „Godine uzleta“, 2018: 21), a odrasli se fokusiraju na pripremanje sredine, praćenje igre, obezbeđivanje dovoljno vremena za igru. U proširenoj igri odrasli „ulaze u određenu ulogu kojom podržava započetu igru“ (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, „Godine uzleta“, 2018: 21), sa decom izrađuje sredstva za igru i proširuje scenario igre. U vođenoj igri „odrasli inicira, učestvuje i usmerava igru pri čemu se dogovara sa decom i pazi da ne naruši igrovni obrazac (dobrovoljnost, imaginaciju, izazov, kreativnost i dinamičnost)“ (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, „Godine uzleta“, 2018, 21-22).

Važnost bavljenja ovom temom, zasniva se na činjenici da je igra veoma važna za celokupni razvoj deteta, podstiče pozitivna osećanja, da je mnogo važna podrška odraslog u dečjoj igri i da postoji vrlo mali broj istraživanja koja govore o tome koliko i na koji način roditelj podržava dete u igri. To se uglavnom podrazumeva, ali u realnosti nije uvek prisutno. Opredelili smo se za ispitivanje načina podrške dečjoj igri u vreme kada su roditelji intezivno provodili vreme sa decom kući, tokom trajanja vanrednog stanja izazvano pandemijom korona virusa. Želeli smo da saznamo kako

su se nekada roditelji igrali kao deca. Od roditelja smo dobili značajne predloge kako možemo obogatiti igru i omogućiti bolje uslove za njeno razvijanje

Metod

Predmet ispitivanja odnosi se na podržavanje dečjeg razvoja i učenja, stvaranjem povoljnih uslova za zajedničku igru dece i roditelja. Cilj rada je ispitivanje predstave roditelja o dečjoj igri i njihovoj podršci dečjoj igri. Problem istraživanja zasniva se na tumačenju kvalitativnih istraživačkih pitanja:

- (a) Na koji način su se roditelji igrali u svom detinjstvu?
- (b) Koje igre igraju najčešće deca danas?
- (c) Koji materijali i igračke se koriste u igri današnje dece?
- (d) Kako roditelji podržavaju igru svoje dece? Koja je njegova uloga?
- (e) Kako podržavati roditelje u bogaćenju dečje igre?

U istraživanju je učestvovalo 134 roditelja Predškolske ustanove „Dečja radost“ iz Čuprije tokom aprila - maja 2020. Za potrebe istraživanja korišćen je online upitnik otvorenog tipa i analize izveštaja realizacije aktivnosti i igara dece i roditelja u kućnim uslovima. Rezultati istraživanja su ukazali na potrebu unapređivanja roditeljske kompetencije kako bi roditelji bili adekvatna podrška deci u igri i bili saigrači.

Rezultati istraživanja igre dece i roditelja sa diskusijom

Igra roditelja iz detinjstva

Po rečima roditelja njihove igre u detinjstvu su bile raznovrsne i pretežno su se odvijale u dvorištima, na ulici gde je bio prisutan veći broj dece. Igra se odvijala i na igralištima, terasama velikih zgrada, školskom dvorištu, u selu, u dvorištu vrtića.

„Naša druženja i igra se odvijala najviše na ulici, ispred kuće. Skupe se sva deca iz ulice i idemo na vožnju biciklom, igramo između dve vatre, fudbal... ili sedimo na ivičnjaku na ulici i pričamo o nekim dečjim stvarima sa starijom decom, šta nam se dešavalo... ta prijateljstva su ostala i dan-danas.“

Nije bilo potrebe za nadzorom odraslih. Nije bilo puno gotovih igračaka, pa se igra odvijala u prirodnom ambijentu sa prirodnim materijalima.

„Roditelji su uvek imali obaveze, tako da sam se bar ja uvek igrala sama, ono što igraju devojčice; šila, plela lutkama garderobu, krala iz kuhinje alevu papriku i brašno za kolače, pesak; igrala školica, vozila bicikl sa drugarima; žmurke, lastiš, penjanje po drveću; uglavnom sve ono što deca mala sada nemaju jer su više za kompjuterima, telefonima.“

Roditelji ističu da su se slobodno kretali, skakali, penjali se po drveću i opisuju taj period sa puno ushićenja, vežu ih lepe uspomene i „dosta oguljenih kolena“. Roditelji navode da tada nije bilo napredne tehnologije i nije bilo čudno doći kod nekoga

zazvoniti na vrata i pozvati druga na igru. Opisuju ovaj period sa puno osmeha, iščekivanja kada će izaći na igru i iskazuju potrebu da i njihova deca prožive ovakav period detinjstva. Osećanja koja opisuju njihovo detinjstvo su sreća, radost, bezbrižnost, sloboda, sa puno topline i ushićenja.

„Za taj period me vežu jako lepa osećanja. Više je bilo druženja i skupljanja u ulici, zajednička vožnja biciklom, dečjeg smeha dok nas roditelji ne pozovu da uđemo u kuću, tada nije bilo napredne tehnologije. Bolja je bila komunikacija među decom, lepe uspomene... ali ne preko mobilnog telefona; a i naši roditelji su radili i bili smo poslušniji, odgovorniji..“

Dominirala je igra sa drugom decom i u odgovorima roditelja nije prepoznata usamljenička igra dece, uglavnom roditelji navode grupne igre. Ovo govori da je igra imala vodeću ulogu u uključivanju deteta u svet vršnjaka. Deca su učila jedna od drugih o odnosima, modelima ponašanja, pravilima postupanja. Kroz igru su razvijali socijalne kompetencije, veštine komunikacije i saradnje. Najviše je bila prisutna motorička igra sa kojom su usavršavali brzinu, spretnost, dospevali do situacije rizika.

„Igrali smo lastiš, žmurke, jurke, magarac sa kartama, ne ljuti se čoveče, školiće, preskakanje vijače, odbojku, fudbal, košarku“.

U odnosu na klasifikaciju interakcije u igri, prema M. Duran, koja se odvijala u igri roditelja kada su bili deca, možemo da zaključimo da su najčešći načini igrovne interakcije bili igre suprostavljanja između grupa kroz igre „između dve vatre“, sportskim igrama (fudbal, košarka, odbojka). Pored ovih igara igrane su se i igre suprostavljanja između centralnog igrača i ostalih u igrama žmurke, jurke, čorave bake, šuge. Takođe, su igrali igre suprostavljanja među pojedincima kroz igre školica, igre lastišom, klikerima, igre kartama i „ne ljuti se čoveče“.

Na osnovu podataka dobijenih od roditelja zaključujem da su pretežno igrali igre bez učešća odraslih, interakcija između dece i roditelja u igri nije bila vidljiva. Prisutna je bila igra koja je podrazumevala saradnju među decom. Nije bila prisutna usamljenička forma igre, samostalna igra, jer je uvek bilo prisutno više dece različitog uzrasta, pa se igra uvek odvijala u interakciji sa njima. Igra se odvijala vremenski dugo, trajala je dok „*roditelji ne pozovu da uđemo u kuću*“.

Današnja igra dece u kućnim uslovima

Jedan broj roditelja navodi da deca u kućnim uslovima najviše vremena provode gledajući crtane filmove, koristeći tablet i mobilne telefone, kompjutere, igrajući igrice. Neki roditelji navode da imaju malo vremena da predlažu igre svojoj deci, pa njihova deca pretežno biraju tehnologiju za zabavu u kući. Kod te grupe roditelja i dece, dominiraju igre u zatvorenom prostoru, pridaje se manja važnost igri na otvorenom. Roditelji navode da se deca igraju najčešće samostalno u konstruktivnim igrama (gradnja, crtanje), motoričkim aktivnostima (voze trotinete, bicikle, guralice, na motoričkom poligonu), a najmanje u igrama pretvaranja i igrama za razvoj imaginacije (lutkama, različitim materijalima kojima se menja namena, koriste se kao simboli). Za

ovu grupu dece može se zaključiti da su najviše prisutne motoričke i konstruktivne igre u odnosu na podelu igara prema E.Kamenov, a u odnosu na interakciju prema M.Duran igra se odvija bez interakcije sa odraslima.

Postoji jedan broj roditelja koji organizuje deci igru u dvorištu, napolju. Igra se najčešće odvija u pratnji roditelja, sa manjim brojem vršnjaka. Roditelji navode da „*deca retko igraju igre koje smo mi ranije igrali*“, u igri učestvuje dva ili manji broj igrača, nema velikog broja dece prisutnog u igri. Druga grupa roditelja daje važnost igri dece na otvorenom, manje učestvuje u igri dece, a najviše brine o bezbednosti dece. I u drugoj grupi dece najviše su prisutne motoričke igre, gde je prisutna interakcija sa drugom decom uglavnom na otvorenom prostoru.

Treća grupa roditelja podržava igru dece sa pravilima (igra „na slovo na slovo“, „ne ljuti se čoveče“, žmurke, jurke, igre skrivanja predmeta, igre loptom) i imitativne igre i igre uloga (u restoranu, kostimiranje, u prodavnici, majstorske radionice). Ova grupa roditelja je u interakciji sa decom u igrama sa pravilima i imitativnim i igrama uloga.

Materijali i sredstva za igru

Po rečima roditelja, deca se najviše igraju gotovim igračkama za „simboličko izražavanje“ (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, „Godine uzleta“, 2018: 24) u imitativnim igrama (lutkama, figuricama super junaka, modelima životinja), „za istraživanje i konstruisanje“ (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, „Godine uzleta“, 2018: 24) u igrama građenja (puzlama, kockama), podsticanje motorike (bicikl, guralice, trotineti).

Koriste i prirodne materijale (zemlju, pesak, kamenje, pokošenu travu, grančice, lišće) koriste uglavnom u igrama na otvorenom za „istraživanje i konstruisanje znanja“ (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, „Godine uzleta“, 2018:24). Današnja deca imaju dosta kamiona, traktora, prikolica koju mogu da iskoriste za igru sa prirodnim materijalima (da prenose, prevoze), ali ih koriste isključivo u kućnim uslovima, pa je igra manje kreativna. Igre na otvorenom se odvijaju na uređenim igralištima, gde ima sprava, a manje se koriste prirodni materijali u igri.

Podrška i uloga roditelja u igri dece

Analizirajući izveštaje o igri i aktivnostima dece i roditelja u kućnim uslovima tokom pandemije, uočeno je da se roditelji uključuju u igru dece po pozivu deteta, ali da ne obogaćuju igru novim materijalima i ne proširuju je. Više kupuju gotove igračke deci, a manje u igri koriste polustrukturirani, ambalažni i prirodni materijal, koji je izazovniji za decu. Upotrebom gotovih sredstava ne stimulišu se deca dovoljno da na maštovit način koriste sredstva, pa je igra jednolična i manje kreativna.

Na osnovu ispitivanja učešća roditelja u igri, roditelji najviše obezbeđuju prostor i igrovne materijale i na taj način „omogućavaju deci različite izbore kroz različita

sredstva i materijale i načine izražavanja“ (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, „Godine uzleta“, 2018: 26). Manje vremena provodi u interakciji, kao aktivni posmatrač koji sluša i uključuje se u dijalog i kao partner u neposrednoj igri sa decom.

Rezultati su nam pokazali da ima jedan broj roditelja koji idealizuju dečju igru, ne uključuju se i ne ulaze u dečji igrovni prostor. Kažu „*nekada nemam dovoljno vremena da joj se posvetim u njenim igranjima*“ i „*lepo se igra sam, nema potrebe da se uključujem*“.

Druga grupa roditelja iz uloge tutora u igri podučava i govori „*pokušavam da ga navedem da nacrti pravilno ili da izgovori pravilno*“, „*pričam im šta da rade i kako da se igraju*“.

Treća grupa roditelja učestvuje sa decom u igri, kao partneri, „*podržava decu da zajednički predviđaju, zamišljaju, postavljaju pitanja jedni drugima i traže različite načine rešavanja problema*“ (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, „Godine uzleta“, 2018: 26), uzdržava se od vođenja igre, to prepušta detetu, a on sluša, prati dete i odgovara na dečje predloge, ravnopravno se uključuje u igru sa njim. Roditelj nije iznad deteta, ne vidi se ta asimetrična komunikacija između njih i roditelj ne pokazuje svoje iskustvo, već prihvata, podržava i obogaćuje iskustvo deteta. U primeru zamišljene igre zmaja i viteza roditelj navodi „*rekao mi je da želi da uhvati zmaja, a ja sam mu pomogla da se obuče u viteza i nastavili smo zajedno da ga lovimo na razne načine*“.

Ulogu partnera ili učesnika u igri roditelj ima u igri sa pravilima (igri žmurke, jurke, igre loptom, društvenim), igrama uloga (kuvar, prodavca, mama i dete, doktor, policajac) u kojima se „*razvija zajedništvo kroz podsticanje uzajamne podrške, prihvatanja, uvažavanja, isticanje vrednosti zajedničkog doprinosa*“ (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, „Godine uzleta“, 2018: 26). Igre u kojima se uključuju kao partneri, su mahom igre sa pravilima koje su im već poznate po iskustvu stečenom u detinjstvu.

Najčešće u takvim igrama deca su pobednici i inicijatori igre, pozivaju roditelje u igru, daju predloge. Roditelj je uzor, pokazuje kako se može odvijati igra. Tako kada deci nedostaju ideje u igri građenja roditelji pokazuju kako se može graditi, kako se može nešto nacrtati. Roditelji su i ravnopravni igrači brane na голу, skrivaju se u igrama žmurke, spremaju ručak u izmišljenom restoranu, bacaju kamenčiće i igraju školice. Roditelji navode da tokom igre i oni nauče nešto novo i da uživaju u igri sa svojom decom. Manji broj roditelja sa decom igra igrice na kompjuteru.

Veći broj roditelja smatra da deci „*kvari*“ igru, prekidajući ih da ručaju, da se spremaju za spavanje ili skupljaju igračke zbog nereda u kući. Navode i da svojim pitanjima, koja nisu adekvatna u tom trenutku „*kvarimo igru, želeći da pokažemo kako se igra može odvijati, a dete to ne želi u tom trenutku*“; zabranama da nešto isprobaju novo; upućenim rečima „*ne prljaj*“, „*uspori*“, iz straha da se ne povrede, „*pričajući im kako da se igraju a oni žele po njihovim pravilima*“. Često ograničavaju i vreme i

kretanje (da ne skače, da ne trči, da se ne penju) ili „*prekinemo dete dok mašta*“. Deca burno reaguju na „kvarenje“ igre, ljute se, plaču, odustaju. Mali broj roditelja smatra da ne ometa dečju igru i da svaki put kada se roditelj umeša u igru dece, deci prija.

Najveći broj roditelja učestvuje u igrama sa pravilima, jer se najlakše odigravaju. Dozvoljavaju deci da budu pobednici u igrama kako ih ne bi frustrirali. Iako roditelji kažu da se često uključuju u dečju igru, to njihovo uključivanje često remeti tok dečje igre i neki put je naruši, jer roditelji daju predlog za igru na osnovu svog iskustva koje imaju. Daju drugačiji smer, što često naruši igru jer dečji plan je drugačiji.

Često provode vreme vozeći decu na biciklu ili guralici (decu mlađeg uzrasta), čime ne podstiču dečji razvoj. Mnogo vremena provede u parkovima gde je uvek prisutan roditelj u ulogu posmatrača i čuvara. Mali broj roditelja je učesnik u igri koji preuzima aktivnu ulogu i ulogu partnera. Tokom igre u parku, roditelji manje sagledavaju potrebu deteta da učestvuje u aktivnostima koje donose rizik, koje su deci interesantne i izazovne da ih savladaju, zbog velike zabrinutosti da se ne povrede i ugroze svoju bezbednost.

Roditelji se uključuju najčešće u igru sa pravilima, a mali broj roditelja učestvuje i igra se „rame u rame“ sa detetom gradeći igru. Dete treba da se shvata kao kompetentno, da ono ima potencijale i da treba da nađe svoj način i put da ih razvije. Igre koje su roditelji najviše igrali u svom detinjstvu, učili su i svoju decu da ih igraju. Jedan broj roditelja navodi da se sada deca drugačije igraju i da nema igara koje su oni igrali. Navode da treba da veći broj dece učestvuje u igrama i da se one odvijaju napolju.

Podržavanje roditelja u bogaćenju dečje igre

Prateći interesovanja dece, ponudili smo roditeljima putem Viber grupa, različite načine podrške dečjoj igri i različite materijale i vrste igara prateći interesovanja dece. Želeli smo da oplemenimo igru dece i unapredimo interakciju dece i roditelja. Predložene su igre za koji je potrebno više koristiti predmete iz svakodnevne upotrebe, ambalažne i nestruktuirane materijale, tokom kojih se uključuju odrasli u igri.

Analizirajući igre koje su na početku pandemije roditelji organizovali sa decom u kućnim uslovima i njihovu ulogu u tim igrama i igre nastale predlogom vaspitača, stručnih saradnika, zaključeno je da je uloga roditelja pomerena od pasivnog posmatrača, kontrolora, na ulogu aktivnog posmatrača i partnera. Uloga roditelja je bila podržavajuća sa posebnim akcentom na pripremi sredine za istraživanje i učenje. Roditelji i deca su sami počeli da smišljaju njihove nove igre i predstavljaju ostaloj deci i roditeljima

Praćenjem dečje igre nakon predloga od strane praktičara, uočeno je da su deca više koristila nestruktuirani (testo, voda) i ambalažni materijal (kartonske kutije, rolne ubrusa, kanap, oklagije, papir) i prirodni materijal (drvo, kamen). U takvim igrama uloga odraslog je podrazumevala:

- prikupljanje materijala što omogućava „različite izbore kroz različita sredstva i materijale“ (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, „Godine uzleta“, 2018: 26)

- uvažavanje ideja dece što „podstiče decu da koriste govor u tumačenju svojih misli, doživljaja i da proširuju svoje razumevanje smisla sveta kroz govorno izražavanje... podstiče razvijanje različitih vrsta rane pismenosti“ (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, „Godine uzleta“, 2018: 26)
- izradu sredstva za igru zajedno sa detetom, što za rezultat ima partnerstvo sa detetom u neposrednoj igri i „kreativne načine izražavanja“ (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, „Godine uzleta“, 2018: 26)
- istraživanje, koje omogućava da se deca „bave onim što za njih ima smisla, što ih čudi i zanima...fokusira se na proces učenja ne produkt...zajednički predviđaju, zamišljaju, postavljaju pitanja jedni drugima i traže različite načine rešavanja problema“ (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, „Godine uzleta“, 2018: 26)
- davanje predloga novog načina igranja, što podstiče decu „da povezuju sa prethodnim iskustvom i znanjem...razvijaju proaktivni odnos prema svetu kroz uvažavanje inicijative, prava na izbor, pokretanje zajedničkih akcija“ (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, „Godine uzleta“, 2018: 26)

Roditelji su istakli da su deci bile nainteresantnije igre sa pravilima: „kula od knjiga“, „pogodi metu“ (gađanje avionima od papira i lopticama), „pojedi špagete“ (namotavanje klupka), igre memorija, poligone sa preprekama, igre skrivanja predmeta, kao i simboličke i igre uloga: piknik, kostimiranje u odrasle i mnoge druge (Gardašević A., 2020)

Po rečima roditelja deci su bili izazovni materijali koji nisu gotova igrovna sredstva. Deca su istraživala njihovu upotrebu, koristila ih na različite načine, nalazila im različite namene „*dezodorans kao mikrofon*“, „*drvca od sladoleda služe nam za pregled kod lekara*“, „*koriste različitu odeću za maskiranje u superheroje, policajce*“, „*kanap i grane za pecanje*“. Korišćeni su predmeti iz realnog života, kojima je preoblikovana namena „*stetoskop u igri lekara*“, „*štipaljke kao ogradicu ili za pravljenje robota*“.

Nastale igre u saradnji sa roditeljima, decom, vaspitačima i saradnicima su obezbedile bolji položaj deteta u porodici, bolje razumevanje načina učenja deteta, sagledavanje njegovih trenutnih potreba za saznanjem i istraživanjem. Produblјivanje i bogaćenje dečje igre je stvaralo kvalitetnije interakcije između roditelja i deteta.

Zaključak i pedagoške implikacije

Sagledavši igru roditelja u detinjstvu uočeno je da dominiraju motoričke igre uz učešće druge dece bez nadzora odraslih. Igra je bila zabavnija jer je nosila veći rizik. U igri su bila prisutna deca različitog uzrasta i starija deca su brinula o mlađima. Igre

su se odvijale na otvorenom, svakodnevno u prirodi bez obzira na vremenske uslove uz upotrebu prirodnog materijala u igri.

Igra današnje dece je usamljenička, jer je prisutan mali broj vršnjaka, igra se odvija najviše gotovim igračkama, pretežno u zatvorenom prostoru. Odrasli su najviše u ulozi pasivnih i aktivnih posmatrača u igri. Podrška roditelja u igri kreće od idealizacije, neključivanja u igru, do intervencije u kojima roditelj preuzima vodeću ulogu u igri. U kućnim uslovima deca imaju malo prilika da se igraju sa drugom decom, pa je zato uloga roditelja kao saigrača i partnera više potrebna deci.

Kod roditelja treba razviti svest o njihovom učešću i njihovom doprinosu igri kako bi ta igra dobila na kvalitetu, a dete emotivnu potporu i jaču vezu između njega i roditelja. Uloga odraslih treba da bude podržavajuća, jer zajedničko igranje dece i roditelja je više inspirativno za dete. Roditelj treba da bude osetljiv, da prepozna u kom trenutku treba da se uključi, a da ne naruši dečji iluzorni plan igre, već da podrži razvoj stvaralačkih sposobnosti i razvojnih kompetencija deteta. Pažljivo slušanje deteta ohrabruje dete u igri, podupire dečje aktivnosti, razija dečje kapacitete prateći tok igre. Odrasli treba da umeju nenametljivo da podrže nove ideje i obezbede sredstva i materijale kako bi proširili igru. Neizvesnost o toku igre kada roditelj učestvuje „rame uz rame“ sa detetom doprinosi razvijanju kompetencija kod deteta za kreiranje različitih igara, što doprinosi razvoju stvaralaštva i razvoju samopouzdanja. U tokvoj ulozi ne vidi se asimetrični položaj roditelja u odnosu na dete, već ravnopravan koji donosi osećaj ushićenja, zadovoljstva i poverenja u sopstvene snage i moći.

Zbog nemogućnosti igranja sa vršnjacima, posebno u vreme pandemije, važan je način na koji se roditelj uključuje u igru sa decom, pa je potrebna podrška roditeljima o sagledavanju svoje uloge u igri sa decom i načinima na koje oni mogu tu igru da unaprede. Za one koji se profesionalno bave decom, veliki izazov je da se aktivnije uključe u razvijanju roditeljskih kompetencija u podržavanju deteta i dečje igre.

HOW SUPPORTED IS A CHILD IN PLAYING AT HOME

Abstract

The paper presents and analyses the results obtained by researching children's play and parental support for children at home during the Covid-19 pandemic. Play is a natural way of learning in a child's life, but parents often use it to solve educational tasks and turn play into teaching. The starting point of the research is the need for analyzing parents' role in relation to the theoretical analysis of the desirable roles of adults in children's play. For parents the intention of the research is to evaluate, from their own perspective, their play when they were children and their children's play and to see their own role, which they take on during the game. The results indicated that

parents' play when they were children was of better quality than their children's play today and that their children's play is more solitary. Parents take on an indirect role in supporting children's play, they are less directly involved in children's play. They are more in the role of observers, and the least as helpers and partners in the game. The results obtained in this way were the starting point for taking steps that would contribute to better support and establishment of partnerships in the game of children and adults. The next step was to present the possible children's play at home, where the role of parents was moved from the role of observers to the role of team mates and partners.

Keywords: game, context, participation, game stimulation strategy

Literatura

- Badurina, P. (2015). Uloga odgojitelja u simboličkoj igri djece rane dobi, *Napredak – časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 156 (1-2), 47-75.
- Colić, V. i Milošević, G. (2019): Učešće roditelja i vaspitača u igri dece, U: D. Pavlović Breneselović, G. Stepić i I. Prlić (ur.), Zbornik radova "Inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje vaspitača - partnerstvo u građenju kvaliteta" (str. 160-175), Sremska Mitrovica, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare u Sremskoj Mitrovici.
- Duran, M. (2001): *Dijete i igra*, Retrived Januar 2021 https://kupdf.net/download/du-ran-dijete-i-igra_58c715e8dc0d60124233902e_pdf
- Gardašević M.A. (2020): *Igre iz perspective deteta*. Retrieved Februar 2021 <https://padlet.com/anagardasevic/9hkk03fc90uqv1kh>
- Leong D., Bodrova E. (2005). *The Importance of Play: Why Children Need to Play*, <file:///C:/Users/ana.gardasevic/Downloads/WhyChildrenNeedPlayScholastic2005.pdf>
- Kamenov E. (2006). *Dečja igra, vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra na ranim uzrastima, U: *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (113–132). A. Baucal (ur.). Beograd, Filozofski fakultet, UNICEF.
- Matejić Đuričić Z. (2012): Nove konceptualizacije razvoja i vaspitanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* 11 (2). 267-284
- Marjanović A. (1987). *Dečji vrtić kao otvoren sistem*. Predškolsko dete (1-4) . Savez pedagoških društava Jugoslavije. Beograd.
- Meakin, Timothy P. (2005). *Sociodramatic Play and Child Development*. Retrieved Februar 2021 https://oro.open.ac.uk/47023/1/Thesis-D_pm1.pdf
- Nives M. (2015). *Igra djece predškolske dobi*, (završni rad). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile Odjel za odgojne i obrazovne znanosti.

- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2018). Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“. *Službeni glasnik RS*, br. 27, 2018.
- Peter Smith K., Pellegrini A. (2013). *Play*. Retrived januar 2021 <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/play.pdf>
- Pavlović Breneselović (2012). Odnosi na radnim uzrastima. U: *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. (133-146). A. Baucel (ur). Beograd, Filozofski fakultet, UNICEF.
- Rinald C.(2001). The pedagogy of listening, Retrieved Februar 2021 <https://static1.squarespace.com/static/526fe9aee4b0c53fa3c845e0/t/540fce31e4b00c94d884e002/1410321969279/Pedagody+of+Listening+-+Rinaldi+-+Fall+2001.pdf>

DIDAKTIKA I METODIKE NASTAVE

Nedeljko M. Milanović¹

Fakultet pedagoških nauka, Univerzitet u Kragujevcu

Jagodina, Srbija

Jelena Ž. Maksimović²

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Niš, Srbija

Primljen:23.03.2021.

Prihvaćen:10.05.2021.

ORIGINALNI NAUČNI RAD

UDC 371.213.1:371.311.3

DOI: 10.19090/ps.2021.1.41-51

PRIMENA RADIONICA U PRVOM CIKLUSU OBAVEZNOG OBRAZOVANJA

Apstrakt

Polazeći od slabosti današnje nastave u kojoj dominira frontalni oblik rada, nastojali smo da predstavimo mogućnosti i relevantnost primene radionica kao inovativne metode u radu sa učenicima. U ovom radu predstavljeni su rezultati empirijskog istraživanja koje je imalo za cilj da utvrdi i analizira stavove učitelja prema radionicama i njihovoj primeni u prvom ciklusu obaveznog obrazovanja, kako bi se unela moguća poboljšanja i nastava učinila kreativnijom, zanimljivijom i produktivnijom. Uzorak je obuhvatio 106 učitelja. Analizirani rezultati istraživanja prikazuju da učitelji imaju pozitivne stavove o radionicama, ali da ih u školskoj praksi nedovoljno primenjuju. Učitelji smatraju da se primena radionica može učiniti učestalijom dodatnim edukacijama, rasterećenjem nastavnog programa i buđenjem svesti kod učitelja o uvođenju radionica kao inovacije u nastavi. Kako bismo uspeli u ostvarivanju zadataka savremene škole, neophodno je značajnu pažnju posvetiti i radioničarskom načinu rada, jer on sa sobom nosi koncept aktivnog i kooperativnog učenja, u kome se znanja i veštine stiču kroz igru, zabavu i saradnju.

Ključne reči: radionica, učitelj, učenici, inovacije, nastava.

Uvod

Vodeći se idejama savremene škole, brojne koncepcije teže ka osavremenjavanju nastave, čineći njen način rada što kreativnijim, originalnijim i učenicima zani-

¹ nedeljko996@gmail.com

² jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs

mljivijim. Da li se ova ideja i danas smatra progresivnom ili pak ne? Svakako, čarobni štapić je u rukama učitelja. Pored brojnih pogodnosti i privilegija koje nam je postmoderno društvo plasiralo, frontalni oblik rada i danas je najzastupljeniji oblik nastave. Današnja nastava je često kritikovana zbog primene tradicionalnih metoda i frontalnog oblika rada (Ivić, Pešikan i Antić, 2001). Postojali su brojni pokušaji da se ovaj oblik rada prevaziđe, ali sve do danas on se pokazao kao najefikasniji način opsluživanja većeg broja učenika (Vilotijević, 1999). Svakako, frontalni oblik ima mnoge pozitivne i jake strane što ga je do danas održalo na skoro svim nivoima obrazovanja, ali aktuelni učitelji moraju imati na umu da frontalni oblik jeste najdominantniji, ali ne i jedini oblik rada u nastavi. Vodeći se idejama, koncepcijama i strategijama savremene škole nastavu je potrebno modernizovati i učiniti kreativnim prostorom za rad učenika i učitelja. Pored brojnih načina kako nastavu učiniti efikasnom, kreativnom i inovativnom, u ovom radu reći će biti o primeni radionica u prvom ciklusu obaveznog obrazovanja.

Radionica se može odrediti kao „oblik psihološko-pedagoškog skupnog rada koji je zasnovan na načelima i dobroj praksi neformalnog obrazovanja (Jindra, 2010: 84). Osnovna pravila radionice jesu: sedenje u krug; svi učesnici imaju mogućnost da budu saslušani; svako mišljenje, iako je različito, uvažava se i poštuje; nema posmatrača, svi su aktivni učesnici; ukoliko učenik nije spreman o nečemu da govori može reći „dalje“ i ne mora da objašnjava svoje razloge (Janković i Kovač-Cerović, 1995). Ovo su primarna pravila koja bi trebalo da budu poštovana prilikom realizacije radionice. „Teme i sadržaji radionice su metodički strukturirani i pristupačni u različitim procesima poučavanja s naglaskom na aktivne načine učenja putem doživljavanja, razumijevanja i uopštavanja“ (Martinko, 2012: 165). Sve ovo jesu prednosti i dobrobiti radioničarskog načina rada.

Razlikujemo kreativne radionice čiji je osnovni cilj razvijanje originalnosti i kreativnosti (dramske, likovne, literarne) i edukativne radionice (kognitivne, preventivne, radionice za podsticanje socijalnih veština) čiji je cilj saznanje (Janković i Kovač-Cerović, 1995). Dakle, kako edukativne, tako i kreativne radionice u školskoj praksi mogu biti od posebne koristi. Nastavna praksa je pokazala da je zajednički rad veoma poželjan među učenicima i dobro ocenjen sociološki oblik rada (Peterson & Peterson, 2011). One jesu idealan način rada kroz koji učitelji mogu upoznavati svoje učenike, učenici se mogu međusobno upoznavati, rešavati određene teškoće i probleme, obrađivati gradivo, sticati nova saznanja, veštine i kompetencije. Kroz radionice moguće je govoriti o temama kao što su: prijateljstvo, porodica, zaljubljivanje, školski problemi, problemi u učenju, kako prevazići stresne situacije, tehnike učenja, kako razumeti različitost i živeti sa njom i još mnoge druge. Zastupljenost i primena radionica u nastavnom radu „obezbeđuje razmenu mišljenja, stavova i iskustava među decom koja se pojavljuje u različitim formama, integrisana u zadatak, kao dodatna razrada ili elaboracija završenog zadatka, ili kao razmena zasnovana na diskusiji“ (Perić Prkosovački, 2012: 132). Dakle, brojne nastavne jedinice mogu dobiti posebnu čar primenom ovog kooperativnog načina rada na času. U zavisnosti od situacija i uslova u školi uči-

telj sam može kreirati radionicu, formulirati njen cilj, ishod i prilagoditi specifičnosti grupe učenika sa kojom radi.

Ovim aktivnostima dajemo odgovor i na ključno pitanje, kako je nastavu moguće učiniti zanimljivom, zabavnom i kreativnom i učenicima i učiteljima. Radioničarski način rada može biti od velike pomoći u uspešnom razvoju ličnosti učenika i razvijanjem šireg pogleda na svet.

Učitelj – organizator i voditelj radionice

Uslov kvalitetnog savremenog učitelja jeste da „bude osposobljen za primenu raznovrsnih oblika i metoda rada, kao i za njihovo kombinovanje i menjanje u skladu sa ciljevima, nastavnom situacijom i specifičnim karakteristikama učenika“ (Budi-mir-Ninković i Popov, 2016). Prema tome, učitelj je ključni faktor kreiranja nastavnih sadržaja i aktivnosti. Unoseći entuzijazam, volju, originalnost u rad, doprineće motivisanosti učenika da se sa radošću i većom željom posvete učenju i odgovornije postupaju prema školskim obavezama.

Savremeni učitelji treba da budu pripremljeni za usklađivanje svog profesionalnog delovanja sa brojnim zahtevima i izazovima društva u kome je glavni zadatak pripremanje učenika za život i profesionalni rad u savremenom društvu (Kostović-Vranješ, 2014) i moraju biti motivisani za praćenje novijih rezultata istraživanja u oblasti vaspitanja i obrazovanja (Maksimović, 2009).

Polazeći od imperativa savremene škole da nastava mora biti svrsishodna, originalna, kreativna, poučna, praktična, ona treba da bude zasnovana na aktivnoj ulozi učenika i primeni raznovrsnijih oblika rada. Kroz splet kreativnih i edukativnih aktivnosti usmerenih ka planiranoj temi koja se obrađuje, kod učenika se izbegavaju rigidni pristupi usvajanja znanja i stavlja se akcenat na aktivnu poziciju učenika i zajednički rad sa učiteljem kroz zabavu, igru i neobičan oblik rada doprinosi jedinstvenijem i jednostavnijem pristupu usvajanja nastavnog sadržaja.

Autorka Martinko (2012) detaljno prikazuje etape radionice i to: planiranje radionice, programiranje i provođenje (realizaciju) radionice. Prikazaćemo neke od karakteristika radionice koje učitelji moraju uvažiti i shvatiti kao preduslov dobro sprovedene aktivnosti sa učenicima. *Priprema radionice.* Priprema svake nastavne jedinice podrazumeva angažovanje učitelja (originalan pristup, izdvajanje bitnih, suštinskih činjenica, interakcija sa učenicima). Ovaj segment je svakako veoma zahtevan i u pripremi radionice. Odabir i formulisanje teme radionice predstavlja prvi korak. U zavisnosti od nastavnog časa, kao i nastavne jedinice koja je planirana, učitelj bira odgovarajuću temu radionice. Nakon odabira i formulisanja teme, učitelj priprema korake radionice. Neophodno je da prilikom pripreme radionice učitelj obrati pažnju da koraci budu jasno formulisani i tokom radionice konkretno učenicima objašnjeni. Prilikom pripreme radionice učitelju od velike pomoći mogu biti predlozi i ideje učenika,

recentna literatura, pomoć kolega i internet koji obiluje brojnim kreativnim idejama koje se u nastavi mogu primeniti.

Socijalna klima. Pored pripreme radionice, izrazito važan uslov kvalitetne i valjane radionice jeste i socijalna klima. Pedagoški kompetentan učitelj treba da poseduje veštine za stvaranje pozitivne i prijatne atmosfere u školi (Brust Nemet, 2018). Od atmosfere u grupi dosta zavisi kvalitet radionice i participacija učenika. Osećanje zadovoljstva učenika u grupi, kao i aktivna uloga i uključenost učenika u grupnim aktivnostima relevantan su faktor kvalitetne i uspešne radionice. Podsticanje pozitivnih emocija kod učenika kroz aktivan rad doprineće lakšem usvajanju znanja, veština i navika u nastavi. Dakle, socijalnoj klimi učitelji moraju posvećivati posebnu pažnju i tokom radionice, ali i u drugim školskim aktivnostima.

Podsticanje saradničkog učenja. Kako je radionica saradnička aktivnost između učenika i učitelja, proizlazi pitanje šta podrazumeva saradničko učenje? Pod sintagmom saradničko učenje autor Terzić (2012) određuje kao učenje među učenicima koji rade zajedno u grupama i gde se podstiče međusobna saradnja i individualna odgovornost za sopstveno učenje i aktivno učešće u rešavanju problema. Kroz zajednički rad svi članovi grupe usmereni su ka pronalaženju valjanog rešenja i ideja. Danas se posebna pažnja posvećuje saradničkom učenju oslanjajući se na mnogobrojne pozitivne ishode do kojih dovodi kod učenika. Težnja ka modernizaciji školske prakse nije moguća bez primene saradničkog učenja u nastavi.

Evaluacija. Još jedan važan uslov uspešne radionice jeste i evaluacija. Evaluacijom se dobija povratna informacija od učesnika kako bi se realizacija radionice mogla poboljšati i usavršiti (Martinko, 2012). Kako je reč o vrednovanju u nastavi, ključni akteri su učitelj i učenici, onda je to unutrašnja evaluacija (Matijević, 2005). Vrednovanje predstavlja izrazito važan faktor u nastavnom radu. U krajnjoj fazi radionice rezultati se sumiraju i sistematizuju. Radionica se može završiti pitanjima šta ste novo naučili, kako vam se radionica dopala, šta je manje zanimljivo, šta biste izmenili (Ješić, 2008). Sva navedena pitanja pružaju mogućnost učitelju da uvaži sugestije učenika i primeni ih u planiranju, organizaciji i realizaciji naredne radionice.

Metodologija istraživanja

Predmet istraživanja jeste primena radionica u prvom ciklusu obaveznog obrazovanja. Cilj istraživanja je da utvrdimo i analiziramo stavove učitelja prema radionicama i njihovoj primeni u prvom ciklusu obaveznog obrazovanja, kako bi se unela moguća poboljšanja i nastava učinila kreativnijom, zanimljivijom i produktivnijom. Zadaci istraživanja su sledeći: istražiti da li postoji statistički značajna razlika između učitelja koji primenjuju radionice u nastavi od onih učitelja koji ih delimično primenjuju ili ih uopšte ne primenjuju, s obzirom na pol; ispitati koliko često učitelji primenjuju radionice u nastavi; ustanoviti iz kojih nastavnih predmeta učitelji najčešće sadržaje obrađuju primenom radionica; istražiti da li se učitelji pridržavaju određene

nih pravila prilikom planiranja i vođenja radionice; analizirati saglasnost učitelja sa tvrdnjama koje se tiču primene radionica u nastavi; ispitati, kako se prema mišljenju učitelja, primena radionica može učiniti učestalijom u nastavi.

U ovom istraživanju je primenjena deskriptivna metoda i tehnika anketiranja i skaliranja. Od neparametrijskih metoda korišćeno je: određivanje frekvencija i procenata; izračunavanje indeksa skalne vrednosti i izračunavanje hi-kvadrat testa. Populaciju iz koje je izabran uzorak čine učitelji osnovnih škola sa teritorije Republike Srbije. Kao istraživački instrument korišćen je anketni upitnik sa skalom procene. Instrument je formulisan i pripremljen za potrebe ovog istraživanja. U upitniku su bila predstavljena pitanja otvorenog, kombinovanog i zatvorenog tipa. Korišćena je skala procene Likertovog tipa na kojoj su ispitanici iznosili stepen slaganja ili neslaganja sa ponudjenim tvrdnjama o primeni radionica u prvom ciklusu obaveznog obrazovanja.

Uzorak čini 106 učitelja, 62,3% (f=66) ženskog i 37,7% (f=40) muškog pola. Učitelji su prema radnom stažu u učiteljskoj struci razvrstani u tri grupe: a) do 10 godina = 32,1% (f=34); b) od 11 do 19 godina = 34% (f=36) i v) 20 i više godina = 34% (f=36). Od ukupnog broja zaposlenih, 10,4% (f=11) je sa višom, 30,2% (f=32) učitelja je sa visokom stručnom spremom i 59,4% (f=63) master i magistri. Prema sredini u kojoj se škola nalazi, 72,6% (f=77) učitelja radi u gradskoj školi, dok 27,4% (f=29) radi u seoskoj školi. Istraživanje je sprovedeno tokom decembra 2020. godine.

Rezultati istraživanja i diskusija

Uvodno pitanje koje je ispitanicima postavljeno glasilo je koji oblik rada najčešće primenjuju u radu sa učenicima. 55,7% (f=59) učitelja primenjuje najčešće frontalni oblik rada, 25,5% (f=27) ističe da koristi frontalni oblik i rad u paru i 18,9% (f=20) učitelja kombinuje sve oblike rada u nastavi. Više od polovine ispitanih učitelja u radu sa učenicima primenjuje frontalni oblik rada. Frontalni oblik oslikava tradicionalnu nastavu i sa sobom nosi jednoličnost u radu što dovodi do zanemarivanja individualnog pristupa svakom učeniku (Bognar i Matijević, 2002). Dakle, nastavu treba osvežiti i posebnu pažnju posvetiti uvođenju raznovrsnijih oblika i metoda u radu.

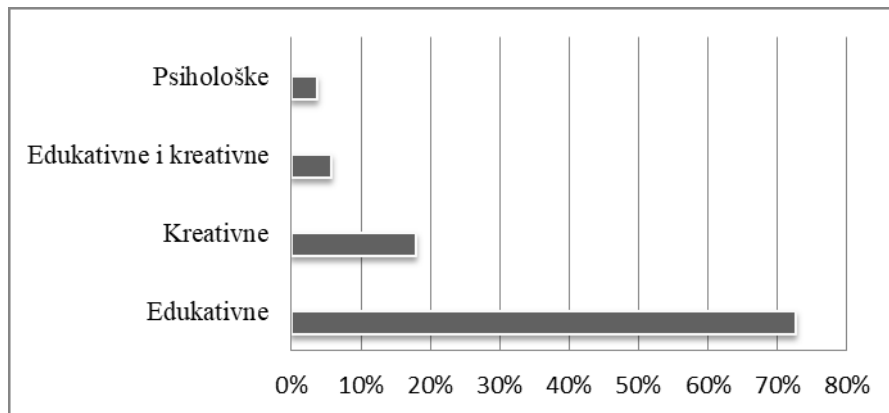
Zatim, želeli smo da istražimo da li postoji statistički značajna razlika između učitelja koji primenjuju radionice u nastavi od onih koji ih delimično primenjuju ili ih uopšte ne primenjuju, s obzirom na pol. Hi-kvadrat ukazuje da je razlika u učestalosti odgovora statistički značajna ($\chi^2 = 12,242$; $df=1$; $p=0,00$) između učitelja muškog i ženskog pola koji su se izjasnili sa da, njih 41,5% (f=44) primenjuje radionice u nastavi, 58,5% (f=62) učitelja je odgovorilo da radionice primenjuje povremeno, dok niko od ispitanika nije odgovorio da radionice ne primenjuje. Analizirani odgovori ispitanika prikazuju da su češće učitelji ženskog pola navodili da primenjuju radionice u nastavi nego učitelji muškog pola.

Naredni istraživački zadatak bio je da ispitamo koliko često učitelji primenjuju radionice u nastavi. Dobijeni odgovori razvrstani su u četiri grupe. Jednom nedeljno je

odgovorilo 32,1% ($f=34$) učitelja, jednom mesečno 49,1% ($f=52$), jednom u toku polugodišta 10,4% ($f=11$) i samo 8,5% ($f=9$) učitelja radionice primenjuje nekoliko puta u toku polugodišta. Najveći broj učitelja radionice primenjuje jednom mesečno, dok trećina ispitanih učitelja to čini jednom nedeljno. Svakako, analizirani odgovori upućuju na to da učitelji povremeno primenjuju radionice i da one nisu često zastupljen oblik rada u nastavi.

Sledeći istraživački zadatak bio je da istražimo u okviru kojih nastavnih predmeta učitelji najčešće obrađuju sadržaje primenom radionica. 41,5% ($f=44$) učitelja navelo je da radionice primenjuje u okviru obaveznih nastavnih predmeta i to najčešće iz sledećih: Priroda i društvo/Svet oko nas, Projektna nastava i Muzička kultura, dok je 58,5% ($f=62$) učitelja odgovorilo da radionice primenjuje najčešće iz izbornog predmeta i to Građanskog vaspitanja, navodeći da su ti sadržaji najpodesniji radioničarskom načinu rada. Uočavamo da učitelji iz ključnih nastavnih predmeta Matematika i Srpski jezik ne primenjuju radioničarski način rada, iako brojne nastavne jedinice daju mogućnost za primenu ovog oblika rada.

U nastavi se mogu primenjivati različite vrste radionica, pa je naš zadatak bio da istražimo koju vrstu radionica učitelji najčešće primenjuju u praksi. Postavljeno pitanje bilo je kombinovanog tipa i odgovori anketiranih učitelja su grafički predstavljani (grafikon 1).



Grafikon 1. Vrste radionica koje učitelji primenjuju u nastavi

Rezultati prikazani u grafikonu 1, ukazuju da 72,6% ($f=77$) učitelja primenjuje edukativne radionice, 17,9% ($f=19$) u radu sa učenicima koristi kreativne radionice, 5,7% ($f=6$) primenjuje i edukativne i kreativne, dok 3,8% ($f=4$) učitelja koristi psihološke radionice u nastavi. Prema navedenim rezultatima, zaključujemo da učitelji najčešće primenjuju edukativne radionice u prvom ciklusu obaveznog obrazovanja. Opšti ciljevi edukativnih radionica jesu sticanje konkretnih znanja i veština, sposob-

nost samostalnog i grupnog rada, težnja ka razvijanju istraživačkog duha kod učenika, razvijanje sposobnosti povezivanja različitih oblasti, kao i analitičko pristupanje problemu (Popadić, 2007).

Kako bismo uspjeli u sveobuhvatnijem sagledavanju odnosa učitelja prema radionicama, postavljeno je pitanje na koji način pronalaze ideje za realizaciju radionica. 19,8% (f=21) učitelja ideje pronalazi u literaturi, 11,3% (f=12) saraduje sa kolegama, 5,7% (f=6) sam/a osmišlja radionice, dok najveći broj učitelja ideje za pripremu radionica pronalazi na internetu. Rezultati istraživanja (Sudzilovski, 2015) prikazuju da neki od načina individualnog usavršavanja učitelja i jesu praćenje literature i interneta, kao i konsultacije sa kolegama.

Vodeći se, uglavnom, radioničarskim pravilima (Janković i Kovač-Cerović, 1995) koje smo prikazali u teorijskom delu ovog rada, nastojali smo da ispitamo koliko često se učitelji pridržavaju određenih smernica i pravila prilikom vođenja i planiranja radionice.

Tabela 1.

Koliko često se učitelji pridržavaju određenih pravila u radionicama

<i>Pravila planiranja i realizacije radionice:</i>	Veoma često		Često		Povremeno		Retko		Nikada		ISV
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Učenici daju predloge teme radionice.	23	21,7	35	33	35	33	12	11,3	1	0,9	3,86
Prilikom radionice sedimo u krug i gledamo se licem u lice.	44	41,5	44	41,5	16	15,1	2	1,9	-	-	4,23
Na početku radionice učenike upoznajem sa temom i pravilima.	61	57,5	39	36,8	6	5,7	-	-	-	-	4,52
Ukoliko učenik ne želi dati odgovor na pitanje može reći dalje.	43	40,6	50	47,2	12	11,3	1	0,9	-	-	4,28
Vodim se pravilom da svaki učenik ima pravo da iznese svoje mišljenje i kritičko viđenje.	63	59,4	39	36,8	4	3,8	-	-	-	-	4,56
I ja sam ravnopravni učesnik radionice.	62	58,5	38	35,8	6	5,7	-	-	-	-	4,53
Na kraju radionice realizujem evaluaciju.	51	48,1	47	44,3	5	4,7	3	2,8	-	-	4,36
Nastojim da sugestije učenika prihvatim i primenim u narednim radionicama.	45	42,5	47	44,3	12	11,3	2	1,9	-	-	4,28

Rezultati (tabela 1) prikazuju da je izračunati indeks skalne vrednosti izrazito visok kod većine tvrdnji, dok je nešto niža vrednost izračunata kod tvrdnji da učenici daju predloge teme radionice (ISV=3,86). Svakako, participacija učenika u odabiru teme potpomogla bi razvijanju stvaralaštva i kritičkog promišljanja kod učenika i ovu smernicu učitelji bi trebali češće da primenjuju u kreiranju radionica. Predstavljeni rezultati ukazuju na to da se učitelji veoma često pridržavaju smernica i pravila prilikom planiranja i vođenja radionice.

Naredni istraživački zadatak bio je da analiziramo saglasnost učitelja sa predloženim tvrdnjama koje se tiču primene radionica u nastavi.

Tabela 2.

Saglasnost učitelja sa tvrdnjama koje se tiču primene radionica u nastavi

Tvrdnje	Sasvim se slažem		Slažem se		Neodlučan sam		Ne slažem se		Uopšte se ne slažem		ISV
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	Radionice su nedovoljno zastupljen oblik rada u nastavi.	61	57,5	33	31,1	9	8,5	2	1,9	1	
Posvećujem pažnju usavršavanju koje se tiče načina vođenja radionice.	27	25,5	46	43,4	20	18,9	11	10,4	2	1,9	3,80
Učenici rado učestvuju u radionicama.	77	66	26	24,5	8	7,5	2	1,9	-	-	4,88
Primenom radionica podstičem grupnu koheziju, komunikacione i socijalne veštine kod učenika.	67	63,2	31	29,2	6	5,7	2	1,9	-	-	4,54
Primena radionica nastavu čini kreativnom i originalnom.	71	67	28	26,4	5	4,7	2	1,9	-	-	4,59

Analizirani rezultati prikazuju izrazitu saglasnost sa tvrdnjama koje se tiču primene radionica u nastavi, dok je srednja vrednost izračunata kod tvrdnje da učitelji posvećuju pažnju usavršavanju o načinima vođenja radionice (ISV=3,80). Sveobuhvatno gledano, na osnovu prikazanih rezultata (tabela 2) učitelji imaju pozitivno mišljenje prema tvrdnjama koje se tiču primene radionice u prvom ciklusu obaveznog obrazovanja.

Poslednji istraživački zadatak bio je da ispitamo kako se, prema mišljenju učitelja, primena radionica može učiniti učestalijom u nastavi.

Analizirani odgovori prikazuju da je 13,2% (f=14) ispitanika navelo da je potrebno raditi na buđenju svesti učitelja o uvođenju radionica kao inovacija u nastavu, nešto manje od trećine učitelja, tačnije 31,1% (f=33) je odgovorilo da je potrebno rasteretiti nastavni program kako bi određene teme mogle da se realizuju primenom radioničarskog načina rada, dok je najviše ispitanika, čak 55,7% (f=59) navelo da se primena radionica može učiniti učestalijom u nastavi edukacijama i stručnim usavršavanjem. Dodatne edukacije omogućuju učiteljima prikupljanje i sistematizaciju određenih znanja i veština, što dovodi do većeg samopouzdanja i sigurnosti u vođenju nastave i uvođenju određenih inovacija (Somolanji i Bogнар, 2008). Neophodna je veća zastupljenost i češća participacija učitelja u dodatne edukacije koje se tiče primene radionica kao inovativnog i kooperativnog načina rada. Kako bi škola bila uspešna u podsticanju i razvijanju kreativnosti i originalnosti učenika i učitelja, ona mora biti mesto gde se akcenat stavlja na iskustveno učenje i aktivnost u procesu sticanja znanja i veština (Delalić, 2019).

Sagledavši sveukupno zapažanje odgovora učitelja uočavamo da je frontalni oblik rada i u savremenoj školi najprimenjeniji oblik rada. Primena radionica u prvom ciklusu obaveznog obrazovanja podrazumeva izrazitu zainteresovanost i posvećenost učitelja za pripremu i realizaciju nastavnih jedinica na inovativniji način. Prema tome, svaki pedagoški radnik mora biti spreman da celoživotno unapređuje vlastite kompetencije i valjano ispunjava zahteve savremene škole i izazove koje ona sa sobom nosi.

ZAKLJUČAK

Učinjen je pokušaj da se sagledaju stavovi i značaj primene radionica u prvom ciklusu obaveznog obrazovanja, kako bi se nastava učinila zanimljivijom, kreativnijom i produktivnijom. Rezultati do kojih se došlo prikazuju da učitelji najčešće primenjuju frontalni oblik rada, dok su radionice povremeno zastupljene. Takođe, učitelji su navodili da najčešće primenjuju edukativne radionice u nastavi, dok su ređe zastupljene kreativne i psihološke radionice. Radioničarskim načinom rada učitelji najčešće obrađuju teme iz nastavnog predmeta Građansko vaspitanje ističući da gradivo ovog predmeta jeste najpodesnije za primenu radionica. Opšti zaključci jesu da učitelji imaju pozitivne stavove prema radionicama u prvom ciklusu obaveznog obrazovanja, ali da su u školskoj praksi one nedovoljno zastupljene.

Uloga učitelja u primeni i vođenju radionice od posebnog je značaja za inoviranje školske prakse, jer se akcenat stavlja na saradničko učenje i angažovanje učenika u nastavi što im omogućava lakše, jednostavnije i neposredno sticanje znanja i umenja. Težeći ka ispunjavanju uslova savremene škole učitelji moraju uvrstiti raznovrsnije oblike rada i ličnim angažovanjem i posvećenošću nastavu kreirati inovativnijim i savremenijim metodama i oblicima rada. Radionice jesu idealan oblik rada u kome se podstiču i razvijaju pozitivne osobine ličnosti učenika, usvajaju znanja i veštine, a sve to kroz igru, spontanost i zajednički rad učitelja i učenika. Predstavljena tema pruža

obilje mogućnosti za istraživanja o osavremenjavanju i inoviranju nastave sa ciljem da se znanja i umenja usvajaju na kreativan, originalan i zabavan način.

APPLICATION OF WORKSHOPS IN THE FIRST CYCLE OF COMPULSORY EDUCATION

Abstract

Starting from the weakness of today's teaching, which is dominated by the frontal form of work, we tried to present the possibilities and relevance of the application of workshops as innovative methods in working with students. This article presents the results of empirical research which aimed to determine and analyze the attitudes of teachers towards workshops and their application in the first cycle of compulsory education, in order to make possible improvements and make teaching more creative, interesting and productive. The sample included 106 teachers. The analyzed results of the research show that teachers have positive attitudes about workshops, but that they are insufficiently applied in school practice. Teachers believe that the implementation of workshops can be made more frequent additional education, by relieving the curriculum and raising awareness among teachers about the introduction of workshops as innovations in teaching. In order to succeed in accomplishing the tasks of a modern school, it is necessary to pay significant attention to the workshop mode of operation, because it includes the concept of active and cooperative learning, in which knowledge and skills are acquired through play, fun and cooperation.

Key words: workshops, teacher, students, innovations, teaching.

Literatura

- Budimir-Ninković, G., Popov, S. (2016). *Pedagogija*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka, Univerziteta u Kragujevcu.
- Bognar, L. Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brust Nemet, M. (2018). A Correlation between Teachers' Social and Pedagogical Competences and School Culture. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 69(3), 142-155.
- Delalić, V. (2019). Kreativnost u nastavi Moje okoline. *DHS-Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*, 8(8), 387-408.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika: organizacija nastave*. Beograd: Zavod za udžbenika i nastavna sredstva.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.

- Janković, S. Kovač-Cerović, T. (1995). Osnovne pretpostavke radioničarskog postupka u Kovač-Cerović, T., Rosandiić, R., Popadić, D. (prir.) *Učionica dobre volje: školski program za konstruktivno rešavanje sukoba*. Beograd: Grupa Most.
- Ješić, D. (2008). *Domska pedagogija*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Jindra, R. (2010). Važnost radioničkog oblika rada. U J. Martinčić, D. Hackenberger (ur.), *Međunarodna kolonija mladih Ernestinovo: 2003-2008. Zbornik radova znanstvenog skupa sa međunarodnim sudjelovanjem*, 81-93. Osijek: HAZU, Zavod za znanstveni i umjetnički rad.
- Kostović-Vranješ, V. (2014). Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 166-188.
- Martinko, J. (2012). Radionica – metoda interaktivnog učenja i poučavanja odraslih. *Andragoški glasnik*, vol. 16, br. 2, 165-174.
- Maksimović, J. (2009). Mogućnosti istraživanja nastavnika-praktičara. *Zbornik radova Research of Educational Practice*, 151-162.
- Matijejić, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 279-298. <https://core.ac.uk/download/pdf/33279366.pdf>
- Peterson H.C. & Peterson N.A. (2011). Impact of Peer Evaluation Confidentiality on Student Marks. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1-13.
- Perić Prkosovački, B. (2012). Primena edukativnih programa za mlade kao mogućnost inoviranja vaspitno-obrazovnog procesa u školi. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 25(3), 129-137.
- Popadić, A. (2007). Edukativna radionica u nastavi geografije. *Globus*, 129-138.
- Somolanji, I., Bognar, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola*, (19), 87-94.
- Sudzilovski, D. (2015). Koliko i kako se učitelji individualno usavršavaju u oblasti muzičke kulture. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 521-529.
- Terzić, F. (2012). ERR framework system and cooperative learning. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 7(14), 47-68.

ZNAČAJ UPOTREBE STRATEGIJA ZA UČENJE STRANOG JEZIKA NA NIVOU OSNOVNE ŠKOLE

Apstrakt

Ovaj rad nastoji da teorijski sagleda i istakne značaj strategija za učenje jezika, prvenstveno na početku učenja stranog jezika, kao i da pruži određene smernice za nastavnike. U savremenoj nastavi, strategije za učenje stranog jezika imaju važnu ulogu korisnog sredstva koje učenicima pomaže u učenju stranog jezika i u prevazilaženju prepreka sa kojima su sreću. Tako se u radu prvo navode definicije, klasifikacije i najvažnije karakteristike strategija za učenje stranog jezika, kao i njihov značaj i uloga u nastavi stranog jezika, što je potkrepljeno nizom raznih istraživanja. Upoznavanjem učenika osnovne škole sa što većim brojem strategija predstavlja zadatak od izuzetne važnosti za nastavnike te se zato naglašava delotvornost obuke strategijama za učenje. Zatim se razmatra najraniji uzrast na kojem je učenik sposoban da izveštava o primeni strategija. Dat je pregled najvažnijih istraživanja do sada, sa posebnim osvrtom na istraživanja u našoj zemlji. Naposletku su date pedagoške implikacije koje uključuju neophodnost istraživanja primene strategija za učenje stranog jezika na osnovnoškolskom uzrastu, kao i važnost osposobljavanja nastavnika koji treba da podučavaju učenike strategijama u svojim učionicama. Rad je podstaknut činjenicom da se dobre navike u učenju stranog jezika, koje uključuju primenu strategija za učenje, formiraju u najranijem dobu.

Ključne reči: strategije za učenje jezika, osnovna škola, strani jezik.

Uvod

Za život i rad u dvadeset prvom veku, koji karakterišu munjevit promene i velika količina podataka, neophodna su razna znanja i veštine. Stvaranje samosvesnog pojedinca koji uspeva da se prilagodi ovakvom okruženju počinje u osnovnoj školi. To je mesto na kojem se postavljaju čvrsti temelji znanja i veština. Isto tako, u osnovnoj

¹ bojana.crnogorac.stanisljevic@gmail.com

školi se razvija odnos prema učenju stranog jezika, odnosno stvaraju se dobre navike u učenju koje učenicima mogu da budu veoma korisne u budućnosti. U skladu sa ovim, primena strategija za učenje stranog jezika predstavlja jednu takvu dobru naviku. Ove strategije pomažu učenicima da unaprede svoje znanje i da prevaziđu razne prepreke na koje nailaze prilikom učenja stranog jezika. Isto tako, primenjujući strategije, učenik preuzima odgovornost za svoje učenje i tako postaje samostalniji, što je u skladu sa isticanjem učenikove uloge u procesu učenja u savremenoj nastavi. Pojam strategija za učenje (engl. *learning strategies*) nije novijeg datuma, jer se naučnici njima bave već nekoliko decenija. Međutim, razvoj strateške kompetencije u nastavnoj praksi u našoj sredini je još uvek nedovoljno istražen, naročito na osnovnoškolskom uzrastu. Rezultati dveju studija sprovedenih kod nas na nivou osnovne škole pokazuju da upotreba strategija za učenje stranog jezika opada sa uzrastom učenika (Pilipović i Glušac, 2015, 2017). Autori navode da se stiče utisak da se strateška kompetencija nedovoljno razvija u višim razredima osnovne škole i otvaraju, između ostalog, pitanje obuke nastavnika za razvoj šireg spektra strategija za učenje (Pilipović i Glušac, 2017: 160-161). Otuda potreba da se ukaže na njihov značaj.

Strategije za učenje jezika

Kognitivna teorija učenja je veoma doprinela da se strategije za učenje smatraju važnim činiocima u učenju stranog jezika. Ova teorija, koja se u velikoj meri oslanja na teoriju obrade informacija, predstavlja teorijsko uporište za strategije za učenje. Stoga, u skladu sa kognitivnom teorijom obrade informacija, strategije se definišu kao „posebne misli ili ponašanja koja pojednici koriste kako bi pomoću njih razumeli, naučili i zapamtili nove informacije” (O’Malley & Chamot, 1990: 1). O’Mali i Šamova (O’Malley & Chamot, 1990) dalje navode i to da, kao i ostale složene kognitivne veštine, strategije mogu da prođu kroz tri faze učenja: kognitivnu, asocijativnu i autonomnu. Ovo dalje implicira da učenik u početku svesno koristi strategije, dok one ne pređu u autonomnu fazu, kada ih primenjuje automatski. Isto tako, Oksfordova (Oxford, 1990) navodi da strategije postaju automatske kada se dovoljno često koriste. Ova autorka daje svoju definiciju strategija za učenje stranog jezika navodeći da su to „određene radnje koje učenik preduzima kako bi olakšao učenje, ubrzao ga, učinio ga prijatnijim, samousmerenijim, efikasnijim i umeo da ga primeni u novim situacijama” (Oxford, 1990: 8). Pored navedenih definicija, postoji i niz drugih definicija strategija za učenje (Bialystok, 1978; Chamot, 1987; Chamot & O’Malley, 1995; Cohen, 2003; O’Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper & Russo, 1985; Oxford, 1989; Rigney, 1978; Rubin, 1975; Stern, 1983; Weinstein i Mayer 1986). Prema Koenu (Cohen, 2003) strategije olakšavaju proces učenja jezika ukoliko učenici poseduju repertoar koji dobro funkcioniše i omogućavaju im da razvijaju sopstveni individualni pristup učenju. Radić-Bojanić (2013: 45) zaključuje da: (1) strategije za učenje odražavaju svestan napor koji učenik ulaže u učenje i usvajanje stranog jezika i omogućavaju

učeniku da preuzme kontrolu nad procesom usvajanja; (2) strategije za učenje utiču na uspeh procesa usvajanja stranog jezika; (3) strategije za učenje su izvor individualnih razlika među učenicima; (4) strategije za učenje su karakteristike pojedinaca i smatra se da su veoma podložne promenama: one mogu da se nauče i da se vežbaju dok ne postanu automatizovane, tj. dok učenici ne postanu brzi i vešti u njihovoj upotrebi.

Postoji nekoliko klasifikacija strategija za učenje. Rubinova (Rubin, 1981) razlikuje dve vrste strategija za učenje: one koje direktno doprinose učenju i one koje indirektno doprinose učenju. Grupa autora (O'Malley, Chamot & Küpper, 1989; O'Malley et al., 1985) ih svrstava u tri kategorije: kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne. Klasifikacija strategija Rebeke Oksford predstavlja najšire prihvaćenu i najdetaljniju klasifikaciju. Oksfordova (Oxford, 1990) svrstava strategije u dve osnovne grupe - direktne i indirektno strategije. Direktne strategije direktno pomažu učenicima da nauče ciljni jezik, odnosno doprinose učenju na direktan način i podrazumevaju neposredno bavljenje stranim jezikom. One uključuju tri podgrupe: kognitivne strategije, strategije pamćenja i kompenzatorne strategije. Kognitivne strategije uključuju različite vrste vežbanja, prijema i slanja poruka ili analize i zaključivanja, kao što su: ponavljanje, rekombinovanje, sumiranje, naglašavanje, deduktivno izvođenje zaključaka, prevođenje i sl. Strategije pamćenja služe efikasnijem pamćenju kroz stvaranje mentalnih veza, korišćenje slika i zvukova ili različite oblike obnavljanja znanja, što najčešće podrazumeva grupisanje pojmova, upotrebu semantičkih mapa i ključnih reči, stvaranje asocijacija i adekvatnog konteksta. Kompenzatorne strategije olakšavaju razumevanje i upotrebu stranog jezika uprkos nedostacima u znanju kroz pretpostavke o značenju nepoznatih jezičkih jedinica, upotrebu mimike, sinonima ili preoblikovanje poruke. Indirektno strategije na indirektno način utiču na učenje stranog jezika, odnosno pomažu učenicima da podrže i organizuju učenje jezika bez direktnog uključivanja u ciljni jezik i sastoje se od metakognitivnih, afektivnih i društvenih strategija. Metakognitivne strategije uključuju tehnike kojima se koordinira, prati, planira i procenjuje uspešnost sopstvenog učenja, kao što su: definisanje svrhe i cilja učenja i planiranih zadataka, stvaranje prilika za primenu stečenog znanja, utvrđivanje grešaka u sopstvenoj jezičkoj produkciji, reviziju i sl. Afektivne strategije obuhvataju kontrolu emocija, regulisanje anksioznosti i tehnike samoohrabrenja u procesu učenja i komunikacije na stranom jeziku kroz razgovor o emocijama koje prate učenje, smanjenje napetosti pomoću muzike i humora, samonagrađivanje za postignut uspeh ili vođenje dnevnika učenja. Društvene strategije uključuju postavljanje pitanja ili molbe za pojašnjenjem značenja u slučaju nerazumevanja, zatim saradnju s vršnjacima i govornicima s višim nivoom kompetencije, razvoj empatije i kulturne tolerancije i razumevanja (Oxford, 1990). Oksfordova (Oxford, 1990) navodi da je moguće da se kategorije strategija preklapaju i da njena taksonomija nije savršena, ali i to da je sveobuhvatna za njihovo razumevanje. Tako se njen upitnik *Inventar strategija za učenje jezika* (engl. *Strategy Inventory for Language Learning*) najčešće koristi kao instrument za procenu primene strategija.

Veliki broj istraživanja posvećen je faktorima koji utiču na izbor i učestalost upotrebe strategija, kao što su pol, nacionalnost, nivo motivacije, uzrast, stil učenja, prethodno iskustvo, nivo znanja jezika, uverenja o učenju jezika, jezik koji se uči, vrsta zadatka, očekivanja nastavnika i drugo.

Na osnovu višedecenijskog proučavanja strategija za učenje jezika, istraživači dolaze do zaključka da učenici na svim nivoima obrazovanja koriste različite strategije u procesu učenja stranog jezika, da one uglavnom imaju pozitivan uticaj i stoga veoma važnu ulogu u procesu učenja stranog jezika. Strategije za učenje utiču na učenikovo postignuće (Bedell & Oxford, 1996; Bialystok, 1981; Bremner, 1999; Cohen, 1998; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford & Nyikos, 1989, i dr.) i čine učenje efikasnijim (Chamot, 1993; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford & Crookall, 1989; Wenden & Rubin, 1987, i dr.).

S obzirom na to da se upotreba strategija za učenje pokazala korisnom za učenje stranog jezika, neophodno je učenike upoznati sa što većim brojem strategija i podučiti ih kako i kada da ih primenjuju. Delotvornost obuke strategijama za učenje jezika predmet je mnogih istraživanja (Chamot, 2005; Chamot, Küpper, Impink-Hernandez, 1988; Chamot, Barnhardt, El-Dinary, Carbonaro & Robbins, 1993; Graham & Macaro, 2008; Nakatani, 2005; O'Malley & Chamot, 1995; Wenden, 1987 i dr.). Koen (Cohen, 2011) smatra da eksplicitna obuka strategijama može da se primeni na svim nivoima, čak i kod dece predškolskog uzrasta.

Strategije za učenje stranog jezika i učenici osnovne škole.

Prema najsveobuhvatnijoj teoriji kognitivnog razvoja, Pijažeovoj teoriji (Piaget & Inhelder, 1969), poslednji stadijum jeste stadijum formalnih operacija, počev od jedanaeste godine. Uzrast na kome se ovaj stadijum javlja može da varira u izvesnoj meri u zavisnosti od inteligencije deteta i okruženja. Ovaj stadijum je veoma važan jer dete sada ima sposobnost za apstraktno razmišljanje i poseduje metakogniciju, odnosno može da razmišlja o procesima svog mišljenja i učenja. Postoje studije koje pokazuju da se dečje metakognitivne sposobnosti razvijaju veoma brzo u ranim školskim danima. Prema Skotu (Scott, 2000, prema: Gu et al., 2005: 296), većina dece u jedanaestoj godini je potpuno sposobna da artikulise svoja opažanja, mišljenja i uverenja.

Od detinjstva do zrelosti, s godinama i iskustvom, razvijaju se i poboljšavaju: veličina memorije ili brzina jednostavnih procesa pamćenja, strategije pamćenja, metakognicija i količina znanja koja olakšava učenje novih i povezanih informacija (Meadows, 1993, prema: Gu, Hu & Zhang, 2005: 295-296). Iz tog razloga, uzimajući u obzir da su kognitivne i metakognitivne sposobnosti kod dece još uvek u fazi razvoja, njihov pristup učenju nije isti kao kod starijih učenika.

Za strateški razvoj je od presudnog značaja opšte prihvaćen stav da su deca na početku i u fazi formalnih operacija sposobna da prepoznaju i izveštavaju o primeni

strategija. Tako su moguća istraživanja o primeni strategija i njihova obuka već na ranom uzrastu.

Pregled rezultata dosadašnjih istraživanja

Dosadašnja istraživanja pokazuju da učenici svih uzrasta primenjuju strategije za učenje stranog jezika. Proučavanjem literature jasno je da su istraživanja koja se bave primenom strategija kod učenika osnovne škole za sada malobrojna, kao i istraživanja koja se bave uticajem uzrasta na izbor strategija. Grupa autora smatra da su razlozi za to poteškoće pri sticanju uvida u repertoar strategija koje deca koriste i opšte predrasude da deca nemaju dovoljno razvijenu metakognitivnu svest kako bi razgovarali o procesima svog učenja (Gu et al., 2005).

Postoji nekoliko studija koja se bave strategijama kod mlađih učenika (Chamot & El-dinary, 1999; Chesterfield & Chesterfield, 1985; Doró & Habók, 2013; Lan & Oxford, 2003; Lee & Oxford, 2008; Purdie & Oliver, 1999 i dr.).

Tako su Česterfild i Česterfild (Chesterfield & Chesterfield, 1985) proučavali bilingvalnu meksičko-američku decu. Rezultati istraživanja pokazuju da u predškolskom i u prvom razredu veliki procenat verbalnih interakcija na engleskom jeziku kod sve dece u uzorku uključuje strategije za učenje. Pokazalo se da postoji prirodan redosled u javljanju strategija za učenje jezika kako se dečje znanje stranog jezika proširivalo, ali i da postoje individualne razlike u brzini i u periodima u kojima su se određene strategije primenjivale. Deca sa naprednijim znanjem engleskog jezika primenjuju širi spektar strategija nego njihovi vršnjaci koji su manje napredni. Prve strategije koje su se koristile su receptivne, nezavisne strategije, kao što je ponavljanje i pamćenje, potom su usledile strategije povezane sa pokretanjem i održavanjem interakcije. Poslednje strategije koje su se razvile i koje su primećene samo kod nekoliko učenika na kraju prvog razreda su strategije koje pokazuju metakognitivno znanje, kao što je praćenje gramatičkih grešaka. Rezultati istraživanja nagoveštavaju da se iskustvo učenja jezika može organizovati na sistematičan način kako bi deca mogla da primenjuju strategije za učenje jezika na prirodan način. Autori preporučuju vežbanja rešavanja problema koja iziskuju primenu određenih strategija u cilju razvijanja strateške kompetencije.

Nadalje, Purdi i Oliver (Purdie & Oliver, 1999) se bave strategijama za učenje jezika koje koriste bilingvalna deca (9-12) u australijskoj osnovnoj školi. Istraživanje se bavi odnosom između upotrebe strategija kod dece, njihovih uverenja o jezičkoj efikasnosti i njihovih stavova prema engleskom jeziku, što dalje naglašava važnost okruženja u razvoju strateškog pristupa učenju stranog jezika i u pozitivnom osećanju da budu uspešni učenici. Najviše su se primenjivale kognitivne strategije, prema široj klasifikaciji strategija koju navode O'Mali i saradnici (O'Malley et al., 1985), a najmanje društvene strategije.

Cilj jedne šestogodišnje studije je otkrivanje razlika između uspešnih i manje uspešnih učenika u primeni strategija za učenje. Ispitanici su bila deca uzrasta

od predškolskog do šestog razreda u Sjedinjenim Američkim Državama u mešovitim okruženjima koji uče engleski kao drugi jezik (Chamot & El-Dinary, 1999). Protokol razmišljanja naglas (engl. *think-aloud protocol*) koji je primenjen u istraživanju, pokazao se uspešnim. Uspešni učenici jezika su fleksibilniji kada koriste strategije i bolji u praćenju i zaključivanju nego manje uspešni učenici koji se drže jedne strategije. Zaključuje se da se manje uspešni učenici više usredsređuju na detalje, a uspešni na zadatak kao celinu. Mnoga deca, čak i neki prvaci, mogli su detaljno da opišu svoje procese razmišljanja i učenja, što pokazuje da metakognitivna svest počinje na prilično ranom uzrastu.

Lan i Oksfordova (Lan & Oxford, 2003) sprovode istraživanje među tajvanskim učenicima šestog razreda koji uče engleski jezik kao strani. Učenici su popunjavali upitnik Inventar strategija za učenje jezika namenjen tajvanskoj deci koji je osmišljen na osnovu poznatog Upitnika Oksfordove (Oxford, 1990). Rezultati pokazuju da uspešniji učenici učestalije i efikasnije koriste širi spektar strategija višeg nivoa nego manje uspešni učenici. Najčešće primenjivane strategije su afektivne i kompenzatorne, a najređe strategije pamćenja.

Lan (Lan, 2005) sprovodi još jednu studiju u Tajvanu sa osnovcima koji uče engleski jezik kao strani u cilju pronalaženja odnosa između strategija za učenje jezika i faktora koji utiču na njihov izbor. Rezultati pokazuju da su dve metakognitivne strategije najučestalije strategije kod tajvanske dece, dok su najmanje korišćene strategije strategije pamćenja.

Grupa autora (Gu et al., 2005) sprovodi pilot istraživanje među singapurskom decom bilingvalima od prvog do četvrtog razreda. Rezultati studije pokazuju da deca koriste razne strategije u učenju engleskog jezika. Uspešna i manje uspešna deca koriste različite strategije. U istraživanju je korišćen protokol razmišljanja naglas sa prethodnom obukom i pokazalo se da ga je moguće koristiti sa mlađim učenicima osnovne škole bez obzira na težinu same procedure.

U studiji koja je sprovedena među mađarskim učenicima petog i šestog razreda osnovne škole u kontekstu učenja engleskog jezika kao stranog, najčešće primenjivane strategije kod obe grupe ispitanika su metakognitivne, a najređe kompenzatorne strategije (Doró & Habók, 2013).

Rezultati istraživanja novijeg datuma među mladim učenicima (10-13 godina) i adolescentima (14-19 godina) koji uče engleski jezik u privatnim školama u Kambodži pokazuju da se više koriste kognitivne, metakognitivne i društvene strategije. Razlika između ove dve grupe ispitanika je u upotrebi kognitivnih i kompenzatornih strategija. Naime, mladi učenici više koriste ove strategije od adolescenata (Nhem, 2019).

Kostić-Bobanović i Ambrosi-Randić (2007) sprovode istraživanje u kojem hrvatski učenici osnovne škole najviše koriste metakognitivne strategije, a najmanje strategije pamćenja.

U našoj zemlji postoji veoma mali broj studija koje se bave strategijama za učenje stranog jezika na nivou osnovne škole. Pilipović i Glušac (2015) u svom istraživa-

nju se bave strategijama za učenje engleskog jezika na nivou osnovne škole. Rezultati pokazuju da mlađi učenici (četvrti razred) više upotrebljavaju strategije od starijih učenika (osmi razred), ali da se obe grupe ispitanika nalaze u grupi solidne upotrebe. Prema Oksfordovoj, prosečna vrednost iznad 3,5 je visoka, između 2,5 i 3,4 je solidna, a niža od 2,5 je slaba upotreba strategija. Obe grupe ispitanika najviše koriste meta-kognitivne strategije i to sa visokom upotrebom, a najmanje strategije pamćenja. Isti autori nakon dve godine sprovode drugu fazu istraživanja sa učenicima šestog razreda koji su u prvoj fazi pohađali četvrti razred. Rezultati istraživanja pokazuju pad u učestalosti upotrebe svih tipova strategija. Metakognitivne strategije su i dalje na prvom mestu, a strategije pamćenja se koriste najmanje (Pilipović & Glušac, 2017).

Istraživanje sprovedeno na nivou osnovne škole koje sprovodi Crnogorac-Stanišljević (2019) bavi se kompenzatornim strategijama, jednom grupom direktnih strategija. Na početku istraživanja se utvrđuje repertoar svih strategija za učenje jezika kod učenika šestog, sedmog i osmog razreda koji uče engleski jezik kao strani. Najučestalije strategije su metakognitivne sa visokom učestalošću upotrebe, zatim slede društvene strategije u istoj grupi upotrebe. Najmanje upotrebljavane su afektivne strategije sa prosečnom vrednošću upotrebe koja je u grupi srednje učestalosti, na granici sa niskom učestalošću upotrebe. Sve strategije imaju srednju učestalost upotrebe. Kao i u prethodnom istraživanju, i ovde se koristio Upitnik Rebeke Oksford preveden na srpski jezik.

Diskusija i pedagoške implikacije

Kad se sagledaju dosadašnja istraživanja koja su se bavila upotrebom strategija za učenje stranog jezika kod učenika osnovne škole, može se zaključiti da učenici već na ranom uzrastu primenjuju strategije za učenje stranog jezika i da su, usled razvoja njihove metakognitivne svesti, sposobni da objasne proces svog učenja i razmišljanja. Utvrđeno je i da postoji redosled u javljanju strategija. Tako se vremenom primenjuju sve raznovrsnije i složenije strategije za učenje jer se znanje učenika proširuje. Vidljiva je i razlika u upotrebi strategija u zavisnosti od okruženja.

U navedenim istraživanjima strategija za učenje stranog jezika sprovedenim u osnovnim školama u našem okruženju najviše se koriste metakognitivne strategije, što predstavlja neobičan rezultat s obzirom na to da ova grupa indirektnih strategija, kako sam naziv kaže, samo indirektno utiče na učenje stranog jezika i podržava ga. Stoga je od izuzetne važnosti da se u osnovnoj školi sprovede što više istraživanja koja bi utvrdila repertoar strategija za učenje stranog jezika kako bi se uporedili dobijeni rezultati i dodatno pojasnila upotreba pojedinih tipova strategija. Brojnim istraživanjima bi se utvrdilo trenutno stanje u učionicama stranog jezika koje bi predstavljalo polaznu osnovu za dalje planiranje odgovarajuće obuke učenika, odnosno stekao bi se uvid u stanje u našoj zemlji što se tiče strateške kompetencije učenika.

Iako se Upitnik Oksfordove (Oxford, 1990) najčešće koristi za utvrđivanje repertoara strategija, nastavnicima je na raspolaganju i Anketa koju su osmislili Koen i Oksfordova (Cohen & Oxford, 2002) pod nazivom Anketa o upotrebi strategija za učenje jezika za mlade učenike (engl. *Young Learners' Language Strategy Use Survey*). Ova anketa je zasnovana upravo na stavkama iz pomenutog Upitnika. Na osnovu ove ankete nastavnici stranog jezika će moći da razumeju dečji izbor strategija, što će im biti smernica za prilagođavanje svojih nastavnih metoda i unapređivanje nastave u vidu uvođenja obuke onih strategija koje učenici najređe koriste, a koje su od izuzetne važnosti na tom nivou učenja stranog jezika. Važan preduslov za razvoj strateške kompetencije kod učenika jeste i osposobljavanje nastavnika stranog jezika za obuku strategijama za učenje.

Zaključak

Nakon višedecenijskog proučavanja strategija za učenje, one se smatraju činionicima koji mogu da doprinesu glavnom cilju učenja stranog jezika: razvijanju komunikativne kompetencije, pa tako razvoj strateške kompetencije učenika predstavlja važan cilj u savremenoj nastavi stranog jezika i počinje u osnovnoj školi. Cilj ovog rada bio je da ukaže na važnost primene strategija za učenje stranog jezika na nivou osnovne škole. Rezultati navedenih istraživanja su pokazali da je moguće utvrditi trenutni repertoar strategija za učenje stranog jezika na ranom uzrastu i da su učenici spremni da razgovaraju o primeni strategija. Isto tako, naglašava se vrednost uvida u primenu strategija u unapređivanju nastave i ukazuje se na potrebu osposobljavanja nastavnika za obuku strategijama. Posmatrano dugoročno, poznavanje i primena strategija može učenicima olakšati učenje stranog jezika, odnosno pomoću njih će naučiti kako da uče. Ovakva jedna korisna navika koja postaje automatizovana već na ranom uzrastu pomogla bi učenicima i izvan učionice, u stvarnim životnim situacijama. Isto tako, njihovom automatizacijom i postavljanjem čvrstih osnova smanjiće se broj problema prilikom učenja stranog jezika na višim nivoima obrazovanja. Uzimajući u obzir veliki značaj strategija za učenje stranog jezika, neophodno im je posvetiti mnogo više pažnje na osnovnom nivou obrazovanja, gde se nalazi njihov temelj.

THE IMPORTANCE OF USING L2 LEARNING STRATEGIES ON THE PRIMARY SCHOOL LEVEL

Abstract

This paper theoretically considers and emphasizes the importance of applying L2 learning strategies, primarily at the beginning of foreign language learning, as well as to provide certain guidelines for teachers. In contemporary teaching L2 learning

strategies have an important role of a useful tool that helps students in foreign language learning and in solving problems that they encounter. Thus, the paper first lists the definitions, classifications and the most important characteristics of L2 learning strategies, as well as their importance and role in foreign language teaching, which is supported by various studies. Introducing primary school pupils to as many strategies as possible is a task of great importance for teachers and, therefore, this paper emphasizes the effectiveness of learning strategies instruction. The earliest age at which the pupil is able to report on the use of strategies is then considered. An overview of the most important research studies so far is given, with a special focus on the research in our country. Finally, pedagogical implications include the need for research of the application of L2 learning strategies at the primary school level, as well as the importance of training teachers who should teach pupils strategies in their classrooms. The paper is motivated by the fact that good habits in L2 learning, which include the use of L2 learning strategies, are formed at the earliest age.

Key words: language learning strategies, primary school, foreign language.

Literatura

- Bedell, D. and Oxford, R. L. (1996). Cross Cultural Comparison of Language Learning Strategies in the People's Republic Of China and Other Countries. In Rebecca Oxford (Ed), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspective*. Honolulu: University of Hawaii.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, Vol. 28, No.1, 69-83.
- Bialystok, E. (1981). The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency. *Modern Language Journal*, 65 (1), 24-35.
- Bremner S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 55, 490-514.
- Chamot, A. U. (1987). The Learning Strategies of ESL Students. In A. Wenden & Joan Rubin (eds), 71-83.
- Chamot, A. U. (1993). Student responses to learning strategy instruction in the foreign language classroom. *Foreign English Annals*, 26, 308-321.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-30.
- Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., Carbonaro, G. & Robbins, J. (1993) *Methods of Teaching Learning Strategies in Foreign Language Classrooms*. National Foreign Language Resource Center, Georgetown University/Center for Applied Linguistics, Washington, D.C.

- Chamot, A. U. and El-Dinary, P. B. (1999) Children's learning strategies in language immersion classrooms. *Modern Language Journal*, 83, 319–38.
- Chamot, A. U.; Küpper, L; Impink-Hernandez, M. V. (1988). *A study of learning strategies in foreign language instruction: first year report*, Mclean, Va. Interstate Research Associates.
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Chesterfield, R. and Chesterfield, K.B. (1985). Natural order in children's use of second language learning strategies. *Applied Linguistics*, 6, 45–59. Preuzeto 02.04.2020. sa: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.881.4977&rep=rep1&type=pdf>
- Cohen, A. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *IRAL*, 41, 279–291.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language* (2nd ed.). London and New York: Routledge.
- Cohen, A. D. and Oxford, R. L. (2006). Young Learners' Language Strategy Use Survey. In Cohen, A. D. and Weaver, S. J. (Eds.), *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Crnogorac Stanišljević, B. (2019). Upotreba kompenzatornih strategija za učenje u nastavi engleskog jezika na nivou osnovne škole. *Pedagoška stvarnost*, 65, (2), 186-198.
- Doró, K. & Habók, A. (2013). Language Learning Strategies in Elementary School: The Effect of Age and Gender in an EFL Context. *JLLT*, Volume 4, Issue 2, 25-37. Preuzeto 01.05.2020. sa: <https://pdfs.semanticscholar.org/229e/411debe4798b13a3a6601286a8890911dfb4.pdf>
- Graham, S. and Macaro, E. (2008) Strategy instruction in listening for low-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58(4), 747–83.
- Gu, P. Y., Hu, G. and Zhang, L. J. (2005). Investigating Language Learner Strategies among Lower Primary School Pupils in Singapore. *LANGUAGE AND EDUCATION*, Vol. 19, No. 4, 281-303. Preuzeto 05.05.2020. sa: https://www.researchgate.net/profile/Guangwei_Hu/publication/234119405_Investigating_Language_Learner_Strategies_among_Lower_Primary_School_Pupils_in_Singapore/links/5b91d5124585153a53001f1a/Investigating-Language-Learner-Strategies-among-Lower-Primary-School-Pupils-in-Singapore.pdf
- Kostić-Bobanović, M. & Ambrosi-Randić, N. (2008). Language learning strategies in different English as a foreign language education levels. *DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB*, br. 1-2, 281-300. Preuzeto 12.06.2020. sa: <https://hrcak.srce.hr/22757>
- Lan, R. L. (2005). Language learning strategies profiles of EFL elementary school students in Taiwan. University of Maryland, doctoral dissertation.

- Lan, L. R. & Oxford, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4): 339-379.
- Lee, K.R. & Oxford, R. (2008). Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, 10 (1), 7-32.
- Nakatani, Y. (2005) The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *Modern Language Journal*, 89(1), 76–91.
- Nhem, D. (2019). Language Learning Strategies: A Comparative Study of Young and Adolescent Cambodian Learners. *International Journal of Language and Literary Studies*, Volume 1, Issue 2, 34-45. Preuzeto 15.06.2020. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3447602
- O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. UK: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1995). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. & Küpper, L. (1989). Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, Volume 10, Issue 4, 418-437.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students, *Language Learning*, 35/1, 21-46.
- Oxford, R. L. & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73, 404-419.
- Oxford, R. L. (1989). 'The Best and the worst': an exercise to tap perceptions of language-learning experiences and strategies, *Foreign Language Annals*, 22/5, 447-454.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choices of language learning by university students. *Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
- Pilipović, V. & Glušac, T. (2015). Uzrast kao faktor u izboru strategija učenja engleskog jezika u osnovnoj školi. *Nastava i vaspitanje*, vol. 64, br. 2, 343-356.
- Pilipović, V. & Glušac, T. (2017). „Kritični period” u izboru strategija za učenje stranog jezika. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, XLVII(1)/2017, 149-167.
- Purdie, N. and Oliver, R. (1999) Language learning strategies used by bilingual school-aged children. *System* 27, 375–88.
- Radić-Bojanić, B. (2013). *Strategije za razumevanje metaforičkog vokabulara*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Rigney, J.W. (1978). Learning strategies: A theoretical perspective. In H. F. O'Neil (Jr) (ed), 165-205.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning, *Applied Linguistics*, 11, 117-131.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315-327).
- Wenden, A. (1987). Incorporating learner training in the classroom. In Wenden, A.; Rubin, J., *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Wenden, A. L. & Rubin, J. (Eds.). (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

VASPITNO-OBRAZOVNI RAD ŠKOLE

Marina Đorđević¹
Filozofski fakultet
Univerzitet u Nišu, Republika Srbija

Primljen: 21.1.2021.
Prihvaćen: 5.5.2021.
ORIGINALNI NAUČNI RAD
UDC: 371.121:371.212.72
DOI: 10.19090/ps.2021.1.64-79

ULOGA PEDAGOGA U PREVENCIJI I OTKLANJANJU UZROKA ŠKOLSKOG NEUSPEHA

Apstrakt

Raznovrsna pedagoška literatura školski neuspeh opisuje kao nedostatak predispozicija za usvajanje elementarnih znanja i postizanja minimalnih zahteva u obrazovanju. Oslanjajući se na metodu teorijske analize sa tehnikom analize sadržaja, sagledali smo uzroke nastanka i mere prevencije neuspeha posmatrano sa teorijskog stanovišta. Svesni postojanja ovog fenomena, sproveli smo istraživanje sa ciljem da saznamo stavove učenika i refleksije pedagoga o uzrocima i konkretnim merama ublažavanja neuspeha u praksi. Istraživanje je realizovano u novembru 2019. godine u Osnovnoj školi „Ivo Andrić“ pod upravom gradske opštine Crveni krst na teritoriji grada Niša. Podaci istraživanja, dobijeni upotrebom tehnike sklairanja stavova učenika pokazali su da se među značajnim uzrocima neuspeha izdvajaju preterani zahtevi roditelja, obimnost nastavnih sadržaja i deficit neophodnih sredstava za učenje. Rezultati intervjuisanja pokazuju da je pedagog među značajnim uzrocima neuspeha istakla: porodicu i okolnosti koji vladaju u njoj, nemotivisanost, apatija i nezainteresovanost učenika. Nalazi takođe potvrđuju da i nastavnici i stručni saradnici primenjuju pedagoške preventivne mere među kojima su se izdvojili savetodavni rad sa učenicima i razgovori na relacijama nastavnik – pedagog – učenik. Prilike za poboljšanje uspeha utoliko su veće ukoliko i nastavnici i stručni saradnici pokažu spremnost za preuzimanje odgovornosti i spremnosti da prihvate izazove koje obrazovanje nosi sa sobom.

Ključne reči: školski neuspeh, problem neuspeha kod učenika, istraživanje školskog neuspeha, uloga pedagoga, mere prevencije neuspeha.

¹ E-mail adresa: m.djordjevic-17505@filfak.ni.ac.rs

UVOD

Nagle društvene promene zahtevaju od društva da se stalno prilagođava promenama i ispunjava zahteve koje se pred njih postavljaju. Te promene vidljive su pre svega u kvalitetu obrazovanja kao i u visokoj sposobnosti pojedinca da svojim veštinama i sposobnostima obezbedi svoju egzistenciju. Kvalitet znanja je ključni aspekt harmonijskog i svestranog razvoja ličnosti. Na osnovu tog znanja vrši se selekcija u pogledu izbora škole i samog zanimanja ili profesije.

Obrazovno postignuće često je praćeno faktorima koji dovode do dekadencije uspeha. Različiti su razlozi koji dovode do toga: loši socijalni odnosi, nedostatak motivacije, nedostatak radnih navika i sl. U školskim okvirima, neuspeh se uglavnom tumači kao nedostatak mogućnosti učenika da zadovolji minimalne zahteve u obrazovanju koji se od njega očekuju. Neuspeh kod učenika može izazvati gubitak samopouzdanja pa zbog toga dolazi i do opadanja interesovanja i želje za poboljšanjem obrazovnog postignuća.

Nastavnici, pedagog i psiholog i drugi stručni saradnici mogu doprineti da školski neuspeh ne predstavlja problem. Ipak, najznačajnija ličnost u prevenciji predstavlja pedagog kao medijator između učenika, nastavnih sadržaja i nastavnika. Uloga pedagoga u preventivnom delovanju ogleda se u sledećim koracima: pružanje saveta i ohrabrivanje ličnost učenika, podsticanje motivacije i interesovanja, upoznavanje sa novim načinima i stilovima učenja, pružanje pomoći u organizaciji vremena za obaveze prema školi i sl. Svaki pedagoški postupak, kome je cilj otkloniti barijere i otvoriti puteve progressa može se smatrati opravdanim i svrsishodnim delovanjem.

Teorijski pristup problemu istraživanja

Terminološko shvatanje školskog neuspeha je značajno za adekvatnije razumevanje i tumačenje ovog fenomena u praksi. Školski neuspeh je složen i višeznačan fenomen a tumačenje ovog pojma se može posmatrati sa više stanovišta. Prema psihologu Okonju (Jevtić, 2014), školski neuspeh se shvata kao proces koji nastaje usled sporog učenja i nedostatka motivacije za učenje. Takođe, školski neuspeh može biti posledica nedostatka predispozicija za usvajanje znanja i njihove kognitivne prerade na višim mentalnim nivoima. Pomenuti psiholog je shvatanja da neuspeh može uzrokovati narušavanje odnosa između učenika i nastavnika (Džinović i Pavlović, 2006). Sa druge strane, psiholog Hek govori o školskom neuspehu kao školskom nenapredovanju, odnosno školski neuspeh se shvata kao „neprihvatljiv rad u razredu zbog čega učenik mora da ga ponovi“ (Jevtić, 2014, str. 168). Drugačija shvatanja navodi Fobert (Faubert, 2012) ističući da se školski neuspeh javlja kao loša organizacija obrazovnog procesa. To se najviše ogleda u preteranim zahtevima i nerealnim očekivanjima koje nameće obrazovanje. Ovaj stav autor objašnjava rečima da škole ne raspolažu adekvatnim nastavnim kadrom te se iz tog razloga neuspeh javlja kao posledica takvog stanja.

Nasuprot gore navedenim stavovima, autor Altaras (Altaras, 2006) pojam školskog neuspaha shvata na drugačiji način. Autor polazi od shvatanja da je školski neuspeh zasnovan na nedostacima psihološkog testiranja, odnosno u greškama koje nastaju u izračunavanju statističkih parametara određivanja koeficijenta uspeha, odnosno neuspaha. Ovakve prognoze merenja nisu pouzdane jer pružaju iskrivljenu sliku obrazovnog postignuća. Iz tog razloga uspeh nije predodređen vrednostima koeficijenta uspeha ili neuspaha već se o uspehu može govoriti u domenima lične angažovanosti i truda.

Na osnovu navedenih stavova autora možemo videti da se školski neuspeh različito interpretira. Školski neuspeh se najčešće tumači na osnovu dispozicija koje učenik poseduje ili ne poseduje. Zato se u većini slučajeva neuspeh shvata kao učenikov problem ili se pak razlozi traže u njegovoj nezainteresovanosti za sopstveno ulaganje u obrazovanje. Sa druge strane, u školskoj praksi ne sagledavaju se sve sposobnosti koje učenik poseduje već se neuspehom smatra ono što učenik nije naučio ili nije savladao nastavne sadržaje predviđene nastavnim programom.

Uzroci školskog neuspaha

Školski neuspeh je multidisciplinarni problem čije uzroke nastanka možemo videti u psihologiji, sociologiji, pedagogiji i drugim disciplinama. Analiziranjem vaspitnoobrazovnog rada škole i funkcionisanja školskog sistema, saglasno sa stavovima autora (Brophy & Good, 1991; Džinović, V et al. 2015; Gutvajn, 2010; Lalić-Vučetić, 2016; Milošević, 2006 i Spasenović, 2003), među značajne uzroke školskog neuspaha možemo izdvojiti: lične karakteristike učenika, vršnjački odnosi, porodična sredina i socio-ekonomski status porodice. Svaki od navedenih uzroka treba analizirati radi uviđanja korena njihovog nastanka.

Pod ličnim karakteristikama učenika podrazumevaju se osobine, sposobnosti i kompetencije koje učenik poseduje. Autor Gutvajn (2010) navodi da su u prvom redu važni životni prioriteti učenika. Naime, učenici koji se opisuju kao uspešni, okarakterisani su kao osobe koje imaju visoka očekivanja. Oni imaju svest o svojim obavezama i odgovornosti, postavljaju sebi visoke zahteve koje svojevoljno žele da ispune. Nasuprot njima, učenici koji postižu neuspeh u školi jesu oni koji ne ispunjavaju postavljene ciljeve, imaju niska obrazovna očekivanja, često izostaju sa časova, ne poseduju oformljene radne navike, nedisciplinovani su na časovima, često se suprotstavljaju školskim autoritetima i pravilima školskog života i rada. Takođe, neuspeh nastaje i kao lično opredeljenje učenika za takav stav. Dešava se da i inteligentni učenici doživljavaju neuspeh jer ne poseduju radne navike. Sa druge strane, učenici koji od sebe imaju visoka očekivanja podbacuju u školskom uspehu zbog sopstvenog straha od neuspaha (Milošević, 2006).

Naredni važan uzrok jesu vršnjački odnosi, socijalne grupe u kojima se formira identitet učenika. Socijalne grupe, porodica i vršnjaci mogu upućivati učenicima iste poruke: o značaju dobrih ocena, redovnom pohađanju nastave, štetnosti pušenja itd. Ukoliko različite grupe vršnjaka, imaju slične vrednosti kao i porodica, velike su šanse

da će se učenici povinovati uticaju grupe pre nego porodičnim vrednostima. Ali i pored toga, grupa vršnjaka može imati i štetni uticaj. Uticaj vršnjaka može biti toliko jak da uspešni učenici polako odustaju od svojih ciljeva zarad vrednosti koje zastupa ta grupa (Krnjajić, 2002).

I najzad, najvažniji uzrok koji može dovesti do neuspeha jeste porodična sredina i socio-ekonomski status porodice. Porodica je primarna grupa kojoj pojedinac pripada. U njoj se stiču prva znanja o kulturi, poštovanju, razvijanju empatije prema drugima, postepenom osamostaljivanju za život sa drugim ljudima i slično. Strukture u kojima se neguju tolerancija, razumevanje i ravnopravnost svih članova mogu se smatrati stabilnim porodicama. Ovakve porodice uglavnom imaju visoke zahteve od svojih članova sa željom da se postavljeni ciljevi ostvare. Ukoliko dete iz ovakve porodice ne postiže dobar uspeh u školi, njegov neuspeh može znatno oslabiti dobro uspostavljenu porodičnu atmosferu. To se naročito ogleda u nametanju kontrole roditelja i insistiranju na poslušnosti deteta. Način na koji će se porodica odnositi prema uspesima ili neuspesima predodređen je vaspitnim stilovima koje porodica preferira. Autoritarni vaspitni stil karakteriše sklonost ka nametanju ideja roditelja i često telesno kažnjavanje dece. Pod ovakvim okolnostima, deca su pod stalnim nadzorom i imaju preferencije da postižu neuspeh u školi bez velikih mogućnosti da se poprave. Takođe, ovi roditelji zahtevaju strogu poslušnost i skloni su primeni represivnih mera kažnjavanja za neispunjavanje njihovih očekivanja (Pelemiš, 2017). Paradoksalno ovome, roditelji koji su prezaštitnički nastrojeni takođe negativno deluju na uspeh deteta u školi. Preokupirani obavezama dece, ovi roditelji na nametljiv način štite svoje dete od obaveza, a kao razloge lošeg uspeha često navode loše nastavnike, neadekvatne nastavne sadržaje i slično (Zrilić, 2005). Porodice koje karakterišu neusklađeni porodični dijadni odnosi na relaciji majka-dete prouzrokuju mnoge teškoće među kojima se ističu nastanak problema sa kontrolom emocija, pojava agresivnih obrazaca ponašanja, izlivi besa i drugih pojava. Opisani odnosi ukazuju na disfunkcionalne porodične strukture praćene konfliktima sa narušenim granicama unutar porodičnog funkcionisanja ali i izraženom nemogućnošću članova porodice da pronađu rešenja za svoje probleme. U takvim okolnostima, prilike za učenje i napredovanje su nemoguće budući da su frustracije i izvori napetosti svakodnevno prisutni a neuspeh koji nastaje jeste posledica ovakvog stanja. Sa druge strane, nedostatak materijalnih sredstava dovodi to toga da obrazovanje u takvim porodicama gubi na značaju zbog neadekvatnih uslova života (Tomčić, 2019). Negativne posledice ovakvog stanja porodice naročito se ogledaju u konstantnim hroničnim stresovima koje pojedinca čine ranjivijim i osjetljivijim na svakodnevne stresne situacije (Krsitić, 2016).

Preventivno delovanje nastavnog osoblja

Nastavnici, kao važan deo nastavnog osoblja u školi, mogu i treba da deluju u pedagoškom smeru sa ciljem da se učenicima pruži pomoć u učenju. Imajući u vidu da

se u školi intenzivno ostvaruje odnos sa učenicima, nastavniku se pruža mogućnost da u potpunosti upozna ličnost učenika, počev od njihovih prednosti, dispozicija i mogućnosti pa sve do teškoća i problema koje imaju. Pedagoško delovanje nastavnika u školi ima za cilj da se na vreme otkriju uzroci i mere otklanjanja istih. Konkretno govoreći, u domenu školskog neuspeha značajno je ukazati na sledeće efikasne preventivne mere: individualni pristup nastavnika u radu sa učenicima koji ostvaruju nezadovoljavajuće obrazovno postignuće, podsticanje emocionalne klime i sam proces savetodavnog rada. Primenjeno u školskim uslovima, savetodavni rad se smatra najvažnijim pedagoškim postupkom kako nastavnog tako i stručnog osoblja.

Naime, pod pojmom *pedagoški pristup nastavnika* podrazumeva se skup obrazovnih uverenja nastavnika i postupaka u nastavi koji su usmereni na dobrobit učenika (Zuković, 2017). Trebalo bi da se nastavnik oslobodi subjektivnih činjenica, shvatanja i predrasuda koja je imao o neuspehu kod učenika. Pedagoški pristupi nastavnika definisani su i ponašanjem nastavnika, očekivanjima od učenika koji postižu neuspeh i konkretnim aktivnostima koje preduzima u cilju pomoći (Malinić, 2007). Jedna od najefikasnijih mera jeste individualni rad sa učenicima koji bi se trebalo bazirati na međusobnom poverenju i sa uvažavanjem različitih stavova i mišljenja. U takvom odnosu, nastavnik preuzima ulogu onoga koji vodi (direktivna uloga) dok je učenik taj koji je vođen. U tom smilu, od nastavnika se očekuje da učeniku pruži efikasne načine rešavanja problema i pruži pomoć u učenju.

Važan aspekt ovakve komunikacije jeste emocionalna i afektivna dimenzija i klima kojom se regulišu odnosi. Nastavnik mora biti dovoljno kompetentan kako bi znao na koje načine, koje metode i strategije treba primeniti u pristupu sa učenicima. Učenici nižih obrazovnih rezultata zahtevaju više emocionalne pažnje i brige od nastavnika. U tom pogledu neverbalna komunikacija smatra se bitnom u međuljudskim odnosima (Kotlman & Vernon, 2009). Na kvalitet emocionalnih odnosa između nastavnika i učenika utiču obostrana očekivanja. Usko sa očekivanjima, povezan je i savetodavni rad sa učenicima. Posebno važan, savetodavni rad se odnosi na pružanje saveta, ideja, ukazivanje na nove metode učenja i pronalaženja novih tehnika učenja. Važna strategija savetodavnog rada jeste kooperativno učenje koje se gradi na prethodno dobro uspostavljenom odnosu između učesnika u saradnji. Kooperativno učenje može se definisati kao strukturirani oblik grupnog rada gde učenici slede zajedničke ciljeve, a nastavnik pojedinačno ocenjuje njihov uspeh (Prince, 2004). Drugačije mišljenje zastupa Pavlovićeva (2004) ističući u prvi plan kooperativne metode. Dobrobiti ovih metoda ogledaju se u pružanju mogućnosti učenicima da razviju kognitivne kompetencije kao što su: argumentovanje sopstvenog mišljenja, razvoj samostalnosti, učešće u donošenju odluka i sl. Takođe, kooperativno učenje na dijadnom odnosu nastavnik-učenik polazi od osnovne pretpostavke da učenici poseduju prethodna znanja u oblasti u koju se uvodi novo znanje. Stoga, učenje ne treba da se shvata kao spoljna nametnut teret ili obaveza koja se učenicima nameće, već kao proces sopstvene afirmacije.

Preventivne mere stručnih saradnika

Važan deo vaspitnoobrazovnog rada škole čine nastavno i stručno osoblje. S obzirom na to da smo ukazali na značaj nastavnog osoblja, fokus našeg interesovanja čine stručni saradnici, konkretno delatnost pedagoga u školi i njegove strategije rada sa učenicima koji postižu neuspeh. Važnost uloge pedagoga proizilazi iz njegovog obrazovno-vaspitnog delovanja počev od uspostavljanja saradnje sa nastavnicima, direktorom škole pa sve do učenika i saradnje sa roditeljima. Kompetencije i sposobnosti koje pedagog ima naročito dolaze do izražaja u domenima pružanja pomoći učenicima koji imaju poteškoća sa uspehom u školi. To se naročito ogleda u organizaciji pedagoško-savetodavnog rada sa učenicima ali i pružanju pomoći nastavnicima da lakše organizuju i sistematizuju nastavne sadržaje i na lakši način konkretno znanje prenesu učenicima. Prisustvo pedagoga na nastavu časa može biti od pomoći naročito za nastavnike kojima je potrebna pomoć u radu sa učenicima koji postižu neuspeh. U tom domenu, pedagog može sugerisati nastavniku za koju metodu ili oblik rada bi se trebalo opredeliti i kojim postupcima se može pružiti efikasna pomoć.

Prema navodima Pavlovićeve (2004), značajne preventivne mere u domenu stručnih saradnika jesu: razgovor sa učenicom i podsticanje da postavlja pitanja. Slična shvatanja izlažu i autori Džinović i Pavlović (2006) a to su: diskusija i dijalog. Ipak, od navedenih oblika, diskusija bi se mogla shvatiti kao najsloženiji. Naime, pod diskusijom se podrazumeva komunikacija stručnih saradnika sa učenicima u kojima se iznose i tumače stavovi, shvatanja i nalaze putevi za zajedničko rešavanje problema. Poseban vid diskusije jeste razgovor u krugu koji je dosta složen. U ovom vidu diskusije, pedagog sa nastavnicima i stručnim saradnicima može organizovati ovaj vid razgovora u kome će manja grupa učenika izložiti svoje probleme iz njihovog ugla shvatanja. Zadatak stručnih saradnika jeste da učenicima pruže savete, sugestije, ohrabre njihovu ličnost na takav način tako što će zajedno dolaziti do rešenja i sve vreme im pružati podršku (Džinović i Pavlović, 2006; Pavlović, 2004). Važna strategija, a ujedno i najefikasnija u školskim uslovima, jeste savetodavni rad sa učenicima.

Prema shvatanju autora Svrđlina (1998) savetodavni rad se najbolje može ostvariti putem individualnog rada sa učenicom. U radu na rešavanju pojedinih problema učenika, pedagog će ili sam ili u saradnji sa nastavnicima ispitivati pojedina obeležja njegovog postupanja. Sa druge strane, pedagog može ispitati radne navike učenika, u kojoj meri je učenik zainteresovan za učenje, kako organizuje svoje slobodno vreme i sl. Ovaj individualni rad će imati efekta samo ukoliko su obe strane podjednako zainteresovane i ukoliko su orjentisane ka zajedničkom cilju.

Uključenost i povezanost roditelja sa radom i funkcionisanjem rada škole mogu na indirektan način uticati na uspeh učenika u školi. Na to nam ukazuju stavovi autora Tomčića (2019) koji veruje da postoje različite forme uključivanja kao što su: angažovanost roditelja u aktivnostima školskih organizacija, praćenje rada i rezultata učenika, uključivanje u timsko rešavanje školskih problema i sl. Ali i pored ovoga,

prema stavovima autora Svrđlina (1998), podjednako je važno da se uspostavi kvalitetna komunikacija između roditelja i nastavnika. To znači da roditelj mora biti stabilna i zrela ličnost, da razume nastavnika i uvaži njegovo mišljenje. Ali, ovaj autor takođe ukazuje na prepreke koje mogu onemogućiti saradnju sa nastavnikom. Neke od teškoća koje se mogu javiti: nezainteresovanost roditelja za uspeh učenika, neuključenost u rad škole zbog toga što neke roditelje isključivo zanima samo uspeh deteta odnosno njegove ocene.

Pedagoškim delovanjem, pedagog može pružiti roditeljima krucijalne informacije kako bi delovanje roditelja, pored škole, ostvarilo svoj pravi efekat. Ostvarujući saradnju sa roditeljima, pedagog može značajno doprineti unapređivanju rada učenika i podsticajno delovati na njega.

Metodološki pristup problemu istraživanja

Postignuće ostvareno u školi može se razumeti kao rezultat angažovanosti, lične odgovornosti i truda koje je pojedinac uložio u svoje obrazovanje. Razvojni put uspeha ili neuspeha predodređen je unapred postavljenim formalnim zahtevima koje bi učenici trebalo zadovoljiti. Neadekvatna prilagođenost postojećim zahtevima, nastavnim metodama, i sadržajima mogu biti rizični faktori nastanka neuspeha. U takvim okolnostima visoka očekivanja i poverenje ulažu se u delatnost pedagoga, stručnog saradnika koji bi svojim metodičkim znanjima i sposobnostima mogao doprineti otklanjanju barijera. Posmatrano sa ovog stanovišta, problem našeg istraživanja glasi: Da li pedagog ima udela u prevenciji i otklanjanju uzroka školskog neuspeha. Neprijatna iskustva učenika sa sopstvenim neuspehom ostavljaju negativne posledice na njegov emocionalni razvoj stvarajući povećani nivo stresa, panike i straha od šanse za ponavljanjem istog. Pomoć koja se dobija od stručnih saradnika u funkciji je ohrabivanja, motivisanja i podsticanja učenika da povrati veru u svoje sposobnosti. Stoga je predmet istraživanja usredsređen na refleksije učenika i pedagoga o uzrocima koji dovode do njegovog nastanka u školi kao i o efikasnim preventivnim merama predupređivanja istog. Osnovni cilj istraživanja odnosi se na stavove učenika i stručnog saradnika o uzrocima koji dovode do neuspeha i značajnim preventivnim merama koje se sprovode u školi. U skladu sa metodologijom, zadaci istraživanja definisani su sledećim redosledom: 1. Ispitati učenike o uzrocima koji se negativno odražavaju na njihov uspeh.; 2. Ispitati učenike o aktivnostima koje nastavnici preduzimaju sa ciljem otklanjanja uzroka školskog neuspeha i 3. Ispitati pedagoga o uzrocima i preventivnim merama predupređivanja školskog neuspeha. Za potrebe ovog istraživanja koristio se namerno izabrani dvostruki uzorak, odnosno ciljano izabrana populacija sa nadom da će doprineti kvalitetnom razumevanju ispitivane pojave. Prvi deo uzorka brojao je 90 učenika osnovne škole i to učenike šestog, sedmog i osmog razreda. Drugi deo uzorka obuhvatio je jednog stručnog saradnika, Draganu Miljković, pedagoga osnovne škole. Na osnovu relevantne pedagoške literature, upotrebom metode teorijske analize sa

tehnikom analize sadržaja, bilo je omogućeno analizirati fenomen školskog neuspeha, sagledati uzroke i preventivne mere sa teorijskog stanovišta. Prikupljanje stavova ispitanika omogućeno je upotrebom odgovarajućih istraživačkih instrumenata i tehnika i to za svaki uzorak ponaosob.

Instrumentom petostepene skale procene Likertovog tipa, a tehnikom skaliranja, ispitivani su stavovi učenika o uzrocima nastanka neuspeha i aktivnosti koje nastavnici preduzimaju sa ciljem da se neuspeh otkloni. Učenici su svoje stavove mogli da iskazuju od nivoa nesaglasnosti do stava neopredeljenosti i potpune opravdanosti date tvrdnje. Korišćena skala podeljenja je na dve subskale, imenovane prema zadacima istraživanja. Prva subskala nosi naziv Uzroci školskog neuspeha u okviru koje su ispitivani mogući uzroci čiji izvori potiču od porodice, konkretno, od loših porodičnih odnosa, strogog nadzora roditelja, postavljenih zahteva i velikih očekivanja od učenika. Pored porodice, uzroke smo tražili i u vršnjačkim odnosima poput: svađa sa vršnjacima, ogovaranja, ignorisanje i ismevanje. I najzad, uzroci neuspeha traženi su na osnovu ličnosti samih učenika: nedostatak motivacije, obimnost nastavnih sadržaja koji izaziva nezainteresovanost za učenje, nedostatak osnovnih materijalnih i finansijskih sredstava i tako dalje. Druga subskala instrumenta, imenovana Aktivnosti nastavnika, ispitivane su refleksije učenika o aktivnostima koje su oni identifikovali kao preventivnim u radu svojih nastavnika kao što su: organizacija dopunskih časova, saveti prilikom učenja i organizacije vremena, podsticanje učenika za dodatna angažovanja i slično.

Upotrebom tehnike intervjuisanja i intervjuom kao njegovim glavnim instrumentom došli smo do stavova pedagoga o izrocima neuspeha i merama prevencije kojima se ovaj fenomen može ublažiti. Pitanjima smo od pedagoga želeli da saznamo kako se školski neuspeh percipira iz ugla stručnog saradnika i kako se opisuju učenici koji postižu neuspeh u školi. Daljim tokom intervjua, pitali smo pedagoga o konkretnim uzrocima, tačnije: da li je važno imati oformljene radne navike, da li se loši porodični odnosi odražavaju na neuspeh u školi i da li neuspehu mogu doprineti loši vršnjački odnosi. Kada je reč o preventivnim merama, pedagoga smo pitali da li učenici koji imaju problem sa neuspehom dolaze kod nje na razgovor, da li je u tom slučaju pedagoško-savetodavni rad efikasan, da li smatra da dopunska nastava može preventivno delovati i sl. Intervju je sproveden zahvaljujući saglasnosti direktora škole i dobrovoljnog pristanka pedagoga. Podaci su obrađeni u programu za statističku obradu podataka (SPSS for Windows 20.0). Rezultati intervjua prikazani su kvalitativnom analizom kojom je omogućeno da se poštovanjem minimalne slobode istraživača deskriptivno i precizno prikažu stavovi pedagoga. Nalazi učenika obrađeni su kvantitativno, postupkom analize u kojoj su stavovi učenika prikazani u numeričkom zapisu. Tabelarnim načinom prikazivanja postignuta je preglednost i razumljivost dobijenih nalaza.

Tabela 1
Struktura učenika po razredima

	Razred	Frekvencije (f)	Procenti (%)
Valid	šesti razred	18	20,0
	sedmi razred	35	38,9
	osmi razred	37	41,1
	Total	90	100,0

Predstavljeni podaci iz Tabele 1 pokazuju da je učestvovalo 18 učenika (20,0%) šestog razreda, 35 učenika (38,9%) sedmog razreda i 37 učenika (41,1%) osmog razreda, odnosno u ukupnom zbiru je bilo 90 učenika (100%).

Rezultati istraživanja i diskusija

Na osnovu postavljenih istraživačkih zadataka, dobijeni podaci prikazani su redosledom postavljanja istih. Istraživanje je činilo tri krucijalna zadatka kojima smo želeli da dođemo do saznanja o ispitivanom fenomenu. Prvim zadatkom ispitivali smo percepcije učenika i uzrocima neuspeha pa je shodno tome ovaj zadatak imenovan kao *Uzroci nastanka školskog neuspeha sa aspekta učenika*. Narednim zadatkom želeli smo takođe da sagledamo stavove učenika o preventivnom delovanju nastavnika pa je zato zadatak nosi naziv *Refleksije učenika o preventivnom delovanju nastavnika*. I najzad, rezultati obavljenog intervjua sa pedagogom škole pod naslovom *Refleksije pedagoga o uzrocima i preventivnim merama školskog neuspeha* mogli smo saznati o konkretnim preventivnim merama i strategijama pružanja pomoći učenicima koji postižu niža obrazovna postignuća. Svaki zadatak prikazan je posebno radi detaljnog sagledavanja nalaza.

Uzroci nastanka školskog neuspeha sa aspekta učenika.

Na školsko postignuće mogu delovati različiti faktori bilo da je reč o objektivnim ili subjektivnim, odnosno od uticaja okoline do ličnih preferencija. Naredna Tabela 2 pruža odgovor na prvi istraživački zadatak koji se odnosio na percepcije učenika o uzrocima koji se negativno odražavaju na njihov uspeh.

Tabela 2

Stavovi učenika o uzrocima neuspeha u odnosu na razred

Ajtemi	Razred	M	sd	F	df	p
Učestale svađe sa roditeljima me onemogućavaju da postížem bolji uspeh u školi.	šesti razred	1,44	0,62	2,35	2	0,10
	sedmi razred	1,69	0,96			
	osmi razred	2,08	1,36			
Smatram da zahteve koje mi roditelji postavljaju negativno deluju na moj školski uspeh.	šesti razred	1,44	0,62	3,46	2	0,04*
	sedmi razred	1,57	0,92			
	osmi razred	2,11	1,29			
Preterana kontrola mojih roditelja oko mojih školskih obaveza loše deluje na moj uspeh.	šesti razred	1,50	1,04	0,99	2	0,38
	sedmi razred	1,91	1,12			
	osmi razred	1,70	0,97			
Obimnost nastavnih sadržaja me čini bezvoljnim za učenje.	šesti razred	2,33	0,77	17,69	2	0,00*
	sedmi razred	2,89	1,25			
	osmi razred	4,05	1,10			
Kada bih imao/la više motivacije, moj uspeh bi bio bolji.	šesti razred	3,94	0,87	1,63	2	0,20
	sedmi razred	3,34	1,41			
	osmi razred	3,70	1,15			
Smatram da se nedostatak moje volje za učenjem odražava na moj uspeh u školi.	šesti razred	3,17	0,92	1,80	2	0,18
	sedmi razred	3,34	1,43			
	osmi razred	3,78	1,27			
Ignorisanje od strane mojih vršnjaka me sprečava da postížem bolji uspeh.	šesti razred	1,83	0,86	0,20	2	0,82
	sedmi razred	1,66	1,19			
	osmi razred	1,76	0,86			
Smatram da moji roditelji ne mogu da mi obezbede neophodna sredstva za učenje.	šesti razred	2,00	1,38	3,55	2	0,03*
	sedmi razred	1,69	1,16			
	osmi razred	2,57	1,64			
Smatram da je za dobar uspeh neophodno obezbediti dobre uslove za učenje.	šesti razred	3,39	1,09	1,38	2	0,26
	sedmi razred	2,74	1,38			
	osmi razred	2,95	1,41			
Smatram da niska finansijska primanja se mogu negativno odraziti na moj uspeh.	šesti razred	2,06	1,26	1,42	2	0,25
	sedmi razred	2,26	1,27			
	osmi razred	2,65	1,44			

*Napomena: * $p < 0.05$*

Na osnovu rezultata, može se reći da učenici imaju razvijenu svest o neuspehu i da mogu prepoznati izvore prepreka koje se negativno odražavaju na njihov uspeh. Na tvrdnjama koje se odnose na preterane zahteve roditelja, obimnost nastavnih sadržaja i deficit neophodnih sredstava za učenje uočena je statistički značajna ($p < 0.05$) razlika u stavovima ispitanika što ukazuje na krucijalan podatak da su upravo ovi uzroci prepoznati kao glavni prediktori nesupeha koje su učenici istakli. Uočeni stavovi na preostalim tvrdnjama potvrđuju stavove saglasnosti što ne umanjuje činjenicu da lična angažovanost i narušeni vršnjački odnosi takođe mogu delovati na uspeh učenika.

Refleksije učenika o preventivnom delovanju nastavnika.

Sve veća prisutnost problema školskog neuspeha zahteva od nastavnika da svojim stručnim znanjem i sposobnostima pomognu učenicima u prevazilaženju teškoća i osposobe ih za efikasno rešavanje istih. Narednom Tabelom 3 odgovorili smo na treći istraživački zadatak sa ciljem da steknemo uvid u preventivne mere nastavnika koje se primenjuju u savremenoj vaspitno-obrazovnoj praksi.

Tabela 3

Stavovi učenika o preventivnim merama nastavnika u odnosu na razred

Tvrdnje	Razred	M	sd	F	df	p
Nastavnici ukazuju na efikasnije metode i tehnike učenja.	šesti razred	3,06	0,80	1,21	2	0,30
	sedmi razred	3,28	1,22			
	osmi razred	3,38	1,21			
Nastavnici savetuju kako voditi beleške sa ciljem boljeg razumevanja nastavnih sadržaja.	šesti razred	3,33	0,84	0,10	2	0,91
	sedmi razred	3,46	1,22			
	osmi razred	3,46	0,99			
Nastavnici pomažu kako da se rezimiraju nastavni sadržaji radi boljeg učenja.	šesti razred	3,78	0,81	2,47	2	0,01*
	sedmi razred	3,57	1,07			
	osmi razred	3,19	1,02			
Nastavnici angažuju upešne učenike da pomažu učenicima koji postižu neuspeh kako bi proboljšali svoj kvalitet znanja.	šesti razred	3,67	1,19	0,35	2	0,71
	sedmi razred	3,37	1,21			
	osmi razred	3,46	1,24			
Nastavnici organizuju grupne radove u kojima učenici nižih obrazovnih postignuća imaju najvećeg udela.	šesti razred	3,39	0,78	0,08	2	0,92
	sedmi razred	3,26	1,27			
	osmi razred	3,30	1,13			
Nastavnici pružaju mogućnost učenicima koji postižu neuspehom da pitaju sve što im nije jasno.	šesti razred	3,95	1,26	0,82	2	0,45
	sedmi razred	4,26	1,01			
	osmi razred	3,97	1,01			

Nastavnici razvijaju pozitivnu komunikaciju sa učenicima koji postižu nezadovoljavajuće rezultate u školi.	šesti razred	4,11	1,02	3,89	2	0,02*
	sedmi razred	3,80	1,08			
	osmi razred	3,30	1,13			
Nastavnici iniciraju saradnju sa učenicima koji postižu neuspeh u cilju poboljšanja njihovog uspeha.	šesti razred	3,50	1,50	0,02	2	0,98
	sedmi razred	3,46	1,29			
	osmi razred	3,43	1,04			
Nastavnici jednako uvažavaju i poštuju kako učenike koji postižu odličan uspeh tako i one kod kojih je prisutan neuspeh.	šesti razred	3,89	1,08	3,66	2	0,03*
	sedmi razred	3,31	1,25			
	osmi razred	2,95	1,24			
Nastavnici pokazuju visok nivo tolerancije u radu sa učenicima nižih obrazovnih postignuća.	šesti razred	3,83	1,04	3,28	2	0,04*
	sedmi razred	3,03	1,27			
	osmi razred	3,08	1,09			

*Napomena: * $p < 0.05$*

Na osnovu analiziranih podataka, možemo uočiti da učenici dobro percipiraju preventivne mere i mogu ih prepoznati kod svojih nastavnika. Značajne preventivne mere poput: rezimiranje nastavnih sadržaja, razvijenost pozitivne komunikacije sa učenicima koji postižu nezadovoljavajuće rezultate u školi, podjednako uvažavanje i poštovanje svih učenika ali i visok nivo tolerancije prema učenicima nižih postignuća izdvojili su se kao najzastupljeniji oblici preventivnog delovanja nastavnog osoblja. Opravdanje za ovakvo tumačenje ukazuje podatak da su se upravo na ovim česticama izdvojile statistički značajne razlike u odgovorima učenika ($p < 0.05$). Visok nivo svesnosti o postojanju neuspeha pokazali su najmlađi učenici što ukazuje na krucijalni nalaz da je ovaj fenomen propratni deo postignuća učenika.

Refleksije pedagoga o uzrocima i preventivim merama školskog neuspeha.

Kvalitet rada škole zavisi od delatnosti nastavnog i stručnog osoblja čiji su glavni nosioci. Fokus interesovanja usmeren je na refleksije pedagoga o problemu koji zauzima važno mesto na putu obrazovanja. Pitanjima iz intervjua želeli smo da saznamo kako se problem neuspeha tumači sa aspekta pedagoga. Pitanjem koji se odnosio na sagledavanje neuspeha iz perspektive stručnog saradnika, pedagog je istakla da je neuspeh karakterističan za učenike koji se ne ponašaju u skladu sa pravilima škole i ne ispunjavaju svoje obaveze. Usko sa ovim, među najvažnijim uzrocima, važni za neuspeh, pedagog je istakla: porodicu i okolnosti koji vladaju u njoj, nemotivisanost, apatija i nezainteresovanost učenika. Najveći problem u današnje vreme predstavljaju društvene mreže. Zbog sve veće zastupljenosti medija, dolazi do asocijalizacije među učenicima što rezultira njihovim lošim socijalnim odnosima i postignućima.

Sa ciljem da se pomogne učenicima niskih obrazovnih postignuća veoma su važni odnosi i komunikacija koji se uspostavljaju sa njima. Tačnije, interesovalo nas je da li je teško ostvariti komunikaciju sa njima. Bogato iskustvo pedagoga govori o tome da uspostavljanje komunikacije prvenstveno zavisi od ličnosti deteta. Ipak, otežavajuća okolnost predstavlja kada ni učenik ni njegov roditelj ne žele da sarađuju i odbijaju pomoć koja im se pruža.

Daljom analizom, naše polje interesovanja usmereno je na saznanje da li ovi učenici dolaze na razgovor kod pedagoga. Svoj odgovor pedagog je obrazložila rečima da su učenici spremni za saradnju i interesuju se za rešavanje problema. Neki učenici dolaze i po preporuci nastavnika, razrednog starešine ili roditelja. Način na koji se odvija saradnja sa njima jeste savetodavnog karaktera gde im se upućuju saveti, ideje i sugestije za promene tehnike učenja. U nameri da saznamo koje su najčešće preventivne mere koje pedagozi preduzimaju radi predupređivanja školskog neuspeha, pedagog nam je pružila opsežan odgovor. Razgovori sa porodicom, razvijeni socijalni odnosi i prihvaćenost u grupi jesu pomoćni resursi koji mogu pomoći u minimiziranju neuspeha. Izdvajaju se i: usmeren i vođen rad učenika, kontrola, podsticanje i razgovori sa učenicima koji su najzastupljeniji u savremenoj praksi. Dakle, dobra organizacija, razvijena samoregulacija učenja kao i svest o dužnostima moraju biti razvijeni do visokog nivoa kako bi uspeh dostigao svoj maksimum.

Diskusija i zaključak

Kritički pristupi analize pedagoške literature i stranih izvora pokazuju da problem školskog neuspeha datira još od najranijih dana. Teorijske postavke ukazuju na multivarijabilne uzroke i korene nastanka uzroka. Konkretna definicija školskog neuspeha ne postoji jer je sam pojam neuspeh multidimenzionalan što znači da obuhvata različita tumačenja i shvatanja.

Primenjeno u školskom kontekstu, ovaj pojam se usko vezuje za postignuća učenika kako na kognitivnom nivou tako i u drugim domenima razvoja ličnosti učenika. Rezultati našeg istraživanja pokazali su da i nastavnici i stručni saradnici primenjuju pedagoške preventivne mere u cilju sprečavanja neuspeha. Kao najvažnije strategije izdvojili su se savetodavni rad sa učenicima i razgovori na relacijama nastavnik-pedagog-učenik. Dakle, pedagog sa jedne strane predstavlja sponu između nastavnika i učenika dok sa druge, svojim pedagoškim znanjima, nastoji da pronikne do suštine problema i pomogne na obostrano zadovoljstvo.

O značaju proučavanja i empirijskog analiziranja ovog fenomena pružaju oskudna istraživanja među kojima je važno spomenuti istraživanje koje su sprovedli Gutvajn i Ševkušić (2013). Prema njihovim navodima, stručni saradnici su kao najvažnije faktore naveli: učenike kao glavne krivce, školu kao nepodsticajnu sredinu pod kojom se podrazumevaju poremećeni odnosi između nastavnika i učenika. Krucijalni podaci ukazuju da su iskusni stručni saradnici naglašavali složenost i delikatnost sop-

stvene uloge u procesu izbora adekvatnih strategija podrške učenicima nižih obrazovnih postignuća kao i sistem mera.

Usmereni na prevazilaženje barijera u postizanju uspeha, nudimo moguće tehnike učenja koje bi se mogle implementirati u praksi. Jedne od efikasnih jesu tehnike asocijativnog učenja i kreiranja mapa uma kojima je cilj poboljšanje kvaliteta pamćenja i podsticanje viših mentalnih procesa poput metakognicije. Slična po karakteristikama jeste i mnemonika, tehnika zasnovana na kreiranju slika na mentalnim nivou a primenjuje se u prilikama usvajanja apstraktnih pojmova. U cilju kvalitetnijeg usvajanja znanja, predlažemo tehniku rezimiranja materijala kojom se pojedinac osposobljava da vrši selekcije u pogledu isticanja važnosti i sagledavanju suštine prerađenih informacija. Svaka od ovih tehnika može pomoći u osnaživanju samopouzdanja, postizanju autonomije i samoregulacije učenja čiji je glavni cilj obezbediti trajnost i razumljivost znanja i istovremeno otvoriti nove mogućnosti i puteve ka postizanju viših obrazovnih postignuća.

THE ROLE OF THE PEDAGOGUE IN PREVENTION AND ELIMINATION OF THE CAUSES OF SCHOOL FAILURE

Abstract

Various pedagogical literature describes school failure as a lack of predisposition to acquire basic knowledge and achieve minimum requirements in education. Relying on the method of theoretical analysis with the technique of content analysis, we looked at the causes and measures to prevent failure from a theoretical point of view. Aware of the existence of this phenomenon, we conducted research with the aim of finding out the attitudes of students and reflections of pedagogues on the causes and specific measures to mitigate failure in practice. The research was realized in November 2019 in the Primary School "Ivo Andrić" under the management of the city municipality of the Red Cross on the territory of the city of Nis. Research data, obtained using the technique of composing students' attitudes, showed that excessive demands of parents, the volume of teaching content and the deficit of necessary resources for learning are significant causes of failure. The results of the interview show that the pedagogue pointed out among the significant causes of failure: the family and the circumstances that prevail in it, lack of motivation, apathy and lack of students' interest. The findings also confirm that both teachers and professional associates apply pedagogical preventive measures, among which the advisory work with students and conversations between teacher - pedagogue - student stood out. The opportunities for improving success are all the greater if both teachers and professional associates show willingness to take responsibility and accept educational challenges.

Key words: school failure, student failure problem, school failure research, role of pedagogue, failure prevention measures.

Literatura

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo.
- Brophy, T., & Good, T. (1991). *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins.
- Džinović, V. i Pavlović, J. (2006). Opređenje za neuspeh u školi kao vid opiranja vršenju moći. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 124-150.
- Džinović, V., Jakšić, I. i Malinić, D. (2015). *Nastavničke percepcije školskog neuspeha: vredi li se truditi oko neuspešnih učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Faubert, B. (2012). *A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure*. Retrieved November 2020 from: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9fl-cwww9tk-en>
- Gutvjan, N. (2010). Životni prioriteti neuspešnih učenika u srednjoj školi. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 42(1), 109-127.
- Gutvajn, N. i Ševkušić, S. (2014). Kako stručni saradnici doživljavaju školski neuspeh učenika. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 342-362.
- Jevtić, B. (2014). *Akadska sredina i akadska (ne)postignuće*. Beograd: Fakultet za poslovno-industrijski menadžment.
- Krstić, K. (2016). Različiti pristupi u proučavanju porodice. *Norma*, 21(2), 361-373.
- Krnjajić, S. (2002). Vršnjački odnosi i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34(1), 213-235.
- Kotlman, T., & Vernon, A. (2009). *Counseling Theories: Practical Applications with Children and Adolescents in School Settings*. Colorado: Love Publishing Company.
- Lalić-Vučetić, N. (2016). Mogućnosti razvijanja nmotivacija za učenje: perspektiva nastavnika i učenika. *Inovacije u nastavi*, 29(1), 1-15.
- Malinić, D. (2007). Kako pomoći neuspešnom učeniku. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(1), 86-98.
- Milošević, N. (2006). Identitet neuspešnog učenika kao proishod društvenih odnosa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 101-123.
- Pavlović, B. (2004). Partnerski odnosi u nastavi kao faktori podsticanja učenja i kognitivnog razvoja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36(1), 151-167.
- Pelemiš, D. (2017). Vaspitni stil roditelja kao faktor opšteg uspeha učenika. *Pedagoška stvarnost*, 63(1), 27-40.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work?. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Spasenović, V. (2003). Vršnjačka prihvaćenost/odbaćenost i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35(3), 267-288.

- Svrdlin, Đ. (1998). *Pedagog u našoj školi: prilog metodici i organizaciji rada*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Tomčić, L. (2019). Prevencija školskog neuspeha: značaj porodice. *Pedagoška stvarnost*, 65(1), 54-68.
- Zrilić, S. (2005). Autoritarni odgojni stil roditelja kao prediktor školskog neuspjeha. *Pedagogijska istraživanja*, 2(1), 125-138.
- Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Borka Malčić¹,
Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy,
University of Novi Sad

Primljen: 28.1.2021.
Prihvaćen: 16.4.2021.
ORIGINALNI NAUČNI RAD
UDC: 796.011.1- -057.875
DOI: 10.19090/ps.2021.1.80-94

DETERMINANTS OF SPORT-RECREATIONAL INTERESTS OF COLLEGE STUDENTS IN SERBIA: WHY ARE SOME OF THEM PHYSICALLY ACTIVE AND OTHERS NOT?

Abstract

Assessing and understanding the determinants of sports-recreational interests play an important role in designing and conceiving effective curriculum and syllabus of physical education, as well as public health strategies at national level. In this study, 19 independent variables were classified into four groups. The dependent variable sports-recreational interest has been operationalized in the aspect of watching sports events and being informed in the field of sports and the aspect of the achieved level of physical activity. On the sample of 300 students in Serbia, the following correlates of sports-recreational interests were found: gender and psychophysical condition (from organismic variables), type of faculty (from stimulus variables), frequency of doing sports in childhood (from response variables). None of the theoretical variables represents a predictor of students' interest. The results in the final model show that gender ($\eta_p^2 = .140$) and assessment of psychophysical condition ($\eta_p^2 = .111$), represent significant determinants, while the frequency of doing these activities in childhood has a marginally significant effect ($\eta_p^2 = .059$). In the final model, the type of faculty has no effect. Based on the univariate analysis, gender affects watching sports events and being informed in the field of sports ($\eta_p^2 = .134$), where male respondents show greater interest than females, while the assessment of psychophysical condition ($\eta_p^2 = .073$) and the frequency of doing these activities in childhood ($\eta_p^2 = .034$) affect the participation in intense activity. It can be concluded that in practice, it is necessary to adapt curriculum and syllabus of physical activities starting from primary school

¹ borka.malcic@ff.uns.ac.rs

throughout the university, making them more accessible to women, and strengthening the variables that were not proved to be significant.

Key words: sport-recreational interests, Physical activity, correlates, college students

Introduction

From the outset of its existence, science has been dealing with the efforts to anticipate human behaviour and influence its development and outcome. As relatively permanent dispositions of personality, interests represent an important structural element of personality (Krapp&Prenzel, 2011). With the development of the child and its transition to adulthood, the significance of interests seems to culminate in the fact that they become an important outcome and a key component of not only success in the professional field and other aspects of life, but also of the person's general state of happiness, satisfaction with life and prosperity (Hidi&Harackiewicz, 2000; Harackiewicz, Durik& Barron, 2005; Lucas, 2007; Harackiewicz&Hulleman, 2010). Although interests seem to arise from the nature of the personality itself (Krapp&Prenzel, 2011), their activation and development, as well as their subsequent retention, are influenced by a large number of core factors - correlates (Krapp, 2002), which play the main role in either the formation or interruption of interest in a particular field.

Due to technological progress, the population of modern world living in developed countries is characterized by lower levels of physical activity than ever before (Hallal et al. 2012). As much as two-third of population is physically under-active (Trost et al. 2002), and according to the World Health Organization report (WHO, 2002), insufficient physical activity has been declared an independent mortality risk factor and constitutes the greatest health problem of a particular nation. Research results indicate that in the United States, Australia and Serbia less than 50% of students are participating in sports and recreational activities (Leslie et al. 1999; Pate et al. 1995; Booth et al. 1997, Nešić et al. 2003). The decline in physical activity and insufficient engagement among this population has also been emphasized (Vuillemin et al. 2005; DeVahl et al. 2005; Fogelhom et al. 2006, Curkovic et al. 2009). Since participation in physical activities brings numerous benefits for the biological and psychosocial characteristics of the individual (Powell & Pratt, 1996), understanding the determinants of sports-recreational interests of students is clearly of paramount importance.

The results of previous research show that there is a significant decline in physical activity during the transition of young people to early adulthood, with the largest decline occurring during the studies (Kwan, Cairney, Faulkner & Pullenayegum, 2012). They are disturbing data and represent the starting point of the problem of this research. Given that faculties should be the most convenient places for preserving authentic values of sports and complement its different aspects (educational, ethical,

moral, aesthetic), which are responsible for the formation of individuals into complete personalities (Nešić, 2013), it is necessary to obtain information about sports-recreational interests of students and the system of values in which sports-recreational interests at faculties emerge.

Determinants of sports-recreational interests in this research contain three different components: participating in physical activities (consecutive component); watching sports events and sports-recreational activities among the respondents (affective component), and their knowledge of the need for providing adequate training, as well as knowledge of importance of doing physical activities for health and positive impact of balanced nutrition as a factor for better sports-recreational achievements (cognitive component) (Havelka&Lazarević, 1980; Hidi et al. 2004).

Method

Sample

The research was conducted on a deliberate sample of 300 respondents (of which 175 or 58.3% were females) from the population of students of undergraduate academic studies from five different faculties (Faculty of Philosophy, Faculty of Medicine, Faculty of Sciences, Faculty of Agriculture, and Faculty of Sports and Physical Education) of the Universities in Serbia. The selected faculties include both natural and social sciences, which make them highly decisive for the goals of the research. The number of female respondents prevails at the Faculty of Medicine (47), Faculty of Agriculture (40), and Faculty of Sciences (41), while the number of male respondents is higher at the Faculty of Sports and Physical Education (46). The chi-square test yielded significant gender differences with regard to the type of faculty ($\chi^2(4) = 44.57$, $p = .000$). The age of students ranged from 19 to 26 years, with the average of 21.14 ($SD = 1.10$). Age-related gender differences were not significant ($t(298) = 0.43$, $p = .664$). Age differences with respect to the type of faculty were significant ($F(4,295) = 21.35$, $p = .000$). The post hoc LSD test showed that there were differences between students at the Faculty of Medicine and other students, which is reflected in the fact that students at the Faculty of Medicine were significantly younger than the students from other faculties.

Variables

Drawing on Crites's (Crites, 1969) approach to determinants of interest, independent variables were classified into four types: organismic variables (gender, age, pleasure with physical appearance and psycho-physical condition); response variables (self-efficacy, motivation, beginning, frequency and pleasure of doing physical activities in childhood); stimulus variables (social status, accessible infrastructure, place of residence in childhood, type of faculty, influence of other persons to start doing

sports activities and with whom the student is currently living); theoretical variables (knowledge of respondents of the adequacy of training, importance of physical activities and balanced nutrition for health). The dependent variable was operationalized in terms of being informed in the field of sports and watching sports events, and the aspect of participation in physical activities, that is, the respondent's realized level of physical activity.

Instrument

The first part of the instrument is intended to collect data on the respondents' personal characteristics and their personal perception of their own psychophysical and financial condition. The second part of the instrument represents the scale of generalized self-efficacy (GSE), (Schwarzer & Jerusalem, 1995). The reliability of the scale is .85. The third part of the instrument consists of questions made for the purpose of this research, concerning the sports-recreational interests of respondents. Answers to the questions provided information about watching sports events and being informed about this field, the students' theoretical knowledge on the need to ensure adequate duration and intensity of physical activities, importance of doing physical activities for health, and the positive effects of balanced nutrition as a factor of better sports-recreational achievements and its influence on the psychophysical condition of the organism, as well as the intensity of doing various sports-recreational activities, and the reasons for which the respondents do not participate in sports activities. The fourth part of the instrument contains Campbell's physical activity motivation questionnaire (Campbell & Willis, 1992). The fifth part of the instrument consists of questions related to the existence of adequate infrastructure for the needs of doing sports and recreational activities of interest, as well as to the respondents' sports-recreational activities in childhood. The sixth part of the instrument refers to the International Physical Activity Questionnaire - IPAQ (<http://www.ipaq.ki.se/>), which is aimed at examining the level of physical activity of adults. Measurement characteristics of the instrument are satisfactory (Spearman's correlation coefficient is 0.8, and the criterion validity had a median of about 0.30). The IPAQ measures the frequency, duration and intensity of physical activity in four domains of person's life (work, travel from place to place, house and garden, leisure time), and the results are expressed in three categorical variables: low physical activity, moderate physical activity and high (intense) physical activity.

Data processing

The results were analyzed using the SPSS 20.0 software package. Descriptive characteristics of the sample and the tested variables were presented by the measures of descriptive statistics: arithmetic mean (AS), standard deviation (SD), minimum (Min.), maximum (Max.), distribution patterns (skewness and kurtosis), while some questions of multiple type were analyzed on the basis of frequency (f) and percentage

(%) of being present among the responses offered. The structure of knowledge about doing sports and recreational activities was examined based on the analysis of main components using the Promax oblique rotation. The prevalence of one of the motives for doing physical activities was examined using the analysis of variance for repeated measurements. Differences between the groups of respondents for a more detailed description of the sample were examined using the t-test for independent samples, as well as the chi-square test as an appropriate nonparametric method for examining categorical data. Multivariate analysis of variance (MANOVA) was used to examine gender differences in sports-recreational activities. The effect of groups of independent variables (organismic, stimulus, response variables and theoretical variables) on the group of dependent variables (watching sports events and being informed about sports events and the students' level of physical activity) was examined using the multivariate analysis of covariates (MANOVA) within which the effects of categorical and continuous independent variables were also tested. After determining the multivariate effects, univariate effects were also examined using corresponding post hoc LSD tests in the case of categorical predictors, i.e. by determining the direction of relatedness of continuous predictors. In addition to the significance of effects, the magnitude of effects (η_p^2) has also been shown, which intensity of up to .01 indicates the absence of effect, from .01 to .06 indicates low effect, from .06 to 0.14 indicates moderate effect, while values over .14 indicate high effect (Cohen, 1988). The data obtained from the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) which is intended for examining physical activities and measuring their frequency, duration and intensity among respondents, was analyzed using the Guidelines for Data Processing and Analysis of the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) - Short and Long Forms, 2005).

Results

When considering the four defined organismic variables, the results of the multivariate analysis of covariance (MANOVA) show that there is a significant high-intensity multivariate effect of gender ($\eta_p^2 = .227$) and moderate-intensity multivariate effect of assessment of psychophysical condition ($\eta_p^2 = .095$), while the age and satisfaction with physical appearance were not found to have significant effect. It was further determined whether these organismic variables, which have a significant multivariate effect on sports and recreational interests, affect watching sports events and being informed in this field, as well as the level of physical activity. Based on the univariate variance analysis (ANOVA), and considering the univariate effects, it was found that gender and assessment of psychophysical condition affect watching sports events and being informed in this field, as well as the intense physical activity. In addition, men participate more in physical activities ($AS = 16.33$) and are more active in terms of intense physical activity ($AS = 2437.54$) compared to women (watching and being informed: $AS = 11.76$; intense activity: $AS = 1695.59$). Gender differences are of

high intensity in watching sports events and being informed in the field of sports ($\eta_p^2 = .024$), while in intense activity they are at the boundary between low and moderate intensity ($\eta_p^2 = .061$).

When considering the stimulus variables, only the type of faculty represents the determinant in sports-recreational interests among students with moderate effect ($\eta_p^2 = .068$). Based on the univariate analysis of variance, the type of faculty has a significant effect on watching sports events and being informed in the field of sports ($\eta_p^2 = .116$), as well as on the intense activity ($\eta_p^2 = .143$), while the effect on the remaining two activities was not significant. Post hoc LSD tests revealed that there are significant differences in watching sports events and being informed in the field of sports and intense activity between students of the Faculty of Sport and Physical Education and students of Faculty of Sciences, Faculty of Philosophy, and Faculty of Medicine, in favour of the students of the Faculty of Sport and Physical Education.

Participating in sports and recreational activities in childhood was set as a categorical predictor when it comes to examining the variables of responses, while all other predictors from this domain were set as continuous predictors (self-efficacy, motivation for doing sports and recreational activities, taking up sports and recreational activities in childhood, frequency of doing sports and recreational activities in childhood, pleasure of doing sports and recreational activities in childhood). The results of the multivariate analysis of covariance show that there is a significant, high-intensity multivariate effect of frequency of doing sports-recreational activities in childhood ($\eta_p^2 = .154$) and a significant effect of variable of pleasure with doing sports and recreational activities in childhood with small effect ($\eta_p^2 = .061$), while predictors of doing sports and recreational activities in childhood, starting doing sports-recreational activities in childhood and self-efficacy did not have a significant effect. By testing the univariate effects, it was found that a significant correlation between the frequency of doing sports-recreational activities in childhood exists only in watching sports events and being informed in the field of sports ($\eta_p^2 = .063$), as well as in intense physical activity ($\eta_p^2 = .093$), in the expected positive direction. Both effects show moderate intensity.

When it comes to theoretical variables, the results of multivariate analysis of covariance show that they have no significant effects on the sports-recreational interests of students.

From each group of independent variables, variables with significant effect are entered in the final model: gender and assessment of psychophysical (from the domain of organismic variables), type of faculty (from the domain of stimulus variables), and frequency of doing sports and recreational activities in childhood (from the domain of response variables). No variable from the domain of theoretical variables was singled out as significant for predicting the sports-recreational interests among adults. Gender and the type of faculty were introduced as categorical predictors, while the assessment of psychophysical condition and the frequency of doing sports-recreational activities in childhood as continuous predictors. Based on the results, significant multivariate

effects were found of gender ($\eta_p^2 = .140$) and assessment of psychophysical condition ($\eta_p^2 = .111$), while the frequency of doing sports-recreational activities in childhood has a marginally significant effect ($\eta_p^2 = .059$). The type of faculty in the final model has no significant effect (Table 1).

Table 1
Multivariate effects of variables on sports and recreational interests

Effect	F	df1	df2	p	η_p^2
gender	6.16	4	152	.000	.140
type of faculty	1.51	16	465	.091	.038
assessment of the psychophysical condition	4.73	4	152	.001	.111
frequency of doing sports-recreational activities in childhood	2.39	4	152	.054	.059

Furthermore, the univariate effect of gender, assessment of psychophysical condition and frequency of doing sports-recreational activities in childhood for the sports and recreational interests of adults was tested. Looking at the univariate effects (Table 2), it can be seen that gender affects watching sports events and being informed in the field of sports in the mentioned direction ($\eta_p^2 = .134$), in which men show higher interest than women. On the other hand, the assessment of psychophysical condition ($\eta_p^2 = .073$) and the frequency of doing sports-recreational activities in childhood ($\eta_p^2 = .034$) affect the participation in intense activities (Table 2).

Table 2
Univariate effects of variables on sports-recreational interests

Effect	Criterion	F(1.155)	p	η_p^2
gender	watching and being informed	23.95	.000	.134
	walking	1.23	.269	.008
	moderate activity	0.36	.550	.002
	intense activity	0.07	.788	.000
assessment of psychophysical condition	watching and being informed	2.61	.108	.017
	walking	0.87	.351	.006
	moderate activity	0.36	.551	.002
	intense activity	12.25	.001	.073
frequency of doing sports-recreational activities in childhood	watching and being informed	0.61	.435	.004
	walking	1.82	.179	.012
	moderate activity	0.62	.432	.004
	intense activity	5.44	.021	.034

Discussion

Table 3 summarizes the results of tested variables for each category and lists the strength of relation with the students' sports and recreational interests.

Table 3

Relation between the studied variables with students' sports-recreational interests

Category of independent variables	Dependent variable		
	watching and being informed	Physical activity	Overall interests
Organismic variables			
Gender	+++	+	+++
Age	-	-	-
Pleasure of physical appearance	-	-	-
Psychophysical condition	+	++	++
Stimulus variables			
social status	-	-	-
Infrastructure	-	-	-
Place of residence in childhood	-	-	-
Type of faculty	+	+++	++
Influence of other persons	-	-	-
Person with whom the student is currently living	-	-	-
Influence of the teacher of physical education	-	-	-
Response variables			
Self-efficacy	-	-	-
Motivation	-	-	-
Taking up sports activities	-	-	-
Frequency of doing sports activities in childhood	+	+	+++
Pleasure in doing sports activities in childhood	-	-	+
Theoretical variables			
Knowledge of adequacy of training	-	-	-
Knowledge of importance of physical activities	-	-	-
Knowledge of importance of adequate nutrition	-	-	-

It can be concluded that the results primarily indicate that about 50% of the variables did not have any effect, which is consistent with other similar studies (Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000). In this study, in the first group of variables, gender as a categorical predictor achieved the highest multivariate effect on the dependent variable sports-recreational interests. This is consistent with previous similar studies (Leslie et al. 1999; Sallis& Owen, 1999; Ruchlin&Lachs, 1999; Booth et al. 2000; Trost et al. 2002) in which men show higher sports-recreational interests, that is, they are more physically active. This result can be also attributed to the developmental factors, as well as obviously higher physical activity of boys compared to girls from the earliest age (Berk, 2007/2008). Although expected, this result is an exceptional incentive to introduce changes and development, i.e. involve women in sports and recreational activities. In this sense, the faculty could be a place where females are educated about the importance of doing physical activities and pursuing an active lifestyle (Dunlavy, 2008). Future research should be dedicated to wishes and needs of the female population at universities, as well as to reasons for their reduced participation in these activities. In addition to gender, the perception of psychophysical condition shows a significant multivariate effect of moderate intensity. This result is yet another contribution to the previous studies (Bunjić& Baric, 2009; Heron et al. 2015), which points to the impact of physical culture on morphological, motor, functional, conative and cognitive functions of the organism, acting thereby on biological, upbringing, educational, health, recreational, economic and creative fields of human activity (Bađim, 1997). It can be concluded that, when the students were more active, they assessed their psychophysical condition better. This is a particularly important fact, which should be used in promoting physical activity. Further, it can be concluded that individuals whose physical activity is more intense and do sports, assess their psychophysical health better than individuals who are walking and doing moderate physical activities. These results point towards the necessity of intervention and designing strategies that encourage doing intense physical activities among the student population, as well as the passive participation of females as viewers. One of the options to increase activity and adopt an active lifestyle is to create a leisure-time education program. It is also necessary to differentiate among genders and enable choosing among different activities in order to develop autonomous and accomplished personalities, who would be aware of the importance of harnessing their potentials and developing the abilities for their physical and psychological well-being.

In the second group of variables, only the type of faculty was distinguished as a correlate of sports-recreational interests of students, with moderate intensity, where further analysis showed that the type of faculty affected watching sports events and being informed in the field of sports, as well as the intense physical activity. These results are in line with similar studies (Nikolić&Pahić, 2011). Students of the Faculty of Sport and Physical Education are the most active and best in watching sports events and being informed in this field, while students of the Faculty of Sciences and the Faculty

of Medicine are those who are the most lagging behind in intensive physical activities. This result unambiguously indicates that it is necessary to introduce organized sports and recreational activities at faculties, or re-introduce physical education in the form of compulsory classes or elective subject, thus creating the necessary conditions for students to exercise regularly, which would be in line with their schedule of lectures and other obligations. The financial status that the majority of students (80.3%) estimated as average, the place of residence in childhood, which is equally represented - rural (46.7%) and urban (53.3%) areas, as well as the accessibility of infrastructure, which is partly (52%) or completely accessible to students (43%) are variables that were not determinants, primarily due to the uniform results provided by the respondents, which could be examined differently in future studies in order to obtain valid answers or enhance differentiation by increasing the sample. In this group of variables, it is also important to mention that the examined influence of teachers on taking up sports in childhood is moderate ($AS = 2.10$), and that this variable has not proved to be a predictor of sports-recreational interests, which is very important for interventions in practice and future research, which should address the reasons for such a low relation between taking up sports activities and the influence of teachers of physical education in schools.

From the third group of variables, the frequency of doing physical activities in childhood, as well as the pleasure of doing physical activities in childhood were found as determinant of sports-recreational interests of students. This unambiguously points to the need to ensure the participation in sports and recreational activities in childhood within the framework of the institutionalized system. This alone represents a reliable path towards lifelong physical activity. The National Association of Sport and Physical Education (2009) recommends 150 minutes a week for younger classes, while for older classes in primary school this recommendation is 225 minutes, which should be fulfilled in order to satisfy the prerequisite obtained in our research for physically active adults. It can be concluded that doing physical activities in childhood is not enough; it is necessary that it lasts some time, has certain intensity and is undertaken at certain time intervals in order to become a habit and lifestyle in adulthood. The results further emphasize that the motives for doing physical activities in childhood, as well as the age of taking up the activity, are not determinants that are important for doing sports and recreational activities later on, in student age.

The predictor of sports-recreational interests among students was not found in the fourth group of variables. Although the results show above average awareness of the importance of doing sports and recreational activities and the adequacy of balanced nutrition and training, this does neither represent a determinant of their sports and recreational activities, nor their watching sports events and being informed in the field of sports. This means that although they have necessary awareness of the importance and benefit of doing sports activities for the overall condition of their bodies, students do not find it a sufficient reason to participate in these activities. Here, providing socially

desirable answers should be taken into account, due to the evident media promotion of importance of doing physical activities.

In the final model, gender, the assessment of psychophysical condition and the frequency of doing these activities in childhood are differentiated as the ultimate determinants of sports-recreational interests among students.

Conclusion

Considering that studies have shown that the greatest changes in interests occur between the ages of 15 and 25, and that afterwards they are considerably slower, and that there is a clear decrease in interest in physical activities, as well as in social interests in general (Donnay, 1997), it can be concluded that the period of studies is one of the most important moments for implementing physical activities in the lifestyle. Considering the results of this research, it is clear that there is a variety of recommendations both for future research, and for interventions within each of the examined groups of variables. The obtained results, or variables that proved to be significant, should be utilized in practice when designing curriculum both in childhood and in the period of studying, which primarily refers to adjusting physical activities to females and introducing compulsory physical education in curricula at universities. The attention should be specifically focused on the determinant of frequency of doing physical activities in childhood and taking this as basis and significant predictor of active life in the adult age. It is very important to acknowledge the fact that it is not enough for children only to do sports, because this variable has not proved to be a determinant of doing sports activities later on, but it is more important for it to be determined by duration and intensity. This alone represents a reliable path towards doing sports and recreational activities in the adult age. Variables that were not related in this study should be further examined in order to find the reasons why they are not determinants of sports-recreational interests among adults. Variables such as age, self-efficacy, and theoretical knowledge of the importance of physical activities and nutrition for biological, psychological and social characteristics of the individual may perhaps be different provided that better quality research techniques are used and that the sample includes students of all years of study. There are also additional variables that were not examined and could be of relevance for students' sports and recreation activities, for example, participation of their parents in these activities.

Self-reporting on the level of students' physical activity certainly represent a limitation to this research. In addition, providing socially desirable answers, or the presented theoretical knowledge about the significance of these activities, could potentially provide variables with unrealistic significance.

These results show that there is an enormous place for improvement, which presents a specific challenge in the transition of results into public health practice. The purpose of the research in this field should be the topic of both researchers in the field of physical education and pedagogues and politicians in general, while the results

can be used in developing educational policies, improving curriculum and syllabus of health education, and their rigorous evaluation in practice.

DETERMINANTE SPORTSKO-REKREATIVNIH INTERESOVANJA STUDENATA U SRBIJI: ZAŠTO SU NEKI OD NJIH FIZIČKI AKTIVNI, A DRUGI NISU?

Apstrakt

Sportsko-rekreativne aktivnosti imaju pozitivan uticaj na fiziološki, psihološki i sociološki aspekt razvoja i zdravlja čoveka na svim uzrastima. U tom smislu, procena i razumevanje sportsko-rekreativnih interesovanja ostvaruje važnu ulogu u dizajniranju i osmišljavanju efikasnog nastavnog plana i programa fizičkog vaspitanja, kao i strategija javnog zdravlja na nacionalnom nivou. Cilj ovog istraživanja bio je da se ispita uticaj određenih činilaca na sportsko-rekreativna interesovanja studentske populacije. U ovoj studiji 19 nezavisnih varijabli klasifikovano je u četiri grupe. Zavisna varijabla sportsko-rekreativna interesovanja operacionalizovana je na dva aspekta: gledanje sportskih događaja i informisanost u oblasti sporta i nivo fizičke aktivnosti ispitanika. Na uzorku od 300 studenata u Srbiji pronađeni su sledeći korelati sportsko-rekreativnog interesovanja: pol i psihofizičko stanje (iz organizmičkih varijabli), tip fakulteta (iz stimulativnih varijabli), učestalost bavljenja sportom u detinjstvu (iz varijabli odgovora). Nijedna ispitana teorijska varijabla ne predstavlja prediktor sportsko-rekreativnih interesovanja studenata. Rezultati konačnog modela pokazuju da pol ($\eta^2 = .140$) i procena psihofizičkog stanja ($\eta^2 = .111$) predstavljaju značajne determinante, dok učestalost bavljenja ovim aktivnostima u detinjstvu ima marginalno značajan efekat ($\eta^2 = .059$). U konačnom modelu, vrsta fakulteta ne predstavlja značajan činilac sportsko-rekreativnih interesovanja odraslih. Na osnovu univarijantne analize, pol utiče na gledanje sportskih događaja i informisanost u polju sporta ($\eta^2 = .134$), gde ispitanici muškog pola pokazuju veće interesovanje od žena, dok procena psihofizičkog stanja ($\eta^2 = .073$) i učestalost bavljenja ovim aktivnostima u detinjstvu ($\eta^2 = .034$) utiču na učešće u intenzivnim fizičkim aktivnostima. Rezultati istraživanja nam jasno ukazuju na preporuke za buduća istraživanja, ali i za određene intervencije u okviru svake od ispitanih grupa varijabli. Može se zaključiti da je u praksi neophodno prilagoditi nastavni plan i program fizičkih aktivnosti počev od osnovne škole širom univerziteta, čineći ih dostupnijim ženskom polu i ojačavajući varijable koje se nisu pokazale kao korelati sportsko-rekreativnih interesovanja.

Ključne reči: sportsko-rekreativna interesovanja, fizička aktivnost, korelati, studenti

References

- Berk, L. E. (2007/2008). *Psihologijacijeloživotnograzvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Booth, M. L., Owen, N., Bauman, A., Clavisi, O., & Leslie, E. (2000). Social-cognitive and perceived environment influences associated with physical activity in older Australians. *Preventive Medicine*, 31(1), 15-22.
- Campbell, L.F., Willis, J.D. (1992). *Exercise psychology*, Chapter 1: Why people exercise: Motives for fitness. Champaign, IL Human Kinetics Publishers.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences, second edition*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crites, J. (1969): *Interests*, in Ebel, R: Enc. Educ. New York: Macmillan.
- Ćurković, S., Bagarić, I., Straža, O., & Šuker, D. (2009). *Angažiranoststudenata u sportsko-rekreativnimizvannastavnimaktivnostimatjelesnaizdravstvenekulturre*. http://www.hrks.hr/skole/18_ljetna_skola/400-403.pdf, pristupljenodana 01.04.2018.
- DeVahl, J., King, R., & Williamson, J.W. (2005). Academic Incentives for Students Can Increase Participation in and Effectiveness of a Physical Activity Program. *Journal of American College Health*, 53(6), 295-298.
- Donnay, D. (1997). E. K. Strong's legacy and beyond: 70 years of strong interest inventory. *Career Development Quarterly*, 46 (1), 2-22.
- Dunlavy, A. (2008). An Exploration of University Students' attitudes towards Physical Activity and the Importance of Physical Activity. *Unpublished Master Thesis*, University of Hawai'i, Honolulu, Hawai'i.
- Fogelholm, M., Stallknecht, B., & VanBaak, M. (2006). ECSS position statement: Exercise and obesity. *European Journal of Sport Science*. 6 (1) 15-24.
- Guidelines for Data Processing and Analysis of the International Physical Activity Questionnaire*. (2005). <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnx0aGVpcGFxfGd4OjE0NDgxMDk3N-DUIYWRIZTM>, pristupljeno dana 5.6.2018.
- Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., Ekelund, U., & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The lancet*, 380(9838), 247-257.
- Havelka, N., & Lazarević, Lj. (1980). *Motivacijazabavljenjesportom*. Beograd: JZF-KMS.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., & Barron, K. E. (2005). Multiple goals, optimal motivation, and the development of interest. In S. M. Laham, J. P. Forgas & K. D. Williams (Eds.), *Social Motivation: Conscious and Unconscious Processes* (pp. 21-39). New York, NY, USA: Cambridge University Press.

- Harackiewicz, J. M., & Hulleman, C. S. (2010). The Importance of Interest: The Role of Achievement Goals and Task Values in Promoting the Development of Interest. *Social and Personality Psychology Compass*, 4 (1), 42-52.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational construct that combines affective and cognitive functioning. In D. Dai & R. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 89-115). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- International Physical Activity Questionnaire*. (<http://www.ipaq.ki.se/>)
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
- Krapp, A., & Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International journal of science education*, 33(1), 27-50.
- Kwan, M.Y., Cairney, J., Faulkner, G. E., Pullenayegum, E. E. (2012). Physical activity and other health-risk behaviors during the transition into early adulthood: A longitudinal cohort study. *American Journal of Preventive medicine*, 42 (1), 14-20.
- Leslie, E., Owen, N., Salmon, J., Bauman, A., Sallis, JF., & Kai Lo, S. (1999.). Insufficiently Active Australian College Students: perceived personal, social and environmental influences. *Preventive Medicine*, 28, 20-27.
- Lucas, R. E. (2007). Personality and the pursuit of happiness. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 168-182.
- National Association for Sport and Physical Education. (2009). *Appropriate instructional practice guidelines for elementary school physical education*. Reston, VA: Author.
- Nešić, M. (2013). Vrednosni aspekti univerzitetskog sporta. *Teme*, 2, 1011-1024.
- Nešić, M., Srdić, V., & Fratrić, F. (2013). Stavovi motivacione determinante studentkinjaka o faktori predeljenja prema univerzitetskom sportu/Attitudes and Motivational Determinants of Female Students as a Factor of Choice About University Sport. *Sportska nauka iz dravlje*, 6 (2), 52-62.
- Nikolić, I., & Pahić, T. (2011). Sportsko-rekreacijske aktivnosti i stavovi prema njima: povezanost bavljenja tjelesnim aktivnostima s roditeljskom tjelesnom aktivnošću i usamljenošću kod studenata Učiteljskog fakulteta. *Napredak*, 152 (2), 289-303.
- Pate, R., Pratt, M., Blair, S., Haskell, W., Macera, C., & Bouchard, C. (1995.). Physical activity and public health: a recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. *JAMA*, 273, 5.
- Powell, K. E., & Pratt, M. (1996). Physical activity and health. *British Medical Journal*, 313, 126-127.

- Ruchlin, H. S., & Lachs, M. S. (1999). Prevalence and correlates of exercise among older adults. *Journal of Applied Gerontology*, 18(3), 341-357.
- Sallis, J.F., & Owen, N. (1999). *Physical Activity and Behavioral Medicine*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp.110-143.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and science in sports and exercise*, 32(5), 963-975.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Trost, G., Owen, N., Bauman, E., Sallis, F., & Brown W. (2002). Correlates of adults' participation in physical activity: review and update. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 34, 1996-2001.
- Vuillemin, A., Boini, S., Bertrais, S., & Tessier, S. (2005). Leisure time physical activity and health-related quality of life. *Preventive Medicine*, 41, 562-569.
- WHO (World Health Organization). (2002). *The World health report 2002 - Reducing risks, promoting healthy life*. Geneva: World Health Organization. <http://www.who.int/whr/2002/en>, pristupljeno 26.05.2015.

UPUTSTVO AUTORIMA

Časopis *Pedagoška stvarnost* objavljuje teorijske, pregledne, originalne naučne i stručne radove iz svih oblasti pedagogije i srodnih naučnih disciplina. Prilažu se isključivo radovi koji nisu već objavljeni ili ponuđeni za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji.

Časopis *Pedagoška stvarnost* objavljuje radove sa najviše četiri koautora. Ukoliko rad sadrži više od dva koautora, potrebno je u odvojenom dokumentu priložiti pojedinačni doprinos svakog autora. Ukoliko radovi nisu napisani u skladu sa Uputstvom za autore, nakon tehničke provere, radovi se vraćaju autorima na ispravku, pre procesa recenziranja.

Etičke norme objavljivanja

Autori su dužni da se pridržavaju etičkih standarda koji se odnose na naučno-istraživački rad. Softverski će biti provereno prisustvo plagijata u svakom priloženom radu. Po prihvatanju rada za objavljivanje, autori potpisuju *Izjavu autora* kojom potvrđuju da je reč o originalnom radu i da su poštovani svi naučni i izdavački standardi.

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju isključivo preko platforme časopisa: <http://pedagoska-stvarnost.ff.uns.ac.rs/index.php/ps>. Potrebno je pripremiti odvojene dokumente za predaju:

- 1) Naslovna strana sa afilijacijom autora, adresom autora i elektronskom adresom autora. (u nastavku je pojašnjenje)
- 2) Rad (članak) bez podataka o autorima. Na prvoj stranici rada sastaviti apstrakt sa 5 ključnih reči na srpskom jeziku. (u nastavku je pojašnjenje)

Jezik rada

Radovi se prilažu i objavljuju na: srpskom jeziku (koristi se latinično pismo), jezicima koji se koriste u zvaničnoj upotrebi u Vojvodini ili na engleskom jeziku.

Recenziranje i objavljivanje

Priloženi radovi za koje redakcija proceni da ispunjavaju standarde časopisa biće poslani na recenziju. Sve radove recenziraju dva anonimno recenzenta. Nakon recenziranja, redakcija donosi odluku o objavljivanju, objavljivanju uz korekciju ili odbijanju rada. Nakon toga, autori dobijaju informaciju o odluci redakcije. U zavisnosti

od odluke redakcije, radovi mogu biti odmah prihvaćeni, mogu se vratiti na korekciju ili mogu biti odbijeni. U sva tri slučaja autori dobijaju uvid u recenzije svog rada.

Rad može biti prihvaćen uz dve pozitivne recenzije. Ukoliko rad bude procenjen sa jednom pozitivnom i jednom negativnom recenzijom, rad se šalje na recenziju kod trećeg recenzenta. Takođe, u slučaju da jedan od recenzenata nije u mogućnosti u predviđenom roku da završi recenziju, redakcija će kontaktirati novog recenzenta.

Uz dostavljanje korigovanog rada, potrebno je da autor/koautori svoje izmene unesu crvenom bojom u rad i u posebnom dokumentu upoznaju redakciju sa izmenama koje su unete (Prilog: *Odgovor recenzentima*). Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenata nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji.

Formatiranje teksta

Rad mora biti napisan u programu Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), latinicom, sa proredom 1.5, sa marginama 2.54 cm. Tekst treba izravnati sa obe strane ("justify"). Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (do 30.000 znakova sa praznim mestima). Apstrakt i spisak korišćenih referenci ne ulaze u obim rada. Sve stranice rada moraju biti numerisane u donjem delu stranice centrirano.

Pisanje rada

Rad bi trebalo da bude strukturisan u skladu sa IMRAD formatom koji je predložila Američka psihološka asocijacija (APA). Radovi koji predstavljaju prikaz obavljenih istraživanja, pored apstrakta, treba da imaju sledeće odeljke: uvod, metod, rezultati istraživanja, diskusija (sa pedagoškim implikacijama), zaključak i spisak literature. Strukturu preglednih radova i radova koji predstavljaju teorijske analize trebalo bi uskladiti sa osnovnom temom rada.

Naslovi odeljaka se pišu podebljanim slovima, velikim početnim slovom, veličina fonta 12, centrirano. Svaki pasus trebalo bi da bude uvučen 1,5cm. Ukoliko se u tekstu odeljka koriste podnaslovi, pišu se podebljanim slovima, poravnati u levo i u „rečeničnoj“ formi. Ukoliko autori koriste i treći nivo podnaslova, trebalo bi da se pišu kurzivom, poravnati u levo i u „rečeničnoj“ formi.

NASLOVNA STRANA

Naslovna strana se šalje odvojeno, kao poseban dokument. Trebalo bi da sadrži sledeće informacije:

- u levom uglu se piše ime autora podebljanim slovima, u narednom redu afilijacija (fakultet), u narednom redu univerzitet i država (ukoliko je autor iz

inostranstva). Za svakog koautora (ako ih ima) na isti način se pišu ovi podaci, jedno ispod drugog. Iza imena autora za korespondenciju trebalo bi navesti fusnotu koja sadrži e-mail adresu tog autora.

- nakon toga piše se naziv rada podebljanim velikim slovima, centrirano. Ukoliko je rad nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta ili sadrži rezultate nekog drugog istraživanja, u fusnoti iza naslova rada treba prikazati osnovne informacije o projektu ili istraživanju. Za fusnote se koriste arapski brojevi od 1 pa nadalje.

Apstrakt

Pre osnovnog teksta rada, ispod naslova, sledi apstrakt.

Apstrakt se piše na jeziku osnovnog teksta u jednom paragrafu, veličinom fonta 12, kurzivom. Prvi red je uvučen (1,5cm).

Apstrakt bi trebalo da bude dužine od 150 do 250 reči, strukturisan tako da može da bude prikazan odvojeno od članka. Apstrakt ne bi trebalo da sadrži reference, osim ako je to neophodno. Ispod apstrakta, red razmaka, sledi do 5 ključnih reči sa naslovom *Ključne reči* na jeziku rada (kurzivom, uvučen red 1,5cm).

Ukoliko je rad na srpskom jeziku, potrebno je priložiti apstrakt na engleskom jeziku. Nakon zaključka rada a pre literature potrebno je priložiti naslov (podebljanim velikim slovima), apstrakt (kurzivom) i ključne reči, formatirane na isti način kao na srpskom jeziku.

Ukoliko je rad na engleskom jeziku, potrebno je priložiti prošireni rezime (do 1000 reči) na srpskom jeziku.

Tabele, grafikoni i slike

Tabele i grafikoni treba da budu kreirani u Wordu ili nekom kompatibilnom formatu. Tabele i grafikoni treba da budu konsekutivno numerisani i u tekstu se treba pozvati na svaku tabelu, grafikon ili sliku. Sve skraćenice navedene u tabelama i grafikonima treba da budu objašnjene pomoću legende (napomene) koja se daje ispod table ili grafikona.

Tabele

Broj table treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv table treba da bude napisan u sledećem redu, kurzivom. Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije. Redovi table ne treba da budu razdvojeni linijama, ali zaglavlje table treba da bude linijom odvojeno od ostalih redova. Iste rezultate ne treba prikazivati i tabelarno i grafički.

Korektan prikaz tabele:

Tabela 1

Korelacije između ispitivanih varijabli

	1	2	3	4
(1) aaa	-	.13	.11	.29**
(2) bbb		-	-.38**	-.34**
(3) ccc			-	.27**
(4) ddd				-

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

Grafikoni i slike

Broj i naziv grafikona se navode ispod grafikona, centrirano. Broj tabele treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv tabele u istom redu, kurzivom. Ukoliko rad sadrži slike, one treba da budu prikazane rezolucijom od najmanje 300 dpi.

Rezultati statističke obrada

Rezultati statističkih analiza treba da budu dati u sledećem obliku: $t(253) = -14.23, p < .001$. Treba navoditi manji broj konvencionalnih p nivoa (.05, .01, .001). Ukoliko je broj teorijski manji od 1 (na primer, r, α) nula se ne piše ispred tačke. Po pravilu, nazivi statističkih testova i oznaka treba da budu napisani kurzivom.

Fusnote i skraćenice

Fusnote i skraćenice trebalo bi izbegavati. Ukoliko se fusnote koriste, treba da sadrže samo komentar, a ne podatke o korišćenim izvorima.

Literatura

Sve navedene reference u tekstu, moraju biti u spisku literature koja treba da je u skladu sa APA stilom (*APA Publication Manual*). Sve reference na srpskom jeziku u spisku korišćene literature na kraju rada i u zagradaama u tekstu navode se latinicom, bez obzira na vrstu pisma na kojem su štampani korišćeni izvori. Prezimana stranih autora u tekstu se navode ili u originalu ili u srpskoj transkripciji – fonetskim pisanjem prezimena. Ukoliko se transkribuje, u zagradi se obavezno navodi prezime autora u originalu, na primer: Fulan (Fullan, 1997). U slučaju korišćenja prevoda stranih referenci, navode se isključivo prevedeni bibliografski elementi, na primer: Žiru (Žiru, 2013).

Korišćeni izvori navode se unutar teksta tako što se elementi (prezime autora, godina izdanja, i broj stranice ukoliko se radi o citatu) navode u zagradama i odvajaju zarezom i dvotačkom. Navođenje više referenci u zagradi treba urediti alfabetski, a ne hronološki, na primer: (Bodroža, 2011; Kostović, 2009; Petrović, 2016).

Ukoliko referenca ima dva autora, oba se navode u tekstu, na primer: (Yada & Savolainen, 2017). Ukoliko je u pitanju referenca na srpskom jeziku, umesto znaka „&“ navodi se „i“.

Ukoliko rad ima 3 do 5 autora, u prvom navodu se pominju prezimena svih, a u kasnijim navodima samo prezime prvog autora i skraćenica „et al.“ za strane reference, odnosno „i sar.“ za domaće.

Ukoliko rad ima 6 i više autora, prilikom prvog navođenja se navodi samo prezime prvog i skraćenica „et al.“ ili „i sar.“.

Ukoliko dva rada iz iste godine imaju istog prvog autora, a ostali su različiti, treba navesti onoliko imena autora koliko je potrebno da bi se referenca mogla jasno razlikovati u tekstu. Na primer, reference (Harris, Jones, & Baba, 2013) i (Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves, & Chapman, 2013) imaju istog prvog autora i istu godinu izdanja. U ovom slučaju, u tekstu bi se navodile kao (Harris, Jones, et al., 2010) i (Harris, Day, et al., 2010).

Spisak korišćene literature

Spisak korišćene literature treba da obuhvati isključivo izvore na koje se autor poziva u radu. Piše se pod naslovom Literatura, podebljano i centrirano, nakon apstrakta na engleskom. Spisak literature date na kraju rada nije neophodno numerisati. Font je veličine 12, a oblik navoda “viseći” (Hanging) na 1,5cm, kao u sledećim primerima.

Monografija

Bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdavanja i izdavača, odnosno:

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školi*. Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF.

Članak u časopisu

Referenca treba da sadrži prezimena svih autora s inicijalima, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, puno ime časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom), broj i stranice. Naziv časopisa na engleskom jeziku piše se tako da početna slova svih reči, izuzev veznika, budu velika.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Poglavlje u knjizi (tematskom zborniku)

Referenca treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naziv poglavlja, inicijale i prezimena svih urednika, naslov knjige (kurzivom), prvu i poslednju

stranicu poglavlja u zagradi, mesto izdanja i izdavača. U domaćim referencama ovog tipa, skraćena „Eds.“ treba da bude zamenjena sa „Ur.“, a umesto „In“ navodi se „U“.

Leithwood, K., Anderson, S., Mascall, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 13-30). Thousand Oaks, CA: Sage.

Web dokumenta

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), datum preuzimanja i internet adresu, odnosno:

Kenny, D. A. (2011). *Measuring model fit*. Retrieved October 2011 from <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>

Nepublikovani radovi (doktorske disertacije i magistarske teze)

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), naznaku o vrsti rada, mesto i izdavač, odnosno:

Ivanov, L. (2007). *Značenje opće, akademske i socijalne samoeфикаsnosti te socijalne podrške u prilagodbi studiju* (magistarski rad). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.

Zvanična dokumenta

Referenca treba da sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila i broj. Na primer:

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2013, 68/2105, 88/2017.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

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

Тромесечно.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522

PRETPLATA/CENOVNIK ZA 2020/2021

U cilju promocije stručnog časopisa i jačanja mreže članova Društva, uplatom godišnje pretplate na časopis “Pedagoška stvarnost” u promotivnom periodu od 1.11.2020 - 1.11.2021. automatski postajete član Društva, odnosno, obnavljate godišnju članarinu.

Kategorije	Godišnja članarina	*Godišnja pretplata na časopis “Pedagoška stvarnost”(+ Članstvo)
Studenti	1500 din.	1300 din.
Pojedinci (fizička lica)	2000 din.	1700 din.
Ustanove	5000 din.	3800 din.

Instrukcije za uplatu:

Svrha uplate: Naziv (npr. “Godišnja članarina”, “Godišnja pretplata na časopis”)

Iznos za uplatu: Prema kategoriji u tabeli

Uplatilac: Vaše ime i prezime/*email | Naziv ustanove/*email

Primalac: Pedagoško društvo Vojvodine, Novi Sad, Petra Drapšina 8 Račun primaoca: 340-2095-47

PRIJAVA I PRETPLATA JE MOGUĆA I PREKO LINKOVA:

Link do pristupnice: <https://forms.gle/5PsMTKD7pKLoL2pH8>

Link do pretplate: <https://forms.gle/Z5jJnJDntayQ4xuU7>

