

UNIVERZITET U NOVOM SADU

ZBORNİK ODSEKA ZA PEDAGOGIJU

Sveska 27 / 2018



NOVI SAD
2018

Izdavač

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFKI FAKULTET
NOVI SAD

Za izdavača

Prof. dr Ivana Živančević Sekeruš,
dekan

Zbornik Odseka za pedagogiju***Glavni i odgovorni urednik***

Prof. dr Jovana Milutinović
Filozofski fakultet,
Odsek za pedagogiju, Novi Sad

Redakcija

Prof. dr Radovan Grandić, red. prof. u
penziji

Prof. dr Olivera Knežević-Florić
Filozofski fakultet, Odsek za
pedagogiju, Novi Sad

Prof. dr Svetozar Dunderski,
Filozofski fakultet, Odsek za
pedagogiju, Novi Sad

Prof. dr Milica Andevski, Filozofski
fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi
Sad

Prof. dr Slađana Zuković, Filozofski
fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi
Sad

Prof. dr Jasmina Klemenović,
Filozofski fakultet, Odsek za
pedagogiju, Novi Sad

Dr Jelena Đermanov, Filozofski
fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi
Sad

Prof. dr Neven Hrvatić, Filozofski
fakultet, Odsjek za pedagogiju,
Zagreb

Prof. dr Sofija Vrcelj, Filozofski
fakultet, Odsjek za pedagogiju, Rijeka

Prof. dr Matijaž Duh, Pedagoška

fakulteta, Maribor
Prof. dr Saša Milić, Filozofski
fakultet, Nikšić
Prof. dr Svetlana Kurteš, Portsmouth
University, Great Britain
Prof. dr Biljana Bodroški Spariosu,
Filozofski fakultet, Odeljenje za
pedagogiju, Beograd

Izdavački savet

Prof. dr Milka Oljača, profesor
emeritus

Dr Mika Risku, Institute of
Educational leadership, University of
Jyväskylä, Finland

Akademik prof. dr Drago Branković,
Filozofski fakultet, Banja Luka
Prof. dr Adila Pašalić Kreso,
Filozofski fakultet, Sarajevo

Tehnički urednik

Dr Milena Letić Lungulov

Lektura i korektura

Prof. dr Svetozar Dunderski

Sekretar redakcije

Mst. Snežana Ritter

Prevodilac

Jasna Milošević

RECENZENTI

Dr Slađana Zuković Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Daliborka Popović Visoka škola za vaspitače strukovnih studija u Aleksinacu

Dr Jovana Milutinović Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Aleksandra Anđelković Učiteljski fakultet u Vranju

Dr Milica Anđevski Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Biljana Šimunović Bešlin Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Olivera Knežević Florić Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Višnja Đorđić Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja u Novom Sadu

Dr Jelena Đermanov Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Jelena Petrović Filozofski fakultet u Nišu

Dr Jasmina Klemenović Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Svetlana Lazić Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu

Dr Olivera Gajić Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Mirjana Matović Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu

Dr Milenko Kundačina prof. emeritus

Dr Ivana Mihić Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Biljana Lungulov Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Stefan Ninković Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Aleksandra Maksimović Visoka škola strukovnih studija za vaspitače u Šapcu

SADRŽAJ

Radovan Grandić, Maja Bosanac

RAZVOJ TREĆE MISIJE UNIVERZITETA U SRBIJI 7

Marta Gašpar, Slađana Zuković

MOGUĆNOSTI UNAPREĐENJA PEDAGOŠKOG SAVETOVANJA U
OKVIRU CENTRA ZA PODRŠKU STUDENTIMA FILOZOFSKOG
FAKULTETA 29

Lidija Nikolić, Ivana Šenk

MOTIVACIJA ZA UČENJE GLAZBE KOD STUDENATA UČITELJSKIH
STUDIJA KROZ PERSPEKTIVU TEORIJA MOTIVACIJE..... 53

Borka D. Malčić

TEORIJSKE OSNOVE SAMORAZVOJA I SAMOEFIKASNOSTI
ODRASLIH U KONTEKSTU NJIHOVIH INTERESOVANJA ZA
FIZIČKE AKTIVNOSTI..... 85

Marina Matić

PARENTS' EDUCATIONAL LEVEL AND ADOLESCENT VALUE
ORIENTATIONS 105

Olja Džinkić, Jovana Milutinović

IDEJE KONSTRUKTIVIZMA U SAVREMENOJ ŠKOLSKOJ
PRAKSI 129

Marica Ž. Travar, Pero M. Spasojević

STAVOVI RODITELJA PREDŠKOLSKE DJECE O RANOM
UČENJU 151

Tamara M. Milošević

DEČJA IGRA: PRILIKA ZA RAZVOJ SOCIO-EMOCIONALNIH
VEŠTINA 173

Sanja S. Pešut, Stanislava Marić Jurišin

EKOLOŠKE VREDNOSTI DECE I MLADIH U VASPITNO-
OBRAZOVNOM SISTEMU SRBIJE – PILOT ISTRAŽIVANJE 197

Prof. dr Radovan Grandić, red. prof. u penziji

doi: 10.19090/zop.2018.27.7-27

Maja Bosanac

UDC: 378.4.014.3(497.11)

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet

Pregledni rad

RAZVOJ TREĆE MISIJE UNIVERZITETA U SRBIJI*

Apstrakt: Univerziteti su još od svog osnivanja u srednjem veku bili neodvojivi od društva u kojem deluju; međutim, u različitim istorijskim periodima prioritet se davao različitim misijama. Pored nastave i istraživanja kao osnovnih univerzitetskih misija, pod trećom misijom univerziteta podrazumeva se odnos univerziteta i zajednice. U radu se opisuju društvene promene koje dovode do otvaranja univerziteta prema spoljašnjem okruženju. Polazeći od stanovišta prema kojem se treća misija univerziteta sastoji od dve dimenzije – društvene, civilne i ekonomske, koje treba da budu ravnopravne - kao cilj rada postavlja se sagledavanje perspektive razvoja treće misije univerziteta u Srbiji, sa posebnim akcentom na društvenu i civilnu dimenziju. Cilj je operacionalizovan kroz dva zadatka: prvi se odnosi na definisanje treće misije i analizu internacionalnog projekta *Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Srbiji* koji se trenutno realizuje; drugi zadatak jeste komparacija dve paradigme kroz koje može da se realizuje treća misija univerziteta, služenje zajednici (*community service*), nasuprot paradigmi zalaganja u zajednici (*community engagement*). Kao zaključak rada ističe se kako postoje osnove za aktuelizaciju proučavanja treće misije univerziteta u Srbiji, ali se primećuje veća usmerenost ka komercijalnoj i ekonomskoj u odnosu na društvenu i civilnu dimenziju.

Ključne reči: univerzitet, misije univerziteta, treća misija univerziteta.

UVOD

Visoko obrazovanje prolazi kroz period značajnih transformacija koje su uslovljene brojnim društvenim promenama. Klark Ker (Kerr, 2001) ističe stav kako su univerziteti započeli od jedinstvene zajednice univerzitetskih nastavnika i studenata (*lat. universitas magistrorum et scholarium*), međutim, danas je situacija drugačija i univerziteti moraju da zadovolje mnoge

* Rad je nastao u okviru projekta *Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja* (179036) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

zainteresovane strane. Ker (Kerr, 2001) čak govori i o ideji zamene termina univerzitet (*university*) terminom multiverzitet (*multiversity*). Iako ova ideja trpi i kritike, Ker (Kerr, 2001) naglašava kako je ona realnost zasnovana u istoriji, da je više imperativ nego izbor među alternativama.

Pored nastave i istraživanja, kao osnovnih akademskih delatnosti, posebno u periodu tranzicije, značajna je i treća misija univerziteta koja se ogleda u učešću univerziteta u ekonomskom razvoju i izgradnji civilnog društva i demokratskih vrednosti (Spasojević, Kleut i Branković, 2012). Čulum i Ledić (2011, 17) postavljaju specifična istraživačka pitanja koja se odnose na treću misiju univerziteta: proučavanje svrhe univerziteta; sukob paradigmi visokog obrazovanja kao javnog i privatnog dobra; dinamika odnosa univerziteta i pojedinih učesnika u zajednici, posebno tržišta i industrije; uticaj obrazovnih politika na razvoj i promene u visokom obrazovanju; aktivnosti i mehanizmi koje univerziteti koriste u nastojanju da odgovore na raznovrsne potrebe svojih učesnika; podsticaji i inhibitori saradnje univerziteta i zajednice; položaj nastave i istraživanja u kontekstu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana, te doprinos i razvoj zajednice; uloga univerzitetskih nastavnika u promociji javne dimenzije delovanja, odnosno zalaganja u zajednici.

Kada je u pitanju predviđanje budućnosti treće misije univerziteta, Roper i Hirt (Roper & Hirth, 2005) postavljaju nekoliko pitanja. Koliko je jaka trenutna potreba demokratije za ulaganja u partnerstvo i ekonomski razvoj sa institucijama visokog obrazovanja? Da li postoje šanse da se treća misija podigne u hijerarhiji visokog obrazovanja? Kakav će biti uticaj stalnog smanjenja državne pomoći na treću misiju? S obzirom da uključena partnerstva podstiču preduzetništvo i ekonomski razvoj, koliko je verovatno

da u narednih nekoliko decenija treća misija dobije na značaju i možda postane primarni fokus u nekim javnim institucijama?

Klark Ker (Kerr, 2001), naime, ističe kako su univerziteti - primarno koncipirani kao jedinstvena zajednica univerzitetskih nastavnika i studenata - danas u obavezi da zadovolje mnoge zainteresovane strane. Dodatno, pojavljuju se sintagme kao što je univerzitet koji je „opterećen misijama“ (Jongobled, Enders & Salerno 2008), „pod stresom“ (Olsen & Maassen, 2007) i slično. Imajući navedeno u vidu, a usled promena u načinu finansiranja, kao i zbog pojave sve većeg broj učesnika i zainteresovanih strana, nameće se potreba za proučavanjem treće misije univerziteta, njenih mogućnosti, ali isto tako i izazova. U izveštaju Međunarodne komisije o obrazovanju za 21. vek, koji podnosi Žak Delor (J. Delors) pod naslovom *Obrazovanje - skrivena riznica*, ističe se niz suprotnosti koje će u budućnosti da sve više dođu do izražaja: (1) suprotnost između globalnog i lokalnog, (2) suprotnost između univerzalnog i individualnog, (3) suprotnost između tradicije i savremenih tendencija, (4) suprotnost između dugoročnih i kratkoročnih okolnosti, (5) suprotnost između potrebe za takmičenjem i težnje ka jednakim mogućnostima, (6) suprotnost između ogromnog razvoja znanja i čovekovih mogućnosti da ga usvoji, (7) suprotnost između duhovnog i materijalnog sveta (Delor, 1996).

Rasprave o razvoju treće misije univerziteta ne mogu da budu potpune bez predstavljanja razvoja univerziteta i njegovih misija počev od nastanka univerziteta u srednjem veku i misije poučavanja, zatim Humboltovog istraživačkog univerziteta, sve do pojave globalizacije i misije internacionalizacije. Jedan od sveobuhvatnijih pristupa istorijskom razvoju univerziteta i njegovih misija jeste periodizacija Džona Skota (Scott, 2006),

koji ulogu univerziteta posmatra kroz tri osnovna perioda: (1) period pre formiranja nacionalnih država, kada prevladava misija poučavanja i istraživanja, (2) period izgradnje nacionalnih država, u kojem se pojavljuju misija službe državi, misija demokratizacije i misija javne službe zajednici, (3) period globalizacije koji sa sobom donosi najviše kontroverzi, a kao najistaknutija postaje misije internacionalizacije.

U *Strategiji razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2020.* ističe se sledeće: do sada su bili retki pokušaji da se razvoj sistema obrazovanja razume sa stanovišta njegove misije i funkcija prema spoljnjem svetu u kojem funkcioniše i radi kojeg postoji; sistem obrazovanja treba posmatrati u celini; to posmatranje i projektovanje njegovog razvoja treba da bude izvedeno uz stvarno učešće celokupne javnosti, posebno one koje se obrazovanje najviše tiče; vode se javne rasprave o obrazovanju među stručnjacima različitih profila obrazovanja; te rasprave treba da budu kritički stvaralačke i argumentovane; sistem obrazovanja treba doslovno da se otvori prema zajednici u kojoj postoji; njime niko ne sme da manipuliše i koristi u svrhe zadovoljenja interesa određenih grupa; trebalo bi izgraditi populaciju moderno obrazovanu, kreativnu, motivisanu za učenje i osposobljenu za primenu stečenog znanja. Uz to, trebalo bi naglasiti i činjenicu da je u savremenim okolnostima u Srbiji sistem obrazovanja zatvoren u sebe, odvojen od svog okruženja, oblikovan prema komercijalnim interesima, izložen partijskim uticajima, kratkoročno doterivan uglavnom sa ciljem da se svi interesi zadovolje bez obzira na dugoročne posledice takvog načina rešavanja problema. Zastupajući stanovište po kojem misije i funkcije univerzieteta, kao i odnos univerziteta prema spoljašnjem sistemu, sve više dobijaju na značaju - u radu se pažnja usmerava na treću misiju univerziteta.

KA DEFINISANJU TREĆE MISIJE UNIVERZITETA

Na osnovu pregleda literature, može se konstatovati da je pitanje treće misije univerziteta kontroverzna tema iz više razloga. U tom smislu u literaturi ne samo da se uočava izuzetno razuđen dijapazon pojmovnog određenja treće misije univerziteta, nego i naglašena terminološka neujednačenost koja dodatno otežava istraživanje.

Autorke Ćulum i Ledić (2011:18) treću misiju shvataju kao odnos između visokog obrazovanja i društva izvan prve (nastava) i druge (istraživanje) misije; „nova“, dvostruka uloga univerziteta: kao nosioca pozitivnih promena koje doprinose društvenom razvoju i preduzetnika koji doprinose ekonomskom razvoju. Goranson i sar. (Göransson, Maharajh & Schmoch, 2009) uočavaju, takođe, da postoje značajne varijacije između zemalja i različitih konteksta u pogledu toga kakve funkcije treba da se uključe u treću misiju univerziteta. One sežu od fokusa na transferu tehnologija od univerziteta prema preduzećima (u Nemačkoj), do šireg latinoameričkog koncepta proširenja uloge univerziteta da služi potrebama zajednice. Još jedno od pitanja koje se postavlja je da li je treća misija univerziteta nova ili ne? Nedeva (Nedeva, 2008, prema: Mugabi 2014) navodi da, ako posmatramo treću misiju kao skup aktivnosti, to nije nova funkcija jer je priča o univerzitetu nerazdvojiva od njegove odgovornosti prema društvu i ekonomiji, dok, s druge strane, ono što je novo je dubina i obim interakcije između zajednica i univerziteta (Benneworth, Conway, Charles, Humphrey & Younger, 2009). Ako se, dakle, postavi pitanje da li je treća misija univerziteta nova ili ne, sasvim je izvesno da jedinstvenog odgovora nema budući da se stavovi istraživača razlikuju (Laredo, 2007, prema: Mugabi 2014). Na slična razilaženja u stavovima nailazi se kad se

postavi pitanje treba li misija univerziteta da bude povezana sa nastavom i istraživanjem ili u potpunosti izolovana od njih (Greenbank, 2006, Karlsson, 2007, Barnett, 2005).

U literaturi se (Mugabi 2014) treća misija univerziteta konceptualizuje na više načina.

1. Razmatra se kao promena načina proizvodnje znanja (Gibbons et al., 1994), pri čemu se u okviru ove interpretacije uočavaju dva modela. Model 1 karakteriše disciplinarnost, u njemu prevladava naučno otkriće sa strogom unutrašnjom hijerarhijom među disciplinama, usmerenost na osnovna istraživanja, pri čemu je produkcija znanja primarno kognitivna. Suprotno, model 2 je transdisciplinaran, usmeren na primenjena istraživanja unutar društvenog i ekonomskog konteksta. Oba koncepta su značajna i korisna prilikom analize prirode odnosa između univerziteta i društva,
2. Treća misija univerziteta konceptualizuje se u literaturi i kao model trostruke spirale (*Triple Helix Model*) koji se zasniva na privatno javnim partnerstvima, saradnji univerziteta, privrede i države (Etzkowitz & Leydesdorff, 1997),
3. Prilikom promene društvenog ugovora između države i univerziteta (Duderstadt, 1999; Vavakova, 1998) ne postavlja se pitanje da li će visoko obrazovanje biti transformisano, već kako i od strane koga.
4. Pojedini autori treću misiju definišu kao drugu akademsku revoluciju i pojavu preduzetničkog univerziteta (Duderstadt, 1999; Vavakova, 1998),
5. Ona se može posmatrati i iz perspektive prirodne uloge evolucije nastave koja podrazumeva proširenje ciljne populacije i

diversifikaciju kurikuluma radi uspostavljanja netradicionalnog odnosa sa industrijom i nacionalnim i internacionalnim institucijama i zbog integracije razvoja istraživačkih rezultata (Montesinos, Carot, Martinez & Mora, 2008).

6. Konačno, treća misija univerziteta izjednačava se sa pojmom preduzetnički univerzitet (Vorley & Nelles, 2008). Preduzetnički model postaje legitiman organizacioni princip za koji se smatra da je u stanju da omogući institucijama visokog obrazovanja da se nose sa izazovima u novom okruženju (Vaira, 2004). U raspravama u sektoru visokog obrazovanja priznaje se trend „preduzetničkog univerziteta“, što je rezultiralo pluralizmom terminoloških određenja usled čega Arnovič (Aronowitz, 2000) koristi termin fabrika znanja (*knowledge factory*), Klark (Clark, 1998) govori o preduzetničkom univerzitetu (*entrepreneurial university*), Sloter i Lesli (Slaughter & Lesly, 1997) uvode koncept akademskog kapitalizma (*academic capitalism*), a Gumport (Gumport, 2000) upotrebljava koncept industrije visokog obrazovanja (*concept of higher education industry*).

Sve ovo utiče na raslojavanje akademskih predmeta, znanja i disciplina i na uvećanu upotrebnu vrednost i razmenu vrednosti određenog znanja u širem društvu, potom na nastanak akademskog konzumerizma koji obnavlja veze između institucija visokog obrazovanja, njihovih klijenata i različitih zainteresovanih strana (Etzkowitz and Leysdorff 1997; Gumport 2000; Rhoades and Slaughter 1997, prema: Vaira, 2004).

U kontekstu isticanja konkurentnosti i naglašenije povezanosti univerziteta i ekonomije (EC, 2005) zastupljenija je terminologija koja se odnosi na transfer tehnologija i inovacije (u engleskom govornom području

neki od češće upotrebljavanih temina su sledeći: *technology transfer*, *entrepreneurial university*, *university third leg*) i slično.

Na konferencijama koje su održane nakon 2005. godine navode se specifični ciljevi koji se posebno odnose na usaglašavanje visokog obrazovanja sa potrebama tržišta rada, podsticanje saradnje sa različitim institucijama i istraživačkim delatnostima, razvijanje evropskog okvira kvalifikacija, formulisanje ishoda učenja i razvijanje kompetencija potrebnih društvu znanja (Lungulov, 2015:19).

Grupa istraživača predvođenih uglavnom severnoameričkim autorima (Checkoway, 2001; Ostrander, 2004; Harkavy, 2006) i kritičarima ističu važnost društvenog segmenta treće misije, u literaturi dominantno nazvanog civilna misija univerziteta (*university civic mission*), i zauzimaju stav prema kojem je civilna misija jedna i jedina treća misija univerziteta. Kritika koju upućuje Ostrander (Ostrander 2004) odnosi se na činjenicu da civilno zalaganje ne sme da bude posmatrano isključivo kroz prizmu pozitivnog uticaja na moralni razvoj studenata jer će u tom slučaju ono biti shvatano samo kao marginalizovana delatnost. Umesto toga, autorka ističe značaj podsticanja integracije civilne misije u osnovne akademske delatnosti, pri čemu je izuzetno važno da se civilno zalaganje zasniva na otkrivanju i sticanju novog znanja.

U radu zastupamo stanovište da treća misija univerziteta (*university third mission*) podrazumeva i društvenu i ekonomsku dimenziju (Schoel, 2006) i da one treba da budu podjednako značajne.

INSTITUCIONALNI OKVIR ZA RAZVOJ TREĆE MISIJE UNIVERZITETA U SRBIJI

S obzirom da je proučavanje treće misije univerziteta u Republici Srbiji još uvek u začecima, sama činjenica da je u toku realizacija međunarodnog projekta *Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Srbiji* (realizacija je započela 15. oktobra 2015. i trajaće do oktobra 2018. godine) govori u prilog aktuelizaciji ove teme.

Proučavanje treće misije univerziteta na ovom projektu zasniva se na tri osnovna stuba razvoja (*Tabela 1*): (1) transfer tehnologija i inovacije, (2) kontinuirano učenje i (3) društveno odgovorno ponašanje univerziteta. Pretpostavlja se da će proučavanje treće misije univerziteta u Srbiji u budućnosti poprimiti još veći značaj, na šta upućuje i činjenica da su u okviru projekta formirana i stručna tela sa inicijativama za izmene i dopune ili sačinjavanje novog zakona koji se odnose na treću misiju univerziteta (detaljnije: D.1.3 *Izveštaj o postojećim strategijama i zakonima Republike Srbije koji se odnose na dimenzije treće misije*).

Tabela 1: Lista mogućih indikatora za merenje progressa ili uspeha društvene uključenosti

Broj	Tip/vrsta	Indikator
1	Transfer tehnologije i inovacija	Broj projekata koji imaju benefite za širu zajednicu Broj ljudi na koje su uticali projekti Broj ugovora univerziteta/fakulteta sa industrijom Broj ugovora sa javnim telima Broj univerzitetskih/fakultetskih centara/labatorija/izvora prezentovanih široj zajednici Broj ljudi koji su koristili univerzitetske/fakultetske prostore Broj otvorenih kampanja

		Broj studenata/istraživača uključenih u otvorene kampanje Broj učesnika na istraživačkim noćima Broj učesnika na danima otvorenih vrata
2	Kontinuirano učenje	Broj promovisanih programa kontinuiranog obrazovanja Broj organizovanih programa kontinuiranog obrazovanja u tekućoj godini Broj organizovanih okruglih stolova i broj ljudi koji su učestvovali Broj ljudi koji su učestvovali u kursovima celoživotnog obrazovanja Broj studenata koji su prošli posebne praktične programe Broj besplatnih časova van univerziteta
3	Društveno odgovorno ponašanje	Broj ljudi van univerziteta koji su koristili prostor/usluge biblioteke Broj učesnika van univerziteta koji su koristili prostorije za organizovanje konferencija, sastanaka, događaja i slično Broj univerzitetskih nastavnika/studenata koji su volontirali za dobrobit šire zajednice Broj organizovanih takmičenja Broj učesnika Broj javnih debata o važnim društvenim pitanjima

Izvor: *Individualni plan društvene uključenosti za Novosadski univerzitet* (2017)

I u ovom se projektu mogu uočiti veća usmerenost ka ekonomskoj dimenziji treće misije univerziteta, kao i kvantitativni pokazatelji realizovanja ove misije u odnosu na društvenu i civilnu, koja se najvećim delom svodi na aktivnosti u kojima univerzitet pruža usluge zajednici. Tendencija ka dominantnijoj ekonomskoj dimenziji nije iznenađujuća imajući, pre svega, u vidu ekonomsku isplativost i sve rašireniju pojavu saradnje između

univerziteta, industrije i privrede. Konrad Pol Lisman (Liessmann, 2008), jedan od najoštrijih kritičara implementacije bolonjske reforme univerziteta, ističe da - ukoliko se znanje posmatra samo u okvirima iskoristivosti - onda to nije pitanje znanja, već situacije u koju se dospeva. Jovanović - Kranjec (2013) ukazuje na to kako ekonomizacija visokog obrazovanja postavlja na margine osnove humanističkih vrednosti obrazovanja.

Ričard Hofštater (Richard Hofstadter) je uočio opasnosti koje korporativne vrednosti stavljaju pred obrazovanje navodeći kako se najbolji razlog za podržavanje institucija visokog obrazovanja ne pronalazi u službi koju ove institucije mogu da obavljaju, već u vrednostima koje zastupaju. Vrednosti pravde, slobode, jednakosti i prava građana kao jednakih i slobodnih ljudskih bića - od središnje su važnosti za ulogu visokog obrazovanja u obrazovanju studenata o upravljanju, socijalnom građanstvu i demokratskoj javnoj sferi (Aronowitz i Giroux prema: Jovanović-Kranjec 2013, 93).

Izneta zapažanja o odnosu društene i civilne i ekonomske dimenzije treće misije univerziteta posebno su značajna za našu akademsku zajednicu u fazi u kojoj rasprave o trećoj misiji univerziteta tek dobijaju na značaju. Međutim, proučavanje odnosa univerziteta i društva može da se prati još od donošenja *Opšteg zakona o univerzitetu* 1954. godine, u kojem se ističe značaj bliže saradnje univerziteta sa društvom i privredom, kao i pitanjem kontrole društva nad radom univerziteta (prema: Bondžić, 2010).

PARADIGMA SLUŽENJA ZAJEDNICI NASUPROT PARADIGME ZALAGANJA U ZAJEDNICI

Činjenica da su univerziteti još od svog osnivanja u srednjem veku bili nedovojivi od društva u kojem deluju ukazuje na značaj proučavanja odnosa univerziteta i njegovog spoljašnjeg okruženja. U današnje vreme u kojem dolazi do brojnih promena uslovljenih, pre svega, procesom globalizacije, masovnim visokoškolskim obrazovanjem, kao i promenama u načinu finansiranja - odnos univerziteta i spoljašnjeg okruženja postaje sve značajniji. Pazvoj obrazovanja u današnje vreme više nije toliko podstican svojom unutrašnjom dinamikom razvoja, kao što je to bio slučaj u prošlosti, već je postao puno osetljiviji prema spoljašnjim pritiscima (Milutinović, 2008). Uz to, konstantni zahtevi za unapređenjem univerziteta dolaze iz različitih sektora društva. Jedna od kritika koja je upućena visokom obrazovanju jeste da institucije treba da više doprinose svojim zajednicama (Lombardi, Craig, Capaldi, Gater & Mendonça, 2001).

U cilju isticanja značajnih razlika između dve paradigme treće misije univerziteta, u *Tabeli 2* predstavljene su osnovne razlike između paradigme služenja zajednici (*community service*) i paradigme zalaganja u zajednici (*communitu engagement*). Adams i saradnici (2005) ističu značajne razlike između dve paradigme. U okviru prve paradigme ističe se služba zajednici (*community service*) u kojoj su aktivnosti treće misije dodane uz nastavu i istraživanje pri čemu je univerzitet stručnjak u zajednici. Kod ove paradigme dominira filantropski model - univerzitet pruža usluge zajednici. Prema postavkama druge paradigme, tj. paradigme zalaganja u zajednici (*community engagement*), aktivnosti treće misije integrišu u nastavu i istraživanje, a znanje i veštine koje poseduje zajednica uočene su i vrednovane na univerzitetu kao relevantan izvor znanja i učenja. Pored toga, u drugoj

paradigmi preovladava partnerski model - univerzitet i zajednica saraduju radi postizanja zajedničkih ciljeva od kojih obe strane imaju koristi.

Iako se ne negira kompleksnost i složenost ovog pristupa, u radu se zastupaju načela paradigme koja se odnosi na zalaganje u zajednici (*community engagement*). Osnovna kritika koju je Fleksner (Flexner, 1994) upućivao, pre svega američkim univerzitetima, bila je činjenica da obrazovanje nisu cenili kao iskustvo već kao alat, te da je služenje zajednici bilo svedeno na pokušaj univerziteta da sebe učine korisnima kako bi se opravdali u javnosti, kao i preveliko isticanje socijalnih aktivnosti u odnosu na aktivnosti intelektualnog truda.

Tabela 2: Dve paradigme treće misije kao službe zajednici i treća misija kao zalaganje u zajednici

Paradigma službe zajednici <i>Community service</i>	Paradigma zalaganja u zajednici <i>Community engagement</i>
Aktivnosti treće misije dodane uz nastavu i istraživanje	Aktivnosti treće misije integrisane u nastavu i istraživanje
Univerzitet je stručnjak u zajednici	Znanje i veštine koje poseduje zajednica uočene su i vrednovane na univezitetu kao relevantan izvor znanja i učenja
Filantropski model - univerzitet daje, pruža usluge zajednici	Partnerski model - univerzitet i zajednica saraduju u cilju postizanja zajedničkih ciljeva od kojih obe strane imaju korist

Izvor: Adams i sar. (2005)

Polazeći od stanovišta da realizaciji treće misije univerziteta treba da se pristupi iz ugla paradigme zalaganja u zajednici, neophodno je i da se istakne kompleksnost ovog pristupa. Jedno od značajnijih pitanja jeste: ko su

adekvatni partneri univerziteta prilikom postizanja zajedničkih ciljeva od kojih obe strane treba da imaju korist? Sledeće značajno pitanje jeste: koliko su uopšte predstavnici akademske i lokalne zajednice zainteresovani za ovakav vid saradnje? Dakle, elaboracijom predstavljenih istraživanja i stavova o trećoj misiji univerziteta - bez obzira na stav treba li univerziteti da se otvaraju prema spoljašnjoj zajednici i budu partneri prilikom realizovanja zajedničkih ciljeva - upućenost u tematiku treće misije univerziteta veoma je značajna za sve predstavnike akademske zajednice a u budućnosti pitanja koja se odnose na treću misiju univerziteta mogu da poprime još šire razmere.

U kontekstu nedovoljne istraženosti i nedovoljnog broja podataka iz prakse o načinima realizacije i sprovođenja treće misije na našim univerzitetima, valja skrenuti pažnju na činjenicu da proučavanje treće misije univerziteta u Republici Srbiji trenutno može da rezultira većim brojem pitanja i dilema nego konkretnih odgovora. Način na koji je izvršena implementacija i institucionalizacija treće misije univerziteta na univerzitetima u drugim zemljama pruža značajne i korisne podatke koji zasigurno mogu da posluže kao polazna osnova za dalji istraživački rad iako ne mogu u potpunosti da budu direktno primenjivi u našim akademskim zajednicama. U cilju boljeg razumevanja savremenog odnosa univerziteta i zajednice, neophodno je da se analitički pristupi i razvoju univerzitetskog obrazovanja posmatrajući istorijski kontekst. Proučavanje razvoja nauke i njenog odnosa sa privredom i društvom iz posleratnog perioda, što je bilo uslovljeno posledicama ratnih i revolucionarnih zbivanja (Bondžić, 2008), može da predstavlja dobru polaznu osnovu za bolje razumevanje specifičnosti trenutnog odnosa univerziteta sa zajednicom na teritoriji Republike Srbije.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Savremeni univerziteti suočavaju se sa brojnim izazovima, mnoštvom uloga koje se pred njima nalaze, kao i očekivanjima brojnih i različitih zainteresovanih strana. Pitanje razvoja treće misije univerziteta puno je kontroverzi, počevši od shvatanja da uopšte ne treba da se raspravlja o trećoj misiji, sve do stavova da treća misija treba da bude prva. Međutim, i kada se pridaje značaj trećoj misiji univerziteta, postavlja se pitanje njenog definisanja, zatim odgovora na pitanje kakav odnos univerziteta i društva podrazumeva ova misija, odnosno, koliki značaj se pridaje ekonomskoj u odnosu na društvenu i civilnu dimenziju?

Dosadašnji korpus istraživanja u Republici Srbiji na temu treće misije univerziteta svodi se na nekolicinu radova i preglednih članaka od kojih - iako je tema treće misije usko povezana sa društvenim promenama (ekonomske, političke i kulturne tranzicije) koje utiču i na univerzitete, te temama povezanim sa bolonjskim procesom - sveobuhvatnih istraživanja na ovu temu iz pedagoške perspektive još uvek nema.

Postojeći međunarodni projekat *Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Republici Srbiji* upućuje na aktuelizovanje ove do sada slabo istražene teme u akademskoj zajednici u Republici Srbiji. Pretpostavlja se da će proučavanje treće misije univerziteta u Srbiji ubuduće poprimiti još veći značaj, na šta upućuje i činjenica da su u okviru projekta formirana stručna tela sa inicijativama za izmene i dopune ili sačinjavanje novog zakona koji se odnose na treću misiju univerziteta, ali je moguće uočiti primat koji se ekonomskoj dimenziji daje u odnosu na civilnu i društvenu a koje bi trebalo da imaju ravnopravan odnos. U okviru debate o politici razvoja i uspostavljanja treće misije na univerzitetima u Srbiji, naglašeno je

da u cilju dokazivanja relevantnosti visokog obrazovanja za društvo u celini treća misija treba da bude prva misija. Takođe, u Strategijama i Zakonima o visokom obrazovanju moguće je uočiti aspekte koji se odnose na treću misiju univerziteta.

Dakle, analizom trenutne situacije, kao i postojeće literature o trećoj misiji univerziteta dolazi se do zaključka da je ova tema nedovoljno proučena u akademskoj zajednici Republike Srbije, ali se ipak naziru mogućnosti i prilike za aktuelizaciju ovog važnog pitanja.

DEVELOPMENT OF THE THIRD MISSION OF UNIVERSITIES IN SERBIA

ABSTRACT

Since their development in the Middle Ages, universities have been inseparable from societies they operated in. However in different historical periods, the primate has been given to different missions. Besides teaching and research as basic missions of universities, the third mission of universities implies the relationship between universities and the society. This paper is dealing with social changes that lead to opening universities towards external environment. Starting from the standpoint that the third mission of universities consists of two dimensions: societal and civic, as well as economic dimension that should be equal, this paper has the objective to consider a development perspective of the third mission of universities in Serbia, with a special accent on societal and civic dimension. This objective has been implemented in two tasks: the first one defines the third mission and analyzes the international project that is currently in process, *Institutional framework for development of the third mission of universities in Serbia*. The second task consists of comparisons of two paradigms through which the third mission of universities can be realized, as follows: community service contrary to community engagement. As a conclusion, it is stated that there are fundamentals for actualization of studies on the third mission of universities in Serbia. However, there has been noticed a bigger focus on commercial and economic dimension in comparison to societal and civic ones.

KEY WORDS: university, missions of university, the third mission of university.

REFERENCE

- Adams, R., Badenhorst, A., & Berman, G. (2005). The value of performance indicators supporting a community engagement agenda at RMIT. In 2005 *Australian Universities Quality Forum: Engaging communities*, Sydney: AUQA Occasional Publications.
- Aronowitz, S. (2000). *The knowledge factory: Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston: Beacon Press.
- Barnett, R. (2005). *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching*, UK: McGraw-Hill Education.
- Benneworth, P. S., Conway, C., Charles, D., Humphrey, L. & Younger, P. (2009). *Characterising modes of university engagement with wider society: A literature review and survey of best practice*. Office of the Pro-Vice-Chancellor (Engagement), Newcastle University.
- Bondžić, D. (2008). Prosveta i nauka u Srbiji i Jugoslaviji 1945-1990. Beograd. *Istorija 20.og veka*, 26 (2), 391-437.
- Bondžić, D. (2010). *Univerzitet u socijalizmu: visoko školstvo u Srbiji 1950-1960*. Beograd: Institut za savremenu istoriju.
- Checkoway, B. (2001). Renewing the civic mission of the American research university. *The Journal of Higher Education*, 72 (2), 125–147. Special Issue: The social Role of Higher Education.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation*. New York: Pergamon Press.
- Delor, Ž. (1996) *Obrazovanje - skrivena riznica (UNESCO: Izveštaj međunarodne komisije o obrazovanju za 21.vek)*. Beograd: Republika Srbija, Ministarstvo prosvete.
- Duderstadt, J. J. (1999). New roles for the 21st-century university. *Issues in Science and Technology*, 16 (2), 37-44.

- EC, (2005) *Communication to the Spring European Council. Working Together for Growth and Jobs. A New Start for the Lisbon Strategy* COM (2005) 24, Brussels: European Commission.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1997). *Universities in the Global Economy: A Triple Helix of academic-industry-government relations. London: Croom Helm.*
- Flexner (1994). *Universities: American, English, German.* New Bruswick: Tranaction Publishers
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M., (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies.* London: Sage.
- Göransson, B., Maharajh, R., & Schmoch, U. (2009). New activities of universities in transfer and extension: Multiple requirements and manifold solutions. *Science and Public Policy*, 36(2), 157–164.
- Greenbank, P. (2006). The academic's role: The need for a re-evaluation? *Teaching in Higher Education*, 11(1), 107-112.
- Gumport, P. J., & Sporn, B. (1999). Institutional adaptation: Demands for management reform and university administration. *Higher education: Handbook of theory and research*, 14, 103–145.
- Harkavy, I. (2006). The role of universities in advancing citizenship and social justice in the 21st century. *Education, citizenship and social justice*, 1 (1), 5–37.
- Jongbloed. B., Enders, J., Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303-324.

- Jovanović-Kranjec, M. (2013). Ekonomizacija visokog obrazovanja u Republici Srbiji. *Ekonomski horizonti*, 1, (87-96).
- Karlsson, J. (2007). Service as collaboration: an integrated process in teaching and research. A response to Greenbank. *Teaching in higher education*, 12(2), 281-287.
- Kerr, C. (2001). *The uses of the university*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ledić, J., Čulum, B., (2011) *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
- Liessmann K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk
- Lombardi, J. V., Craig, D. D., Capaldi, E. D., Gater, D. S., & Mendonça, S. L. (2001). Quality engines: The strategic principles for competitive universities in the twenty-first century. *The Center Reports, University of Florida, March*.
- Lungulov, B. (2015) *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Milutinović, J. (2008) *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Montesinos, P., Carot, J. M., Martinez, J. M., & Mora, F. (2008). Third mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research. *Higher Education in Europe*, 33(2/3), 259– 271.
- Mugabi, H. (2014). *Institutionalisation of the 'third mission' of the university: The case of Makerere University*. Tampere: Tampere University Press

- Olsen, J. P., & Maassen, P.A. (2007). European Debates on the Knowledge Institution: The Modernization of the University at the European Level. Maassen & J.P.Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration*, Dordrecht: Springer 3-22.
- Ostrander, S. (2004). Democracy, civic participation, and the university: A comparative study of civic engagement on five universities. *Nonprofit and voluntary sector quarterly* 33(1),74-93.
- Roper, C. D., & Hirth, M. A. (2005). A History of Change in the Third Mission of Higher Education: The Evolution of One-Way Service to Interactive Engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 10(3), 3-21.
- Schoel, A. (2006). *Strategic Management of University Research Activities*. Methodological Guide – PRIME project, Observatory of the European University.
- Scott, J. C. (2006) The mission of the university: medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*. 77(1), 1-39.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Spasojević, D., Kleut, J., i Branković, J. (2012). Društvene promene, Bolonjski proces i treća misija Univerziteta u Srbiji. *TEME*, 36(3), 1157-1172.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*. Službeni glasnik Republike Srbije - Prosvetni glasnik, br. 107. 2012.
- Vaira, M. (2004). Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis. *Higher education*, 48 (4), 483–510.

Vavakova, B. (1998). The new social contract between governments, universities and society: Has the old one failed?. *Minerva*, 36(3), 209-228.

Vorley, T., & Nelles, J. (2008). (Re)conceptualising the academy: Institutional development of and beyond the third mission. *Higher Education Management and Policy*, 20(3), 1–17.

Internet izvori:

Individualni plan društvene uključenosti za novosadski univerzitet (2017): nacrt dokumenta (elektronska verzija) pristupljeno 20.12.2017: http://www.if4tm.kg.ac.rs/pub/download/14900148805773_UNNS.pdf

MOGUĆNOSTI UNAPREĐENJA PEDAGOŠKOG SAVETOVANJA U OKVIRU CENTRA ZA PODRŠKU STUDENTIMA FILOZOFSKOG FAKULTETA *

Apstrakt. Centar za podršku studentima na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, koji je nedavno aktiviran, usmeren je na realizaciju različitih programa pedagoške i psihološke podrške, usmerenih na očuvanje i unapređivanje mentalnog zdravlja studenata, kao i na postizanje akademskih rezultata. U tom okviru, u radu su prikazani rezultati istraživanja čiji je cilj usmeren na ispitivanje mišljenja studenata o radu i aktivnostima Centra za podršku studentima, sa posebnim osvrtom na aktivnosti iz domena pedagoškog savetovanja. U istraživanju je učestvovao 101 student Filozofskog fakulteta, a korišćeni instrument kreiran je za potrebe ovog istraživanja. Dobijeni rezultati pokazali su da studenti uočavaju značaj delovanja Centra za podršku studentima, kao i lične benefite koje mogu dobiti kroz ovakvu vrstu podrške. Ipak, rezultati sugerišu potrebu intenzivnijeg rada na promociji Centra, kao i na motivisanju studenata za uključivanjem u aktivnosti koje mogu da im pruže dodatne informacije i korisno iskustvo. U skladu sa tim, u završnom delu rada date su implikacije koje upućuju na mogućnosti daljeg unapređenja kvaliteta rada Centra za podršku studentima, a samim tim i na mogućnosti unapređenja pedagoško-savetodavnog rada kao značajnog polja delovanja.

Ključne reči: studenti, Centar za podršku studentima, savetodavni rad, mere unapređenja.

* Rad je nastao iz okvira master rada Marte Gašpar, koji je odbranjen 02.10.2017. godine, pod mentorstvom prof. dr Slađane Zuković. Takođe, rad je deo aktivnosti na projektu *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi* (179010) i *Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja* (179036), koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

UVOD

Svaka individua prolazi kroz niz razvojnih perioda tokom kojih se suočava sa različitim promenama i izazovima koji umnogome utiču na tok njegovog razvoja, napredovanja i ukupnog funkcionisanja tokom života. Jedan od perioda koji se smatra posebno značajnim i izazovnim jeste period studiranja. Činjenica je da visokoškolski nivo obrazovanja donosi brojne promene koje su direktno povezane s trenutnim, ali i budućim ponašanjem i delovanjem mladih. Te promene očituju se u promeni sredine, odnosno promeni životnog okruženja, velikom broju novih osoba u okruženju, složenim obavezama sa kojima se studenti susreću i slično. Ovakvo stanje usložnjava i činjenica da svaka individua doživljava pomenute promene na sebi specifičan način. Stoga, imajući u vidu kompleksnost ovog razvojnog perioda, visokoškolske ustanove često osnivaju centar za podršku studentima, i to sa ciljem da se studentima olakša proces adaptacije na novonastale situacije, tj. da im se pruži institucionalna podrška kako bi na adekvatan način prevazišli potencijalne probleme. U okviru ovakvih centara organizuju se različite aktivnosti usmerene na pružanje pomoći i podrške studentima u različitim domenima (prevazilaženje psihosocijalnih problema, pomoć i podrška pri učenju, razvijanje radnih navika i zdravih stilova života, adaptacija na novu okolinu, uspostavljanje adekvatnih socijalnih odnosa, itd). Ukratko rečeno, cilj centra za podršku studentima jeste realizacija različitih programa pedagoške i psihološke podrške u pogledu očuvanja i unapređivanja mentalnog zdravlja studenata, kao i postizanja akademskih rezultata.

S obzirom da je ovakav centar nedavno aktiviran i na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, u ovom radu je, pored kratkog opšteg

osvrta na značaj i mogućnosti pružanja podrške studentima u ličnom i akademskom razvoju, dat i sažet prikaz aktivnosti Centra za podršku studentima Filozofskog fakulteta. Pored toga, prikazani si i rezultati empirijskog istraživanja o sagledavanju opšte informisanosti i mišljenja studenata o radu i aktivnostima Centra, sa posebnim osvrtom na aktivnosti iz domena pedagoškog savetovanja. Krenulo se od očekivanja da će dobijeni nalazi biti koristan okvir za unapređenje opšteg kvaliteta rada Centra, odnosno da će identifikovane potrebe studenata poslužiti kao smernica za proširivanje sfere delovanja i aktivnosti u vezi sa pedagoško-savetodavnim radom kao veoma značajnim domenom delovanja Centra za podršku studentima.

ZNAČAJ PRUŽANJA PODRŠKE STUDENTIMA U LIČNOM I AKADEMSKOM RAZVOJU

Činjenica je da se mladi tokom studiranja suočavaju sa brojnim promenama, a samim tim i određenim poteškoćama, zbog čega su im potrebne podrška i pomoć kako bi ih na uspešan način prevazišli (Meščić-Blažević, 2007). Prema nalazima jednog istraživanja (Vuković i sar., 2015), identifikovane su neke ključne poteškoće sa kojima se studenti najčešće susreću tokom studiranja:

1. teškoće prilikom upoznavanja nove životne sredine – problemi koji su rezultat neadekvatne adaptacije na nove uslove života;
2. savladavanje nastavnog gradiva – problemi koji nastaju kao posledica nerazvijenih radnih navike i neadekvatnih tehnika i metoda učenja;
3. nedostatak motivacije – kao posledica nedostatka motivacije za učenjem i neadekvatnog pristupa u suočavanju sa postavljenim zahtevima i očekivanjima;

4. finansijski problemi – posledica nedostatka finansijskih sredstava potrebnih za efikasno studiranje;
5. nastavno osoblje kao izvor problema i teškoća – posledica neadekvatnog odnosa na relaciji profesor-student, što često može biti izvor velikih frustracija i neprijatnosti.

Navedene, ali i brojne druge, poteškoće sa kojima se studenti mogu suočiti tokom školovanja nameću potrebu da visokoškolske ustanove rade na osnivanju različitih službi i centara koji bi studentima pružili odgovarajuću pomoć i podršku, odnosno koji bi doprineli adekvatnom podsticanju razvoja i akademskog napredovanja mladih. Shodno tome, značajno je ukazati na neke od mera podrške koje je moguće realizovati u radu sa studentima (Živadinović i Čekić-Marković, 2015):

1. osnivati i jačati centre koji se odnose na karijeru studenata – pružanje informacija o tome gde mogu da rade tokom studiranja kako bi ublažili nedostatak finansijskih sredstava;
2. osnivanje centara u kojima će kao mentori psihološkog i pedagoškog savetovanja delovati stariji studenti;
3. raditi na osnivanju informativnih centara koji će studentima ponuditi relevantne sadržaje – informacije o volontiranju, zdravstvenim uslugama, efikasnom korišćenju slobodnog vremena, programima mobilnosti i sl;
4. obezbediti što više praktične nastave tokom pohađanja osnovnih i master studija, jer na taj način studenti jačaju svoje profesionalne i lične kompetencije.

Osnovu rada centara za podršku studentima treba da čini savetovanje kao proces u kojem savetnik pomaže studentima (kroz individualni ili grupni

rad) da uoče sopstvene poteškoće, sagledaju različite perspektive za moguća rešenja i načine menjanja neadekvatnih obrazaca svog ponašanja. Na taj način studenti razvijaju i jačaju sopstvene kapacitete za promene (Zuković, 2017). Ovakav pristup u radu sa studentima podrazumeva i primenu različitih metoda i oblika rada, zavisno od specifičnosti određene problematike, broja studenata kojima je potrebna podrška, kao i njihove motivacije za promenu.

Pored dostupnosti stručnjaka različitih profila (pre svega, pedagozi i psiholozi), pokazalo se da delotvornost pružanja podrške studentima može biti značajno unapređena i kroz uvođenje programa *vršnjačkog mentorstva* (Dobbie, Joyce, 2008). Naime, program savetodavnog rada u kojem učestvuju mladi kao savetnici, tzv. vršnjački mentori, usvojen je od strane mnogih instituta i univerziteta širom sveta. To je pristup koji je nastao iz potrebe da se mladima olakša učenje u različitim oblastima (ekonomija, računovodstvo, pravo, medicina i dr). Međutim, ovakav vid delovanja ne bi trebao da se ograniči samo na pružanje pomoći prilikom učenja, već treba da bude i šire usmeren kao vid vršnjačke podrške u procesu razvijanja ličnih potencijala i veština, odnosno kao pomoć u opštem ličnom i akademskom razvoju. Neki autori (Capstick, Fleming & Hurne, 2004) ističu da se kroz savetodavni vršnjački rad, kao jedan od vidova pružanja podrške u procesu učenja i napredovanja studenata, pruža mogućnost kooperativnog rada u kojem ulogu mentora imaju starije kolege studenti koji već imaju usvojena znanja, veštine i kompetencije iz određene oblasti. U tom smislu, vršnjačko mentorstvo predstavlja proces sticanja znanja i veština kroz aktivno pomaganje i podržavanje od strane vršnjaka. U ovaj vid rada uključeni su pojedinci iz sličnih socijalnih grupa koji međusobno razmenjuju znanja i

iskustva, uče jedni od drugih, te na taj način razvijaju pozitivne osobine, kompetencije, veštine (Topping, 2005, prema: Dobbie & Joyce, 2008).

Svrha vršnjačkog mentorstva nije samo direktno prenošenje znanja odnosno pružanje određenih informacija, već je fokus na procesu razmišljanja, analiziranja i rešavanja određenog problema. Vršnjački mentori imaju zadatak da podstaknu svoje vršnjake da razmišljaju, formulišu i postavljaju pitanja o stvarima i situacijama koje su im nejasne i zbunjujuće. Nakon što su pitanja formulisana, zajedno tragaju za odgovorima i teže da zajedničkim radom otklone potencijalne barijere. To znači da program vršnjačkog mentorstva potpomaže samostalno, dublje i konstruktivnije učenje, aktivno istraživanje informacija i njihovu obradu, te razvijanje kritičkog mišljenja. Programi vršnjačkog mentorstva pružaju mogućnost da se među vršnjacima razvijaju dugotrajna životna prijateljstva značajna za životno funkcionisanje. Takvi odnosi – prijateljstva koja se razvijaju u okviru savetodavnog rada vršnjaka – direktno se reflektuju na akademska postignuća. Naime, vršnjaci mentori mogu da prilagode program savetodavnog rada tako da mlade zainteresuju, motivišu za rad na sebi tj. za usavršavanje sopstvene ličnosti, i to upravo pomoću navođenja ličnih iskustava vrlo bliskih studentima. Na taj se način mladi spremaju za dalji razvoj i napredovanje, kao i za buduće delovanje u društvu (Dobbie & Joyce, 2008; Gaustad, 1993).

Sve navedeno ukazuje na neophodnost da vršnjački mentori budu adekvatno obučeni za tu ulogu kako bi mogli svojim vršnjacima da pomognu (Dobbie & Joyce, 2008). U tom smislu, program vršnjačke pomoći i podrške podrazumeva specifičnu edukaciju putem koje studenti-mentori razvijaju potrebna znanja, veštine i sposobnosti za efikasno obavljanje ove uloge.

Zahvaljujući ovakvim programima, studenti-mentori jačaju i sopstvene kapacitete, razvijaju svoje lične i profesionalne kompetencije, samopouzdanje i trude se da iste i slične osobine prenose na svoje vršnjake (Beasley, 1997; Santee & Garavalia, 2006), što i jeste cilj vršnjačkog mentorstva.

AKTIVNOSTI CENTRA ZA PODRŠKU STUDENTIMA FILOZOFSKOG FAKULTETA U NOVOM SADU

Osnivanje Centra za podršku studentima Filozofskog fakulteta u Novom Sadu predstavlja jednu od mera institucionalne podrške studentima u cilju njihovog ličnog i akademskog razvoja. Činjenica je da očekivane razvojne promene koje se dešavaju tokom studiranja za mnoge mlade osobe predstavljaju izazov, posebno kada je reč o prvoj godini studiranja kada se mladi odvajaju od porodice i dotadašnjeg socijalnog okruženja, kada se susreću sa izazovima adaptacije na nove životne uslove i zahteve koje postavlja visokoškolski nivo obrazovanja. Takođe, početak studiranja često predstavlja period kada mladi dolaze u situaciju da preispituju svoju ličnost i sopstvene kapacitete za prevazilaženje brojnih izazovnih i nepoznatih situacija sa kojima će se susresti. Iako većina studenata uspeva da se samostalno (ili uz pomoć bliskih osoba) adekvatno izbori sa pomenutim izazovima, nekima je potrebna dodatna podrška. Stoga je veoma važno i postojanje institucionalne podrške koja treba da bude vođena od strane stručnjaka sa visokoškolske institucije. Upravo to je smisao i svrha Centra za podršku studentima Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, koji nudi različite programe i sadržaje, odnosno pruža pedagoško-psihološku pomoć kroz različite oblike savetodavnog rada, kako bi studenti na odgovarajući način savladali (ne)očekivane razvojne krize i na taj način postali efektivniji i uspešniji u studiranju.

Osnovni cilj Centra za podršku studentima Filozofskog fakulteta u Novom Sadu jeste uvođenje programa pedagoške i psihološke pomoći studentima u cilju njihovog opšteg razvoja i napredovanja. Nosioци realizacije predviđenih aktivnosti Centra su stručnjaci sa Odseka za pedagogiju i sa Odseka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, pri čemu je predviđeno i uključivanje stručnjaka iz drugih oblasti i ustanova kada za to ima potrebe. Aktivnosti Centra sprovode se putem dve vrste programa: 1. program unapređenja mentalnog zdravlja i blagostanja studenata; 2. program unapređenja veština i kompetencija koje su potrebne za učenje i prevazilaženje barijera u studiranju (dostupno na: http://www.ff.uns.ac.rs/fakultet/centar_za_podrsku_studentima/CPSStudijaIzvodljivosti.pdf).

Realizacija predviđenih aktivnosti ostvaruje su putem individualnog ili grupnog savetodavnog rada koji se najčešće ostvaruje putem pedagoško-psiholoških radionica. Kada je u pitanju program individualnog savetodavnog rada, njegov je cilj da studenti dobiju podršku u procesu razvijanja strategija za unapređenje uspeha u učenju i postizanju akademskih rezultata, kao i strategija za suočavanje sa problemima i teškoćama. Očekivani ishodi individualnog savetovanja su: da studenti ovladaju različitim metodama i tehnikama učenja, što će doprineti lakšem savladavanju nastavnog gradiva; unapređenje motivacije za učenje i akademska postignuća; priprema za pružanje podrške vršnjacima tj. kolegama studentima; osnaživanje studenata na poljima ličnog i profesionalog razvoja i sl. S druge strane, aktivnosti Centra u obliku grupnog oblika rada imaju za cilj da studenti dobiju adekvatne informacije o procesu studiranja i da razvijaju socijalne veštine potrebne za postizanje uspeha u učenju i u odnosima sa drugima. Očekivani ishodi ovih radionica jesu: osveščivanje studenata da na problem treba

gledati iz više perspektiva i da ga je moguće rešiti na više načina; motivisanje studenata da preuzimaju odgovornost za sopstvene postupke i odluke; bolje snalaženje u partnerskim odnosima i razvijanje osetljivost za tuđe probleme; osposobljavanje studenata za kvalitetnu i uspešnu komunikaciju sa drugima; jačanje ličnosti studenata kada je u pitanju javni nastup i uspešno izlaganje pred drugima i slično (dostupno na: http://www.ff.uns.ac.rs/fakultet/centar_za_podrsku_studentima/CPSSstudijaIzvodljivosti.pdf).

Poseban segment rada Centra koji se odnosi na pedagoško-savetodavni rad usmeren je na osnaživanje studenata u cilju efikasnog studiranja; obuhvata sledeće sadržaje:

1. učenje učenja – tehnike i metode uspešnog i kvalitetnog učenja; izbor adekvatnih strategija učenja; pomoć pri organizaciji procesa učenja; pomoć prilikom rešavanja teškoća u učenju; motivacija za učenje;
2. lični i profesionalni razvoj studenata – pomoć pri planiranju ličnog i profesionalnog razvoja; analiza razvojnih potreba studenata; postavljanje ciljeva; motivacija za ostvarivanje postavljenih ciljeva; realizacija, praćenje i evaluacija ostvarenosti postavljenih ciljeva ličnog i profesionalnog razvoja;
3. veštine komunikacije – timski i grupni rad; asertivna komunikacija; aktivno slušanje i razumevanje;
4. veštine prezentovanja – priprema za prezentaciju; adekvatno prenošenje poruka drugima; uspešna interakcija s učesnicama; evaluacija prezentacije, odnosno povratna informacija o realizovanoj prezentaciji na osnovu diskusije sa drugima (dostupno na: http://www.ff.uns.ac.rs/fakultet/centar_za_podrsku_studentima/Program%20rada%20pedagoskog%20servisa.pdf).

Svi navedeni segmenti rada od izuzetnog su značaja ne samo za uspešno studiranje, već i za kvalitetno funkcionisanje u savremenom društvu.

Zahvaljujući pomenutim aktivnostima, Centar pruža mogućnost da se studentima obezbede povoljniji uslovi studiranja, odnosno da im se pruži prilika da shvate da im je potrebna određena podrška, te da znaju kome da se obrate za pomoć. Da bi se sve to ostvarilo, potrebno je da Centar prati koje su potrebe studenata i da na osnovu toga organizuje i realizuje ciljane i svrsishodne aktivnosti, s tim što će u njihovu realizaciju uključiti i same studente kao savetnike/edukatore i na taj način jačati njihove lične i profesionalne kompetencije. U tu svrhu realizovano je i empirijsko istraživanje, čiji će rezultati biti prikazani u daljem tekstu.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja usmeren je na ispitivanje mišljenja studenata Filozofskog fakulteta o radu i aktivnostima Centra za podršku studentima, kao i na ispitivanje njihovog mišljenja o oblastima u kojima bi Centar mogao da im pruži dodatnu podršku. Na osnovu postavljenog cilja, operacionalizovani su sledeći istraživački zadaci: 1) utvrditi da li su studenti upoznati sa radom i aktivnostima Centra za podršku studentima, te da li su učestvovali u nekim od organizovanih aktivnosti; 2) ispitati koje oblasti rada Centra studenti smatraju značajnim za razvoj i napredovanje studentske populacije; 3) utvrditi mišljenje studenata o tome ko treba da budu mentori (savetnici) u Centru za podršku studentima; 4) sagledati mišljenje studenata o važnosti pedagoško-savetodavnog rada koji se realizuje u okviru Centra; 5) ispitati mišljenje studenata o opštim potrebama studenata i njihovim ličnim potrebama koje bi Centar mogao da zadovolji; 6) ispitati mišljenje studenata o mogućnostima unapređenja rada Centra.

Metode, tehnike i instrument istraživanja

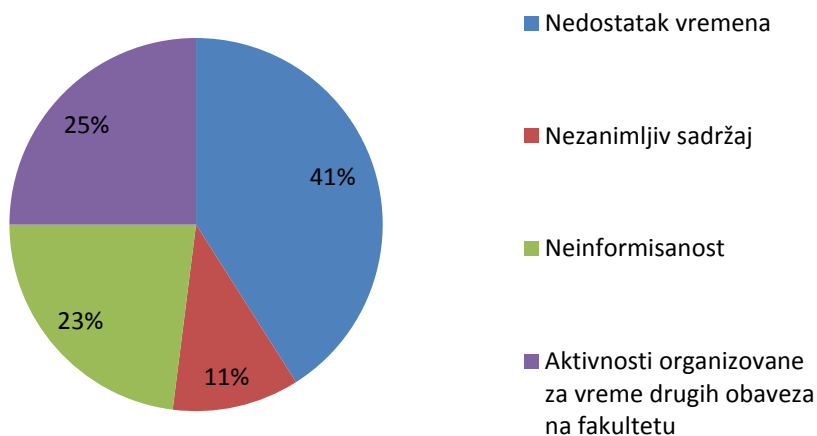
U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda pomoću koje je izvršen pregled (snimanje) stanja sa ciljem dobijanja što iscrpnijeg opisa stvarnih, odnosno postojećih činjenica. Korišćena je tehnika anketiranja a kao instrument upitnik koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Upitnik se sastajao od 14 pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Jedna grupa pitanja u upitniku odnosila se na opšte podatke o studentima, nakon čega su sledila pitanja o poznavanju rada i delovanja Centra za podršku studentima.

Uzorak i tok istraživanja

Uzorkom je bio obuhvaćen 101 student Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Od ukupnog broja ispitanika, većinu su činili studenti četvrte godine osnovnih akademskih studija (40) i master studija (31). Nešto manji broj ispitanika bili su studenti treće godine studije (12), a po 9 ispitanika su bili studenti prve i druge godine studija. Kada je reč o obrazovnom profilu, u najvećem broju učestvovali su studenti pedagogije (52), zatim studenti koji pohađaju jezički smer (anglistika - 4, germanistika - 3, romanistika - 11, slavistika - 2, slovakistika - 2, srpski jezik i lingvistika - 4), kao i studenti koji pohađaju filozofiju (5), sociologiju (4), istoriju (5), psihologiju (5) i žurnalistiku (4). Na osnovu ovih podataka, može se zaključiti da su u istraživanju učestvovali studenti sa većine akademskih odseka koji se realizuju na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Istraživanje je sprovedeno tokom školske 2016/2017 godine. Najveći broj studenata (71) je upitnik popunio putem interneta (onlajn), dok je 30 studenata popunjavalo upitnik u štampanoj formi.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

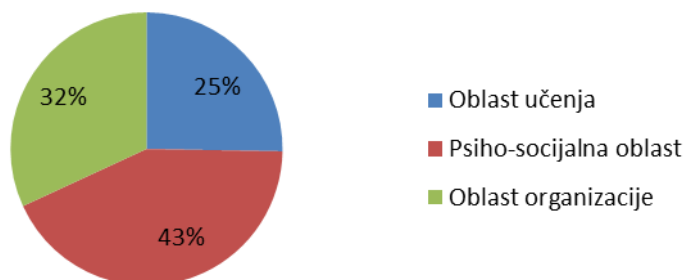
Upoznatost sa radom Centra za podršku studentima i učestvovanje u organizovanim aktivnostima. - Rezultati su pokazali da je 68 studenata (67%) upoznato sa radom Centra za podršku studentima, a 33 studenta (34%) uopšte nije upoznato da takva vrsta centra postoji. Takođe, rezultati pokazuju da od ukupno 67% studenata koji navode da su upoznati sa radom i aktivnostima Centra za podršku studentima, samo 8% njih se i aktivno uključivalo u te aktivnosti. Kao razloge zbog kojih nisu učestvovali u aktivnostima i radionicama, studenti navode sledeće: nedostatak vremena; aktivnosti organizovane za vreme trajanja drugih obaveza na fakultetu; nezanimljiv sadržaj radionica; nedovoljna informisanost o planiranim aktivnostima (Grafik 1).



Grafik 1. Razlozi neučestvovanja studenata u aktivnostima

Oblasti rada Centra koje bi bile značajne za razvoj i napredovanje studenata. - Studenti su iznosili mišljenje o oblastima rada koje oni smatraju

značajnim za razvoj i napredovanje studentske populacije. Nakon kategorizacije dobijenih odgovora, identifikovane su tri oblasti koje studenti smatraju poželjnim (Grafik 2).



Grafik 2. Poželjne oblasti rada u okviru Centra za podršku studentima

Oblast učenja. – Trebalo bi da Centar studentima ukaže na postojanje različitih metoda i stilova učenja u cilju efikasnijeg i produktivnijeg studiranja. Važnost ove oblasti posebno ističu studenti prve godine studija jer se suočavaju sa obimnim nastavnim građivom i novim obavezama.

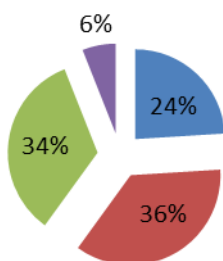
Psiho-socijalna oblast – pomoć i podrška oko prevladavanja određenih stresnih situacija. - Tri ispitanika navode kako su se tokom studija osećala diskriminisano, te smatra da bi Centar trebalo da ponudi aktivnosti koje bi obuhvatile sadržaje o pravima studenata, kao i o razvijanju svesti i prihvatanju različitosti.

Oblast organizacije – pružanje podrške oko toga kako kvalitetno provoditi slobodno vreme. - Posebno važnim studenti ističu mogućnost volontiranja tokom studiranja jer smatraju da im to može pomoći da stiču praktična znanja i iskustvo.

Mentorstvo u okviru Centra za podršku studentima. - Studentima je pružena prilika da navedu ko bi, prema njihovom mišljenju, trebalo da budu mentori u Centru za podršku studentima. Pored asistenata, koje 36%

ispitanika smatra kompetentnim da budu mentori, 34% studenata navodi da bi mentori trebalo da budu i sami studenti. Pored toga, 24% ispitanika smatra da profesori treba da budu mentori zbog toga što su stručnjaci u svom domenu rada i mogu studentima da pruže kvalitetna znanja i informacije, dok 6% ispitanika ističe da bi bilo poželjno da u rad Centra budu uključeni i stručnjaci iz drugih ustanova i institucija jer na taj način studenti mogu da usvajaju znanja iz različitih oblasti rada (Grafik 3).

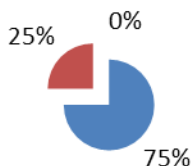
■ Profesori ■ Asistenti ■ Studenti ■ Stručnjaci iz drugih oblasti rada



Grafik 3. Mentori u okviru Centra za podršku studentima

Značaj pedagoško-savetodavnog rada u okviru Centra za podršku studentima. - Jedan od zadataka istraživanja odnosio se na sagledavanje mišljenja studenata o značaju pedagoško-savetodavnog rada u okviru Centra. Veliki broj ispitanika (75%) smatra da je pedagoško-savetodavni rad vrlo značajan, dok njih 25% nije bilo sigurno, odnosno nije moglo sa sigurnošću da proceni da li je pedagoško-savetodavni rad značajan za razvoj ličnosti studenata (Grafik 4).

- Jeste, smatram da je pedagoško-savetodavni rad veoma značajan
- Nisam siguran/a
- Ne, mislim da nije neophodan



Grafik 4. Značajnost pedagoško-savetodavnog rada

Kvalitativna analiza obrazloženja datih odgovora je pokazala sledeće: 79% studenata koji su pedagoško-savetodavni rad procenili značajnim smatra da ovakav vid podrške može biti koristan za prevladavanje raznovrsnih problema (strah od javnog nastupa, stresne situacije i anksioznost zbog ispita, nedoumice, nisko samopouzdanje, pomoć prilikom učenja, razvoj motivacije i sl). Značajan broj ispitanika (21%) koji su pedagoško-savetodavni rad procenili kao veoma značajan nije dao obrazloženje zbog čega bi im ovaj vid podrške mogao biti koristan.

Potrebe studenata koje bi Centar za podršku studentima trebao da zadovolji. - Ispitanicima je pružena mogućnost da iskažu koje su opšte potrebe studentske populacije, kao i njihove lične potrebe, koje bi Centar za podršku studentima trebalo da zadovolji.

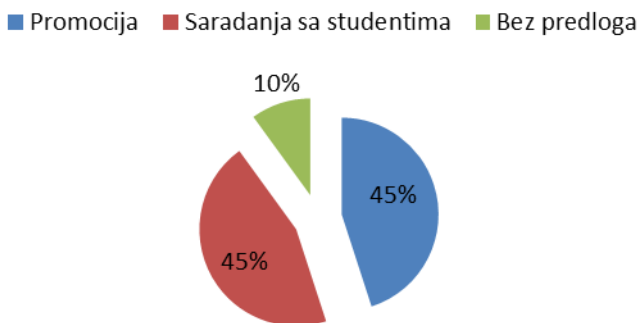
Analiza je pokazala da većina dobijenih odgovora o opštim potrebama studentske populacije spada u psiho-socijalnu oblast (43%) i odnosi se na potrebu podrške studentima prilikom rešavanja problema, adaptacije na okruženje, razvijanja međuljudskih odnosa i socijalizacije, jačanja samopouzdanja, suočavanja sa depresijom itd. Odgovori koji spadaju u oblast učenja (34%) odnose se na potrebu studenata za razvijanjem efikasnih stilova učenja (upoznavanje različitih metoda i strategija učenja),

dok 23% ispitanika ističe potrebe koje spadaju u oblast organizacije - informacije o tome na koji način bi mogli sticati praktična znanja i iskustva, potom priprema za ulazak u svet rada (pisanje biografija, razgovor sa poslodavcem).

Kada su u pitanju lične potrebe studenata, najveći broj ispitanih studenata (30%) shvata Centar za podršku studentima kao resurs za jačanje njihovog samopouzdanja, rešavanja nesporazuma sa profesorima i adaptacije na životnu okolinu. Značajan broj njih (25%) ističe da bi se obratili Centru zbog teškoća prilikom učenja, dok je 16% studenata navelo da bi otišli u Centar radi pomoći u organizaciji slobodnog vremena, radi upoznavanja programa za mobilnost studenata i programa volonterskog rada. Pored navedenog, važno je da 29% ispitanika ističe da se ne bi obratili Centru za podršku studentima jer nisu sigurni koliko će njihovi iskazi ostati u tajnosti.

Mogućnosti unapređenja rada Centra za podršku studentima. -

Kada su u pitanju mere unapređenja rada Centra, dobijeni rezultati prikazani su na Grafiku 5.



Grafik 5. Predlozi studenata za unapređenja Centra za podršku studentima

Dobijeni nalazi pokazuju da 45% studenata smatra da bi trebalo više raditi na promociji Centra. Kako bi njegova promocija bila na višem i kvalitetnijem nivou, studenti predlažu da Centar bude aktivan na društvenim

mrežama (fejsbuk), da bude transparentan, kao i da osnuje studentski časopis koji bi se sastojao od radova studenata koji pišu tokom studiranja. Takođe, 45% ispitanika smatra da Centar treba da unapredi odnose sa studentima odnosno da češće organizuje okupljanje studenata kako bi im se predstavili ciljevi i aktivnosti Centra. Mišljenja su da bi trebalo organizovati radionice i druge aktivnosti u koje bi studenti bili aktivno uključeni, te da bi trebalo da budu pitani o tome šta im je potrebno, pa da se na osnovu toga osmišljavaju različite aktivnosti. Pored navedenih mogućih predloga za unapređenje rada Centra za podršku studentima, 10% studenata navodi da zbog toga što nisu u dovoljnoj meri upoznati sa dosadašnjim radom Centra - ne mogu ni da daju konkretne predloge kako da se unapredi rad.

DISKUSIJA I ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Kao što je već u nekoliko navrata spomenuto, studiranje predstavlja jedan od razvojnih perioda koji zahteva pružanje kvalitetne institucionalne podrške studentima. Koliko je to važno, potvrđuju i rezultati predstavljenog istraživanja. Naime, dobijeni nalazi govore o tome da većina ispitanih studenata jeste upoznata da na Filozofskom fakultetu deluje Centar za podršku studentima, ali da je ipak neophodno još više raditi na njegovoj promociji. To potkrepljuje i nalaz o tome da upoznatost sa radom Centra ne znači i aktivno korišćenje usluga koje se nude, jer su rezultati pokazali da je uključenost studenata u aktivnosti i radionice prethodno organizovane bila minimalna. Drugim rečima, potrebno je mnogo više raditi na motivisanju studenata za uključivanje u aktivnosti koje mogu da im pruže dodatne informacije i korisno iskustvo.

Kada je u pitanju pedagoško-savetodavni rad, studenti uočavaju njegov značaj i smatraju da im taj segment rada Centra može pružiti odgovarajuću pomoć i podršku, posebno kada je reč o procesu učenja. Međutim, značajan je i broj onih studenata koji ističu da se ne bi obratili za pomoć jer sumnjaju u nivo poverljivosti iznetih informacija o sopstvenim problemima i poteškoćama. Ovakav nalaz takođe govori u prilog značaja motivisanja i kreiranja atmosfere poverenja u kojoj će studenti shvatiti da je Centar osnovan upravo zbog njih i njihovih potreba. Po pitanju mentorstva, ispitanici su naveli da bi u Centru, pored profesora i asistenata, trebalo što više da budu angažovani i studenti-mentori, što bi vremenom trebalo da postane praksa kojoj će Centar sve više težiti.

Generalno posmatrano, dobijeni nalazi sugerišu da studenti uoče da Centar za podršku studentima jeste značajan i da može biti veoma koristan jer obuhvata širok spektar aktivnosti i oblasti rada koje mogu doprineti razvoju i napredovanju studentske populacije. Slično mišljenje o značaju centara imali su i studenti iz Hrvatske koji su učestvovali u istraživanju koje je sprovedeno 2012. godine na Univerzitetu u Zagrebu (Drusany et al., 2012), a koje je imalo za cilj da ispita koje su potrebe studenata tokom procesa studiranja, odnosno iz kojih oblasti rada i delovanja im je potrebna dodatna podrška i pomoć. Na osnovu rezultata tog istraživanja vidi se mišljenje studenata o tome da službe ili centri namenjeni njima, pored podrške u vezi sa procesom učenja i akademskog napredovanja, treba da budu usmereni i na njihove emocionalne i socijalne probleme, koji u ovom periodu nisu ništa manje važni. Čini se da sličan zaključak može biti izveden i na osnovu mišljenja studenata Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.

Na osnovu svega, može se zaključiti da postoje brojne mogućnosti za unapređenje rada Centra za podršku studentima, a samim tim i za mogućnosti unapređenja pedagoško-savetodavnog rada kao značajnog polja delovanja. Jedan od načina jeste intenzivnije realizovanje modela radioničarskog rada sa studentima. Radionice bi trebalo da se bave raznovrsnim temama koje su uzajamno povezane i deluju na pravilan razvoj ličnosti studenata. Moguće teme odnosno radionice mogu da se odnose na:

1. osveščivanje ličnih kapaciteta, ambicija i očekivanja – uočavanje ličnih afiniteta i mogućnosti mladih osoba, odnosno pružanje mogućnosti da studenti prihvate sopstvene slabosti i snage i realnu sliku o sebi i na taj način rade na sopstvenom usavršavanju;
2. učenje učenja – pružanje mogućnosti da studenti upoznaju i primene različite strategije i metode učenja koje bi doprinele njihovom akademskom postignuću;
3. podizanje samopouzdanja – razvijanje svesti o sebi odnosno poštovanju, vrednovanju i verovanju u sebe kao ličnost, kao i postavljanje ciljeva koji su realni i ostvarivi;
4. veštine savladavanja treme i straha od javnog nastupa – jačanje kompetencije javnog nastupa i kontakta sa drugima; većina obaveza na fakultetu sastoji se od javnog izlaganja određenih tema, zbog čega je studentima potrebno pružiti dodatnu podršku kako bi što uspešnije savladali tremu i strah od javnog prezentovanja;
5. savladavanje oblika asertivnog ponašanja – jačanje ličnosti studenata kroz segment uočavanja i jasnog iskazivanja sopstvenih osećanja i potreba i granica, a bez ugrožavanja osećanja i potreba drugih;

6. ovladavanje tehnikama efikasne komunikacije – upoznavanje sa različitim tehnikama jasne i otvorene komunikacije kako bi se predupredile situacije da određene poruke ne budu prihvaćene i shvaćene na odgovarajući način;
7. održavanje motivacije za učenje putem bolje organizacije vremena – pomoć prilikom planiranja i organizovanja skobodnog vremena, odnosno uspostavljanja adekvatnog balansa između fakultetskih obaveza i potrebe za socijalnim životom.

Uopšteno posmatrano, cilj radioničarskog modela rada treba da bude usmeren na jačanje ličnosti studenata i na pružanje odgovarajuće podrške kako bi što uspešnije odgovorili na zahteve koji se odnose na proces studiranja, ali i osnažili lične kompetencije i sposobnosti. Realizovanjem ovakvih tipova radionica, Centar za podršku studentima može da unapredi svoj rad, odnosno da svoju transparentnost i promociju podigne na viši nivo. Samim tim, moguće je delovati i uticati i na motivaciju studentske populaciju da se aktivnije uključi u rad Centra.

POSSIBILITIES FOR IMPROVING PEDAGOGICAL COUNSELING IN THE FRAMEWORK OF THE SUPPORT CENTER FOR STUDENTS AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY

ABSTRACT

The Support Center for Students at the Faculty of Philosophy in Novi Sad, which has been recently activated, is focused on the implementation of various programs for pedagogical and psychological support. These programs have the aim to preserve and improve student's mental health in order to achieve their academical results.

The paper shows the results of the research, which aim was to examine student's opinion on the activities and work of the Center, especially on pedagogical counseling. 101 students of the Faculty of Philosophy participated in this research, and there was used an instrument created for this activity. Results showed that the students recognized the importance of this Center, and benefits which this Center can provide to them. However, the results suggests that it is necessary to work more on the promotion of the Center, as well as on the motivation of students to get involved in its activities. Therefore, the last segment of this paper contains

the implications which show possibilities of how to improve work of the Support Center for Students at the Faculty of Philosophy, and how to improve its very important pedagogical-advisory area.

KEY WORDS: student, Support Center for Students, advisory services, measures of improvement.

REFERENCE

- Beasley, C. (1997). Students as teachers: The benefits of peer tutoring. *Learning Through Teaching. The Proceedings of the 6th Annual Teaching Forum*, 21-30. Murdoch University.
- Capstick, S., Fleming, H. & Hurne, J. (2004). *Implementing Peer Assisted Learning in Higher Education: The experience of a new university and a model for the achievement of a mainstream program*.
http://www.unibielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/SLK/peer_learning/pal/pdf/implementing_peer_learning_in_higher_education.pdf, 26.03.2017.
- Dobbie, M. & Joyce, S. (2008). Peer-Assisted Learning in Accounting, A Qualitative Assessment. *Asian Social Science*, 4 (3), 18-25.
- Drusany, D., Ajduković, M., Divjak, B., Jokić-Begić, N., Kranželić, V., Rimac, I. (2012). *Istraživanje procjene potreba studenata za podrškom tijekom studiranja*. Sveučilište u Zagrebu.
- Gaustad, J. (1993). Peer and cross-age tutoring. *ERIC Digests*, 79, 1-6.
- Meščić-Blažević, Lj. (2007). Pedagoška prevencija poremećaja u ponašanju adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 301-308.
- Santee, J. & Garavalia, L. (2006). Peer Tutoring in Health Professions Schools. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70 (3), 1-10.
- Vuković, D., Cvejić, S., Ganić, S., Nerubacki, I., Poleti, D. (2015). Služba za podršku studentima – analiza opcija. U Đorić G. (Ur.) *Socijalna dimenzija visokog obrazovanja – analize i preporuke* (119-133). Niš: Filozofski fakultet.

Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja – teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Živadinović, I., Čekić-Marković, J. (2015). Mere izjednačavanja šansi u visokom obrazovanju – analize i preporuke. U Đorić, G. (Ur.) *Socijalna dimenzija visokog obrazovanja – analize i preporuke* (79-99). Niš: Filozofski fakultet.

Lidija Nikolić

doi: 10.19090/zop.2018.27.53-84

Sveučilište u Osijeku, Fakultet za odgojne i
obrazovne znanosti, Republika Hrvatska

UDC: 371.13:78

159.947.5:78

Ivana Šenk

Pregledni rad

Glazbena škola Ivana Matetića-Ronjgova
Pula, Republika Hrvatska

MOTIVACIJA ZA UČENJE GLAZBE KOD STUDENATA UČITELJSKIH STUDIJA KROZ PERSPEKTIVU TEORIJA MOTIVACIJE*

Apstrakt. U radu se razmatra problem motivacije studenata za učenje glazbe u kontekstu obaveznoga glazbenog obrazovanja na studijima za buduće učitelje razredne nastave. Namjera je uputiti na čimbenike motivacije studenata za učenje glazbe kako bi nastava glazbe na učiteljskom studiju bila što učinkovitija te kako bi se olakšalo stjecanje kompetencija za vođenje nastave glazbe budućih učitelja. Predstavljene su tri teorije motivacije koje se konceptualno mogu primijeniti na motivaciju studenata, budućih učitelja za učenje glazbe na studiju, a to su atribucijska teorija, teorija ciljne orijentacije i teorija očekivanja-vrednovanja. Primjenom navedenih teorija na kontekst učenja glazbe na učiteljskim studijima istaknule su se varijable percepcije sposobnosti studenata, ulaganja truda, uspješnosti, afektivne i vrijednosne komponente motivacije. Teorija koja obuhvaća najviše elemenata važnih za glazbeno obrazovanje studenata učiteljskih studija jest teorija očekivanja-vrednovanja koja bi se mogla rabiti u budućim istraživanjima. Pregled dosadašnjih istraživanja motivacije u glazbenom obrazovanju pokazao je kako nastavnici mogu djelovati na povećanje motivacije za učenje glazbe ohrabriranjem studenata na usvajanje atribucija vezanih uz ulaganje truda, poticanjem ciljne orijentacije studenata prema ciljevima učenja, omogućavanjem uspješnosti studenata u glazbi, ponudom brojnih i različitih glazbenih zadataka, ocjenjivanjem studenata temeljem uloženoga truda te sustavnim djelovanjem na razvoj vrijednosne komponente stavova studenata o glazbenom obrazovanju.

Ključne riječi: atribucije ulaganja truda, glazbeno obrazovanje, motivacija za učenje glazbe, percepcija glazbenih sposobnosti, studenti učiteljskoga studija.

* Lidija Nikolić, lnikolic@foozos.hr

UVOD

Temeljni unutrašnji uvjet čovjekova učenja njegove su sposobnosti, stoga su glazbene sposobnosti neupitno osnovni preduvjet učenja glazbe. Drugi unutrašnji uvjet učenja čini motivacija. Motivacija je unutarnje stanje koje pobuđuje, upravlja i održava ponašanje (Woolfolk, 2010: 411). Istraživanja pokazuju da se 12-27% glazbenoga postignuća može objasniti djelovanjem motivacije i to kada se radi o različitim područjima bavljenja glazbom (Asmus, 1986a, 72). „Motivacija ima integrativnu funkciju u tom smislu što, usmjeravajući djelatnost prema određenom cilju, objedinjuje sve procese u cjelinu, kao i kapacitete ličnosti relevantne za dostizanje odabranog cilja u okvirima glazbene uspješnosti“ (Bogunović, 2010: 107). Iskustvo u vezi s nastavom glazbe na učiteljskom studiju pokazuje da studenti koji žele biti odlični i postati kompetentni učitelji, ulažu veće napore u svladavanje glazbenih zadataka i u vježbanje glazbenih vještina. Stoga će, između ostalih uvjeta, angažman studenata, budućih učitelja razredne nastave za stjecanje i razvoj glazbenih kompetencija ovisiti i o motivaciji s obzirom na to da o njezinom stupnju, kvaliteti i načinu izražavanja ovisi učenje uopće, kao i učenje glazbe.

Kada se govori o učenju glazbe, najčešće se podrazumijeva da glazbu biraju i uče oni koji to žele. Međutim, ako adolescenti i odrasle osobe u svrhu stjecanja profesionalnih kompetencija za podučavanje glazbe u razredu moraju učiti glazbu na studiju, onda motivacija za učenje glazbe postaje vrlo važno pitanje za nastavnike glazbe na studijima za buduće učitelje jer studenti, uz kompetencije iz različitih područja obrazovanja, trebaju steći i kompetencije u glazbi. Rezultati istraživanja glazbenoga iskustva studenata učiteljskoga studija u Hrvatskoj pokazuju kako studenti prije studija nemaju

glazbeno obrazovanje osim u okviru općeobrazovnoga sustava (Nikolić i Ercegovac-Jagnjić, 2010: 26). Broj je studenata koji su pohađali glazbenu školu (3%) i onih koji su privatno učili svirati (2%) zanemariv, a 65% studenata nikada nije bilo aktivno ni u kojem ansamblu (Nikolić, 2018). Dakle, veći broj studenata nije imao zanimanje za bavljenje glazbom tijekom ranijega školovanja te nisu iskoristili mogućnosti pohađanja glazbene škole, ponuđenih izvannastavnih glazbenih aktivnosti u općeobrazovnoj školi niti onih koje pruža društvena zajednica (kulturno-umjetnička društva, crkvene zajednice, privatna glazbena poduka).

Priroda procesa učenja glazbe na učiteljskom studiju zahtijeva od studenata redovito pohađanje nastave, aktivno sudjelovanje u nastavnim aktivnostima, samostalno učenje kod kuće i svakodnevno vježbanje glazbenih vještina (sviranja jednoga glazbenog instrumenta i pjevanja). S obzirom na konceptualnu usmjerenost nastave glazbe u općem obrazovanju u Hrvatskoj na slušanje glazbe i skromnu satnicu nastavnoga predmeta Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti, veći se dio studenata po prvi put susreće s glazbenom pismenošću i izvođenjem glazbe te stjecanjem i razvojem drugih glazbenih (aktivno slušanje, sviranje, pjevanje) i metodičkih kompetencija (znanja, vještine i iskustva iz metodike nastave glazbe) tek na studiju. Iako se od studenata, budućih učitelja ne očekuju visoka glazbena postignuća, svakodnevno vježbanje sviranja i pjevanja iziskuje veći i drugačiji angažman u odnosu na onaj na koji su naviknuli tijekom ranijega školovanja. Učenje glazbenih znanja i vještina koje počinje tek na studiju, umjesto u dječjoj dobi, traži dodatni napor u učenju, a vremenska ograničenost glazbenoga obrazovanja na studiju i nastava glazbe koja se održava u velikim skupinama (Nikolić, 2017a: 165) također su otežavajući

čimbenici. Studentima bez ranijega iskustva muziciranja nepoznate su specifičnosti učenja glazbe za koje je potrebna disciplina, upornost i dugotrajan rad. Nastavnici glazbe na učiteljskim studijima u Hrvatskoj ističu problem slabih radnih navika studenata, a sami studenti ističu kako je na učiteljskom studiju značajna poteškoća njihova nezainteresiranost za učenje glazbe (Nikolić, 2017a: 175). Osim spomenutih otežavajućih okolnosti za glazbeno obrazovanje na učiteljskim studijima, značajno je spomenuti i nisku razinu razvijenosti glazbenih sposobnosti kao pretpostavke uspješnom usvajanju glazbenih kompetencija (Nikolić, 2017a: 175; Nikolić, 2018) te ranije formirane stavove studenata o glazbi i glazbenom obrazovanju koji često nisu pogodni za njihov budući angažman u nastavi glazbe na studiju (Nikolić, 2014: 96).

Istraživanje motivacije za učenje glazbe na učiteljskim studijima te odnosa motivacije i glazbenih postignuća pomoglo bi razumijevanju prirode stjecanja i razvoja kompetencija studenata, budućih učitelja za poučavanje glazbe u razredu. Svrha je ovoga rada je uputiti na čimbenike koji utječu na motivaciju studenata za učenje glazbe tijekom glazbenoga obrazovanja na učiteljskom studiju.

Ciljevi su rada:

- 1) predstaviti pojedine teorije i koncepte motivacije koji bi mogli objasniti čimbenike motivacije u glazbenom obrazovanju na studijima za buduće učitelje
- 2) istražiti može li se i kako tijekom nastavnoga procesa djelovati na povećanje motivacije za učenje glazbe kod studenata učiteljskih studija.

MOTIVACIJA ZA UČENJE GLAZBE

Danas se u psihologiji motivacija najčešće definira kao proces pokretanja aktivnosti čovjeka, usmjeravanja na određene objekte i reguliranje aktivnosti radi postizanja određenih ciljeva (Bogunović, 2010: 107). Istraživanja motivacije usmjerena su na uzrok i način pokretanja ciljno usmjerenih aktivnosti, intenzitet uključenosti u aktivnosti, upornost u pokušajima postizanja željenih ciljeva te misli i osjećaja prilikom tih procesa (Woolfolk, 2010: 411).

Teorijski okvir u kojemu se proučava motivacija za učenje glazbe obuhvaća stajališta od prevladane biheviorističke perspektive koja ističe nastavnika kao prvi izvor motivacije do teorija koje se temelje na kognitivnim teorijama motivacije postignuća (Bogunović, 2010: 109). Suvremeni modeli motivacije za glazbu prepoznaju složenost interakcije između okolinskih (kulturnih, institucionalnih, obiteljskih, obrazovnih) i unutrašnjih čimbenika (kognitivno funkcioniranje i afekt) u djelovanju na povećavanje ili smanjivanje motivacije (Hallam et al., 2016: 528). Istraživane su veze između motivacije, samopoimanja, atribucija uspjeha i neuspjeha, strukture ciljeva i uključenosti u glazbu te odustajanja od učenja glazbe (BERA, 2004: 251). U dosadašnjim studijama istraživane su brojne individualne razlike koje mogu utjecati na motivaciju za učenje glazbe među kojima su glazbene sposobnosti (Asmus i Harrison, 1990; Levitin, 2012), stavovi (Hallam, 2013; Klinedinst, 1991), individualnost (Gaunt & Hallam, 2009), socioekonomski status (Corenblum & Marshall, 1998; Dibben, 2006; McPherson, Osborne, Barrett, Davidson & Faulkner, 2015), strukture ciljeva (Austin, 1991; Marjoribanks & Mboya, 2004) i kurikulum (Winter, 2004).

Nijedna teorija motivacije sama za sebe ne može objasniti složenu strukturu motivacije pojedinca za učenje glazbe i postignuća u glazbi. Međutim, unatoč različitim pristupima pojedinih teorija važno je uvidjeti jedinstveni doprinos svake pojedine teorije u odnosu na različite aspekte s kojih se promatra motivacija za učenje glazbe kako bi se dobila jasnija slika o tome o čemu ona ovisi i na koji se način može djelovati na nju u glazbeno-pedagoškom radu. Najznačajnije teorije rabljene u empirijskim istraživanjima, tumačenju i razumijevanju motivacije za učenje glazbe jesu atribucijska teorija (engl. *attribution theory*; Weiner, 1986), teorija očekivanja-vrednovanja (engl. *expectancy-value theory*; Atkinson, 1964; Wigfield & Eccles, 2000), teorija ciljne orijentacije (engl. *achievement goal theory*; Ames, 1992), teorija intrinzične motivacije (engl. *intrinsic motivation theory*; Deci & Ryan, 1985), teorija tijeka (engl. *flow*; Csikszentmihalyi, 1991), koncept samoučinkovitosti (engl. *self-efficacy*; Bandura, 1994), teorija motivacije ovladavanja (engl. *mastery-oriented motivation*; Dweck & Leggett, 1988) i teorija samoodređenja (engl. *self-determination theory*; Ryan & Deci, 2000) (Tablica 1.).

Tablica 1. Istraživanja motivacije za učenje glazbe

Teorije	Istraživanja
a atribucijska teorija	Asmus, 1985, 1986a, 1986b; Arnold, 1997; Austin & Vispoel; 1998; Bačlija Sušić i Županić Benić, 2017; Bogunović, 2005; Schneider Grings & Hentschke, 2015
b teorija očekivanja-vrednovanja	Leung, 2008; McCormick & McPherson, 2007; McPherson & O'Neill, 2010; McPherson, Osborne, Barrett, Davidson & Faulkner, 2015;

		Wigfield et al., 1997; Wigfield & Eccles, 2000;
c	teorija ciljne orijentacije	Miksza, Tan i Dye, 2016; Schmidt, 2005; Sandene, 1997, Anguiano, 2006, Bailey, 2006 prema West, 2013
d	teorija intrinzične motivacije	Alexander, 2015; Austin, 1988; Bangs, 1992 prema West, 2013
e	teorija „tijeka“	Chirico et al., 2015; Custodero, 2011; Iusca, 2015; O'Neill, 1999; Sinnamon, Moran i O'Connell, 2012; Torres Delgado, 2017
f	koncept samoučinkovitosti	Hendricks, 2016; McPherson & McCormick, 2006; Nielsen, 2004;
g	teorija motivacije ovladavanja	Hruska, 2011; Ng, 2015; Schatt, 2011
h	teorija samoodređenja	Evans, 2015; Evans & Bonneville-Roussy, 2015; MacIntyre, Schnare & Ross, 2017

U fokusu je našeg zanimanja populacija studenata učiteljskog studija od kojih se ne očekuje darovitost u glazbi, čija glazbena postignuća nisu visoka i njihovo glazbeno obrazovanje traje relativno kratko u odnosu na akademske glazbenike te zbog toga smatramo kako se iz teorija koje su korištene za istraživanje motivacije darovitih (Tablica 1. pod d, e, f, g, h) ne mogu izvesti značajne implikacije za glazbeno-pedagoški rad na učiteljskom studiju. Teorije motivacije koje su korištene prilikom istraživanja motivacije na uzorku učenika i studenata glazbe u širokom rasponu godina od predškolske dobi do adolescencije te za različite oblike glazbenog

obrazovanja i time pogodnije za proučavanje motivacije za učenje glazbe kod studenata učiteljskog studija su (a) atribucijska teorija, (b) teorija ciljne orijentacije i (c) teorija očekivanja-vrednovanja (Tablica 1.).

Istraživanje motivacije različitim konceptualnim pristupima pokazalo je kako različite teorije imaju zajedničke komponente (primjerice: teorija intrinzične motivacije i teorija tijeka prema West, 2013: 14; teorije samoregulacije i teorija očekivanja-vrednovanja prema Eccles & Wigfield, 2002: 126) ili se motivacija u glazbenom obrazovanju pokušava objasniti uporabom pristupa više teorija motivacije (primjerice teorije očekivanja-vrednovanja i teorije tijeka u Burakovom, 2014 istraživanju) i utoliko se mogu integrirati kako bi se objasnila motivacija za konkretnu aktivnost i specifičnosti uvjeta za tu aktivnost. Stoga, izložit ćemo odabrana tri pristupa motivaciji s uvažavanjem komponenata svake od njih kako bismo rasvijetlili motivaciju za učenje glazbe kod studenata učiteljskoga studija.

Atribucijska teorija u kontekstu učenja glazbe

Prema atribucijskoj teoriji, ključna odrednica postignuća pojedinca njegova je percepcija uzroka uspjeha ili neuspjeha, o čemu će ovisiti i njegovo pristupanje zadatku u budućnosti (Asmus, 1986a: 71). Weiner (1986: 50) analizira atribucije postignuća u odnosu na tri ključne dimenzije: mjesto uzroka (unutrašnji ili vanjski smještaj), stabilnost uzroka (stabilnost ili nestabilnost) i mogućnost kontrole (mogućnost ili nemogućnost kontrole). U okviru spomenutih dimenzija Weiner (1986: 248) definira nekoliko glavnih uzročnih kategorija uspjeha, odnosno neuspjeha, a to su sposobnost, zalaganje, težina zadatka, sreća i raspoloženje. Stoga, kada se govori o školskim situacijama postignuća, način na koji učenici objašnjavaju svoj uspjeh ili neuspjeh određuje njihova očekivanja u vezi s budućim

postignućima. Različita su istraživanja pokazala kako atribucije ovise o razini postignuća koju pojedinac želi postići, ali su također povezane s različitim karakteristikama pojedinaca kao što su spol, samopouzdanje, lokus kontrole (oni koji uzroke traže u unutrašnjim ili vanjskim razlozima) i socioekonomski status (Asmus, 1986a: 74).

Ako temeljno načelo teorije atribucije primijenimo na glazbeno obrazovanje, onda možemo pretpostaviti da će uvjerenja učenika o uzrocima uspjeha i neuspjeha na glazbenom zadatku utjecati na to kako će pristupiti zadatku u budućnosti (Asmus, 1986b: 274). Istraživanja atribucija učenika i studenata u kontekstu glazbenoga obrazovanja u primarnom, sekundarnom i tercijarnom obrazovanju pokazala su kako oni navode brojne tradicionalne i netradicionalne atribucije kada objašnjavaju svoja postignuća u glazbi, a najčešće su navođene atribucije one koje se tiču sposobnosti i uložena truda (Austin & Vispoel, 1998: 31). Učenici mijenjaju svoje atribucije kako postaju stariji (Asmus, 1986b: 274). Mlađi su učenici skloniji vjerovanju da njihova glazbena uspješnost ovisi o vježbanju, dok se to uvjerenje odrastanjem mijenja u stavove koji glazbenu uspješnost pripisuju sposobnosti. Asmus (1986b: 275) zaključuje da nastavnici na svim razinama trebaju ohrabrivati učenike na usvajanje atribucija vezanih za ulaganje truda kako bi bili motivirani da ulože više truda i tako postali kompetentni u glazbi. Nastavnici koji promoviraju stajalište da učenici mogu uspjeti u glazbi ako se potrudu i revnosno predaju vježbanju, vjerojatnije će naići na prihvaćanje takvoga stava jer se on podudara s idejom da će vježbanje učenika učiniti boljim glazbenikom i dati rezultate (Asmus, 1986b: 274). Naprotiv, oni nastavnici koji promoviraju sposobnost u vezi s atribucijama sugeriraju da postoje urođene karakteristike koje samo neki posjeduju, a omogućuju im da

budu dobri glazbenici (Asmus, 1986b: 274). Ako se u nastavi stvara natjecateljska atmosfera ili nastavnici nagrađuju učenike za postignuća za koje nije zaslužan uloženi trud, oni će usvajati unutrašnje-nepromjenjive atribucije sposobnosti (West, 2013: 16) koje su općeprihvaćene u društvu kada se govori o glazbenim postignućima jer se ona neposredno povezuju s glazbenom darovitošću. Takve atribucije nisu povoljne za glazbeno obrazovanje i uvažavajući psihološke reperkusije nastavnikova djelovanja u nastavi glazbe, treba promišljati o izravnim i neizravnim porukama koje se oblikovanjem nastavnoga procesa i nastave klime šalju učenicima/studentima.

Teorija ciljne orijentacije u kontekstu učenja glazbe

Temeljna je pretpostavka socijalno-kognitivističkih teorija motivacije kako je “motivirano ponašanje uvjetovano postavljenim ciljevima i percepcijom mogućnosti njihova objašnjenja” (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003: 267). Učenici koji imaju orijentaciju prema *ciljevima učenja* (engl. *task orientation; mastery*) teže k razvijanju novih vještina, nastoje razumjeti svoj rad, poboljšati svoju kompetentnost ili postići osjećaj ovladavanja na temelju standarda koje sami određuju (Ames, 1992: 262). Istraživanja su pokazala kako je orijentacija prema *ciljevima učenja* povezana s pozitivnim, adaptivnim obrascem atribucija, a učenici su skloniji vidjeti jaku vezu između uložena truda i ishoda učenja, stvaraju više atribucija uložena truda za uspješnost i neuspješnost (Maehr, Pintrich & Linnenbrink, 2002: 360) te imaju tendenciju rabiti dublje, djelotvornije strategije učenja i mnogo učinkovitije primjenjuju ono što su naučili (engl. *mastery-oriented pattern*). Nasuprot njima, učenici koji imaju orijentaciju prema *ciljevima izvođenja* (engl. *ego goal orientation; performance-*

approach goal) usmjereni su na svoju sposobnost i osjećaj vlastite vrijednosti, a sposobnost se dokazuje kada se radi nešto bolje nego drugi, pokušavanjem nadmašivanja normativa standarda izvođenja ili postizanjem uspjeha s malo uloženoga truda (Ames, 1992: 262). *Ciljevi izvođenja* tiču se postizanja pozitivnih i izbjegavanja negativnih sudova o kompetenciji. Kada su učenikovi ciljevi i uvjerenja o vjerojatnosti njihovoga uspjeha u pitanju, oni koji sebi postavljaju *ciljeve izvođenja* ranjiviji su i razvijaju reakcije bespomoćnosti, posebno kada su usmjereni na mogućnost neuspjeha (Dweck & Leggett, 1988: 256).

Na isti se način učenici/studenti mogu odrediti prema *ciljevima učenja* glazbe i time odrediti svoju motivaciju za kontinuirani razvoj glazbenih kompetencija. Istraživanja među instrumentalistima srednjoškolske dobi pokazala su pozitivnu korelaciju između orijentacije prema *ciljevima učenja* i vremena te truda utrošenoga za vježbanje sviranja, procjenjivanja izvedbe (Schmidt, 2005:134), intrinzične motivacije te samoregulacije (Bailey, 2006, prema West, 2013: 14). Zanimljiv je Sendeneov (1997, prema West, 2013: 13) nalaz kako motivacija učenika za sviranje instrumenta značajno korelira sa samopouzdanjem u sviranju, orijentacijom prema *ciljevima učenja* i učenikovom percepcijom da njegov učitelj glazbe ima istu ciljnu orijentaciju. Stoga, nastavnici glazbe mogu pomoći učenicima da postanu orijentirani prema *ciljevima učenja* time što su i sami orijentirani na *ciljeve učenja* te na način da procjenjuju učenike temeljem njihova uloženoga truda (West, 2013: 14).

Teorija očekivanja-vrednovanja u kontekstu učenja glazbe

Među različitim pristupima kojima se pokušava objasniti na koji način motivacija djeluje na izbor aktivnosti, upornost u aktivnosti i učinak uložena truda ističe se teorija očekivanja-vrednovanja (engl. *expectancy-value*), a ona uključuje uvjerenja o sposobnosti, očekivanje uspjeha i subjektivno vrednovanje zadatka. Uvjerenja o sposobnosti podrazumijevaju percepciju pojedinca o svojoj trenutačnoj kompetentnosti za pojedinu aktivnost, očekivanja su usmjerena na očekivanje uspjeha u budućnosti, a subjektivno vrednovanje podrazumijeva vrijednost postignuća, intrinzičnu vrijednost zadatka, korisnost zadatka i cijenu uložena truda. Očekivanje i vrednovanje mogu biti pod utjecajem uvjerenja o sposobnostima, percipiranoj težini različitih zadataka te ciljeva, samopoimanja i emocionalnih sjećanja pojedinca, njegova ranijega iskustva i različitih utjecaja u procesu socijalizacije (Wigfield & Eccles, 2000: 69).

Hallam (2006: 144) smatra da bi se kao teorijski okvir za angažman u glazbi mogao upotrijebiti upravo model teorije očekivanja-vrednovanja. Prema Hallam (2006: 145) spomenuti model ima tri glavne komponente među kojima postoji složena interakcija:

a) Vrijednosna komponenta u glazbenom obrazovanju važna je za procese motivacije jer se ona referira na vrijednost glazbenoga obrazovanja u određenoj kulturi i društvu na globalnoj razini, a onda i na subjektivnoj razini svakoga učenika/studenta u odnosu na željenu razinu postignuća u glazbi. Dakle, intrinzična vrijednost svakoga zadatka i korisnost zadatka za buduće ciljeve u glazbi uvjetuje i procjenu pojedinca koliko će se odricati i uložiti truda u postizanje postavljenih ciljeva u glazbi.

b) Komponenta očekivanja povezana je s uvjerenjima studenata o vlastitoj sposobnosti da izvedu zadatak, njihovim sudovima o samoučinkovitosti i kontroli te očekivanjem uspjeha (Hallam, 2006: 149). Kada student prilazi glazbenom zadatku, on oblikuje očekivanja o tome koliko će dobro moći konkretan zadatak i realizirati, a očekivanja će se temeljiti na njegovim ranijim realizacijama. Uvjerena o samoučinkovitosti mogu poboljšati ili pogoršati izvedbu preko njihovoga djelovanja na kognitivne, afektivne ili motivacijske procese (Bandura, 1989: 729). Što su jača uvjerenja u njihove sposobnosti, to se osobe više trude i upornije su te biraju zahtjevnije ciljeve i snažnija je njihova predanost tim ciljevima, a izazovni ciljevi povećavaju razinu motivacije i postignuća izvedbe (Bandura, 1989: 730).

c) Afektivna komponenta povezana je s učenikovim osjećajem o sebi, njegovom potrebom da održi samopoštovanje, njegovim emocionalnim reakcijama na zadatak te s anksioznošću u vezi s izvođenjem glazbe. Atribucije postignuća učenika određuju emocionalne reakcije koje mogu izravno pokrenuti aktivnost (Kolić-Vehovec, 1998: 116). Kako bi učenici bili motivirani za glazbenu aktivnost, oni je moraju pozitivno vrednovati i vjerovati kako će biti uspješni u njoj u budućnosti (Cogdill, 2014: 50) te trebaju istinski uživati u aktivnosti (Wigfield & Eccles, 2000: 72).

IMPLIKACIJE ZA NASTAVU GLAZBE NA UČITELJSKIM STUDIJIMA

Iako su prikazane teorije motivacije pokušale uzeti u obzir različite varijable, nastavnikova osobnost, interakcija sa studentima, strategije poučavanja, nastavna klima i brojni drugi čimbenici utječu na studentovu motivaciju te nije moguće kontrolirati bezbrojne interventne varijable koje su

neizbježne kada se govori o složenom konstruktu kao što je motivacija (West, 2013: 17). Stoga, teorijski pristupi motivaciji mogu poslužiti za izdvajanje varijabli koje se odnose na specifičan kontekst nastave glazbe kako bi se uputilo na one komponente motivacije na koje nastavnik može djelovati tijekom glazbenoga obrazovanja na učiteljskom studiju.

Percepcija sposobnosti i uloženi trud

Sve tri izložene teorije motivacije kao važne komponente ističu percepciju o vlastitim sposobnostima za glazbeni zadatak te ulaganje truda učenika i studenta u procesu učenja glazbe. Austin i Vispoel (1998: 41) ističu kako adolescenti vrlo usko shvaćaju glazbene sposobnosti kao vrhunske glazbene vještine te je zbog toga poželjno da nastavnici glazbe u nastavu uključe različite glazbene aktivnosti kako bi studenti pronašli onu glazbenu aktivnost u kojoj se osjećaju kompetentno u glazbi. Nastavnici trebaju prenositi uvjerenje kako je napredak moguć kao rezultat pruženih prilika, poduke i iskustva te na taj način studenti mogu postati otporni na negativne učinke atribucija sposobnosti (Austin i Vispoel, 1998: 41).

Istraživanja su pokazala da je orijentacija prema *ciljevima izvođenja* povezana s maladaptivnim obrascem atribucija bespomoćnosti jer učenici rabe atribucije sposobnosti i za uspjeh i neuspjeh, a sposobnost smatraju stabilnom, nepromjenjivom (Maehr et al., 2002: 360). U tom se kontekstu može promatrati i veza između njihova shvaćanja inteligencije, izbora ciljeva te shvaćanja prirode glazbenih sposobnosti. Kada studenti shvaćaju inteligenciju kao stabilnu i nepromjenjivu, skloniji su usvojiti *ciljeve izvođenja*, dok oni koji smatraju da je inteligenciju moguće povećati, imaju tendenciju biranja *ciljeva učenja* (Dweck & Leggett, 1988: 256). Ako stav o promjenjivosti inteligencije proširimo na sve druge kapacitete i sposobnosti

osobe, pa i na glazbene sposobnosti, onda se i stav studenata s obzirom na usvajanje *ciljeva učenja* glazbe i važnost ulaganja truda može gledati iz iste perspektive. Tako će stav studenata o prirodi glazbenih sposobnosti i važnosti uloženoga truda postati temelj izbora *ciljeva izvođenja* ili *ciljeva učenja*. Učenici su više motivirani kada uče na nastavi u kojoj ih se ne razlikuje prema sposobnostima (West, 2013: 13) pa je poželjno njegovati orijentaciju *ciljeva učenja* koja ima adaptivni obrazac atribucija i pozitivan utjecaj koji će pomoći studentu da se više trudi, ustraje i bude uspješniji u akademskim zadacima (Maehr et al., 2002: 361). Dakle, motivacija za učenje glazbe bit će veća ako studenti vjeruju da su dovoljno sposobni za glazbena postignuća koja se pred njih stavljaju, ako se trude naučiti i više od očekivanoga i usvoje *ciljeve učenja* te što su uspješniji u glazbi.

Najvažniji je element uspješnosti u glazbenom obrazovanju uz glazbene sposobnosti ulaganje truda. Zato nastavnici moraju biti pažljivi i pitati se koju poruku šalju studentima i kako će se to odraziti na njihove atribucije i buduće ulaganje truda. Ako se studentova ukupna sposobnost vrednuje više nego napredovanje, to može poslati poruku studentu kako je sposobnost nepromjenjiva, što vodi prema maladaptivnim atribucijama u situacijama neuspjeha kao što je pripisivanje neuspjeha unutrašnjim, nekontrolabilnim dimenzijama (Maehr et al., 2002: 365).

Uspješnost i afektivna komponenta

Izložene teorije motivacije istaknule su i važnost uspješnosti studenata tijekom glazbenoga obrazovanja za motivaciju za nastavak učenja glazbe. Najbolji ishod učenja za studenta može se očekivati kada mu se zadaje zadatak koji je odgovarajuće težine (u dosegu studenta u odnosu na njegove

sposobnosti i do sada razvijenih vještina) te je studentu izazovan, zanimljiv i pričinjava mu zadovoljstvo. Također, važno je da student shvaća vrijednost savladavanja zadatka za njegovo učenje te za to ima dovoljno vremena (Austin i Vispoel, 1998: 42). Maehr i suradnici (2002: 365) predlažu da nastavnik zadaje znatne količine raznovrsnih zadataka koji mogu pomoći pri zadržavanju zainteresiranosti studenata, da promišljeno prezentira pojedine zadatke kako bi studenti uvidjeli osobnu važnost i smislenost sadržaja njihovog učenja te da omogući studentima odabir određenog zadatka među ponuđenima, što će omogućiti zadovoljenje njihove potrebe za autonomijom učenja, a sve u cilju povećanja osobne vrijednosti zadataka te, posljedično, povećanja intrinzične motivacije studenata te olakšavanja njihova usvajanja orijentacije prema *ciljevima učenja*.

Afektivna komponenta teorije očekivanja-vrednovanja povezana je s uspješnošću studenata i mišljenjem studenata o tome što uzrokuje njihov uspjeh ili neuspjeh. Weiner (1986: 162) je objasnio kako pripisivanje uspjeha i neuspjeha stabilnim ili nestabilnim, kontrolabilnim ili nekontrolabilnim te unutrašnjim ili vanjskim čimbenicima utječe na psihološke afektivne posljedice koji mogu biti: sreća, ponos, samopouzdanje, nadanje, opuštenost, iznenađenost, zahvalnost, tuga, frustriranost, bespomoćnost, sram, krivnja, ljutnja, žaljenje. Kada student doživljava uspjeh, bit će sretan i u budućnosti očekuje uspjeh. Ako student svoj neuspjeh pripisuje nečemu nestabilnom, na primjer lošoj sreći, to se ne mora više događati u budućnosti, stoga se njegov osjećaj frustracije ne mora ponoviti jer očekivanja u vezi s budućim izvođenjima neće biti ugrožena. Ali, ako se neuspjeh pripisuje stabilnim čimbenicima, kao što je manjak sposobnosti, onda se može očekivati neuspjeh (Weiner, 1986: 170) i posljedično, negativne afektivne (primjerice

bespomoćnost) i bihevioralne posljedice (primjerice smanjivanje ulaganja truda). Istraživanja emocionalne reakcije na uspjeh i neuspjeh pokazala su da osjećaj ljutnje, uzrujanosti i krivice ili povratna informacija o neuspjehu vjerojatno vode prema pozitivnim odgovorima za budući rad (Hallam, 2006: 152). Međutim, ako su odgovori na neuspjeh okarakterizirani kao stid ili nelagoda pred drugima, manje je vjerojatno da će se pozitivno odraziti na budući rad, što se češće javlja kod onih koji svoj neuspjeh tumače kao manjak sposobnosti (Hallam, 2006: 153).

Upravo je nastavnik onaj koji može ublažiti posljedice povremenih neuspjeha, platoa u učenju i privremenih zastoja koji se uobičajeno događaju u glazbenom obrazovanju usporedno s uspješnošću. Povratna informacija o glazbenom izvođenju koju nastavnik daje studentu može ublažiti nepovoljne utjecaje neuspješne izvedbe na afektivna stanja studenta koja nisu povoljna za njegov budući angažman u glazbi. Kada student nije bio uspješan u izvođenju glazbe, nastavnik treba dati povratnu informaciju o neuspjehu, ali pri tom ne bi smio upućivati na manjak sposobnosti niti bi smio postidjeti studenta zbog neuspjeha te bi trebao izbjegavati socijalne usporedbe kod izvođenja. U slučaju studentova neuspješnoga izvođenja glazbenoga zadatka nastavnik glazbe na učiteljskom studiju trebao bi uputiti studente na kontrolabilne (npr. trud, vježbanje) i nekontrolabilne elemente (npr. loše raspoloženje). Nadalje, trebao bi educirati studente o prirodi i mogućim posljedicama straha od javnoga nastupa (treme) jer studenti glazbeno izvođenje pred nastavnikom i kolegama doživljavaju kao javni nastup (Ercegovac-Jagnjić i Nikolić, 2010: 90).

U nastavi glazbe potrebna je stalna evaluacija kako bi se stjecala znanja o glazbi i razvijale glazbene vještine, ali za stvaranje prikladnih

atribucija kod studenata, koje će voditi prema budućoj uspješnosti u glazbi, pogodna je isključivo objektivna evaluacija (Asmus, 1986a: 82). Zaslužene pohvale ključne su za razvoj samopouzdanja, pogotovo u početku učenja glazbe. Glazbeno izvođenje pred drugima neizbježno prati usporedba vlastite izvedbe u odnosu na ostale vršnjake i može djelovati na smanjenje motivacije kod studenata (Austin i Vispoel, 1998: 42). Nastavnici mogu ublažiti spomenutu pojavu tako da provode obazrivu evaluaciju koja neće isticati sposobnosti te izbjegavaju situacije natjecanja među studentima koji se razlikuju u vještini, samopouzdanju ili iskustvu (Austin i Vispoel, 1998: 42). Studente treba poticati da prilikom glazbenoga izvođenja uče jedni od drugih te jedni druge doživljavaju kao suradnike, a ne prijetnju budućem uspjehu (Austin i Vispoel, 1998: 42).

Identificiranje samoga sebe kao svojevrsnoga glazbenika zahtijeva određenu predanost glazbi, što zauzvrat zahtijeva aktivan glazbeni angažman koji izaziva uživanje. Nastavnici glazbe ključni su u određivanju obujma glazbenih aktivnosti u kojem će one izazivati uživanje te u uspostavljanju njihove odgovarajuće razine kako bi aktivnosti bile izazovne, a studenti uspješni u njihovom izvođenju.

Vrijednosna komponenta

Vrijednosna komponenta kod studenata učiteljskoga studija prije svega odnosi se na percepciju važnosti i vrijednosti glazbenoga obrazovanja u školi, stoga i njihova glazbenoga obrazovanja kao budućih učitelja, a onda i važnosti stjecanja specifičnih glazbenih kompetencija. Studenti imaju varijabilno zanimanje za učenje glazbe, bilo da se radi o učenju glazbe uopće ili o pojedinim zadacima učenja, što je razumljivo s obzirom na heterogenost samoga učiteljskog studija u područjima obrazovanja i afiniteta pojedinca

prema svakom od njih. Značajna je i varijabilnost shvaćanja korisnosti pojedinih zadataka glazbenoga obrazovanja za buduće ciljeve, prvo u okviru stjecanja glazbenih znanja i vještina, zatim metodičkih kompetencija, pa onda i ukupne kompetencije budućeg učitelja. Studenti učiteljskoga studija mogu različito vrednovati područje njihove glazbene kompetentnosti u odnosu na važnost kompetentnosti u drugim područjima obrazovanja na studiju. Osim toga, studenti mogu različito vrednovati glazbene kompetencije od metodičkih kompetencija za vođenje nastave glazbe, a varijabilno je i vrednovanje više područja glazbenih kompetencija (sviranje, pjevanje, analitičko slušanje glazbe, znanja o glazbi, glazbena kreativnost). Kada se govori o cijeni uloženoga truda kod studenata učiteljskoga studija, mora se istaknuti kako oni studiraju heterogeni studij pa se glazba uči uz druga područja učiteljevih stručnih kompetencija te će u tom elementu doći do izražaja studentova procjena koliko mu se isplati uložiti vremena i truda upravo za glazbu u odnosu na druga područja, kao i njegov stav o važnosti glazbene kompetencije učitelja. Uloga nastavnika glazbe ključna je za razvoj pozitivnih stavova studenata prema glazbenom obrazovanju i stjecanju kompetencija za vođenje nastave glazbe u razredu, stoga nastavnici trebaju biti upoznati s osobitostima stavova kao psihološkoga koncepta (Nikolić, 2017b).

ZAKLJUČAK

Studenti učiteljskoga studija mogu biti manje ili više motivirani za različite nastavne predmete u programu studija pa tako i za učenje glazbe. Osim individualnih razlika među studentima, motivacija ovisi o socijalnom okruženju i nastavnoj klimi u kojoj se nastava glazbe odvija. Socijalni

kontekst koji čine ostali studenti i nastavnik može njegovati unutrašnju motivaciju te rezultirati zadovoljavajućim angažmanom za stjecanje i razvoj kompetencija za poučavanje glazbe ili može potisnuti unutarnju motivaciju na način da se student sve manje trudi i sve je nezadovoljniji.

Dosadašnja istraživanja bavila su se motivacijom za učenje glazbe u djetinjstvu i adolescenciji u instrumentalnoj nastavi i sudjelovanjem u orkestrima i glazbenim sastavima. Međutim, učenje glazbe kao profesionalne kompetencije kod budućih učitelja primarnoga obrazovanja nije do sada privuklo pozornost istraživača. Upravo je nezadovoljavajuća situacija u nastavi glazbe u primarnom obrazovanju kod nas i u svijetu razlog zašto bi trebalo istražiti na koji se način može tijekom studija djelovati na stjecanje i razvoj kompetencija za poučavanje glazbe. U tom kontekstu, važno je istraživati motivaciju za učenje glazbe kao jedan od značajnih čimbenika angažmana studenta tijekom studija, ali i kao pretpostavku angažmana budućega učitelja u nastavi glazbe u razredu.

U ovome radu predstavljene su tri teorije motivacije koje se konceptualno mogu primijeniti na motivaciju studenata, budućih učitelja za učenje glazbe na studiju, a to su atribucijska teorija, teorija ciljne orijentacije i teorija očekivanja-vrednovanja. Sve tri spomenute teorije ističu varijable percepcije sposobnosti studenata, ulaganja truda i uspješnosti, dok atribucijska teorija i teorija očekivanja-vrednovanja ističu i afektivnu komponentu motivacije, a teorija očekivanja-vrednovanja uz nabrojane komponente motivacije ističe još i vrijednosnu komponentu koja je značajan element motivacije u glazbenom obrazovanju studenata učiteljskih studija. Iako su sve tri teorije motivacije upotrijebljene kako bi se objasnile psihološke komponente motivacije za učenje glazbe na učiteljskom studiju,

upravo je teorija očekivanja-vrednovanja obuhvatila najviše varijabli važnih za glazbeno obrazovanje budućih učitelja.

Istraživanja motivacije za učenje glazbe pokazala su da nastavnici mogu djelovati na povećanje motivacije za učenje glazbe i to kreiranjem nastavnoga procesa i nastavne klime u kojoj nastavnik promišlja o izravnim i neizravnim porukama koje šalje studentima. Nastavnici glazbe na učiteljskim studijima mogu djelovati na povećanje motivacije za učenje glazbe na sljedeće načine:

- ohrabrivati studente na usvajanje atribucija vezanih uz ulaganje truda
- kod studenata poticati razvijanje ciljne orijentacije prema *ciljevima učenja*
- omogućiti studentima uspješnost u glazbi kako bi razvili samoučinkovitost u glazbi
- omogućiti brojne i različite zadatke kako bi studenti pronašli glazbene aktivnosti u kojima mogu biti uspješni i u kojima mogu uživati te omogućiti studentima izbor među ponuđenim zadacima
- ocjenjivati studente temeljem uloženoga truda, a ne na temelju sposobnosti
- sustavno djelovati na pozitivno vrednovanje svakoga glazbenog zadatka, ali i stjecanja i razvoja glazbenih kompetencija, kompetencija za poučavanje glazbe te vrijednosti glazbenoga obrazovanja uopće.

Kako bi se stekle spoznaje o prirodi i ulozi motivacije za učenje glazbe kod studenata, budućih učitelja, potrebna su empirijska istraživanja koja bi mogla odgovoriti na pitanja:

- kakva je motivacija studenata za učenje glazbe kada se upišu na učiteljski studij i mijenja li se ona tijekom studija

- kakva je veza između glazbenoga obrazovanja i iskustva aktivnoga muziciranja prije studija i motivacije za učenje glazbe na studiju
- koji elementi nastave glazbe na studiju potiču studente na učenje glazbe i bavljenje glazbom
- u kojoj mjeri motivacija za učenje glazbe utječe na glazbenu uspješnost studenata učiteljskih studija
- kakva je veza između motivacije za učenje glazbe na studiju i motivacije za podučavanje glazbe u školi te jesu li motiviraniji studenti bolji učitelji u praksi.

Istraživanje motivacije kao čimbenika glazbenoga obrazovanja budućih učitelja trebalo bi potaknuti nastavnike učiteljskih studija, ali i druge nastavnike glazbe da u svom radu uz poučavanje znanja o glazbi i glazbenih vještina obraćaju pozornost na psihološke aspekte učenja glazbe kako bi poticali svoje učenike i studente da se bave glazbom, cijene glazbu i glazbeno obrazovanje te uživaju u muziciranju. Neki nastavnici glazbe nisu svjesni složenoga psihološkog koncepta koji oblikuje motivaciju i učenje. Učitelji i nastavnici glazbe na prvo mjesto stavljaju glazbeno postignuće učenika i studenata te često svoje podučavanje temelje na vlastitom iskustvu metodičkih pristupa njihovih bivših učitelja glazbe, na metodičkoj praksi sa studija i vlastitom iskustvu poučavanja. Upitna su znanja učitelja i nastavnika glazbe iz područja psihologije i pedagogije koja su im neophodna kako bi uz stručno-glazbene kompetencije kod učenika i studenata, koji uče glazbu, razvijali i izgrađivali njihov glazbeni identitet, kao i njihovu osobnu dobrobit od učenja glazbe i razvijanje motivacije da se i dalje bave glazbom te postižu akademska postignuća u glazbi i uživaju u muziciranju. Ako bi se tijekom studija i u oblicima cjeloživotnoga obrazovanja nastavnici i učitelji glazbe

više obrazovali u području psihologije i pedagogije glazbe, mogli bi primjenjivati spoznaje o mogućnostima djelovanja na motivaciju kod učenika i studenata kako bi se podržale njihove težnje za buduće bavljenje glazbom.

MOTIVATION OF STUDENTS OF TEACHER STUDIES TO LEARN MUSIC
THROUGH THE LENS OF MOTIVATION THEORIES

ABSTRACT

This paper discusses motivation of students to learn music as a part of the compulsory music courses in undergraduate teacher studies. Its purpose is to provide an insight into the motivation factors behind students' learning of music, thus setting a ground for more efficient music lessons and better access to music teaching skills for future teachers. It presents three motivation theories applicable to the discussion of students' motivation: Attribution Theory, Achievement Goal Orientation Theory, and Expectancy-Value Theory. When these three theories are applied to music learning as a part of teacher studies, the following variables appear important: students' perception of their own abilities, their effort, success, as well as the affective and value component of their motivation. The theory which encompasses the greatest number of elements crucial for music education of students in teacher studies is the Expectancy-Value Theory, which could be used in future research. The review of motivation research in music education has shown that teachers can be an influential factor in increasing students' motivation by: encouraging students to adopt effort-based attributions, encouraging them to orient themselves towards the task orientation, helping them to become successful in music, giving them a plethora of various music tasks, appreciating their efforts, and cultivating values that will form positive attitudes of students towards music education.

KEY WORDS: effort-based attribution, music education, motivation to learn music, perception of music abilities, students of teacher studies.

REFERENCE

- Alexander, D. L. (2015). Intrinsic motivation: The key to fully engaged music students. Pristupljeno 18.3.2018. na:
https://www.academia.edu/29793887/Intrinsic_Motivation_The_Key_to_Fully_Engaged_Music_Students
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Arnold, J. A. (1997). A Comparison of attributions for success and failure in instrumental music among sixth-, eighth-, and tenth-grade students. *Update: Applications of Research in Music Education*, 15(2), 19-23.
- Asmus, E. P. (1985). Sixth Graders' Achievement Motivation: Their Views of Success and Failure in Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 85, 1-13.
- Asmus, E. P. (1986a). Achievement Motivation Characteristics of Music Education and Music Therapy Students as Identified by Attribution Theory. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 86, 71-85.
- Asmus, E. P. (1986b). Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34(4), 262-278.
- Asmus, E. P., & Harrison, C. (1990). Characteristics of motivation for music and musical aptitude of undergraduate nonmusic majors. *Journal of Research in Music Education*, 3, 258–268.
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

- Austin, J. R. (1988). The effect of music contest format on self-concept, motivation, achievement, and attitude of elementary band students. *Journal of Research in Music Education*, 36, 95–107.
- Austin, J. R. (1991). Competitive and non-competitive goal structures: An analysis of motivation and achievement among elementary band students. *Psychology of Music*, 19(2), 142–158.
- Austin, J. R., & Vispoel, W. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*, 26, 26-45.
- Bačlija Sušić, B. i Županić Benić, M. (2017). Different teaching methods in music education and achievement motivation. In: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres, IATED Academy (Eds.), *ICERI2017 Proceedings 10th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 6742-6751). Seville, Spain: IATED Academy.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In: V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- BERA Music Education Review Group (2004). Mapping music education research in the UK. *Psychology of Music*, 32(3), 239-290.
- Bogunović, B. (2005). Atribucionni model tumačenja postignuća u muzičkom obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 54(4-5), 358-357.

- Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti i Institut za pedagoška istraživanja
- Burak, S. (2014). Motivation for instrument education: A Study with the perspective of expectancy-value and flow theories. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 123-136.
- Chirico, A., Serino, S., Cipresso, P., Gaggioli, A., & Riva, G. (2015). When music “flows”. State and trait in musical performance, composition and listening: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 906. Pristupljeno 15.2.2018. na: <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00906>
- Cogdill, S. H. (2014). Applying Research in Motivation and Learning to Music Education: What the Experts Say. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(2), 49-57.
- Corenblum, B., & Marshall, E. (1998). The band played on: Predicting students' intentions to continue studying music. *Journal of Research in Music Education*, 46, 128–140.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Custodero, L. (2011). The call to create: Flow experience in music and learning and teaching. In: D. Hargreaves, D. Miell & R. MacDonald (Eds.), *Musical Imaginations Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (pp. 369-384). Oxford: Oxford University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.

- Dibben, N. (2006). The socio-cultural and learning experiences of music students in a British university. *British Journal of Music Education*, 23(1), 91–116.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Ercegovac-Jagnjić, G. i Nikolić, L. (2010). Tema studenata prilikom sviranja i pjevanja. U: T. Vrandečić i A. Didović (ur.), *Glas i glazbeni instrument u odgoju i obrazovanju* (str. 90-102). Zagreb: Grafbiro Dominić.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65-83.
- Evans, P., & Bonneville-Roussy, A. (2015). Self-determination motivation for practise in university music students. *Psychology of music*, 44(5), 1095-1110.
- Gaunt, H., & Hallam, S. (2009). Individuality in the learning of musical skills. In: S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 274–284). New York, NY: Oxford University.
- Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. London: Institute of education, University of London.
- Hallam, S. (2013). What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players?. *Psychology of Music*, 41(3), 267–291.

- Hallam, S., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Rinta, T., Varvarigou, M., & Lanipekun, J. (2016). Changes in motivation as expertise develops: Relationships with musical aspirations. *Musicae Scientiae*, 20(4), 528-550.
- Hendricks, K. S. (2016). The sources of self-efficacy: Educational research and implications for music. *Update: Applications of Research in Music Education* 35(1), 32-38.
- Hruska, B. J. (2011). Using mastery goals in music to increase student motivation. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30(1), 3-9.
- Iusca, D. (2015). The relationship between flow and music performance level of undergraduates in exam situations: The effect of musical instrument. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 177, 396-400.
- Klinedinst, R. E. (1991). Predicting performance achievement and retention of fifth-grade instrumental students. *Journal of Research in Music Education*, 39, 225–238.
- Kolić-Vehovec, S. (1998). *Edukacijska psihologija*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Leung, B. W. (2008). Factors affecting the motivation of Hong Kong primary school students in composing music. *International Journal of Music Education*, 26(1), 47–62.
- Levitin, D. J. (2012). What does it mean to be musical?. *Neuron*, 73(4), 633–637.
- MacIntyre, P. D., Schnare, B., & Ross, J. (2017). Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of Music*, 0(0), 1-17.

Pristupljeno 16.3.2018. na: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735617721637>

- Maehr, M. L., Pintrich, P. R., & Linnenbrink, E. A. (2002). Motivation and achievement, In: R. Colwell, & C. Richardson (Eds.): *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 348-372). Oxford: Oxford University Press.
- Marjoribanks, K., & Mboya, M. (2004). Learning environments, goal orientations, and interest in music. *Journal of Research in Music Education*, 52(2), 155–166.
- McCormick, J., & McPherson, G. E. (2007). Expectancy-value motivation in the context of a music performance examination. *Musicae Scientiae*, 11(2), 37-52.
- McPherson, G. E., & O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32, 101–137.
- McPherson, G. E., Osborne, M. S., Barrett, M. S., Davidson, J. W., & Faulkner, R. (2015). Motivation to study music in Australian schools: The impact of music learning, gender, and socio-economic status. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 141–160.
- McPherson, G. E. & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336.
- Miksza, P., Tan, L., & Dye, C. (2016). Achievement motivation for band: A cross-cultural examination of the 2 × 2 achievement goal motivation framework. *Psychology of Music*, 44(6), 1372–1388.

- Ng, C. (2015). Australian primary students' motivation and learning intentions for extra-curricular music programmes. *Music Education Research, 19*(3), 276-291.
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music, 32*(4), 418-431.
- Nikolić, L. (2014). Obrazovanje budućih učitelja razredne nastave za vođenje pjevanja u razredu. U: M. Petrović (ur.), *Sociološki aspekt pedagogije i izvođaštva u scenskim umetnostima* (str. 81-99). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Nikolić, L. (2017a). Evaluacija modela glazbenoga obrazovanja budućih učitelja primarnoga obrazovanja. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 66*(2), 161-179.
- Nikolić, L. (2017b). Stavovi o glazbenom obrazovanju kao čimbenik glazbenog obrazovanja budućih učitelja. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja, 2*, 39-55.
- Nikolić, L. (2018). Status glazbenih sposobnosti studenata učiteljskoga studija. U: Radočaj-Jerković, A. (ur.), *2. međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti - Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije* (str. 312-332). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku.
- Nikolić, L. i Ercegovac-Jagnjić, G. (2010). Uloga glazbenih sposobnosti u glazbenom obrazovanju učitelja primarnog obrazovanja. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi, 11*(20), 23-33.

- O'Neill, S. (1999). Flow theory and the development of musical performance skills, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 129-134.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55, 68–78.
- Schatt, M. D. (2011). Achievement motivation and the adolescent musician: A synthesis of the literature. *Research and Issues in Music Education*, 9(1), pp. np. Pristupljeno 16.2.2018. na: <https://openmusiclibrary.org/article/107772/>
- Schmidt, C. P. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 53, 134–147.
- Schneider Grings, A. F., & Hentschke, L. (2015). Attributional Theory in investigating public music performance in higher music education. *International Journal of Music Education*, 35(1), 31-46.
- Sinnamon, S., Moran, A., & O'Connell, M. (2012). Flow among musicians. Measuring peak experiences of student performers. *Journal of research in Music Education*, 60(1), 6-25.
- Torres Delgado, G. (2017). Intrinsic motivation and flow condition on the music teacher's performance. *Research in Pedagogy*, 7(1), 145-157.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

- West, Ch. (2013). Motivating Music Students: A Review of the Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(2), 11-19.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A., Freedman-Doan, K., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469.
- Winter, N. (2004). The learning of popular music: A pedagogical model for music educators. *International Journal of Music Education*, 22, 237-247.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Borka D. Malčić
Univerzitet u Novom Sadu,
Filozofski fakultet

doi: 10.19090/zop.2018.27.85-104
UDC: 796.011.1-057.875
796.077.2-057.875
Pregledni rad

TEORIJSKE OSNOVE SAMORAZVOJA I SAMOEFIKASNOSTI ODRASLIH U KONTEKSTU NJIHOVIH INTERESOVANJA ZA FIZIČKE AKTIVNOSTI*

Apstrakt. Interesovanja predstavljaju relativno trajnu usmerenost aktivnosti pojedinca prema određenom objektu. Iako značajna u svim uzrastima, u odrasloj dobi interesovanja predstavljaju dispozicije ličnosti. Na složenost fenomena interesovanja, pored samog definisanja, ukazuje i postojanje velikog broja karakteristika interesovanja. U radu su sa teorijskog aspekta analizirani samorazvoj i samoeфикаsnost kao karakteristike interesovanja odraslih za fizičke aktivnosti koje su se pokazale značajnim činiocima i u empirijskim istraživanjima. Samorazvoj je posmatran iz tri ugla: kretanja ka autonomnosti, odnosno samoinicijative pojedinca; razvojnih zadataka i self koncepta individue. Analizirana je samoeфикаsnost koja određuje ponašanje pojedinca i aktivnost pri određenom interesovanju. Dat je prikaz veze percipirane samoeфикаsnosti i učešća odraslih u fizičkim aktivnostima. Sumiranjem rezultata zaključeno je da naredna istraživanja treba da budu usmerena na proveru u kojoj meri i u kojim vrstama fizičkih aktivnosti samorazvoj i samoeфикаsnost utiču na interesovanja za fizičke aktivnosti kod odraslih.

Ključne reči: interesovanja, samorazvoj, samoeфикаsnost, odrasli, fizička aktivnost.

UVOD

Iako se smatra da su interesovanja stara koliko i čovek, posmatrano iz naučnog ugla, razvojem društvenih nauka i porastom njihovog društvenog značaja, interesovanja počinju da budu predmet velikog broja naučnih disciplina, među kojima je i pedagogija. Interesovanja predstavljaju deo aktivne prirode čoveka, pa tako nema individue koja ne poseduje određenu interesnu strukturu. Iako je značaj interesovanja gotovo očigledan, brojni autori su se bavili formalnim određenjem, razvojnim fazama i

* Borka Malčić, borka.malcic@ff.uns.ac.rs

karakteristikama ljudskih interesovanja kao vrednosti (Pantić, 1982; Savićević, 1992).

U svim periodima života interesovanja imaju značajnu ulogu, ali u odraslom dobu ona postaju jedan od pokazatelja zrelosti ličnosti. O “pravim” interesovanjima moguće je govoriti tek nakon dostignutog određenog stepena u socijalnom, kognitivnom i fizičkom razvoju i svršenog procesa diferencijacije emocija. Iako se smatra da je sredina činilac koji u najvećoj meri utiče na sve vrste interesovanja (Savićević, 1992), sa promenom životnog toka čoveka, odnosno životne situacije u kojoj se individua nalazi, menjaju se i njegova interesovanja (Oljača, 2013). Iz ovoga se može zaključiti da su interesovanja odraslih relativno trajna usmerenost aktivnosti prema određenom objektu, što je promenljivo i zavisi od velikog broja kako ličnih tako i sredinskih faktora.

Postojeće teorijsko utemeljenje o interesovanjima predstavlja bitnu pretpostavku empirijskih istraživanja ove pedagoške i andragoške oblasti. Daskoro je predmet većine istraživanja o interesovanjima odraslih bio isključivo povezan sa profesionalnim interesovanjima i sa vrstama interesovanja u slobodnom vremenu. Poslednjih godina autori se bave kako teorijama nastanka interesovanja tako i određenim interesovanjem - sa ciljem da uoče razloge nastanka, zadržavanja ili promene određene interesne sfere.

Opređenje za interesovanja vezana za fizičke aktivnosti odraslih, leži u činjenici da veliki broj istraživanja pokazuje da je dve trećine svetske populacije fizički nedovoljno aktivno (Trost et al., 2002), a izveštaj Svetske zdravstvene organizacije (WHO, 2002), kaže da je nedovoljna fizička aktivnost predstavlja globalni problem i samostalni faktor rizika od smrtnosti.

U radu će biti analizirani samorazvoj i samoefikasnost kao odvojeni faktori koji utiču na interesovanja za fizičke aktivnosti kod odrasle populacije.

POJAM I KARAKTERISTIKE INTERESOVANJA

Biti zainteresovan za nešto znači prema tom objektu interesovanja imati pozitivna osećanja. Interesovanja odraslih predstvaljaju pretežno trajne dispozicije ličnosti, koje su rezultat istorijskog razvoja; formiraju se u socijalnom kontekstu, pod uticajem sve većeg broja činilaca koji determinišu nastanak, razvojni put i zadržavanje svakog interesovanja. Ako se orijentišemo samo na definisanje pojma interesovanja iz pedagoškog odnosno andragoškog ugla, možemo reći da je konstrukt interesovanja prvi počeo da koristi Herbart. U Pedagoškom leksikonu (1996: 204) interesovanja su definisana kao “trajnija ili duža mentalna usmerenost subjekta prema nekom području ili određenim sadržajima; veća osetljivost ili prijemčivost za takve sadržaje; povoljniji emocionalni odnos prema nekom području, pojedinim sadržajima ili nekim licima”. S obzirom na krajnje parcijalne definicije koje se mogu naći prilikom analize teorijskih istraživanja, dolazi se do zaključka da se definicije interesovanja razlikuju u odnosu na ugao različitih teorija a da svaka od definicija sadrži emocionalnu, kognitivnu ili konativnu komponentu. Kada je reč o interesovanjima za fizičke aktivnosti, pogotovo u odraslom dobu, sve tri komponente neophodne su za postojanje interesovanja. Važnost kognitivnog aspekta vidi se već u samom znanju o značaju fizičke aktivnosti za sveukupno zdravlje. Dalje, emocionalna komponenta nalazi se u svakoj aktivnosti koja ispunjava slobodno vreme odraslih i na kraju konativni aspekt interesovanja za fizičku aktivnost kod odraslih predstavlja akcijsku spremnost za ponašanje u skladu sa sopstvenim

interesovanjem. Zaključak je da uvažavanjem sva tri njegova aspekta, interesovanje predstavlja relativno trajnu usmerenost ličnosti prema nekom objektu, koja je pod uticajem različitih osobina same ličnosti, kao i pod uticajem sredine, socijalnog učenja i lične aktivnosti praćene prijatnim osećanjima i zadovoljstvom.

Kategoriju interesovanja u andragogiju uvodi Torndajk. Sumiranjem njegovih saznanja iz brojnih teorijskih i empirijskih istraživanja ove oblasti, može se uočiti da su neka interesovanja ukorenjena u prirodi same ličnosti - intrinzička interesovanja - i da naglasak treba da je na njima; da interesovanja mogu da se modifikuju i nauče i da su opadanja u interesovanjima sa godinama neznatna (Savićević, 1992).

Na složenost fenomena interesovanja, pored samog definisanja pojma, ukazuje i postojanje brojnih faktora interesovanja. Činilac koji svakako u najvećoj meri diferencira interesovanja kod odraslih jeste sredina. Sredina može da se javi kao podsticaj i da pozitivno utiče na interesovanje, ali, takođe, može da bude i barijera u ostvarenju određenog interesovanja. U sredinske uticaje spadaju socijalne promene i socijalne vrednosti. Aktualizacijom značaja fizičkih aktivnosti za zdravlje, fizičke aktivnosti procenjuju se kao određena vrednost, a od socijalne sredine direktno zavisi gde će one zauzeti mesto u životu pojedinca. Karakteristika interesovanja je i socijalno iskustvo individue determinisano položajem pojedinca, što može da vodi razmevanju izbora njegovih interesovanja u životu. Kao što je već napomenuto, životna uloga ili situacija, kao i životne okolnosti, takođe određuju vrstu i intenzitet interesovanja odraslih. Istraživanja su pokazala da su socijalno-ekonomske karakteristike pojedinca u vezi sa ostvarivanjem određenog interesovanja (Savićević, 1992). I za kraj, kao jednu od

najvažnijih sredinskih karakteristika interesovanja, treba navesti porodičnu sredinu koja može da bude početna “škola” kod formiranja interesovanja ali i izuzetan ometač ili podsticaj u odraslom dobu.

Pored uticaja sredine, kao najdominantnije karakteristike interesovanja odraslih, izdvajaju se:

- biološka osnova, odnosno urođena dispozicija za određeno interesovanje (Olport 1969; prema: Pantić, 1982);
- motivi kao pokretačka snaga koja čoveka podstiče na aktivnost; broj i vrsta interesovanja pozitivno koreliraju sa sposobnostima, ostvarenim uspehom i inteligencijom individue (Savićević, 1992);
- interesovanja su vaspitljiva, mogu da se modifikuju i nauče;
- na razvoj interesovanja značajan uticaj imaju različiti spoljašnji faktori (Savićević, 1992);
- emocije su jedna od karakteristika interesovanja na svim uzrastima;
- postoji difrencijacija interesovanja s obzirom na starost i obrazovni nivo odraslih;
- socijalni činioci predstavljaju faktor formiranja, zadržavanja i promene u interesovanjima odraslih.

Pored ovih karakteristika, kao determinante interesovanja značajni su i samorazvoj i samoeфикаsnost individue (Hofer, 2010; McAuley & Blissmer, 2000), koji će detaljnije biti analizirani u nastavku.

SAMORAZVOJ U KONTEKSTU INTERESOVANJA ODRASLIH ZA FIZIČKE AKTIVNOSTI

Razvoj odraslih podrazumeva periodične promene, sa pravilnim i specifičnim karakteristikama i stavovima koje odrasli doživljavaju tokom vremena (Oljača, 2005). Svaki čovek se bori i nastoji da otkrije svoj identitet,

odnosno kakav zaista jeste i kakav želi da bude (Oljača, 1992). Ovakvo traganje za sobom i sopstvenim samoprihvatanjem i samoostvarenjem čini samorazvoj. Čovek u sebi nosi nagon da ide prema sve višem razvoju sposobnosti, da bude samostalan i da ostvari svoje maksimalne mogućnosti. Rodžers je među prvim autorima pisao o samorazvoju. Prema njegovom mišljenju, to su promene koje neko može da dostigne za sebe ukoliko želi i zna kako (Rogers, 1961). Samorazvoj praktično predstavlja dinamički proces nastajanja onog što osoba stvarno jeste. Rodžers navodi (Rogers, 1961) da postoji devetnaest principa na osnovu kojih se može objasniti i bolje razumeti i realizovati teorijska osnova za pospešivanje samorazvoja individue.

- 1) Svaka individua nalazi se u promenljivom svetu iskustva i doživljaja, gde je ona sama centar zbivanja.
- 2) Nakon doživljaja i iskustva, pojedinac reaguje na sredinu koja postaje njegova realnost.
- 3) Organizam reaguje kao organizovana celina u odnosu na to fenomenološko polje.
- 4) Osoba poseduje težnju da se ostvari i aktuelizuje, gde je osnovna pretpostavka individualna percepcija.
- 5) Svako ponašanje je usmereno ka određenom cilju.
- 6) Emocije su sastavni deo svrsishodnog ponašanja i njihov intenzitet zavisi od značajnosti ponašanja za razvoj organizma.
- 7) Najbolji pristup za razumevanje ponašanja je unutrašnji okvir same individue, koji se može otkriti samoempatijom.
- 8) Sazrevanjem se deo totalnog perceptivnog polja diferencira na *self* i na organizam.

- 9) Kao rezultat interakcije sa sredinom i evaluacije interakcije sa drugima, formira se struktura *selfa* kao okvir percepcija koji karakteriše *ja* i *mene* prema drugima.
- 10) Vrednosti kao elementi iskustva i strukture *selfa* su, u stvari, vrednosti koje je osoba doživela ili preuzela od drugih.
- 11) Iskustvo se stiže a potom shvata i organizuje u *self*; ignoriše ili odbacuje iz *selfa*.
- 12) Načini ponašanja koje individua usvaja su oni koji se uklapaju u *self*.
- 13) Ako se ponašanje ostvaruje pod uticajem organiskih doživljaja i potreba a da nije pre toga simbolizovano, ono kao takvo “ne pripada” individui.
- 14) Psihološke tenzije nastaju kada individua svesno odbacuje značaj osećanja koje ne organizuje u geštalt strukture *selfa*.
- 15) Psihološka prilagođenost nasuprot tome nastaje kada su *self* koncept i svi senzorni doživljaji organizma povezani konzistentnim vezama.
- 16) Nekonzistentna iskustva sa *selfom* mogu da izazovu strah i rigidniju organizaciju *self* strukture kako bi se ona zaštitila i sačuvala.
- 17) Odsustvom svakog straha sa druge strane pod određenim okolnostima i nekonzistentni doživljaji mogu da budu prihvaćeni u strukturu *selfa* i da utiču na njegovo revidiranje.
- 18) Ukoliko osoba prihvata sve senzorne i visceralne doživljaje u konzistentan i integrisan sistem, tada je, kao osobena ličnost, više prihvaćena u socijalnom okruženju.

19) Sa prihvatanjem doživljaja, individua se menja i pretvara svoj postojeći *self* u organizmički proces vrednovanja.

U kontekstu interesovanja za fizičke aktivnosti odraslih, samorazvoj se može posmatrati iz tri ugla:

- 1) kretanja ka autonomnosti;
- 2) razvojnih zadataka;
- 3) *self* koncepta.

Prvi je koncept kretanja ličnosti ka višem nivou autonomnosti ondosno odabiru ciljeva koji žele da se dostignu kroz aktivnosti i ponašanja koja su u skladu sa ličnim vrednostima. Kada je reč o interesovanjima za fizičke aktivnosti, ovo bi značilo da će se ona ostvariti ukoliko individua ima razvijenu svest i poseduje potrebna znanja o značaju fizičkih aktivnosti za sveukupno zdravlje. Kako navodi Oljača (2005), ljudsko ponašanje može se menjati, odnosno do samorazvoja može da dođe samo u slučaju:

- 1) razvijanja individualnog osećanja ostvarenosti;
- 2) razvitka unutrašnjih snaga koje usmeravaju i podstiču aktivnost ličnosti;
- 3) razvoja individualnog *self* koncepta.

Primenom ovih postavki može se zaključiti da će odrasli razviti stabilna individualna interesovanja za fizičke aktivnosti ukoliko postoji samoinicijativa bez obzira na stimulse spolja, ali da samorazvoja i razvoja interesovanja nema bez procesa učenja odnosno doživljenog pozitivnog iskustva. Ovo je od izuzetnog značaja za mogućnost primene prilikom učvršćivanja interesovanja za fizičke aktivnosti odraslih. Uz neophodnu samoinicijativu i pomoć kroz kognitivna saznanja a kroz doživljena iskustva

(gde je poželjno postizanje uspeha), osoba će razviti interesovanje za fizičke aktivnosti u stabilnu dispoziciju svoje ličnosti.

Drugi koncept samorazvoja u kontekstu interesovanja odraslih za fizičke aktivnosti su razvojni zadaci. Koncept razvojnih zadataka predstavlja nastojanje da se proces starenja opiše kroz periode koji su svaki za sebe usmereni na zadatke i vrednosti i za koje se smatra da su poželjni, prihvatljivi i mogući. Razvojni zadatak javlja se u određenom periodu života i njegovo uspešno savladavanje vodi sreći, uspehu i blagostanju, kao i prelasku na naredne zadatke (Hofer, 2010). Pojam razvojnih zadataka ima dve implikacije na razvoj individualnih interesovanja za fizičke aktivnosti odraslih (Hofer, 2010), a one su sledeće.

- 1) U svakom životnom periodu, kroz svakodnevne izazove, osoba teži nekim ciljevima - neki od njih zavise od uzrasta i određenog zadatka.
- 2) U svakom narednom periodu osoba se susreće i bori sa životnim zadacima i u zavisnosti od toga intenzitet i vrsta interesovanja može da se promeni.

Gledano iz razvojne perspektive, osoba bi trebalo da smanji zahteve u ciljevima i zadacima kako bi se oni postepeno povećavali (Brandstadter, 1998). Može se zaključiti da je koncepcija razvojnih zadataka veoma korisna i značajna za razvoj individualnih interesovanja za fizičke aktivnosti individue, što se može ali ne mora razviti kroz višestruke ciljeve povezane sa idealnim *selfom*. Samo će ciljevi i zadaci koji nisu podstaknuti interesovanjima nestati nakon dostignuća (Hofer, 2010).

Treći koncept samorazvoja u kontekstu interesovanja je *self* koncept individue. Najvažniji ciljevi svake osobe su u vezi sa njenim *self* konceptom.

Self koncept (*self concept*) jeste, najjednostavnije rečeno, skup stavova i mišljenja koje osoba poseduje o sebi. On se najčešće definiše kao vrsta trajne teorije koju osoba ima o sebi (Epstein, 1973). *Self* koncept u sebi sadrži kako prošlost tako i budućnost individue. S obzirom da osobe imaju tendenciju da definišu sebe kroz svoje hobije, jasno je da su interesovanja od ključne važnosti za *self* koncept pojedinca. Moguće je pronaći i vezu između interesovanja i četiri glavne perspektive *selfa* koje je predložio Strang (1957):

- 1) osnovni (stvarni) *self* je koncept za koji osoba smatra da je to ona; ovde bi karakteristična bila stvarna interesovanja osobe;
- 2) privremeni (prolazni) *self* je trenutno stanje i raspoloženje pojedinca; tu se ubrajaju interesovanja koja traju kratko i koja iz situacionih nisu prešla u individualna;
- 3) društveni *self* je onaj za koji osoba smatra da ga drugi vide i vrednuju; karakteristična interesovanja bi bila ona za koje osoba pretpostavlja da ih poseduje radi društveno poželjnih principa;
- 4) idealni *self* je onaj koji individua priželjkuje, ono što bi želela da bude, a uključivala bi ona interesovanja u kojima osoba želi da učestvuje.

Može se zaključiti da je stvarni samorazvoj povezan sa procesima samoodgovornosti i samoinicijative (Oljača, 2001). On proizilazi iz prirodne potrebe čoveka i mora posedovati karakteristike već doživljenog odnosno iskustvenog učenja. Svi oni koji imaju više i složenije životne ciljeve usmeravaju se ka samorazvoju.

S obzirom da su interesovanja za fizičke aktivnosti isključivo u vezi sa ličnim potrebama i željama pojedinca, očigledno je da ona ne mogu da budu razvijena ukoliko nema samorazvoja individue. Samo adekvatna

saznanja, individualna odgovornost, samoinicijativa, kao i pozitivno doživljeno iskustvo bavljenja fizičkim aktivnostima, mogu da dovedu do stvarnog samorazvoja povezanog sa interesovanjima za fizičke aktivnosti.

SAMOEFIKASNOST U KONTEKSTU INTERESOVANJA ODRASLIH ZA FIZIČKE AKTIVNOSTI

Samorazvoj je u tesnoj vezi sa *self* konceptom osobe. Poznato je da slični ljudi biraju potpuno različita polja interesovanja, što je u skladu sa njihovim ličnim shvatanjima o osobinama za koje smatraju da poseduju, u odnosu na ono što misle da su u stanju da urade i, na kraju, naspram toga kako vide sebe u odnosu na druge. Ovakva shvatanja proizilaze iz čovekovog iskustva i karakteristika *selfa*. Ta subjektivna uverenja o sebi - kada se jednom uspostave - imaju veoma značajnu ulogu u samorazvoju svake osobe (Bandura, 1997; Markus & Nurius, 1986). Dosadašnja istraživanja pokazala su da na većinu aktivnosti i izbora u ljudskom životu u značajnoj meri, pored *self* koncepta, utiče i uverenje o samoefikasnosti (Bong & Skaalvik, 2003). Koncept samoefikasnosti razvio je Albert Bandura sedamdesetih godina XX veka. On određuje samoefikasnost (Bandura, 1977, 1997) kao uverenje pojedinca o sopstvenim sposobnostima organizacije i izvršenja određenih akcija koje su neophodne kako bi se ostvario postavljeni cilj. Samoefikasnost je, u stvari, subjektivni doživljaj ličnih kompetencija koje se tiču ostvarenja različitih zadataka.

Savremeni autori smatraju da samoefikasnost nije nasledna nego da se razvija kroz iskustvo (Maddux, 2002). Najčešće navođeni izvori na osnovu kojih osoba bazira ličnu efikasnost su sledeći.

- 1) **Sopstveno iskustvo** – uspeh povećava nivo samoefikasnosti, dok ga neuspeh smanjuje (Gist & Mitchell, 1992; Saks, 1995; Silver et

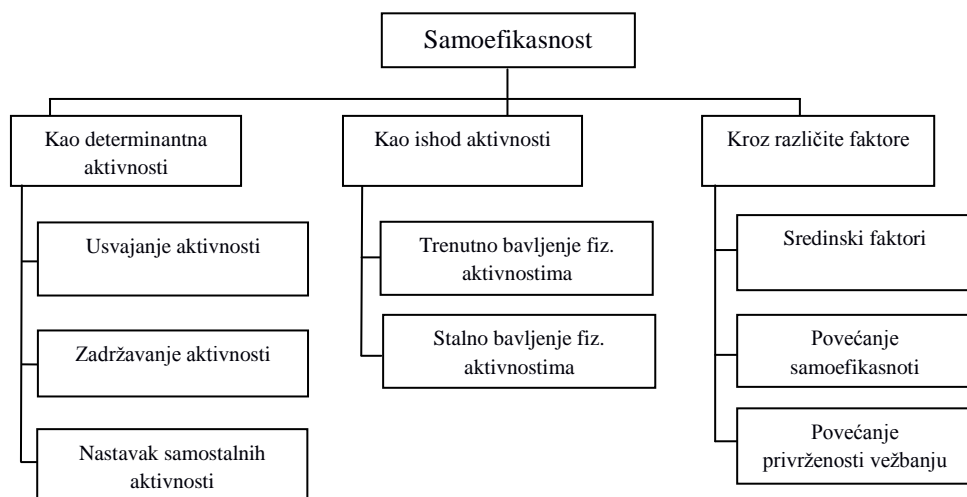
al., 1995). Ovo je veoma važno za interesovanja za fizičke aktivnosti jer se obezbeđivanjem uspeha u ovim aktivnostima omogućuje nastavak učestvovanja u njima, dok neuspeh odnosno smanjen nivo samoeфикаsnosti može lako da dovede do prestanka bavljenja fizičkim aktivnostima odraslih.

- 2) **Iskustva drugih** – omogućavaju poređenje sa sopstvenim iskustvima kao i učenje po modelu (Bandura et al., 2003).
- 3) **Verbalno/socijalno uveravanje** – individua može biti podstaknuta i stimulisana na učešće u fizičkim aktivnostima, što povratno može da utiče na napredak u izvršavanju i samoprocenu ефикаsnosti (Redmond, 2010).
- 4) **Psihofiziološko stanje** – prijatna situacija povećava sigurnost, dok se neprijatna stanja povezuju sa osećanjem nekompetentnosti, u ovom slučaju za fizičke aktivnosti.
- 5) **Imaginarna iskustva** – iskustva u hipotetičkim situacijama mogu pozitivno ili negativno da utiču na percipiranu samoeфикаsnost (Maddux & Gosselin, 2003).

Samoeфикаsnost u velikoj meri određuje naše ponašanje i aktivnost pri određenom interesovanju. Koncept samoeфикаsnosti primenjuje se u različitim oblastima: psihologiji, obrazovanju, sociologiji, medicini, menadžementu, sportu itd.

Dosadašnjim istraživanjima utvrđeno je da je percipirana samoeфикаsnost jedan od ključnih pokretača i razlog zadržavanja učešća u fizičkim aktivnostima (Dzewaltowski, Noble, & Shaw, 1990; Feltz & Riessinger, 1990; McAuley, 1992, 1993; Shaw, Dzewaltowski, & McElroy, 1992). Takođe, autori naglašavaju recipročnu vezu između fizičkih aktivnosti

i samoefikasnosti i daju shematski prikaz te veze (Slika 1), (McAuley & Blissmer, 2000).



Slika 1 - Shematski prikaz veze između fizičke aktivnosti i samoefikasnosti (McAuley & Blissmer, 2000: 87)

Samoefikasnost se pokazala kao prediktor početka bavljenja fizičkim aktivnostima i kao značajna determinanta održavanja učešća u fizičkim aktivnostima tokom godina (McAuley & Blissmer, 2000). Može se zaključiti da samoefikasnost utiče na interesovanja odraslih za fizičke aktivnosti trojako, i to: na samo učešće u ovim aktivnostima; na ishod interesovanja za fizičke aktivnosti i kroz različite faktore koji indirektno takođe utiču na interesovanja kod odraslih za fizičke aktivnosti (Slika 1). Samoefikasnost kao determinanta fizičkih aktivnosti utiče na samo usvajanje određene aktivnosti, zatim na njeno zadržavanje i kontinuirano bavljenje određenom aktivnosti i, na kraju, na nastanak individualnog interesovanja odnosno nastavak samostalnog učešća u fizičkim aktivnostima. Dalje, samoefikasnost utiče na ishode fizičkih aktivnosti i to se prikazuje kroz trenutna i

kontinuirana interesovanja za fizičke aktivnosti odraslih. Na kraju, recipročnu vezu interesovanja za fizičke aktivnosti i učešća odraslih u njima i samoefikasnosti predstavljaju faktori sredine, povećanje samoefikasnosti, kao i povećanje privrženosti interesovanjima za fizičke aktivnosti odraslih.

Na osnovu ovog prikaza, možemo zaključiti da je osećanje samoefikasnosti značajan prediktor u interesovanjima za fizičke aktivnosti. Da bi se ova interesovanja razvila i kasnije zadržala, neophodno je da osoba veruje u sebe i da svoje aktivnosti vidi kao uspešne.

ZAKLJUČAK

U ovom teorijskom istraživanju, na osnovu izučavane literature, analizirani su samorazvoj i samoefikasnost u kontekstu interesovanja odraslih za fizičke aktivnosti. Iako su predmet brojnih nauka i naučnih disciplina, ne postoji još uvek jednoznačna definicija interesovanja, njihovih karakteristika i vrsta. Interesovanja se menjaju sa uzrastom i promenom životne situacije a postaju stabilna u odraslom dobu.

Iako istraživanja ukazuju da je svetska populacija fizički neaktivna više nego ikada pre, te da broj bolesti i posledica sedentarnog načina života rastu (WHO, 2002), i dalje je nedovoljan broj istraživanja koja bi procenila šta je to što određuje da li će odrasli biti fizički aktivni ili ne.

Dosadašnja istraživanja pokazala su da se - kao najdominantnije karakteristike svih interesovanja - izdvajaju: biološka dispozicija, socijalni činioci, ostvaren uspeh u određenoj aktivnosti, inteligencija individue (Savićević, 1992), ali i samorazvoj i samoefikasnot, čije smo teorijske osnove analizirali u ovom radu u kontekstu interesovanja odraslih za fizičke aktivnosti.

Zaključak je da je samorazvoj praktično dinamički proces traganja za sobom, odnosno nastajanje onog što osoba jeste. Samorazvoj u kontekstu interesovanja za fizičke aktivnosti odraslih analiziran je ovde iz tri ugla: kretanja ka autonomnosti; razvojnih zadataka i *self* koncepta. Sva tri koncepta su neophodna kako bi osoba razvila stabilno individualno interesovanje za fizičke aktivnosti u odraslom dobu.

S obzirom da su istraživanja pokazala da na većinu aktivnosti i izbora u ljudskom životu u značajnoj meri utiče samoeфикаsnost (Bong & Skaalvik, 2003) i da je percipirana samoeфикаsnost jedan od ključnih pokretača i razlog zadržavanja u fizičkim aktivnostima (Dzewaltowski, Noble, & Shaw, 1990; Feltz & Riessinger, 1990; McAuley, 1992, 1993; Shaw, Dzewaltowski, & McElroy, 1992), logično je bilo da je uključimo u ovo teorijsko istraživanje. Sumiranjem rezultata analize dostupne literature, može se reći da samoeфикаsnost utiče na ovu vrstu interesovanja kao determinanta same aktivnosti – kroz usvajanje aktivnosti, njeno zadržavanje i nastavak samostalnog bavljenja određenom aktivnošću; kao ishod aktivnosti – kroz trenutno i kontinuirano bavljenje fizičkim aktivnostima i kroz različite faktore – sredinski faktori, povećanjem samoeфикаsnosti i privrženošću vežbanjem (McAuley & Blissmer, 2000).

Iz svega navedenog može se uočiti da samorazvoj i percipirani osećaj samoeфикаsnosti potencijalno predstavljaju značajne prediktore interesovanja odraslih za fizičke aktivnosti. Kako je teorijsko utemeljenje bitna pretpostavka za svako empirijsko istraživanje, trebalo bi da naredna istraživanja budu usmerena na proveru u kojoj meri i u kojim vrstama fizičkih aktivnosti samorazvoj i samoeфикаsnost utiču na interesovanja za fizičke aktivnosti odraslih. Time bi se mogao steći uvid u kojoj meri postoji

recipročna veza između samoeфикаsnosti i samorazvoja i učešća odraslih u fizičkim aktivnostima. Ovo je posebno značajno zbog uticaja koji fizička aktivnost ima na biopsihosocijalne karakteristike pojedinca. U tom smislu, važna i potencijalna istraživačka tema bila bi uticaj samoeфикаsnosti i samorazvoja na interesovanja odraslih za fizičke aktivnosti.

A THEORETICAL BASIS OF SELF-DEVELOPMENT AND SELF-EFFICACY OF ADULTS IN THE CONTEXT OF THEIR INTERESTS FOR PHYSICAL ACTIVITIES

ABSTRACT

Interests represent a relatively permanent orientation of an individual's activity toward a particular object. Although the interests are significant in all ages, they represent personality dispositions in adulthood. Besides its definition, the complexity of the phenomenon of the interest indicates the existence of a large number of its characteristics. From the theoretical point of view, the paper analyzes self-efficacy and self-development as characteristics of the interest of adults in physical activities, which have proven to be significant factors in empirical research. The self-development has been observed from three sides: the movement towards autonomy, or self-initiative of the individual; development tasks, and self-concept of the individual. There has been analyzed the self-efficacy as well, which determines our behavior and activities in a particular interest. There has been given an overview of the perceived self-efficacy and participation of adults in physical activities. Summarizing the results concluded that the next research should be directed to check in which types of physical activity self-development and self-efficacy affect the interests of physical activity of adults.

KEY WORDS: interests, self-development, self-efficacy, adults, physical activity.

REFERENCE

- Bandura, A. (1977). Self – efficacy; Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York: Freeman.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy on diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, 769-782.
- Bong M., & Skaalvik E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Brandtstadter, J. (1998). Action perspectives on human development. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 807–863). New York, NY: Wiley.
- Dzewaltowski, D. A., Noble, J. M., & Shaw, J. M. (1990). Physical activity participation: Social cognitive theory versus the theories of reasoned action and planned behavior. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 12(4), 388-405.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 405–416.
- Feltz, D. L., & Riessinger, C. A. (1990). Effects of in vivo emotive imagery and performance feedback on self-efficacy and muscular endurance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 132-143.

- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17 (2), 183-211.
- Hofer, M. (2010). Adolescent` Development of Individual Interest: A Product of Multiple Goal Regulation? *Educational Psychologist*, 45(3), 149-166.
- Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). New York: Oxford University Press.
- Maddux, J. E., & Gosselin, J. T. (2003). Self-efficacy. In: Leary MR, Tangney JP, editors. *Handbook of Self and Identity*. New York, NY, USA: Guilford Press; pp. 218–237.
- McAuley, E. (1992). The role of efficacy cognitions in the prediction of exercise behavior in middle-aged adults. *Journal of Behavioral Medicine*, 15 (1), 65-88.
- McAuley, E. (1993). Self-efficacy and the maintenance of exercise participation in older adults. *Journal of Behavioral Medicine*, 16, 103-113.
- McAuley, E., & Blissmer, B. (2000). Self – Efficacy Determinants and Consequences of Physical Activity. *Exercise and Sport Science Reviews*, 2 (28) 85-88.
- Oljača, M. (1992). *Samoobrazovanje i samorazvoj odraslih*. Novi Sad: Institut za pedagogiju – Filozofski fakultet.
- Oljača, M. (2001). *Pedagogija sporta*. Beograd: Sportska akademija.
- Oljača, M. (2005). *Self koncept i razvoj*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Oljača, M. (2013). *Andragoška didaktika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Pantić, D. (1982). *Interesovanje*. Sociološki leksikon. Beograd: Savremena administracija.
- Pedagoški leksikon*. (1996). Beograd: ZZUINS.
- Redmond, B. F. (2010). Self-Efficacy Theory: Do I think that I can succeed in my work? *Work Attitudes and Motivation*. The Pennsylvania State University: World Campus. Pristupljeno 28.04.2017. <https://cms.psu.edu>.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person, A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston, Massachusetts: Houghtrom Mifflin.
- Saks, A. M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 8 (2), 211-225.
- Savićević, D. (1992). *Priroda i karakteristike interesa u andragogiji*. Beograd: ZZUINS – Filozofski fakultet.
- Shaw, J. M., Dzewaltowski, D. A., & McElroy, M. (1992). Self-efficacy and causal attributions as mediators of perceptions of psychological momentum. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14 (2), 134-147.
- Silver, W. S., Mitchell, T. R., & Gist, M. E. (1995). Responses to successful and unsuccessful performance: The moderating effect of self-efficacy on the relationship between performance and attributions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 62 (3), 286-299.
- Strang, R. (1957). *The Adolescent Views Himself*. New York: McGraw Hill.

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.

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.

Marina Matić

Faculty of Humanities and Social Sciences
University of J.J. Strossmayer in Osijek,
Croatia

doi: 10.19090/zop.2018.27.105-128

UDC: 316.356.2: 316.752-053.6

Originalni naučni rad

PARENTS' EDUCATIONAL LEVEL AND ADOLESCENT VALUE ORIENTATIONS*

Abstract. This study examines the relationship between the parents' educational level and adolescent value orientations, and analyses value differences among adolescents based on the school type. The study involved 437 vocational and grammar school students (194 male or 44.4%; 243 female or 55.6%). The study included mid and late adolescents, with the participants' age ranging from 14 to 19 ($M=2.32$, $SD= 1.16$). A questionnaire consisting of socio-demographic and self-direction questions, and conformity value orientation questions was implemented in the study. The theoretical analysis outlined the research findings related to adolescent values and parental class (education and occupation). The results demonstrated a significant relationship between the mother's educational level and grammar students' self-direction. A significant relationship was not found between the parents' educational level and vocational/grammar students' degree of conformity. Significant value differences based on the school type were established as vocational students ascribed higher importance to conformity values as opposed to grammar school students. These results suggested that future research could examine the reasons behind vocational students' inclination towards conformity. Moreover, future studies should turn to parents-child rearing values and teacher's values, in order to provide a deeper understanding of the value transmission during schooling.

Key words: parental education, adolescents, values, school.

INTRODUCTION

Adolescence, a transitional period that begins at the offset of childhood, is marked by major behavioural, cognitive and emotional changes. This dynamic period is not conclusive until one has acquired a new sort of identification, characterized by new experiences and devoid of childish mischief (Erikson, 1968). An adolescent's behaviour and an overall belief system throughout this period is motivated by values, which are "implicit

* Marina Matić, marina.matic00@gmail.com

organizers of judgments about the capacity of things, people, actions, and activities” (Rohan & Zanna, 2001:467). By investigating adolescent values one is able to provide an insight into the underlying attitudes and beliefs which shape an adolescent’s identity and behaviour. The adolescent’s value system is also a result of various socializing agents, specifically parents, peers, and teachers, religious and social institutions, which unconsciously or consciously impart values onto the adolescents (Daniel et al., 2012; Knafo & Schwartz, 2004). Parents as primary socializing agents are first in line to transmit values onto the adolescents through verbal or non-verbal ways of communication. Each parent shares a universal set of values (Bilsky & Schwartz, 1994; Schwartz, 1994) which is a product of his or her family upbringing, school type, level of education, job satisfaction, etc. This study aims to examine the possible relationship or connection among the high school students’ conformity and self-direction values and the parents’ educational level. Moreover, the study also investigates whether adolescent conformity and self-direction value differences exist based on the school type.

THEORETICAL BACKGROUND

The concept of values has been intensely investigated by many prominent researchers (Kluckhohn, 1951; Rohan & Zanna, 2001; Rokeach, 1968; Schwartz, 1994; Schwartz, 2006). As defined by Kluckhohn (1951:396), values persistently existed throughout time, they were a “preference which is felt and/or considered to be justified”. Rokeach (1968:16) defined a value as “an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally and socially preferable to alternative modes of conduct or end-states of existence”. While Rokeach

(1968) categorized values into terminal and instrumental ones, Schwartz (1992) identified ten specific value types. In an attempt to avoid further misconceptions about theory and research related to values, Rohan (2000) insisted, while taking into account Schwartz's theory on universal values, that individuals only varied based on importance ascribed to certain value types. Bilsky and Schwartz (1994:165) explained that a "system of value priorities" was created by ascribing importance to certain value types. Moreover, Schwartz (1994) added that values were attained through the process of socialization, as well as through experiences unique to each individual. Thus, the term *value orientation* would be used further on as it comprised value priorities and contextual aspects (Kluckhohn, 1951). Rokeach (1968:18) insisted that "culture, social system, caste and class, sex, occupation, education, religious up-bringing and political orientation" contributed to the formation of the value systems. When investigating adolescent values, societal factors need to be taken into account since an adolescent's *self* is not only a singular construct, but also a social construct, formed by interactions with parents, teachers, and peers (Harter, 2012). Furthermore, an adolescent's identity is a complex interchangeable construct that involves "the traits and characteristics, social relations, roles, and social group memberships that define who one is" (Oyserman, Elmore & Smith, 2012:69).

However, this transitional, postmodern period has seen a shift in adolescents' views on family, social institutions and surrounding. This change has led to adolescents adopting and claiming fragmented values and lifestyles which are no longer dictated by societal norms (Karvonen, Young, West & Rahkonen, 2012). Adolescents can strive for self-direction values, for instance independence, mastery and freedom of action, but if socialising

agents, for example parents, do not nurture such values, the adolescent might not acquire self-direction values, but the opposite, conformity values. The end goal of the conformity value orientation would lead to a restraint in terms of actions, preferences or even likings that could jeopardize or in any way harm societal norms or expectations (Schwartz, 1992).

The parent's role, specifically the parental educational attainment, is taken into consideration, since the socio-cultural context, as well as agents inhabiting such contexts, are important in producing, transforming or even constraining certain value preferences in adolescence (see Liem, Martin, Porter & Colmar, 2012; Tuma & Livson, 1960). Various studies have shown value similarity between adolescents and parents (Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles & Sameroff, 2001; Roest, Dubas, Gerris & Engels, 2009; Pinquart & Silbereisen, 2004; Laghi, Pallini & De Sclavis, 2012; Barni, Ranieri, Scabini & Rosnati, 2011). In their research on the influence of social stratification of parental values, Kohn, Slomczynski and Schoenbach (1986) found evidence of a strong relationship, even though a relation between the parent's social position and the child's value orientation was not previously empirically investigated in detail. Thus, study efforts were placed on the relationship between a family's social position and a child's value orientation. By exercising self-direction through their work and occupation, parental values influenced their children's values. The family was viewed as a part of a larger social system, meaning that they were seen as an integral part of industrial societies. The same study was conducted in Italy and the United States by Pearlin and Kohn (1966), who showed that middle-class parents valued self-direction in children more as opposed to working-class parents who valued conformity. While analysing Kohn's work on class and conformity, Wright

and Wright (1976) indicated that the parents' educational level could be viewed as a stronger determinant of values as opposed to their occupation. However, in clarification, Kohn and Schooler (1969) insisted that the social class encompassed various complex social variables, and defined education and occupation as important determinants of values throughout their research on the relationship between the parents' social class (level of education and occupation) and adolescents' self-direction versus conformity. Moreover, occupation provided a space where self-direction values could be exercised or even restricted, while education broadened the participants' perspective and acted as a prerequisite for self-directed values. Luster, Rhoades and Haas (1989) went on to confirm Kohn's theory when investigating the relationship among the mother's social class (occupation and education level), values (degree of conformity and self-direction), behaviour, and parental practice. Specifically, mothers who valued self-direction were more supportive, nurturing, prone to reading, talking and emphasized the child's need for exploration. On the other hand, mothers who valued conformity exercised restraint and control in their childrearing practices.

Thus parents, as primary socialising agents, can produce and transmit their own values onto the adolescent, but some research has yet to find concrete evidence of such a strong relationship (McBroom, Reed, Burns, Hargraves & Trankel, 1985; Whitebeck & Gecas, 1988). Edgar-Smith and Wozniak (2010: 189) stated that strong "value agreement" within families was not expected during the period of adolescence, since adolescents were in constant interaction with other socialising agents aside from the family. A family was not an isolated unit devoid of societal influences. Value transmission occurred in the family, school, and community realm. Boehnke,

Hadjar and Baier (2007:778) emphasized the issue of the context, specifically “societal context”, when analysing value transmission. The societal context encompassed peers, schools, media, religious institutions, etc. and all of them might have an effect on the value priority formation. The above mentioned authors pointed to a lack of agreement when it came to defining and measuring the overall societal context influence on the individual.

Desjardins (2015: 135) examined the role of education on the value formation by taking into account the societal context. Specifically, in order to examine the role of education, it was necessary to consider, as the author said, “the socio-cultural and socio-political contexts in which education is delivered”. Halstead (1996) stressed that schools presented a space where value priorities of teachers, parents, children themselves, peers, media, communities, etc. clashed, and that in the long run they affected and influenced the value priorities of children and adolescents. While examining the correlation between families and children’s success and/or failure at school, Stigler (1991:199) introduced the “match theory”. The author explained that children who excelled at school did so since the family’s values, beliefs, and attitudes matched the ones that existed at schools. Therefore, if a child did not adapt or did not excel, it was because the home surrounding was not oriented towards academic success. The author then broadened the theory by explaining that the family and school overlapped in their functions and goals, meaning that one did not exclude the other.

METHOD

Research aims

The research aims of this study are twofold: (1) to examine the relationship between the parents’ educational level and adolescent value

orientations, and (2) to compare the value orientations of grammar and vocational school students in Osijek, Croatia.

Hypotheses

The following hypotheses have been established based on the research aims:

H1: A relationship between the parents' educational level and students' degree of self-direction is expected.

H2: A relationship between the parents' educational level and students' degree of conformity is expected.

H3: Value orientation differences based on high school type are expected.

Participants

The random sample consisted of 437 high school students, precisely 245 students from grammar schools, and 192 students from vocational high schools in Osijek, Croatia. The schools were randomly selected, and after contacting them, 2 grammar schools and 2 vocational schools gave the research approval. A total of 437 students participated in the study, and submitted the (anonymous) questionnaire after completion. The research study included 194 male (44.4%) and 243 female students (55.6%), ($M=1.56$, $SD=0.49$). Descriptive data concerning the number of participants, school type, and gender are presented in Table 1. Mid (grades 9-11) and late (grade 12) adolescents were included in the study. The participants' age ranged from age 14 to 19 ($M= 2.32$, $SD=1.16$).

Table 1 *Descriptive data of the sample*

School	Gender	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Grammar school	Male	110	1.56	0.49
	Female	135	1.56	0.49
Vocational school	Male	84	1.56	0.49
	Female	108	1.56	0.49

Instrument

The questionnaire was categorized into two parts. Specifically, the first part consisted of socio-demographic questions, whereas the second part focused on value orientations. The socio-demographic part of the questionnaire consisted of the following questions: *School type*: a) Art school, b) Grammar school, c) 4-year Vocational school, d) 3-year Vocational school; *Gender*: a) Male, b) Female; *Age*: a)15, b) 16, c)17, d) Other; *Family structure*: a) Living with his/her mother and father, b) Living with his/her father, c) Living with his/her mother, d) Other; *Parental education*: a) None, b) Primary education, c) Secondary education, d) Bachelor's degree or equivalent, e) Master's/Professional/ Doctorate degree and *Previous year academic success*: a) Insufficient, b) Sufficient, c) Good, d) Very good, e) Excellent.

The second part of the questionnaire examined the self-direction and conformity value orientation. Schwartz (1992) value type survey on universal values was modified in order to examine the self-direction and conformity values, and to reflect the societal context in Croatia. The self-direction value type focused on a varied life, action, independence, freedom of thought, achieving internalised standards, mastery, authenticity, forging meaningful relationships, creativity, and self-respect. Ten value statements were included

to measure the self-direction value orientation: *Doing what you love is the most important thing; It is important to be independent and not depend on anybody; It is important to be authentic in your relationships; Friendships are important; Life should be filled with personal adventures and excitement; I read books in my free time; I volunteer and do charity work; Volunteering brings me inner peace and happiness; Free time is best spent with friends; I attend music concerts, the theatre and movie cinemas.* The Cronbach's alpha coefficient for the self-direction value orientation was $\alpha = .69$

The conformity value orientation was modified and broadened (see Schwartz, 1992; Schwartz, 1994). The main aim of the conformity value orientation was obedience, politeness, self-discipline, self-restraint, maintaining social order, stability in terms of relationships and *self*, honouring social norms, parents and elders. The conformity value orientation was measured by using the following eight items: *One should strive for a steady and secure job position in the near future; A good friend tolerates disrespect from others in order to avoid conflict; I do the housework and participate in family affairs; I spend my free time with my family; I attend church, mass, sermon and lectures; A family should live in accordance and peace; One should live in premarital purity; One should regularly attend church.* The Cronbach's alpha coefficient for the conformity value orientation was $\alpha = .72$

The participants were asked to read the given statements and indicate the extent of agreement or disagreement on a five-point Likert scale. The scale consisted of five response categories ranging from (1) disagree completely, (2) mostly disagree, (3) neither, (4) mostly agree, (5) completely agree.

Procedure

The research study was conducted according to *The Ethical Standards for Research with Children* (2003). The questionnaires were approved by the school boards. The parents and students in both grammar and vocational schools were informed about the study and they gave their written consent. The study was conducted via anonymous questionnaire during regular classes in May, 2017. The participants were provided with a brief introduction and afterwards the participants completed the questionnaires. The questionnaires were anonymous and the participants answered questions voluntarily. After completion, the students placed the questionnaires on the classroom desk.

RESULTS

The results did not show a statistically significant relationship between the father's educational level and grammar students' degree of self-direction. However, as evident from Table 2, there was a statistically significant relationship between the mother's level of education and grammar-school students' self-direction ($p < .05$). The results did not show a significant relationship between the parents' (neither mothers nor fathers) educational level and vocational students' degree of self-direction.

Table 2 *Correlation between the parents' educational level and students' degree of self-direction*

Variable	Students	N	M	SD	Self-direction
Father's educational level	Grammar	245	3.74	1.08	-.02
	Vocational	192	3.13	.88	.03
Mother's educational level	Grammar	245	3.32	1.69	1.3*
	Vocational	195	2.96	1.18	.18

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

There was no statistically significant relationship between the parents' educational level and the grammar students' degree of conformity. Furthermore, a significant relationship between the parents' educational background and vocational students' degree of conformity also was not found. In general, an association between the parents' educational background and students' degree of conformity was not found.

Table 3 *Correlation between the parents' educational level and students' degree of conformity*

Variable	Students	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Conformity</i>
Father's educational level	Grammar	245	3.74	1.08	.00
	Vocational	192	3.13	.88	.01
Mother's educational level	Grammar	245	3.32	1.69	-.00
	Vocational	195	2.96	1.18	.06

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

The t-test data analysis did not show a statistically significant difference between grammar and vocational school students in terms of self-direction (see Table 4). However, the results showed that grammar and vocational students varied in terms of conformity values ($p < .001$). Furthermore, vocational students nurtured conformity values more as opposed to grammar school students.

Table 4 *T-test results on grammar and vocational students' value orientations*

Variable	School	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
Self-direction value orientation	Grammar	245	38.11	4.21	.47
	Vocational	192	37.92	4.20	
Conformity value orientation	Grammar	245	26.52	5.59	-3.94***
	Vocational	195	28.52	4.99	

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

DISCUSSION

The current study aimed to explore the relationship between the parents' educational level and adolescent value orientations. It also sought to examine and compare the value orientations of grammar and vocational school students. The results did not show a significant relationship between the parents' educational background and grammar/vocational students' degree of conformity. Moreover, a significant relationship between the father's educational level and vocational students' degree of self-direction also was not noted. However, a significant association between the mother's educational background and grammar students' degree of self-direction was found. The results also demonstrated a value orientation difference based on the school type.

A significant relationship was not established between the father's educational level and grammar students' degree of self-direction. Such findings were in line with Snyder (1969:268) longitudinal study on students' value orientations and future achievement. While a significant correlation was not established between "white collar homes" and the achievement, a significant relationship was noted between "children of blue collar workers" and the achievement. However, the authors explained that such results were not equivalent to the results obtained five years later where high school values showed no significant effect for the achievement. Such lack of value congruence could be the result of identity maturation and social changes which resulted in a change of value priorities (Roest et al., 2009). Aside from the possible value differentiation in later adolescence, parents still transmit their values onto their children throughout their childhood and early or mid-adolescence. As Bourdieu (1986:253) notes, the transmission of economic

capital into social capital is a smart investment that is passed on from one generation to another. Moreover, the economic capital is transformed into cultural capital by means of funds, prolonged studies and “usable time (particularly in the form of the mother’s free time)”. This could account for the statistically significant relationship between the mother’s educational level and grammar students’ degree of self-direction. This result is consistent with Tulviste and Mizera (2010) study on the relationship between the mother’s socioeconomic status (education and occupation) and child-rearing values.

Although the results revealed that all the mothers prioritized self-direction and self-expression values, a contrast was still noted in terms of conformity. While mothers with mid-socioeconomic status highly prioritized self-direction, they also strongly highlighted the importance of tradition and conformity. Tudge, Hogan, Snezhkova, Kulakova and Etz (2000) comparative study on the parents’ values for self-direction and conformity in US, Russia, South Korea and Estonia confirmed Pearlin and Kohn (1966) previous results on parental class and child-rearing values. Middle class parents’ valued self-direction more as opposed to working class parents. Furthermore, the results also showed that a higher (parental) educational level led to an increase in self-direction. Middle class parents emphasized values such as freedom and curiosity, and did not rely on a firm discipline. Middle-class mothers were less prone to control or restriction, whereas working-class mothers were more focused on control and conformity. Moreover, based on the mean scores in Table 2, parents of grammar school students were more prone to ascribing importance to self-direction as opposed to parents of vocational students.

A statistically significant association between the parents' educational level and grammar and vocational students' degree of conformity was not found. The study was not able to replicate the results found in the previous research on parents' educational level and adolescents' degree of conformity (Pearlin & Kohn, 1966; Pineo & Looker, 1983; Tudge et al., 2000). Pineo and Looker (1983) study on the relationship between the parents' social class and values demonstrated a significant correlation between the parents' occupation and education, and a degree of importance ascribed to self-direction. However, such a relationship was not visible in terms of conformity. Their results were in contrast with the results obtained by Kohn and Schooler (1969) in American families. The authors explained that a cultural shift could be responsible for lower mean scores in terms of conformity. Moreover, their findings were similar to the results found in Wright and Wright (1967) study on social class relations and values. Wright and Wright (1976) indicated that the apparent weakening of conformist values could be a result of societal changes. Tudge et al. (2000) explained that socio-structural changes led to a change in parental values. The authors argued that economic changes in Russia have resulted in a higher degree of value similarity between Russian and American parents. Russian parents witnessed a shift from collective to individualistic values, and this led to a personal shift in value priorities. This emphasis on autonomy, competition and individuality as opposed to obedience and control forced parents to revise their values. Park and Lau (2016:44) further explained that in individualistic societies the self was viewed as a self-regulating entity, whereas in collectivistic societies the self was observed in relation to the social surrounding and people inhabiting it. The authors noted that in "the

current era of social change and globalization” families needed to adapt to new values.

Tulviste and Mizera (2010) stated that this co-existence of both self-direction and conformity values could be typical of transitional societies, but it could also serve as a reflection of the past of a country. Furthermore, the authors also highlighted the importance of other socialization agents which implicitly or explicitly transmitted values onto the adolescents. Barni et al. (2011:106) argued that value acquisition was previously viewed from a “deterministic perspective”, where “the parent (the ‘source’) provided the child (the ‘recipient’) samples of completed knowledge, and the recipient of such messages was expected to passively accept these as given“. Barni et al. (2011:106) explained that value transmission was interactive and collaborative and a “two-step process”. All of these aforementioned findings could provide an explanation for the lack of relationship between the parents’ educational level and vocational and grammar students’ degree of conformity.

A significant value orientation difference was found based on the school type. Mean scores revealed that vocational students ascribed a higher importance to conformity values as opposed to grammar students (see table 4). The results are in line with Houtte and Stevens (2010) who have discovered that vocational students exhibit a higher feeling of futility as opposed to students’ from general schools. This “higher sense of futility” is related to the students’ feeling of control over the success or failure to function within the school system (Houtte & Stevens, 2010:24). The authors note that vocational students are often put into these devalued positions where they experience negative feelings towards the school system.

Moreover, the school's futility culture is shown to affect the students' studies and school involvement. The authors explain that societal factors, for instance lower employment rates and socially overrated white-collar jobs, have led to vocational education being seen in a negative light, or being seen as lesser than general education.

Mizera and Tulviste (2012) longitudinal study on value priorities during high school showed that both student groups did not differ in terms of self-direction values. Such findings were consistent with the results of this study (based on mean scores from Table 4). The authors also noted a positive relation between self-direction and conformity values which could be a product of the school environment. The presence of such a correlation could be explained by the fact that students were taught to excel academically in an orderly and respectful manner. While analysing the positive and negative aspects of vocational education, Castro (1987) noticed the disparity between the employment market and the training program in vocational schools. Specifically, the training programs failed to provide the students with the necessary skills which were demanded by the employment market. This incongruence is also seen in the relationship between general schools and the employer's demands, but it still not as visible since most grammar students enrol into college later. Cheng (2014) explains that vocational students are educated and encouraged to be adaptive to the needs of the company. In his attempt to analyse the Japanese vocational school system, Leclerq (1989) add that vocational students are provided with a part-time or a full-time employment during their studies. However, during such periods the students are not provided with any general subjects which could enhance their skills sets.

Mittendorf and Beijaard (2010) explained that the static school program and the teachers implementing such syllabuses emphasized *the blue collar* education, as opposed to grammar school programs which prepared students for the *white collar* university education. Their findings stemmed from the analysis of conversations between vocational teachers and their students during classes. Such emphasis on adaptation, time-efficiency, and discipline in vocational schools could serve as a probable explanation for higher mean scores in terms of conformity. Therefore, the results suggested that future pedagogical research should focus on the effect the school ethos had on conformity values, since vocational students were more prone to ascribing importance to such values as opposed to grammar school students.

CONCLUSION

This study aimed to examine the possible relationship between the parents' educational background and students' self-direction and conformity values. A significant relation between the parents' educational level and vocational students' self-direction values was not noted. The results identified a significant relationship between the mother's level of education and grammar students self-direction values. Such a significant relationship was not found in terms of the father's educational level. However, mean scores indicated that parents of grammar school students valued self-direction more, as opposed to parents of vocational school students. A significant relationship between the parents' educational level and students' conformity values was not established. The reasons for such findings could stem from the social surrounding, contributing socialization factors, and personal economic and social capital. Future pedagogical research should investigate the parents' child-rearing

values in order to achieve a more integrated view of value acquisition and transmission in adolescence. Value orientation differences based on the school type were confirmed, as vocational school students ascribed a higher importance to conformity values. This finding bears deeper pedagogical implications, because this rise in vocational students' conformity could stem from the static school curriculum that encourages obedience and compliance, unmotivated teachers, or the overall school climate. Future research could therefore investigate the teacher effect on adolescents' value orientations in order to provide an in-depth view of the value transmission in vocational schools. Such research could shed light on the teachers' implicit or explicit values, and also possibly provide further explanation as to why vocational students are more prone to conforming as opposed to grammar students.

STEPEN OBRAZOVANJA RODITELJA I VREDNOSNE ORIJENTACIJE ADOLESCENATA

APSTRAKT

U radu se istražuje povezanost nivoa obrazovanja roditelja i vrednosnih orijentacija adolescenata, te analiziraju vrednosne razlike između adolescenata prema vrsti škole. U istraživanju je sudelovalo 437 učenika iz stručnih škola i gimnazija (194 dečaka, 44.4%; 243 devojčice, 55.6%). U istraživanje su uključeni srednji i kasni adolescenti čija dob varira od 14. do 19. godine ($M=2.32$, $SD=1.16$). Anketom su se ispitala socio-demografske karakteristike te vrednosti konformizma i nezavisnosti. Teorijska analiza pruža pregled ranijih radova na temu adolescentskih vrednosti i roditeljske klase (obrazovanje i zanimanje). Rezultati su ukazali na statistički značajnu povezanost između majčinog stepena obrazovanja i nezavisnosti kod gimnazijalaca. Statistička značajna povezanost između očevoog stepena obrazovanja i konformizma kod gimnazijalaca i učenika stručnih škola nije zapažena. Pronađene su statistički značajne razlike u vrednostima učenika prema vrsti škole gde učenici stručnih škola iskazuju snažniju sklonost ka konformističkim vrednostima. Rezultati sugerišu da bi buduća istraživanja mogla da ispituju razloge zbog kojih su učenici stručnih škola skloniji konformizmu. Nadalje, buduća istraživanja treba da se okrenu ka roditeljskim vaspitnim vrednostima i vrednostima nastavnika jer bi ono pružilo dublje razumevanje o transmisiji vrednosti tokom obrazovanja.

KLJUČNE REČI: roditeljsko obrazovanje, adolescenti, vrednosti, škola.

REFERENCES

- Barni, D., Ranieri, S., Scabini, E., & Rosnati, R. (2011). Value Transmission in the Family: Do Adolescents Accept the Values Their Parents Want to Transmit?. *Journal Of Moral Education*, 40(1), 105-121.
- Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal Of Personality*, 8(3), 163-181.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G. Richardson, (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, Society* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Boehnke, K., Hadjar, A., & Baier, D. (2007). Parent-Child Value Similarity: The Role of Zeitgeist. *Journal Of Marriage & Family*, 69(3), 778-792.
- Cheng, J. (2014). Values, Predicaments, and Countermeasures for a Model Combining Learning with Working in Higher Vocational Education. *Chinese Education & Society*, 47(5), 27-37.
- Daniel, E., Schiefer, D., Möllering, A., Benish-Weisman, M., Boehnke, K., & Knafo, A. (2012). Value Differentiation in Adolescence: The Role of Age and Cultural Complexity. *Child Development*, 83(1), 322-336.
- De Moura Castro, C. (1987). Is vocational education really that bad?. *International Labour Review*, 126(5), 603-610.
- Desjardins, R. (2015). The Precarious Role of Education in Identity and Value Formation Processes: the shift from state to market forces. *European Journal Of Education*, 50(2), 134-146.
- Dulčić, A., Ajduković, M., & Kolesarić, V. (2003). *The Ethical Standards for Research with Children*. Zagreb: Alinea.

- Edgar-Smith, S. E., & Wozniak, R. H. (2010). Family Relational Values in the Parent- Adolescent Relationship. *Counseling & Values, 54*(2), 187-200.
- Erikson, E.H. (1968). Identity, youth and crisis. New York: W.W. Norton & Company.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. In J. M. Halstead & M. J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (pp. 3–14). London: Falmer.
- Harter, S. (2012). Emerging self-processes during childhood and adolescence. In M. Leary & J. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 680-715). New York: Guilford Press.
- Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2001). Parents' Roles in Shaping Early Adolescents' Occupational Aspirations. *Child Development, 72*(4), 1247-1265.
- Karvonen, S., Young, R., West, P., & Rahkonen, O. (2012). Value orientations among late modern youth – a cross-cultural study. *Journal Of Youth Studies, 15*(1), 33-52. doi:10.1080/13676261.2011.617734
- Kluckhohn, C. K. M. (1951). Values and value orientations in the theory of action. In T. Parsons & E. Sils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 388–433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2004). Identity formation and parent-child value congruence in adolescence. *British Journal Of Developmental Psychology, 22*(3), 439-458.
- Kohn, M. L., & Schooler, C. (1969). Class, Occupation and Orientation. *American Sociological Review, 34*(5), 659-678.

- Kohn, M. L., Slomczynski, K. M., & Schoenbach, C. (1986). Social Stratification and the Transmission of Values in the Family: A Cross-National Assessment. *Sociological Forum*, 1(1), 73-102.
- Laghi, F., Pallini, S., & De Sclavis, R. (2012). Values Similarity between Parents and Adolescents: A Preliminary Investigation among Italian Adolescents. *Journal Of Comparative Family Studies*, 43(6), 915-923.
- Leclerq, J. (1989). The Japanese Model: school-based education and firm-based vocational training. *European Journal Of Education*, 24(2), 183-198.
- Liem, G. D., Martin, A. J., Porter, A. L., & Colmar, S. (2012). Sociocultural antecedents of academic motivation and achievement: Role of values and achievement motives in achievement goals and academic performance. *Asian Journal Of Social Psychology*, 15(1), 1-13.
- Luster, T., Rhoades, K., & Haas, B. (1989). The Relation between Parental Values and Parenting Behavior: A Test of the Kohn Hypothesis. *Journal Of Marriage & Family*, 51(1), 139-147.
- McBroom, W. H., Reed, F. W., Burns, C. E., Hargraves, J. L., & Trankel, M. A. (1985). Intergenerational Transmission of Values: A Data-Based Reassessment. *Social Psychology Quarterly*, 48(2), 150-163.
- Mittendorff, K., den Brok, P., & Beijaard, D. (2010). Career conversations in vocational schools. *British Journal Of Guidance & Counselling*, 38(2), 143-165.
- Mizera, L., & Tulviste, T. (2012). A comparison of Estonian senior high school students' value priorities in 2000 and 2009. *TRAMES: A Journal Of The Humanities & Social Sciences*, 16(2), 145-156.

- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, Self-Concept, and Identity. In M. Leary & J. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 69-104). New York: Guilford Press.
- Park, H. & Lau, A. S. (2016). Socioeconomic Status and Parenting Priorities: Child Independence and Obedience Around the World. *Journal Of Marriage & Family*, 78(1), 43-59.
- Pearlin, L. I., & Kohn, M. L. (1966). Social class, Occupation, and Parental Values: A Cross- National Study. *American Sociological Review*, 31(4), 466-479.
- Pineo, P. C., & Looker, E. D. (1983). Class and conformity in the Canadian setting. *Canadian Journal Of Sociology*, 8(3), 293-317.
- Pinquart, M., & Silbereisen, R. K. (2004). Transmission of values from adolescents to their parents: the role of value content and authoritative parenting. *Adolescence*, 39(153), 83- 100.
- Roest, A. C., Dubas, J. S., Gerris, J. M., & Engels, R. E. (2009). Value Similarities among Fathers, Mothers, and Adolescents and the Role of a Cultural Stereotype: Different Measurement Strategies Reconsidered. *Journal Of Research On Adolescence*, 19(4), 812-833.
- Rohan, M. J. (2000). A Rose by Any Name? The Values Construct. *Personality & Social Psychology Review (Lawrence Erlbaum Associates)*, 4(3), 255-277.
- Rohan, M. J., & Zanna, M. P. (2001). Values and ideologies. In A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intraindividual processes* (pp. 458-478). Oxford, England: Blackwell Publishers.

- Rokeach, M. (1968). A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems. *Journal Of Social Issues*, 24(1), 13-33.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). San Diego: Academic Press
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?. *Journal Of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2006). A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications. *Comparative Sociology*, 5(2/3), 137-182.
- Snyder, E. E. (1969). A Longitudinal Analysis of the Relationship between High School Student Values, Social Participation, and Educational-Occupational Achievement. *Sociology Of Education*, 42(3), 261-270.
- Stigler, J.W. (1991). Individuals, Institutions and Academic Achievement. In P.Bourdieu & J.S.Coleman (Eds.), *Social theory for a changing society* (pp.198-205). Boulder, CO; New York: Westview Press; Russell Sage Foundation.
- Tulviste, T., & Mizera, L. (2010). Socialization values of mothers of Estonian preadolescents. *European Journal Of Developmental Psychology*, 7(3), 295-308. doi:10.1080/17405620801981762
- Tudge, J. H., Hogan, D. M., Snezhkova, I. A., Kulakova, N. N., & Etz, K. E. (2000). Parents' child-rearing values and beliefs in the United States and Russia: the impact of culture and social class. *Infant & Child Development*, 9(2), 105-121.

- Tuma, E., & Livson, N. (1960). Family Socioeconomic Status and Adolescent Attitudes to Authority. *Child Development*, 31(2), 387-399.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. J. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review Of Education*, 36(1), 23-43.
- Whitbeck, L. B., & Gecas, V. (1988). Value Attributions and Value Transmission between Parents and Children. *Journal Of Marriage & Family*, 50(3), 829-840.
- Wright, J. D., & Wright, S. R. (1976). Social class and parental values for children: a partial replication and extension of the Kohn thesis. *American Sociological Review*, 41(3), 527- 537.

Olja Džinkić
Jovana Milutinović
Univerzitet u Novom Sadu,
Filozofski fakultet

doi: 10.19090/zop.2018.27.129-149

UDC: 37.013

Originalni naučni rad

IDEJE KONSTRUKTIVIZMA U SAVREMENOJ ŠKOLSKOJ PRAKSI*

Apstrakt: Ovim radom nastoji se prikazati trenutno stanje savremene školske prakse, sa fokusom na organizaciju i izvođenje nastavnog procesa. Cilj je da se utvrdi učestalost primene konstruktivističkih odnosno tradicionalnih elemenata u nastavi, kao i da se sagleda angažovanost i zainteresovanost učenika i njihova uloga u procesu učenja i poučavanja u odnosu na aktuelan pristup rada nastavnika. Istraživanje je sprovedeno na prigodnom uzorku od deset nastavnika osnovne škole, a korišćeni instrument bio je protokol posmatranja koji je kreiran za potrebe ovog istraživanja. Rezultati istraživanja ukazuju na dominantnost tradicionalnih elemenata nad konstruktivističkim u današnjoj školskoj praksi. Rezultati, takođe, pokazuju da je u nastavi sa elementima konstruktivizma prisutna povećana radoznalost i motivisanost učenika za nastavni sadržaj, te njihova veća angažovanost u nastavi. Zaključuje se da je trenutno stanje školske prakse u duhu tradicionalnog rada, a da obogaćivanje nastave konstruktivističkim elementima može rezultirati interaktivnom komunikacijom u odeljenju i učenika staviti u poziciju angažovanog pojedinca.

Gljučne reči: konstruktivizam, nastavnik, sistematsko posmatranje, školska praksa, učenik.

UVOD

Značajno mesto učenja i nastave jesu škola i učionica. Od misli i obrazovnih ideja Jana Amosa Komenskog do danas malo se toga promenilo u osnovnoj logici poučavanja, ali i u pripremi same sredine za učenje. Iz današnje školske prakse proizlazi činjenica da učenici sve teže uspostavljaju smislenu vezu između onoga što uče u školi i životnih problema, kao i da

* Ovaj rad nastao je iz master rada istog naziva, koji je izradila Olja Džinkić 2017. godine. Jovana Milutinović bila je mentorka u izradi master rada. Tekst je napisan u okviru projekta *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi* (179010) koji u periodu od 2011. do 2018. godine finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

učenici sa solidnim školskim ocenama imaju poteškoće u primeni znanja pri rešavanju realnih životnih pitanja. To je samo jedan od razloga zbog kojih konstruktivistička teorija izaziva sve veću pažnju naučnika u području obrazovanja. U ovom radu biće predstavljen konstruktivistički pristup učenju i poučavanju koji naglasak u nastavnom radu ponera – sa poučavanja na učenje; važna konstruktivistička didaktička postavka jeste da je način na koji učenici uče važniji od toga kako nastavnik poučava (Vilotijević i Vilotijević, 2014). Namera je da se predstave konstruktivističke ideje u obrazovanju, te da se istraže mogućnosti njihove primene u redovnoj nastavi. U tom okviru, u radu se sagledavaju učestalost primene elemenata konstruktivizma u nastavi i razlike u njihovoj primeni prema dve dimanzije - individualnoj i socijalnoj. Takođe, razmatraju se elementi konstruktivizma kao podsticajnog i motivacionog faktora za efikasno učenje učenika. Reč je o snimanju i oceni tekućeg stanja u školskoj praksi i definisanju aktuelnih preferencija subjekata nastave.

KONSTRUKTIVIZAM U OBRAZOVANJU

Krajem 19. i početkom 20. veka u Evropi i Sjedinjenim Američkim Državama javili su se pokreti reformske pedagogije, novog ili progresivnog obrazovanja, ali i veliki broj pedagoških pravaca i modela škola koji su težili da prevaziđu nedostatke i slabosti tradicionalne škole, nastave i obrazovanja. Osnovne odlike tih reformskih pravaca su: nastava usmerena na učenika, poštovanje mogućnosti i sposobnosti učenika, aktivnost učenika u procesu školskog učenja, metode aktivnog učenja, sticanje upotrebljivih znanja i praktičnih veština. Reformski pravci utemeljeni na konceptu aktivnosti učenika u učenju i razvoju menjaju fokus nastavnog rada - od nastavnika kao posrednika unapred utvrđenih znanja i veština na učenika, na njegove interese

i sklonosti. Ove promene proizlaze iz konstruktivizma, koji u oblasti obrazovanja akcentuje povećanu odgovornost učenika za vlastito učenje (Milutinović, 2016). Tako se u oblasti obrazovanja konstruktivizam može označiti kao savremena varijanta progresivističkog obrazovanja (Milutinović, 2009). Početkom 20. veka pedagozi poput Džona Djujija (*John Dewey*) i Frensis Parkera (*Francis Wayland Parker*) izgrađuju svoju pedocentrističku pedagogiju u kojoj se mogu naći mnoge ideje na kojima počiva konstruktivizam i danas. Pedocentrizam akcenat stavlja na učenika, na otkrivanje, konstruisanje znanja a ne na mehaničko učenje i zapamćivanje, pa se fokusira na sposobnosti učenika koji samostalno formira znanje (Dmitrijević, 2008). Nastava se ostvaruje posredstvom delanja a sadržaji obrazovanja povezuju se sa praktičnim životom učenika i sa njihovim interesovanjima.

Kao teorija učenja, konstruktivizam objašnjava proces učenja, uključujući učenje na individualnom nivou, kao i učenje u društvenom kontekstu. Pojedini autori (*Gatt & Vella, 2003*) smatraju da je prednost konstruktivizma u njegovoj jednostavnoj primeni u praksi unutar učionice. Osnovni cilj teorije konstruktivizma u nastavi odnosi se na kreiranje kurikuluma koji podstiče efikasno učenje. Mnogi naučnici iz različitih disciplina doprineli su razvoju konstruktivizma, međutim, konstruktivističke obrazovne ideje uglavnom su proizašle iz rada Žana Pijažea i Lava Semjonoviča Vigotskog (*Bentley, 2003; Ljubojević, 2012; Palmer, 2005*). Unutar konstruktivističke teorije razvijeni su različiti pristupi i interpretacije. U literaturi se najčešće spominju dva njegova pravca: socijalni i individualni (*Jukić, 2013; Palmer, 2005*).

Socijalni konstruktivizam

U nizu teorija kojima se pokušavaju objasniti priroda znanja, putevi njegovog pronalaženja, usvajanja i najefikasnije primene, socijalni konstruktivizam ističe se kao jedan od najsavremenijih, najhumanističnijih i najpotencijalnijih pristupa (Đorđić i Škrbić, 2014). Socijalni konstruktivisti polaze od toga da je znanje socijalni konstrukt i zbog toga pridaju veliki značaj grupnom ili timskom radu u kojem se učenici uključuju u dijalog i uče da izražavaju svoje misli. Jedan od oblika grupnog rada je kooperativna nastava koja zahteva zajedničko odlučivanje, komunikaciju, umeće vođenja dijaloga, prihvatanje odgovornosti za svoje odluke i za ostvarene rezultate. U okviru kooperativne nastave naglašeni su solidarnost, odgovornost za drugog, osećaj za zajednički rad, pružanje pomoći, odsustvo suparništva. Uz to, održavajući potrebu za timskim radom, socijalni konstruktivisti akcent stavljaju i na saradnju učenika u nastavi a ne na takmičenje i konkurenciju. Nastavnik pomaže učeniku u njegovoj saznoj delatnosti u nastavnom procesu. Više nastavnika različitih odeljenja zajedno planiraju čas, biraju metode i sadržaje, formiraju tim, saraduju i utemeljuju osećaj zajedništva karakterističan za timsku nastavu (Dmitrijević, 2008). U školi orijentisanoj ka saradnji nastava je usredsređena na procese rešavanja problema i podrazumeva zajedničko rešavanje, dok je u tradicionalnoj školi orijentisanoj ka takmičenju nastava fokusirana na tačne odgovore ostvarene na individualnoj osnovi. Socijalni konstruktivizam tako reflektuje teoriju dečijeg razvoja koja se individualno smešta u određeni sociokulturni kontekst (Milutinović, 2011).

U jezgru socijalnog konstruktivizma jesu interpsihički procesi, odnosno razgovor između dve ili više individua. Razvoj pojedinca proizlazi

iz socijalnih interakcija (Jukić, 2013). U skladu sa takvim shvatanjem, socijalni konstruktivisti vide znanje kao proizvod socijalnih procesa i upotrebe jezika. Ovaj pristup bazira se na ideji da škola ne samo da poučava akademski kurikulum, već i da razvija pojedine diskurse kojima pojedinci raspolažu u okviru svoje kulture (Milutinović, 2011). Znanje se stiče i konstruiše - komunikacijom i interakcijom pojedinaca s okolinom, odnosno socijalno-kulturnim okruženjem (Jukić, 2013; Milutinović, 2011). Vigotski, kao jedan od istaknutih predstavnika socijalnog konstruktivizma, za kognitivni razvoj svake individue naglašava značaj uticaja jezika i kulture. Reč je o uverenju da kroz jezik i kulturu ljudi stiču iskustvo, komuniciraju, percipiraju i razumeju svet oko sebe. Otuda konstruktivističko shvatanje deteta kao subjekta vlastitog razvoja rezultira pojavom “samoaktivnog subjekta” u konceptu “samosocijalizacije” (Jukić, 2013: 243). U oblasti obrazovanja autori se najčešće oslanjaju na socijalni konstruktivizam upravo u tradiciji Vigotskog, koji akcenat stavlja na socijalne i kontekstualne osnove učenja. Dakle, socijalni konstruktivizam pridaje veliki značaj uticaju društva i kulture na proces učenja. Temelj socijalno-konstruktivističke perspektive predstavlja stav da se ljudsko znanje razvija u društvenim situacijama (Milutinović, Zuković, Lungulov, 2011).

Individualni konstruktivizam

Prema zastupnicima individualnog konstruktivizma, učenje predstavlja proces samoregulacije putem refleksije i samoregulacije, a znanje se konstruiše izvan uticaja socijalno-kulturnog konteksta. Ovaj pravac konstruktivizma tumači se principima individualne konstrukcije stvarnosti (Jukić, 2013). Stavljaajući akcenat na intrapsihičke kognitivne procese,

individualni konstruktivizam na ovaj način predstavlja sistem objašnjenja o tome kako učenik kao pojedinac rekonstruiše i usvaja znanje. Koreni ove forme konstruktivizma počivaju na teoriji kognitivnog razvoja Pijažea: učenik aktivno rekonstruiše znanje na individualan način (*Glaserfeld, 1989; Milutinović, 2015*). Pijažeevo shvatanje kognitivnog razvoja ima veliki uticaj na učenje i nastavu i predstavlja osnovu za razvoj učenja putem otkrića i heurističkog modela nastave (*Ljubojević, 2012*). Znanje se u ovom slučaju posmatra kao proaktivna konstrukcija organizma koji saznaje. Učenje i razvoj razmatraju se kao pitanja individualnog formiranja značenja. Učenik se posmatra kao aktivan pojedinac koji se putem asimilacije i akomodacije adaptira spoljašnjem svetu, i koji u tim procesima kreira nove saznajne strukture. Učenjem se obezbeđuje nastajanje novih struktura i unapređivanje starih (*Milutinović, 2016*). Iz toga proizlazi da je u nastavi potrebno uvažavati individualne razlike među učenicima i prilagođavati se njihovom kognitivnom razvoju i onome što oni već znaju.

KONSTRUKTIVISTIČKI PRISTUP U NASTAVI

Razmatranje konstruktivizma u obrazovanju donosi brojne promene u viđenju obrazovanja kao kulturno konstruisane realnosti različitih perspektiva i interpretacija. Konstruktivizam u obrazovanju posmatra se kao teorija učenja i poučavanja koja obećava, kao pristup koji redefiniše kurikulum, te kao pristup koji ima potencijal u obrazovanju nastavnika. Konstruktivizam se najpre pojavio kao teorija učenja, a potom se progresivno proširio na druga područja i razvio se u teoriju poučavanja i teoriju obrazovanja, odnosno u pedagošku teoriju (*Babić, 2007*).

Učestali problem i kriza današnje škole ogledaju se u neusaglašenosti nastavnih sadržaja, znanja i svakodnevnih iskustava učenika, ali i

nepovezanosti sadržaja usvojenih unutar različitih nastavnih predmeta. Nastava je troma, inertna, izolovana od društvenih zbivanja i socio-kulturnih promena; ona ne povezuje i ne kreira uzročno-posledične veze u vremenu i prostoru između događaja, pojava i pojmova. U tom okviru se ne može očekivati da učenici mogu samostalno misaono povezati i preraditi znanja koja im se u nastavi prezentuju kao nepovezani delovi naučno uobličene stvarnosti, odvojeni u strogo definisane predmete (Jukić, 2013: 245). Reč je o tome da bi nastavne aktivnosti trebalo da odražavaju stvarno, odnosno životno učenje a ne tradicionalne akademske zadatke; učenje treba da bude konstruktivno i samoregulisano a ne reproduktivno, dok nastava mora biti - socijalni, kulturni i interpersonalni proces a ne samo kognitivni (Šimić-Šašić, 2011). Konstruktivističke teorije učenja, međutim, imaju različite interpretacije, s još brojnijim implikacijama na školsku praksu. Milutinović (2009: 271) navodi da se ovo odnosi na pristupe koji su orijentisani ka učeniku i njegovom jedinstvenom iskustvu kao što su, na primer, učenje otkrivanjem, projektna i problemska nastava, samoupravljeno učenje, kooperativno učenje. U tom smislu, moglo bi se reći da konstruktivistička pedagogija predstavlja nastavak težnji za realizacijom pedagoških ideja progresivizma.

Među konstruktivistima postoje različita shvatanja o procesu konstruisanja znanja, ali postoji i fundamentalna saglasnost oko nekoliko zajedničkih pretpostavki relevantnih za poučavanje i učenje: pojedinac konstruiše vlastita značenja stvarnosti te postoji aktivan stav osobe koja uči; učenje zavisi od prethodnih iskustava; uloga socijalne interakcije u procesu učenja je krucijalna; uspešno i efikasno učenje ostvaruje se u autentičnom okruženju (Milutinović, 2009). U nastavi utemeljenoj na konstruktivizmu

obraća se pažnja na rešavanje višestrukih problema povezanih sa životnim situacijama, čime se ostvaruje razumevanje novih znanja i mogućnost njihove primene. Takođe, podstiče se kolektivno učenje koje podrazumeva učešće učenika u grupama a znanja se stiču kroz interakciju sa sadržajem i okolinom (Jukić, 2013).

Uloga konstruktivističkog nastavnika

Ako se u obrazovnom procesu krene od interesovanja i aktivnosti učenika, menja se i uloga nastavnika. Nastavnik ne prenosi informacije koje su zapisane prema unapred propisanom kurikulumu, već treba da dozvoli da učenici uče ono za šta pokazuju interesovanje. Nastavnik obezbeđuje situacije i uslove kroz koje učenici uče iz vlastitog iskustva (Milutinović, 2008), pomoću rešavanje problema, i kroz kritičko, analitičko i kreativno reagovanje i odnošenje prema sadržaju (Matijević, 2012). Dakle, nova uloga nastavnika posebno dolazi do izražaja u kreiranju sredine za učenje, što pospešuje razvoj kognitivnih sposobnosti učenika, podstiče motivaciju za učenje, omogućava uspešan tok učenja, unapređuje samostalni rad ali i saradnju i komunikaciju (Rodek, 2011). Dakle, pod uticajem konstruktivizma i stava da se učeniku znanje ne može dati niti direktno preneti u gotovom i unapred određenom obliku, uloga nastavnika u školi nije da predaje znanje, već da organizuje i da vodi proces učenja učenika (Lalović, 2009). Stoga se nastavnik više ne nalazi u centru pažnje, već se u središtu nastavnog procesa nalaze aktivnosti koje obavljaju učenici kao subjekti vaspitno-obrazovnog procesa.

Džeklin Grenon Bruks i Martin Bruks (*Brooks & Brooks, 2005*) opisuju postupke i načine ponašanja karakteristične za konstruktivističkog nastavnika u učionici. Naime, nastavnik zanemaruje svoju ulogu predavača i

prihvata inicijativu učenika da traži smislene veze, formuliše pitanja, analizira i daje odgovore. Od nastavnika se očekuje da proces učenja dovodi u vezu sa realnim i postojećim problemima. Ova koncepcija podrazumeva uključivanje učenika u dijalog, ohrabrivanje da postavljaju pitanja jedni drugima, kao i oblikovanje uslova da iznose svoje ideje i kreiraju nova shvatanja. Dakle, aktivna uloga nastavnika nije zanemarena i sastoji se u tome da pomogne učeniku da konstruiše znanja pružanjem oruđa koja će proces učenja učiniti dinamičnijim i interesantnijim poput aktivnosti rešavanja problema i istraživanja. Sve to zajedno ukazuje na sklonost konstruktivističke pedagogije dijaloškoj i heurističkoj nastavi (Milutinović, 2009).

Istraživanja osnovnih težnji razvoja obrazovanja (*American Psychological Association*, 1997) ukazuju na to da se brojne promene u okviru današnjeg obrazovanja oslanjaju na konstruktivistički model, prema kojem se znanje usvaja aktivnim konstruisanjem i rešavanjem problema, što kod učenika razvija kreativnost, samostalnost i nezavisnost u mišljenju. Razmatranja o prihvatanju konstruktivističkih ideja u nastavi nalaze se u istraživanjima koja preispituju uverenja nastavnika o konstruktivističkom i tradicionalnom učenju. Rezultati nekih istraživanja (*Bay et al*, 2014) pokazuju da nastavnici prihvataju konstruktivistički pristup nastavi na visokom nivou a tradicionalni pristup na srednjem nivou. Takođe, uočeno je da nastavnici na vrlo visokom nivou prihvataju socijalni konstruktivizam, kognitivni na visokom a na srednjem nivou radikalni konstruktivizam. Druga istraživanja (*Lee, Zhang, Song & Huang*, 2013; *Sang, Valcke, Braak & Tondeur*, 2009) pokazuju da konstruktivistički pristup predstavlja dominantnu koncepciju nastave i učenja nastavnika. Pri tome, rezultati

istraživanja ukazuju na to da nema razlike između nastavnika i nastavnica u usvajanju konstruktivističkih obrazovnih uverenja a, nasuprot tome, uviđaju se značajne razlike po pitanju tradicionalnih uverenja koja nastavnici češće zastupaju od nastavnica (*Sang, Valcke, Braak & Tondeur, 2009*). S druge strane, pokazalo se da godine iskustva rada nastavnika u nastavi nemaju značajnu ulogu za prihvatanje konstruktivističkih, odnosno tradicionalnih uverenja.

U celini posmatrano, prihvatanje konstruktivističkog pristupa učenju u kreiranju savremene školske prakse za nastavnika predstavlja proces u kojem njegova uloga dobija nova značenja. Nastavnik postaje voditelj, motivator, saradnik, sa-istraživač, facilitator stvaranja ideja, stavova, mišljenja i vrednosti. Na osnovu analize konstruktivističkih ideja u obrazovanju, može se zaključiti da je - iako konstruktivističke teorije u centar nastave stavljaju učenika - uloga nastavnika veoma bitna. Od načina rada nastavnika, od toga koliko je spreman za saradnju i otvoren za primenu različitih metoda rada zavisi koliko će učenici biti uključeni u proces učenja, koliko će biti u ulozi konstruktora sopstvenih znanja i da li će biti motivisani da preuzmu aktivnu ulogu u nastavnom procesu.

METODOLOŠKA ORIJENTACIJA

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja jeste da se utvrdi prisutnost elemenata konstruktivističkih ideja u našoj školskoj praksi, sa fokusom na proučavanje otvorenosti nastavnika za primenu različitih metoda rada i saradnju sa učenicima u toku procesa učenja. Cilj se odnosi i na utvrđivanje

angažovanosti i reakcija učenika u odnosu na aktuelan pristup radu nastavnika. Iz navedenog cilja proistakli su sledeći zadaci istraživanja:

- utvrditi učestalost primene konstruktivističkih, odnosno tradicionalnih metoda rada u nastavi;
- sagledati da li postoji razlika u opredeljenosti nastavnika za socijalni ili individualni konstruktivizam u radu sa učenicima;
- sagledati angažovanost i zainteresovanost učenika i njihovu ulogu u procesu učenja i poučavanja u odnosu na aktuelan pristup rada nastavnika.

Instrument

U skladu sa postavljenim ciljem i zadacima istraživanja, konstruisan je protokol posmatranja za snimanje, analiziranje i procenjivanje prisustva elemenata konstruktivizma na časovima redovne nastave. Protokol se sastoji iz četiri dela. Prvi deo obuhvata opšte podatke o nastavniku, uzrastu učenika, broju učenika u odeljenju te o nastavnom predmetu. Drugi deo protokola odnosi se na prisutnost konstruktivističkih elemenata na času. Prisustvo elemenata konstruktivizma definisano je sledećim kategorijama: da li na času nastavnik primenjuje različite oblike i metode rada uz upotrebu raznovrsnih nastavnih sredstava i materijala; da li na času daje primere koji podstiču radoznalost i koji su povezani sa iskustvom učenika; da li se proverava znanja učenika vrši u toku procesa učenja; da li nastavnik podstiče učenike da postavljaju pitanja i diskutuju, to jest da li se učenici ohrabruju da iznose svoja mišljenja i zapažanja; da li je nastavnik spreman za komunikaciju i saradnju.

Treći deo protokola usmeren je na posmatranje prisutnosti elemenata socijalnog, odnosno individualnog konstruktivizma. U tom okviru, posmatrani su sledeći elementi: da li nastavnik podstiče učenike na traganje za odgovorima i rešenjima u grupi i da li ohrabruje saradnju među učenicima; da li je na času dominantan grupni ili timski rad i da li je izražena solidarnost, saradnja i pružanje pomoći među učenicima; da li se znanje stiče i konstruiše kroz međusobnu interakciju; da li se na času podstiče zajedničko traganje za rešenjem ili aktivno rekonstruisanje znanja na individualan način.

Četvrti deo protokola posvećen je učenicima u pogledu praćenja njihove reakcije na realizaciju nastavnog časa od strane nastavnika. Za ovaj deo definisane su sledeće kategorije: da li učenici postavljaju pitanja i traže od nastavnika objašnjenja, to jest da li su učenici kreativni i intelektualno radoznali; da li tokom časa učenici analiziraju i tragaju za rešenjem problema; da li učenici raspravljaju o nastavnom sadržaju i polemišu međusobno i sa nastavnikom; da li učenici iznose zaključak o postavljenom problemu; da li učestvuju u planiranju nastavnih aktivnosti i u izboru sadržaja; da li učenici aktivno učestvuju u procenjivanju svog rada.

Uzorak

Uzorak ispitanika je prigodan i sačinjavali su ga nastavnici i učenici osnovne škole „Žarko Zrenjanin“. Uzorkom je obuhvaćeno deset nastavnika različitih obrazovnih profila. Istraživanje je sprovedeno u septembru 2017. godine u školi „Žarko Zrenjanin“ u Zrenjaninu. Ispitivač je prisustvovao nastavnim časovima i sistematski posmatrao tok nastave uz primenu protokola posmatranja.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U nastavku rada predstavljeni su rezultati s obzirom na postavljene istraživačke zadatke. Prvi zadatak istraživanja odnosio se na utvrđivanje učestalosti primene konstruktivističkih elemenata u nastavi. Rezultati istraživanja pokazuju da - od ukupnog broja posećenih časova - jedna trećina uključuje primenu elemenata konstruktivizma u obradi nastavnog sadržaja (uz značajno isticanje svih stavki iz protokola), dok je na dve trećine časova prisutan tradicionalni pristup u obradi nastavnih sadržaja (nema značajnog isticanja protokolarnih stavki). Konkretno, na nastavnim časovima na kojima je zapaženo prisustvo elemenata konstruktivizma uočeno je da nastavnik postavlja pitanja i diskutije sa učenicima pri obradi nastavnog sadržaja. Primeri su sa časova: *Zašto nam je svima važna voda?* i *U kom agregatnom stanju može biti?* Na ovim časovima uočen je interaktivni stil rada nastavnika te otvorena komunikacija i saradnja sa učenicima. Dobijeni rezultati istraživanja pokazuju da ne postoji razlika u prisutnosti elemenata konstruktivizma u nastavi u odnosu na varijable *nastavni predmet* i *uzrast učenika*. Prisutnost elemenata konstruktivizma u nastavi ne zavisi ni od varijable *broj učenika u odeljenju* budući da su protokolom sistematskog posmatranja uočeni primeri tradicionalnih nastavnih časova koji se odvijaju u odeljenjima sa malim brojem učenika. Naime, u četiri od sedam posmatranih časova u okviru kojih je konstatovano prisustvo tradicionalnih elemenata u nastavi - broj učenika u odeljenju bio je maksimalno četrnaest.

Kada je reč o drugom istraživačkom zadatku koji se odnosi na sagledavanje razlika u opredeljenosti nastavnika za socijalni ili individualni konstruktivizam u radu sa učenicima, rezultati pokazuju da nastavnici u radu sa učenicima pretežno primenjuju elemente socijalnog konstruktivizma. Tri

nastavna časa (od ukupno deset) mogla bi se okarakterisati kao konstruktivistička, a u okviru njih prisutno je više elemenata socijalnog nego individualnog konstruktivizma. Učenje se u okviru tih nastavnih časova odvija kroz saradnju i uz pomoć odrasle kompetentne osobe, te je u ovom slučaju reč o ko-konstrukciji znanja. Saradnja među učenicima, spontano formiranje grupa i zajedničko rešavanje problema su zapažene karakteristike koje potvrđuju dominantno prisustvo socijalnih elemenata konstruktivizma. Takođe, kvalitetna komunikacija između učenika i između nastavnika i učenika, kao i otvorena diskusija, svedoče o naklonjenosti nastavnika socijalnom konstruktivizmu.

Treći istraživački zadatak odnosio se na sagledavanje angažovanosti i zainteresovanosti učenika i na njihovu ulogu u procesu učenja i poučavanja u odnosu na aktuelan pristup radu nastavnika. Dobijeni rezultati istraživanja pokazuju da postoje određene razlike u opaženoj ulozi učenika u nastavnom procesu u zavisnosti od načina rada nastavnika. Posmatranjem tradicionalnog načina rada i praćenjem pojedinačnih stavki iz protokola, uočeno je da su učenici na ovim časovima mirni, tihi i da samostalno rade zadatke. Oni nisu aktivni, ne postavljaju pitanja, ne učestvuju u procesu učenja jer nisu ni dobili priliku da se angažuju. Takođe, na ovim časovima uočeno je odsustvo interakcije i međusobne komunikacije. Posmatranjem je primećeno da su u okviru nastavnih časova u kojima su prisutni elementi konstruktivizma učenici u većoj meri zainteresovani za nastavne časove. Konkretni primer časa za koji su učenici pokazali veliko interesovanje jeste čas realizovan pomoću mapa uma u kojem se nastavni sadržaj obrađivao kroz diskusiju. Zapažena je i sloboda iznošenja vlastitog mišljenja, mogućnost kreiranja znanja, radoznalost za obradu nastavnog sadržaja, te učenje kroz ličnu

aktivnost. Primećeno je i da su učenici na nastavnim časovima u kojima se primenjuju elementi konstruktivizma u većoj meri uključeni u proces učenja nego na časovima koji se odvijaju na tradicionalni način.

RASPRAVA

Cilj ovog rada bio je da se ispita realno stanje savremene školske prakse, sa fokusom na organizaciju i izvođenje nastavnog procesa. Realizacijom kvalitativnog istraživanja nastojalo se doći do saznanja da li se u našoj nastavnoj praksi primenjuju elementi konstruktivizma i utvrditi da li postoji razlika u delovanju i aktivnosti učenika kada se nastava izvodi putem konstruktivističkog modela ili kada se izvodi u tradicionalnim okvirima. U tom smislu, osnovna ideja bila je da se istraže dominantne aktivnosti nastavnika u učionici, kao i da se utvrdi koje mogućnosti i podsticaje one pružaju učenicima u procesu učenja. Rezultati istraživanja ukazuju na to da primena konstruktivističkih elemenata u nastavnom procesu u većoj meri podstiče lično angažovanje i aktivno učestvovanje učenika u procesu usvajanja znanja u odnosu na tradicionalnu nastavu. Primena elemenata konstruktivizma u nastavnom procesu olakšava uključivanje učenika u proces sticanja sopstvenog znanja, podstiče radoznalost te usmerava i zadržava njegovu pažnju na nastavni sadržaj. Rezultati istraživanja na ispitanom uzorku pokazuju da se u našoj školskog praksi dovoljno ne uočavaju karakteristike konstruktivističkog poučavanja i učenja. Naime, u redovnoj nastavi uočena je češća primena elemenata tradicionalne nego konstruktivističke nastave.

U razmatranju pitanja unapređivanja kvaliteta nastave s obzirom na ulogu nastavnika, značajno je da promene u obrazovno-vaspitnom sistemu

zavise od nastavnika jer je on taj koji prihvata inovaciju, planira ju i realizuje u svom radu. Otuda se može reći da je za sprovođenje promena u savremenoj nastavi ključno obrazovanje i osposobljavanje nastavnika za primenu novih, interaktivnih metoda učenja i poučavanja. Reč je o tome da od načina rada nastavnika, od toga koliko je on spreman za saradnju i otvoren za primenu različitih nastavnih metoda, zavisi koliko će učenici biti uključeni u proces učenja i koliko će biti u ulozi konstruktora sopstvenih znanja. Uzimajući u obzir sve rečeno i na osnovu analize rezultata istraživanja, može se konstatovati da primena konstruktivističkih elemenata u nastavi postavlja nove zahteve pred nastavnika; traži se odbacivanje tradicionalane uloge predavača i nastavnik se karakteriše kao saradnik i facilitator znanja. Ovakav odnos zagovara partnerstvo, otvorenu i dvosmernu komunikaciju između nastavnika i učenika, a osnovna uloga nastavnika je da obezbedi povoljnu sredinu i efikasne aktivnosti koje razvijaju nezavisnost u radu i motivaciju učenika za učenje (Kostović, 2005). Primenom tehnike sistematskog posmatranja uočeno je da učenici iz niza metoda i različitih tehnika tokom interaktivnih aktivnosti u nastavi grade vlastite strategije učenja i konstrukcije znanja, koje transferom primenjuju na srodne sadržaje, te se usvajanje funkcionalnih znanja ostvaruje u većoj meri. Dakle, može se zaključiti da angažovanost i zainteresovanost učenika za nastavni sadržaj u velikoj meri zavise od kreiranja podsticajne sredine za učenje, to jest od oblikovanja prilika za aktivnost učenika u procesu učenja.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Rezultati sprovedenog istraživanja upućuju na značaj primene konstruktivističkih elemenata u redovnoj nastavi radi podsticanja interaktivne komunikacije, veće motivisanosti učenika za učenje i njihovo angažovanje u

procesu učenja. Pomenuti kvalitet nastave odnosi se na centralnu ulogu učenika u procesu sticanja znanja, njihovu samostalnost i kreativnost u radu. U tom okviru rezultati sprovedenog istraživanja ukazuju na važnost podsticanja nastavnika na primenu elemenata konstruktivizma u nastavi, na uvođenje inovacija i raznovrsnih nastavnih strategija, metoda i postupaka.

Kada je reč o ograničenjima ovog istraživanja, njime je obuhvaćen mali uzorak, te se dobijeni rezultati ne mogu generalizovati. Nadalje, pošto je u pitanju sistematsko posmatranje, treba uzeti u obzir mogućnost uticaja istraživača na ponašanje učenika i način rada nastavnika. U tom smislu postavlja se pitanje da li bi primena nekog drugog instrumenta dala drugačije rezultate. Zato bi bilo značajno u narednim istraživanjima obuhvatiti veći uzorak čime bi se stekao jasniji uvid u nastavnu praksu naših škola. Takođe, bilo bi važno ispitati da li godine radnog staža nastavnika i njihovo stručno usavršavanje ostvaruju uticaj na pristup nastavi. Čini se da bi bila značajna jedna obuhvatnija studija utemeljena na kvalitativnoj ali i kvantativnoj metodologiji usmerenoj na prikupljanje detaljnijih podataka o ishodima, odnosno o efektima učenja u nastavi u kojoj se primenjuju elementi konstruktivizma. Rezultati takvih istraživanja bili bi veoma značajni za kreiranje kurikuluma inicijalnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika.

IDEAS OF CONSTRUCTIVISM IN THE CONTEMPORARY SCHOOL PRACTICE

ABSTRACT

This paper presents the current situation of contemporary school practice, with a focus on organizing and carrying out the teaching process. The aim is to determine the frequency of application of the constructivist and traditional elements in teaching, as well as to examine the engagement and interest of students and their role in the process of learning and teaching, in relation to the current approach of the teachers' work. The research was conducted on a

sample of ten primary-school teachers, and the instrument used was an observation protocol that was created for the purpose of this research.

The results of the research emphasize the dominance of traditional elements over the constructivist elements in the current school practice. The results also show that teaching with the elements of constructivism contains an increased curiosity and motivation of students for the teaching content, and their greater involvement in teaching. It has been concluded that the current situation of the school practice is in the spirit of traditional work, and that enrichment of teaching with constructivist elements can result in interactive communication in the classroom, and put students into the position of engaged individuals.

KEY WORDS: constructivism, teacher, systematic observation, school practice, student.

REFERENCE

- American Psychological Association (1997). *Learner-Centered psychological principles: A framework for school redesign and reform*. Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved February 27, 2018 from the World Wide Web <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>
- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagoški istraživanja*, 4 (2), 217-229.
- Bay, E., İlhan, M., Zeynep, A., Kinay, İ., Yiğit, C., Kahramanoğlu, R., et al. (2014). An investigation of teachers' beliefs about learning. *Croatian Journal of Education*, 16(Sp.Ed.No.3), 55-90.
- Bentley, L. M. (2003). *Introducing critical constructivism: Critical consciousness through a critical constructivist pedagogy*. Mexico City: American Educational Studies Association.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. (2005). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vilotijević, M., i Vilotijević, N. (2014). Vrednovanje kvaliteta rezultata i procesa učenja. *Inovacije u nastavi*, 27(4), 21-30.
- Gatt, S., & Vella, Y. (2003). *Constructivist teaching in primary school: Examples in social studies, science, mathematics, design and technology and ICT*. Malta: Agenda Publishers.
- Glaserfeld, E. von. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Syntese*, 80 (1), 121-140.
- Dmitrijević, D. G. (2008). Konstruktivistički diskurs u teoriji sadržaja obrazovanja u SAD. *Pedagogija*, 63(3), 347-356.

- Đorđić, D., i Škrbić, V. (2014). Socijalni konstruktivizam u obrazovanju – uvod u multikulturalno obrazovanje. U: I. Živančević Sekeruš (ur.), *Drugi međunarodni interdisciplinarni skup mladih naučnika društvenih i humanističkih nauka KONTEKSTI* (str. 509-522). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet Novi Sad. Retrieved May 20, 2018 from the World Wide Web <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2015/978-86-6065-338-5>
- Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodosnanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 241-263.
- Kostović, S. (2005). *Vaspitni stil nastavnika*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Lalović, Z. (2009). *Naša škola – metode učenja – nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.
- Lee, J., Zhang, Z., Song, H., & Huang, X. (2013). Effects of epistemological and pedagogical beliefs on the instructional practices of teachers: A Chinese perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(12), 120-146.
- Ljubojević, D. (2012). Konstruktivistička paradigma kao nova teorijska osnova za usvajanje stranih jezika. U: *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Filološka istraživanja danas* (str. 96-113). Beograd: Filološki fakultet u Beogradu.
- Matijević, M. (2012). Multimedijaska i konstruktivistička didaktika u učionici iz 19. stoljeća. U: N. Hrvatić & A. Klapan (ured.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti, svezak I* (str. 289-297). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svjetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Milutinović, J. (2009). Progresivizam u obrazovanju: teorija i praksa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 264–283.
- Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. U *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* (177-194). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Milutinović, J. (2015). Kritički konstruktivizam – koncepcija i mogućnosti u oblasti obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 437-451.
- Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Milutinović, J., Zuković, S., i Lungulov, B. (2011). Socijalni konstruktivizam kao teorijski okvir prakse inkluzivnog obrazovanja. *Pedagogija*, 66(4), 552–561.
- Palmer, D. (2005). A motivational view of constructivist – Informed teaching. *International Journal of Science Education*, 27(15), 1853-1881.
- Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak : časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 152(1), 9-28.
- Sang, G., Valcke, M., Braak, J. van., & Tondeur, J. (2009). Investigating teachers educational beliefs in Chinese primary schools: Socioeconomic and geographical perspectives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 363-377.
- Šimić-Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: teorije i mjerenja. *Psihologijske teme*, 20(2), 233-260.

Marica Ž. Travar
Pedagoški fakultet u Bijeljini,
Republika Srpska, Bosna i Hercegovina
Pero M. Spasojević

doi: 10.19090/zop.2018.27.151-172
UDC: 159.953.5-053.4
373.2:159.953.5
Originalni naučni rad

STAVOVI RODITELJA PREDŠKOLSKE DJECE O RANOM UČENJU*

Apstrakt: Imajući u vidu pedagoški značaj uticaja sredine na rast i razvoj djece u ranom djetinjstvu najčešće se, kao ključni faktori, navode porodica i institucije za predškolsko vaspitanje i obrazovanje. U ovom radu autori se bave više djelovanjem porodice budući da se među roditeljima vrlo često uviđaju pogrešna uvjerenja o mogućnostima ranog učenja uopšte. Nepovjerenje roditelja u mogućnosti djelovanja na rast i razvoj ranim učenjem mogu biti pod uticajem različitih socio-demografskih varijabli, kulture obilježene tradicionalizmom i uopšte nasljeđem kulturnih obrazaca porodice iz prošlosti. S ciljem utvrđivanja stavova roditelja o ranom učenju, realizovali smo istraživanje na uzorku 150 roditelja čija djeca pohađaju vrtić - kako bismo identifikovali njihove stavove o ovom pitanju. Primijenjena metodologija odnosila se na otkrivanje razlika u stavovima roditelja o ranom učenju s obzirom na neka njihova socio-demografska obilježja koja su pod snažnim dejstvom kulturnog programa sredine. Rezultati istraživanja pokazali su da razlike u stavovima roditelja predškolske djece o ranom učenju - s aspekta pola, broja članova porodice, broja djece u porodici, redoslijeda rođenja djeteta u porodici i nivoa obrazovanja roditelja - nisu statistički značajne na ispitivanom uzorku. Dobijeni rezultati istraživanja upućuju na nekoliko važnih pedagoških implikacija koje su prikazane u radu.

Gljučne riječi: rano učenje, stavovi roditelja, pedagoške implikacije.

UVOD

Porodica je, bez svake sumnje, institucija koja prva djeluje na dječiji razvoj i učenje, s obzirom na to da se dijete u njoj rađa, provodi prve godine života i stiče najranija iskustva. Ona je u svakom pogledu prva „sudbinska“, sigurna i stabilna sredina koja djeluje na rast i razvoj intuitivno, nasljeđivanjem kulturnih obrazaca sredine, znanjem i iskustvom ili u bliskoj povezanosti sa profesionalcima u dječijim vrtićima. Posmatrajući porodicu iz

* Marica Travar, maricac86@gmail.com

perspektive savremenih društvenih odnosa, zasigurno bi joj trebalo posvetiti daleko više pažnje u naučnim radovima i razvojnim projektima jer se u njoj odvija proces primarne socijalizacije čiji su dometi, po svemu sudeći, ipak presudni i djelotvorni na sve kasnije faze vaspitanja i obrazovanja. Dakle, riječ je o komplementarnom uticaju vrtića i porodice na ukupan rast i razvoj djeteta, na efekte ranog učenja u složenom sistemu vaspitanja, obrazovanja i cjeloživotnog učenja.

Predškolsko djetinjstvo je u postojećim naučnim izvorima i zahvaljujući savremenim istraživanjima u oblasti pedagogije i psihologije ocijenjeno kao *zlatno doba* za razvoj (Kamenov i Spasojević, 2008) a rano učenje kao jedan od najaktuelnijih izazova savremene pedagogije (Spasojević, Jeftović i Cvjetković, 2013). U vezi s tim, javlja se potreba preispitivanja postojećih praktičnih rješenja i modela za rano učenje u porodici, jer porodica postaje sve važnija i odgovornija za razvoj djece budući da veliki broj predškolaca u našoj zemlji ne pohađa vrtić. U Strategiji razvoja obrazovanja Republike Srpske za period 2016–2021 postoji podatak da se obuhvat djece institucionalnim predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem u našoj zemlji, zabilježen 2013/2014. godine, kreće između 4% i 29%, zavisno od lokalne sredine. Iako više zasnovana na intuiciji, porodica je u svojim vaspitnim uticajima odgovorna i u stanju je da kreira kvalitetan učeći ambijent i tako doprinese napredovanju djece u svim aspektima razvoja. Međutim, uticaj porodice na rani dječiji rast i razvoj u velikoj mjeri zavisi od stavova koje roditelji imaju o ranom učenju. Otežavajuća okolnost u pogledu uticaja porodice na djecu ogleda se u tome da postoje dokazi da se protokom vremena smanjuje interesovanje roditelja za svoju djecu. U jednoj kanadskoj studiji utvrđeno je da trećina ispitivanih

roditelja ima optimalan pristup roditeljstvu, ali vremenom njihova usmjerenost na djecu opada (Drummond, 2005). Ipak, važnost roditelja u procesu ranog učenja ne može se nadomjestiti ni najidealnijim fizičkim okruženjem za učenje. To su potvrdili roditelji i vaspitači, učesnici u jednoj kvalitativnoj studiji koja je imala za cilj da utvrdi kako ovi ispitanici procjenjuju važnost fizičkog okruženja za proces ranog učenja. Oni su ukazali da je fizičko okruženje važno za rano učenje i razvoj djeteta, ali je u ovom procesu ipak najvažniji uticaj ljudskog faktora (Berris & Miller, 2011). Drugim riječima, dobre profesionalce u vrtićima ništa ne može zamijeniti, ali sve više postaje „nužno“ aktivno podržavanje roditelja i izgradnja njihovih kompetencija, upoznavanje i usvajanje njima primjerenih metoda kojima mogu postati dio jedinstvenog vaspitno-obrazovnog procesa.

Kakve će uslove porodica omogućiti za rano učenje i razvoj, odnosno kako će se u životnom ambijentu ponašati prema svom predškolcu, u velikoj mjeri zavisi od stavova koje roditelji imaju prema ranom učenju. U jednom od istraživanja sprovedenih u Hrvatskoj utvrđeno je da su socio-demografska obilježja značajna za formiranje roditeljskog ponašanja prema predškolskoj djeci. Broj djece u porodici pokazao se kao važan prediktor roditeljskog pozitivnog/negativnog ponašanja prema djeci, što važi i za starost majke (Štironja Borić, Roščić, Sedmak, Šepčević & Keresteš, 2011). U istom istraživanju utvrđeno je da postoje razlike u roditeljskom odnosu i ponašanju prema djeci s obzirom na pol, a da je roditeljska podrška veoma važna za dječiji socio-emocionalni razvoj (Štironja Borić, et al. 2011). Prema drugim istraživanjima, slaba podrška, naročito majčina, može negativno uticati na dječije socio-emocionalno zdravlje i razvoj (Cooper, Masi, & Vick, 2009). Da su stilovi roditeljskog ponašanja od velikog značaja za dječiji

intelektualni i socijalni razvoj na predškolskom uzrastu, potvrđuju i drugi autori. Od topline emocionalnih odgovora roditelja na pitanja i zahtjeve njihovih predškolaca, bogatstva verbalnih poruka koje roditelji upućuju i njegovanja i kultivisanja dječijih interesovanja zavisi podrška ranom učenju u različitim aspektima razvoja (Landry SH, 2008).

Koliko je porodica važna u kreiranju sveukupnih uticaja na učenje i razvoj predškolske djece dokazano je i u brojnim drugim istraživanjima. U jednoj studiji prikazani su rezultati istraživanja koje je imalo za cilj da utvrdi uticaj ranih matematičkih iskustava stečenih u porodici na vještine početnog računanja u vrtiću. Testiranje djece u različitim aspektima razvoja vršeno je paralelno sa anketiranjem njihovih roditelja koji su odgovarali na pitanja o početnim matematičkim vještinama stečenim u porodici i o svojim očekivanjima. Rezultati studije pokazali su jedinstven doprinos roditelja dječijim matematičkim aktivnostima, kao i to da su roditeljska očekivanja od rane matematičke pismenosti odmah pored individualnih karakteristika djeteta (Kleemans, Peeters, Segers & Verhoeven, 2012).

Kao jedan od najkrupnijih dometa razvoja na predškolskom uzrastu, mnogi autori navode razvoj govora i ovladavanje maternjim jezikom (Djačenko i Lavrentjeva, 1998; Tamis-LeMonda & Rodriguez, 2009). Porodično okruženje je od presudnog značaja za razvoj i učenje govora, tvrde autori, a naročito su važna tri oblika porodične podrške ovom procesu. To su zajedničko učenje (čitanje literature, dnevne štampe i sl), kvalitet roditeljskog ponašanja i materijali za učenje (npr. igračke i knjige koje odgovaraju dječijem uzrastu). Porodične varijable koje mogu da utiču na kvalitet podrške učenju jezika u porodici su nivo obrazovanja roditelja i socio-ekonomski status; zato bi kreatori obrazovne politike trebalo da budu usmjereni na

podršku porodicama i načinima na koje bi ona mogla da pomogne razvoj govora kod djece (Tamis-LeMonda & Rodriguez, 2009). I Suzić (2010) smatra da je rani početak veoma važan za buduće akademske uspjehe i postignuća svakog pojedinca, a uspješnost tog starta, pored ostalog, zavisi i od porodice odnosno roditelja. Ovaj autor zaključuje da se bez uključivanja roditelja u proces ranog učenja ne mogu postići optimalni rezultati djeteta a na osnovu rezultata svog istraživanja zaključuje da je današnjim roditeljima potrebno bolje objasniti prirodu ranog početka i njihovu ulogu u ovom procesu.

Kada je reč o ovom pitanju, kao zaključak se može istaći da je jedan od najvećih izazova pred kojim se nalazi savremena porodica – kako pružiti adekvatnu podršku ranom učenju i razvoju djeteta u svim aspektima (Spasojević, 2011). Polazna osnova za pružanje podrške ranom učenju i razvoju djece u porodici morala bi biti: poznavanje osnovnih principa po kojima se dječiji razvoj odvija, zatim dobro poznavanje djeteta i procjena njegovih mogućnosti, te izbor igara i aktivnosti uz pomoć kojih će se najbrže postići razvojne promjene.

Odgovoran odnos prema sopstvenoj roditeljskoj ulozi trebalo bi da podrazumjeva aktivno bavljenje dječijim razvojem, blagovremeno uočavanje razvojnih promjena i poznavanje mogućnosti, interesovanja i talenata djeteta, jer se na taj način može odrediti sistem mjera i postupaka kojima će se uticati na osmišljavanje i tok ranog učenja (Cvjetković i Jeftović, 2014: 176).

U svrhu pružanja podrške ranom učenju i razvoju djeteta u porodici, neophodno je da roditelji pokažu viši nivo aspiracija za bavljenje razvojem djeteta, iako će to u velikoj mjeri zavisiti od kompetencija roditelja za bavljenje podrškom razvoju i metodike ranog učenja. Kompetentnost

roditelja u ovoj oblasti obuhvata njihova interesovanja za dječiji razvoj, praćenje njegovog napretka i djelovanje ohrabriranjem, pružanjem podrške i kreiranjem učećeg ambijenta u porodičnim uslovima.

METOD

Ciljevi istraživanja

S obzirom na činjenicu da je sve više nučnih studija usmjereno na proučavanje učenja i razvoja na predškolskom uzrastu, kao i na faktore koji utiču na ova dva procesa, izabrano je empirijsko istraživanje na uzorku roditelja predškolske djece s ciljem utvrđivanja njihovih stavova o ranom učenju. Očekivanje je da - uporedo sa porastom obrazovnog nivoa roditelja i razvojem drugačije „kulture življenja porodice“, te rastom tehnoloških mogućnosti neprestanog komuniciranja sa svijetom - dolazi i do drugačijeg odnosa roditelja prema ranom učenju, odnosno institucionalnom i vaninstitucionalnom učenju djece predškolskog uzrasta. Predmet istraživanja su stavovi roditelja predškolske djece o ranom učenju. Cilj istraživanja je identifikovati kakve stavove roditelji predškolske djece imaju o ovom procesu. Posebni ciljevi odnosili su se na utvrđivanje eventualnih razlika između stavova roditelja o ranom učenju u zavisnosti od sljedećih varijabli: pol roditelja, broj članova porodice, broj djece u porodici, redoslijed rođenja djeteta u porodici i nivo obrazovanja roditelja. U skladu sa postavljenim predmetom i posebnim ciljevima istraživanja, *opšta hipoteza* od koje se pošlo je *da roditelji smatraju proces ranog učenja važnim za razvoj i napredovanje njihove djece*, što je stanovište i brojnih postojećih naučnih studija. Kada su u pitanju *pothipoteze* istraživanja, pretpostavka je *da postoje statistički značajne razlike u stavovima roditelja o ranom učenju u zavisnosti od pola*

roditelja, broja članova porodice, broja djece u porodici, redoslijeda rođenja djeteta u porodici i nivoa obrazovanja roditelja.

Varijable i instrument istraživanja

Istraživanje je zasnovano na primjeni deskriptivne metode, anketiranja kao istraživačke tehnike i anketnog upitnika kao osnovnog instrumenta istraživanja. Upitnik se sastoji iz dva dijela: inventara za prikupljanje osnovnih socio-demografskih podataka o ispitanicima i prilagođene verzije skalera Stavovi roditelja predškolske djece o ranom učenju (PRORU) koji je ranije korišten u istraživanju autorki Cvjetković i Jeftović (2014). Petostepeni skaler PRORU sastoji se od 23 ajtema i namijenjen je otkrivanju stavova roditelja o ranom učenju, sa jasnim očekivanjem da su oni značajni za izbor roditeljskog stila pri uključivanju u ovaj proces. Ajtemi su formulisani u vidu stavova koji afirmativno govore o ranom učenju (npr. Vjerujem da u igri djeca mogu dosta da nauče; Predškolska djeca mogu da uče i u porodici i u vrtiću; Putem učenja predškolska djeca mogu da postignu više nego što se od njih očekuje na tom uzrastu; Rano učenje je moguće i poželjno jer se njime postavljaju temelji ukupnog razvoja ličnosti itd); zatim, u vidu stavova koji govore o predškolskom uzrastu kao najpogodnijem periodu za učenje (npr. Slažem se sa narodnom izrekom „Drvo se savija dok je mlado“, što znači da i djeca treba da počnu sa učenjem što ranije; Svako predškolsko dijete je drugačije i uči na svoj jedinstven način, u skladu sa onim čemu je ono doraslo; Rano učenje ima smisla samo ako predškolska djeca slobodno učestvuju u njemu i pri tome se osjećaju zadovoljnim itd). Određeni broj ajtema govori o ulozi roditelja u procesu ranog učenja (npr. Od roditelja najviše zavisi kakve će

stavove predškolska djeca imati prema učenju; Predškolska djeca uče od odraslih, ali i od vršnjaka i druge djece, koristeći njihova iskustva itd). Ostatak ajtema u skaleru formulisan je u vidu stavova koji negativno govore o ranom učenju (npr. Ne vjerujem da će se ulaganje u predškolsko učenje isplatiti boljim i većim postignućima djeteta u kasnijem razvoju; Najbitnije je da roditelji obezbijede bezbrižno djetinjstvo svojoj djeci, jer ih, kada odrastu, svakako očekuje škola, učenje i mnogo drugih problema; Djeca treba da počnu sa učenjem tek kada krenu u školu, a do tada samo da se igraju itd). Stavovi roditelja su važni i zbog formiranja njihovog odnosa prema djetinjstvu uopšte i povjerenja u mogućnosti i opravdanost ranog učenja koje je usmjereno ka namjernom izazivanju promjena u razvoju. Pouzdanost kao mjerna karakteristika skalera utvrđena je izračunavanjem Kronbahovog Alfa koeficijenta, čija je vrijednost iznosila 0,71. Time je potvrđeno da je instrument pouzdan izvor saznanja o bazičnim stavovima roditelja o ranom učenju, te da ima prihvatljivu pouzdanost.

Nezavisnu varijablu u istraživanju čine sljedeća obilježja roditelja predškolske djece: pol roditelja (muški ili ženski), broj članova porodice (tri, četiri, pet, više od pet), broj djece u porodici (jedno, dvoje, troje, četvoro ili više), redosljed rođenja djeteta u porodici (prvo dijete, drugo dijete, treće dijete, četvrto i ostala djeca) i nivo obrazovanja roditelja (osnovna škola, srednja škola, viša škola, fakultet, magistar/master ili doktor nauka). Zavisnu varijablu čine stavovi roditelja predškolske djece o ranom učenju.

Uzorak i procedura istraživanja

Populaciju u istraživanju činili su svi roditelji čija su predškolska djeca uzrasta od tri do šest godina pohađala javne i privatne vrtiće u Istočnom dijelu Republike Srpske i Brčko Distriktu, a uzorak je odabran postupkom

jednostavnog slučajnog izbora. U istraživanju je učestovalo 150 roditelja i to 45 očeva i 105 majki. Od ukupnog uzorka, 34 roditelja bila su iz porodica koje broje tri člana, 84 roditelja iz četvoročlanih porodica, 23 roditelja iz petočlanih porodica i 9 roditelja iz porodica sa 5 ili više članova. S obzirom na broj djece u porodici, struktura uzorka je sljedeća: 41 roditelj sa jednim djetetom u porodici, 82 roditelja sa dvoje djece, 21 roditelj sa troje djece i 6 roditelja sa četvoro ili više djece. Prema redoslijedu rođenja djeteta u porodici, u istraživanju je učestovalo 88 roditelja čije prvo dijete pohađa vrtić, 51 roditelj čije drugo dijete pohađa vrtić, 8 roditelja čije treće dijete pohađa vrtić i 3 roditelja čije četvrto dijete pohađa vrtić. Prema obrazovnoj strukturi, uzorak čine 55 roditelja sa završenom srednjom školom, 9 roditelja sa završenom višom školom, 73 roditelja sa završenim fakultetom i 13 roditelja sa završenim magistarskim/master ili doktorskim studijem. Istraživanje je realizovano u januaru i februaru 2016. godine na uzorku roditelja predškolske djece koja pohađaju vrtiće u sljedećim gradovima: Bijeljina, Zvornik i Brčko Distrikt.

Postupci za statističku obradu podataka

Za statističku obradu podataka, pored izračunavanja osnovnih deskriptivnih statistika, korišteni su i *t*-test nezavisnih uzoraka i jednofaktorska analiza varijanse s naknadnim poređenjem (ANOVA).

REZULTATI

Rezultati istraživanja o međuzavisnosti ličnih obilježja roditelja i njihovih stavova o ranom učenju prikazani su u nastavku rada za svako obilježje pojedinačno.

Pol roditelja

Rezultati istraživanja o međuzavisnosti pola roditelja i njihovih stavova o ranom učenju prikazani su prema podacima dobijenim poređenjem srednjih vrijednosti *t*-testom nezavisnih uzoraka.

Tabela 1: *Razlika u stavovima o ranom učenju u odnosu na pol roditelja*

Pol roditelja	N	M	SD	t	df	p
muški	45	90,18	8,74			
ženski	105	88,77	6,72	0,96	134	0,33

U Tabeli 1 prikazani su podaci o broju, srednjim vrijednostima i standardnoj devijaciji grupa roditelja muškog i ženskog pola. Srednja vrijednost roditelja muškog pola (M) iznosi 90,18 pri standardnom odstupanju (SD) 8,74, dok ona kod roditelja ženskog pola iznosi 88,77 pri standardnom odstupanju (SD) 6,72. Nivo značajnosti *p* jeste >0,05 (0,33), što znači da ne postoji statistički značajna razlika između srednjih vrijednosti u stavovima o ranom učenju majki i očeva. Prema navedenim statističkim pokazateljima, uočljivo je da su očevi u svojim stavovima iskazali veće povjerenje u mogućnosti ranog učenja, ali ne možemo govoriti i o značajno drugačijim stavovima u odnosu na majke, jer dobijena razlika nije dostigla nivo statističke značajnosti. Ovaj rezultat razlikuje se od rezultata dobijenih u drugim, sličnim istraživanjima (Cooper, Masi, & Vick, 2009; Štironja Borić, et al. 2011).

Broj članova porodice

Jednofaktorskom ANOVA analizom ispitivan je uticaj varijable brojnost odnosno broj članova porodice na stavove roditelja predškolske djece o ranom učenju. Rezultati ovog istraživanja prikazani su u Tabeli 2.

Tabela 2: *Razlika u stavovima o ranom učenju u odnosu na broj članova porodice*

Varijabla:						
Broj članova porodice	N	M	SD	F	p	η^2
Tri	34	90,70	7,99	0,83	0,47	0,01
Četiri	84	88,48	7,19			
Pet	23	89,00	7,44			
Više od pet	9	90,55	6,67			

Dobijeni statistički pokazatelji ($F=0,83$; $p=0,47$; $\eta^2=0,01$) svjedoče da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima roditelja o ranom učenju u zavisnosti od broja članova porodice (vidi Tabelu 2). Ovim je potvrđeno da roditelji iz porodica sa tri, četiri, pet i više od pet članova približno jednako percipiraju da je predškolsko doba najbolje vrijeme za učenje, kako u porodici tako i u vrtićima, sa čim su saglasni i brojni teoretičari (Kamenov i Spasojević, 2008; Spasojević, Jeftović i Cvjetković, 2013).

Broj djece u porodici

Broj djece u porodici može determinisati stavove roditelja o važnim pitanjima, kao što je, prije svega, rano učenje, zbog bitno različitih iskustava u roditeljstvu. Rezultati istraživanja o uticaju broja djece u porodici na stavove roditelja predškolske djece o ranom učenju prikazani su prema podacima dobijenim jednofaktorskom univarijantnom ANOVA analizom s naknadnim poređenjem.

Tabela 3: Razlika u stavovima o ranom učenju u odnosu na broj djece u porodici

Varijabla: Broj djece u porodici	N	M	SD	F	p	η^2
Jedno	41	89,12	8,328	0,84	0,47	0,01
Dvoje	82	88,70	6,961			
Troje	21	90,04	7,55			
Četvoro ili više	6	93,33	5,27			

Kao što je prikazano u Tabeli 3, vrijednost F-testa ($F=0,84$) nije statistički značajna ($p=0,47$) i ($\eta^2=0,01$); stoga možemo zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima roditelja o ranom učenju u zavisnosti od broja djece u porodici. Dobijeni rezultat razlikuje se od rezultata istraživanja (Štironja Borić, et al. 2011) u kojem je utvrđeno da je broj djece u porodici važan prediktor roditeljskog pozitivnog ili negativnog ponašanja prema djeci.

Redoslijed rođenja djeteta u porodici

Primjenom jednofaktorske univarijantne ANOVA analize s naknadnim poređenjem, istražili smo uticaj redoslijeda rođenja djeteta u porodici na stavove roditelja predškolske djece o ranom učenju. Dobijeni podaci prikazani su u Tabeli 4.

Vrijednost F-testa ($F=0,75$), uz ostale statističke pokazatelje ($p=0,52$) i ($\eta^2=0,02$), statistički nije značajna (vidi Tabelu 4). To potvrđuje da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima roditelja predškolske djece o ranom učenju u zavisnosti od redoslijeda rođenja djeteta koje pohađa vrtić. Dakle, na ispitivanom uzorku roditelja utvrđeno je da - bez obzira na redoslijed rođenja djeteta koje trenutno pohađa vrtić - roditelji sa malim međusobnim razlikama, koje nisu statistički značajne, percipiraju važna

pitanja o ranom učenju kao što su: uloga roditelja u ovom procesu, učenje djeteta u porodici i okruženju, učenje uz pomoć vršnjaka i odraslih, koristi od ranog učenja itd. Ulogu roditelja u ranom učenju naglašava i veliki broj naučnika (Tamis-LeMonda & Rodriguez, 2009; Suzić, 2010).

Tabela 4: *Razlika u stavovima o ranom učenju u odnosu na redoslijed rođenja djeteta u porodici*

Varijabla:						
Redoslijed rođenja djeteta u porodici	N	M	SD	F	p	η^2
Prvo dijete	88	89,26	7,42	0,75	0,52	0,02
Drugo dijete	51	89,56	7,47			
Treće dijete	8	85,50	7,55			
Četvrto i ostala djeca	3	90,66	2,30			

Nivo obrazovanja roditelja

U istraživanju je ispitivan i uticaj nivoa obrazovanja roditelja predškolske djece na njihove stavove o ranom učenju. Rezultati testiranja pomenutog uticaja jednofaktorskom univarijantnom ANOVA analizom s naknadnim poređenjem prikazani su u Tabeli 5.

Tabela 5: *Razlika u stavovima o ranom učenju u odnosu na nivo obrazovanja roditelja*

Varijabla:						
Nivo obrazovanja roditelja	N	M	SD	F	p	η^2
Srednja škola	55	89,34	7,071	1,49	0,21	0,02
Viša škola	9	90,66	4,82			
Fakultet	73	88,27	7,63			
Magistar/master ili doktor nauka	13	92,69	8,13			

Analiza varijanse sa jednim faktorom pokazala je da ne postoje statistički značajne razlike u stavovima roditelja predškolske djece o ranom učenju u zavisnosti od njihovog nivoa obrazovanja ($F=1,49$; $P=0,21$; $\eta^2=0,02$). Sudeći prema Koenovom kriterijumu, ukupni efekat razlika između grupa spada u efekte male veličine a dobijene razlike nisu statistički značajne (Cohen, 1998).

DISKUSIJA

Iako je naše polazno očekivanje bilo da se roditelji razlikuju u stavovima o ranom učenju u zavisnosti od pola, uzevši u obzir da majke, prema tradicionalnoj podjeli uloga koja je karakteristična i za naše društvo, više vremena provode sa svojom djecom (samim tim se očekuje da imaju drugačije, više zaštitničke, stavove o ranom učenju), ono se nije pokazalo tačnim na ispitivanom uzorku roditelja. Drugim riječima, roditelji bez obzira na pol imaju ujednačena stanovišta o mogućnostima ranog učenja. Objašnjenje za ovu tendenciju moglo bi se potražiti u povoljnijoj humanizaciji odnosa među supružnicima i napuštanju klasične podjele na muške i ženske poslove, pri čemu je vaspitanje i briga o dječijem razvoju i učenju ženski posao, što je jedna od karakteristika savremene porodice, što se navodi i u literaturi (Spasojević, 2011). Kad govorimo o istom pitanju - a iz perspektive roditelja - odnosno o mogućnostima njihovog direktnog uključivanja u proces ranog učenja zasnovanog na naučnim osnovama o učenju i razvoju „u običnom životu“, roditelji sebe često smatraju nekompetentnim, što je utvrđeno i u drugim istraživanjima (Suzić, 2010). Nerijetko se i povlače u ovom procesu pa je njihovo djelovanje više usmjereno intuitivnim pedagoškim idejama ili osobinama ličnosti koje bitno

djeluju na stil roditeljstva. Rijetki su roditelji koji svoju ulogu optimalno podređuju potrebama djelovanja na razvoj djeteta.

Polazno očekivanje da će se roditelji predškolske djece iz višečlanih i porodica sa manjim brojem članova razlikovati u stavovima o ranom učenju - osporeno je na ispitivanom uzorku. Ovo svjedoči i o kulturološkom obilježju porodice: da se na djecu u pogledu očekivanja gleda uravnoteženo, da porodica nije uvjerenjena da „rani polazak“ ima neke prednosti u odnosu na uobičajeni polazak u školu sa sedam godina. Međutim, ovaj rezultat može se dovesti i u vezu sa još uvijek dominantnim uticajem okruženja na formiranje mišljenja roditelja o ranom učenju. U tom slučaju, drugi članovi porodice, njihovi stavovi i iskustvo nisu od presudnog značaja za formiranje mišljenja roditelja o ranom učenju, već je ono *još uvijek* pod snažnim uticajem tradicionalnih pogleda i shvatanja sredine.

Istraživanje je započeto uz uvjerenje da će se roditelji predškolske djece koji imaju više djece u porodici značajno razlikovati u svojim stavovima o ranom učenju od roditelja čije porodice broje manje djece, ali ono se nije pokazalo tačnim. Dakle, mišljenja i stavovi roditelja o ranom učenju, odnosno učenju na predškolskom uzrastu, nisu pod bitnim dejstvom varijable kakva je broj djece u porodici, što je skoro podudarno sa rezultatima dobijenim u slučaju varijable broj članova porodice. Ovim je osporena i pretpostavka, ili predrasuda zaživjela u pedagoškoj praksi, da će porodično vaspitanje biti povoljnije ukoliko ima više djece u porodici. Budući da je riječ o vrlo složenim odnosima u porodicama sa više djece, ovaj rezultat treba uzeti sa rezervom, a, u svakom slučaju, on predstavlja ozbiljan izazov za dalja pedagoška i psihološka istraživanja. Vjerovatno se taj uticaj daleko više

ispoljava u interakciji među djecom u porodici, dok roditelji ne razdvajaju djecu na mlađu i stariju.

Inicijalni stav i očekivanje da će se roditelji predškolske djece razlikovati u stavovima o ranom učenju na osnovu posjedovanja ili nedostatka prethodnog iskustva sa djecom u porodici – nije se pokazalo tačnim. Na odabranom uzorku ispitanika procjene roditelja o ranom učenju ne zavise od ovog socio-demografskog obilježja i ne mogu se dovesti u vezu.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da su roditelji u našem društvu jednako opredijeljeni prema ranom učenju bez obzira na njihov nivo obrazovanja. Suptilnijom analizom ovog rezultata, može se doći do zaključka da se na završnim stepenima obrazovanja mladi ne pripremaju za roditeljstvo kao važnu životnu funkciju, te da su malo upoznati sa najnovijim naučnim pogledima na mogućnosti ranog djetinjstva i ranog učenja. To potvrđuju i rezultati drugih istraživanja koji su ukazali na raširene predrasude roditelja o najboljem vremenu za početak učenja, na njihovo nepovjerenje u rano učenje, kao i sopstvenu ulogu u ovom procesu. Osim toga, roditelji ne uviđaju efekte i koristi od ranog učenja na koje upozoravaju naučnici (Cvjetković i Jeftović, 2014). Prema drugim studijama, odgovoran odnos roditelja prema ranom učenju povezan je sa stilovima roditeljskog ponašanja (Landry, 2008) a ne prioritarno sa obrazovnim nivoom roditelja.

ZAKLJUČCI

Da je porodica važan faktor u procesu ranog učenja i razvoja djeteta dokazuje i činjenica da se ova institucija ne potcjenjuje u literaturi novijeg datuma niti razvojnim dokumentima i strategijama obrazovanja. Kada su u pitanju rezultati našeg istraživanja, oni upućuju na nekoliko važnih zaključaka i pedagoških implikacija.

- Razlike u stavovima roditelja predškolske djece koja pohađaju vrtić o ranom učenju s aspekta pola, broja članova porodice, broja djece u porodici, redoslijeda rođenja djeteta u porodici i nivoa obrazovanja roditelja nisu statistički značajne na našem uzorku ispitanika. Ovim nije potvrđena hipoteza o postojanju razlika u stavovima roditelja predškolske djece o ranom učenju u zavisnosti od navedenih socio-demografskih obilježja ispitanika. Od roditelja koji su svoju djecu uključili u programe predškolskog učenja očekuju se povoljniji stavovi o ranom učenju (u odnosu na ostatak populacije roditelja čija djeca ne pohađaju vrtić), te uočavanje njegovog značaja i uloge u procesu cjeloživotnog učenja; stoga dobijeni rezultat predstavlja ohrabrujuće saznanje jer roditelji bez značajnih međusobnih razlika procjenjuju ovaj važan proces u životu njihove djece.
- Ujednačeni stavovi o ranom učenju na uzorku roditelja čija djeca pohađaju vrtić mogu biti posljedica uključenosti roditelja u različite oblike partnerstva koje vrtić realizuje sa porodicom. Ciljevi tog partnerstva usmjereni su na bolje razumijevanje ranog i predškolskog djetinjstva i ranog učenja u porodici i institucijama, a realizuju se u vidu radionica, roditeljskih sastanaka, individualnih razgovora i sl. U vezi s tim, važno je da se postojeći programi rada sa roditeljima nastave i da se novi roditelji priključuju jer to može biti od koristi naročito u pogledu objektivne procjene i spremnosti roditelja da mijenjaju svoja mišljenja i odnos prema ranom učenju ka povoljnijem.
- Generalno, u društvu je neophodno ispitati stavove roditelja čija djeca ne pohađaju programe predškolskog vaspitanja i obrazovanja, a koji

su procentualno zastupljeniji na teritoriji naše zemlje. U skladu sa dobijenim rezultatima, treba ih uključiti u neke od programa rada sa roditeljima.

- Rezultati istraživanja upućuju na zaključak da znanja o ranom učenju treba ugraditi unutar obrazovnog sistema i bitno drugačije ih tretirati, bez obzira na struku i usmjerenje roditelja, kao jedan od ozbiljnijih problema važnih za životni kontekst, za pogled na budućnost i pripremu mladih ljudi za roditeljstvo. Time bi se uticalo da budući roditelji, umjesto gledanja na predškolsko dijete kao „nemoćno biće“ kome će za odrastanje biti dovoljno obezbjeđivanje adekvatnih egzistencijalnih uslova, shvate značaj ovog „kritičnog perioda“ u životu čovjeka. U ranom i predškolskom djetinjstvu najbitnije je kreiranje povoljnog okruženja za rano učenje i stimulaciju moždanih struktura i CNS, na šta upozorava i naučna javnost (Rajović, 2010; Vonta, 2009).
- Sistematsko osvješćivanje roditelja i šire javnosti o potrebi, značaju i mogućnostima ranog učenja važno je da bi se „razbile“ uobičajene predrasude da je rano učenje manje važno od onog u školskoj dobi, odnosno da bi se ublažile njihove nevjerice da je na predškolskom uzrastu učenje uopšte opravdano jer „djeca treba da se igraju“. Ovo su potvrdile i druge studije čiji je zaključak da je uključivanje roditelja u programe učenja važno za poboljšanje njihovih roditeljskih kompetencija (Ansari & Gershoff, 2016), što je svakako važno i za izgradnju stavova o ranom učenju.

ATTITUDES OF PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN ABOUT EARLY LEARNING

ABSTRACT

Bearing in mind a pedagogical significance of the influence of environment on the growth and development of children in early childhood, the family and institutions of pre-school education are the most often mentioned as key factors. In this paper, the authors deal more with the family impact, since prejudices and stereotypes about early learning opportunities are often seen among parents. Parents "distrust" the "power" of action on the growth and development by early learning, which can be influenced by various socio-demographic variables, a culture marked by traditionalism, and the inheritance of cultural patterns of the family from the past. In order to determine the parents' attitude to early learning, we conducted a research on the sample of 150 parents whose children attended kindergarten, to identify their assessments on this issue. The applied methodology was related to the discovery of differences in parents' estimates on early learning with regard to some of their socio-demographic characteristics which were under the strong influence of the cultural program of the environment. The research results showed that differences in the estimation of parents of preschool children about early learning from the aspect of gender, the number of family members, the number of children in the family, the order of birth of the child in the family, and the level of parents' education, are not statistically significant on the test sample. The research results show important pedagogical implications which are presented in the paper.

KEY WORDS: early learning, parents' attitudes, pedagogical implications.

REFERENCE

- Ansari, A., & Gershoff, E. (2016). Parent Involvement in Head Start and Children's Development: Indirect Effects Through Parenting. *Journal of Marriage and the Family*, 78(2), 562-579. Available at: <http://doi.org/10.1111/jomf.12266>. Accessed [10. 3. 2017].
- Berris, R., & Miller, E. (2011). How design of the physical environment impacts early learning: Educators and parents perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2),1-17.
- Cooper, J. L., Masi, R. & Vick, J. (2009). *Social-emotional Development in Early Childhood What Every Policymaker Should Know*. The National Center for Children in Poverty.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cvjetković, M. i Jeftović. M. (2014). Vjeruju li roditelji u moć i koristi od ranog učenja? U *Zborniku „Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici“* (171-185). Niš: Filozofski fakultet.
- Djačenko, O. M. i Lavrentjeva, T. V. (1998). *Psihički razvoj predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Drummond J. Parent support programs and early childhood development: Comments on Goodson, and Trivette and Dunst. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2005:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/DrummondANGxp.pdf>. Accessed [17. 2. 2017].

- Kamenov, E. i Spasojević, P. (2008). *Predškolska pedagogija*. Bijeljina: Pedagoški fakultet.
- Kleemans, M. A. J., Peeters, M. H. J., Segers, P. C. J., & Verhoeven, L. T. W. (2012). Child and home predictors of early numeracy skills in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 471-477.
- Landry SH. The role of parents in early childhood learning. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2008:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/LandryANGxp.pdf>. Accessed [21. 2. 2017].
- Rajović, R. (2010). *NTC sistem učenja metodički priručnik za vaspitače*. Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača „Mihailo Pavlov“.
- Spasojević, P. (2011). *Porodična pedagogija i odgovorno roditeljstvo*. Laktaši: Nova škola plus i Bijeljina: Pedagoški fakultet.
- Spasojević, P., Jeftović, M. i Cvjetković, M. (2013). Rano učenje kao najaktuelniji izazov savremene pedagogije. U *Zborniku „Nauka i tradicija“* (597-612). Pale: Filozofski fakultet.
- Strategija razvoja obrazovanja Republike Srpske za period 2016–2021. godine*. (2016). Banja Luka: Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske. Preuzeto 9. 11. 2017. sa stranice <http://www.atvbl.com/wp-content/uploads/2016/03/Prijedlog-strategije-razvoja-obrazovanja-RS-2016-2021-1.pdf>
- Suzić, N. (2010). Akademska budućnost zavisi od ranog starta. *Nova škola, časopis za teoriju i praksu savremene škole i predškolstva*, (7), 160-175.

- Tamis-LeMonda CS., & Rodriguez ET. Parents' role in fostering young children's learning and language development. Rev ed. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2009:1-9. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/Tamis-LeMonda-RodriguezANGxp_rev-Parenting.pdf. Accessed [5. 3. 2017].
- Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški institut.
- Štironja Borić, A., Roščić, S., Sedmak M., Šepčević, A., & Keresteš G. (2011). Social centextual determinants of parental behaviour of preschool children's mothers and fathers. *Croatian Journal of Education*, (3), 25-55.

Tamara M. Milošević

doi: 10.19090/zop.2018.27.173-195

Visoka škola strukovnih studija za
obrazovanje vaspitača, Novi Sad

UDC:371.382

371.695

Pregledni rad

DEČJA IGRA: PRILIKA ZA RAZVOJ SOCIO-EMOCIONALNIH VEŠTINA*

Apstrakt: Nalazima brojnih istraživanja potvrđena je značajna povezanost između socio-emocionalne stabilnosti dece i opšteg uspeha u situacijama prilagođavanja u okvirima različitih socijalnih situacija, akademskog postignuća, pozitivnih efekata vaspitno-obrazovnog rada, mentalnog zdravlja i stabilnog funkcionisanja. Predškolski i školski period pružaju značajnu mogućnost za neometan razvoj socijalnih veština - komunikacije, empatije, saradnje, poštovanja pravila, konstruktivnog rešavanja problema, kao i sposobnosti prepoznavanja, razumevanja i prihvatanja svojih i tuđih emocionalnih doživljaja - emocionalnih veština. Jedan od načina podržavanja razvoja navedenih veština kod dece različitih uzrasta predstavlja domen dečje igre. U radu se razmatraju teorijski doprinos i praktične implikacije značaja i uloge dečje igre - sa svim kapacitetima i varijantama - na socio-emocionalni razvoj dece. Glavni zaključak rada odnosi se na činjenicu da igra predstavlja bazično i prirodno tlo za uspostavljanje i održavanje humanih i iskrenih odnosa doprinoseći razvoju i negovanju veština neophodnih za uspešan rast i razvoj dece.

Ključne reči: dete; socio-emocionalni razvoj; veštine; igra, igračke.

UVOD

Istraživanja sociologije detinjstva (npr. Džejms, 2004) pokazuju da uključivanje dece u odnose sa vršnjacima doprinosi oblikovanju njihovog identiteta i predstavlja temelj za razvijanje osećaja pripadnosti (prema: Colić i Velišek Braško, 2014). Posredstvom vršnjaka deca učestvuju u jednoj od najdominantnijih aktivnosti tokom detinjstva - igri. Kako ističe Saton-Smit (1989:266), „deca koja se duže vremena igraju zajedno razvijaju vlastite

* Deo rada pod naslovom „*Mogućnosti socio-emocionalnog razvoja dece kroz igru*“ izložen je usmenim putem na Četvrtom međunarodnom i interdisciplinarnom skupu mladih naučnika društvenih i humanističkih nauka „Konteksti“ 1. 12. 2017. godine.

sisteme komunikacije“. Parker i Gotman (1989) navode da stepen zadovoljstva i uživanja tokom interakcije u igri u najvećoj meri zavisi od uspostavljene *saradnje* kao socijalne veštine (prema: Klarin, 2006). Uspešna interakcija sa vršnjacima u igri (Denham & Holt, 1993; Parker & Asher, 1987) predstavlja prediktor za mentalno zdravlje i opšte funkcionisanje (prema: Petrović, 2006). Putem igre dete izražava svoje iskustvo, uočava i razume osećanja (svoja i tuđa), integriše se u grupu i jača svoje samopouzdanje i samopoštovanje (Colić i Velišek Braško, 2014). Ona ima centralnu ulogu u životu dece i predstavlja ključni facilitator za učenje i razvoj odražavajući kulturne i društvene kontekste u kojima dete živi (KidsMatter, 2012), te označavajući vezu između igrača, njihovih akcija i interakcija (French, 2007).

Igra kao društvena aktivnost integriše veliki broj agensa koji utiču na razvoj veština iz socio-emocionalnog korpusa povezujući dete, porodicu, vaspitače, učitelje, vršnjake i druge značajne osobe iz detetove neposredne sredine. Svojim slobodnim karakterom igra omogućuje prostor za neometano istraživanje i razvoj svih komponenti potrebnih za uspešnu adaptaciju na nove okolnosti i, uopšte, holistički rast i razvoj. Socio-emocionalni razvoj, s jedne, i dečja igra, s druge strane, predmet su interesovanja i istraživanja velikog broja teoretičara i praktičara, a cilj i fokus ovog rada usmereni su ka tematici povezivanja ova dva konstrukta, i to u kontekstu pitanja „*na koji način se posredstvom igre mogu razvijati i negovati veštine iz oblasti socio-emocionalnog razvoja?*“.

SOCIO-EMOCIONALNI RAZVOJ DECE

Socio-emocionalni razvoj predstavlja bazičnu komponentu dečjeg zdravlja i opšteg blagostanja (Klemenović, 2014; Petrović, 2006) i uključuje (Cohen et al., 2005) iskustvo deteta, izražavanje i upravljanje emocijama i sposobnost uspostavljanja pozitivnih i nagrađivanih odnosa s drugima (Marić Jurišin, 2014). Objedinjuje nekoliko međusobno povezanih područja razvoja, obuhvatajući *društvenu interakciju*, *emocionalnu (samo)svest* i *samoregulaciju* (Jones et al., 2015). *Društvena interakcija* podrazumeva odnose u koje stupamo s drugima, uključujući odnose uspostavljene s odraslima i vršnjacima. Deca se uče usmeravanju, pružanju pomoći, zajedničkoj igri, empatiji i saradnji uopšte. *Emocionalna (samo)svest* uključuje sposobnost prepoznavanja i razumevanja sopstvenih i tuđih osećanja i akcija pobuđenih emocijama, kao i svesnost o tome kako vlastita osećanja i akcije utiču na nas ali i na druge. Dok *samoregulacija* predstavlja sposobnost izražavanja misli, osećanja i ponašanja na društveno odgovarajući način, gde samokontrola predstavlja jednu od osnova samoregulacije (Jones et al., 2015). Uglavnom, nužno i značajno jeste sagledavanje socijalnih i emocionalnih ciljeva iz razvojne perspektive (Petrović, 2006).

Na socijalno-emocionalni razvoj utiču tri grupe faktora: biologija, odnosi i životna sredina (*National Conference of State Legislature - NCSL*, 2005). *Biologija* podrazumeva temperament deteta i druge genetske uticaje. Zatim, *odnosi* uspostavljeni s primarnim starateljima i članovima porodice predstavljaju bazu za uspostavljanje i održavanje kvalitetnih i pozitivnih odnosa i sa drugim ljudima u detetovom okruženju (vaspitači, učitelji, treneri i slično). *Životna sredina*: ekološki toksini, zlostavljanje, siromaštvo i nasilje u porodici i zajednici jesu njeni nepovoljni faktori koji negativno utiču na

socijalni i emocionalni razvoj. Jednostavno rečeno, socijalno-emocionalno blagostanje deteta zavisi od niza različitih faktora (NCSL, 2005). Razvoj socijalnih i emocionalnih veština omogućava deci da „uče od odraslih iz svog okruženja, da sklapaju prijateljstva, da izraze svoje misli i osećanja, i da se uspešno nose sa frustracijom“ (Marić Jurišin, 2014:35). Takođe, stabilan socio-emocionalni razvoj je snažan prediktor kasnijeg akademskog, socijalnog i emocionalnog uspeha (Marić Jurišin, 2014; Petrović, 2006). U svetlu svega navedenog, potrebno je uočiti pozitivne okolnosti i kapacitete dečje sredine koji mogu i treba da utiču na harminičan i celovit razvoj ovog domena ličnosti.

IGRA KAO PRILIKA ZA RAZVOJ

Igra posmatrana kroz aktivnosti deteta može se opisati kao način samostalnog i divergentnog delovanja, pri čemu dete bira šta i kako želi da radi, i koliko će to trajati (Krnjaja, 2012). U igri postoji „paradoks oslobađanja od svih ograničenja i pravila koja važe u realnom svetu, a sa druge strane, postavljanje pravila u igri od strane njenih učesnika“ (Krnjaja, 2012:115). Disciplina i poštovanje pravila dolaze iz samog procesa igre (Kamenov, 2009), jer, da bi dete privelo igru kraju, mora da poštuje pravila postavljena od strane onih koji učestvuju (Kamenov, 2009; Krnjaja, 2012). Tačnije, situacija igre jeste snaga odnosno pokretač koji dete vodi u nova otkrića i na viši stupanj razvoja (Rajić i Petrović Sočo, 2015).

Važne funkcije igre za dobrobit deteta (Krnjaja, 2012:118) odnose se na:

1. razvoj kapaciteta za istraživanje i delovanje u promenjenim uslovima;
2. izgrađivanje ličnog i kulturnog identiteta;

3. razvijanje komunikacije i interakcije s drugima;
4. razvijanje mašte i simboličkog predstavljanja.

Igra je definisana kao suštinska za razvoj deteta jer doprinosi kognitivnoj, fizičkoj, socijalnoj i emocionalnoj dobrobiti dece. Saton-Smit (1989) ističe da je ona sistem komunikacije kojim se mogu izraziti sve skrivene želje, težnje, strahovi i razmišljanja koja se često ne mogu jednostavno izraziti u svakodnevnim okolnostima. Na primer, deca koja nemaju puno porodičnih obaveza obično vole *igre pretvaranja* kojima kopiraju stvaran život, tačnije kompenzuju svoju ulogu koju žele da imaju u domaćinstvu i porodici (Klemenović, 2014). Prema nekim autorima (Tailor & Carlson, 1997; Lillard, 1993), igra predstavlja jedan od glavnih izvor za razvoj razumevanja sebe i drugih (prema: White, 2012). Istraživanja pokazuju da se socijalni i emocionalni razvoj deteta može pospešiti uključivanjem odraslih koji nude razvojno odgovarajuća iskustva i angažuju decu u namerno odabranim i isplaniranim aktivnostima (KidsMatter, 2012; Sung, 2018). Fišer (Fisher, 1992) ističe da igra poboljšava napredak ranog razvoja od „33% do 67%, povećanjem prilagođavanja, poboljšanja govora i smanjenja socijalnih i emocionalnih problema“ (prema: Goldstein, 2012:7).

Igra je osnovni deo socijalnog i emocionalnog učenja. Tokom igre deca izgrađuju otpornost (rezilijentnost), razvijaju sposobnost da regulišu sopstvene emocije i ponašanje, uče da upravljaju stresom i stupaju u odnose s drugima. Tompson (Thompson, 2008) ističe da igra deci pruža mogućnost za „*licem u lice*“ emocionalnu razmenu i angažovanje u ciljno usmerenim aktivnostima i kooperativnim zadacima (prema: KidsMatter, 2012). Igra i fantazija omogućuju regulaciju sopstvenih misli i osećanja, tačnije, priliku za objedinjavanje mašte i realnosti (White, 2012). Ginsburg (Ginsburg, 2007) je

identifikovao važnost igre u razvijanju novih veština; kroz igru deca izgrađuju nova znanja, modele, značenja i razumevanja iz trenutnih iskustava, što utiče na postojeće znanje u dugoročnom pamćenju (prema: KidsMatter, 2012)

Proces igre omogućava deci da istražuju, da se osećaju prijatno, da regulišu svoja „izazovna“ osećanja (strah ili tuga) i „snažna“ osećanja kao što su ljutnja, bes i slično (KidsMatter, 2012). Tačnije, pruža im se prilika (Bretherton, 1989; Fein, 1989) da savladaju različita osećanja sa kojima se „bore“ na prihvatljiv način (prema: White, 2012). Kako ističe Saton-Smit (1989:266), „u samoj prirodi igre je da iskazuje neku razliku, antitezu, neko suprodstavljanje“. Istraživači Barnetta & Storm (1981) realizovali su eksperiment u kojem su jednoj grupi dece puštali snimke sa tužnim krajem, a drugoj grupi deci snimke sa srećnim krajem (prema: White, 2012). Deca koja su gledala snimak sa tužnom tematikom bila su više anksiozna i nesrećna nakon filma nego njihovi vršnjaci koji su gledali snimak sa srećnim krajem. Kada su dobila priliku za igru nakon filma, deca iz grupa izloženih neprijatnim emocijama provela su više vremena u priči povezanoj sa događajima iz filmskog klipa, za razliku od dece u grupi sa pozitivnim emocijama. Ovo vodi do zaključka da u igri dolazi do internalizacije i eksternalizacije emocija putem različitih emocionalnih doživljaja (Brajša Žganec, 2003).

Iako je spisak dobrobiti igre za razvoj socio-emocionalnih veština dugačak, najupečatljiviji dokaz proizilazi iz onih studija koje su pokazale poboljšanja u verbalnom izražavanju, rečniku, jezičkom razumevanju (Smilanski, 1968), sposobnosti razlikovanja fantazije od stvarnosti, kontrole impulsivnog ponašanja (Saltz, Dikon, & Johnson, 1977) i razvijanja

empatičnost (Saltz, Dikon & Džonson, 1977; Saltz & Dikon, 1974) (prema: White, 2012). Dakle, igra značajno podržava svaki aspekt socijalnog i emocionalnog razvoja dece kroz svoje različite oblike i funkcije; posredno i neposredno utiče na razvoj konkretnih socio-emocionalnih veština dece.

REFLEKSIJE U PRAKSI

Jedno od sprovedenih istraživanja (Rajić i Petrović Sočo, 2015) pokazalo je da deca školskog uzrasta značajno pozitivnije percipiraju igru kao zabavnu i funkcionalnu, dok deca predškolskog uzrasta značajno pozitivnije percipiraju igru kao igranje sa igračkom. Nalazi drugog istraživanja (Krnjaja, 2012) pokazuju da su za decu od 3 do 5 godina najvažnija druga deca u igri, zatim igračke, a tek onda odrasli. Igra u svim svojim oblicima i sa svim funkcijama ima i „dijagnostički“ i „terapeutski“ kontekst razmatranja. Tačnije, igra predstavlja ogledalo za eksternalizovanje ili internalizovanje problema (Jurčević Lozančić, 2011). U ovom radu najvažniji razvojni značaj i bitnu konotaciju ima njena uloga u podsticanju socio-emocionalnog razvoja. Deca tokom igre regulišu emocije, razgovaraju o njima, uspostavljajući i održavajući odnose, uče se konstruktivnom rešavanju konflikata, empatiji, saradnji i razvoju svih drugih veština koje im mogu pomoći da izgrade rezilijentne kapacitete koji dolaze do izražaja u novim, nepoznatim i stresnim situacijama. Vođeni idejom da se sistematizuju različiti načini koji posredstvom igre decu mogu dovesti do konkretnih situacija u kojima mogu da razviju svoje socio-emocionalne kapacitete, u radu su sublimirana (*Tabela 1*) različita dostupna teorijska gledišta i praktične implikacije.

Tabela 1 - Razvoj socio-emocionalnih vještina posredstvom igre

Aktivnost/ igra	Potencijalni efekti
Fotografije emocionalnih doživljaja	Uočavanje i imenovanje različitih vrsta emocija; razgovor o različitim emocionalnim doživljajima, načinu ispoljavanja i (samo)regulaciji
Tematske priče	Priče za učenje, slikovnice i sl. koje decu dovode u priliku da reše, razmisle i(li) razrade određenu problemsku situaciju; razvijanje vještine konstruktivnog rešavanja konflikata
Simboličke igre	Refleksija onoga što dete oseća, misli i želi, kao i asimilacija iskustva stečenog kroz različite socijalne i emocionalne odnose
Dramske igre	Razvoj kooperacije i fleksibilnosti, mogućnost za samoizražavanje i zajedničko delanje; saosećajnost sa likovima iz priča i bajki
Igre s pravilima	Deca poštuju pravila i rituale s ciljem uspostavljanja socijalnih odnosa i uopšte sprovođenja igre; značajne za razvoj osećaja uspeha i neuspeha
Saradničke igre	Deca se uče saradnji, deljenju, razmeni, strpljenju i fer igri
Lični kovčević/spomenar	Aktivnost za podsticanje samopoštovanja
Play terapija	Igra kao „ventil“ za različita neprijatna emocionalna i socijalna iskustva
Igre sa igračkama (lutke, puzzle, kocke...)	Značaj i uloga predmeta za igru i igračaka u procesu uspostavljanja interakcije i održavanja odnosa; posrednici u dečjem iskustvu
Igre bez igračaka (Toy-free kindergarten)	Mogućnost uticaja na dečji razvoj putem slobodne igre bez igračaka; dolaze do izražaja simbolička igra i samoinicijativa
Koba Yagi Toys	Edukativne igračke napravljenije s ciljem podsticanja razvoja socio-emocionalnih vještina

Dečje razumevanje i transformaciju emocija moguće je podsticati na različite načine. Jedan od proverenih i često korišćenih jeste upotreba *kartica (fotografija)* sa prikazom raznih emocionalnih doživljaja (Brajša Žganec, 2003, Petrović, 2006). U jednoj studiji (Brajša-Zganec, 2003) deci su prikazane različite fotografije na kojima je bilo isto dete, ali prikazujući šest različitih emocionalnih stanja: tužno, ljuto, veselo, prestrašeno, iznenađeno i začuđeno. Slike su preuzete iz francuske društvene igre (Nathan, 1998), ali je zabrinuto lice kasnije izbačeno iz analize jer su deca pokazala poteškoće u uočavanju ove emocije (Brajša Zganec, 2003). Deci su postavljena pitanja „*Kako se oseca dete na slici?*“ i potom „*Da li si se ti nekad tako osećao/la. Opiši nam*“. Ovo je prilika u kojoj deca mogu da uče i razgovaraju o različitim emocijama, i prijatnim i manje prijatnim. Može da dođe do razrade na dalje korake, postavljanjem pitanja „*Kako si reagovao/la kada si se tako osećao/la?*“, pri čemu se uče različiti načini rešavanja socijalnih i emocionalnih poteškoća. Nadovezuju se i aktivnosti *tematske priče/slikovnice* koje mogu pomoći deci da razumeju društvene interakcije, situacije, očekivanja i različita socijalna pravila. Roditelji, vaspitači i učitelji mogu ih koristiti kao alat za pripremu deteta za nove situacije govoreći o izazovima ponašanja unutar određene situacije ili ih naučiti nekim novim veštinama (*Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning, CSEFEL*). U zavisnosti od situacije, potreba i očekivanja, teme za priče mogu biti različite, kao, na primer, „Polazak u školu“, „Šta znači biti prijatelj“, „Osećam se...“, „Svađa oko...“, „Potrebno mi je...“ i slično. Predstavnici organizacije (*Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning – CSEFEL*) - nastale s ciljem promovisanja socio-emocionalnog razvoja i spremnosti dece za školu - razvili su tehniku nazvanu

Kornjača tehnika (The Turtle Technique), zamišljenu kao pomoć deci u kontrolisanju besa kroz tri koraka: 1. stop - kada se dete počne osećati uzmemireno ili ljuto; 2. disati (*breathe*) - udahnuti tri puta i 3. razmisliti (*think*) - šta se može uraditi da bi problem bio rešen (*Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning, CSEFEL*)

Nezaobilazan deo razmatranja u okvirima ove tematike svakako jesu različite kategorizacije igara koje svojim resursima nedvosmisleno utiču na socio-emocionalni razvoj dece. Najveći doprinos regulisanju emocija i prerađivanju socijalnih odnosa daju *simboličke igre*. U oblicima pismenog i usmenog izražavanja često se uočavaju različiti izrazi za ovu vrstu igre: igra mašte, igra uloga, igra pretvaranja, igra fikcije, imaginativna igra među decom poznata kao „kobjagi igra“ (Duran, 2003). Kroz *kobajagi igru* (Lillard et al., 2011) deca uče kako da se izraze, razumeju situaciju, zamene objekat u igri sa partnerima, ali i druge socijalne veštine kao što su deljenje i saradnja sa drugima (Sung, 2018). Neki stručnjaci (Whitebread & Jameson, 2010) istakli su značaj simboličke igre i ulogu sociodramske igre u poboljšanju samoregulacije dece sklone impulsivnosti (prema: Whitebread, Basilio, Kvalja & Verma, 2012). U *dramskoj igri* dete može eksperimentisati različitim ulogama: jednog dana je vatrogasac a sledećeg beba (White, 2012). Takođe, učešćem u simboličkoj igri dolazi do oslobađanja od egocentrizma, povećavaju se nivoi samokontrole i usklađivanja sa ponašanjem grupe, kao i međusobne saradnje (Kamenov, 2009). Deca kroz uloge koje preuzimaju u igri razvijaju refleksiju na ono što su doživela, ono za šta su zainteresovana, ono što znaju i žele da saznaju. Pored toga što ih razumeju, deca u igri i transformišu emocije, tačnije „grade uvid u emocije ili ‘pogled iznad’“ (Krnjaja, 2012:119). U sociodramskoj igri

istovremeno se realizuje uloga i time uspostavlja kontrola nad ponašanjem do čega dolazi posredstvom te uloge. U procesu razlikovanja ponašanja od konteksta kontrole ponašanja dolazi se do početne faze razvoja refleksije koja predstavlja osnovu moralnog rasuđivanja i delovanja (Krnjaja, 2012). U *igri s pravilima* disciplina proističe iz same igre jer, kako je već istaknuto, dete poštuje postavljena pravila kako bi se igra realizovala do kraja (Kamenov, 2009). Drugi autor (Ivić, 1983) tvrdi da igre s pravilima imaju dve glavne funkcije: socijalnu integraciju i socijalnu diferencijaciju (prema: Duran, 2003). Jedna od funkcija igre sa pravilima, kako ističe Krnjaja (2012), ide u pravcu izgrađivanja ideniteta jer deca uče da poštuju rituale, određuju i poštuju pravila i samim tim razvijaju sposobnosti uspostavljanja i održavanja odnosa s drugima. Takođe, razvoju empatije i saradnje u velikoj meri doprinose različite *saradničke igre*, gde deca zajedničkim snagama i grupnom aktivnošću dolaze do zadatog cilja. Jedan od primer je saradničko građenje kule od čaša. Strpljenje, zajednički trud, preciznost i saradnja dolaze do izražaja kroz ovu igru.

Jedna od aktivnosti koja može doprineti razvoju deteta u celini proizilazi iz okvira seminara pod nazivom *Razvoj samopoštovanja kod dece* Ibolye Gere i Ljubice Dotlić, nastalog u okviru UNICEF-ovog projekta „Podsticanje samopoštovanja putem kooperativne komunikacije“. Rezultati Rozenbergovog (Rosenberg) istraživanja na temu povezanosti samopoštovanja, s jedne strane, i samokontrole, s druge, pokazali su da je pojedinac taj koji u značajnoj meri utiče na događanja u svom okruženju i kontroliše ih, te da je sve povezano sa visokim stepenom samopoštovanja (prema: Gera i Dotlić, 1996). Jedna od aktivnosti kojom se može negovati razvoj ove veštine - koja posredno utiče na razvoj samokontrole kao socio-

emocionalne veštine - jeste aktivnost nazvana *Lični kovčežić*. To je matrica koja u predškolskoj ustanovi i porodici razvija dečje samopoštovanje posredstvom: građenja dečje potrebe za privatnošću; podrškom detetu da bira pod kojim uslovima i kome želi da poveri svoje misli, osećanja ili želje. To je lično napravljena i ukrašena kutija u koju dete stavlja lične produkte u okviru četiri kategorije: moje telo, moje reči, moja osećanja i moje želje (isto). Kategorije *moje reči* (lepe i ružne reči i moji blagoslovi) i *moja osećanja* (ko mi je drag, čega se plašim, stid i dosada) jesu u najbližoj vezi sa razvojem socio-emocionalnih veština.

Sve više se ukazuje na doprinos igre u terapeutske svrhe. Jedan od aktuelnih pristupa je i *Terapija igrom (Play Therapy)*, u okviru koje postoje direktivna, nedirektivna i porodična *Play* terapija. Britanska asocijacija terapeuta igrom (*The British Association of Play Therapists*) opisuje terapiju igrom kao „efikasnu terapiju koja pomaže deci u promeni ponašanja, razjašnjavanju njihovog self koncepta i izgradnji zdravih odnosa“. U terapiji igrom deca ulaze u dinamičan odnos s terapeutom koji omogućava izražavanje, istraživanje i razumevanje njihovog teškog i bolnog iskustva. Terapija igrom pomaže deci „da pronađu zdravije načine komuniciranja, grade bogatije odnose, razvijaju rezilijentnost i olakšavaju emocionalnu pismenost” (www.bapt.info). Udruženje terapeuta za igru osnovala je 1992. godine grupa cenjenih praktičara koji su predstavili i prvi primenili terapiju igrom u okviru Britanije. Ona se u našoj sredini realizuje putem različitih nevladinih institucija (*Play* centar, Harmonija centar i druge) od strane za to edukovanih pojedinaca.

U terapiji igrom koriste se različite igračke, a jedno istraživanje ukazuje na značaj primene lutke u vaspitno-obrazovnim aktivnostima: Hicela

i Sindik (Hicela i Sindik, 2011) ističu da lutke pomažu deci da razviju sposobnost razumevanja stvari iz različitih perspektiva, što predstavlja preduslov za razvoj tolerancije, empatije i socio-emocionalne inteligencije uopšte. Svoje istraživanje realizovali su podstaknuti pitanjem da li je upotreba lutke kao didaktičkog sredstva u vaspitno-obrazovnom procesu u korelaciji sa pojavom prosocijalnog i agresivnog ponašanja. Sastavili su eksperimentalnu i kontrolnu grupa, pri čemu su vaspitači u eksperimentalnoj grupi lutku koristili češće i na različite načine. Glavni nalaz ovog istraživanja upućuje na to da redovna upotreba lutke na različite načine (lutkarske predstave, improvizacije, dramatizacije i slično) u vaspitno-obrazovnom procesu utiče na podsticanje socijalnog ponašanja dece (isto). Takođe, upotrebom lutke (Kobolt i sar., 2005; Majaron i sar., 2004; Modrić, 1999) podstiče se interakcija na relaciji vaspitač-dete, dete-dete, uopšte - dijadni odnosi koji doprinose samoregulisanju ponašanja dece, razvoju empatije i saradnje (Hicela i Sindik, 2011). Rezultati drugog istraživanja (Colić i Milošević, 2017), kojem je cilj da se ispituju omiljene igračke dece predškolskog uzrasta kao i način na koji se sa njima igraju, ukazuju na podatak da igračke često uslovljavaju i određuju proces igre i da su se kao najčešće igračke izdvojile replike crtanih junaka, lutke i prevozna sredstva. To je u uskoj vezi sa činjenicom da je igra način da dete uči o stvarnosti i očekivanjima kulture kojoj pripada. Tokom igre (Carlson, Taylor, & Levin, 1998; Farver & Hoves, 1993; Vigotski, 1967) deca internalizuju obrasce kako da se ponašaju u društvu i kako su stvari u društvu postavljenije (prema: White, 2012), a u svemu tome igračke predstavljaju posrednika između dečjeg iskustva u procesu igre.

Širenju ideje o značaju socio-emocionalnih veština daju doprinos i različita udruženja građanja i nevladine organizacije. Kako se primena terapije igrom realizuje u okvirima nevladinog sektora, tako postoje udruženja koja imaju za cilj proizvodnju različitih edukativnih igračaka. Jedno od njih je *Koba Yagi - Centar za edukaciju i razvoj*. Ono proizvodi kreativne igračke koje podstiču emocionalni razvoj; namenjene su deci uzrasta od 3 do 12 godina. Tu su „*Uradi sam*“ igračke sa različitim temama za razvoj raznovrsnih veština, *Monsterz* - igračka za suočavanje sa strahovima, *Enimalz lutka* - za razvoj mašte. Takođe, pokretači su *Škole za superheroje*, interdisciplinarnog edukativnog programa namenjenog deci od 4 do 14 godina, kroz koji žele da inspirišu decu da sebe vide kao stvaraocce, umetnike, naučnike, tačnije - one koji su pokretači promena (www.kobayagi.com).

Međutim, postoje programi, projekati i istraživanja (Schubert & Strick, 1996) koji ukazuju na značaj i ulogu *igre bez igračaka*. Takva igra utiče na sve aspekte dečjeg razvoja, ali je posebno značajan njen uticaj na socio-emocionalni razvoj. *Vrtić bez igračaka (Toy-free kindergarten)* je projekat u Nemačkoj koji je imao cilj da ispita i proveri to da li su deca „zavisna od igračaka“ i da li je moguće igrati se bez igračaka i predmeta za igru (Schubert & Strick 1996). Uklonili su sve igračke iz vrtića i druge predmete (papir, makaze i druge alate za rad) - ostao je samo nameštaj. Vaspitači su bili pripremljeni za realizaciju ovog projekta, koji je trajao tri meseca, a roditelji, bake i deke su takođe bili upućeni u njegovu pripremu i realizaciju. Efekti programa nakon evaluacije svih aktera (Schubert & Strick 1996) doveli su do sledećih zaključaka:

1. *reakcije dece*: više prostora za igru; više zajedničke igre; korišćenje nameštaja za igru; „kutak za lutke“- pojačan imaginativni efekat igre uloga; više zabave;
2. *reakcije vaspitača*: vaspitači kao saigrači; aktivna i upravljачka uloga dece; češće uspostavljanje i održavanje kontakata dece; dominantna simbolička igra, uključivanje svih u sve;
3. *reakcije roditelja*: u početku strah, kasnije iznenađenje načinom igre dece u kućnim uslovima; „dosada“ i „igračka dana“- prošlost; saradnja i samostalnost dece znatno izraženije.

Uopšte, može se zaključiti da i igre koje uslovno ne uključuju igračke i predmete za igru doprinose razvoju socio-emocionalnog domena ličnosti. Deca češće traže saradnika za igru u drugom detetu ili odrasloj osobi, upostavljaju interakciju i teže održavanju i negovanju odnosa. Dolazi do izražaja simbolička igra: dete se nalazi u situaciji u kojoj treba da se snađe u okvirima onoga što ima na raspolaganju, pri čemu njegova kreativnost dolazi do izražaja i samim tim ono preuzima različite uloge i raznovrsnije ponašanje. Dakle, potrebno je osigurati prostor i vreme za samostalnu i nestruktuiranu igru deteta, jer trenuci osame su podržavajući za razvoj emocionalne i socijalne sfere dece.

Uloga odraslih u svim navedenim aktivnostima varira od tipa i cilja aktivnosti i efekata koji se žele postići datom akcijom. Vard (Ward, 1996) je ukazao na ulogu odraslih u podsticanju kvaliteta igre: *obezbeđivanje slobodnog vremena i adekvatnog prostora za realizaciju određene aktivnosti; aktivna uloga roditelja, vaspitača, učitelja i drugih odraslih u samom procesu igre* (posebno se izdvajaju zajedničko čitanje priča, razgovori o različitim temama, uloga saigrača i slično); *obezbeđivanje materijala za*

relazaciju određene igre, što nužno zahteva konkretne igračke ili predmete za igru (prema: Klarin, 2006). Sam proces interakcije – kao čest rezultat igre – ima veliku i afirmativnu ulogu u razvoju veština iz socio-emocionalnog domena. Pozitivne i podržavajuće interakcije koje proističu iz odnosa sa drugima podržavaju sve aspekte društvenog i emocionalnog razvoja dece. Uz to, kvalitet privrženosti koju dete izgradi s odraslima iz svog okruženja pozitivno korelira sa njegovim osećajem prihvatanja i sigurnosti u drugim situacijama (KidsMatter, 2012; Klarin, 2006). Suštinska uloga odraslih u igri ogleda se u tome da oni treba da budu podrška, a nikako da budu oni koji upravljaju igrom. Australijski okvir za rano učenje (*The Australian Early Years Learning Framework*) preporučuje strategije koje odrasli mogu da koriste, a to su otvorena pitanja, objašnjavanje, razmišljanje i rešavanje problema, što sve podstiče svako pojedinačno učenje dece (KidsMatter, 2012).

ZAKLJUČAK

Opservacioni podaci (Raver & Knitze, 2002) pokazuju da između „4% i 6% male dece ima ozbiljne emocionalne i bihevioralne probleme, a između 16% i 30% njih predstavljaju poteškoće nastavnicima u procesu nastave“ (prema: Lee, 2006:2). To ukazuje na potrebu preispitivanja prakse i teorije u pravcu istraživačkih doprinosa popularizaciji tematike socio-emocionalnog razvoja. Deci je potrebna podrška u razvoju određenih veština koje se posredstvom porodičnih uslova nisu razvile. Bebe uče i razvijaju socijalne i emocionalne veštine u odnosu „lice u lice“ kroz interakciju s odraslima koji im se obraćaju, drže ih i neguju, dok starija deca razvijaju socijalne i emocionalne veštine tokom različitih iskustava koja potenciraju samoregulaciju, pozitivne vršnjačke odnose, simboličku igru, diskusije,

debate i druge vidove komunikacije (KidsMatter, 2012). Vud (Vood, 2004) ističe da deca tokom igre demonstriraju i vežbaju verbalnu i neverbalnu komunikaciju, visok nivo emocionalnih i socijalnih veština, kreativnu upotrebu materijala za igru, imaginaciju, divergentno mišljenje i razvoj sposobnosti rešavanja problema (prema: French, 2007).

U duhu svega napisanog u radu, može se zaključiti da se deca uključena u *složene igre* u predškolskoj i školskoj dobi ponašaju manje agresivno i povučeno, da im *simbolička igra* pomaže u prevladavanju određenih strahova, te reflektovanju svega što su doživela, doprinosi veštom preuzimanju različitih životnih uloga, saradnji i empatiji. *Tematske priče, knjige i slikovnice* dovode decu u priliku da razmišljaju i razrađuju određene socijalne i emocionalne problemske situaciju na koje se nadovezuju *dramske igre* posredstvom kojih deca razvijaju kooperaciju, fleksibilnost i saosećajnost sa likovima iz priča i bajki. Putem *saradničke igre i igre s pravilima* deca uspostavljaju socijalne odnose i poštuju postavljena pravila s ciljem uspešnog sprovođenja igre, razvijaju veštine čekanja na red, strpljenja, kooperacije i upoznavanja se sa situacijama uspeha i neuspeha. Takođe, upotreba *lutke* u vaspitno-obrazovnim situacijama značajna je za podsticanje prosocijalnog ponašanje dece, tačnije, predmeti za igru i igračke shvaćeni su kao posrednici u procesu uspostavljanja i održavanja odnosa sa drugima, gde su posebno prikazane edukativne igračke *Koba Yagi Toys* napravljene s ciljem podsticanja socio-emocionalnog razvoja. U skladu sa multidisciplinarnim karakterom rada, navedeni su efekti programa *igre bez igračaka*, koji su pokazali pozitivan i značajan uticaj na razvoj socijalnih veština doprinoseći razvoju samoinicijative, uspostavljanju češćeg i bogatijeg odnosa na relaciji dete-odrasli. Istaknuti su i drugi oblici podrške razvoju

socijalnih i emocionalnih veština, kao što je *Lični kovčežić* ili spomenar koji utiče na razvoj samopoštovanja kod dece, te karakteristike *Play terapije* kao „ventila“ za različita neprijatna emocionalna i socijalna iskustva deteta.

Navedeni zaključci ukazuju na učinkovitost u pogledu podsticanja pozitivne socio-emocionalne klime posredstvom igre, uspostavljanja pozitivnih i značajnih odnosa, uočavanja, razumevanja i prihvatanja raznovrsnih emocionalnih i socijalnih doživljaja. Teorijski je razmatrana tema koja u okvirima ovog naučnog područja nije dovoljno i značajno ispitana. S tim u vezi, u radu je ukazano na određena teorijska razmišljenja, nedoumice i razmatranja sa engleskog i neengleskog govornog područja, što sve može da pobudi dublja i detaljnija metodološka istaživanja povezanosti igre i socio-emocionalnog razvoja dece, a to i jeste implikacija i preporuka autora rada. Porodica, vaspitači, učitelji i svi profesionalci koji posredno i neposredno dolaze u kontakt sa decom trebalo bi da budu upoznati sa dobrobitima igre kao prilike za razvoj i negovanje socijalnih i emocionalnih veština koje dete čine „čovečnijim“ i da svesno koriste igre koje su u ovom radu rasvetljene u poželjnom pravcu. Važno je da nije potrebno raditi isključivo sa decom koja imaju neke poteškoće u ispoljavanju i uočavanju sopstvenih i tuđih socijalnih i emocionalnih doživljaja i situacija, već je nužno posvetiti pažnju negovanju i razvoju „mekih veština“ kod sve dece, jer u procesu interakcije s okruženjem svako dete zauzima i druge perspektive sem vlastite, te stoga igra treba da podstiče prosocijalno ponašanje, razmenu, pomoć, saradnju i da omogućava prijatne i pozitivne interakcije i odnose između deteta i vršnjaka, deteta i odraslih.

CHILDREN'S PLAY: AN OPPORTUNITY TO DEVELOP SOCIO-EMOTIONAL
SKILLS

ABSTRACT

Many researches have shown that socio-emotional stability of children is closely related to their success in adjusting to different social situations, academic achievement, positive effects of educational work, mental health, and stable functioning in general. Preschool and school-age periods give important opportunities to the uninterrupted development of social skills: communication, empathy, co-work, respect of rules, constructive problem-solving, as well as competence to recognize, understand and accept oneself, as well as other's emotional experiences – emotional skills. Children's play is a way to support development of those skills in children of different ages. This paper is about theoretical contribution and practical implications of the importance and roles of children's play, with all its capacities and variations, in children's socio-emotional development. The main conclusion refers to the fact that the play represents the basic and natural ground for establishing and maintaining human and straight relations, thus contributing to the development of skills that are essential to successful child's growth and development.

KEY WORDS: child, socio-emotional development, skills, play, toys.

REFERENCE

- Brajša Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Colić, V. i Milošević, T. (2017). Omiljeni način igranja predškolske dece, *Međunarodno stručno-naučni skup „Vaspitanje i obrazovanje kroz igru, umetnost i stvaralaštvo“ (HOLIPRI 2017)*, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Pirot, 13-14.10.2017.
- Colić, V. i Velišek Braško, O. (2014). Drugarstvo predškolske dece. *Norma*, XIX (2), 196-207.
- Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- French, G. (2007). *Children's Early Learning and Development*. Dublin: Barnardos (NCCA).
- Gera, I., i Dotlić, Lj. (1996). *Ja: priručnik za podsticanje dečjeg samopoštovanja*. Novi Sad: Izdavačko preduzeće Matice srpske
- Goldstein, J. (2012). *Play in Children's Development, Health and Well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Hicela, I. i Sindik, J. (2011). Razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece predškolske dobi, ovisno o učestalosti djetetove interakcije s lutkom, *Paediatrica Croatica*, 55 (1), 23-33.
- Jones, E. D., Greenberg, M. & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
- Jurčević Lozančić, A. (2011). Socijalne kompetencije i rani odgoj. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str.153-175). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.

- Kamenov, E. (2009). *Dečja igra: vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kids Matter, A. E. C. M. H. I. (2012). *Literature Review: Social and Emotional skills*. Retrieved September 8, 2017. from the www.kidsmatter.edu.au/sites/default/files/public/KMEC-component4-Literature-Review.pdf
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Klemenović, J. (2014). How Do Today's Children Play and with Which Toys. *Croatian Journal of Education*, Vol. XVI, 16 (Sp.Ed.1), 181-200.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra na ranim uzrastima. U A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 113-132). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF.
- Lee, E. J. (2006). *Measuring Social Competence in Preschool-Aged Children Through the Examination of Play Behaviors* (Graduate Theses and Dissertations). University of South Florida.
- Marić Jurišin, S. (2014). *Implikacije ekoloških programa na socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta iz perspektive održive zajednice* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu.
- National Conference of State Legislatures NCSL (2005). *Helping young children succeed - Strategies to promote early childhood social and emotional development*. Retrieved October, 10. 2017. from the: <https://www.zerotothree.org/resources/136-helping-young-children->

succeed-strategies-to-promote-early-childhood-social-and-emotional-development

- Petrović, J. (2006). *Emocionalna i socijalna kompetencija - karakteristike i međusobni odnosi* (magistarski rad). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu.
- Rajić, V. i Petrović Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 64(4), 603-620
- Saton-Smit, B. (1989). *Igračke i kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Schubert, E. & Strich, R. (1996). *Toy-free Kindergarten*. München: Bayern
- Sung, J. (2018). How young children and their mothers experience two different types of toys: a traditional stuffed toy versus an animated digital toy. *Child & Youth Care Forum*, 47 (2), 233–257.
- White, E. R. (2012). *The Power of Play - A Research Summary on Play and Learning*. Minnesota Children's Museum.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M. & Verma, M. (2012). *The Importance of Play - A Report on the Value of Children's Play with a Series of Policy Recommendations*. Belgium: Toy Industries of Europe. Retrieved October 20. 2017. from the:
http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr_david_whitebread_the_importance_of_play.pdf

Elektronski izvori:

British Association of Play Therapists, posećen 25. oktobra 2017. godine na
<http://www.bapt.info/>

Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning – CSEFEL, posećen 10 septembra 2017. godine na: <http://csefel.vanderbilt.edu/>

Koba Yagi Toys, posećen 15. oktobra 2017. godine na: <http://www.kobayagi.com/>

Sanja S. Pešut
Stanislava Marić Jurišin
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski
fakultet

doi: 10.19090/zop.2018.27.197-217
UDC: 373:502/504
37.03:502/504
Originalni naučni rad

EKOLOŠKE VREDNOSTI DECE I MLADIH U VASPITNO- OBRAZOVNOM SISTEMU SRBIJE – PILOT ISTRAŽIVANJE*

Apstrakt. U ovom radu data je analiza segmenta vaspitno-obrazovnog procesa u našoj državi, sa akcentom na njegovu proekološku orijentisanost. Takođe je pokušano odgovaranje na pitanje kakav odnos prema svetu kao ekosistemu imaju deca i mladi od predškolskog do visokoškolskog uzrasta. Cilj je bio ispitivanje njihovog poimanja čovekove pripadnosti prirodi, međusobnog prožimanja sa njom, načina na koje oni kao pojedinci doprinose održavanju prirodne ravnoteže i njihove svesti o sopstvenim negativnim postupcima prema okruženju. U radu su sublimirani neki od osnovnih zaključaka koji su dobijeni ovim pilot istraživanjem. Predstavljeni rezultati omogućuju sticanje realnije slike o trenutnoj poziciji ekoloških vrednosti u vaspitno-obrazovnom sistemu Republike Srbije.

Ključne reči: ekološka pedagogija, ekološke vrednosti, ekološka svest, vaspitno-obrazovni proces.

UVODNA RAZMATRANJA

Sedamdesetih godina prošlog veka postao je aktuelan stav da bi temelje obrazovanja za zaštitu životne sredine trebalo postaviti u najranijem detinjstvu (Beogradska povelja, 1975; prema: Klemenović, 2007). Nakon nešto manje od dve decenije (1992) odlučeno je da se u vaspitno-obrazovni sistem Srbije od vrtića do univerziteta uvede ekološki pristup. Ova odluka je, između ostalog, nametnula i inoviranje metoda rada sa decom predškolskog uzrasta kako bi još od najranijeg uzrasta kroz igru i upotrebu prigodnih materijala usvojila osnove ekološkog mišljenja i ponašanja u skladu sa ekološkim principima. Na taj način deca se uče zaštitu životne sredine,

* Sanja Pešut, sanjapesut@gmail.com

njenom unapređenju i razvoju zasnovanom na štednji i racionalnoj upotrebi prirodnih resursa (Stojanović i sar., 1997). Počev od pomenute 1992. godine i donošenja Zakona o zaštiti životne sredine, ekološki sadržaji predstavljaju sastavni deo predškolskog programa. Nakon toga formiraju se prvi ekološki vrtići, povećava se broj ekoloških seminara i više pažnje pridaje se ekološkoj literaturi (Marić Jurišin, 2013).

Ekološki sadržaji se u osnovnim školama u našoj državi izučavaju u 8. razredu, i to u okviru nastave biologije. U ostalim razredima osnovne škole danas su zastupljeni u okviru predmeta Čuvari prirode (izborni predmet u nižim razredima), Svet oko nas, Priroda i društvo, Biologija, Fizika, Hemija i Geografija. Takođe su privlačne i druge mogućnosti za ekološko obrazovanje, kao što su različite vannastavne aktivnosti, rad u sekcijama, izleti ili ekskurzije. Ovakvi oblici rada pružaju učenicima mogućnost da budu u bližem kontaktu sa prirodom, da neposrednije dožive i razumeju njen sklad i uravnoteženost (Antonijević, 1997).

U srednjoj školi ekologija se kao poseban predmet izučava samo u malom broju stručnih škola koje obrazuju određene profile. Koliko će ekološki sadržaji biti zastupljeni u nastavnim planovima i programima zavisi od toga koji je profil u pitanju i kolika je njegova bliskost sa ekologijom i prirodnim naukama. U gimnaziji i osnovnoj školi ekološki sadržaji izučavaju se uglavnom putem drugih nastavnih predmeta, dok se na univerzitetu teži njihovom uvođenju u zavisnosti od profila koji se obrazuje. Poglavitno se to odnosi na usko stručne profile koji se bave nekim oblikom zaštite životne sredine (Marić Jurišin, 2013).

U ekološko-humanističke vrednosti ubrajaju se: društveno ponašanje, moralni razvoj i ekološko delovanje. Ekološkim vaspitanjem teži se usvajanju

ovih vrednosti, što se odnosi na formiranje osećanja poštovanja i divljenja dece prema prirodi koja ih okružuje, prema onome što ljudska ruka nije sačinila. Na taj način se kod dece razvija želja da svet bliže upoznaju i čuvaju (Kamenov, 2007; prema: Marić Jurišin, 2014). Pored porodice, jedini permanentan i siguran izvor vaspitnih uticaja jeste sistem formalnog vaspitanja i obrazovanja. Zbog toga, sve ono čemu želimo da naučimo decu i mlade, čime želimo da obogatimo njihov sistem vrednosti, treba da bude sastavni deo ovog sistema, te otuda ideja o njegovom prožimanju ekološkim vrednostima.

U skladu sa svim navedenim, u radu je analizirano koliko je vaspitno-obrazovni proces u Republici Srbiji proekološki orijentisan i kakav odnos prema svetu kao ekosistemu imaju deca i mladi od predškolskog do visokoškolskog uzrasta.

TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

Ovo istraživanje teorijsko uporište nalazi u teorijskim osnovama ekološke pedagogije odnosno u postulatima humanističke pedagogije, Bronfenbrennerovoj ekologiji ljudskog razvoja i uopšte na postojanju celoživotne potrebe za ekološkim vaspitanjem i obrazovanjem, o čemu su pisali brojni autori. Takođe, važna osnova istraživanja - posebno rada sa decom predškolskog i nižeg osnovnoškolskog uzrasta - jeste ekološko-humanistički program „Mi smo Zemljani” Nikolaja. N. Veresova.

Humanistička pedagogija u osnovi sadrži: shvatanja o celovitoj ličnosti; težnju ka višim vrednostima i maksimalnom ostvarenju ljudskih sposobnosti; mogućnosti, potrebe i interesovanja (Marić Jurišin, 2014). Humanisti veruju u to da svaka osoba sadrži unutrašnje preduslove za razvoj sopstvene ličnosti u kreativnom i zdravom pravcu. Važno je samo da se taj

razvoj ni sa čim ne omete kako bi pojedinac imao priliku da iskoristi sve svoje mogućnosti i razvije se u potpunosti. Zbog toga je sredina takođe veoma važna za učenje i razvoj ličnosti i humanisti ističu njen značaj (Milutinović, 2011; prema: Marić Jurišin, 2014). Ovo znači i da čovekov razvoj u velikoj meri zavisi od prirodnog okruženja koje mu pruža neophodne uslove za ostvarivanje sopstvene ličnosti. Pitanje je ume li čovek da identifikuje prirodu kao ključan faktor u razvoju, ili se prema njoj odnosi kao gospodar. Stavovi dece i mladih prema ovom pitanju ispitani su tokom istraživanja.

Ekologija ljudskog razvoja Jurija Bronfenbrenera je teorija prema kojoj je - za razumevanje razvoja - potrebno proučiti međusobno delovanje deteta i njegove okoline, pri čemu je to delovanje uvek dvosmerno (Bronfenbrenner, 1997). Ova činjenica o dvosmernom delovanju prirode i čoveka osnova je za sastavljanje instrumenata za potrebe ovog istraživanja sa ciljem da se shvati da će na čovekovo pozitivno delovanje na prirodu i njenu zaštitu od mogućih štetnih uticaja - priroda nesumnjivo uzvratiti istom merom. *Potreba za celoživotnim ekološkim vaspitanjem i obrazovanjem* javlja se tek poslednjih nekoliko decenija i postaje sve značajnija. Iako se ranije smatralo da je priroda neiscrpan izvor bogatstva, danas je poznato da je ona ipak ograničena u svojim resursima. Međutim, prema podacima *Nacionalnog programa zaštite životne sredine*, u Republici Srbiji je veoma nizak opšti nivo društvene svesti o potrebi zaštite životne sredine (Aleksić i sar., 2010). Istraživanjem prikazanim u ovom radu je, između ostalog, zaključeno da danas među decom i mladima postoji razvijena ekološka **svest**, ali da im nedostaje ekološka **savest** odnosno njihovo ponašanje nije usaglašeno sa njihovim znanjem o ekološkim problemima. To se smatra posledicom nekoliko osnovnih činilaca, pre svega, nedovoljne zastupljenosti ekoloških sadržaja u programima

od predškolskih do visokoškolskih ustanova, potom nedovoljne dostupnosti nastavnih materijala za ovaj vid obrazovanja, kao i neformalnih vidova obrazovanja u ovoj oblasti. Nizak životni standard je podjednako važan činilac ovog problema (Aleksić i sar., 2010). Veliku prepreku predstavlja i nedovoljno razmišljanje o onome što treba da prethodi ekološkom vaspitanju i obrazovanju dece i mladih, a to je ekološko i didaktičko-metodičko obrazovanje i usavršavanje ekoloških stručnjaka koji bi trebalo da prenesu svoja ekološka znanja na decu i mlade. Na taj način bi se uspostavio međugeneracijski obrazovni kontinuitet izuzetno važan za razvoj i unapređenje sistema zaštite i očuvanja životne sredine (Rančić i Đorđević, 1998).

Prema *teoriji N. N. Veresova*, da bi dete počelo da se ponaša ekološki, mora najpre da oseća i misli ekološki. Kako bi se to dogodilo, mora pre svega da formira barem neke fundamentalne pojmove i da ima razvijene intelektualne sposobnosti. Međutim, postojanje pojmova ne podrazumeva automatski i odgovarajuće mišljenje. Da bi se to ustalilo, potrebna je sposobnost formiranja veza među pojmovima i težnja da se dosegne uopšten, apstraktan oblik (Klemenović i Marić Jurišin, 2017).

METODOLOŠKA OSNOVA

Predmet istraživanja

Predmet istraživanja jeste prisustvo ekoloških vrednosti u razmišljanju i postupcima dece i mladih različitog uzrasta.

Kako bi se utvrdilo u kojoj meri su ekološke vrednosti prisutne u životu dece i mladih, bilo je potrebno najpre izdvojiti one koji će biti obuhvaćeni ispitivanjem i ustanoviti na koji se način mogu ispoljiti u ponašanju, razmišljanju i stavovima. Odabrane su sledeće ekološke vrednosti: *osećanje*

pripadnosti ekosistemu, zajedništvo, empatija, briga o okolini, razumevanje, odgovornost prema sebi, drugima i okruženju. One su deo ekološkog razmišljanja koje je autorka Klemenović (2009) definisala kao shvatanje čovekovog mesta u svetu prirode na način na koji on nije privilegovan, već svoje potencijale kao pripadnik ljudske vrste koristi u pravcu odgovornog i zaštitničkog odnosa prema svim vrstama, izvorima i resursima. Ovakvo razmišljanje proizlazi iz interakcije pojedinca sa prirodnom i društvenom sredinom odnosno kroz način na koji opaža svoju sredinu i odnosi se prema njoj (Marić Jurišin, 20014). Uzajaman odnos čoveka i prirode je upravo ono što Bronfenbrenner (1997) naglašava u svojoj teoriji kao osnovu razvoja i što možemo nazvati jednim pravim načinom za formiranje ekološke svesti i usvajanje ekoloških vrednosti.

Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja

Cilj ovog istraživanja je saznati u kojoj meri su pomenute ekološke vrednosti prisutne u razmišljanju i postupcima dece i mladih različitog uzrasta kako bi se utvrdilo na koji način kroz uzraste teče razumevanje ekološke tematike, te odnos dece i mladih prema prirodi koja ih okružuje i važnim pitanjima zaštite životne sredine.

U skladu sa navedenim ciljem istraživanja i njegovom kompleksnošću, postavljeni istraživački zadaci podeljeni su u tri grupe tj. na zadatke koji se odnose na predškolski i niži osnovnoškolski uzrast, one koji se odnose na učenike viših razreda osnovne škole i one koji se odnose na srednjoškolce i studente. U svakoj grupi je pet zadataka i jednak broj hipoteza.

Kao opšta hipoteza istraživanja, izdvaja se pretpostavka da su pomenute ekološke vrednosti u velikoj meri prisutne u razmišljanju a u nešto manjoj meri u postupcima dece i mladih različitog uzrasta. Neke od

najznačajnijih posebnih hipoteza su: ne postoji značajna razlika u proekološkim stavovima i ponašanju ispitanika u odnosu na socio-demografska obeležja; deca predškolskog i nižeg osnovnoškolskog uzrasta će samo donekle razumeti važnost ekološke štednje, dok će stariji ispitanici razumeti ovaj pojam u potpunosti i smatrati ga izuzetno važnim.

Tehnike, instrumenti i uzorak istraživanja

Tehnike prikupljanja podataka korišćene u ovom istraživanju jesu: tehnika skaliranja, tehnika posmatranja i analiza sadržaja. Konstruisani su potrebni instrumenti odnosno: trostepena skala stavova Likertovog tipa za učenike srednjih škola i studente; list posmatranja odnosno ček-lista dečijih odgovora i reakcija na pitanja i aktivnosti važnih za ovo istraživanje; frekvencijska tabela analize sadržaja za tumačenje crteža ispitanika na zadate teme, na osnovu kojih je dobijeno mnoštvo značajnih informacija. Osnove radionica sa decom predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta činile su ideje Ekološko-humanističkog programa predškolskog vaspitanja „Mi smo Zemljani” N. N. Veresova. Prema Veresovu, za ekološko učenje ključan je redosled koraka kojim se izgrađuje značenje pojmova. Da bi, na primer, pojam „stanište” mogao bliže da se odredi, potrebno je pre svega razumeti smisao ovog pojma polazeći od konteksta najbližeg detetu (ulica – grad/selo gde dete živi – država) sve do najšireg značenja – planeta Zemlja (Veresov, 2002a; prema: Klemenović i Marić Jurišin, 2017). Na ovaj način deca spoznaju mogućnost eventualne promene kuće ili stana, ulice, grada ili pak države, ali i to da nije moguće promeniti stanište svih nas – planetu Zemlju. Otkrivaju da je Zemlja jedini dom koji imaju i da je veoma važno kako se prema njemu ponašaju. Tvrdnje od kojih je sačinjena skala procene, kao i radionice koje su sprovedene, obuhvatile su: ponašanje dece i mladih prema svom prirodnom

okruženju; njihova ekološka znanja; u skladu sa tim i razvijenost njihove ekološke svesti i savesti.

U skladu sa postavljenim ciljem i zadacima, istraživanje je sprovedeno na namernom i heterogenom uzorku koji je obuhvatio pet grupa ispitanika različitog uzrasta. Ukupan broj ispitanika je 200 i činili su ih: deca jedne starije grupe (4-5 godina) vrtića „Vilenjak” PU „Radosno detinjstvo” u Novom Sadu (N=15; 7,5% uzorka); učenici jednog odeljenja 3. razreda (N=23; 11,5% uzorka) i jednog odeljenja 6. razreda (N=26; 13% uzorka) Osnovne škole „Ivo Lola Ribar” u Novom Sadu; učenici jednog odeljenja 2. razreda Srednje tehničke škole „Šinković Jožef” u Bačkoj Topoli, smer – elektrotehničar računara (N=31; 15,5% uzorka) i studenti Univerziteta u Novom Sadu (N=105; 52,5% uzorka).

Tok istraživanja i statistički postupci

Istraživanje je sprovedeno u aprilu i maju 2017. godine bez većih poteškoća.

Sa decom predškolskog uzrasta i učenicima 3. razreda osnovne škole aktivnosti su počele razgovorom, tokom kojeg su njihovi odgovori na pitanje „Gde živi čovek?” bili crtani na velikom flip-chart papiru, kako bi svi bili objedinjeni pojmom planete Zemlje. Zatim je usledila likovna aktivnost na temu „Šta mi je najvažnije na planeti Zemlji”, nakon koje su svi dečiji crteži na ovu temu povezani tako što su zalepljeni na veliki crtež drveta čije su plodove predstavljali. Cilj je bio da deca ovog uzrasta otkriju da se sve na svetu nalazi u međusobnoj vezi, poput plodova istog drveta i da, ukoliko narušimo samo jedan deo tog koherentnog sistema, čitav sistem biva narušen. Na ovaj način trebalo je otkriti svet kao ekosistem. Sa učenicima 6. razreda je najpre sprovedena aktivnost koja se odnosila na najvažnije stvari na planeti Zemlji,

dok je druga aktivnost započela predstavljanjem prethodno napravljene „ekokasice” u koju su učenici ubacivali svoje pisane ili crtane predloge onoga što bi, prema njihovom mišljenju, trebalo štedeti i brižljivo čuvati da bi Planeta bila zdravija. Nakon toga je usledio razgovor o važnosti očuvanja Planete i štednje resursa. Učenici 2. razreda srednje škole i studenti Univerziteta u Novom Sadu popunili su skalu stavova i ubacivali svoje predloge u „ekokasicu”. Nakon toga je usledila diskusija o načinima na koje je moguće zaštititi i očuvati okolinu, postupcima koje oni primenjuju, kao i o negativnim primerima koje bi trebalo izbegavati.

Nakon obavljenog istraživanja, podaci su podvrgnuti deskriptivnoj statističkoj analizi kako bi se proverile opšta i posebne hipoteze. Podaci dobijeni na osnovu crteža i pisanih predloga ispitanika analizirani su uz pomoć frekvencijske tabele analize sadržaja i prikazani grafički, a razmatrani su najčešći odgovori ispitanika. Podaci prikupljeni skalom stavova obrađeni su i prikazani grafički. Rađen je i statistički postupak izračunavanja χ^2 testa za utvrđivanje postojanja značajnih razlika između odgovora pojedinih kategorija ispitanika. U tu svrhu odgovori su podeljeni na proekološke, antiekološke i neutralne a pomenute kategorije su zatim uvrštene u tabelu.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Na osnovu sprovedenih aktivnosti, moguće je zaključiti da *deca predškolskog uzrasta* još uvek ne mogu da razumeju sveopštu povezanost, odnosno svet kao ekosistem, niti posledice koje može imati narušavanje jednog činioca tog sistema. Ovo svakako ima veze sa preoperacionalnim stadijumom u razvoju mišljenja u kojem se nalaze. Naime, u tom uzrastu deca nisu u stanju da na osnovu pojedinačnih iskustava izvode opšte zaključke. Tako nisu

samostalno dolazila ni do zaključaka o planeti Zemlji kao zajedničkom domu svih živih bića, a traženje veze između nacrtanih pojmova (najvažnijih stvari na Planeti) pretvorilo se u traženje zajedničkih elemenata na crtežima. Međutim, deca ovog uzrasta su tokom razgovora o proekološkim i antiekološkim postupcima pokazala znanje o tome šta je korisno a šta štetno. Znala su da ne treba bacati otpatke van korpi predviđenih za to, ali je bilo potrebno dodatno im objasniti zbog čega je to tako, te kako otpaci zagađuju zemljište i nanose štetu svim živim bićima. Roditelji i vaspitači ih nesumnjivo uče proekološkom ponašanju, upozoravaju na razne opasnosti, ali ih ne upoznaju dovoljno sa posledicama antiekoloških postupaka. Stoga, deca znaju koje ponašanje je ispravno ali još uvek ne razumeju zbog čega.

Za razliku od dece predškolskog uzrasta, *učenici 3. razreda* su tokom prve aktivnosti samostalno došli do pojma planete Zemlje i sveta kao ekosistema. Vrlo brzo su dolazili do zaključaka, te je ova aktivnost sa njima trajala znatno kraće u odnosu na njeno trajanje sa decom predškolskog uzrasta. Tokom druge aktivnosti, učenici su umeli da pronađu veze među pojmovima na apstraktnijem nivou, čak i između onih pojmova koji su naizgled nepovezani. Zahvaljujući složenim odgovorima koje su učenici dali na ovo pitanje i velikom broju veza koje su pronašli među nacrtanim pojmovima, može se zaključiti da su razumeli suštinu sveopšte povezanosti. Rekli su da ne postoji nacrtani pojam koji nije u vezi ni sa jednim drugim. Na osnovu toga su bez problema razumeli svet kao ekosistem i činjenicu da, ukoliko nešto u tom sistemu narušimo, ceo sistem biva narušen. Tokom razgovora o proekološkim i antiekološkim postupcima, učenici su pokazali znanje ali i razumevanje svega onoga što je za prirodu korisno i štetno. Većina ume da objasni zbog čega ne

treba bacati otpatke van korpe, potom zbog čega je opasan fabrički dim a poznaju i pojam reciklaže.

Prva aktivnost koja je sprovedena sa *učenicima 6. razreda* bila je – pronalaženje veza između onoga što su naveli kao najvažnije na planeti Zemlji. Vrlo brzo i sasvim samostalno zaključivali su o povezanosti i vrstama veza između pojedinačnih pojmova, kao i o povezanosti svega u koherentan sistem. Umeli su da objasne šta se dešava ukoliko se nešto u tom sistemu naruši. Učenici ovog uzrasta u najvećem broju razumeju svet kao ekosistem i za to im nije bilo potrebno dodatno objašnjenje. Takođe, poznaju posledice proekološkog i antiekoškog ponašanja, načine na koje mogu da pomognu prirodi, kao i one kojima joj se nanosi šteta. Govore o važnosti štednje vode i energije, reciklaži papira, zdravijoj ishrani. Neki od njih ističu da se trude da žive u skladu sa ekološkim vrednostima, odnosno da se ponašaju proekološki. Objlašnjavaju posledice antiekoškog ponašanja, što je pokazatelj njihovog razumevanja važnosti brige o svom prirodnom okruženju. Međutim, većina ispitanih učenika ovog uzrasta smatra da je najvažnije štedeti novac kako bi planeta Zemlja opstala i bila zdravija. Taj predlog su ubacivali u „eko-kasicu”. Nakon razgovora o potrebi ekološke štednje odnosno štednje prirodnih resursa, brizi prema prirodnom okruženju, svetu kao ekosistemu, neobično je da su se u najvećem broju odlučili baš za ovaj odgovor. Čini se da je to posledica globalnog opterećenja materijalnim stvarima, kupovinom i potrošnjom, neprestanom štednjom novca kako bi se obezbedio lagodniji život. Nakon ovog odgovora, prema frekvenciji, slede električna energija i voda. Papir je pomenulo svega troje učenika, a ugalj i ostala goriva dvoje.

Ispitanici srednjoškolskog uzrasta, odnosno 2. razreda srednje škole, najpogubnijim za našu planetu smatraju seču šuma. Takođe im je važna štednja

vode, goriva i neobnovljivih izvora energije. Pored nekih odgovora u vezi sa štednjom energije, učenici su crtali solarne panele i vetrenjače kao alternativu električnim izvorima energije i prihvatljivo rešenje za problem prevelike potrošnje i štete koja iz toga proizlazi. Neki učenici su primetili važnost brige o životinjama i biljkama, prirodi uopšte (što se ne bi moglo nazvati štednjom, ali je razumljiv kontekst u kojem se ovi odgovori nalaze); neki su, pak, naveli potrebu za čistim vazduhom; za razliku od učenika 6. razreda, novac se našao u odgovoru samo jednog učenika. Njihova ekološka znanja, tj. poznavanje načina na koje je moguće pomoći ili naneti štetu prirodi, na visokom su nivou. Najveći broj učenika odgovorio je da zna na koje načine može da pomogne svom prirodnom okruženju (77,42%), kao i to da poznaje načine na koje može da nanese štetu prirodi (83,87%). Na osnovu ovih podataka, možemo uočiti jednu zanimljivu činjenicu – nešto veći broj učenika izjasnio se da poznaje načine na koje je moguće prirodi naneti štetu u odnosu na broj onih koji poznaju načine na koje mogu da joj pomognu. Kada se govori o njihovim osećanjima i načinu razmišljanja o ekološkoj tematici, zanimljivo je da je najveći broj ispitanih učenika (48,39%) odgovorio da nisu sigurni u to da li njihovo delovanje na prirodu može drastično da utiče na promene u ekološkom smislu, a njih čak 77,42% smatra da brine o svom prirodnom okruženju onoliko koliko je u njihovoj moći. Iznenadjuć je podatak da 29,04% ispitanih učenika nije saglasno sa tvrdnjom da je važno da čovek pruži prirodi najmanje onoliko koliko od nje i uzima.

Na osnovu tvrdnji koje opisuju ponašanje ispitanika, može se zaključiti da je njihovo ponašanje u ekološkom smislu raznoliko tj. podjednako štetno i korisno. Kada se govori o štetnim oblicima ponašanja, ispitani učenici u najvećem broju ne štede vodu prilikom njene svakodnevne upotrebe niti brinu

o negativnim posledicama sredstava koja koriste za održavanje lične higijene. Ovo su veoma interesantni podaci ukoliko se u obzir uzmu odgovori koje su učenici ubacili u „eko-kasicu“. Naime, prema mišljenju ispitanih učenika, štednja vode je druga po važnosti za očuvanje zdravlja planete Zemlje. Stoga možemo zaključiti da su oni svesni važnosti štednje vode, ali se ne ponašaju u skladu sa svojom ekološkom svešću, odnosno - nisu u dovoljnoj meri ekološki savesni.

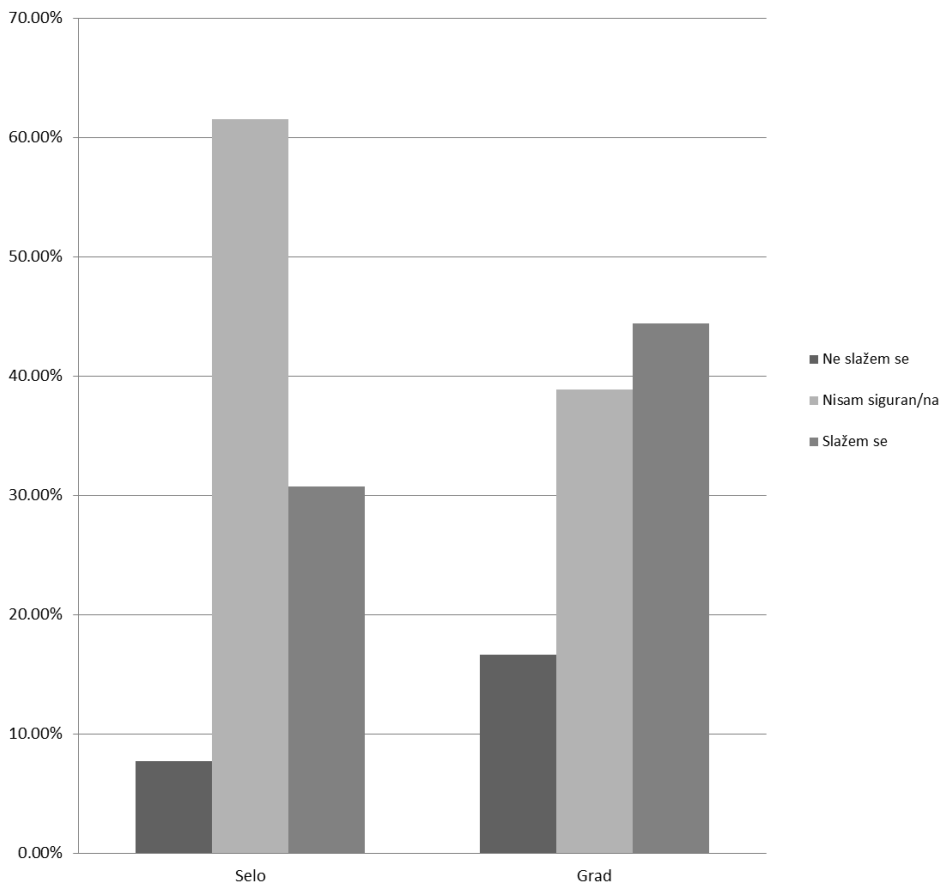
Više od polovine ispitanih učenika (51,61%) koristi isključivo papirnu galanteriju od celuloze. Čak 70,97% ispitanih učenika uzima plastične kese pri svakom odlasku u prodavnicu tj. ne nosi platnenu kesu. Tvrdnje u vezi sa bacanjem otpadaka iznedrile su veoma zanimljive odgovore i teme za razmišljanje. Naime, iako su učenici u najvećem broju saglasni sa tvrdnjom da ne bacaju otpatke van korpe predviđene za to (70,97%), broj onih koji su rekli da to ipak rade (6,45%) ili da nisu sigurni, što može značiti da to povremeno učine (22,58%), nije zanemarljiv.

Budući da je odnos u broju ispitanih učenika i učenica 24:7, nije bilo potrebno ispitivati da li se i koliko razlikuju odgovori učenika prema polu, jer ne bi bilo relevantno zaključivati o stavovima, znanju i ponašanju učenica na osnovu svega 7 popunjenih skala procene. Dobijeni rezultati u tom slučaju ne bi bili validni.

Primenom osnovne formule za izračunavanje χ^2 testa (Bandur i Potkonjak, 1999), uočili smo da se odgovori učenika različitog porekla ne razlikuju značajno ni na jednom nivou značajnosti. U ovom slučaju je $\chi^2=5,97$ dok je $df=2$. Iako ne postoje značajne razlike između ove dve grupe učenika, upoređivanjem odgovora učenika koji potiču iz seoske sredine sa odgovorima onih koji potiču iz gradske sredine, može se uočiti da se pojedini odgovori ipak

razlikuju. Te razlike nisu drastične ali nisu ni zanemarljive – stoga su vredne pažnje.

Učenici su odgovorili različito na tvrdnju o uticaju njihovog delovanja na promene u prirodi (Grafikon 1).



Grafikon 1 - Verujem da moje delovanje na prirodu, bilo pozitivno ili negativno, ne može drastično da utiče na promene u ekološkom smislu.

Na osnovu ovog grafikona, može se zaključiti da učenici iz seoske sredine u najvećem broju nisu sigurni na koji način i u kojoj meri njihovo delovanje može da utiče na prirodu i promene u njoj, dok su učenici iz gradske sredine takođe u velikom broju nesigurni; međutim, nešto veći broj

smatra da njihovo delovanje ne može drastično uticati na pomenute promene. Interesantno je da se vrlo mali broj ispitanih učenika u obe grupe nije saglasio sa datom tvrdnjom.

Zanimljivo je i to da ispitanici iz gradske sredine u nešto većem broju od učenika iz seoske sredine (44,44%:30,77%) prekore ljude u okruženju ukoliko primete da čine štetu prirodi i skrenu im pažnju na to. Učenici iz seoske sredine su u najvećem broju odgovorili da nisu sigurni da li to čine (53,85%).

Petu grupu čine *studenti Univerziteta u Novom Sadu*. Njih 105 učestvovalo je u istraživanju a predlozi koje su ubacivali u „eko-kasicu” bili su raznoliki i raznovrsniji u odnosu na predloge učenika osnovne i srednje škole. Umnogome se vidi razumevanje problema sa kojima se priroda suočava i načina na koje ih je moguće izbeći. Akcenat je na štednji vode, šuma, neobnovljivih resursa i brizi o prirodnim staništima.

Da brinu o svom prirodnom okruženju onoliko koliko je to u njihovoj moći putem skale procene izjasnilo se 73,34% studenata. Njihovi odgovori na tvrdnje u vezi sa proekološkim ponašanjem donekle opravdavaju ovaj veliki procenat. Većina studenata brine na koji način baca otpatke, te ih ne baca van korpe. Takođe, studenti u najvećem broju štede vodu i električnu energiju. Međutim, samo donekle se odgovori uklapaju u pomenuti veliki procenat onih koji brinu o svom okruženju jer odgovori na pojedine tvrdnje ne govore u prilog pomenutom. Može se zaključiti da većina studenata kupuje sredstva za održavanje lične higijene bez razmišljanja o tome koji su manje a koji više štetni. Isti je slučaj i sa proizvodima papirne galanterije. Čak 49,52% njih koristi proizvode od celuloze a 44,76% nije sigurno od kojeg materijala su

proizvodi koje koriste. Kada je reč o reciklaži, veći broj njih ne odvaja otpatke za reciklažu (44,76%) ili nisu sigurni da li to čine (30,48%).

Statistički postupak izračunavanja χ^2 testa pokazuje da ne postoji značajna razlika u odgovorima studenata različitog porekla ni na jednom nivou značajnosti ($\chi^2=0,71$; $df=2$).

Statistički podaci, međutim, pokazuju da postoji značajna razlika između odgovora studenata različitog pola na nivou značajnosti .05 ($\chi^2=6,38$; $df=2$). Naime, studentkinje u većem broju koriste roll-on dezodoranse (46,57%), dok je broj studenata koji ih koriste znatno manji (28,13%). Studentkinje su se u najvećem broju izjasnile da odvajaju otpatke za reciklažu i bacaju ih zasebno (45,20%) dok kod studenata to nije slučaj – svega 12,50% njih brine o ovom pitanju. U odnosu na studente, studentkinje se u većem broju hrane organski proizvedenim sirovinama (50,68% : 25%).

Zanimljivi su odgovori na tvrdnje u vezi sa sastavom korišćenih sredstava za ličnu higijenu i papirne galanterije. Studenti su u oba slučaja u najvećem broju odgovorili da nisu sigurni kakve proizvode koriste dok je većina studentkinja odgovorila da koristi proizvode od celuloze i na bazi glicerina.

Kada se uporede tvrdnje studenata društvenih i studenata prirodnih nauka, možemo uočiti nekoliko zanimljivih razlika. Statističkim postupkom izračunavanja χ^2 testa, ispostavilo se da je ova razlika statistički značajna na nivoima značajnosti .05 i .01 ($\chi^2=12,14$; $df=2$). Na primer, vrlo je interesantan podatak da je nekoliko studenata društvenih nauka (tačnije 2,56%) odgovorilo kako nije saglasno sa tvrdnjom da zna na koje načine može da pomogne prirodi. Nijedan student prirodnih nauka nije odgovorio na ovaj način. Sa

druge strane, svi studenti društvenih nauka znaju na koji način mogu da nanesu štetu prirodi, a to ne zna 7,41% studenata prirodnih nauka.

Odgovori pokazuju da ispitanici studenti prirodnih nauka štede papir u većem broju od studenata društvenih nauka (59,26%:43,59%).

Vrlo je zanimljiv i podatak da čak 15,38% studenata društvenih nauka ne smatra velikim problemom bacanje žvakaće gume na zemlju, dok niko od njihovih kolega koji studiraju neku od prirodnih nauka ne misli ovako.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Kako navode Matanović i Veinović (2000), današnje korišćenje reči *ekologija* u često neodgovarajućem kontekstu dovelo je do toga da ona izgubi svoj smisao. Zbog toga je veliki broj ljudi postao neosetljiv na ekološke probleme. Da bi pojedinci izgradili ekološku svest i uvrstili ekološke vrednosti u svoj vrednosni sistem, potrebno je insistirati na činjenici da je planeta Zemlja zajednički dom čitave ljudske civilizacije i svih drugih živih bića i da, ukoliko narušimo ekološku ravnotežu u jednom delu Zemlje, to nesumnjivo ima uticaj na njene ostale delove. Spoznaja da su ekološki problemi globalna stvar, da se tiču čitave savremene civilizacije, veoma je važna za očuvanje Planete (Marković, 1992).

Iako su instrumenti korišćeni u ovom istraživanju nestandardizovani a uzorak nedovoljno velik da bi se rezultati generalizovali, otkriveni su brojni značajni podaci i izgrađena osnova pogodna za naredna istraživanja. Naime, potvrđena je opšta hipoteza da su ekološke vrednosti znatno prisutnije u razmišljanju nego u postupcima dece i mladih različitog uzrasta. Stoga se može zaključiti da je kod njih razvijenija ekološka svest od ekološke savesti. Dakle, ekološke vrednosti su im poznate i prihvatljive, ali se njihovo ponašanje ne

zasniva u potpunosti na njima. Prisutno je razmišljanje da, iako razumeju posledice sopstvenih negativnih postupaka, šteta koju oni kao pojedinci nanesu prirodi nije posebno značajna u globalnom smislu. To je tema o kojoj bi trebalo sa njima diskutovati, razgovarati ili osmisliti različite igre kojima bi im se ova tematika približila, sve u zavisnosti od uzrasta.

Ekološke vrednosti su, dakle, još uvek na putu zauzimanja odgovarajućeg mesta u našem vaspitno-obrazovnom sistemu. Ne može se reći da nisu značajne niti da su zanemarene, ali je potrebno da se nastavni kadar i stručni saradnici ekološki obrazuju kako bi vaspitno-obrazovni sistem bio u osnovi proekološki usmeren a ne usputno prošaran ekološkim idejama, što je trenutno slučaj. Treba imati u vidu da je najvažnije da ekološke vrednosti budu istaknute na nivou čitavog društva i zajednice, jer jedino tako vaspitno-obrazovni sistem kao jedan deo ovog sistema može doprineti usvajanju tih vrednosti. Ukoliko u svakodnevnom životu zajednice ne postoje aktivnosti i mere koje podržavaju odgovorno proekološko ponašanje, delovanje vaspitno-obrazovnog sistema u tom pravcu neće imati veliku ulogu.

Ovo istraživanje pružilo je bliži uvid u aktuelan položaj ekoloških vrednosti u našem vaspitno-obrazovnom sistemu, te njegovu refleksiju u pedagoškoj praksi, a predstavljeni rezultati ostavljaju prostor za neka dalja, slična istraživanja koja bi za cilj imala unapređenje postojeće prakse i razvoj ekološke svesti i savesti.

ECOLOGICAL VALUES OF CHILDREN AND YOUTH IN THE EDUCATIONAL
SYSTEM OF REPUBLIC OF SERBIA – PILOT STUDY
ABSTRACT

This paper analyzes the segment of the educational process in our country, with an emphasis on its pro-environmental orientation. We have also tried to answer the question of the attitude towards the world as an ecological system of children and youth from preschool to

higher-education age. The aim was to examine their understanding of human beings as a part of nature, their interconnection with it, the way they as individuals contribute to the maintenance of the balance of nature, and their personal negative actions towards nature. Some of the basic conclusions obtained in this pilot study have been sublimated in this paper. The presented results give us the opportunity to gain a more realistic picture of the current position of ecological values in the educational system of the Republic of Serbia.

KEY WORDS: environmental pedagogy, ecological values, environmentalism, educational process.

REFERENCE

- Aleksić, D. i sar. (2010). Edukacija o zaštiti životne sredine u predškolskim ustanovama. *Zbornik radova 6. regionalne Konferencije „Životna sredina ka Evropi”*, 61-65. Preuzeto 16. juna 2017. sa <http://ambassadors-env.com/en/files/ZBORNIK-RADOVA-EnE10.pdf>.
- Antonijević, R. (1997). Pristup ekološkom obrazovanju. *Inovacije u nastavi, časopis za savremenu nastavu*, 4, 364-468.
- Bandur, V., Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Klemenović, J. (2007). Ekološko vaspitanje i obrazovanje dece predškolskog uzrasta u svetu. Beograd: *Nastava i vaspitanje*, 1, 76-87.
- Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Klemenović, J., Marić Jurišin, S. (2017). Polazišta i perspektive ekološko-humanističkog predškolskog programa „Mi smo Zemljani”. U: Milutinović, J. (ur.), *Zbornik odseka za pedagogiju* (123-136). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Marić Jurišin, S. (2013). Ekološko opismenjavanje kroz prizmu vaspitno-obrazovnog sistema Republike Srbije – zastupljenost i obrada. *Pedagoška stvarnost*, 1, 55-65.

- Marić Jurišin, S. (2014). *Implikacije ekoloških programa na socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta iz perspektive održive zajednice* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Marković, M. Ž. (1992). Ekološka svest i obrazovanje. Beograd: *Pedagogija*, 1-2, 3-11.
- Matanović, V., Veinović, Z. (2000). Obrazovanje za zaštitu životne sredine – pomodarstvo ili civilizacijska obaveza? Beograd: *Pedagogija*, 3-4, 401-405.
- Rančić, A., Đorđević, V. (1998). Visokoškolsko obrazovanje stručnjaka za ekološko vaspitanje i obrazovanje dece, omladine i odraslih. Beograd: *Pedagogija*, 3, 46-61.
- Stojanović, S. i sar. (1997). *Mogući pravci razvoja obrazovanja i vaspitanja za zaštitu, obnovu i unapređenje životne sredine*. Novi Sad: Prirodno-matematički fakultet: Institut za biologiju.

UNIVERZITET U NOVOM SADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Dr Zorana Đinđića 2.

21000 Novi Sad

Tel: +381214853900

www.ff.uns.ac.rs

Elektronsko izdanje

Priprema elektronskog izdanja

Igor Lekić

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

ZBORNİK Odseka za pedagogiju [Elektronski izvor] /
Filozofski fakultet u Novom Sadu, Odsek za pedagogiju ;
glavni i odgovorni urednik Jovana Milutinović. - [Onlajn izd.]. -
Elektronski časopis. - 2016, sv. 25- . - Novi Sad :
Filozofski fakultet, 2016-

Način dostupa (URL): <http://zop.ff.uns.ac.rs/index.php>. - Je nastavak:

Зборник - Универзитет у Новом Саду. Филозофски факултет.

Одсек за педагогију = ISSN 1450-782X

ISSN 2466-5207

COBISS.SR-ID 310195975
