



УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Весна Краварушић

**ДОМЕТИ И ОГРАНИЧЕЊА ПАРТИЦИПАЦИЈЕ УЧЕНИКА
У ОСТВАРИВАЊУ ОПШТИХ ИСХОДА
ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ ПРОЦЕСА
У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ**

Докторска дисертација

Косовска Митровица 2015.

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Весна Краварушић

**ДОМЕТИ И ОГРАНИЧЕЊА ПАРТИЦИПАЦИЈЕ УЧЕНИКА
У ОСТВАРИВАЊУ ОПШТИХ ИСХОДА
ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ ПРОЦЕСА
У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ**

Докторска дисертација

Ментор:

Проф. Др Саит Качапор

Косовска Митровица 2015.

ИНДЕНТИФИКАЦИОНА СТРАНИЦА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

<i>I. Аутор</i>	
Име и презиме:	Весна Б. Краварушић
Датум и место рођења:	20.12.1962., Трстеник, Република Србија
Садашње запослење :	Предавач педагошке групе предмета Висока школа за васпитаче струковних студија, Пиварска бб, Алексинац
<i>II. Докторска дисертација</i>	
Наслов:	ДОМЕТИ И ОГРАНИЧЕЊА ПАРТИЦИПАЦИЈЕ УЧЕНИКА У ОСТВАРИВАЊУ ОПШТИХ ИСХОДА ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ ПРОЦЕСА У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ
Број страница : Укупно: 340:	Теоријски део – 127 стр; Емпиријски део – 152 стр.
Број слика: Укупно: 141:	96 табела, 20 хистограма, 17 дијаграма, 6 кружних графикона, 2 слике.
Број библиографских података :	186
Установа и место где је рад израђен:	Ауторска израда, Београд
Научна област (УДК): 371.12(796.087)	37 - педагогија
Ментор:	проф. Др Саит Качапор, редовни професор Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, Косовска Митровица, Катедра за педагогију

III. Оцена и одбрана

Датум пријаве теме :

Број одлуке и датум прихватања докторске дисертације:

Комисија за оцену подобности теме и кандидата:

Број 13- 2/ 268 од 28.11. 2013. Одлука о сагласности на тему докторске дисертације под насловом „Домети и ограничења партиципације ученика у остваривању општих исхода образовно-васпитног процеса у средњој школи“ Сенат Универзитета у Приштини.

Наставно-научно веће Филозофског факултета Универзитета у Приштини је дана 27.2.2013. године формирало је Комисију за оцену подобности теме докторске дисертације, у саставу:

- проф. др Бранко Јовановић, редовни професор
Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, Косовска Митровица,
Катедра за педагогију
- проф. др Радмила Николић, редовни професор, Учитељски факултет, Ужице
- ментор, проф. Др Саит Качапор, редовни професор Универзитет у Приштини,
Филозофски факултет, Косовска Митровица, Катедра за педагогију

Број 1810 од 1.7.2013. Наставно-научно веће Филозофског факултета Универзитета у Приштини, донео одлуку којом се прихвата извештај Комисије о подобности теме докторске дисертације.

Комисија за оцену докторске дисертације:

Комисија за одбрану докторске дисертације:

Датум одбране дисертације:

САДРЖАЈ

РЕЗИМЕ	5
EXECUTIVE SUMMARU	7
УВОД	9
1. ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ПРОУЧАВАЊА ПАРТИЦИПАЦИЈЕ УЧЕНИКА У ПРОЦЕСУ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ	
1.1.Тумачење основних појмова.....	13
1.2. Историјски преглед партиципације ученика у процесу остваривања исхода образовања и васпитања у средњој школи	21
1.3. Партиципација ученика у образовно-васпитном процесу у савременој педагошкој литератури у Србији	30
1.4. Партиципација ученика у процесу васпитања и образовања у међународним документима о правима детета	33
1.4.1. Проблеми у остваривању партиципативних права деце на међународном нивоу	38
1.4.2. Остваривање партиципативних права деце у Србији	40
1.5. Друштвени контекст партиципације ученика у образовно-васпитном раду средње школе	45
1.6. Реформе образовних система и кључне компетенције за живот у савременом друштву	50

1.7. Нормативни оквир партиципације ученика у процесу образовања и васпитања у Републици Србији	55
1.7.1. Партиципација ученика у школи као институцији система образовања и васпитања	64
1.8. Ученик као фактор партиципације у процесу образовања и васпитања у школи	66
1.8.1. Значај партиципације ученика за социјални развој његове личности и остваривање општих исхода образовања и васпитања.....	76
1.9. Наставник као фактор партиципације ученика	80
1.9.1. Значај развијености компетенције наставника за подучавање и учење за партиципацију ученика	83
1.9.2. Утицај моћи наставника на партиципацију ученика	87
1.9.3. Интерперсонални односи ученика и наставника у процесу институционалног образовања и васпитања	90
1.10. Програмске основе васпитно-образовног рада у средњој школи као фактор партиципације ученика	91
1.11. Модел партиципације ученика у образовно-васпитном процесу школе...95	
1.12. Домети и ограничења партиципације ученика у образовно-васпитном раду у средњој школи – садашње стање	103
1.13. Предлог функционалног модела за развој партиципације ученика у остваривању општих исхода образовно-васпитног процеса у средњој школи	110

1.14. Преглед претходних истраживања проблема партиципације ученика	
у процесу образовања и васпитања	120
1.14.1. Примери страних истраживања	
партиципације ученика у школи.....	121
1.14.2. Примери домаћих истраживања	
партиципације ученика у школи.....	127
2. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ ПАРТИЦИПАЦИЈЕ УЧЕНИКА	
У ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОМ РАДУ СРЕДЊЕ ШКОЛЕ	
И ОСТВАРЕНОСТИ ОПШТИХ ИСХОДА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА	
2.1. Проблем истраживања	135
2.2. Предмет истраживања	136
2.3. Циљ истраживања	137
2.4. Задаци истраживања	137
2.5. Хипотезе истраживања	138
2.6. Варијабле истраживања	139
2.7. Популација и узорак истраживања	143
2.8. Методе, технике и инструменти истраживања	145
2.8.1. Методе истраживања	145
2.8.2. Технике истраживања	145
2.8.3. Инструменти истраживања	146
2.9. Статистичка обрада резултата истраживања	148
2.10. Анализа и интерпретација резултата емпиријског истраживања	153
2.10.1. Ставови ученика и наставника о разлозима интересовања ученика	
за образовно-васпитни процес и партиципацију	153
2.10.2. Ставови ученика и наставника о видовима, нивоима и оцени	
партиципације ученика	
у образовно-васпитном раду средње школе.....	196

2.10.3. Ставови ученика и наставника о о формираним социјалним ставовима који припадају корпусу општих исхода образовања и васпитања	247
2.10.4. Мишљење ученика и наставника о дoметима партиципације ученика у остваривању општих исхода процеса образовања и васпитања	268
2.10.5. Мишљење ученика и наставника о ограничењима партиципације ученика у остваривању општих исхода процеса образовања и васпитања	276
ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА	287
ЛИТЕРАТУРА	308
ПРИЛОЗИ	
1. Упитник за ученике	324
2. Упитник за наставнике	330
3. Есеј тест са оријентационим питањима	336
4. Протокол за систематско посматрање часа	336
5. Интервју	337
6. Фокус група	339
7. Табела: Ставови ученика и наставника – општи исходи образовања и васпитања	340

РЕЗИМЕ

Са аспекта школе, активна партиципација ученика у образовно-васпитном процесу је изазов који сублимира континуирани процес примене савремених научних сазнања и Конвенције о правима детета, уз пресумпцију да се применом партиципативних права деце и ученика побољшава квалитет образовно-васпитног рада, одговара на потребе ученика и ефикасније усвајају општи исходи образовања и васпитања. Развијање савремених компетенција путем активне партиципације ученика у школи, друштво сматра начином за превазилажење актуелних друштвених тешкоћа. Активна партиципација ученика допринела би усвајању знања, вештина, ставова, и тај процес би се природно наставио у свету рада и доживотном образовању, зарад личне и добробити демократског, грађанског друштва.

Истраживање је било усмерено на утврђивање стања партиципативне праксе у средњој школи, положаја ученика у односу на степен, врсте и дубину његове партиципације у образовно-васпитном процесу, са циљем унапређивања обима и квалитета партиципације ученика као допринос оптималном остваривању општих исхода. Испитивани су ставови ученика и наставника средње школе. Стратификовани случајни узорак је чинило 574 испитаника, ученика и наставника завршних разреда гимназије, средње стручне школе и трогодишњег образовања, у 13 средњих школа из 7 градова Србије. Коришћене су квалитативне и квантитативне методе: дескриптивна метода, теоријска метода, емпиријско-неекспериментална метода, компаративна метода, методе анализе и синтезе, каузална метода. Примењене технике су есеј-тест, систематско ненекпериментално посматрање, везани интервју, фокус групе, SWOT анализа, анкетирање и скалирање. Статистичка обрада података је рађена дескриптивном и инференцијалном статистиком, факторском анализом техником анализе главних компоненти, једнофакторском и двофакторском анализом варијансе за поновљена мерења, т-тестом, Пирсоновим коефицијентом и каноничком корелацијом.

Резултати показују да су интересовања ученика превасходно усмерена на разноврсне предмете из наставног плана и програма. Унутрашњи подстицаји, као што је потреба за развијањем сопственог погледа на свет (идентитет, интегритет) и социјална поткрепљења, битни су покретачи партиципације ученика у редовној

настави и ваннаставном раду. Значајно различито од ученика, наставници сматрају да су ученицима главно подстицајно средство. Доминантна је пасивна партиципација ученика, на нивоу декорације и манипулације. Наставници сматрају да је израженија партиципација консултативног нивоа. На развијање активне партиципације ученика и виших нивоа партиципације утичу: уважавање ученика, начин обраћања, постојање повратне информације ученицима, увођење ученика у препаративну и верификативну фазу часа, уз коришћење интерактивнијих метода рада, али се овакве ситуације срећу у 15% посматраних часова. Степен партиципације ученика у образовно-васпитном процесу и другим сегментима рада школе је низак, а право ученика на информисање је најизраженије од свих партиципативних права, али су информације селектиране од одраслих. Ученици процењују да њихови ставови одговарају карактеристикама отвореност и толеранција, док је конформирање мање изражено, док наставници толеранцију виде као најизраженију карактеристику ученика. Ипак, више од четвртине испитаних ученика је имало ставове негативне валенце или непотпуно дефинисане. Нису издвојени ставови на чији развој је утицала школа. Домете партиципације ученици виде у својим личним особинама, заједништву са вршњацима, сопственим аспирацијама а могућности школе у унапређивању наставног процеса, отворене комуникације, подржавању и проширивању дијапазона ваннаставних активности. Наставници као домете доживљајају елементе интелектуалне ефикасности ученика и своје компетенције. Ограничења партиципације и ученици и наставници приписују наставницима. Утврђене су бројне корелационе везе између ученичких ставова и зависних варијабли, што није случај када су наставници у питању.

Добијени налази потврдили су генералну хипотезу о незадовољавајућем обиму и дубини постојеће партиципације. Резултати емпиријског истраживања указују да се наставници и ученици појављују као самоограничавајући фактори, дубоко центрирани на себе, без оствареног партнерског односа. Ради унапређивања стања партиципације ученика у педагошкој пракси, дати су предлози за решења на системском нивоу и нивоу школе, који укључују јачање компетенција наставника, васпитни рад на развијању отворености, као карактеристике ученика и предлог функционалног модела за развој партиципације ученика у остваривању општих исхода образовно-васпитног процеса у средњој школи.

Кључне речи: *ученици, наставници, програм образовно-васпитног рада, партиципација, средња школа, општи исходи образовања и васпитања.*

EXECUTIVE SUMMARU

From the schools' perspective, active participation of students is a challenge which sublimates a continuous process of implementing contemporary scientific knowledge and the Convention on the child rights, with the assumption that applying participatory rights of students, quality of educational work will be improved and is responsive to the needs of students and general outcomes and education will more efficiently be adopted. Developing modern competencies through active participation of students in school is perceived as one of the ways to overcome current social difficulties, because the process, where students participate and who are equipped with knowledge, abilities and skills, would naturally be continued in the world of work and life endowment education, in a democratic, civil society, for the sake of personal and well-being of the community.

Research was aimed at determining the status of participative practices in secondary school, position of students in relation to the level, the types and depth of his/her participation in the educational process, with the aim of improving the quality and quantity of student's participation as a contribution to achieving an optimal general outcome. Students' of secondary school and teachers' attitudes are interviewed. Stratified and random sample consisted of 574 elements, students and teachers of final grade in Gymnasiums, vocational secondary schools and three-year education of 13 secondary schools from 7 cities in Serbia. In transverse survey, qualitative and quantitative methods have been used: descriptive methods, theoretical methods, empirical-non-experimental methods, comparative methods, and methods of analysis and synthesis procedures, causative methods. Techniques used are essay-test, systematic non-experimental observation, related interview, focus group, SWOT analysis, surveys and scalable terrain. Statistical processing of the data was prepared by descriptive and interference statistics, factor analysis techniques of major components, one-factor and two-factor analysis of variance for repeated measurements, Person's coefficient and canonical correlation.

Results show that the interests of students are primarily aimed at varied elements curriculum. Inner motivation, as well as the need to develop their own look at the world (identity, integrity) and social support, driving forces of students' participations in a regular classroom and out-of-curriculum work are important. Significantly different from students, teachers see themselves as a main encouraging tool. Passive students' participation is

dominant, at the level of decoration and manipulation, although teachers believe that the level of consultative participation is expressed. Elements influencing on developing active students' participation and higher levels of participations are: respect for students, the way of addressing, the existence of a feedback to students, the introduction of students to prepared and verified lesson phase, with the usage of more interactive working methods. Such situations are seen in 15% assessed lessons. Results show a very low level of students' participation in all segments of school work. Right to be informed is most prominent, but selected by adults. Students estimated that their characteristics (views) are openness and tolerance, while conformity is less expressed, whereas teachers see tolerance as mostly expressed. However, more than a quarter of those polled students had views with negative valence or incompletely defined. Attitudes on whose development was influenced by school were not segregated. The range and biggest strength for participation, students see in their personal characteristics, community with their peers, and their own aspirations and in the existing school possibilities, in improving teaching process, open communication, supporting and extending its range of extra-curricular activities. Teachers see add in the intellectual skills of students and themselves as the biggest quality. The restrictions of participation in school is credited to teachers. Numerous correlation links between students' attitudes and dependable variables are determined, which is not the case when it comes to teachers.

Obtained results have confirmed that there is a general hypothesis of unsatisfied scope and depth of existing students' participation. The results of empiric research have shown that both teachers and students, according to different grounds, appear as self-restraint factors, deeply focused on themselves and therefore without any partnerships. In order to improve the situation of students' participation in a pedagogical practice, numerous proposals for solutions on systematical level and school level are given, which include strengthening the skills of teachers, educational work to develop openness, as the characteristics of students and the proposal of a functional model for the development of student's participation in educational and work of secondary schools and general outcomes.

Key words: *students, teachers, the program of educational work, participation, high-school, the general outcomes of education.*

УВОД

Време глобализације је динамичан економски, политички и културни процес. У овом процесу се постепено укудају ограничења за проток робе, људи, услуга, идеја и отварају могућности за специфичне облике удруживања земаља. Удруживање је омогућено међусобним усклађивањима у свим областима. У области људских ресурса то, између осталог, значи интензивирање стицања савремених компетенција за живот и рад. Оне су прецизиране као компетенције за комуникацију на сопственом и страним језицима, математичке, природно-научне, технолошке и дигиталне компетенције, учење учења, социјално-грађанске компетенције, иницијативност и предузетништво, компетенције културне свести и изражавања. У процесу придруживања Европској Унији, наша земља је оптерећена дуготрајном транзицијом, лошим економско-социјалним статусом и пасивним односом грађана према друштвеној стварности. Зато је наглашена потреба за променом свести, знања и понашања људи, у правцу усвајања вредности европске заједнице. Допринос грађана изградњи земље као стабилне демократске заједнице би се огледао у њиховом активном односу према животу и раду. Промена подразумева преузимање одговорности за сопствени развој, напредак и обезбеђивање егзистенције, као и деловање у друштву кроз проактиван однос према информисању, учешћу у заједничким акцијама и доношењу одлука. Задатак образовно-васпитног система је ефикасно формирање таквог профила личности. Ефикасност се подржава развијањем активног партиципирања ученика у образовању и васпитању. Активна партиципација се подстиче подучавањем, учењем, сазнавањем, стицањем вештина, посебно социјалних, и способности, до достизања исхода образовања и васпитања, као јасно дефинисаних образаца понашања. Из тога проистиче и актуелност и друштвена важност проблема партиципације ученика који се обрађује и изучава у овом раду.

Досадашња истраживања проблема партиципације ученика нису бројна и новијег су датума. Прва су изведена у иностранству током последњих деценија 20. века и имала су врло различита полазишта. Била су усмерена на експлорацију: могућности партиципације деце и ученика у еколошким пројектима; истраживање фактора који неке школе чине успешнијим од других; улоге школе у развоју демократских компетенција ученика за будући живот у заједници; разлоге дискрепанције у нивоу

одговорности и аутономије која постоји у свакодневном животу младих и школи; консултација са ученицима о процесу подучавања и учења. Резултати ових истраживања су прилог науци и допринос сагледавању проблема партиципације са различитих страна. Утврђено је: да постоје позитивни ефекти изражени кроз активну партиципацију ученика, применом истраживања као начина учења и укључивање ученика у све фазе реализације пројеката; да је битан фактор квалитета рада школе у партиципацији ученика поделом активности и одговорности са одраслима; да су начини који подржавају ученичку партиципацију однос са наставницима, садржај курикулума који је функционалан у свакодневном животу, степен подстицаја сарадњи и укљученост ученика у управљање школом; да је школовање ученика и даље базирано на концепту детињства, јер одрасли младе сматрају зависним од њих и недовољно способним за аутономију; да све предузете промене курикулума не доприносе партиципацији ученика и да је кључ разрешења у промени схватања положаја ученика, примени метода које ће изазивати интелектуалну радозналост ученика, вољу за сазнавањем и заинтересованост за сопствени развој; да су пожељни услови за остваривање партиципације ученика средње школе у образовно-васпитном раду: поштовање ученика, праведност у односима, аутономија, интелектуални изазови, физичка сигурност и подршка у учењу и личном животу.

Домаћа истраживања проблема партиципације су почела почетком 20. века. Истраживано је шта све чини дефиницију концепта партиципативних права; стање партиципативних права ученика у школи и свакодневном животу; шта наставници мисле о компетенцијама деце као предуслову за различите нивое партиципације. Рађена су и истраживања партиципације ученика у школи са аспекта правне регулативе - дечијих права, као и са аспекта партиципације младих у школи и локалној средини, као њихове припреме за живот и рад у грађанском друштву. Сва су показала низак степен остваривања партиципативних права ученика, условљен ставовима одраслих о недовољној компетентности ученика и недостатком ангажовања ученика у овом процесу.

Наше истраживање је једно од ретких које се односило на средњошколски узраст и где је по први пут проблем партиципације ученика обрађиван са аспекта партиципације ученика у образовно-васпитном процесу. Под партиципацијом ученика су подразумевани сви асиметрични видови и нивои квалитета учешћа ученика у образовно-васпитном процесу, условљени информисаношћу и уделом ученика у

одлучивању о питањима важним за тај процес. Проблем партиципације ученика је истраживан са позиција школске педагогије. Сагледаван је у складу са њеним задацима. Са макроплана, средња школа је посматрана као животна средина на коју утичу динамична друштвена, економска и политичка кретања. Уважена су схватања наших савремених педагошких мислилаца о субјекатској позицији ученика у образовању и васпитању, актуелна кретања у педагошкој науци, као што је васпитање за демократију, сазнања других педагошких дисциплина, дидактике, компаративне педагогије, историје педагогије и сазнања сродних наука – психологије, социологије, филозофије, права, економије. Партиципација ученика је проучавана и у контексту реформског процеса и правних основа којима се регулише рад школе укључујући и Конвенцију о правима детета, као и степена остварености регулативе у педагошкој пракси. Са микроплана, школа је посматрана као средина у којој се партиципација ученика одвија првенствено кроз образовно-васпитни процес. Партиципација ученика је условљена подстицајима и интересовањима ученика, реализована кроз различите облике и нивое квалитета, уз установљене интерперсоналне односе ученика и наставника. Атмосфера у којој се одвија партиципација ученика утиче на формирање социјалних ставова ученика, као што су самоиницијативност, информисаност, свестрано сагледавање и ефикасност у решавању проблема, прихватање промена, преузимање одговорности, правилна комуникација, поштовање равноправности, толеранција, чијим усвајањем се и достижу прописани општи исходи. Партиципација ученика није ограничена само наставом и ваннаставним активностима, јер су васпитни утицаји школе присутни и у другим сегментима рада у којима партиципирају ученици, као што су нпр. рад стручних органа и органа управљања.

Истраживање партиципације ученика у образовно-васпитном процесу је спроведено са циљем унапређивања ученичке партиципације ради достизања планираних општих исхода образовања и васпитања. Предмет истраживања је био испитивање ставова 574 испитаника, ученика и наставника завршних разреда средње школе, о степену партиципације ученика у образовно-васпитном процесу, са намером да се утврди да ли су кроз идентификовани степен партиципације ученика исцрпљене све могућности за оптимално остваривање општих исхода образовања и васпитања.

Спровођење овог обимног истраживања, у односу на постављене задатке и величину узорка, за једног истраживача је био велики изазов. Стратификовани случајни узорак је захтевао обезбеђивање велике истраживачке базе, теренских

координатора; током истраживања се водило рачуна о мотивацији испитаника како не би дошло до осипања у узорку; консултовани су стручњаци више профила; било је неопходно одредити материјална средства која превазилазе индивидуални подухват. Заинтересовани истраживачи који се одлуче на проверу налаза овог истраживања, вероватно ће то радити тимски, у оквиру истраживачких установа или пројеката који имају потребне ресурсе.

У нашем истраживању су коришћене дескриптивна, аналитичка, синтетичка, емпиријско-неекспериментална, компаративна и каузална метода, а подаци су обрађивани дескриптивном и инференцијалном статистиком. Примењена факторска анализа је била од важности за сагледавање суштине праћених педагошких појава и издвајање заједничких фактора који су прецизно повезани бројним конкретним, манифестованим педагошким варијаблама. Ово је и прво истраживање партиципације ученика, које је укључило и друге начине обраде података, осим дескриптивне статистике.

Педагошки значај овог истраживања произилази из усклађености циља истраживања и циља васпитања. Научни значај проистиче из теоријске обраде и емпиријског истраживања комплексног феномена партиципације ученика. Оригиналност рада је у критичком сагледавању педагошке праксе у коме доминирају пасивни облици партиципације, уз водећу улогу наставника-предавача, идентификовању разлога таквог стања, домета и ограничења партиципације ученика. Утврђене су бројне корелационе везе између независних и зависних варијабли и понуђена решења за унапређивање партиципације ученика на системском нивоу и нивоу средње школе. Изведена је класификација облика партиципације ученика у образовно-васпитном процесу и предложен функционални модел за унапређивање партиципације ученика у остваривању општих исхода образовно-васпитног процеса у средњој школи.

На крају рада, захваљујемо се проф. др Саиту Качапору на континуираном подстицању за о(п)станак у овом дуготрајном процесу, ученицима, наставницима и колегама који су учествовали у емпиријском истраживању, доценту др Оливеру Тошковићу на издвојеном времену и стрпљењу, Жанки Стојановић и Нади Стојковић на помоћи и охрабривању, сину Николи и супругу Александру и његовом уложеном напору при првом читању рада.

1. ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ПРОУЧАВАЊА ПАРТИЦИПАЦИЈЕ УЧЕНИКА У ПРОЦЕСУ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ

1.1. Тумачење основних појмова

У ширем смислу, појам *ученик* се односи на особу која учи уз помоћ или старање (туторство) искусније особе, која има улогу оног који подучава. У ужем смислу, ученик је полазник васпитно-образовних институција различитих степена образовања, као што су основна и *средња школа*. Према врсти образовања, ученици могу бити полазници обавезног образовања, и *гимназија или средњих стручних школа*. Ученицима се сматрају и полазници различитих обука и других облика организованог окупљања с циљем подучавања и учења. Ученик је учесник у активностима које се предузимају ради његовог образовања и васпитања, при чему се развијају когнитивни, афективни, конативни и физички аспекти ученикове личности. Као полазник школе, чиме његова основна делатност постаје школовање, ученик остварује „... правни, друштвени и педагошки статус.“¹ (Педагошка енциклопедија 1 и 2, стр. 457). Правни и друштвени статус ученика се огледа у правима и дужностима ученика, која су регулисана законом и другим нормативним актима. Под педагошким статусом ученика, сматра Хавелка, подразумева се његов положај у васпитно-образовном процесу, наглашавајући да се стварни положај ученика у васпитно-образовном процесу не мора подударати са замисли о положају ученика у педагошкој теорији. Стварни положај ученика зависи „... од карактера педагошке праксе, нарочито од организације наставе и осталих облика васпитно-образовног рада.“

Појам *наставничка професија*² (Педагошки лексикон, стр. 314) представља општи назив за „... стручно оспособљена лица која учествују у извођењу наставе у школама различитих врста и нивоа.“ Наставници се образују за наставничко занимање на различитим факултетима унутар наставничких смерова. У средњим стручним школама, наставничком професијом се могу бавити и лица са завршеним специјалистичким и високим образовањем струковних и академских студија. Постоје

¹ Хавелка, Н. и Пољак, В. „Ученик“. (1989). Поткоњак, Н. и Шимлеша, П. (редакција). *Педагошка енциклопедија 1 и 2*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и други, стр. 457.

² „Наставничка професија“ (1996). Поткоњак, Н. (председник редакционог одбора). *Педагошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 314.

разлике у дефинисању појмова наставничка професија и наставник. Поред формално испуњених услова везаних за ниво образовања, појам *наставник*³ (Педагошка енциклопедија 1 и 2, стр. 104) обухвата способности наставника „ ... да самостално одређује оперативне циљеве и задатке својих активности; спретно одабира васпитно-образовне облике и поступке и успешно се њима служи; да зналачки управља елементима васпитно-образовних ситуација; да лично подстиче активности ученика и заузима став општепожељне и компетентне личности; да врши утицај на ученике посредовањем других ученика (руковођење колективом); да шире интегрише васпитно-образовни процес реализовањем у различитим фазама рада и уз сарадњу других васпитача а у интересу заједничких циљева.“

Модерни појам васпитања, наводи Медић, потиче из рационалистичке и просветитељске филозофије. *Васпитање*⁴ се може дефинисати као (Социолошки речник, стр. 651) „систем интенционално усмереног деловања на формирање појединца“ или „ ... облик друштвене праксе заснован на систему циљнорационалних активности усмерених ка формирању личности са одређеним особинама“. У Педагошкој енциклопедији (стр. 137), васпитање⁵ се тумачи као специфична друштвена пракса, „педагошка производња“ која се увек јавља „ ... као активност, дјелатност и процес и увијек је посредована одређеним садржајима, циљевима, задацима. Зато ваља разликовати одгој од социјализације. Док се социјализација одвија спонтано, дифузно, одгој се увек одвија интенционално.“

Саставни део васпитања је *образовање*⁶. Вуксановић сматра да је образовање (Педагошка енциклопедија 1 и 2, видети стр. 126) педагошки процес, делатност, активност, у функцији обогаћивања људске спознаје, али истовремено означава и резултат тог процеса, особину личности - *образованост*. Као резултат, образованост је „ученикова својина на темељу које он може обављати одређене функције у животу и даље проширивати своје знање и културу у смислу перманентног образовања и самообразовања“. Вилотијевић (2000, стр. 145) објашњава: „Према начину на који се

³ Према Muszynski, Н., Ђорђевић, Ј., Безић, К. и Смилевски, Ц. „Наставник“ (1989). Поткоњак, Н. и Шимлеша, П. (редакција). *Педагошка енциклопедија 1 и 2*, стр. 103.

⁴ Медић, С. и Томановић, С. „Васпитање“ (2007). Мимица, А. и Богдановић, М. (приредили). *Социолошки речник*. Београд: Завод за уџбенике, стр. 651.

⁵ Вујчић, В. „Одгој/васпитање“ (1989). Поткоњак, Н. и Шимлеша, П. (редакција). *Педагошка енциклопедија 1 и 2*, стр. 137.

⁶ Вукасовић, А. „Образовање“. (1989). Поткоњак, Н. и Шимлеша, П. (редакција). *Педагошка енциклопедија 1 и 2*, стр. 126.

образовање стиче, образовање можемо сврстати у две категорије: а) образовање које се несвесно стиче самим животом и комуникацијом у породици, ужој и широј средини и б) свесно образовање у коме се знања, вештине и навике стичу кроз намеран, плански и организован процес.“ Као процес, образовање се обавља најчешће у школама, кроз садржаје *програма образовања и васпитања*. Програм је „инструмент регулације образовне делатности⁷“ (Педагошка енциклопедија, стр. 262), при чему његов круцијални део припада наставном плану и програму који се на нивоу земље, централизовано, доноси за сваку од фаза формалног образовања. Право и обавеза сваке школе је да утврди сопствени програм образовно-васпитног рада, *школски програм*, који поред обавезног наставног плана и програма садржи изборне, факултативне програме, програме ваннаставних (школских и ваншколских) активности, програм руковођења, управљања школом и друге програме од значаја за школу, у складу са специфичностима, могућностима школе и потребама средине.

Појам *курукулум*⁸ (*curriculum*) (Педагошки лексикон, стр. 258) обухвата све систематске, рационалне структуре на основу којих су организовани процеси учења. У ужем смислу означава наставни план и програм. У ширем значењу, курикулум превазилази оквире наставног плана и програма, јер укључује и конкретне услове рада, организацију простора, времена, квалитет интеракције учесника, сву комплексност контекста у коме се одвија образовно-васпитни процес. У изворима новијег датума, курикулум се објашњава на следећи начин: „Курикулум је релативно поуздан, прецизан и оптималан начин провођења флексибилно планираног процеса учења, образовања те стјецање компетенцијских способности. Курикулум се може посматрати каталогом разрађених садржаја који се процесима програмирања и планирања трансферирају у наставу као организовано и активно стјецање знања, вјештина и компетенција.“ (Marsh, С.Ј., 1994, према Лончар-Вицковић С. и Долачек- Алдук, З., 2009, стр. 22 – 23). Приликом курикуларног приступа образовању и васпитању, значајни су *исходи образовања и васпитања*, као искази којима се изражава шта би ученик требало да зна, разуме и буде у стању да покаже/уради након завршетка образовног циклуса, завршеног програма предмета или модула. Другим речима, исходи су резултати ученика које је могуће идентификовати кроз њихово понашање као

⁷ Антић, С. “Програмирање у одгоју и образовању“. (1989). Поткоњак, Н. и Шимлеша, П. (редакција). *Педагошка енциклопедија 1 и 2*, стр. 262.

⁸ „Курикулум (*curriculum*)“. (1996). Поткоњак, Н. (председник редакционог одбора). *Педагошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 258.

остварено интегрисано знање, вештине и компетенције. На исходе образовања и васпитања делује и „скривени курикулум“ (Качапор, 1999, стр. 111). Он обухвата све активности темељене на садржајима које, осим обавезне наставе, представљају живот школе.

Реч партиципација потиче од латинске речи *participatio* и односи се на учешће, суделовање. Једно од тумачења говори о партиципацији на следећи начин: „У новијој економско-политичкој пракси, увођење радника у послове одлучивања и управљања приватним и државним предузећима“ или „део суме, којим корисник кредита учествује у укупној суми њему одобреног кредита“; такође „учешће у трошковима здравственог осигурања (болница, лекови, бања)“ (Вујаклија, 2006, стр. 653). Глагол партиципирати (партициповати), према истом извору, значи имати у чему учешће или удела, добити део, учествовати у делу, трошковима и сл.

Мала енциклопедија Просвета паратиципацију објашњава као „учешће, удео у извођењу неке активности и функције, у формирању или подели целине“ (1978, стр. 779). Партиципација има широко значење у привредном праву и банкарској техници. У новијој економско-политичкој мисли, посебно западно-европских земаља, партиципација се помиње од педесетих година 19. века, термин инициран од социјалистичких партија и радничких синдиката, као начин за побољшање положаја радничке класе и превазилажење противречности између друштвеног карактера производње и приватног присвајања вишка вредности, чиме би се, према поменутом извору, радници ближе повезали са улагањем, процесом производње, пословним резултатима и ризицима предузећа.

Према Хрватском енциклопедијском ријечнику (2002), партиципација има вишеструко значење: може се односити на суделовање, судиоништво, удео, учешће (партиципирати у новцу, партиципирати у средствима за производњу); учешће грађана у процесима одлучивања и активностима на свим подручјима друштвеног живота и учешће запослених у одлучивању о радним и привредним пословима у предузећима и јавним установама (непосредна и посредна партиципација); у филозофији се може односити на уверење да све појаве настају деловањем надприродне силе или на однос чулних ствари и идеје; религијско значење партиципације, којим људи, у зависности од религије којој припадају, партиципирају у некој реалности која превазилази ову материјалну. Глагол партиципирати значи учествовати, бити учесник имати удео или

заједно с неким сносити трошкове. Према овом извору, поред значења материјалног и новчаног учешћа (суделовања у трошковима), постоји и политичко значење појма партиципација. Према концепту „партиципативне демократије”⁹, чија је тенденција развијање нових облика политичке партиципације грађана приликом одлучивања, како би се превазишли недостаци представничких система; или, радикалних политичких теорија, где се идејом широког, непосредног учешћа грађана у одлучивању, претпоставља губитак представничке демократије. Актуелно значење демократске партиципације односи се на активну укљученост грађана у активности и доношење одлука о питањима која их се тичу. Омогућава се правовременим и потпуним информацијама које грађане подстичу на промишљања и закључивања, а онда и преузимање одговорности и иницијативе за деловање у друштвеном и политичком животу. Слична тумачења налазимо и у различитим електронским изворима који се тематски баве партиципацијом грађана. Као подршка теорији демократије, захваљујући технолошком напретку, јавља се и нова научна дисциплина, електронска партиципација. Њена функција је да обезбеди могућности за прегледност политичког система и непосредно укључивање грађана, чиме се унапређује обликовање јавног мњења (према Trechsel¹⁰ видети у Делакорда, 2009, стр. 18).

Цитирајући Брезовшека, Вељковић и Волчањк (2004, стр. 33) објашњавају да словеначки превод речи партиципација обухвата „делатност, где појединац суделује са другима у неким друштвеним процесима или заједничким чињењима“.

Са аспекта социолошких наука, значење појма партиципација се тумачи као учествовање људи у ма којој друштвеној активности. У Социолошком речнику¹¹ (2007) према Болчићу, партиципација се дефинише као учешће запослених у активностима које су у вези са управљањем радном организацијом. У оквиру радне организације имамо запослене и управу. Управа је својом улогом овлашћена да доноси одлуке на нивоу организације, при чему је утицај и учешће запослених у доношењу одлука ограничен. Изабрани представници запослених делују као чланови управних, надзорних и руководилачких органа. Заступљеност запослених у овим органима може

⁹ Значајан политички теоретичар овог концепта је Carole Pateman, савремени британски политички теоретичар и представница феминистичког покрета.

¹⁰ Темељна оруђа електронске партиципације, према Alexander Trechsel, професор и руководилац на Институту за политичке и социолошке науке Европског универзитета (EUI), и др.

¹¹ Болчић, С. (2007). „Партиципација“. Мимица, А. И Богдановић, М. (приређивачи). *Социолошки речник*. Београд: Завод за уџбенике, стр. 384 – 385.

бити мањинска, паритетна или већинска, када је критеријум број чланова. Рад запослених у овим телима, ради обликовања управљачких одлука, њиховог доношења и спровођења, представља партиципацију у ужем смислу. Партиципација може укључивати и информисање запослених, њихово консултовање од стране управе поводом појединих одлука или типова одлука. Партиципација може бити предвиђена и уређена законима, који су обавезујући и представљају прописани стандард партиципирања запослених; може се уредити колективним уговорима, који обухватају специфичне конкретизације у једној области рада; може бити операционализована у складу са специфичностима организације путем интерних правила. У пракси, домети партиципације запослених су ограничени на питања уређивања радног процеса, распореда рада, радне и услове заштите или персонална питања. Ретки су примери партиципације запослених у доношењу стратешких одлука које се тичу организације, избора и промени технологије, политике пријема и отпуштања запослених, избора руководиоца или расподеле профита. У Социолошком речнику (2007, стр. 385) се још наводи: “Учешће запослених у деоби профита (енг. *profit-sharing*) или у својини предузећа су специфични видови партиципације, којима прибегавају организације које су запале у пословну кризу и којима други видови партиципације нису довољно подстицајни за веће ангажовање запослених у преовладавању кризе предузећа“.

Болчић сматра да је партиципативна пракса европских земаља напреднија него у осталим земаљама. Запослени су заинтересовани за квалитетније услове рада, смисленији рад и професионални напредак у жестокој радној конкуренцији. Спроведена истраживања у овој области указују на пораст продуктивности и бољитак у радном понашању запослених, и то се приписује позитивним ефектима унапређене партиципације запослених. С друге стране, евидентна је склоности запослених да се искључују из партиципације у уверењу да се тим путем не утиче битно на реализацију њихових интереса. Већи обим и дубину партиципације запослених кочи страховање припадника управљачких структура од смањивања властите моћи и пораста моћи запослених. Реално је мало редистрибуције моћи под дејством партиципације, као и успостављених форми партиципације. Партиципација у ширем значењу, означава све видове посредног и непосредног утицаја запослених на управљачке одлуке.

Значење појма партиципације ученика у образовању и васпитању се временом мењало. Одредница „Партиципативно образовање“¹² је у Педагошкој енциклопедији (1989, видети стр. 171) објашњена као термин који припада андрагогији и односи се на активности и поступке у образовању и учењу који захтевају активно укључивање појединца. Партиципативним истраживањем, одрасли се укључују у тражење и усвајање нових знања. Аутор одреднице, Савићевић, под партиципативним, доживотним образовањем подразумева „активно учествовање одраслих у различитим видовима образовања и учења“, како би се људи оспособили да решавају проблеме, да развију самосталност и способност сарадње са другима, тиме и активније учествују у друштвеним пословима. Супротно томе, пасивно посматрачки став, који негује традиционална настава, доприноси прихватању пасивног става и у друштвеном животу, у извршавању радних и друштвених обавеза. У настави која подстиче активну партиципацију, измењена је и улога наставника. Он се јавља у улози помагача, оног који подстиче одрасле и омогућава процес образовања и учења, а учесници су у улози активног субјекта. Партиципативно образовање се у Педагошком лексикону¹³ (1996, стр.355), такође, тумачи као процес образовања и учења одраслих, који захтева активно укључивање (партиципацију) сваког појединца; партиципативно истраживање је „учешће полазника у истраживању и усвајању образовних садржаја“.

Помније обраћање пажње на дечија права поклапа се са обнављањем сарадње државе са међународним организацијама (након санкција које је међународна заједница увела Југославији). Ревитализација сарадње United Nations International Children's Emergency Fund [УНИЦЕФ] и наших стручњака, доноси и тумачење појма партиципација на нешто другачији начин. Велики пројекат који су покренули психолози Иван Ивић и Ана Пешикан под називом Активно учење, отворио је проблем партиципације ученика у образовно-васпитном процесу. Полазиште је у појму партиципација (Ивић, Пешикан и Антић., 2001, стр. 44) који објашњавају као „... појаву учешћа неке социјалне групе у доношењу одлука и активностима везаним за проблеме који су од виталног значаја за ту групу“. Шире гледано, наводе ови аутори, проблем партиципације се поставља код свих активности које су заједничке за одрасле и децу, тако да има смисла анализирати проблем партиципације деце у животним заједницама - у породици, школи, комуналном животу и јавном животу уопште. Они

¹² Савићевић, Д.(1989). Партиципативно образовање. Поткоњак, Н. И Шимлеша, П. (ред.) *Педагошка енциклопедија 1 и 2*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и остали издавачи, стр. 171.

¹³ Поткоњак, Н. (1996). *Педагошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 355.

наглашавају: „У нашем случају, када је реч о школском учењу, очигледно је да је он од виталног значаја за децу и ученике. Отуд се поставља питање да ли је потребна и могућа партиципација ученика, тј. учешће ученика у доношењу одлука о школском учењу и активностима школског учења, а, изнад свега, зашто је потребно такво учешће ученика.“ (Ивић, Пешикан и Антић., 2001, стр. 44). Тако партиципацију ученика повезују са крајњим исходима образовања и васпитања.

Партиципацију, са аспекта дечијих права, Јелена Врањешевећ (2004, стр. 61) је тумачи као укључивање деце у доношење одлука, као процес, „ ... који значи слушање и уважавање онога што деца имају да кажу, давање простора деци да изразе своје мишљење и, узимајући у обзир узраст и развојне могућности деце, омогућавање деци да учествују у процесу доношења одлука о стварима која их се тичу“. Врањешевећева сматра да узраст деце и њихова специфична гледишта и искуства могу допринети ефикаснијем доношењу одлука, што чини важним њихово укључивање у овај процес.

У двосмерном или вишесмерном процесу којим се изражава мишљење, слуша саговорник и уважава, комуникација се може третирати и као основна одлика партиципације наводе Видовић, Голић, Ћук-Миланковић, Трикић, Врањешевећ и Коруга (2005, стр.35) и закључују: “С једне стране крајњи циљ партиципације, а то је процес у којем се на крају доноси нека одлука, а са друге стране, активни процес слушања, способност креирања и стварања сопственог мишљења и на крају његово изражавање“. Ставови ове групе аутора, појам партиципације, тј. учешћа приближавају појму „сарадња“. Њихова дефиниција партиципације садржи партиципативна права детета: „ Дете има право да прима и добија информације, предузима активности, односно изрази своје мишљење, да његово мишљење буде уважено и да учествује у доношењу свих одлука у стварима које га се непосредно тичу, односно, које су за њега важне, као и могућност удруживања са другима.“ (Видовић и сар. 2005, стр. 35). Уважавајући дечију активност као критеријум, Маринковићева (2006, стр. 454) партиципацију ученика дефинише на следећи начин: „ Партиципација је процес у коме дете учи да: изрази своје мишљење, уважи туђе мишљење, слободно бира између различитих могућности пре него што донесе одлуку, да тражи, да прима и даје информације на различите начине, да учи о начинима удруживања, техникама сарадње и решавања проблема, као и да предузима активности у свим стварима и поступцима која га се тичу“. Партиципацију ученика која има претходно наведене карактеристике, прераста у стални процес, сматрају Лазић,С. и Риста,С. (2007, видети стр. 387), у коме

су значајнији степен и квалитет доприноса који су појединачне стране оствариле у процесу доношења одлука и извођења активности, него колико је чије мишљење уграђено у саму одлуку.

На основама хуманистичког приступа образовању и васпитању ученика, уважавајући Конвенцију о правима детета, у овом раду ће се разматрати педагошки проблем ученичке партиципације у образовно-васпитном раду средње школе. Партиципација ће се третирати у значењу учешћа ученика у школском процесу, процесу одлучивања, доношењу и праћењу реализације донесених решења, као и крајњим добитима. Партиципација обухвата све асиметричне видове и нивое учешћа ученика у животу и раду школе. Асиметричност партиципације произилази из разлика у узрасту учесника образовно-васпитног процеса, ученика и наставника, њихових знања, стечених непосредних и посредних искустава, социјалних вештина, остварених компетенција, интересовања и улога (васпитаник/васпитач). Ради бољег разумевања важности проблема партиципације ученика у образовно-васпитном раду школе, у наредном поглављу ће бити представљене развојне тенденције школе као институције кроз историју, под утицајем педагошких идеја, укључују и ставове о детињству.

1.2. Историјски преглед партиципације ученика у процесу остваривања исхода образовања и васпитања у средњој школи

Школа, у најширем значењу, представља институцију чији је друштвени задатак организовано образовање и васпитање с намером остваривања циља и задатака васпитања. Школа је историјска категорија, друштвено условљена, зависна од нивоа развоја одређеног друштва, обима и квалитета научних сазнања, његове културе, достигнутог нивоа производње, економских и политичких прилика, владајућих друштвених односа. Школа се не може посматрати ван тог контекста, осим у сврху научне анализе, као допринос решењима за актуелне проблеме данашњице и будућег времена. Тенденција је државе, ма ког времена, да школи (образовно-васпитном систему), коју је конституисала (коју финансирају родитељи или држава) одреди концепцију и садржај, користећи је као моћан инструмент у процесу преноса културе и социјализације деце и младих. Увек је то смер прихватања пожељних друштвених образаца понашања, норми и вредности, којим се постиже припадност својој

друштвеној заједници, као и пренос знања и развијање способности које су процењиване као потребне друштву. Потребно је нагласити да у том процесу трајања школе, све до 20. века, важе партикуларне друштвене норме, које се односе на вредновање појединца стандардима порекла, оним што јесте, где и родитељи и друштво (учитељи) вреднују дете као посебно у односу на другу децу већ рођењем, а не према ономе ко је, тј. какве су његове индивидуалне вредности.

Термин школа потиче од грчке речи *schole* и првенствено се односила на доколицу, време слободно од рада, а касније је означавала и место где се то време проводило у учењу (Дедић, 1996, стр. 34). Податке о постојању школе срећемо још у Сумерском царству, Средње египатском царству, Кини, Грчкој. Како би се објаснио проблем појаве и развоја школе, њених карактеристика, развојних тенденција и улоге у друштву, многе науке су разматрале школу, од филозофије, преко педагогије, психологије, социологије, до мултидисциплинарних приступа у новије време.

У оквиру тих разматрања, утицајно место припада и концепту детињства, као свести друштва о периоду детињства и ране младости и улози детета у друштву кроз време. Све до 20. века, детињство је третирано као природно, биолошки условљено и привремено стање у човековом животу, које има своју развојну путању, пролазно је и представља само једну од степеница до одраслости. Према социолошким налазима Анђелка Милић (видети у Живковић, 2013, стр. 88) наглашава да је доминирајућа парадигма детињства у прошлости децу описивала као *бића у настајању*. Детињство је посматрано у статичној перспективи структурираних односа унутар којих се одвија живот детета и конституише његова социјална позиција, где су нормирана очекивања од детета, границе његовог понашања постављене, уз дефинисање његових потреба, све из перспективе одраслих, наводи Милић. Оваква позиција се, сходно друштвеној поставци, рефлектовала и на однос школе према детету-ученику.

Платон и Аристотел су се бавили школом као институцијом коју организује држава. Школе у Атини (5. - 4. века п.н.е), намењене деци робовласника и слободних грађана, биле су део друштвеног система и у његовој служби. Према статусу породица вршена је диференцијација деце за њихово похађање, а врста школе (граматиста, китариста, палестре, гимназије) је директно утицала на будућа места ученика у друштву. Хармонијски развој личности, као циљ васпитања, омогућавао је међусобно уважавање наставника и васпитаника, служио као модел моралног понашања, али

есенцијализам у изучавању садржаја, оштра правила, дисциплина, самодисциплина и испуњавање постављених друштвених захтева указују класно селективну пасивну партиципацију тадашњих полазника школа и пасивну партиципацију у остваривању предвиђених садржаја и вештина. Квинтилијаново учење, из периода Римске државе (1.в.п.н.е) васпитање деце владајуће класе води стриктно зацртаним циљем и путевима кроз граматичке и реторичке школе, све до одређених државних функција, без могућности избора од стране ученика, али уз хуманистички, родитељски однос према деци којим су учитељи строго обавезани (Качапор, припремио, 2003). Припремање деце за црквену службу у периоду Средњег века, кроз манастирске, катедралне и парохијске школе, усмерено је, поред одабраних обдарених који су изучавали и „седам слободних вештина“, на развој писмености, преписивање и чување књига. У средњовековном периоду концепт детињства, пише Филип Аријес (Arijes, 1983, према Враћешевећ, 2012), као свест о посебној природи по којој се дете разликује од младих и одраслих није постојао. Због високе стопе смртности деце, изродио се став о „невезивању за децу“, а након седме године дете је посматрано као мали човек, без посебних специфичности. Образовање се спроводило кроз наставу утемељену на ауторитарности наставника, упорном меморисању и суровој дисциплини, где се партиципација ученика сводила на присуство и покоривање наредбама. Сколастика, као формалистички, вербални приступ у васпитању („учитељ каже“), без могућности за изражавање сумње у црквене догме, у сврху утврђивања црквеног учења, остаје суверена до 12. века. Појава првих универзитета у европским градовима, као и еснафских и трговачких школа у средњовековним градовима (касније градске школе, издржаване од стране градских управа) претходнице су раскида са традиционализмом теологије и окретању човеку. Пораст градова, стварање градског сталежа, развој трговине, робно-новчани односи, пренос научних сазнања, доноси нове идеје у чијем средишту је човек као вредност, човек као стваралац који доноси промене након периода мрачњаштва. У васпитању, препородом се тежи хуманистичком приступу човеку као појединцу, образовни садржаји се ослањају на дотадашња научна сазнања, прерађивани су на интересантан начин, користе се индуктивне методе, приказују се примери из природе и живота, сурове казне се се одбацују, а од наставника се тражи родитељска благост. Партиципацији ученика, која укључује и дечију активност и саморад, се придаје важност, јер је посматрана као део процеса припреме ученика за стварни живот. На завршетку епохе хуманизма и ренесансе, прекретницу у односу на сколастичку школу начинио је Јан Амос Коменски (17. век). Стварањем опште теорије

васпитања, под утицајем Беконовог емпиризма, сматра се зачетником педагогије новог доба. Сматрајући човека највишим, најбезусловнијим и најизвршнијим створом, васпитању придаје круцијални значај, намењује га свима, без разлике у полу, сталешком, економском статусу и личним особинама, као васпитање за човечност. Кроз предлог општеобразовних и народних школа, Коменски одбацује физичко кажњавање деце и строгост, мењајући их за ненасилно и благо, мотивисано и лако учење и вежбање, у коме је ученик заинтересован, те пажљив (уводи очигледна средства), повезује своја знања и активан је у наставном процесу.

За већину деце, која нису била привилегована вишим друштвеним статусом, све до краја 17. века (Коген, 1996., према Дејановић, 1999, видети стр. 12), након основне бриге и старања родитеља, период детињства се завршавао. Већ шеста година детета је означавала његову физичку спремност за бављење неком врстом рада којом се партиципира у животу одраслих, на начин, често и преко могућности и снага детета. Сурови услови живота су брисали генерацијску „сегрегацију“ и пред децу постављали сличне захтеве као и према одраслима, рад и преузимање одговорности. За децу владајућих класа, процес образовања и васпитања је искључивао активну партиципацију, а норме морала су усмеравале васпитаче на строго дисциплиновање дечије природе. Период романтизма и просветитељства мења донекле перцепцију детета, увиђајући његове специфичности, (невиност, спонтаност, незаштићеност), али и несавршености у сваком погледу, коју ваља исправљати. Приметна је разлика у односу на претходни период родитељске бриге, која се више усмерава на хигијену и здравље детета. Јављају се и ставови о потреби продужавања периода детињства, током кога би се учећи деца припремала за живот у свету одраслих, али и сепарација света детињства од света одраслих, на коју је указао Аријес (Arijes) у својој студији Векови детињства (према Врањешевић, 2012, видети стр.27).

Велике промене настајале процватом науке и технике, утичу на промене у друштвеним односима, производњи, култури. Обавезност школовања у оквиру институција (Качапор, припремио 2003, видети стр. 93), које је држава полако преузимала од цркве, уводи се у 17. веку у немачке земље (према „регулативима“, школским законима, нпр.1642.). Држава прописује и проширене наставне планове и програме, којима се шири број предмета које ученици изучавају: поред веронауке, матерњег језика, рачунања и певања, уводе се историја, природопис и домаћинство. Мрежа школа је била неразвијена, мада су се поред основних, оснивале и школе за

различите дужности у јавном животу. Школама нису била обухваћена деца већег дела сеоске популације. Услови школовања су били тешки. Филантрописти су захтевали да се са младима поступа човечније, на начелима хуманости и природности. Борили су се да држава преузме бригу о оснивању и издржавању основних школа и сами радили на просвећивању сеоског становништва. У основи просветитељства је, поред подучавања сељачке и трговачке деце будућем позиву, било извршавање дужности према властима и њеним органима, покорности и захвалности, што говори о заступљености пасивне партиципације тадашњих ученика. У Енглеској, процес обавезности основног образовања је дуго остао под окриљем црквених редова, а до промена је долазило споро, и то тек након грађанске револуције 1688. године. И даље су религијски посланици, посебно методисти, кроз недељне школе образовали децу сиромашних слојева. Средње школе су се оснивале током 17. и 18. века и биле независне од државе, у смислу планова, програма, надзора, управљања и финансирања које је обезбеђивано донацијама. У Француској је процес развоја народних школа трајао на маргинама борбе између Католичке цркве и протестаната. Католичка црква је за децу сиромашних слојева становништва организовала бесплатне школе, где се изучавала веронаука, читање, писање, математика и правопис, на матерњем језику. Настава је била организована под стриктним руководством старијег наставника, у строго дисциплинованој атмосфери, са физичким кажњавањем, где је сваки искорак из пасивне партиципације ученика-објеката био недозвољен (исто, видети стр. 102). У време владавине цара Петра I (почетак 18. века), долази до помака у развоју школа и великих промена на тлу Русије. Повезивањем са земљама Европе, увођењем европске културе и начина живота, борбом против заосталости, дошло је до отварања више типова школа, и увођења грађанске писмености, да би се реформе основног образовања десиле крајем 18. века, под Катарином II, и уз свесрдну помоћ нашег педагога Теодора Јанковића Мирјевског, који је организовао спремање учитеља за педагошки позив и увођење европске дидактике у наставу Русије. У нашој земљи, у процесу оснивања школа, свакако утицајна улога припада просветитељу Доситеју Обрадовићу (18. век). Критичар црквеног васпитања, сматрао је да се сузбијањем сујеверја у нашем народу отвара простор за образовање и васпитање, како би били бољи људи, моралнији, социјалнији, разумнији и ученији, обавештени о свему што се тиче њиховог живота и рада у друштвеној заједници. Сматрао је да образовање и васпитање почиње домаћим васпитањем, да је намењено деци оба пола, на народном говорном језику, уз коришћење извора као што су биографије, басне, анегдоте, народне и историјске приче,

које буде „љубопитство“. Као директор свих школа у Србији, и као први министра просвете, бавио се и пословима организације школства, отворивши 1808. Велику школу, и тражећи тада од учитеља да децу подучавају „... очигледно, практично, занимљиво и забавно. Према ученицима треба да буду као родитељи и да одбаце сурову дисциплину и сваку телесну казну“ (Качапор, припремио 2003, стр. 139). Као и у Европи, и наш школски систем је све до тридесетих година 20. века био под великим утицајима педагошког система Хербарта (Johann Friedrich Herbart), оснивача педагогије као науке. Хербарт је сматрао да систем и ред погодују образовању и васпитању, и да се људско у човеку ствара искуством, поукама и понашањем. Циљ васпитавања Хербарт види у формирању моралног карактера, врлине. У процесу васпитања разликује три дела: *управљање (владање)*, које је усмерено на регулисање дечијег понашања у садашњости, средствима као што су претња, надзор, заповест, забрана, казна која искључује физичку, способност васпитача да пробуди интересовање код ученика и приреди активности које ће попунити предвиђено време за рад, као и помоћна средства у виду ауторитета и љубави; *наставу*, којом се богате дечије представе и буде вишеструка интересовања, што одговара самоактивности (умној активности). Наставни процес Хербарт артикулише кроз фазе: јасноћу, када наставник представља нови садржај приступачним излагањем; асоцијацију, током које ученици повезују старо са новим градивом; систем, током кога наставник излагањем и разговором истиче битно, да би се ученици увели у метод, као завршни део где ученици активношћу примењују знање; *морално васпитање или стегу* које ученика води од самовоље (моралне аномије) у раном детињству, преко послушности (хетерономије), када дете није способно управљати собом до моралне самосталности (аутономије), када сазнаје и разликује шта је добро, тиме се води и поступа у складу са тим уверењем и одговорно је за сопствено понашање (исто, видети стр. 164). Требало би нагласити да Хербарт, с обзиром на значај моралног васпитања у систему, подједнако тежак задатака поставља и пред наставнике, као моделе моралности. Од њих очекује максимално образовање, ентузијазам у раду с децом, и педагошки такт, који, из данашње перспективе, обухвата велики број савремених компетенција наставника. Снажан утицај који је овај педагошки систем оставио у школама, у трајању од скоро једног века и чији трагови и данас постоје у светској педагошкој пракси, јасно указује на доминантно присуство вођене партиципације деце, уз кочења сваког облика активности која није строго задата од наставника.

Током историје, због различитих филозофских полазишних основа, теоријских педагошких поставки и недостатака које је школа показивала током свог трајања, различитог сагледавања њене улоге у друштву и функцијама, као и и пасивног, трпећег положаја ученика, јављају се бројни мислиоци и покрети у покушају да утичу на измену циљева образовања, концепта школе, наставе и положаја васпитаника.

Жан Жак Русо (18. век), критичар школе свог времена, супротстављао се идеји васпитања и образовања у институцији каква је школа, заговарајући природу детета као примарни интерес, те васпитавање деце у природним условима, какви не постоје у школи. На размеђи са 20. веком, Лав Николајевич Толстој у Јаснопољанској школи залаже се за слободу у васпитању индивидуалитета, на духовној основи и на основама грађанских врлина. Захтеве за приближавање школе раду у производњи и животу, због њихове природне повезаности истичу бројни педагози кроз историју: Џон Дјуј, кроз прагматизам, своју прогресивну педагогију и концепт “радне школе“ у којој доминира мануелно-техничка активност ученика; Аугусто Лај кроз „школу чина“; Феријер кроз „активну школу“; немачки педагог Кершенштајнер кроз „радну школу“; белгијски педагог Декроли кроз „школу за живот и кроз живот“, где је принцип живота једини принцип за избор садржаја васпитања, као и Макаренко својим концептом школе-комуне.

До почетка 19. века, образовање деце водеће класе и имућних родитеља се и даље углавном одвијало у приватним школама или кроз индивидуално подучавање, уз пасивну партиципацију ученика и финансијску партиципацију родитеља, који су битно утицали и вршили избор области, садржаја васпитања, трајање и темпо рада. Најнужније образовање и васпитање деце припадника широких друштвених слојева подређеног друштвеног положаја, од раног узраста одвијало се кроз обавезне школе, краткотрајно, уз велико осипање деце због потреба домаћинстава за радном снагом. У 19. веку, захваљујући Француској буржоаској револуцији (1789), стварању нове друштвене класе, развоју природних и друштвених наука, посебно процвату технологије, индустријализацији и повећаном потребом за обученом радном снагом, настављало се са даљим отварањем школа различитих нивоа у земљама Европског континента, различитим темпом, тако да се формално школовање проширило и на децу становништва које то себи, до тада, није могло да приушти. Дејановић (1999, стр. 13) наводи да се развојем индустријског друштва приближавамо и савременијем схватању детињства и промени положаја детета. „Емоционална вредност детета, зачета у

периоду романтизма, све јасније превладава над његовом економском вредношћу“. Везује се за промену структуре и односа унутар породице, која више није основна производна јединица друштва и где подизање и васпитање детета све више постају компетенција модерне, нуклеарне породице. Разматрајући дете и детињство као друштвено конструисану праксу, Милић наводи (Живковић, 2013, стр. 92): „Показује се да већ од прото индустријских облика породичне модернизације, нуклеарна породица представља јединственог идејно-идеолошког и вредносно-културног посредника у успостављању, прихватању и ширењу нове организације и начина живота који собом носи процват капитализма на европском тлу а у оквиру кога долази и до ширења простора и разумевања за потребе детета и детињства“.

Током 20. века, као и данас, школа и положај ученика у њој, због своје традиционалности, затворености, недовољно брзог ритма прилагођавања друштвеним променама остаје под критичким притисцима. Дедић (1996, стр. 41) наводи да су се јављали многи покрети „... за демонополизацију, дефетишизацију школског начина васпитања, деетатизацију школе, одвајање школе од државе као начина манипулације човеком преко дозирања школе интересима државне олигархије“, алтернативне школе, анти-школе и други. Многи од њих нису научно верификовани, али се њихов значај огледа у подстицајима који су дали промишљањима о унапређивању школе. Представници социолошке теорије конфликта, нпр. школи приговарају ауторитарну структуру која позитивно вреднује марљивост, послушност, подложност, прилагођавање захтевима групе, поузданост, одговорност, самоконтролу, допринос. Ово су особине које одговарају владајућим, бирократским структурама. Оне се, путем скривеног курикулума успешно реализују, науштрб демократизације школе и преко ученика - друштва. Томе доприноси и концепт емоционалне вредности детета и бриге одраслих за добробит и развој детета, којим се уводи на друштвену сцену све већи број институција којима деца постају објекат „масовне интервенције“ (Mayall, 2001, према Враћешевећ, 2012), првенствено школе, па се, поштујући потребе детата, детету организију живот, време, обезбеђује сигурност, а истовремено се дете још више одваја од света одраслих, инфантилизује и маргинализује (исто, стр. 36). Положај детата у модерној породици, као *пројекта за будућност*, према Крис Џенксу, истраживачу детињства (Chris Jenks, 1996, у Милић, 2001, према Живковић, 2013, стр. 94), којим се родитељи подређују, не често и жртвују за дете, производе пасивност и презаштићеност деце, која се, паралелно наставља и у школи. Ова противуречност

утиче на развој новог концепта детета, крајем шездесетих година прошлог века, који, уместо родитељског и друштвеног деловања у *име детата*, настоји да успостави дете као субјект властитог чињења, у чијој основи је партнерство деце и одраслих.

Посредно, утицај преовлађујућег концепта о детету на школе, налазимо и у изворима који садрже податке о налазима проучавања европских образовно-васпитних система. На основу утврђених разлика у школским система Седлер (Michael Sedler), директор Бироа за специјална истраживања и извештаје у Лондону (Кулић, 2011, видети стр. 30), још 1900. године закључује да су педагошки мислиоци у обавези да уваже социјалну околинину и културне ресурсе земље. Материјални услови, храна, одећа, као и национални темперамент, традиција, осећања, националне карактеристике, национални циљеви, идеали, економске прилике, државни систем, црква и породица утичу на школу као институцију, као и на концепт детета-ученика. Шездесетак година касније, Шнајдер (Fridrih Šneider), немачки педагог, излаже концепцију ендогених фактора (унутрашњих, присутних у образовању) и егзогених (изван образовања), дефинишући педагошке карактеристике нација, на које детерминишуће делују: “национални карактер, географска околина, страни утицаји, култура и цивилизација, наука, национална економија, социјална стратификација, политика, религија и историјска прошлост“ (исто, стр. 33). Сходно изнесеним наводима, требало би приликом разматрања развоја школе, теоријских концепата о детињству и партиципацији ученика у школи, имати у виду специфичности културе и услова који је обележавају. Код нас, доминирајући патријархално-колективистички обрасци понашања у породици, хијерархијски однос одраслих према деци и младима, слабили су током прошлог века под утицајима идеолошких, државних промена, посебно у урбаним срединама. Помаци наше породице ка савременој, глобалне и унутрашње социо-економске прилике, успоравају ову промену, утврђујући постмодерни концепт детета, као *носталгични* однос у коме дете одраслом репрезентује пољубани свет сигурности (слично Дејановић, 1999; Милић, 2001; Враћешевић, 2012;), чији утицаји се огледају и у школи као институцији друштвеног система и утичу на ставове и чињења одраслих према проблему партиципације деце-ученика.

У модерном добу углавном државна и национална, заједничко за школу европских простора је да је прешла развојни пут од тенденција одржања класне школе до демократизације школе сходно контексту друштва. Данашња школа је доступна, хуманистички оријентисана, чему су, поред развоја педагошке мисли, значајно

допринеле катастрофалне последице Другог светског рата. Као и у друштву, примат над партикуларним нормама у школи преузимају универзалистичке, мада овај комплексан и дуготрајан процес није завршен. Тенденција је да се на индивидуу, једну од многих једнаких, примењују стандарди којима се лична постигнућа и активна партиципација у деловању вреднују у односу на сопствени развој, али и општа друштвена мерила и пореде са достигнућима других. Значај друштвеног порекла и других различитости (пол, раса, нација и сл.) губи доминацију.

1.3. Партиципација ученика у образовно-васпитном процесу у савременој педагошкој литератури у Србији

Проблемом ученичке партиципације као учешћем ученика у образовно-васпитном процесу у школи бавили су се многи наши педагошки мислиоци. Покушаји остваривања позитивних промена у концепту „традиционалне школе“ су подстицали теоретичаре педагогије да трагају за најпогоднијим начинима за превалижање овог проблема. Утврђено је да таква, „застарела“ школа погодује пасивизирању ученика, ученичком *a priori* одустајању од било какве иницијативе, извршавању задатог од стране наставника и подређивању ученика наставниковим упутствима, захтевима и одлукама. Због доминације испуњавања материјалног задатка, образовно-васпитни процеси су сведени на рецептивне процесе код ученика, уз њихове крајње ограничене активности, што је допринело да је школско учење у исходу резултирало лошим квалитетом стеченог знања. Изостанак функционалности знања је водио изостанку трансфера и краткотрајности знања.

Педагози су превазилажење оваквог стања видели у стварању погоднијих услова за образовно-васпитни рад, реконструкцији, допунама, корелирању и осавременењању садржаја образовно-васпитног рада, промени позиције ученика и наставника. Централно место је дато активностима ученика, пре свега у наставном процесу, јер се сматрало да лична активност и ангажовање ученика, подстицаји осамостаљивању ученика кроз процесе „учења да се учи“, и уз уложене напоре, води до самосталног рада и трајних резултата подучавања и учења. Служећи се знањима из психологије, о мотивима, цртама личности и вредностима ученика, полазило се од активације ученика социјалним и материјалним подстицајима и наставним методама

(према Ђорђевић, видети у Педагошка енциклопедија 1 и 2, Поткоњак, Н. и Шимлеша, П., ур., 1989, стр. 10), које саме по себи нису пасивне или активне, већ тај атрибут стичу тек у односу „... на то како се примењује и колико је наставник обучен и спретан да то чини у правој мери и на прави начин”. Активно учешће ученика у образовно-васпитном процесу подразумева двојаки процес: (према Лидија Вучић, видети у Педагошка енциклопедија 1 и 2, 1989, стр. 11) активно учење у смислу „облика учења“, као што су увиђање, учење путем открића и решавања проблема и активно учење у смислу „коришћења активне методе учења којом ученик савлађује градиво“, као што су претходни преглед градива, постављање питања, читање градива, преслишавање и завршни преглед градива. Тек сублимацијом ефеката наставне методе, активног облика и методе учења, позиција ученика у образовно-васпитном процесу је активна. Од екстензитета и интензитета активности наставника и ученика зависиће и резултати учења.

Разматрајући предуслове за остваривање учешћа ученика у образовно-васпитном процесу, нпр. Ђорђевић и Поткоњак (1982/1990, стр. 86), износе да друштво (тада самоуправно социјалистичко) „ствара само основне, веома значајне претпоставке, оно ствара могућности сваком да се свестрано развија. Међутим, свако за себе појединачно и лично мора те могућности претварати у стварност“. Ово тумаче као складно са схватањем полажаја васпитаника у процесу развијања и формирања његове личности, где у оквиру повољне друштвене атмосфере која има изражене потребе за свестраним људима и личне атмосфере, сваки васпитаник треба да нађе пут сопственог свестраног развоја, чиме наглашавају значај учешћа ученика у процесима формирања личности унутар школског система.

Ученик може бити у позицији објекта или субјекта васпитања, пише Дедић (1996), али је он увек реализатор задатака васпитања и образовања. Категорија субјекта „... није била одређивана мимо и без уважавања коресподентне категорије каква је наставник. Позиција наставника увек је артикулисала позицију ученика и обрнуто“. Аутор додаје да је у оквиру образовно-васпитног процеса увек у питању сустваралачка активност, суделујући однос у коме партиципирају оба субјекта, и ученик и наставник. Ученик је „променљива“ категорија, али и континуум, јер се непрестано артикулише процесима васпитања и образовања, у којима се природно учење спаја са интенционалним процесима школског учења које контролише наставник. „Развитак се може постићи тек када сама та индивидуа буде максимално активна у процесу

сопственог развитака“ (исто, стр.122). Као пример наводи непознаницу везану за диспозиције које дете или ученик носи са собом, све до тренутка док се те диспозиције не активирају и путем рада манифестују и развијају. При томе, аутор наглашава да активност и рад нису само начини испољавања једне личности, већ су, истовремено, и једини пут развитака те личности. Овакав став је и допринос афирмацији активности, којом се и позиција ученика мења, нараста динамизам улоге ученика и обележја ученика. Тако ученик није субјект сам по себи, него ту позицију, кроз операционализацију циља и задатака, синергетски са наставником и садржајем образовно-васпитних процеса, стиче управо активним учешћем.

Качапор (1999, стр. 205) објашњава како сагледава ученика данашњице: „Ученик савремене школе је активан субјект у процесу васпитања и образовања. То значи да на њега делује наставник, систематским, планским поучавањем, вођењем, усмеравањем, пружањем подршке и помоћи, али и он самосталним учењем, радом и залагањима стиче образовне и васпитне квалитете“. У делу Дидактика 1 - 3, Вилотијевић (2000, стр. 146) напомиње: „Питање да ли је ученик објект или субјект у настави више се не поставља. Педагогија је то рашчистила. Ученик је и објект и субјект у васпитно-образовном процесу: објект - јер га наставник поучава ономе што још не зна, субјект – јер је учење активан процес.“ Као објект ученик „... представља индивидуалност која се развија и мења у сагласности са васпитним циљевима и њиховим остваривањем. Насупрот овом ставу је становиште да је ученик субјект наставе, личност која се развија на основу својих природних снага, способности и могућности, обједињујући потребе и мотиве који се појављују.“

Ослоњен на хуманистичке педагошке идеје, Качапор (2013, видети стр. 69 – 70), уважавајући дијаду ученик – наставник, скреће пажњу да је за обезбеђивање субјектске позиције ученика потребан наставник многоструких улога у којима је компетентан – од познавања наставних садржаја, способан да креира одговарајућу средину за учење из различитих области; познаје законитости психо-физичког развоја ученика, њихове могућности за учење, индивидуалне разлике и реагује у складу са њима, креирајући сопствени програм којим уважава посебности ученика ради достизања резултата, уз континуирано праћење њиховог напредовања уз повратну информацију о напретку; полази од онога што ученици већ знају, разумеју, мотивише их да преиспитују, трагају, примењују знања у практичним животним ситуацијама; делује у складу са етичким стандардима ефикасно комуницирајући са ученицима,

развијајући позитивне односе; прати резултате савремених истраживања како би их примењивао.

Своје схватање субјекатске позиције ученика у образовно-васпитном процесу, наводи и Јовановић (2005, стр. 119): „Субјекатска позиција ученика у школи обезбеђена је у мери у којој ученици имају реалне могућности да самостално расуђују, бирају, планирају, делују и вреднују, односно исказују и задовољавају своје потребе и интересовања, свесни својих права али и одговорности“.

Оваквим дефинисањем, обухваћене су и тековине које је успоставила Конвенција о правима детета, уз посебан акценат на дечије право да партиципирају у сваком делу образовно-васпитног процеса износећи своје мишљење и утичући на процес за који су директно заинтересовани.

1.4. Партиципација ученика у процесу васпитања и образовања у међународним документима о правима детета

Поред педагошких научних сазнања о партиципацији деце и ученика, велики допринос новом сагледавању детета и његове партиципације у свим доменима живота донела су међународна документа. Потреба за успостављањем сасвим другачијих међуљудских и међудржавних односа након разорног Другог светског рата, изродила је базични документ који се бави људским правима, Општу декларацију о правима човека. Генерална Скупштина Уједињених нација је прогласила, усвојила и прокламовала ову резолуцију (217А(III), 10. децембра 1948. године), као заједнички документ који прихватају и коме теже сви народи и све нације:

„[...] пошто је непоштовање и презирање права човека водило варварским поступцима, који су вређали свест човечанства, [...] да би сваки појединац и сваки орган друштва тежио да учењем и васпитавањем допринесе поштовању ових права и слобода [...] који су темељ слободе, правде и мира у свету, [...] које признају урођено достојанство и једнака и неотуђива права [...] без икаквих разлика у погледу расе, боје, пола, језика, вероисповести, политичког или другог мишљења, националног или друштвеног порекла, имовине, рођења или других околности“ (Универзална декларација о правима човека, 1948, 1,2, члан 2).

Проглашавајући Резолуцију, Уједињене нације (УН) прокламују детињство периодом који захтева специјалну бригу и подршку. Уверене су да породица, као фундаментална група у друштву и природна средина за раст и добробит свих својих чланова а посебно деце, треба да добије неопходну заштиту и помоћ како би у потпуности могла да оствари одговорност заједно са душтом. Имајући у виду да би деца требала у потпуности бити припремљена за индивидуални и живот у друштву, васпитавана у духу и у складу са идеалима садржаним у Декларацији УН, у духу мира, достојанства, толеранције, слободе, једнакости и солидарности, донесена је Конвенција о правима детета¹⁴, резолуцијом 44/25, од 20. 11. 1989. године. Овај акт се бави специфичним периодом у човековом животу, дефинишући дете као свако хумано биће старости испод осамнаест година, ако другачије законом земље потписнице није регулисано. Конвенција о правима детета (1989) је сачињена тако да представља међународни правни документ који је увелико допринео развоју и јачању права деце. Њен значај се појачава приликом потписивања међународних уговора са земљама-пописницама, јер се формулише каталог права детета, којим се дете поставља у позицију субјекта права. Конвенција је „иновативна“, јер уводи и нека „изазовна права“ (Вучковић-Шаховић, 2011, стр. 9), као што је нпр. право детета на изражавање мишљења. Како би се ублажиле постојеће разлике у тумачењу појединих права међу земљама-чланицама, Комитет за права детета УН (у даљем тексту Комитет) је сачинио тринаест општих коментара, који се односе на она права која нису довољно јасна или су општег карактера. Општи коментари немају законски обавезујућу снагу, али ауторитет Комитета има велики утицај на њихову примену.

Општи коментар број 1 се односи на циљеве образовања. Њиме се тумачи члан 29 Конвенције, којим је прописано образовање деце као: свеобухватан развој пуног потенцијала детета, развијање поштовања људских права, осећаја идентитета и припадности и социјализацију и интеракцију деце са другима и са окружењем. Овим чланом право на образовање добија квалитативну димензију у чијем средишту је ученичка партиципација. Њиме се истиче потреба да образовање буде усмерено на дете, прилагођено детету и и да омогућава оснаживање детета, што се остварује заснованошћу образовних процеса на принципима који су Конвенцијом проглашени. образовање би требало да буде осмишљено тако да код детета развија животне

¹⁴ На основу претходно усвојених докумената: Женевска декларација о правима детета, 1924; Декларација о правима детета, 1959; Универзална декларација о правима човека, 1948; Интернационална конвенција о цивилним и политичким правима; Интернационална конвенција о економским, социјалним и културним правима.

вештине, способности учења, других способности, људског достојанства, самопоштовања и самопоуздања. Поставка о доступности обухвата партиципацију ученика у свим формама образовања (формално, информално, неформално, *on-line* образовање...), било да се оно одвија индивидуално или колективно, уз доприносе који воде стицању широког спектра животних искустава ученика и кроз процес учења. Садржаји образовања би требало да буду ослоњени на вредности Конвенције и да представљају оруђе путем кога ће дете достићи уравнотежен живот, а активном партиципацијом у процесу образовања и васпитања стећи способности да пружи прилагођен одговор на препреке које ће се пред њим наћи а узроковане су глобализацијом, новим технологијама и пратећим појавама. Комитет разумева да ће се током имплементације члана 29 Конвенције наићи на бројне препреке које изазивају противречности између глобалног и локалног; индивидуалног и колективног; традиције и модерног; дугорочног и краткорочног; конкуренције и једнакости шанси за све; ширења знања и способности да се оно усвоји; духовног и материјалног. У образовним праксама, на нивоу националних и међународних програма, мало је садржаја који се ослањају на елементе из члана 29, а и кад су присутни, представљају „козметичку измену“ пре него стварну садржинску промену. Такође, често је несагласје у пракси земаља око широко постављеног низа вредности (разумевање, толеранција, пријатељство међу народима) и стварања личног идентитета поштовањем националне културе. Ово несагласје се, управо, превазилази уравнотеженим приступом образовању, којим се успешно измирују, ове наизглед, различите вредности, кроз дијалог и поштовање разлика. Деца постају медијум којим се надвладавају разлике које су у прошлом времену правиле јаз између људи.

Природа одредаба Конвенције је таква да се њени чланови међусобно прожимају, допуњују, обједињују, те се права као што су нпр.: недискриминација (члан 2), најбољи интерес детета (члан 3), право на живот, опстанак и развој (члан 6), право на изражавање мишљења и узимање тих мишљења у обзир (члан 12), слобода изражавања (члан 13), слобода мишљења (члан 14), право на информације (члан 17), права деце са инвалидитетом (члан 23), право на образовање о здрављу (члан 24), право на образовање (члан 28), језичка и културна права деце која припадају мањинским групама (члан 30) и друга, сагледавају у том синергетском дејству са чланом 29 и контексту у коме деца та права уживају. Већина ових права је већ уткана у културе и законодавство различитих народа/нација. Процес којим се право на

образовање унапређује требало би да унапреди стање и уживање оних права која домицилним миљеима нису обухваћена.

Поред унапређивања курикулума, препоручен је и обухват образовних процеса, педагошких метода и окружења у којем се образовање одвија, било да је то кућа, школа или неко друго место васпитног утицаја. Партиципација/учешће деце у целокупном школском животу, стварање ученичких, касније омладинских удружења, вршњачког образовања и саветовања и укључивање деце у рад органа који у школи постоје, требало би да су интегрални део школског учења и стицања искуства у остваривању права. Како би се дететова личност развијала до могућег, квалитет образовања се остварује стварањем целине, која укључује остваривање везе детета, његових потреба и способности, наставног плана и друштвеног, културног и економског окружења. Квалитету доприноси и усаглашавање наставних метода које подстичу партиципацију деце и у складу су са различитим потребама различите деце. Тако се остварује тежња која се односи на свако дете а огледа се у савладавању основних животних вештина. Оне укључују писменост и рачунање, способност да се доносе уравнотежене одлуке; да се сукоби решавају на ненасилан начин; да се развије здрав начин живота, добри односи у друштву и одговорност, критичко размишљање, креативни таленти, и друге способности. Целовити приступ образовању подразумева уравнотежено деловање на унапређивању свих аспеката личности, дететових физичких, психичких, духовних, емотивних, интелектуалних, друштвених способности (посебно практичних). Томе погодују хуманизовани односи у школи, без нагомилавања знања, оптерећења и такмичења, јер могу утицати на спутававање хармоничног развоја. Поштовање средине у којој дете живи и развија се, основ је за очување локалне животне средине, али и регионалне и међународне (нпр. путем пројеката у којима учествује). У оквиру образовања, потребно је образовати децу о људским правима (посебно недељивости права) кроз информисање, упознавање садржаја споразума о људским правима, али и непосредним сагледавањем како се стандарди људских права примењују у кући, школи или заједници (Права детета у међународним документима, 2011).

Како би се препоруке Комитета, укључујући и оне објашњене Општим коментаром број 1, спроводиле и пратила њихова примена ради корекција, предвиђени су бројни механизми: од предузимања мера за формално уграђивање у образовне политике и законодавство, суштинску измену наставних планова и програма (уз ревизију уџбеника, наставних материјала, технологија, наставних метода, стратегија,

планова обуке за наставнике), укључивање „образовања за људска права“ у живот школе и шире заједнице, уз подршку масовних медија, подстакнутих од влада држава - потписница. На националном нивоу, Комитет препоручује осмишљавање мера којима би се мериле достигнуте промене током времена, уз укључивање свих учесника у процесу образовања (нпр. анкетама, којима ученици, родитељи, наставно особље и други заинтересовани учествују у процесима унапређивања квалитета, дајући своје мишљење, критике и сугестије). Механизме за праћење примене препорука Комитета обухватају и надзор, сачињавање националног плана акције за унапређивање и праћење остваривања циљева образовања и програма за унапређивање када дође до кршења права и ревизију поступака, уколико постојеће политике и праксе нису у складу са чланом 29 став 1. Редовно извештавање о стању и мерама које су предузете на нивоу земаља служе да Комитет прати, коригује и усмерава развој у односу на постојеће стање права детета у образовно-васпитним процесима. На међународном нивоу, Комитет за права детета УН препоручује сталну размену и сарадњу земаља, бољу координацију између међународних тела која се баве образовним политикама и људским правима и позив телима и агенцијама Уједињених нација да активније и систематичније допринесу раду Комитета.

У даљим покушајима да се значај дечијих права, посебно партиципативних, истакне и понуде инструменти који ће земаљама омогућити лакши рад на имплементацији Конвенције, УНИЦЕФ је понудио седам стандарда дечије партиципације:

- 1) Транспарентност и поштење (одрасле особе у организацијама су посвећени етичким принципимау партиципативној пракси и дају примат најбољим интересима деце);
- 2) Релевантност и добровољност (деца учествују у раду на питањима која се њих тичу и имају избор да ли ће учествовати или не);
- 3) Пријатељско, повољно окружење (деца раде у амбијенту у ком се осећају добродошло, безбедно и који стимулише њихово учешће);
- 4) Једнаке могућности (дете би требало ојачати учешћем, без обзира на било какве различитости);
- 5) Ефикасност и сигурност одраслих (одрасле особе које учествују у раду на учешћу деце су обучени и подржани да раде свој посао на високом нивоу)

6) Безбедност и заштита деце (политика и процедуре заштите деце део су партиципативног рада са децом)

7) Праћење и евалуација (укључивањем деце преузета је и обавеза да обезбеде повратне информације и / или праћење и процена квалитета и утицаја који су настали партиципацијом деце) (Child and Youth Participation Strategy, 2005, видети 39- 42).

Но, иако су напори међународних организација евидентни, приликом примене усвојених докумената о дечијим правима наилази се на бројне проблеме.

1.4.1. Проблеми у остваривању партиципативних права деце на међународном нивоу

Анализирајући значај, специфичности и недостатке у примени Конвенције о правима детета¹⁵, са аспекта интернационалних људских права, стручњак за међународно право, Штерн (Stern, 2006), у својој докторској дисертацији износи став о разлици у правном положају одраслих и деце. Она наводи да се деца, традиционално, доживљају као објекти који траже или заслужују заштиту. Управо је амбициозан покушај креирања и израда универзалних и легалних права деце, која постају императив, донело деци улогу носиоца права, чија се права узимају у обзир и разматрају једнако важним као права одраслих. Штерн сматра да се сва прописана права детета могу посматрати као права на заштиту и права на партиципацију. Ако желимо да их додатно категорисемо, можемо их сврстати у „the four P^s: participation, protection, prevention and provision“¹⁶. Штерн (2006, стр. 14) назначавача да је „... демократски аспект права на партиципацију важан са аспекта дечије индивидуе и њеног развоја и образовања (учећи се учешћу у процесу доношења одлука и захтевању права како би се оспособило да преузме активну улогу у формирању сопствених животних избора) и читавог друштва (ако друштво партиципацију доживљава као позитиван процес, онда је то друштвена добит која се огледа у добро образованим и посвећеним грађанима)“.

У сврху израде студије о правном аспекту примене дечијих права Штернове, под називом Дечије право партиципације – Реалност или реторика? (The Child's Right to

¹⁵ Само две државе, Сомалија и Америка, нису ратификовале Конвенцију, према http://www.iskrica.info/PDF/003_Pravilnik/Konvencija_UN_o_pravima_deteta_prevod_zvanichne_forme.pdf.

¹⁶ Према Geraldine Van Bueren : 4П: Партиципација, заштита, превенција и снабдевање.

Participation – Reality or Rhetoric?, 2006), коришћени су извештаји држава потписница Конвенције о спровођењу Члана 12 Конвенције¹⁷, судска пракса, пракса Комитета за права детета, и надзорних органа других међународних институција која се баве људским правима. Члан 12 се односи на једно од битних партиципативних права деце, права на изражавање мишљења. Утврђене препреке за целовито и потпуно омогућавање уживања прописаних права на националном нивоу представљају јаз који постоји између знања и разумевања (како применити), јаз између постојећих и потребних ресурса (људских, материјалних), недовољна посвећеност влада земаља реформским процесима (политичка воља да се права унапређују) и вакуум у коме су кршења људских права повезана са политиком (директно угрожавајући личну сигурност и друга права). Штерн наводи да се, углавном, појављују комбинације наведених препрека, чије превазилажење се може остварити усвојањем нових закона, политичким утицајима, утицајима на јавно мишљење ширењем информација и кроз образовање.

На међународном нивоу, идентификована три разлога за недостатке у примени дечијих права су: недовољна јасност и општа природа појединих чланова Конвенције, неадекватност ресурса (време, средства) и недостатак политичке воље и интереса међу многим чланицама када је у питању мониторинг примене (извештаји, повећање ефикасности). Проблем недостатака у раду Комитета се може превазићи општим коментарима, као оруђем имплементације чланова Конвенције, организовањем Дана опште дискусије посвећеним појединим члановима или групама чланова, укључивањем деце у рад Комитета (како би и сам био пример партиципације), критички приступ при разматрању извештаја држава-уговорница, идентификација области кршења чланова Конвенције, увршћавање могућности за индивидуалне жалбе (по угледу на Европски суд за људска права), именовање Специјалног известиоца о учешћу деце при УН и слични механизми. Свака мера која на националном/ међународном нивоу може допринети превазилажењу контраверзи при поштовању дечијих права – од угрожености живота, раста, развоја, преко изостанка укључивања девојчица у партиципацију, до могућности да се у судским поступцима примени партиципација деце, је допринос поштовању права детета. Претпостављени утицај „традиционалних друштава/култура“ као кочнице у остваривању дечијих права у

¹⁷ Исказивање мишљења о стварима које се детета тичу, у складу са годинама и зрелошћу детета; право да се његово мишљење чује, директно или преко представника, у правним или административним процедурама које утичу на дете...

практици је био неоправдан, ту су улогу често преузимала тзв. „модерна друштва“. Највећи утицај на непотпуну и неефикасну имплементацију права имају утицајни структура моћи земаља- потписница где „исти поглед на дете“ преовлађује, без обзира које је друштво у питању. Изазов у будућем времену, закључује Штерн, тако лежи у промени ставова одраслих према деци и дечијој партиципацији.

Колико је проблема у спровођењу Конвенције, говоре и следећи подаци: поштујући право детета на учешће у интернационалним састанцима и телима (Конвенција, члан 12), а на основу праћених искустава дечије партиципације 2005. године на Регионалним консултацијама у Банкоку под покровитељством Глобалне студије о спречавању насиља над децом УН, као и каснијих праћења, предложени су минимални стандарди за консултације са децом, како би дечија права била осигурана. Они испод којих се никако не би смело ићи при консултацијама са децом су они које би агенција или организација требало да обезбеди: 1) допуна обезбеђивањем мониторинг механизма и санкција уколико стандарди нису испуњени; 2) јасно раздвајање прихватљивог од неприхватљивог; 3) транспарентност, тј. јасни критеријуми за сваки стандард кроз кораке које агенција чини; 4) перманентност, која се огледа у конзистентности и константности; 5) договор: постоји носилац одговорности (нпр. агенција), а задужени за имплементацију стандарда (нпр. локални партнери) их разумеју и сагласни су (Minimum standards for consulting with children, 2007, види стр.11).

Искуства праћења остваривања дечијих права у свету говори да проблеми са којима се наша земља сусреће нису битно другачији од искустава других земаља.

1.4.2. Остваривање партиципативних права деце у Србији

Разматрајући остваривање дечијих права у Србији, специфично уважавање мишљења детета као основе за његово право на партиципацију, у студији Права детета у Србији: 1996-2002. (2003), као извор података су коришћени доступни извештаји различитих институција и локалних управа. Тада нису пронађени аргументи о системском праћењу и анализирању учешћа ученика у доношењу одлука. У оквиру формалног система образовања, у време објављивања ове студије, разматрана су партиципативна права ученика на часовима одељењске заједнице, који представљају

оквир у коме се врши изражавање и размена мишљења са одељењским старешином. Свако одељење је бирало свог представника, али се констатовало да је ова улога најчешће само „декоративног“¹⁸ карактера, с обзиром на то да нису постојали јасни механизми који би омогућили заступање мишљења ученика нити избора представника који може присуствовати седницама наставничког већа, без права гласа. Резултати истраживања публиковани под насловом „Агенда за будућност“ (2001)¹⁹, на које се студија позива, показују да 37% анкетираних ученика сматра да часови одељењске заједнице представљају „изгубљено време“, а 58% ученика да у школи не постоји ниједан механизам за изражавање жалби ученика, посебно кад је реч о понашању наставника (стр. 43). Формално решење у систему образовања за подршку партиципативним правима деце/ ученика је било увођење изборног предмета грађанско васпитање од шк. 2001/02., у оквиру кога се изучава проблематика права детата и акционог планирања (видети стр. 212).

У истој студији су представљени резултати истраживања Центра за права детата²⁰ из 1999. године. Истраживање је обухватило 555 ученика, 247 родитеља и 314 наставника из Србије и Црне Горе. Бавило се испитивањем остварености права седамнаестогодишњака на партиципацију у породици и школи, као и ставовима о могућностима и праву детата на партиципацију. Резултати су показали да млади сматрају да је степен остварености њихових партиципативних права у школи низак, чак и у сферама које не задиру дубље у организацију и природу школе. У само три од понуђених двадесет школских ситуација, млади су изразили задовољство степеном учешћа у одлучивању (распоред седења у учионици, начин одевања и избор ученика који ће ићи на такмичење). Осталих понуђених седамнаест ситуација нису биле законски регулисане, већ прописима, правилницима или неписаним правилима. Наставници су изражавали умерено позитиван став према партиципацији ученика, дајући највиши статус праву ученика на приватност, затим праву на приступ информацијама везаним за школу и праву на сопствено мишљење и изражавање тог мишљења. Тек једна четвртина наставника је омогућавала значајнију партиципацију свим ученицима тражећи и узимајући у обзир мишљење ученика о различитим аспектима наставе, учења и понашања у школи. У то време, породица се у наведеном

¹⁸ Истраживачи су користили термин „декоративно“, као ознаку за један од нивоа партиципације, према „Лестници партиципације“ R. Hart; видети у Литератури.

¹⁹ Доступни на http://www.cpd.org.rs/Data/Files/agenda_za_buducnost_sr-latin.pdf.

²⁰ Резултати истраживачке студије су објављени у публикацији „Партиципација младих под лупом“ (1999). Београд. Југословенски центар за права детата.

истраживању показала као нешто повољнији оквир за изражавање мишљења него установе или институције (установе из система социјалне заштите - домови за децу без родитељског старања, здравствене установе). Деца у породицама су имала више слободе у избору школе, располагању џепарцем, избору пријатеља, примећен је напредак у комуникацији, табу тема готово да нема, али „важне породичне одлуке“ су и даље остајале ван дечијег домаћаја. Интересантно је, наводи се у студији, запажање деце у установама да се спремност одраслих да чују и уваже њихова мишљења врло често нуди као награда и стимуланс за оне који су „добри“ и „послушни“. У закључку студије се скреће пажња да још увек преовлађује патријархални модел неприкосновеног ауторитета одраслих и заштитнички обрасци понашања. Степен савремености и уважавања детета као равноправног партнера био је виши у севернијим деловима земље, као и урбаним срединама. Ставови наставника су указивали да индивидуални фактори, вредносна опредељења и животни (и професионални) ставови, утичу на праксу и однос према детету. Наставници техничких усмерења су показивали значајно виши степен конзервативности у односу на оне који се баве друштвеним областима (Права детета у Србији: 1996-2002., 2003).

Деценију касније, у оквиру истраживања спроведеног у 20 општина Србије са 2045 испитаних ученика средњих школа и представника локалних управа и удружења грађана, за потребе утврђивања стања у области укључивања младих у рад локалне заједнице, 97% представника локалне заједнице сматра да млади имају утицаја на одлучивање, њих 63% да у њиховим срединама постоје механизми за ангажовање младих. Ученици се изјашњавају на следећи начин: 78,8% тврди да никада није присуствовало састанку са представницима општине, 85,6% да никада није било укључено у равноправно доношење одлука, 67,8% ученика није присуствовало консултацијама са доносиоцима одлука, док 53,1% није никада присуствовало састанку са представницима школе. Ученици се изјашњавају да је њихово учешће лажно, јер се њима манипулише, служе као декорација или имају илузију о учешћу. Они који су заинтересовани да чују њихово мишљење су, пре свих, родитељи и другови, следе представници школе, па канцеларије за младе и НВО, комшије, док су најмање заинтересовани представници општине (Партиципација деце и младих у Србији, 2011)²¹.

²¹ Опширније о резултатима домаћих истраживања партиципације ученика у посебном поглављу.

У савременом тренутку развоја партиципативних права деце и ученика у Републици Србији, много тога се на нормативном, институционалном и плану примене међународних докумената и споразума у Републици Србији мењало како би се права грађана и детета унапредила. Увидом у Редован годишњи извештај заштитника грађана за 2012. годину, највећи број притужби се односио на (не)поступање установа образовања и васпитања и установа социјалне заштите (укупно 251 притужба), министарстава (97 пријава), и то најчешће Министарства просвете, науке и технолошког развоја (41), затим Министарства рада, запошљавања и социјалне политике (17), органе јединица локалне самоуправе (37), од којих најчешће на органе града Београда и органе градских општина (21) и правосудних органа (29). Статистика о пристиглим притужбама у области заштите права детета наводи обраду 425 предмета, што износи 9,5% од укупног броја притужби. Како је у њима постојала сумња на вишеструке повреде права детета, случајеви су истражени и евидентирано је 1244 различите повреде права. Највећи број случајева обухвата следећа права детета: право на поштовање најбољих интереса детета (216 повреда права детета), на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања (122 повреде), на образовање и васпитање (135 повреда) и право на правилан развој детета (67 повреда права детета). Потом следе случајеви који се односе на право детета на одржавање личних односа са родитељем са којим не живи (48 повреда), на одговарајући животни стандард (40 повреда), право на здравствену заштиту и здравствено осигурање (37 повреда), право детета са сметњама у развоју на квалитетан живот и посебну заштиту државе (32 повреда), право детета на изражавање сопственог мишљења (28 повреда права детета). Остале повреде права детета заступљене су у мањем броју случајева (мање од 20) (Редован годишњи извештај заштитника грађана за 2012. годину, 2013).

Редован извештај заштитника грађана је само један од института који су грађанима на располагању у борби за заштиту права детета. Они нису огледало тренутног стања права, посебно права деце на партиципацију. Али, с обзиром на кратак период у коме постоји заштитник грађана, неравномеран проток/ пријем информација кроз читаву земљу, време потребно за успостављање поверења у његову моћ да искрсле проблеме који институционалним токовима нису успели да реше, сама чињеница да се људи обраћају, а то значи да имају сазнање и свест о томе да су им права угрожена, резултати рада заштитника грађана се могу користити као илустрација почетка промене гледања на партиципативна права деце.

У свеукупним напорима у земљи који су учињени на успостављању система којим ће се обезбеђивати, спроводити, пратити и процењивати ефекти примене дечијих права, посебно партиципативних права деце у свим областима у којима би се дечији глас требало да чује и уважи, укључујући и образовно-васпитни систем, иницијалну и врло важну улогу су имале невладине организације. Реализујући своју улогу коректива државним институцијама, пре других су покретале ова питања. Прве организације које су свој рад започеле и континуирано су активне су Пријатељи деце Србије, United Nations Children's Fund [УНИЦЕФ], Save the Children²², Центар за права детета, Грађанске иницијативе. Знатне напоре у образовању ученика и наставника у области партиципативних права ученика уложила је The Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH [GIZ], Немачка организација за техничку сарадњу, кроз пројекат Трансформација сукоба и јачање младих у Србији. У сарадњи са тадашњим Министарством просвете и спорта Републике Србије, поред програма који су били намењени промовисању ненасилног понашања и превенцији конфликта, пројекат је био усмерен на организовање бројних активности за младе, јачање младих узраста од 13 до 19 година подршком остваривању њихових иницијатива и унапређењу функционисања ученичких парламената. Циљ овог пројекта је био да се ученици подрже у својим опредељењима за демократске вредности.

Ширећи мрежу својих сарадника, ове организације су временом укључивале у пројекте посвећене дечијим партиципативним правима и друге. Највећи број сарадника су нашли међу домаћим струковним удружењима (нпр. Педагошко друштво Србије), како би се програми реализовали захваљујући обукама тренера или водитеља и након завршетка пројекта. Касније су се укључиле и установе образовања и васпитања и сарадници из њих који су били отворени за учење и прихватање промена. Истовремено, школе су биле врло пожељан партнер, јер су обезбеђивале материјалне, кадровске, не ретко и финансијске услове за реализацију пројекта. Школе у пројектима су биле обезбеђена истраживачка база, омогућена је имплементација, праћење и евалуација, често, и одрживост пројекта. Путем обука, које су временом већином одобрене од Министарства просвете, науке и технолошког развоја Србије, ученици су се високо мотивисани укључивали, добијајући знања и вештине кроз програме који нису заступљени у школи. То је била прилика да се опробају у новим

²² The Save the Children Fund, интернационална невадна организација која промовише дечија права и обезбеђује хуманитарну помоћ деци у земљама у развоју.

подручјима, новим улогама, прилика за промоцију програма и себе, могућност укључивања у групе вршњачких едукатора, волонтера, током или након школовања укључивање у пројекте локалних управа, високошколских установа, других невладиних организација. Паралелно са овим пројектима, ове организације су аутори и обука намењених наставницима, такође одобрених од Министарства просвете. Почетни отпори наставника, посебно због додатног ангажовања и незаинтересованости за програме су одобравањем обука превазиђени, јер су постале део једног од начина спољашњег обавезног стручног усавршавања. Тиме се омогућило додатно тематско образовање наставничког кадра, уз истовремено обезбеђивање континуитета лиценце, тј. дозволе за рад у образовању и васпитању.

Уз сарадњу наших институција са невладиним организацијама покренуте су бројне системске промене. Једна од првих је произишла из Разговора о реформи (РоР), након чега је започео и процес реформе обавезног и стручног образовања и васпитања. Нови нормативни оквир за школски систем Србије је, након извршених компаративних анализа образовних система Европе, такође, један од продуката ове сарадње. Многи чланови Закона о основама система образовања и васпитања из 2003, посебно они који уводе ученичку партиципацију у процесе одлучивања на нивоу школе као установе (нпр. ученички парламент) су иницирани претходним пројектима НВО сектора и спроведеним пилот-истраживањима, чији носиоци су биле пилот-школе. И у даљим изменама школске нормативе невладин сектор је задржао свој утицај и допринео широј и конкретнијој имплементацији партиципативних права деце и ученика.

1.5. Друштвени контекст партиципације ученика у образовно-васпитном раду средње школе

Сагледавање феномена ученичке партиципације у образовно-васпитном раду средње школе не може бити потпуно, уколико се не начини осврт на друштвена кретања у међународним оквирима, као и домаћем ширем и ужем окружењу. Друштвене околности и њихове актуелне оријентације утичу на промене у школским системима, прилагођавајући их потребама друштава, чиме се отварају нови простори за разноврсније моделе ученичке партиципације.

У другој половини прошлог века дошло је до убрзања друштвених промена на Европском континенту. Време глобализације је за многе државе у окружењу отпочело преласком са тоталитаризма и ауторитаризма ка демократији. Ионако тежак процес промена носио је сталну опасност по крхку демократију и људска права. Најозбиљније претње демократизацији чинили су и чине феномени истоветне природе, који се у специфичним облицима јављају у свим друштвима, подржавајући ауторитарне режиме. Војин Димитријевић (1993, стр.27), наш познати правник и борац за људска права, наглашава да су међу искључивим феноменима национализам, ксенофобија, амбивалентан став према фашистичкој идеологији и екстремне левнице. Нарастајући економски и социјални проблеми погодују и отварају просторе за деловање екстремних десница, исламског фундаментализма и других ометајућих појава. „Цео процес трансформације у земљама с малим демократским искуством притиснут је неком врстом историјског нестрпљења. Многи токови развоја који су се у стабилним западним демократијама одвијали вековима, пожуреју се не би ли се завршили у много краћем времену, при чему многи хоће да што пре уберу материјалне плодове демократије“ (исто, стр. 27).

Тежње успостављања демократске владавине, за које је наше друштво опредељено, подразумевају напоре на постизању следећих циљева: владавину закона, једнакост и равноправност грађана, страначки плурализам, поделу власти на законодавну, извршно- управну и судску, хоризонталну и вертикалну деконцентрацију власти, слободне, тајне изборе са контролним механизмима, слободне и отворене медије, слободно тржиште робе и идеја и грађанска права. Према Чедомиру Чупићу²³ (2002), политичком научнику и професору права, два су битна предуслова демократизацији друштва: стабилна социјална структура, посебно добро утемељен положај, сада девастираних, средњих слојева становништва који су носиоци стваралачког потенцијала и друштвеног развоја сваке земље (социјални предуслов); подизање општег нивоа културе становништва прихватањем универзалних вредности и васпитање и образовање које формира слободног грађанина који поштује личност (културни предуслов). Без настојања и рада на остваривању ових предуслова, процеси демократизације нашег друштва ће остати објективно отежани.

²³ Чупић, Ч. (2002). „Предуслови за добар демократски поредак“. Чупић, Ч., Марковић, Г.С., Скопљак, З. и Марићевић, Л. (приређивачи) *Буквар демократије*. Београд: Центар за развој Србије, стр.3.

Док се основни процеси демократизације у Србији тек успостављају, развијена и економски стабилна демократска друштва реализују геостратешке циљеве, ширећи и јачајући своје утицаје. Ови утицаји укључују и утицаје на међународне организације, путем којих остварују вишеструке интересе. Првенствено су видљиви економски утицаји, јер се њима обезбеђује профит, као извор знатнијих улагања у научна истраживања. Убрзан научно-технолошки развој развијених земаља и трансфер научних сазнања утичу на брзину измена у природи и садржају рада. То оставља крупне последице на производни процес, поделу рада и радне вештине. Утицај микроелектронских технологија, кроз употребу, начине коришћења традиционалних добара и услуга и развој и производњу високих технологија, науку сврстава у непосредну производну снагу (Carноу, видети код Кулић и Деспотовић, 2004). Алвин Тофлер (Alvin Toffler²⁴) је ове револуционарне промене назвао „*трећим таласом*“, истичући да су у његовој основи наука и знање. Претходно покренута индустријализација изазвала је појачана демографска кретања, урбанизацију, концентрацију радно способног становништва у велике градове који су, углавном, били носиоци сектора индустријске производње. Технолошки напредак је допринео смањивању броја запослених у овом сектору, као и пораст запослених у сектору служби, јер се услужна делатност наметнула као она која апсорбује нове раднике. У нашој земљи ови процеси су започели касније и видљивији су од осамдесетих година прошлог века. Последице, због поменутих промена, долази до економског и социјалног друштвеног раслојавања, раста јаза неједнакости, неусклађености између понуде рада и постојећег и оствареног образовања.

У времену светске економске кризе, појачане конкуренције, глобално тржиште се дели на више макро-региона, чиме се земљама које су ван постојећих и настајућих међудржавних заједница скоро онемогућено напредовање, не ретко и опстанак. Разматрајући савремене економске токове академик проф. др Михаил Генацијевич Делјагин²⁵ (Генацијевич Делјагин, 2013, видети од стр. 38 - 43) наводи да су европски интеграциони процеси за нове земље-претенденте последњих десетак година успорени. То додатно доводи до повећања постојећих проблема, што због ниског степена развитка економије, што због културног фактора. Водеће земље различито реагују на истоветне постављене правне норме што отежава процес управљања. Економски модел

²⁴ Амерички писац, футуриста, шире познат по књизи *The Third Wave* (1980).

²⁵ Академик Руске академије економских наука (РАЕН), економиста, директор Института проблема глобализације у Москви

Европске Уније [ЕУ] се ослања на унутрашњу размену, деиндустријализацију и малопродајне делатности које објективно смањују националну конкурентну способност, нарочито технолошки развој државе. Високим технологијама је постало тесно унутрашње тржиште, а спољна размена је самоограничена. Прилив нових чланица, посебно са подручја некадашњег „Источног блока“ је допринео појачаним миграцијама образованог кадра у развијеније земље, што је дестабилизovalo тржиште рада развијених, а на националним тржиштима допринело додатном урушавању индустрије, којој је остала неадекватна радна снага, са могућношћу да ради у увезеним „прљавим технологијама“ или сачуваној индустрији која се бави „једноставним пословима“ за потребе других. У таквим условима нема пуно моћи за унапређивање сопствене привреде. Банкарски системи су потпали под контролу глобалних корпорација „старе“ Европе. Зато су негативне последице које ове земље трпе евидентне, што указује на нови европски колонијализам, тврди Дељагин.

Анализирајући савремени свет, академик Андреј Иљич Фурсов (2014, видети стр. 11 - 13), савремени руски историчар²⁶, узроке свеопште кризе види у програму успостављања „неокастинског посткапиталистичког поретка, путем деиндустријализације, депопулизације и дерационализације свести и понашања“. Укидање и пренос индустрије у земље „трећег света“ укида производно-техничке темеље радничке класе а укидање атомских постројења слаби суверенитете националних држава, све под плаштом „екологизма“. Смањивање људске популације одговара потребама деиндустријализације и олакшава контролу путем ратова, глади, нових болести епидемијског типа, популаризације хомосексуалности и подршке хомосексуалним браковима, планирањем породице, ширењем генетски модификованих производа (прим.а. - што се као бумеранг враћа и Старом континенту). Промена свести људи дерационализацијом, како је Фурсов назива, делује увођењем „прогреса“ који прате вредности попут „демократије“, „тржишта“, „толеранције“, рушењем концепта масовног образовања и уношењем у образовање антинаучних идеја и шема, ирационализацијом и сакаћењем образовања. Млади се одвраћају од промишљања о проблемима сопственог образовања и политике, и бивају увучени у специјално створене супкултуре, попут познатих из шездесетих година „рок, секс, наркотици“ (прим.а.- или „турбо-фолк“ деведесетих). Путем жанра „фантази“, шире се психичке

²⁶ Директор Института за системске стратешке студије и Центра за руске студије Универзитета за хуманистичке науке, Москва

епидемије (електронска зависност, депресија), паралелно са губљењем идентитета (националног, културно-историјског, полног, сувереног) до стварања, „тамних људи“, лишених особина. Излаз из садашње кризе, овако описане, Фурсов налази у стратегији „Три Д“, која се односи на увођење друштвених механизма за супротстављање деиндустријализацији, депопулизацији и дерационализацији свести и понашања.

Наведена друштвена кретања, било да су посматрана као нужна током интегративних процеса у ЕУ или као опасност по одржање земље, егзистенцијално и културолошко, донела су бројне негативне последице нашем друштву. Промена друштвеног система, из социјалистичког у капиталистички, уништена индустрија, уситњена и пропала пољопривреда, убрзане и лоше приватизације, недефинисана власништва из периода пред и након Другог светског рата, дугогодишње санкције, ратни периоди, пропаст банкарског ситета, прекомерна корупција нове „демократске елите“, само су неки од фактора који су нашу земљу увели у ред оних које једва опстају, а раслојавање и сиромаштво се повећавају. Дуготрајни транзициони проблеми су све наглашенији, незапосленост је у огромном порасту, евидентан је пад наталитета и нагло старење популације, а већински део становништва континуирано губи своје раније друштвене, економске, образовне и културне позиције.

Европске интеграције се, колико год стање и у самој ЕУ било тешко, од стране владајућих политичких елита са различитим степеном ЕУ-ентузијазма, дуже од деценије перципирају као пут за напредак државе на унутрашњем и спољашњем плану. Приоритет је ургентни развој економије, слажу се и стручњаци и лаици, и у том процесу придају битно место образовању и васпитању.

1.6. Реформе образовних система и кључне компетенције за живот у савременом друштву

Диктат друштвених промена, пре свих економских, од образовно-васпитних система тражи такве трансформације које ће, подједнаким темпом каквим се одвијају на општедруштвеном плану, одговорити на новонастале потребе друштава. Недостајући, а потребни професионални профили запосленика и у Европи и код нас, захтевају другачији образовни концепт, другачије нивое, другачије способности, вештине, приступ радном процесу и радном окружењу, него што су постојећи. Ентони Гиденс (Anthony Giddens, 2007), савремени британски социолог, објашњава да су у самој делатности образовања и васпитања актуелне противречности о правцу у коме би образовање требало да се креће: наставници теже да васпитаници добију „свестрано“, заокружено образовање и васпитање; креатори пословне политике у спрези са послодавцима заинтересовани су за усклађивање образовања са привредним профилем земље; корпорације, консултантске компаније и приватни предузетници освајају образовање као погодно тло за инвестирање.

Реформски процес унутар нашег система образовања и васпитања је оптерећен противречностима. Реформа се креће у правцу усавршавања постојећих курикулума и увођење спољашњих фактора, као што су радне организације, локална управа, тржиште рада, у процесе промене. Сматра се да потребе, искуства и потраживања локалне заједнице могу допринети налажењу адекватних решења за образовно-васпитни систем, којима ће се обезбедити кадар спреман да изнесе транзиционе промене са успехом. Истовремено, траје дискусија око задржавања постојећег односа општеобразовних и стручних предмета у наставним плановима, што је супротно захтеву тржишта које тражи стручно оспособљен кадар, тиме и најмање 60 процената учешћа стручних предмета у наставним плановима образовних профила (средње стручне школе). У том процесу, који траје више од деценије, истрајава се, и у недостатку стручног консензуса у земљи, надограђују се решења која су делимично или у потпуности решења других земаља, по правилу оних развијених. Паралелно са покушајима усклађивања са економским тражњама, теку процеси увођења „образовања за демократију“. Тиме се у наш образовно-васпитни систем укључује европски вредносни систем, који није увек доживљен као сагласан са постојећим националним вредностима.

Образовање за демократију, како наводи Ненад Кецмановић²⁷ (видети у Сузић, 2001), босанскохерцеговачки политиколог, је процес који се очекивао, јер је демократија, као модел уређења друштва, доживела својеврсну „планетарну универзализацију“, било да је достигнута, у развоју, наметнута или „извезена“, како јој спочитава Генадијевич Дељагин (2014, стр. 41). Демократија ипак не би смела бити ствар ауторитарног наметања, наставља Кецмановић, позивајући се на упозорење немачко-енглеског социолога и филозофа Ралфа Дарендорфа (Ralf Gustav Dahrendorf), да ће за демократски устав бити потребно шест месеци, за стварање демократских институција и уходавање демократских механизма шест година, али да ће за заживљавање демократије у пуном капацитету требати читавих шездесет година. Било да наметање долази од стране новог светског поретка, или је ствар извоза са развијеног запада на неразвијени исток, овакво ширење демократије је супротно њеној природи. Демократија би требало, сматра Кецмановић, да је ствар слободног избора. Привлачност демократских слобода јесте универзална, али демократске институције одражавају специфичне одлике националне културе (према Муравчик Џошуа, видети у Сузић, 2001). Критичке ставове о процесу развијања „глобалистичке демократије“ налазимо и у радовима наших аутора. Зоран Аврамовић²⁸ (2005), социолог, наглашава да проблеми професионалног образовања у школским институцијама, повлаче проблем укључивања глобалних разлика у националне програме образовања за демократију а сукоби са националном политичком традицијом и културом појављиваће се у свакој фази демократског образовања. Једини начин за избегавање клопке каква је „демократска религија“ или „утопија која чува кључ за свеколика питања егзистенције“ је аналитички приступ, а не механичко преузимање институција које су западноевропске земље давно оствариле и учврстиле, закључује аутор.

Оно што ни за једну од утицајних струја за одлучивање о образовању није спорно, опет захваљујући брзом напретку науке и технологије, јесте укључивање нових сазнања у образовно-васпитни ситем. Уже гледано, промене као што су: механизација људских активности, кибернетизација интелектуалних процеса рада и управљања, сигурније и алтернативно овладавање енергетским изворима, измене својстава

²⁷ Кецмановић, Н. (2001). Предговор: Од демократизације образовања ка образовању за демократију. У Сузић, Н. *Социологија образовања*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.

²⁸ Аврамовић, З. (2005). Глобалистичке противречности и образовање за демократију. Апстракт. Београд: Институт за педагошка истраживања. Зборник бр. 2/05.

материје, контрола и утицај на биолошке процесе, нагло ширење квалитета и обима људског знања, смањивање временског протока од сазнања до технолошке реализације, повећање удела интелектуалног кадра у људским делатностима, императивно утичу на све сегменте у образовању и васпитању и њихово увођење у наставне садржаје и наставну технологију (Херера и Мандић, 1989, видети стр. 239). Гиденс (2007, стр. 496) на једноставан начин објашњава мисију образовања и васпитања у глобалном времену: „У модерном друштву, људи морају савладати основне вештине, као што су читање, писање и рачунање, и стећи општа знања о свом физичком, друштвеном и привредном окружењу; међутим, исто тако је важно да знају како да уче, како би могли да овладају новим, понекад технички врло сложеним облицима информација. Развијеном друштву такође је потребно „чисто“ истраживање и увиди који немају непосредну практичну вредност како би се помериле границе знања“. Упркос критичким тоновима упућеним глобализму у процесу глобализације, нису спорне тенденције демократизације школског система, приближавање концептима које креирају друштва како би се омогућавала једнакост у образовању и развој појединаца у складу са интересовањима и способностима. То потврђују и напори за увођење свеобухватних школа, школа у руралним срединама, компензаторских програма, допунског и дописног (*on line*) образовања, отворених универзитета, стручних обука, професионалног усавршавања и сл. Позната и оштеприхваћена међузависност држава и народа условљава ширење наставних програма у циљу омогућавања васпитаницима да схвате савремени свет у коме живе, да схвате логику друштвених односа на локалном и међународном плану и успоставе сопствено ситуирање у таквом свету. Поред упознавања култура других народа, ради се на уочавању и разумевању свих осталих значајки различитости (Херера и Мандић, 1989, видети стр. 241).

Неке од главних промена у образовању обухватају продужетак обавезног образовања, хоризонталну и вертикалну повезаност образовних циклуса, подизање општег културног и професионалног нивоа васпитача и васпитаника, развијање стваралаштва, критичког мишљења и повезивања образовања и рада, теорије и праксе.

Компетенције потребне за живот у 21. веку, разматра Сузић (2004, видети стр. 173 – 177), и наводи двадесет и осам конкретних, које распоређује у следеће групе: когнитивне компетенције, социјалне компетенције, емоционалне компетенције и радно-акционе компетенције, уз стално уважавање моралне и естетске димензије истих. Више него у претходном периоду, данас се придаје важност развијању

социјалних компетенција васпитаника. Значај интерперсоналне интелигенције, као базе социјалног развоја, наглашавају многи аутори. Амерички развојни психолог Гарднер (Howard Earl Gardner, 1993, стр. 9) говори о њој “... као способности за разумевање других људи: шта их мотивише, како раде, и како са њима сарађивати “ који може довести до „ ... стварања једног тачног, искреног модела самог себе и способност коришћења тог модела да би се у животу успешно деловало“. Наглашавајући значај емоционалног аспекта у интерперсоналној интелигенцији, Голман (Daniel Jay Goleman, 1996), амерички психолог, објашњава кључне одреднице емоционалне интелигенције као способност сопственог мотивисања, самоконтроле, ентузијазма и упорности. С обзиром да се ове способности, углавном, уче, оне су подршка и већим могућностима за коришћење интелектуалних способности. У Агенди за предузетничко образовање у Европи Европске комисије (2006), све наведено се сублимира у једно „кључну компетенцију за све“, предузетништво. Тумачећи појам предузетништва са педагошког аспекта, Качапор (2013, стр. 86) га схвата као „ ... Исход васпитања, квалитет личности, васпитаност која подразумева (само)учење, (само)иницијативност, (само)рад, (само)дисциплину, (само)вредновање ...“, који се настављају формирати кроз процесе целоживотног учења.

Препоруком Европског парламента, Европска Унија је донела акт, наводи Марцетић (2010), којим се издваја осам кључних компетенција за доживотно учење (на основу Recommendation for lifelong learning, 2006/962/EC), чији развој је један од важних циљева европске образовне политике.

Кључне компетенције су:

1. Комуникација на матерњем језику (правилно усмено и писано изражавање, тумачење мисли, осећања, ставова, чињеница; језичко сналажење у друштвеним и културним ситуацијама, коришћење језика на позитиван и друштвено одговоран начин)
2. Комуникација на страним језицима (разумевање, изражавање и тумачење на страном језику у различитим ситуацијама, због међукултурног разумевања)
3. Математичке, природнонаучне и технолошке компетенције (развијање и примена математичкога мишљења у решавању проблема у низу различитих свакодневних

ситуација; употреба знања и методологије којима се објашњава и закључује о природи, применом технологија)

4. Дигитална компетенција (употреба компјутера за проналажење, процену, складиштење, стварање, приказивање и размену информација стварањем сарадничких мрежа, уз сигурну и критичку употребу ИТ)

5. Учити како учити (оспособљеност за процес учења, истрајно управљање учењем организацијом, информацијама и временом, самостално и у групи)

6. Социјална и грађанска компетенција (оспособљеност за међуљудску и међукултурну сарадњу)

7. Иницијативност и предузетништво (способност да се идеја преточи у испланирану акцију, уз преузимање ризика)

8. Културна свест и изражавање (стваралачко изражавање идеја, искуства и емоција кроз различите медијуме и свест о националној и другим културним баштинама) (Марцетић, 2010).

Да се препоручене компетенције уводе у националне курикулуме земаља чланица и оних које намеравају да то постану, јасно се види и у сличној или идентичној формулацији важећих циљева образовања и васпитања у Републици Србији. Управо због оваквих образовних тенденција, мењају се и школски организациони модели прилагођавајући се захтевима и способностима и интересовањима ученика, како би их мотивисали својим динамизмом и разноврсношћу. У савременим условима, наставничка улога се мења из предавача у стратега, планера, истраживача, познаваоца сваког појединачног ученика и савремених технолошких могућности, ментора, коевалуатора. Улога ученика је да своје предиспозиције и социјалне компетенције, уз максимално коришћење доступних наставних и ваннаставних ресурса, развија до стицања компетенција за живот у модерном времену, у складу са својим могућностима. Партиципација ученика, посебно активна, у свим сегментима живота и рада школе, види се као процес или механизам који убрзава ученичко овладавање компетенцијама предвиђеним исходима образовања и васпитања.

1.7. Нормативни оквир партиципације ученика у процесу образовања и васпитања у Републици Србији

У току последње деценије траје реформа система образовања и васпитања у Србији. Наш нормативни оквир се усклађује са нормативним оквирима европских земаља. На општем и посебном нивоу, кроз Закон о основама система образовања и васпитања и законе о предшколском, основном и средњем образовању, дефинисани су принципи образовања и васпитања, циљеви, општи и посебни исходи образовања и васпитања. У законе су уграђене и јасне смернице за обезбеђивање остваривања ученичких права у оквиру образовно-васпитне делатности.

Васпитање као специфична људска пракса, као функција друштва, интенционално је, те је друштво оно које поставља циљ. Циљ васпитања конкретне заједнице детерминисан је вишеструко, како то бива у свим процесима који се односе на човека. Најјачи су утицаји на формулисање циља васпитања они који потичу из друштвеног окружења, економских услова, система вредности заснованог на традицији, идеологијама и политичким схватањима. Недвосмислено, постоје и утицаји који проистичу из научних сазнања (техничких, технолошких, психолошких, социолошких, правних, филозофских, педагошких...), и њихови се утицаји у друштву мере статусом који имају у конкретном времену. Телеолошка поставка сврсисходности којом је свако сазнање остварење неког циља, у васпитању, посебно јавном, шири се обухватом свих оних акција које се предузимају систематски и организовано, како би се формирала пожељна личност. Базић (2012) наводи да се приликом дефинисања циља припадници „старе школе“ користе уопштеним и униформним формулацијама, где су циљеви постављени као скуп „наддужних“ радњи које значе истоветне и неодређене захтеве за све васпитанике, што је карактеристично за ауторитарна друштва. У демократским друштвима, богатија је и „ризница“ циљева а задаци васпитања су питање мотивације и за појединца и за друштво.

Под утицајем и по захтеву државе, од Другог светског рата, кроз реформе васпитно-образовног тј. образовно-васпитног система, код нас су се постављали и мењали пожељни модели идеално замишљене личности. Циљ васпитања је дефинисан као „свестрано развијена личност“, „свестрано развијена самоуправна личност“, „свестрана личност“. Демократизацијом друштва, преузето је процесуално постављање циља (пракса западних земаља, ослоњена на прагматистички приступ), који је

конкретизован кроз више тачака. Тако се указује које особине или способности припадник нашег друштва треба да стекне процесом образовања и васпитања, преко погодних садржаја путем наставних технологија, формирајући се у крајњем исходу као савремена, демократска личност, спремна на активну партиципацију у брзим токовима европског и нашег друштва (Краварушић, 2003). Током година демократизације друштва, увођењем партијског плурализма и тржишне оријентације у привређивању, промене су се дешавале и у образовно-васпитном систему земље. Почевши од 2003. године, доношењем првог Закона о основама система образовања и васпитања, његовим брзим изменама 2004., допунама 2009., 2011. и 2013. године, мењали су се, што суштински, што „козметички“, циљеви образовања и васпитања.

Као део започетог реформског процеса у образовно-васпитној делатности, први донесени Закон, настао је у контексту насталих политичких и економских промена, појави и опредељености политичке елите за оријентацију према Европској унији и ентузијазму новопостављеног кадра у Министарству просвете. У школском систему су нарасли проблеми због друштвене ситуације коју је трпео и доприносио јој током дугогодишњег пропадања у свим сегментима (инвестиционом, материјално-техничком, кадровском, наставним плановима и програмима). Нови Закон је објединио предшколско, основношколско и средњешколско образовање и васпитање. У основи, пружио је нормативне претпоставке за регулисање јавног и приватног образовања и васпитања у Републици Србији. Законом о основама система образовања и васпитања (2003), новоуспостављене друштвене снаге су кроз циљеве образовања и васпитања изразиле захтеве који се односе на профил личности коју очекују да ће школски систем, својим планским, систематским и у континуитету од 12 до 13 година деловања, формирати- личност демократски и грађански оријентисану. Циљеви су се првобитно односили на развијање интелектуалних капацитета и знања васпитаника, али само оних нужних, које ће васпитанику омогућити основно разумевање света. Од аспеката личности, експлицитно је наведен само развој физичких и здравствених способности (члан 2). Следећи циљеви су се односили на оспособљавање за рад, даље образовање и самостално учење, у складу са начелима сталног усавршавања и доживотног учења, оспособљавање за самостално и одговорно доношење одлука током развоја и у будућем животу, заштити и очувању природе и животне средине. Наредни циљеви су били усмерени на развој, опет само основних социјалних и моралних вредности демократског (уређеног, хуманог, толерантног, са различитим вредностима)

друштва, као и омогућавање, подстицање и изградњу сопственог система вредности и вредносних ставова, на добробит свих. Листа циљева се завршавала циљевима који су усмерени на учење људским, дечијим, грађанским правима и етичку и верску толеранцији, уз наглашавање потребе спречавања оних понашања која нису у складу са набројаним циљевима, те развијање другарства, заједништва и индивидуалне одговорности.

Већ наредне године, листа циљева се мења, под утицајем политичких промена које су се у земљи десиле. Уз наведени репертоар пожељних циљева увршћени су и циљеви који се тичу развијања свести о државној и националној припадности, неговању српске традиције и културе, као и традиције и културе националних мањина. Због видљивог одсуства циљева који се односе на домаће културе и традиције требало је начинити равнотежу са циљевима који доносе савремене, европске вредности. Свест о важности удруживања и сарадње са другим народима и међународним организацијама, продуковала је циљ којим би се омогућило укључивање у процесе европског и међународног повезивања. Последња измена те 2004. године се тичала укључивања „развоја радозналости и отворености за културе традиционалних цркава и верских заједница“, како би се начинила допуна већ постојећој формулацији о етничкој и верској толеранцији (Измене и допуне Закона, 2004).

Значајна промена, за све који увиђају важност системског регулисања деловања на васпитанике, са позиција овог рада, посебно на изграђивање вредносних структура младих личности, се десила 2009. године доношењем нових измена Закона. Првим циљем се преформулише, али и суштински мења претходно важећи, јер се сада поставља као захтев пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета и ученика (третирају се сви аспекти личности), у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима. У следећем се наглашава важност стицања квалитетних знања и вештина и формирање вредносних ставова. У осталих тринаест циљева потенцира се: мотивисаност за учење; развој свести о себи; развој кључних компетенција за живот и рад у савременом друштву, заснованих на научним, техничким, технолошким и информационим достигнућима; решавање проблема; здрави стилови живота; еколошка култура; комуникација, дијалог, сарадња, солидарност, другарство, тимски рад; поштовање људских и грађанских права. Нпр. у четрнаестом циљу се, још једном, потенцира формирање ставова, уверења и система вредности који обухватају лични и национални идентитет, свесност припадности

држави Србији, поштовање и неговање српског и свог језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница, других народа, уводи се развијање мултикултурализма, поштовање и очување националне и светске културне баштине. Преформулацијама и допунама од круцијалног значаја, са позиције важећег националног становишта и међународне сарадње, претходно постојећих дванаест циљева, овај Закон је проширио на петнаест циљева. Они су у Закону дефинисани административним стилем, гомилањем и понављањем речи, коришћењем ширих појмова, а онда набрајањем сродних појмова и појмова ужег значења, претпоставља се, из жеље да се што јасније прецизирају оне особине, способности или ставови деце и ученика на чијем би грађењу требало истрајавати. И уз ове примедбе, требало би нагласити да је оваквим, макар и мањкавим начином дефинисања, јасно шта друштво сматра битним за развој и просперитет појединца и друштва (Крварушић, 2013).

У актуелном времену, уз промену политичког естаблишмента у држави (осталих битних промена које детерминирају циљеве није било у претходном раздобљу које се разматра), али сада и јасној и неподељеној политичкој подршци чланству у Европској унији, дошло је до поновне промене Закона о основама система образовања и васпитања 2013. године.

Научно сазната руководећа начела важна за правилно и ефикасно одвијање образовно-васпитног рада (Трнавац и Ђорђевић, 2010, стр.144) као што су „принцип научне заснованости и позитивне усмерености свих активности, принцип свесне активности, принцип хуманости и демократичности васпитања, принцип индивидуализације и социјализације и принцип јединственог деловања свих чинилаца васпитања“, уз усклађивање са препорукама Комитета за права детета УН из Општег коментара 1 су примењени приликом израде новог Закона о основама система образовања и васпитања. Као полазишни општи принципи (Закон, 2013., члан 3) именовани су: доступност, квалитетно и уравнотежено образовање и васпитање у демократски и социјално уређеној установи, усмереност на ученика, једнаке могућности при даљем образовању и васпитању и оспособљеност за рад. На основу њих, формулисани су важећи²⁹ циљеви образовања и васпитања, који су пренесени у целини:

²⁹ Најновије Измене и допуне Закона о основама система образовања и васпитања донесене су 2015.

- 1) Пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета, ученика и одраслог, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима;
- 2) Стицање квалитетних знања, вештина и ставова које су свима неопходне за лично остварење и развој, инклузију и запослење и стицање и развијање основних компетенција у погледу комуникације на матерњем језику, комуникације на страним језицима, математичке писмености и основних компетенција у науци и технологији, дигиталне компетенције, компетенције учења како се учи, међуљудске и грађанске компетенције и културног изражавања;
- 3) Развој стваралачких способности, креативности, естетске перцепције и укуса;
- 4) Развој способности проналажења, анализирања, примене и саопштавања информација, уз вешто и ефикасно коришћење информационо-комуникационих технологија;
- 5) Оспособљавање за решавање проблема, повезивање и примену знања и вештина у даљем образовању, професионалном раду и свакодневном животу ради унапређивања личног живота и економског, социјалног и демократског развоја друштва;
- 6) Развој мотивације за учење, оспособљавање за самостално учење, учење и образовање током целог живота и укључивање у међународне образовне и професионалне процесе;
- 7) Развој свести о себи, самоиницијативе, способности самовредновања и изражавања свог мишљења;
- 8) Оспособљавање за доношење ваљаних одлука о избору даљег образовања и занимања, сопственог развоја и будућег живота;
- 9) Оспособљавање за рад и занимање стварањем стручних компетенција, у складу са захтевима занимања, потребама тржишта рада, развојем савремене науке, економије, технике и технологије;
- 10) Развој и практиковање здравих животних стилова, свести о важности сопственог здравља и безбедности, потребе неговања и развоја физичких способности;

- 11) Развој свести о значају одрживог развоја, заштите и очувања природе и животне средине, еколошке етике и заштите животиња;
- 12) Развој способности комуницирања, дијалога, осећања солидарности, квалитетне и ефикасне сарадње са другима и способности за тимски рад и неговање другарства и пријатељства;
- 13) Развијање способности за улогу одговорног грађанина, за живот у демократски уређеном и хуманом друштву заснованом на поштовању људских и грађанских права, права на различитост и бризи за друге, као и основних вредности правде, истине, слободе, поштења и личне одговорности;
- 14) Формирање ставова, уверења и система вредности, развој личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности држави Србији, поштовање и неговање српског језика и свог језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница, других народа, развијање мултикултурализма, поштовање и очување националне и светске културне баштине;
- 15) Развој и поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрасне равноправности, толеранције и уважавање различитости.
- 16) Повећање образовног нивоа становништва и развој Републике Србије као државе засноване на знању (Закон о основама система образовања и васпитања, 2013. члан 4, стр. 3 - 4).

Приметно је усклађивање циљева са Стратегијом развоја образовања у Србији до 2020. године (2012), која је дефинисана као мисија којом се одређује правац реализације циљева система образовања током наредних година. Стратегија је постављена као сублимат образовних политика које обухватају све делове система, од предшколског до докторских студија. Мисијом се предвиђа осигурање темеља живота и рада сваког појединца, друштва и државе заснованог на знању. Тиме Стратегија још једном потврђује опредељеност друштва да се образовни ниво становништва унапреди значајно у току наредне две деценије, промовишући истовремено исправност позитивног става према образовању као педагошком процесу. Очекивања су да би образовни систем требало да унапреди стање и у еконском, културном, социјалном, политичком и демократском развоју земље. Прилив нових образованих снага би требало да на стратешком, кооперативном и конкуретном плану обогати капацитете

Републике Србије и унапреди њену позицију у савременом свету, пре свега ЕУ, за коју смо друштвеним консензусом опредељени.

Циљевима Стратегије се планира унапређивање стања повећањем: квалитета процеса и исхода образовања у складу са научним и практичним достигнућима; обухвата становништва свим нивоима образовања, кроз процес доживотног учења; релевантности јавног образовања које је усклађено са потребама појединаца и друштвених система и ефикасности употребе свих ресурса образовања (материјалних, кадровских).

Сам преглед постављених циљева образовања и васпитања говори о законодавном напору да се базични документ образовно-васпитног система Републике Србије усклади са Конвенцијом о правима детета, уведу европске вредности, очувају националне, изврши усклађивање са заједничким постулатима европских образовних регулатива. Отворене су нове могућности за стварање подстицајног контекста у установи (школи) како би се омогућила и подстицала активна партиципација ученика ради успешнијег достизање исхода образовања и васпитања.

На почетку рада на реформи, предвиђено је да се сви садржаји, процеси и активности у оквиру образовно-васпитног система усмере на остваривање исхода образовања (Стратегија развоја курикулума у обавезном и средњем образовању, 2002). Планирано је да исходи буду прописани на централном (националном), и школском (локалном) нивоу. Исходи су представљени као резултати, остварени ефекти образовања којима се одређују знања, умења, ставови и вредности које сваки ученик треба да развије у оквиру образовања. Реализацијом постављених циљева образовања, претпостављен је развој личности која ће узети активно учешће у друштвеном животу, успешно задовољавати сопствене потребе и интересе, наставити са доживотним развијањем сопствене личности и потенцијала и тиме допринети развоју културе и друштва.

Приступ заснован на исходима учења ослоњен је на Блумову таксономију (Bloom, 1981). Карактеристике приступа заснованог на исходима учења су да се исходи учења посматрају као експлицитна идентификација интегрисаног знања, вештина и компетенција. Исходима се не описује процес учења, циљеви и задаци наставника, садржаји програма образовања и васпитања, већ они описују резултате процеса учења. Одређују се активним глаголима (нпр. припремити, упознати се, разумети, знати,

осмислити, прилагодити, бити свестан, категорисати, употребити...). Исходи описују шта би ученик требало да буде у могућности да покаже: “размишљање, знање (когнитивни домен), рад, вјештине (психомоторни домен), осјећања, ставови (афективни домен). Активности се могу уочити (посматрати), морају бити мјерљиве, кандидати морају бити у стању да изврше исходом учења прописане активности“ (Црногорски Квалификациони одбор [СКО], 2011, стр.10). Исходи се прописују на различитим нивоима у структури школског система. Може се говорити о исходима наставне јединице, као основног градивног елемента образовања и васпитања, исходима наставне теме, наставног предмета, програма образовања и васпитања. Николић (2012, Prezi Presentation, slajd 6 - 8), објашњавајући процес израде исхода, говори да осмишљавање предмета на основу исхода учења води ка приступу који је више оријентисан према ученику. Такав приступ означава пребацивање фокуса са садржаја модула или предмета (шта наставно особље предаје тј. подучава) ка исходима, тј. ономе шта је ученик способан да ради након успешно завршеног курса или модула. Исходи су прописани и за сваки од нивоа образовања, почевши од предшколског (и припремног предшколског програма), преко основношколског до средњошколског нивоа. У систему, посматрајући и хоризонтално и вертикално, неопходне су компактне међузависне везе парцијалних исхода, како би ученици постигли опште и специфичне (везане за врсту средње школе) исходе.

Читав систем образовања и васпитања је постављен тако, да обезбеди услове, како би се ученици оспособили да, сходно својим потребама, могућностима и интересовањима, усвајају, повезују, конструишу своја знања и буду спремни да их, након изласка из система, примене и размене са релевантним члановима заједнице. Знања која се експлицитно наводе су језичка писменост, математичка знања, научна, уметничка, културна, техничка и информатичка писменост (Закон, 2013). Приликом процеса стицања знања, истакнут је значај функционалног задатка, те је зато потребно да ученици науче како да уче, користећи сопствене ресурсе. У том смислу, неопходно је да савладају вештине прикупљања информација из више различитих извора, њихове анализе, организације стечених информација у систем знања и њихово критичко процењивање. Оваква знања су у функцији идентификовања проблема, прво у наставним садржајима, а касније у животу, и трагања за различитим путевима за њихово разрешавање. Концентрација на један аспект проблема сужава поље за деловање и достизање до позитивног резултата, те се препоручује сагледавање

проблема са различитих страна децентрацијом и диврегентним мишљењем. Пожељна је изградња предузетничког става, који се огледа у покретању и прихватању промена, при чему се преузима одговорност за задатак, оријентише према успешном постављању циља, спроводи ефикасна (само)контрола и решавање сопствених и проблема у школовању, касније свету рада. Предузетничким ставом свет се схвата као целина повезаних система, у коме се комуникацијом различитим вербалним, визуелним и симболичким средствима (примена теоријских знања), остварује сарадња са другима- од породице, преко школе- ученика, наставника, чланова тима, група, организација, локалне и шире (међународне) заједнице. Остваривање општих исхода образовања и васпитања обезбеђује се укупним образовно-васпитним процесом на свим нивоима образовања, кроз све облике, начине и садржаје рада.

Поред развијања мотивације за учење и оспособљавања ученика за самостално учење, ученици би требало да кроз средње образовање и васпитање достигну опште исходе који се односе на самоиницијативност, изражавање сопственог мишљења, способност самовредновања. Очекује се да ученици буду оспособљени да самостално доносе одлуке о избору занимања и даљег образовања. Поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрасне равноправности, толеранције и уважавања различитости би требало да буду њихове карактеристике, како би се заокружио процес образовања стицањем „кључних компетенција за даље образовање и активну улогу грађанина за живот у савременом друштву и стручних компетенција неопходних за успешно запошљавање“ (Закон о средњем образовању и васпитању, 2013).

Развијањем и стицањем ових компетенција ученици би требало да допринесу заједници, модулирају сопствени живот, ускладе своја постигнућа са постигнућима младих европског континента и буду спремни за пословну конкуренцију на нивоу наше земље и ЕУ.

1.7.1. Партиципација ученика у школи као институцији система образовања и васпитања

Бројни су чланови Закона о основама система образовања и васпитања (2013) којима се подстиче и подржава партиципација ученика у школи. Пре чланова 103 – 108, који регулишу и контролишу поштовање права ученика, још једно од гарантованих права ученика односи се на обезбеђивање и унапређивање услова за развој образовања и васпитања, осигурања и унапређивање свих облика образовно-васпитног рада и услова у којима се остварује. Да би се осигурао квалитет рада у школи, предвиђено је вредновање остваривања циљева и стандарда постигнућа, програма образовања и васпитања, развојног плана и задовољства ученика и родитеља. Вредновање квалитета се постиже екстерним вредновањем, ослоњеном на процес самовредновања, као унутрашњи механизам за испитивање и утврђивање карактеристика процеса до постигнућа школе. Самовредновање се не може спровести а да у њему не партиципирају ученици, поред осталог, исказујући своје ставове о свим питањима битним за рад школе. Ученици су интересна група (све чешће се користи и израз- корисници образовних услуга) чије мишљење се слуша, узима у обзир и учествује у одлучивању приликом поставки, избора приоритетних циљева и задатака, разради активности и избора инструмената за евалуацију развојног плана установе, као петогодишњег (или трогодишњег) плана рада на унапређивању образовно- васпитне делатности школе (члан 49). Установама је препуштено да у своја акта унесу конкретне модусе учешћа ученика, осим одељењске заједнице и ученичког парламента, чија улога је прописана Законом (2013). Ради остваривања партиципативног права ученика на удруживање, Чланом 105. школа је обавезана да организује ученички парламент, који има сопствену регулативу и који се сваке године конституише, избором по два представника одељењских колектива, који бирају председника. Парламент има ингеренције да даје мишљење и предлоге стручним органима, савету родитеља, директору и школском одбору, о свим питањима која су од интереса за ученике: од успостављања правила понашања, преко питања безбедности, школских педагошких докумената, уређења школе, избору учбеника, ваннаставним активностима. Парламент разматра питања односа и сарадње ученика, наставника и стручних сарадника, информисања и удруживања са другим парламентима.

Најчешће, пракса средњих школа омогућује партиципацију ученика преко ученичког парламента, одељењских колектива тј. заједница, форум-група, тематских семинара са заинтересованим, критеријумски изабраним или делигираним представницима ученика. Ученицима је обезбеђено да учествују у раду стручних органа и савета родитеља, као саветодавног тела школе, што је и до законског регулисања било могуће, али не и довољно коришћено, јер је учешће ученика често зависило од појединачних ставова наставника и управе школа. Тамо где им је приступ био омогућен, представници ученика су могли да износе своје ставове, али су то право користили селективно, и без битнијег утицаја на рад тела. Сада је чланом 57 регулисана представничка партиципација ученика и у раду и у одлучивању органа управљања.

У пракси средњих школа и даље се сусрећу примери примене разноврсних критеријума при спровођењу избора за представнике одељења у ученичком парламенту. Најчешћи су: избор на основу воље или препоруке одељењског старешине, избор по принципу заинтересованости и/или добровољности, уз ретке примере школа у којима се процедуре парламентаризма поштују. Исти проблеми се појављују и приликом избора председника и чланова руководећег органа парламента. Оно што је приметно, након почетног ентузијазма ученика, по увођењу обавезног деловања ученичког парламента, јесте пораст незаинтересованост ученика за овакву врсту партиципације и омладинског удруживања, којом се квалитет рада представника, а брзо и њихова прилежност и истрајност у раду удружења, знатно умањује. Често су координатори ученичких парламента, постављани од директора школа, наставници који имају добар однос са ученицима, али не често и наставници од којих се очекује да ученичко деловање „држе под контролом“. Након декаде деловања ученичких парламента, иако је пуно тога у пракси унапређено, остаје потреба за радом на унапређивању процедура избора, регулаторних аката, планова рада, акција које суштински третирају образовно-васпитни рад школе и његов квалитет, реализацију, као и друга питања од значаја за ученике. За сада, највећи донети парламента се задржавају на иницијативама и организацији спортских сусрета, хуманитарних акција, излета, екскурзија, прослава и сл. Напомиње се да је и учешће у доношењу одлука органа управљања, заправо, остало на формалном нивоу, јер, по природи посла, школа доноси дугорочне и годишње документе најкасније до 15. септембра, када је парламент тек у процесу новооснивања и нема своје представнике који учествују у раду.

Из много шире базе ученика, у педагошкој пракси школа се уважавају мишљења ученика када је у питању партиципација у изради концепције школског програма (члан 76), где се, поред наведених модела учешћа ученика, узимају у обзир и појединачне иницијативе. Најчешће ситуације у којима ученичке потребе нађу одговор у пракси јесу оне које се ослањају на већ постојеће ресурсе школе (материјално-техничке, кадровске), у виду боље организације исхране ученика, додатног организовања тражених ваннаставних активности, организације курсева, обука и сл. Велики број иницијатива и ученика и наставника остаје на нивоу „добре идеје“ јер су условљени додатним буџетским издвајањима, која се не одобравају због економске кризе (нпр. увођење факултативних предмета, као што је страни језик, израда наставних материјала који надокнађују недостајуће уџбенике, успостављање међународних сарадњи и сл). Ученицима је остварено право да, уколико имају потребе, учествују у избору садржаја индивидуалних образовних планова (члан 77), као допринос инклузивном образовању. Ученици већ описаним механизмима учествују у конципирању васпитног рада у школи (дому ученика) (члан 78) и годишњег плана рада школе (члан 89).

Иако још увек мањкаве у примени, законске претпоставке су важан сегмент регулације школског живота и међусобних односа, посебно ученика и наставника, као главних фактора у раду школе. Колики су ефекти подстицајне партиципативне регулативе на партиципативну праксу, испитивано је емпиријским истраживањем.

1.8. Ученик као фактор партиципације у процесу образовања и васпитања у школи

Развој кључних компетенција ученика неће бити могућ у мери и квалитету који друштво очекује, уколико се не укључи активно у школске процесе образовања и васпитања. Ученик је, уз наставника и садржаје образовања и васпитања, један од битних фактора образовно-васпитног рада, па је и његова партиципација условљена управо овим факторима. За активно партиципирање ученика, потребни су одређени предуслови, могућности и услови који су чиниоци партиципације.

Познавање фактора развоја ученика претпоставља информације о наслеђу, ужој и широј друштвеној средини, васпитању и активности васпитаника (Крнета, Поткоњак

и Поткоњак, 1965). У овом дијагностичком процесу (Станојловић, 2008), педагогија се користи сазнањима психолошких наука, којима се тумачи природа и карактеристике развојних фаза у процесу формирања личности. Ова сазнања служе изналажењу општих, посебних и појединачних педагошких поступака како би се подстакла партиципација ученика тј. систематским, школским васпитањем деловало на ученике.

Развој личности је Јан Валсинер (Jaap Valsiner, 1997, стр.16), савремени психолог, објаснио као “ процес структурног преображавања, заснован на интеракцији организма и његовог окружења“, пратећи Брентонову (Brent) дефиницију о развоју као процесу настајања нових облика организације из облика који су им временски претходили. Развојни преображаји нису инхерентно својство ни организма (личности) ни окружења, већ постају могући захваљујући повезаности својстава организма и својстава окружења. Развој не мора бити увек промоција промене, јер неки чиниоци могу активно поништавати деловање других, те се у одсуству премоћи утицаја особа налази у до тада достигнутом развојном нивоу. Неравнотежа чинилаца промене и оних који је коче, довешће до нових помака. Вишелинијски развој претпоставља „постојање више могућих исхода и могућ настанак потпуно нових исхода“(Валсинер, 1997, стр. 18). Кроз развој под утицајем културне средине одвија се и процес настајања личности, „као општег својства особе, засновано на телесном идентитету и аутобиографском памћењу себе“ (Валсинер, 1997, стр. 23).

Личност је целина, као специфично, посебно јединство организације свих повезаних психичких процеса и доследних понашања у већем броју релативно сличних ситуација, тј. особина (црте личности), који су интегрисани у одређени систем и усмерени према неким циљевима (Кузмановић и Штајнбергер, 2000). Поред особина, (карактеристика), личност чине темперамент (емоционалне и енергетске карактеристике), карактер (морално-вољне особине), способности (интелектуалне, психомоторне, психосензорне) и свест о себи, за чије је формирање је врло битан период адолесценције.

У адолесцентном периоду, ученици теже да остваре сопствени идентитет, као “доживљај суштинске истоветности и континуитета Ја током дужег времена, без обзира на његове мене у различитим периодима и околностима“ (Ериксон, 2008, стр.

9). Ериксон³⁰ процес формирања идентитета посматра као целоживотни процес, којим се објашњавају особености у емоционалном и потенцијалном развоју, са више фаза, које су праћене кризама и чије превладавање особи пружа повећани осећај унутрашњег јединства и смисла за успешно расуђивање. Стадијуми кроз које се у овом процесу пролази су: стицање основног поверења, стицање аутономије, иницијативе, марљивости, оформљење идентитета, те од 20 - 25. године стадијум интимности, када почиње и период стваралашта, до осмог стадијума (од 65. године) који означава инетегритет.

Основно поверење се гради у раним фазама развоја (прва година живота), везано је за примања које дете добија првенствено од мајке, „елементарно је и углавном несвесно осећање вере и сигурности у одрасле“ (Ериксон, 2008, стр. 12), али чини основ за успостављање идентитета, као и веровање у могућност досезања жељеног. У периоду између друге и треће године, дете развија независност - самоконтролу, осећај слободне воље, самопоуздања, који чине његову аутономију, као активно и аутономно понашање у које су успешно инкорпорирана ограничења и забране, стицана уз спречавање и одобравање које долази од социјалних фактора. До шесте године тече развој иницијативе, током кога дете планира, остварује циљеве, те тиме овладава средином, уз пораст сопствене одговорности. Следи развој наклоњености учењу, праћен осећањем корисности у деловању и исходу. Стицање идентитета, као доминантне карактеристике адолесцентног узраста је прелаз из детињства у одраслост, којом особа тежи да стекне јединственост и посебност, али и укључи у друштвене групе, пре свега вршњачке. Ова противречност је тесно везана за изградњу свести о себи, која се паралелно, зависно и постепено формира. Значајност ове теорије је потврђена и преузимањем неких од ових појмова (стадијума, уз њихову прераду и дограђивање) као конституитивних елемента кључних компетенција ученика и одраслих.

Свест о себи, битна одредница развоја, према Олпортовом моделу развоја самосвести, који ставља нагласак на сазнајни део слике о себи (Хрњица, 2008) се формира на следећи начин: током прве три године живота настају три аспекта свести о себи: осећање телесног себе, осећање трајног идентитета, самооцењење и понос. Од

³⁰ Психоаналитичар, Фројдов ученик, наглашава значај свести и важност ега за развој личности, а поред породичних, утицаје проширује на оне који долазе из средине, у развоју који траје читав живот. Видети у Ериксон, Х.Е.(2008). Ериксонова теорија идентитета. *Идентитет и животни циклус*. Београд: Завод за уџбенике, видети стр.8.

четврте до шесте године долази до проширења себе и слике о себи, после шесте године дете постаје свесно и своје способности мишљења, док се последњи развија аспект везан за развој самосвојних тежњи, тј. развој свести о томе шта човек жели да буде у будућности. Хрњица (2008, стр. 100) објашњава да управо ове „тежње су основа интегритета личности, чиме је самосвесна личност оспособљена за аутономију у односу према другим људима. У тој фази личност је свесна својих могућности и у стању је да одреди циљеве који потврђују те могућности“.

Представа о себи (*self-concept*), чини важан, структурални део идентитета који се гради, у којој свака личност себе опажа као особу са одређеним особинама и начинима понашања. Представа о себи адолесцената је важан предуслов, али и чинилац партиципације ученика у образовно-васпитном процесу. Позитивна слика о себи је и унутрашњи мотиватор за школске акције, као што је негативна слика кочничар партиципације. Наставник, обузет обавезама везаним за наставни план и програм, или незаинтересован за васпитанике, губи из вида моћ или нема сазнање о снази коју доживљај себе адолесцента има на његово укључивање у било коју врсту рада. Зато често неочекиваним и непожељним понашањима ученика придаје значење невоспитања, безобразлука, незаинтересованости, неодговорности и сл. Које су компоненте које утичу на слику адолесцента о себи, које би и наставник требало да познаје и код ученика препознаје, како би свој интерперсонални однос са учеником регулисао индивидуализованим поступцима? Међу особинама које припадају телесној шеми, су процена лепоте, спретности, здравља; међу психичким су процена способности, интелигенције, емоционалности, карактера, мотивације и других. Карактеристично за односе са другим људима је да се процењују на основу претпостављеног значаја које особа има за друге људе и њихових ставова о особи. Увелико је слика о себи и настала под утицајем особа из социјалног окружења, почев од родитеља, посебно мајке, преко других блиских особа, наставника, вршњака и људи из шире социјалне средине. Представа о себи обухвата и доживљај свог статуса у друштву (угледу), своје улоге и место у свету. Позивајући се на Гарета (Garet, 2008), Миловановић (2012) пише „Структура и квалитет ове свести о себи (представе о себи) је јединствен и резултат је индивидуалне животне историје сваког човека и његових посебних услова развоја [...]. Идеална слика о себи или „Жељено Ја“ (*self-ideal*) је резултат указивања на то „какав Треба да си“ у процесу социјализације. Селф-Идеал је највиши ниво коме човек тежи у хијерархији слојева човековог Ја“ (стр. 24).

Истраживање (Миловановић, 2012) које је имало за циљ идентификацију структуре идентитета у популацији наше деце, адолесцената и одраслих, на основу мишљења испитаника³¹, описује како себе доживљају наши адолесценти. У поређењу са одраслима, варијабла узраст се показала као значајна. На питање ко си ти, адолесценти су давали следеће одговоре: телесни идентитет: јак, снажан, плаве очи, висок, низак, спортски грађен, болешљив; особне личности: тврдоглав, упоран, нежан, раздражљив, радознао; морал: ниско заступљен (у свим узрастима); рад: радне навике заступљене (на свим узрастима); посед: слабо заступљен (нешто већи проценат него у деце); углед: најбољи, први, омиљен, цењен (расте са узрастом); род: женско, мушкарац, девојка и сл. (максимум достиже крајем адолесценције); национални идентитет: потпуно занемарљиво присуство; проевропске вредности: модеран, савремен, европљанин (појављују се у малом проценту).

Скице структуре идентитета деце и адолесцената, на основу добијених података, аутор сумира на следећи начин:

- Рани дечији узраст: просечно се појављују одлике везане за рад, род и физичке способности;
- Узраст између 10 и 14 година: одлике везане за рад, род, физичке способности и неке моралне особине, као што су захвалност, правичност,
- За узраст од 15 и 16 година као: „ја сам леп/а особа, паметна, интелигентна, цењена, модерна“;
- За узраст од 17 и 18 година: „ја сам способан/на, згодан мушкарац/ девојка, кога цене у друштву и који је модеран тип (савремених схватања, модерно обучен, баратам савременим технологијама)“ (стр. 31).

Слика о себи адолесцената, стварана је под утицајима породичног и школског миљеа. Ипак, утемељена је на доживљају њихових компетенција, које у многеме, проистичу и из школских постигнућа. У когнитивном погледу, то су постигнућа настала процесом конструкције и ко-конструкције, садејством старих и нових знања, искуства, формалних знања, савладаних појмова, решавања проблема из индивидуалног и социјалног домена, и међузависна су са достигнутим емоционално-социјалним нивоом развоја личности.

³¹ 800 ученика основних и средњих школа, по 100 на сваком од узраста од 8 до 18 година и 100 одраслих испитаника.

Ваља напоменути да у свим структурним елементима слика о себи може бити потцењујућа, она која не даје значај постојећим особинама. Слика о себи може бити реална, када постоји велико слагање између онога на шта указују спољашњи индикатори и става особе о себи. Неретко је слика о себи адолесцента прецењујућа, и одликује је придавање веће важности својим карактеристикама него што то потврђује социјална средина.

Ученици чија је слика о себи потцењујућа, ограничаваће своју партиципацију на пасивне облике, како би избегли потврђивање те слике, јер је за њих то додатно излагање проценама средине, које због недостатка нпр. самопоуздања, желе да избегну. Адолесценти чија је слика о себи реална, често ће се активно укључивати у образовно-васпитни рад, посебно у оним подручјима у којима су већ имали искуства одобравања, уз позитивна очекивања о социјалним реакцијама. Ученици који гаје прецењујућу слику о себи, учествоваће у активностима, у складу са својом свешћу о сопственим особинама, без обзира на социјални одговор који повлачи то учешће. Ово су неретко и педагошке ситуације у којима се јављају конфликти, и где активна партиципација може да пређе у нефункционалну партиципацију.

Познавање селф-концепта својих ученика, наставнику пружа простор за избор индивидуалних педагошких приступа у циљу подршке ученику за партиципацију. На пример, васпитач који познаје васпитаника а увиђа недостатак позитивне слике о себи код ученика, ослоњен на знање о учениковим способностима, приређиваће такве педагошке околности и задатке у којима ће ученика „преводити“ из улоге пасивног партиципијента у улогу активног. Након доживљаја успеха, претпоставља се отварање простора за самоиницијативне покушаје ученика у активном партиципирању. Заправо, позитивна слика о себи може бити почетни предуслов активној партиципацији, али се диригованом партиципацијом и неповољна слика може мењати у позитивну кроз активну партиципацију, чиме постаје њен чинилац.

Приказан развој и развој свести о себи³² сублимиран је у дефиницији Кузмановића и Штајнбергера (2000, стр. 64). којим се слика о себи објашњава и као „ ... доживљај и знање о себи као посебној и јединственој особи [...], процес који

³² Сопство, Ја, јаство, себство, self...

интегрише наше опажање, размишљање, поступке и осећања“³³. Према Масловљевој³³ (Abraham Maslow, амерички психолог, видети у Требјешанин, 2001) теорији о хијерахији мотива, уколико је слика о себи повољна, а ученик нема превише непремостивих препрека у задовољавању својих биолошких, сигурносних, афективних и мотива самопотврђивања, онда постоје услови да дође до динамичке тенденције која енергизује ученика за остваривање мотива самоактуализације. Мотив самоактуализације (самоостварења) се огледа у жељи да се испоље властите могућности. “У тежњи ка самоактуелизацији човек настоји да достигне тај ниво идеалног Ја“ (према Garet, 2008, видети код Миловановић, 2012, стр. 24).

Са педагошког становишта, самоактуализација ученика је у школском оквиру видљива и најефикасније и најефективније се реализује кроз партиципацију ученика у образовно-васпитном раду, а потврђује постојањем позитивне повратне социјално-образовне информације групе и наставника. Према Педагошком лексикону³⁴ (1996 , стр. 446) самоактуализација је оспољење властитих потенцијала који субјект постиже личним настојањима и напорима, уз карактеристичну иницијативност, независност, аутономност, пријатељске везе, отпорност према спољашњим притисцима, интегритет. Ученикова самоактуализација је важна и као потврда стимулативног система или појединаца из система као чинилаца подстицаја, као индикатор успешности и постигнућа ученика и показатељ достигнутоги исхода образовно-васпитног процеса. Понашања ученика покренута потребом за самоостварењем су препознатљива по спонтаности ученика, иницијативности ученика, прихватању чињеница, слободом да се кретивно изражава, било да изражава своје мишљење, суд или аутономно ствара, жељом и вољом да самостално решава проблеме, неоптерећеношћу предрасудама, моралним ставовима и са њима усклађеним чиновима.

Самоактуализацијом се ученик преводи у праксу самоваспитања којом самостално изграђује, дограђује, мења одређене особине и способности, уз самостално одабране поступке, средства, садржаје, што и јесте крајњи циљ система образовања и васпитања и његова заоставштина личности за даље процесе, рад и доживотно образовање. Самоактуализација ученика се подстиче различитим улогама које ученик има у образовно-васпитном процесу и његовом успешношћу у тим улогама.

³³Требјешанин, Ж. (2001). „Масловљева теорија мотивације“. *Речник психологије*. Друго издање. Београд: Стубови културе, стр. 260 – 261.

³⁴ „Самоактуализација“ (1996). Поткоњак, Н. (председник редакцијског одбора). *Педагошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 446.

Улога ученика је зависна од социјалног контекста, који регулишу социјалне норме. Понашање у складу са писаним или неписаним друштвеним нормама је нормирано понашање. Према Требјешанину (2001, стр. 517), улога интегрише „карактеристично понашање и особине (емоције, ставове, потребе, вредности) које друштво захтева и очекује од особе која заузима одређени друштвени положај“. Требјешанин се позива на Олпорта (Gordon Willard Allport, амерички психолог) који тумачи да појединци на различите начине схватају и прихватају различите улоге које имају у социјалном милеу. Ученици адолесцентног узраста имају више улога и на различите начине их прихватају. Неке од својих улога прихватају као универзалне или привремене, као битне или небитне, па их у складу са својим ставом према улози различито „играју“ и вреднују. Бројне су могуће варијанте улога које адолесценти имају. Са аспекта породице адолесцент је дете као дете и дете као ученик (нпр. добро дете, „слаб“ ученик, непослушно дете, добар ученика и сл.); Са аспекта образовно-васпитног система, адолесцент је ученик, где су најизраженије варијанте, у зависности од виђења реализације те улоге, улога ученика као субјекта образовно-васпитног рада (ученик као иницијатор, сарадник, аналитичар, критичар, евалуатор) или ученик као објект образовно-васпитног рада (пасиван, рецептиван, оперативац). Са аспекта школске вршњачке групе, ученик може бити вођа (лидер, едукатор, модератор, „сива еминенција“), припадник вршњачке групе (следбеник, пратилац, посматрач). Међу свим овим социјалним улогама долази до међусобних преклапања и међузависности. Поред услова и личности васпитаника, партиципација ученика, као реверзибилни процес је од утицаја на улогу ученика. Често начин и ниво партиципације ученика у школском животу одређују улоге ученика, као што и улоге ученика одређују начин партиципирања (нпр. пасивног или активног).

Улога ученика у оквиру средње школе, као институције је профилисана обавезама ученика. Међу њима су редовно похађање наставе и извршавање школских обавеза, поштовање донесених правила и одлука, континуирани рад на усвајању знања, вештина и вредносних ставова прописаних школским програмом, праћење сопственог напретка и обавештавање наставника и родитеља о томе, поштовање личности вршњака и одраслих и (о)чување школске средине (Закон о основама система образовања и васпитања, 2013, члан 112). Ученичка одговорност проистиче из ових обавеза. У ситуацијама у којима ученици чине лакше или теже кршење прописаних обавеза, приступа се појачаном васпитном раду, који укључује родитеље, вршњаке,

одељењског старешину, педагога, психолога, по потреби и других стручњака. У зависности од начињеног прекршаја обавеза, уважавајући претходно понашање ученика, могуће је изрицање васпитно-дисциплинских мера (казни). Васпитно-дисциплинске мере повлаче за собом и умањивање оцене владања (сви ученици на почетку школске године имају оцену пет. У средњој школи, оцена владања је интегрални део општег школског успеха, јер се општи успех сагледава као јединство остварених знања, вештина и ставова (и понашања) ученика. Пораст одступања од прописаних понашања као што је изостајање, као један од најчешћих прекршаја које чине средњошколци, изазвала је пад васпитног утицаја који су васпитно-дисциплинске мере имале некада и девалвацију у примењивању кажавања као облика деловања на понашање ученика. Исход су пролонгирано кршење правила о редовном похађању наставе и други непожељни облици понашања, за које у пракси није изнађен адекватан системски одговор школе. Права ученика (усклађена са Конвенцијом о правима детета) су неотуђива и целовита, безусловна у односу на обим и квалитет извршавања његове улоге. У педагошкој пракси долази до неразумевања ових аспеката улоге ученика (права, обавеза, одговорности). Ученици и наставници права, обавезе и одговорности перципирају као међусобно искључиве. Због тога се појављују доживљаји ученика да су својим правима заштићени и од обавеза и од одговорности, а код наставника да су ученици правима заштићени и анексирани од било каквих захтева. Овакве ситуације резултирају неоправданим, непотребним и контрапродуктивним попуштањима у критеријумима у свим сегментима рада, што посредно доводи до пада квалитета постигнућа ученика.

Улога ученика се, сходно достигнутој развојној фази, наводи Босиљка Ђорђевић (1996, видети стр. 136) обликује са поласком у школу. Током првих школских година се формирају ставови према себи-ученику и школи. Успостављање идентитета ученика независно од породице и ужег окружења, изграђује се кроз покушаје бављења активностима према учениковом избору, стицање и усавршавање специфичних знања, спретности и вештина. „Такве тежње воде ка потреби за самосталним радом и самосталношћу уопште ... као и формирању мотива постигнућа.“ (Ђорђевић, 1996, стр. 136). У том процесу позитивна повратна информација вршањака и васпитача су од значаја за даље развијање трајних позитивних или негативних ставова ученика о себи и школи. Уочавање, разумевање, подршка и равнотежа у постављању стандарда који су

изазов ученицима, као и праћење развоја тих ставова од стране васпитача, Ђорђевић сматра „главним циљевима васпитног програма“.

Да би се ученик у својој улози налазио у позицији субјекта, школски систем организује услове за оставаривање ученичке аутономије, компетентности и позитивне, блиске повезаности са другим особама. Аутономију ученици освајају када иницирају активност, када су агенс акција и партиципирају у активностима у складу са својом вољом. Аутономију деце Каменов (2006) објашњава «слободом избора у задатом оквиру», могућношћу изражавања индивидуалног начина мишљења и доношења одлука. Сама сагласност ученика за активно партиципирање у раду даје ученику осећај контроле, која имплицира самосталност, независност. Ученици имају свест о међузависности односа (са наставником, родитељима, другим учеником), али могућност избора чува њихов интегритет у интеракцији. Могуће су три врсте подршке ученичкој аутономији (према Stefanou *et al.*, 2004, видети код Лалић и сарадници, 2009): организациона, процедурална и когнитивна подршка. Иако је сазнат позитиван утицај подршке аутономији ученика на њихову развој, психолошки статус и партиципацију, резултати бројних истраживања указују да се са повећањем узраста ученика, повећава и ниво контроле од стране наставника и других одраслих (Deci *et al.*, 1991; Havelka, 2000; Brophy, 2004; Eccles & Midgley, 1988; Lalić-Vučetić, 2007; Eccles, 1991; Pešić, 1999, према Лалић и сар. 2009). Своју компетентност ученик остварује деловањем и подупире се подстицајима и активностима које садрже елементе изазова. Потреба за повезаношћу је задовољење социјалног мотива, чијим јављањем ступа у интеракцију и тежи брижним и блиским односима са околним другима у повољним образовно-васпитним условима. Остварености социјалних потреба ученика „подупиру оптимално психолошко функционисање, лични интегритет и добробит појединца, као и његов конструктиван социјални развој“ (према Ryan & Deci, 2000, видети код Лалић и сар. 2011, стр. 350). Сматрајући их есенцијалним људским потребама, Лалић и сарадници наводе да особе теже да делују у ситуацијама које задовољавају овакве потребе, али и да избегавају контексте који ове потребе ометају или онемогућавају, као што су педагошке ситуације у којима нису третирано као субјекти. Поштовање научних сазнања о условима за остваривање улоге ученика услови су и позиционирања ученика као активног учесника у образовно-васпитном процесу.

1.8.1. Значај партиципације ученика за социјални развој његове личности и остваривање општих исхода образовања и васпитања

Од осам кључних компетенција које издваја Европска комисија³⁵ (Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006].), шест је у директној вези са социјалним аспектом личности - од комуникације на матерњем језику, страним језицима, културном интерперсоналном разменом, стваралачким изражавањем, управљањем адаптацијом, до иницијативности и предузетништва. Процес развијања социјалног аспекта личности отпочиње рођењем, под јаким утицајем породице и учења по моделу, којима се временом придружују и други утицаји. Једини планирани, организовани, континуирани и систематични су школски утицаји.

Истраживање о идолима средњошколаца које су спровели Степановић, Павловић-Бабић и Крњић (2009, стр. 401) представља пример који указује на утицаје на развој социјалног аспекта личности средњошколаца, према мишљењу ученика. Обухватило 2426 ученика из 26 школа из девет градова у Србији. Ученици су наводили по три особе из приватног и јавног живота на које се угледају. Резултати показују да ученици наводе мајку, као најчешћи узор. Међу јавним личностима, скоро половина ученика именује личности са естраде. Даљим резултатима, ученици издвајају родитељске фигуре као моделе понашања и у адолесценцији. Подаци о издвојеним категоријама идола говоре о окренутости младих ка свету забаве и указују на слабо деловање школе као потенцијалног извора модела из света науке и културе који промовишу сазнајне вредности.

Медији делују на ученике средње школе као агенс социјализације. Могућност доступности медија младима је повећана већом приступачношћу различитих врста медија, посебно електронских и раним овладавањем информационим технологијама. У таквим условима, прилике за неконтролисани и неселективни утицаји медија на младе

³⁵EUROPEAN COMMISSION Directorate-General for Education and Culture Implementation of "Education and Training 2010" work programme, Working group on Basic skills, entrepreneurship and foreign languages. Progress Report November 2003. http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basic-skills_en.pdf. Превод Сандра Плазибат. Преузето 9.8.2015. са <http://www.pedagog.rs/evropska%20uniija.php>

су повећани. Разноликост могућих негативних утицаја на младе, као и прописани циљеви образовања и васпитања, налажу школи враћање њеној васпитној улози и изналагање нових модуса за васпитни рад, који је вештачки потиснут и занемарен дугогодишњом доминацијом образовних настојања. Очекивани прописани исходи који припадају социјалној сфери развоја личности ученика (видети емпиријски део) захтевају корените промене наставних планова, програма, компетенција наставника и начина рада у школи, како би дошло до формирања личности одређених особина, као и «промене свести» младих која није у складу са општим исходима образовања и васпитања. «Промена свести» као термин се усталио у нашем «употребном језику» и нема сфере друштвеног деловања у којој се не спомиње као услов за било какав напредак нашег друштва. «Промена свести» у васпитању подразумева изграђивање «новог», европског вредносног система код ученика, за који држава сматра да може да покрене позитивне друштвене промене. Старије и средовечне генерације стасавале у другачијем друштвеном контексту (социјализам, економска сигурност, самоуправљање, транзициони период). Марија Сакач (2012, видети стр. 108) наводи да се темељи вредносног система постављају у породици, а наша породица је доминантно традиционална. Уз извесна одступања, њене одлике су улоге: хранитељски, инструментални концепт «одсутног оца», који арбитра у васпитним ситуацијама у којима мајка нема решење; мајка као скретничар породичних односа, са примарном, експресивном улогом родитеља- жртве; и традиционална вредносна оријентација која је у мањој или већој мери у вези са национализмом, ауторитарношћу, конформизмом, религиозношћу и сл. Савремене породице у великим градовима, где је и највећа концентрација нашег становништва, са демократским стилем васпитања су малобројне у односу на породице са «одсутна оба родитеља» и непотпуне породице, ослоњене на помоћ услужне делатности чувања и васпитања деце, утврђују потребу за јачањем улоге школе као преносиоца демократских вредности.

Сам појам вредност (lat. *valeo*- крепак, јак, здрав, ваљан)³⁶ (Педагошка енциклопедија, 1989, стр. 507) појављује се као филозофски појам у другој половини 19. века, као обухватни за метафизичке појмове као што су лепо, добро, истинито. Тановић (1978, стр. 7) даје следеће објашњење појма вредност: „Вредност означава сваки објекат, радњу, квалитет који се цени, јер задовољава неку од људских потреба“.

³⁶ Чачиновић-Пуховски, Н. (1989).“Вриједност“. Поткоњак, Н. И Шимлеша, П. (редакција). *Педагошка енциклопедија 1 и 2*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 507.

Педагошки лексикон³⁷ (1996, стр. 74) тумачи друштвене вредности као „... ознаке за циљеве којима тежи нека заједница и који служе као интегративни принцип њеног функционисања“. Као примери најпознатијих друштвених вредности, наводе се правне (правда), естетске (лепо), верске (свето), сазнајне (истина) вредности (исто, стр. 133). Вредностима Гиденс (2007, стр. 24) придаје велики значај у очувању културе, у свим оним аспектима људских друштава који су научени. „Оне образују заједнички контекст у којем чланови једног друштва живе свој живот.“ Идеје које одређују шта је важно, вредно и пожељно су од основног значаја. Ове апстрактне идеје или вредности, дају значење и служе као водич људима у њиховој интеракцији са светом који их окружује. Вредности су подржане нормама, као правилима понашања која одражавају вредности једне културе. Норме се разликују од културе до културе. У оквирима једног друштва вредности могу бити различите/противуречне. Временом се мењају, у зависности од промена у друштву. Код нас се говори о супротстављености „традиционалног“ и „савременог“ система вредности, где се традиционални појављује у улози оног који чува затечено стање, а савремени као носилац позитивних друштвених промена. У том контексту, наставници и школа су носиоци новог система вредности. Њихов задатак је васпитни рад којим утичу на формирање ставова ученика, који су у основи друштвено пожељног вредносног система.

Став је врста сложеног субјективног односа особе према неком објекту, који чине когнитивна, емоционална и акциона компонента. Став карактерише релативно трајна и стабилна организација позитивних или негативних емоција одређеног интензитета, условљена вредновањем и спремношћу за акцију тј. понашање, релативно усклађено са другим понашањима. Усклађеност указује на постојање кохерентног система ставова, којим појединац изражава свој однос према свету.

Процес формирања ставова се може посматрати као један од аспеката општег развоја личности и стицања социјалног искуства. Став се може формирати на основу непосредног искуства, у интеракцији са другима који имају већ формиран став, путем интеграције и диференцијације искуства и усвојених вредности у процесу социјализације, али и поводом интензивног емоционалног доживљаја. На основу ових сазнања, наставницима се пружа могућност за утицаје на формирање ставова младих-личним примером, односом са ученицима, примерима из културе, коришћењем

³⁷ „Друштвена вредност“ (1996). Поткоњак, Н. (председник редакционог одбора), *Педагошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 133.

хипотетичких и „живих“ педагошких ситуација. Заокруживањем базичног процеса стицања кохерентних ставова и конзистентних понашања, школа доприноси социјалној компетентности својих ученика. Према Сузићу (2004, видети стр. 175 - 176), социјалне компетенције чине: разумевање других индивидуа и група, тако да је ученик у стању да тумачи групна емоционална струјања, увиђа однос снага, укључи се у динамику групе прихватајући циљеве, спреман је на „колаборацију“, зна своје место у групном менаџменту, од вође до вођеног, способан је да оствари везе са члановима групе, спреман да увери, организује, ради тимски и подели одговорност за свој део задатка. Социјално компетентан ученик приликом комуникације слуша отворено, шаље недвосмислене поруке на ненасиљан начин. Како уважава различитост и толерантан је, сензибилисан је за потребе других и даје им подршку. Његова припадност нацији и цивилизацији (прим.а.- мултикултуралност) су позитивни. Настојања у развијању оваквих особина/ вештина/ компетенција ослоњена су на налазе страних истраживача и укључена у међународно призната документа, како би се брисале границе која постављају различита културолошка социјална општења и односи. Истовремено, васпитачи/наставници имају пред собом и јасно издвојене тематске целине и садржаје за реализацију са ученицима, било кроз редован рад или ваннаставне активности (као што су посебно припремљене тематске обраде из васпитног програма). У донекле сличном друштвеном контексту данашње Русије, као педагошки ефикасна средства у формирању социјално успешног ученика, Пятунина, Вера Михайловна (2013) предлаже методе индиректних ефеката, формирање инсталација усмерених на самоусавршавање и развој сопственог положаја у систему социјалне комуникације, метод родитељских ситуација, метод етичких дилема, вежбања, учење основа пројектовања, размишљање о социјалним узроцима статуса ученика. Њено истраживање о социјалној успешности средњошколаца указује да се успешност може посматрати објективно, са аспекта циља, као резултат социјализације, мајсторства појединих успешних социјалних репрезентација, остварене лидерске позиције и постигнућа, способности самоизбора и повезивања својих акција са социјалном проценом. Са субјективног аспекта, социјална успешност је везана за позитиван селф-концепт, процену могућности самоостварења у социјалној интеракцији, која доноси радост постигнућа и напретка. Да је и само-презентација важна за социјалну успешност, и да јој се основе постављају у школи, како би ученици били компетитивни у свету рада, говори истраживање Савин, Василий Анатольевича (2013), којим се дошло до налаза у фази дијагностификовања који говори да ученици нису

припремљени за исказивање својих специфичности. Њихов фокус се задржава на екстерним компонентама, као што су одећа, изглед, говор, док се унутрашње компоненте, као што је емпатија (разумевање друге особе у току интеракција), рефлексија (способност да се објективно процени утисак који оставља на саговорника) и семантичко значење (способност да се саговорник разуме, подешавање вредности, дељење приоритета, евалуација) не издвајају, закључује Анатољевич.

Ученик се може сматрати социјално компетентним (Бројчин, Банковић и Јапунца Милосављевић, 2011, стр. 421) када је способан да „ ... препозна социјална правила и очекивања, испољи одговарајуће социјално понашање, прецизно опажа социјалну ситуацију и идентификује релевантне социјалне вештине за дату ситуацију, исправно интерпретира информације и знаке других, на одговарајући начин започиње социјалну интеракцију, успешно комуницира у различитим социјалним ситуацијама, примењује социјалне вештине на доследан начин и кад је способан да их генерализује, успоставља и одржава пријатељства, разрешава интерперсоналне и социјалне проблеме када се они појаве, тактично и успешно преговара са другима“. Бројчин и сарадници (2011), назначавaju да су до сличних закључака дошли: Kavale et al., 1997, према Westwood, 2003; Marrell & Gimpel, 1998, према Hupp et al., 2009; Gresham & Elliott, 1987.; Warger & Rutherford, 1996., према Westwood, 2003., и да су те налазе користили у свом раду.

Социјалну компетентност ученика чине усвојени ставови и понашања у складу са њима, која одговарају прописаним општим исходима образовања и васпитања. Ставови се у школском контексту уче, исказују, вежбају, коригују и утврђују и кроз процес активне школске партиципације. Формирани и коришћени као начин живљења у микросистему, припрема су ученика за живот у макросистему.

1.9. Наставник као фактор партиципације ученика

За професију наставника потребна су стручна, педагошко-психолошка и методичка знања. О специфичности сваког наставника, суди се на основу његог општег и стручног образовања, особина личности (спољашњих и унутрашњих), стила рада. За ученике, богатство различитих стилова рада наставника јесу предност. Тако уче будуће вештине адаптације на ново, које ће им помоћи у сналажењу у широј социјалној групи

након школовања, а учењем по моделу, прерадом, преузимају особине и поступке наставника чија понашања су проценили као пожељна за њих. Према Качапору (1999, стр.201), у сложеном образовно-васпитном процесу битна је и наставникова „... способност деловања на ученике у васпитно-образовном раду, [...], однос према ученицима и раду, положај у друштву“. Позитиван доживљај професије одражава се на рад и могућност утицаја на ученика путем метода уверавања, вежбања, подстицања и спречавања. Увереност наставника у значај учења и његов осећај одговорности за делатност којом се бави, подстицајан је елемент за изградњу оваквог става према раду код ученика, као и корективни елемент у ситуацијама када такав однос према раду ученика изостане. Ентузијазам наставника за рад се трансферише и на ученике, док његов недостатак кочи код ученика прилежност раду. Положај просветних радника није повољан. Економски положај и вредновање професије од стране друштва није одговарајуће ставу друштва о значају образовања и васпитања. Нарастају захтеви и потребе за проширивањем дијапазона улога наставника, што додатно отежава професионални рад. Превазилажење ове противуречности ослоњено је на контролне механизме школе и, важније, на свест наставника о међузависности његове делатности и достизања исхода образовања и васпитања.

Од увођења исхода у образовање и васпитање, потребно је било регулисати и стандарде који се односе на установу, наставнике, стручне сараднике, васпитаче, директоре, уџбенике, како би се обезбедило њихово усвајање на нивоу Републике Србије. Стандарди су уведени као мерило, узор или образац, чија је функција поређење у процењивању успешности извођења, тј. вредновања квалитета процеса, дела/продукта и понашања у васпитно-образовном раду. Стандарди за професионални рад наставника обухватају компетенције, као скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова, неопходних за успешно вршење сложених активности у образовно-васпитном раду. Израз „компетенција“ потиче од латинске речи *competere*, која означава надлежност, тежњу за нечим³⁸ и дефинише се као постојање диспозиције за успешно обављање неке делатности (Педагошки лексикон, стр. 242). Кључне компетенције се могу тумачити као преносиви мултифункционални склоп знања, вештина и ставова који су потребни свим појединцима за њихову личну реализацију и развитак, укључивање у друштво и свет рада (Марцетић, 2010).

³⁸ „Компетентност/компетенција“. (1996). Поткоњак, Н. (председник редакционог одбора), *Педагошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 242.

Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (2011), разликује четири врсте компетенција наставника: компетенције за наставну област, предмет и методику наставе, компетенције за поучавање и учење, компетенције за подршку развоју личности ученика и компетенције за комуникацију и сарадњу. Промењене друштвене околности, овим старим-новим компетенцијама наставника су придодале нове садржаје рада и нове вештине. За квалитетну трансмисију знања ученицима и развијање њихових компетенција прописаних исходима, наставници би требало да познају систем у коме раде (принципе, циљеве, исходе и стандарде), познавали до нивоа примене законску регулативу делатности, стратешка документа и релевантна међународна документа. Разумевање социјалног контекста образовања и школе и активни доприноси мултикултуралном и инклузивном приступу образовању су релативне новине које наставници савладавају професионалним усавршавањима. Да би сви разумевали значај доживотног учења у савременом свету и у њега уводили ученике, и наставницима је уведена обавеза континуираног професионалног усавршавања. Редовним праћењем научних и стручних достигнућа, анализирајући их, уводећи новине, наставник усавршава свој рад. Информације добијене самовредновањем и спољашњим вредновањем наставник користи као драгоцене за планирање професионалног усавршавања, коректив свог рада и евалуацију. У комуникацији са ученицима наставник се ослања на правила језика (матерњег и страног), богатећи свој и посредно језик ученика. Стче и развија способност коришћења информационих технологија као медијума за комуникацију и пренос знања, које су новим генерацијама ученика већ савладане вештине. У свакој врсти конатаката са ученицима наставник би требало да доприноси својим примером прихватању здравих стилова живота од стране ученика, поштовању универзалних вредности (правде, истине, солидарности, слободе, поштења, одговорности, поштовања права детета). Наставник би требало да познаје и поштује националне/локалне вредности заједнице у којој ради. Његов професионални рад би требало да има и следеће карактеристике: међусобно разумевање (са ученицима, колегама, родитељима и другим сардницима) поштовање других, толеранцију, уважавање различитости, сарадњу и дружење. Набројане вредности доприносе спречавању „лутања“ наставника и изражавању личних вредности које су им супротне. Наставници (и ученици) већину наведених вредности већ имају уграђене кроз породично васпитање, православну веру, вере других великих религија и традиције мултиетничког састава становништва Србије.

1.9.1. Значај развијености компетенције наставника за подучавање и учење за партиципацију ученика

Компетенције наставника за подучавање и учење су базичне за делатност образовања и васпитања. Ове компетенције су комплексне, јер у себи садрже и остале компетенције: за наставну област и методiku, за подршку развоја личности ученика и комуникацију и сарадњу. Познавање карактеристика адолесцентног узраста и могућности васпитања личности је један од услова које наставник испуњава како би приступио реализацији образовно-васпитног рада. Познавање фактора који утичу на развој ученика, као што су наслеђе, друштвена средина и васпитање, као и услова за развијање диспозиција личности кроз функционисање. „... То ће се постићи тек кад сама индивидуа буде максимално активна у процесу сопственог развоја“ (Крнета, Поткоњак и Поткоњак, 1965, стр. 79). У ширем смислу, активност је одраз човековог односа према материјалној и друштвеној средини, у случају ученика, активност би представљале све форме вежбања и учења. Аутори наводе теорију развоја Рубинштајна, која дефинише три фактора: шта је човек био на почетку (које су му стартне диспозиције и које је могућности имао), шта је урадио (каква је била његова активност и на којим садржајима) и шта је постао (какве способности и особине је развио). Одговори на ова питања су смернице наставнику у праћењу развоја ученика, све до крајњих исхода образовања и васпитања.

Познавање педагошких принципа и поступање у складу са њима део је компетенција наставника. За стварање услова и подстицање активне партиципације неопходно је познавање принципа свесне активности, на коме се у педагошкој пракси инсистира више него икад. Тиме овај принцип, занемарен у „традиционалној школи“, доживљава реafirмацију. Применом овог принципа прави се равнотежа између васпитних поступака које организују и намећу одрасли (примереније у раду са млађим школским узрастом) и поступака васпитаника који постају иницијатори, креатори и непосредни учесници васпитне делатности у целини. Трнавац и Ђорђевић (2010, стр. 148) тумаче: „Активност није нешто о чему брину или симулирају организатори васпитања. Она је иманентно својство позиције и поступања васпитаника. Зато васпитаника треба укључити у све фазе васпитног процеса.“

Принцип свесне активности захтева обезбеђивање погодних околности и бројних васпитних ситуација, адекватну припрему и разраду садржаја, специфичну адаптацију метода, средстава и облика, оспособљеност наставника и припрему ученика. У добро организованом васпитном процесу, васпитаник ће, према Трнавцу и Ђорђевићу (2010, стр. 148) „спољашње активности“ доживети као основу своје мотивације и подстакнут предузети и вршити активности, као „унутрашњи одговор„ . Васпитач/наставник делује индиректно, мање захтева а више упућује па је смањена могућност за испољавање ауторитарног става, који изазива отворене и латентне отпоре у средњошколском узрасту. Ученици постају сарадљиви и уз детаљна, јасна и прецизна објашњења, имају могућност да схвате потребу и добит коју им може донети активно партиципација у одређеној активности, као и да се укључе у обликовање активности.

Примена принципа свесне активности ученика зависи од припремљености наставника. Она се односи на став наставника о томе колико неки делови или читав образовно-васпитни процес, по функцији припада наставнику, а колико ученику. Уколико наставник увиђа и прихвата да и у његовим традиционалним функцијама постављања задатка, контроли и оцењивању (Дубљанин, 2011, видети стр.64) постоји простор у коме ће ученик партиципирати и допринети квалитету, разноврсности, „погледу са стране“ и сопственом развоју, онда испуњава први услов за реализацију овог принципа. Ово изузима ситуације у којима наставник начелно прихвата значај активног учешћа ученика и примену интерактивних метода, које су добро прихваћене од ученика, али је њихова примена спорадична а не значајна. Активна партиципација ће се остваривати и класичним методама рада (које нису трансмисивне), пишу Радуловић и Митровић (2011, видети стр.371), уколико метод одговара на следећа питања, да ли обезбеђује смислену активност и размену међу ученицима која води учењу, да ли обезбеђује самодирекцију у учењу и интеграцију различитих врста искустава и знања, да ли негује мотивисаност, одвија ли се у атмосфери међусобног поштовања, те да ли омогућава субјекатску позицију ученика.

Пошто је активност организована делатност усмерена према одређеном циљу, њена припрема захтева и утрошак енергије, средстава и времена. Активност ослоњена на фронтални рад и вербални метод је најједноставнија за припремање, али су њени процесни резултати пасивна партиципација ученика, током које су изражене рецептивне радње ученика, као што су читање, слушање, гледање, као и неке респонзивне, као што је подвлачење, бележење.

Препаративна фаза образовно-васпитног рада, у којој се одвија планирање наставе, активности и њене организације, захтева највеће промишљање и ангажовање наставника, да би у оперативној и верификативној фази примарни носиоци активности били ученици. Припрема материјала из различитих извора, као и обезбеђивање доступности и ученицима и стварање концепта који је флексибилан по питању избора облика рада чини основу припреме. Препоруке дају примат групном (варијације: технике тимског, кооперативног, радионичарског, галеријског, дискусионог и дебатног типа) и и тандемском (у пару) раду, потискујући фронтални, иако његов значај остаје неспоран. Избор више метода, које су усклађене и омогућавају брзу смену, тиме динамику, би требало да је усмерен на методе које подстичу активност која доводи до актуализације ученичких диспозиција (посебно у централном делу активности). Уместо традиционалних, претежно предавачких метода и фронталног облика наставе, Јовановић (2005, стр. 112) предлаже коришћење различитих комбинација наставе и облика: “[...] Пројекат методе, проблемску наставу, наставу на више нивоа, кибернетску наставу, наставу по принципу блок часа, програмирану и полупрограмирану наставу, учење путем истраживања, решавања проблема и открића, различите врсте дидактичких игара - социо-драме, план-игру, играње улога, стваралачке игре, имагинативне игре и др.“

Објашњење зашто су предлог методе као што су решавање проблема или истраживачки метод, налазимо у основи ових метода које следе пут мишљења научника (према Брунеру). Проблемска ситуација „вуче“ ученика према зони наредног развоја, јер за њено решавање до тада стечена знања нису довољна, због чега се покреће процес субјективне потребе за новим знањима, покрећу се нове сазнајне активности (што је база за развијање сазнајних интересовања ученика) које доводе до „субјективног открића“, наводи Ђорђевић (2010, видети стр. 208) а наставникова улога се задржава на подршци и помоћи када је потражена. Само решење тј. откриће је самоподстицај за ученика (рађа унутрашњу мотивацију и жељу за новим успехом). Аутор наводи Раселов налаз (1958), који објашњава варирајућу природу проблемског метода, који се може кретати од једноставног налаза изузетка, комбиновања два суштински изолована искуства, до формалног мишљења комплексне природе, као што је интегративна активност опажања, памћења, сећања, повезивања, уопштавања и реконструкције идеја (стр. 124). Кључно за реализацију проблемског метода који повлачи активну партиципацију: су тешкоће, препреке, процес истраживања,

самосталност ученика. Да ли ће се наставник одредити за комбинацију дијалогског метода, метода експлозије, моздане олује (*brainstorming*), асоцијације, реконструкције, дневника, презентације, демонстрације, методе шематског приказа (мапа ума), практичног рада или пројект методе, ствар је стилске ознаке, преференције наставника, времена које има на располагању и спремности да усваја позитивна искустава у раду са ученицима, тј. уважава њихове преференције и предлоге до којих долази у евалуационом делу часа или активности. Оно што је важно, то је да у сваком од наведених метода постоји проблемски елемент.

Активности које произилазе из одабраних метода а омогућавају активну партиципацију ученика су, и према Маринковић (2010, видети стр. 17): повезивање знања из више наставних предмета, уређење појмова, примена различитих техника за постизање истог резултата, презентација наученог на различите начине, примена наученог на новим ситуацијама, сачињавање прегледа градива, уочавање, дефинисање и анализа проблема, постављање хипотеза, систематизација података, уопштавање, генерализација, закључивање, аргументација мишљења, сагледавање проблема са више страна и са аспекта различитих предмета, дискусија о проблему и слично.

Примарни ефекти примене принципа свесне активности су, према Трнавцу и Ђорђевићу (2010, видети стр. 148) осамостаљивање ученика и самоиницијативност док се секундарни педагошки ефекти односе на развијање одговорности, упорности, тачности, откривање и упознавање својих способности и усклађивање нивоа аспирација.

Ни добре припреме, ни разноврсне подстицајне методе нису гарант активне партиципације ученика. Још су неки услови, према Ивић и сар. (2001, видети стр. 46) од значаја за њено успостављање:

- Обавештеност ученика (разумеју природу онога што уче/ у чему учествују, унапред им је јасно објашњен смисао активности и проверено да ли су ученици добро разумели);
- Постоји ли учешће ученика у доношењу одлука о покретању те активности и о њиховом учешћу;
- Да ли је ученицима предочен ток, исход и последице активности;
- Колика је могућност да сами ученици покрену иницијативу у припреми, току, завршници и будућим активностима;

- Постоје ли могућности да ученици управљају активношћу или неким њеним делом.

Тек имплементацијом наведених услова у уводни, централни и завршни део часа или активности, постићи ће се погодна педагошка ситуација за активну партиципацију ученика.

Постоје објективне препреке због којих се процес партиципирања ученика задржава на доминантно пасивној партиципацији. Ђурић (2013, стр. 15) наводи неке од њих: несклад између иницијалних компетенција и професионалних потреба наставника, тј. њиховог педагошко-психолошког и методичког образовања. Пешикан, Антић, и Маринковић (2010, видети стр. 476) као препреку виде мањкавости система професионалног усавршавања наставника, од спорадичности спровођења обука, уместо континуираности, непроверености квалитета програма, изостанак обука у којима су садржаји дисциплине и начина рада повезани, преко помоћи и подршке наставницима у избору обука. Кораћ (2012, стр. 108) наводи недовољну мотивисаност наставника, изостанак „рефлексивности (анализа сопствене праксе, личних ставова, вредности) метакогниције, креативног мишљења, преузимања одговорности за сопствене активности ...“. Овим препрекама се може додати и препрека која настаје из уверења наставника о исправности става о њиховој неприкосновено доминантној улози у образовно-васпитном систему.

1.9.2. Утицај моћи наставника на партиципацију ученика

Унутрашње педагошко питање, ослоњено на принцип демократичности и хуманости и потврђено Конвенцијом је питање „међусобних односа оних који знају, могу и умеју према онима који не знају, не могу и не умеју; оних који имају одређену друштвену моћ и улогу и оних који су тек на путу личне афирмације; старијих и јачих према млађима и немоћнијима, припадника једног пола према припадницима другог пола, оних који оцењују и одлучују и оних које оцењују и о којима се одлучује.“(Трнавац и Ђорђевић, 2010, стр. 150).

У најопштијем смислу, моћ³⁹ подразумева способност да се нешто учини. У ужем смислу, то је поседовање утицаја надзирања/контроле уз помоћ утицаја. Главни извори утицаја могу бити (Социолошки речник, 2007, видети стр. 329): нечије телесне особине (телесна снага или лепота), поседовање новца, друштвени положај, сила, слава или стручност. За изворе утицаја је карактеристично да се у друштву процењују као вредност, те су од већине припадника друштва перципирани као вредност, што и омогућује процесе утицаја. Заједничка вредност утицаја је основ за стварање односа у коме је утицај једне стране могућ због добровољности друге стране, чак и кад то чини невољно. Утицај се може реализовати на вишеструке начине: онај који поседује неку вредност делује на другу особу тако да она учини или чини и оно што, иначе, не би самостално изабрала као чињење; вредност којом се може извршити утицај једне особе над другом или другима је и сила, али, за разлику од власти, којој је поседовање контроле или силе доминантна одредница, истовремено и она која разликује власт од моћи, они који прихватају утицај силу не доживљавају као принуду, већ је поштују као вредност. Чак и кад је не прихватају у потпуности вољно, они јој се покоравају, признају је и преузимају одговорност за праћење носиоца извора утицаја⁴⁰ (исто, видети стр. 330).

Бојанић (1999) пише да су Френч и Равен (French & Raven, 1960) дефинисали пет извора моћи лидера, вођа, тј. руководиоца. Легитимна је моћ она која припада вођи као формалном ауторитету према хијерархијској структури организације. Моћ награђивања је заснована на свести да руководиоца поседује инструментаријум награда, било да су оне материјалног или статусног карактера, те се сагласност захтевима темељи на очекивању да ће такво понашање бити поткрепљено наградом. Супротно наведеном, моћ принуде лежи у страху од казне. Референтна моћ је условљена идентификацијом с вођом (његовим пожељним особинама), док се стручњачка моћ огледа у позитивним проценама компетентности и постигнућима оног који руководи. Колико ће руководиоца стварно остварити моћ (а не власт), зависи од његове способности да користи ресурсе који су му на располагању, барата информацијама правовремено (и пре него што се до њих дође формалним каналима),

³⁹ Антонић, С., „Моћ“ (2007). Мимица, А., Богдановић, М. (приређивачи). *Социолошки речник*. Београд: Завод за уџбенике, стр. 329.

⁴⁰ Питање моћи отвара многобројна питања: друштвених вредности и заједнице, пристанка и принуде, слободе и нужности, актера и структуре; да ли је моћ добра или лоша; да ли је то однос који носи интерес и манипулацију; да ли је боља заједница од не-заједнице; о правилима заједнице, која контролише носилац моћи и која „упркос отпору“ (мери невољности) поштујемо, кад моћ прераста у власт/присилу и тд.

брзо реагује и какав му је статус у структури хијерархије. Реакције на типове моћи се крећу од привржености, преко повиновања, до отпора било пасивног било активног.

Иако постоје разлике у карактеристикама личности руководиоца различитих области, у бројним психолошким истраживањима се често појављују управо следеће, према Бојанићу (1999, стр. 160): „физичка снага, енергичност, издржљивост, пријатна спољашност, високо образовање, тактичност, популарност, адекватно образовање, специјалистичко знање [...] црте личности у ужем смислу од којих се на листама најчешће налазе: висока интелигенција, али не превисока, адаптивност, агресивност, емоционална стабилност, социјабилност, доминантност, али и такве интерперсоналне и личне одлике какве су: интерперсоналне вештине, иницијативност, тежња за успехом, емпатија са члановима групе“.

Да наставницима у односу на ученике припада моћ, у односу на друштвену улогу, стручност, личне особине, није спорно. Ученици се према наставницима постављају и односе с уважавањем и поштовањем, када се наставник, својом личношћу и деловањем доживљава као ауторитет. Дедић, 1996. године пише: „У респектабилном односу према наставнику ученик нема избора. Он прихвата или имплицира дејства која долазе од наставника, он се према њима критички односи. Но, он није у позицији да их надређује наставнику као експертном систему“ (стр. 126).

Када наставник темељи свој утицај на ученике само на основу формалног статуса „наставник“ и придаје му значај неприкосновеног ауторитета, без осталих одредница као што су компетенције, особине и понашања, може се говорити о „болести моћи“ или, у екстремним случајевима, злоупотребе моћи. Евидентни су случајеви у којима овакви наставници са позиције моћи греше у односу на ученике, било кршећи педагошке принципе и правила, било огрешавајући се о етичке норме, кршећи при томе и законску регулативу. На наставника који „демонстрира моћ“ у образовно-васпитном процесу, ученици су у прошлим временима реаговали послушношћу, уз свесрдну потврду породице. Латентни отпори ученика у односу на наставника су одувек постојали. Некада се нису изражавали, а данас се повремено манифестују као појединачне или групне примедбе, жалбе, чак до полујавних и јавних протеста. Сазнања о дечијим правима и партиципација у животу школе, о праву на квалитетан образовно-васпитни рад ученицима (и родитељима) су пружила нове механизме којима пружају отпор, углавном, ауторитарним и инфериорним

наставницима. Регулисани су поступци и процедуре, које се у оваквим случајевима практикују. Међутим, најбоља превентива оваквим понашањима наставника је стицање и примена знања из области комуникације и сарадње, те успостављање коректних интерперсоналних односа са ученицима.

1.9.3. Интерперсонални односи ученика и наставника у процесу институционалног образовања и васпитања

Поред нормираних поступака за регулацију односа између ученика и наставника, оно што је превентивни одговор на појаву неадекватних односа јесте: изостанак подразумевања да однос с ученицима одмах и у целини проистиче из ауторитета улоге наставника и улагање наставника у грађење таквих интерперсоналних односа са ученицима у којима ће спорних ситуација бити мало. За ученике, Спасеновић (2003, стр. 159) сматра да је „слика наставника нераскидиво повезана са опажањем особина наставника и његовог односа са ученицима, чиме се потврђује важност социоемоционалне климе у васпитно-образовном процесу. Афирмативан став ученика према изгледу наставника - његовом стилу одевања или фацијалној експресији, снажно је условљен доживљајем наставника као личности која, пре свега, треба да има подржавајући и позитиван емоционални однос са ученицима“. У грађењу односа са ученицима, наставнику припада већи број задатака, управо због зрелости и компетенција које поседује, тако да је и његова одговорност велика. Одреднице овог односа, према Гордону (1998, видети стр. 17) су отвореност (директна и искрена комуникација), брижност (и поштовање), међузависност (не подређеност), самосталност (допустити могући развој) и узајамно задовољење потреба, без угрожавања оног другог. Побољшању интерперсоналне климе, према Јовановићу (2005, стр. 119) значајно ће доприносити: већи степен учешћа ученика у процесима планирања и програмирања, непосредног реализовања и вредновања резултата васпитно-образовног рада (класификациони периоди су они у којима се екстернизује највећи број сукоба на релацији ученик- наставник); „организовање активности у којима ученици у већој мери могу да задовоље своје потребе за дружењем, стицањем и исказивањем идентитета ... “.

Појединачни успостављени односи наставника са ученицима се разликују јер на њих делују и у њих су уграђене различите субјективне и емоције изазване објективним педагошким ситуацијама, као што су симпатије, одобравање настало заслугом и друге. У свим људским односима то је разумљиво, но, оно што би наставници требало да избегавају, јесте различито поступање према ученицима условљено различитим интерперсоналним емоцијама. То укључује развијен висок степен самоконтроле код наставника, који код адолесцената може оправдано да изостане јер је, често, још увек у процесу формирања.

1.10. Програмске основе васпитно-образовног рада у средњој школи као фактор партиципације ученика

За ефикасну партиципацију ученика у образовно-васпитном процесу, поред услова и могућности које стварају два фактора - ученици и наставници, од важности је и трећи фактор образовно-васпитног рада - програм, који се данас именује као школски програм и обухвата све садржаје путем којих школа реализује своју делатност.

Програм образовно-васпитног рада представља педагошку категорију, којом је школи дата могућност да, у складу са својим специфичностима и потребама средине у којој се налази, сачини и утврди властити програм рада, који прати одређене друштвене и нормативне смернице. Програми образовно-васпитног рада су се временом и у одређеним друштвеним околностима мењали. Наслеђени сиромашни концепт програмске структуре, још из времена Краљевине Југославије, чинили су настава, ванразредни рад и ваншколски рад, где је централну улогу имао и највећи део времена био посвећен реализацији наставног плана и програма, постављеног према „просечном ученику“, са претпоставком да обухвата заједничка интересовања ученика. Након Другог светског рата, са променом друштвеног уређења у земљи, овако постављена структура, обogaћена је радом пионирске и омладинске организације, са дубоко уграђеном идеолошком потком. Захтеви за спајањем школе и шире друштвене заједнице, од 1958. године па до осамдесетих година, придонели су реформисању школе, начињене су промене у систему школства и школи, као и у структури образовно-васпитног рада. Према Ђорђевићу и Поткоњаку (1982/1990, видети стр. 168 - 170), мењајући приступ целокупном образовно-васпитном раду, поред наставног плана и програма, своје место у структури образовно-васпитног рада нашле су и друге

образовно-васпитне „делатности“, као што су, поред обавезне, и додатна, допунска, припремна настава. Уведена је изборна настава са интенцијом да изађе у сусрет задовољавању посебних интересовања ученика, факултативна настава са намером да омогући заинтересованим ученицима проширивање образовања у оним подручјима у којима то желе. Друштвено-користан и производни рад је укључен као место преплитања и сусретања потреба друштва и појединца који се припрема за живот и рад у њему. Као форма вршњачког удруживања оформљене су заједнице ученика на нивоу одељења, разреда и школе, које су делегирале своје представнике у самоуправне органе школе, и имале задатак да заједно са наставницима, родитељима и другим стручњацима расправљају и решавају сва битна питања у школи. Уведене су и слободне активности за које су се ученици опредељивали из области наука, технике, културе, уметности, спорта, „друштвеног, људског рада и занимања уопште“. Ове активности су се реализовале кроз форме као што су секције, кружоци, групе, дружине, клубови, удружења, одреди, друштва и културна и јавна делатност школе. Иако је процес разгранављања структуре образовно-васпитног рада у школама узнапредовао, овај процес се одвијао паралелно са све већим критикама друштва да је неопходно превазилазити етатистичке приступе школи и традиционалне концепте наставе, све до захтева за десколаријацијом друштва. Демократизација друштва је поговорила даљој диверсификацији програма образовно-васпитног рада (енг. *diversification*). Проширивање је текло у различитим правцима, областима, садржајима, облицима. Трнавац сматра да (Трнавац и Ђорђевић, 2010, стр. 119) “Савремена школа има богату структуру разноврсних васпитно-образовних и других активности - са ученицима, са другом децом, предшколцима, из суседства, бившим ученицима, родитељима, осталим грађанима - отвореност савремене школе се огледа у њеном утицају на грађане, у пријему утицаја из свог окружења, и уопште у начину приступа и креирању и реализацији васпитно-образовних програма“. Ипак, сама структура програма образовно-васпитног рада из осамдесетих година је у школи задржана и до данашњих дана, уз увођење нових и превазилажење застарелих програмских садржаја и облика кроз које се реализују. Како објашњава Јовановић (2005. стр. 120) „Промене у наставним плановима и програмима условљене су потребама обогаћивања и иновирања наставних садржаја и проширивањем основа општег образовања. Различите врсте алтернативних програма и програма за поједине категорије ученика излазе у сусрет различитим потребама и специфичностима појединих категорија ученика и средина. Посебна пажња посвећује се избору садржаја путем којих је у већој мери

могуће задовољити различита интересовања, потребе и склоности ученика“. Овако структурирани образовно-васпитни програми рада школа омогућавају да школа оствари своју функцију, која није само образовна, већ и социјализаторска, културна и васпитна.

Поред структуралне компоненте, избори садржаја програма образовно-васпитног рада школе, према Дедићу (1996) требало би да су конципирани на основу испуњавања следећих критеријума: научности, истинитости и објективности; друштвеној и људској вредности; демократичности и уважавању особености садржаја проистеклих из разних националних и других извора; узрасних и развојних могућности ученика; и уважавања развојних потреба друштва, као и личних и радних потреба и могућности сваког појединца у друштву (стр. 58).

За разлику од обавезне основне школе, средња школа је обавезна за ученике који се у њу упишу и обухвата ученике који су, према постојећим уписним условима диференцирани. Већ само опредељење ученика за упис одређене врсте средње школе (гимназије, средње стручне школе одређених образовних профила и занимања) говори у прилог њиховог иницијалног интересовања, пре свега за наставни план и програм. Да ли ће се ово почетно интересовање одржати, проширити, или нестати увелико зависи и од других понуђених образовно-васпитних опција које конкретан школски програм нуди. Од богатства, разноврсности, актуелности, пријемчивости садржаја и начина рада, зависиће и модели партиципације ученика у њима.

Школски програм је данас базични документ, обавезујући за све школе, који обухвата комплетну делатност школе, све планове, програме, активности и инструменте којима појединачне школе изражавају своје специфичности у односу на друге школе. Школски програм је јавни документ којим школа подробно информисе све интересне групе о својој делатности. Друштвена тенденција је да образовно-васпитна понуда буде усаглашена са могућностима школе, потребом локалне заједнице и тржишта рада и потражње ученика, родитеља и привреде, као што је пројектовано Стратегијом развоја образовања у Србији до 2020. године (2012).

Задаци школе, изведени из функције програма образовно-васпитног рада, су да својом организацијом и садржајима обезбеде:

- Ефикасну сарадњу са породицом кроз партиципацију родитеља у управном, саветодавном, финансијском, стручном, оперативном и евалуационом сегменту рада школе, као интересне групе која делује у најбољем интересу детета тј. ученика;
- Разноврсне облике сарадње са локалном заједницом, којом се у обостраном интересу користе заједнички ресурси, људски, технички, културни; школа користи објекте и програме локалне средине за реализацију својих програмских садржаја, локална средина и управа подржавају рад школе јер јој је у интересу да, кроз достигнуте исходе образовања и васпитања, добије одговорне, демократски оријентисане грађане;
- Сарадњу са службом за запошљавање, међусобном разменом информација, пројектовањем уписне политике у постојеће смерове или образовне профиле на основу актуелних захтева тржишта рада и стања у евиденцији незапослених лица, израдом програма стручних обука, професионалном оријентацијом и каријерним вођењем и слично;
- Сарадња са широм друштвеном средином како би се обезбедио склад између индивидуалног и друштвеног интереса, ефикасност, економичност и флексибилност, отвореност према педагошким и организационим иновацијама зарад остваривања дечијих права и оптималних учинка образовања и васпитања, тј. исхода.

Сви нивои и облици образовања имају обавезу израде програма образовно-васпитног рада (Закон, 2013). За предшколски ниво, то је предшколски програм, за основно, средње, специјалистичко, мајсторско и друге облике стручног образовања, то су школски програми и израђују се на нивоу установе. За потпуност, тачност и развојност школског програма (доноси се на сваке четири године), поред учесника у изради (наставници, ученици, родитељи, представници локалне заједнице који партиципирају, руководство установе) одговорни су чланови управног одбора, који га разматрају и усвајају. Чланом 76. Закона о основама система образовања и васпитања (2013) прописани су елементи које школски програм садржи. Заснован је на наставним плановима и програмима образовања и њиме би требало обезбедити остваривање принципа, циљева и стандарда постигнућа, до исхода. Зато се у школски програм обавезно уводе циљеви школског програма, назив, врста и трајање свих програма образовања и васпитања које школа остварује, као и језик на коме се остварује; обавезни и изборни предмете и модули, уколико школа има оглед или програме обука за одрасле засноване на модулима. Сви предмети се уводе у школски програм по

циклусима, односно образовним профилима и разредима; како школски програм не би био само препис наставних планова и програма, предвиђено је увођење и навођење начина на који се остварују принципи и циљеви образовања и стандарди постигнућа, као и начини и поступци којима наставници остварују наставне планове и програме, програме других облика стручног образовања и све врсте активности у образовно-васпитном раду. Своје место у школском програму имају и факултативни наставни предмети, њихови програмски садржаји и активности којима се остварују⁴¹. Индивидуални образовни планови су одговор на специфичне потреба ученика који имају тешкоће у савладавању програма или одговор на проширене потребе ученика који изузетно напредују. Овакви програми се уводе, у складу са потребама ученика, у школски програм анексима сваке године. Као елементи школског програма укључени су и допунска, додатна и припремна настава, као видови посебне подршке ученицима. Ту су и сви планови, програми и начини на који се реализују васпитне активности и јача донедавно занемарена васпитна функција средње школе: од културних, слободних, спортских, излета, екскурзија, библиотеке, преко програма заштите животне средине, безбедности и здравља на раду, превенције насиља, сарадње са породицом, локалном средином, каријерног саветовања и вођења, свега чиме школа подстиче развој комуникације, решавање проблема, самоиницијативу, тј. предузетнички приступ.

Како поред ученика и наставника, садржаји (њихова научност, дидактичка прерађеност, прилагођеност узрасту, избор, актуелност, интересантност, поступци и начини преноса и прераде, начини евалуације усвојености) играју битну улогу у образовно-васпитном раду школе и имају дејство на партиципацију ученика, школски програм и његови елементи су разматрани и његови елементи укључени у емпиријско истраживање.

1.11. Модели партиципације ученика у образовно-васпитном процесу школе

Модели партиципације су, поред улога ученика, наставника и садржаја, увелико условљени односом одраслих према деци и младима. У различитим културама, овај однос је различит. За културе европског континента „могло би се рећи да модерна развијена друштва све више, и то до одмаклог узраста, маргинализују децу, истискују их из живота и активности одраслих, затварају децу и младе у неку врсту узрасних

⁴¹ Начине остваривања и прилагођавања програма музичког и балетског образовања, образовања одраслих, ученика са посебним способностима и двојезичног образовања;

резервата“ (Ивић и сар., 2001). Ова одвојеност и (пре)заштићеност од реалног живота у формативним годинама лишава их „стварних смислених активности“ чију замену чине „псеудо-активности“ или „активносни вакуум“. Тиме је умањена могућност социјалног учења, изазивајући проблем социјалне адаптације.

О проблему партиципације деце и младих у социјалној заједници савременог друштва писао је Роџер Харт⁴² (Rodger Hart). Првенствено, његова теорија имала је циљ да омогући младим људима развој, да се њихов глас у друштву чује и да се укључе у активно учествовање у доношењу одлука, кроз различите пројекте. Оригинално, његова лествица партиципације (Харт, 1992, стр.8), обухватила је осам различитих модела партиципације младих. Од почетних корака, манипулације, декорације и површног поштовања, који су услов и база за наредне, као што су организовање активности за младе од стране одраслих, као што је волонтирање, али без довољно обавештености. Следећи корак доноси могућност изношења мишљења и повратну информацију, назван консултацијама. Напредовање на лествици партиципације је остварено када одрасли покреће иницијативу и води младе кроз организацију и реализацију пројекта, делећи власт. Искуством таквог учешћа у пројекту омогућава младима сопствену иницијативу и покретање акције, што може довести до највишег нивоа на Лествици, равноправног партнерства младих и одраслих.

Широко прихваћена као развојни модел партиципације, лествица партиципације је нашла своју примену и у другим областима живота деце и младих, као што је школски живот и рад. Разматрајући проблем квалитета партиципације са позиције партиципативних права детета, у оквиру ГТЗ пројекта, Лествица је редефинисана (Видовић и сар., 2005). Овај модел укључује следеће нивое: 0) изостанак партиципације, јер су деца у потпуности игнорисана у свим одлукама и активностима; 1) одрасли су ти који управљају, доносећи све одлуке и информишући децу само о оном делу задатка/ активности који би требало да ураде; 2) одрасли управљају, а деца објашњавају разлоге због чега би требало да се укључе у активност; 3) одрасли манипулишу децом, питајући децу да ли су сагласни, али су суштински одлуке и даље само њихове, чиме остварују неке своје циљеве (такмичења којима се унапређује рејтинг наставника, школе, комерцијалне или политичке сврхе, која деца често нису ни јасна, ни значајна; 4) одлука о активностима остаје на одраслима, с тим да деца учествују као декорација (церемоније, манифестације које планирају одрасли, а деца се

⁴² Истакнути савремени психолог, сарадник УНИЦЕФ

налазе као представници са одређеним задатком - да изрецитују, да представе, након чега се повлаче и даље не учествују; у породици виђено као рецитовање нове песмице које је дете научило, у школи такође, посебно када се нечим пред неким желе да похвале); 5) привид или симболична употреба деце односи се на питања од значаја за децу, где дете присуствује као представник, али његово утицање на одлучивање не сеже даље од неких небитних ствари (представник парламента у управном одбору, на наставничком већу и сл.); 6) позив на учешће идејама, али крајње одлуке остају на одраслима према њиховим намерама; 7) одрасли приликом доношења одлука консултују децу, разматрају и узимају у обзир њихове предлоге приликом одлучивања; 8) одрасли и деца заједнички одлучују; 9) деца одлучују, уз помоћ одраслих; 10) деца одлучују док се одрасли укључују само уколико су позивани за помоћ (Лествица партиципације коришћена у емпиријском истраживању; Видовић и сар., 2005). Издвојени нивои су, чини се, најпрепознатљивији у образовно-васпитном раду школе, посебно средње, јер је школа место дугог, континуираног утицаја и јасно уређеног система и јер њени ученици већ имају одређену базу знања и искуства из претходних нивоа школовања.

Припадност одређеној средњој школи, ученика укључује у позицију партиципацијента. Он уписом постаје члан установе, припадник ученика и субјекат образовно-васпитног рада. Колика по обиму и каква по квалитету, у којим видовима и на каквим нивоима ће се карактерисати његова партиципација, зависи од бројних услова. Међу њима су: карактеристике установе, садржаја, карактеристике одраслих на које су ученици усмерени и карактеристике ученика. Сам први сусрет са установом, њеном територијалном позицијом, њеним просторним садржајима (број, величина, распоред просторија, различитост намена појединачних просторија, богатство просторних могућности на отвореном и затвореном простору, непосредно окружење школе и приступност окружењу (превоз, инфраструктурне везе, стазе, осветљеност, безбедност) јесу елементи који дају оквир утицаја овог фактора на партиципацију ученика. Опремљеност школе намештајем, опремом опште и специфичне намене (у зависности од врсте школе), наставним средствима, уређење и удобност, хигијена, доприноси специфичностима атмосфере с којом се ученик сусреће од уласка у школу, и у њој проводи време, су од важности. Како ће школа пријатног екстеријера и ентеријера, уколопљена у средину у којој је ситуирана, ослобођена околних препрека, отворена према средини, бити пријемчива за ученика, тако ће незграпна грађевина, тешко приступна, ограничених и тесних улаза, која одаје утисак општег сивила и

небезбедности бити често ограничавајући фактор партиципације ученика. Одрасле, као фактор утицаја на партиципацију ученика, чине сва запослена и стална сарадничка лица у школи, почевши од наставничног кадра, стручних сараданика, менаџмента школе (директора, помоћника, координатора, секретара, административних радника, рачуноводства), преко помоћно- техничког особља и сталних сарадника школе (спољашњи сарадници могу бити представници других делатности- лекари, стоматолози, припадници обезбеђења школе, представници локалне управе задужени за сарадњу са школом, представници наставних база и света рада, као и представници културних установа и удружења) којима ученици имају прилике да редовно ступају у контакте. Најфреквентнији и најобимнији утицај носе наставници, природом задужења, као они са којима су контакти ученика континуирани и обавезни. Однос одраслих, као особа које се у школи налазе због ученика, због којих активности школе постоје и због којих се реализују јесте подстицајно за партиципацију ученика. У школама где се ученици доживљају као ометајући елемент за рад, и атмосфера и односи са ученицима су ограничени, формализовани, дистанцирани, селектирани, хладни и тиме за адолесценте одбијајући. Карактеристике ученика као фактор партиципације су ученикове могућности, особине личности, знања, навике, вештине, способности, интересовања, искуства, однос према раду и образовању, породичне специфичности и вредности и припадност вршњачким групама. Трансмисију између ових фактора као утицајан на партиципацију ученика чини образовно-васпитни рад, његови садржаји и карактеристике.

Разматрајући партиципацију ученика према различитим критеријумима, може се говорити о различитим моделима партиципације. За потребе јаснијег разликовања, посматраћемо партиципацију са позиције ученика, мада се сваки од наведених модела, као и партиципација ученика без наставника у образовно-васпитном раду у чистом виду ретко среће.

- У односу на број ученика учесника партиципације у школском животу, разликујемо појединачну, групну и колективну партиципацију.

Појединачна (индивидуална) партиципација је манифестно учешће једног ученика у образовно-васпитном раду. Најчешћи примери су када ученик одговара на постављено питање, у ситуацијама када износи своје мишљење, када образлаже свој став, покреће иницијативу, изражава критички суд према неком или нечему. Ваља напоменути да се

и приликом појединачне партиципације ученика, реализује колективна партиципација других ученика, али другим моделима партиципирања.

Групна партиципација се односи на учешће групе ученика у образовно-васпитном раду, било да се група бави припремањем, организацијом или решавањем одређеног проблема, при чему сваки члан групе даје свој допринос у складу са његовим могућностима или улогама (ако је тимски рад), а продукте рада представља сукцесивно, укључивањем сваког члана, или појединачно, избором представника. Обично, паралелно са овом врстом партиципације, одвија се и паралелна групна партиципација, са истим или другачијим задацима.

Колективну партиципацију ученика чини учешће ученика у школском животу којим се врши обухват једног или више школских/ одељењских колектива или група, као што је посета, излет, екскурзија, приредба, манифестација и сл.

- Партиципација ученика у животу и раду школе може бити непосредна и посредна. Услов непосредне партиципације је физичко присуство.

У животу школе постоје активности, где је учешће ученика ограничено на представнике, као што су учешће у раду стручних, саветодавних, управних органа, тематски састанци, интерни састанци менаџмента школе, одређених наставника и ученика. У оваквим случајевима, делегирани представници ученика непосредно партиципирају, са улогом преноса информација, и заступања интереса других ученика. Исти нужни услов неопходности физичког присуствовања, важи и за непосредну партиципацију у образовно-васпитном раду.

- Ако је за учешће ученика у образовно-васпитном процесу критеријум његова иницијатива за партиципацијом, може се говорити о обавезној и изборној партиципацији.

За обавезну партиципацију, у овом случају, неко ван ученика ће бити иницијатор његовог учешћа (најчешће наставник, вршњак), док ће од иницијативе ученика зависити изборна партиципација.

- У односу на резултате/ продукте/ исходе партиципације ученика, издваја се продуктивна и непродуктивна партиципација ученика.

Приликом учешћа ученика у образовно-васпитном процесу, постојање његовог процесног и резултатског скорa упућује на продуктивну партиципацију (у продуктивној партиципацији разликујемо постигнућа). Учешће ученика које излази из оквира задатка је непродуктивна партиципација. Непродуктивна партиципација не носи увек негативан предзнак. Напротив, ситуације у којима се у школи дешава непродуктивна партиципација могу бити од значаја и за ученика/ е, и за наставника, посебно када се тематски везују за друге потребе ученика а не за садржај рада и активности, али на њих утичу (као што су детаљи везани за ученикова шира интересовања, међусобне одељењске односе, породичну ситуацију, здравствено стање, ваншколска постигнућа и друо). У педагошкој пракси наилазимо и на случајеве деструктивне партиципације ученика, која обухвата све оне облике понашања, којима се омета или онемогућава партиципација ученика (примери кршења правила живота и рада школе, радне дисциплине на часу или ваннаставним и факултативним активностима).

- У односу на манифестна понашања ученика партиципативни процес може бити пасиван и активан.

У току пасивне партиципације, партиципација ученика је доминантно ослоњена на праћење аудио и визуелних подстицаја, који долазе од других особа непосредно или путем преноса (најчешће наставника или садржаја пренесених путем различите опреме- цд- плејера, телевизије, компјутера, видео-пројектора). Углавном се везује за „традиционалну наставу“ у критичком, чак критизерском смислу, често занемарујући чињеницу да пасивна партиципација може покретати и носити продуктивне мисаоне процесе (посматрање, памћење, повезивање, разумевање, анализирање, синтетизовање..). Ако није једини и доминирајући модел партиципације ученика, пасивна партиципација је потребан и незаменљив модел, нпр. у обавезном наставном процесу, приликом увођења ученика у изучавање новог предмета, или приликом обраде садржаја са којима ученици нису имали поступних, систематичних ни искуствених сусретања. У току активне партиципације учениково учешће укључује вишеструко и обично, али не и нужно обавезно, видљиво анагажовање- показивање, објашњавање, извођење радње и сл.

Видљивост форми понашања ученика не мора нужно бити суштинска активна партиципација. Зашто се онда опредељујемо за овакву врсту класификације? Зато што

се социјална интеракција, која је у основи образовно-васпитног процеса, већим делом заснива на видљивим формама понашања, а оне утичу на вредновање постигнућа ученика. Оне форме понашања особе које нису довољно или уопште нису видљиве средини, остају скривене, до момената обавезне или самосталне партиципације. Прерада и резултати до тада остају познати само особи која их предузима (мисли, закључује, проверава хипотезу). Процес и резултати партиципације, приступачни су особама из окружења, само оним и само онај део који је особа спремна да саопшти, објави, покаже, образложи (комуникацијом, невербалним гестовима, радњом). Ни понашање се не може сваки пут тумачити на основу и само исказане форме која је видљива, јер нема увек склада између мисли- исказаног става и исказаног акта понашања (ни онда кад је свесно, а посебно не када се узимају у обзир несвесне реакције). Заправо, средина има прилику да „види“ само оно што је особа у стању или спремна да покаже/ прикаже. Или „види“ оно што друга особа из средине, која је у улози посматрача или учесника „протумачи“ као форму са одређеним значењем. Примери за наведено су бројни у средњој школи: интровертни ученици, који упркос континуираној и доминантно пасивној партиципацији постижу високе резултате; ученици који нису позитивно ситуирани у социјалној групи; ученици чији је доминантни стил учења кинестетички насупрот доминирајућим аудио-вербалним стилевима подучавања; погрешна тумачења наставника покушаја нетипичне партиципације ученика, чиме се често замагли постигнуће достигнуто партиципацијом (изналажење новог поступка за решење проблема, познавањем проблематике дубље од школског нивоа и сл); партиципација изазвана „скривеним“ подстицајима (личним асоцијацијама, међусобним односима ученика, неконтролисаним реакцијама на додирни садржај због специфичног, личног емоционалног искуства и сл.). Због наведених разлога, претходну класификацију можемо допунити критеријумом који, поред ослоњености на манифестно понашање ученика, узима у обзир и његово постигнуће.

- У односу на процес укљученост учесника, партиципацију можемо посматрати као вођену, самосталну или договорну.

Током вођене партиципације, ученик учествује пратећи назнаке, упутства, препоруке, савете наставника. Самостална партиципација подразумева учешће ученика, током кога је, у решавању задатка/ активности, ослоњен на сопствене снаге, те је и процес у и резултат показатељ његовог сумативног постигнућа. Договорна партиципација укључује другу особу, обично наставника, где се, уважавајући предлоге и ставове и

ученика и наставника, договором бира решење за актуелни задатак/ активност. Договор подразумева обострано прихватање и, иако јесте битан елемент у процесу сарадње, још увек није сама сарадња.

- У односу на степен утицаја учешћем у образовно- васпитном процесу, говори се о асиметричној и симетричној партиципацији.

Асиметрична партиципација јесте скоро свака партиципација ученика. У току асиметричне партиципације, одвија се припремање ученика путем подучавања и учења, за будуће процесе симетричне партиципације/ сарадње. Приближавање симетричној партиципацији искључује партиципацију. За симетричну партиципацију/ сарадњу, неопходан услов је једнакост улога и компетенција, што у образовно-васпитном процесу није случај. Симетрична партиципација не подразумева увек једнаке утицаје у доношењу одлука, већ једнак положај у процесу сарадње, чему се тежи, посебно у последњим разредима средње школе, када се назиру обриси формиране личности ученика. Обе наведене партиципације су могуће између ученика у току образовно-васпитног рада, посебно током групног.

Како образовно-васпитни рад средње школе, посебно обавезан, који обухвата све ученике, заузима највећи део времена ученика проведеног у школи и носи формално вредновање учениковог постигнућа, обухвата главне субјекте, ученике и наставнике, издвајају се релациони модели за партиципацију ученика, од којих иста често и зависи.

Могући релациони модели су:

- ПНПУ- пасиван наставник, пасиван ученик
- ПНАУ- пасиван наставник, активан ученик
- АНПУ- активан наставник, пасиван ученик
- АНАУ- активан наставник, активан ученик

ПНПУ- пасиван наставник, пасиван ученик: од наставниковог избора облика и метода рада, зависиће увелико и модел ученичке партиципације. Наставник који користи фронтални облик и вербалне методе (путем преноса), утицаће на пасивизацију ученика.

ПНАУ- пасиван наставник у току часа/активности, који је претходно извршио припрему задатака, материјала, детаљна упутства за ученика, из пасивне позиције ће

пратити активну партиципацију ученика и своју улогу померити из лидерске у менторску.

АНПУ- активан наставник, који користи широку лепезу брзо смењивих метода, носиће својом водећом улогом час, али неће оставити простора за активизацију ученика.

АНАУ- активан наставник, мини предавањем, групним или тандемским обликом рада, кооперативном улогом, ослобођеним закључним делом часа/активности за евалуацију (и корекције) изазваће активну партиципацију ученика (не „активну партиципацију ради активне партиципације“).

Сви наведени модели партиципације се сусрећу у животу и раду средње школе. Чему би тебало тежити је унапређивање свих фактора који утичу на партиципацију ученика, како би се модели непосредне, активне и договорне партиципације нашли по обухвату ученика и по дубини раме уз раме са осталим, сада доминирајућим моделима, а све у циљу оспособљавања ученика/ младих за сарадњу у животу заједнице и личном животу.

1.12. Домети и ограничења партиципације ученика у образовно-васпитном раду у средњој школи – садашње стање

У односу на елаборирана сазнања, може се констатовати да има позитивних домета у домену партиципативних права ученика, чему доприноси наш актуелни друштвени контекст. Друштво је у пролонгираној транзицији, оптерећено економским проблемима а окренуто демократизацији друштва. Искуства претходног друштвеног уређења припадају старијим генерацијама, док нове, стасавале у време великих политичких промена и током увођења капиталистичког уређења, почињу да сагледавају значај промене свести, у значењу промена у погледу на свет. То носи одговорнији, посвећенији однос према раду, сталном професионалном усавршавању, процесу доживотног учења, уважавању других људи и њихових различитости, личној, одговорнијој улози у друштву, самосталном решавању проблема и сношењу последица у случају изостанка одговорности, схватању важности подстицања и обликовања предузетничког односа. Чак и када ове промене нису унутрашње мотивисане и када се

не сагледавају из убеђења, постоји свест о томе да од њих зависи егзистенција у објективној стварности.

Достигнута и дограђивана научна сазнања још од прошлог века наглашавају значај проактивног односа ученика у процесу образовања и васпитања. Важност научно сазнатог, активне позиције ученика, само је појачана и потврђена Конвенцијом о правима детета а утврђена њеном ратификацијом. Између осталих, њоме се промовише остваривање групе партиципативних права деце и ученика, као међународно признате тековине новијег датума, која активну партиципацију види као најефикаснији начин за успешност у школовању, даљем раду, образовању и личном животу појединца и која је обавезујућа. Стање партиципативних права деце и ученика и у савременом свету је тема којом се баве стручњаци, истраживачи, тражећи унапређивање њихове примене у пракси друштва. Наше друштво се овом проблематиком интензивније бави у последњој деценији и само покретање питања партиципације деце и ученика је велики помак, коме су следили видљивост проблема, појединачни проблеми кршења ових права, „малим корацима“, како би дошли до ширих размера, у којима и породица, школа и локална заједница показују интерес за разрешавања проблема примене партиципативних права деце и ученика. Културолошки посматрано, шири се разумевање за потребу промене традиционалног концепта породичног васпитања деце. Промене у друштву, раду, урбанизацији и структури породице утичу на промене у патријархалном моделу васпитања деце. И даље је доминирајући протекционистички однос према деци, али се критички запажају његови исходи који се огледају у презаштићености, недовољној самосталности деце, пролонгираном детињству, центрираности деце на себе, несналажење, посебно младих, у друштву. То покреће процесе преиспитивања оваквог односа одраслих према деци, па се превазилажење проблема све више види у развијању партнерства у породици. За разлику од развијених друштава, где млади активно партиципирају у породици и друштву, и где се захтева промена и у образовном систему, јер је школа као институција задржала старе и превазиђене облике односа и рада, код нас се развој партиципације деце и ученика од породице, преко школе до заједнице, доживљава као један од начина којим ће се, јединством и применом усклађених васпитних утицаја, млади осамостаљивати, покретати на акције и преузимати одговорности за себе, у складу са узрастом и могућностима, а касније и за свој живот. У школи као институцији, сагледавање неопходности промена, међу њима и унапређивања

партиципативне праксе ученика је присутно, иако недовољно и партикуларно. Поред критичких преиспитивања исхода породичног васпитања, школа има и своје, специфичне разлоге да прихвата ову тенденцију јер је оптерећена нарастајућим недостацима образовно-васпитног рада, као што су неадекватност постојећих профила у односу на потребе тржишта, нефункционалност стечених знања ученика, недовољан васпитни утицај школе, споро увођење иновација у педагошку праксу школа. Убрзање и ширење праксе која укључује и развијање ученичке партиципације у оквиру образовно-васпитног система је подржано усклађивањем школских нормативних аката са Конвенцијом, упознавање са образовним достигнућима европских земаља, као прилог повољнијем оквиру за развој и примену партиципативних права ученика у школи. Прве, али не и довољне промене у том смеру отпочеле су увођењем ученичког парламента. Намера је да се њихова примена прошири на редовну наставу и све друге сегменте школског живота.

Домети партиципације ученика ослоњени су на три фактора образовно-васпитног рада, ученике, наставнике и програм образовања и васпитања. Свест ученика и породице о важности образовања као услова за боље будуће ситуирање у друштвеном контексту, повлачи за собом потребу за што бољим школским постигнућем, као битним условом за наставак школовања. Њен значај је појачан раслојавањем и економским осиромашењем бројних слојева становништва, чиме су породице све мање у стању да омогуће плаћено даље школовање деци. У тој ситуацији само формално високо школско постигнуће ученика пружа шансу за упис на места за више нивое образовања која су бесплатна (буџетска). Тржиште рада је засићено у односу на потребе привреде, незапосленост је велика, посебно међу младима, тако да се наставак школовања доживљава и као својеврстан начин за превазилажење тог проблема. Конкуренција међу ученицима је јака, посебно на крају циклуса средњег образовања, тако да се ученици труде да се истакну, углавном активним партиципирањем у образовно-васпитном процесу, посебно када процене да знања која стичу могу примењивати у решавању проблема у свакодневном животу и да им могу бити корисна како би остварили циљеве везане за даље школовање. Ученици средње школе имају свест о важности активног партиципирања за њихов развој, стицање самопоуздања, самоактуелизацију, али и „хало“ ефекту активне партиципације, који помаже утврђивању њиховог статуса успешних ученика који је и самотивишући.

Наставници континуирано и обавезујуће деценију уназад учествују у сталном стручном усавршавању, стичу, допуњују и усавршавају своја знања из области уже струке и педагошко-психолошких наука. Малобројни су укључивани у међународне и домаће пројекте намењене развојним променама у педагошкој пракси и своја знања преносе на колеге. Они и наставници који су посвећени професији наставника (и који су прихватили да је наставник њихово основно занимање), који припадају подржавајућем типу наставника и који имплементирају савремена знања и новостечене вештине, испробавају и уводе новине у свој рад, представљају покретачку снагу за промене на нивоу установе. Промене подразумевају предлоге за измене застарелих наставних планова и програма, увођење облика, метода, техника и средстава у образовно-васпитни рад које подстичу развој ученичке активне партиципације различитих нивоа. Чак и када ти подстицаји изазивају ниже нивое а шири обим партиципације ученика (као што је, нпр. информисање ученика, разумевање задатка и извршавање улоге или консултације), подстицаји имају значај јер из њих израстају прилике за ученике за напредовање ка вишим нивоима партиципације ученика (иницијатива ученика, рад уз менторство наставника, учествовање у заједничком процесу одлучивања). Напредовање у квалитету партиципативног процеса може следити било да је подстакнуто од стране наставника, да је резултат задовољства ученика постигнутим и преузимањем иницијативе или је резултат посредног искуства које су ученици стекли посматрањем туђег учешћа и покренули се увиђајући позитивне резултате других. Регулатива у образовању подстиче на доживотно образовање и оне наставнике који нису унутрашње мотивисани за континуирано усавршавање и достизање постављених стандарда компетенција наставника за наставну област, предмет и методiku наставе, поучавање и учење, подршку развоју личности ученика, комуникацију и сарадњу. После скоро две деценије изостанка, ревитализован је и процес унутрашње контроле и спољашњег надзора школа, са јасно прописаним консеквенцама за недовољно коректан рад, који даје позитивне ефекте у раду наставника.

Програм образовања и васпитања је диверсификован у циљу померања фокуса са наставног плана и програма на ученика, његов узраст, могућности, потребе, интересовања и специфичности, у правцу развоја савремених компетенција ученика отворивши нове просторе за партиципацију ученика, јер нуде бројније и актуелније садржаје младима.

Већина наведених фактора који доприносе позитивним донетима у развијању партиципације ученика, уједно учествују и као ограничавајући фактори у овом процесу. Друштвену климу поводом проблема партиципације деце и ученика у образовно-васпитном процесу, поред освешћеног дела популације, који има позитиван став о потреби поштовања и примене партиципативних права, чини и онај део популације који подржава и практикује традиционалне концепте васпитања, или се ослања на коруптивни модел и пружа га подмлатку као инстант-решење за напредак у друштву, сматрајући да, изван тога, млади не морају да се ангажују и личном активацијом достижу напредак („да се деца не муче кад ће им родитељи својим везама обезбедити будућност“). Посредна искуства из оваквих примера потенцијално постају колебајући чинилац за остале младе, који утиче на њихово преиспитивање („да ли има смисла улагати труд и напор, уколико је то „рецепт“ за позитивно постигнуће“), што је додатни изазов за породицу, школу и заједницу.

Ограничавајуће су и чињенице које се односе на ученике. Педагошка сазнања о важности упознавања личности васпитаника нам говоре и да, уз уважавање свих разлика и специфичности ученика, постоје разлике које условљавају активно или пасивно учешће ученика. Оне проистичу из констелације личних особина ученика, стечених искустава, предзнања, ставу о образовању, саморазвоју, где значајну улогу има и развијена свест ученика о себи, која, чини се, више него у претходним временима, није увек реална. Сам процес образовно-васпитног рада за ученике може бити демотивишући, посебно у ситуацијама: када не разумеју садржај (нејасно или несигурно, дигресивно објашњавање наставника, несистематичност, убрзан ритам или постављање стандарда који нису у складу са могућностима ученика, неиздвајање битног из садржаја...); када им је досадно (нема подстицаја за укључивање ученика, једноличан рад, без отежања у радним задацима...); изостане уважавање њихове личности од стране наставника (нема повратне информације, нема похваљивања, питања се игноришу, као и покушај успостављања дијалога, иницијативе ученика, критикује се личност ученика а не поступак, ученик се етикетира, прети му се кажњавањем...), или ученика (негодовање, исмевање..); када изостане објективно оцењивање (оцењивање оптерећено субјективношћу наставника или разликама у процени, јер наставници углавном процењују степен савладаног знања код ученика, док ученикова самопроцена постигнућа, „ ... поред познавања чињеница узима у обзир

и колико је радио на том предмету, али и какве су му могућности у одређеној области” (Продановић, Љ., 1989, стр. 18), што све може резултирати пасивношћу ученика.

И сам наставник, у ситуацијама када су његова педагошко-психолошка и методичка знања недовољна, када нема развијену свест о потреби сталног стручног усавршавања јесте ограничавајући фактор за развој партиципације ученика. Као један од индикативних примера су резултати истраживања (видети у Talis 2013 Results: an International Perspective on Teaching and learning, 2014), у коме је, по први пут, наша земља учествовала 2013. године. The OECD Teaching and Learning International Survey [TALIS] истраживање је окупило наставнике из 30 земаља, како би се утврдили услови у којима раде наставници с циљем обезбеђивања ефикасније наставе и учења у школама. Упоређивање држава по разним параметрима које пружа ТАЛИС истраживање, омогућава размену примера добре образовне праксе и сагледавање како се друге земље суочавају са сличним образовним изазовима⁴³. Налази говоре да заступљеност високообразованих наставника износи 83% (91% у другим земљама). У 2012. години, 70% наших наставника је учествовало је у неком од програма стручног усавршавања за наставнике (наспрам 90% колико износи просек за друге земље), али су знатно више од других учествовали на образовним конференцијама и семинарима (60% наспрам 44%). Наставници изражавају потребу за стручним усавршавањем, издвајајући програме за рад са ученицима са инвалидитетом (35% наставника) и програме о употреби нових технологија (21%). Немотивисаност наставника за рад може бити изазвана slabим материјалним статусом, недовољним знањем и вештинама, те несигурношћу наставника, или проузроковати незаинтересованост за рад, тзв. „линијом мањег отпора“, без обзира на степен достигнутих компетенција (према ТАЛИС истраживању, наши наставници сматрају да њихова професија нема подршку и није цењена у друштву, али да они, ипак, у њој уживају). Наставници могу бити заинтересовани за рад, али без иницијативе да уводе иновације и тиме ситуирани у традиционалним формама наставе, јер се на тај начин осећају сигурно. И личне особине наставника, његов доминантан стил рада (ауторитарни, инфериорни), изражени осећај надмоћи над ученицима, могу бити отежавајуће околности за примену партиципативних права ученика. Непознавање ученичких права и механизма за развој

⁴³ У нашој земљи, истраживање је укључило 3.857 наставника виших разреда основне школе и 186 директора из укупно 191 школе Упитницима су постављена питања у вези са: особинама наставника, радним окружењем, управљањем школом, приликама за развој и усавршавање, награђивањем и повратним информацијама, педагошким праксама и уверењима и самоефикасношћу и задовољством послом.

примене партиципативних права ученика, такође су међу реметилачким чињеницама за развој партиципативног процеса, јер ни сам наставник није у могућности да ученике подучава и уведе их у процес у коме ће ученици остваривати различите нивое учешћа, у зависности од активности, садржаја и својих могућности. Релативно стабилан вредносни систем наставника, оптерећен је предрасудама о ученицима, као што су да (Врањешевић, 2004, стр. 66) „... млади нису довољно зрели да доносе одлуке и предузимају акције; прво одговорност, па онда право на партиципацију; партиципација ће се негативно одразити на ауторитет одраслих; млади нису заинтересовани за остваривање партиципативних права јер су свесни да за то још нису спремни“. Такође, има наставника чији вредносни систем није у складу са друштвеним захтевима, што може бити још једно од реално могућих ограничења која долазе од стране наставника.

Иако школски програми данас садрже знатно више разноликих ваннаставних активности које би требало да привуку ученике и омогуће им задовољавање потреба, интересовања, изражавања и развијања способности, у педагошкој пракси се сусрећу бројне ситуације које ограничавају ученичку активну партиципацију. Оне се могу објаснити коректним процесом планирања (утицај спољашње школске и ваншколске контроле), али потпуним или делимичним изостанком реализације, који се брани недостатком просторних, материјалних, техничких могућности школе, нередовним одржавањем активности због других обавеза наставника или непојављивања ученика. Уобичајено је да се у школама у ваннаставне активности укључују релативно трајне и непроменљиве групе ученика, са истим или сличним задужењима, које раде више у циклусима према текућим, пригодним потребама школе, него континуирано. Наведена ограничења партиципације ученика односе се и на представничко тело ученика школе, ученички парламент. Парламент се често, у ситуацијама када уопште ради, супротно својим функцијама, претвара у затворен систем унутар школе, оптерећен формом самодовољности, што код осталих ученика изазива одбојност, осећај неправедности и незаинтересованости за укључивање у рад.

Из наведених разлога, и оних који проистичу из њих, у образовно-васпитном раду средње школе и даље је доминантна пасивна партиципација ученика. Пасивну партиципацију ученика идентификујемо у наставном процесу, у свим његовим фазама, од препаративне, преко оперативне, до верификативне. То укључује и пасивну партиципацију ученика у оцењивању, као формативном процесу којим се на крају школске године и на крају циклуса образовања даје сумативни суд о достигнутом

исходима образовања и васпитања. Пасивна партиципација ученика је доминирајућа и у ваннаставним активностима. Кроз пасивну партиципацију ученика, научени образци понашања се преносе и у остале сегменте рада школе у којима ученици учествују, као што су нпр. ученичко удруживање или управљање школом. Присутне су мање варијације од школе до школе, које настају због другачијег ангажмана мањих група или појединачних наставника и ученика.

Процеси партиципације ученика у школи не би требало да буду препуштени интерношколским „образовним политикама“, или личним напорима прогресивних појединаца и тимова. Друштво и школа, као њена институција, свесни важности за формирање будућих грађана ове земље би требало да подрже, подстичу и унапређују садашње позитивне домете ученичке партиципације, уз шире укључивање друштвених радника, интелектуалаца различитих профила, медија, наставника, управе школе, локалне заједнице, задужених представника Министарства просвете, науке и технолошког развоја. Важно је и увођење механизма контроле и корекције уочених недостатака, како би се редовно изводио процес евалуације и корекције у образовно-васпитном раду. Као прилог унапређивању остваривању партиципативних права ученика може послужити и предлог функционалног модела за развој партиципације ученика у остваривању општих исхода образовно-васпитног процеса у средњој школи.

1.13. Предлог функционалног модела за развој партиципације ученика у остваривању општих исхода образовно-васпитног процеса у средњој школи

Задатак школе је стварање оптималних услова за остваривање исхода образовања и васпитања. Они подразумевају и стварање услова за остваривање партиципативних права ученика, произашлих из члана 12. Конвенције о правима детета, која обухватају:

- Право на слободно изражавање мишљења.
- Право да се то мишљење узме у обзир у свим стварима и поступцима која се непосредно тичу ученика, узимајући у обзир његов узраст и когнитивне, емоционалне и социјалне способности.

Експлицитно или имплицитно, права која подразумевају партиципацију ученика су и право на информисање, слободу окупљања, слободу изражавања, право на приватност,

образовање које ће промовисати вредности људских права и демократије, као и право на слободу мишљења и вероисповести (Видовић и др. 2005, видети стр. 35). Ослањајући се на наведена права, и поштујући најбољи интерес ученика, школа истиче права ученика на квалитетан образовно-васпитни рад, уважавање личности ученика, благовремену и потпуну информацију о питањима од значаја за његово школовање, информације о његовим правима и обавезама, учествовање у раду органа школе и друга права, којима се обезбеђује партиципација ученика у образовно-васпитном процесу.

При изради концепта функционалног модела за развој партиципације ученика у образовно-васпитном процесу, узети су у обзир идентификовани домети и ограничења партиципативног процеса. Модел садржи конкретне активности које се могу спровести у педагошкој пракси.

Организациони и процедурални услови, који утичу на промене у когнитивној и социјалној сфери ученика и наставника, и омогућавају да се унапреди стање примене партиципативних права ученика на нивоу средње школе су:

- Информисање ученика приликом уписа као основ за остваривање партиципативних права ученика

Обухвата све информације од значаја за ученике који се укључују у рад средње школе, прилагођавањем информација потребама ученика и родитеља. То су информације које се односе на: Конкурс за упис ученика, валидне ранг листе распоређених ученика; потребна документа за упис; основне информације о историјату школе, територијалној позицији, мисији школе, наставном плану и програму смера или образовног профила, са посебним освртом на изборне предмете и процедуре њиховог избора; постојеће ваннаставне активности и начине за укључивање у њихов рад; уџбенике, приручнике, потребан наставни материјал и опрему, могућности и услове њихове набавке; сарадњу школе са локалном средином (од домова за смештај ученика, преко сарадње са надлежним здравственим, културним, стручним установама, локалном управом); организацију рада школе, оперативни план рада школе за септембар месец, укључујући и први дан рада. Информације о школи су спремне у предуписним роковима. Форме кроз које се информисање будућих ученика и родитеља одвија су: званична веб-страница школе, дани „отворених врата“, сајмови образовања, обилазак основних школа и промоција школе, индивидуални разговори са стручним сарадницима,

директором, помоћником, секретаром, наставницима и вршњацима који су тачно информисани и комуникативни. Информације се могу прослеђивати у текстуалној форми, форми презентација, демонстрација, пано-приказа, документарних филмова (у складу са правилима презентације), флајера, разговора и сл. У току школовања, информисање се наставља континуирано, обухватајући све релевантне промене (од наставног плана, програма, стандарда предмета, критеријума за напредовање, услова и процедуре за остваривање дечијих права, преко могућности за учешће у школским процесима и сл. У информисању ученика учествују: одељењски старешина, предметни наставник, представници колектива, стручни и спољни сарадници; размена информација се може вршити са ученицима других школа, локалном управом, путем окултог стола, огласне табле, разгласа, књиге обавештења, кутка за текуће информације, школских новина, агитки и сл.

- Информисање као основ за остваривање партиципативних права ученика кроз сарадњу са родитељима

Родитељи, као значајне одрасле особе за ученике, и будући сарадници школе, заједно са ученицима, својом децом, присуствују првом родитељском састанку, како би се истовремено добили битне информације од значаја за школовање и напредовање ученика, упознали са свим сегментима и видовима школског рада, даљег школовања и запошљавања, остварили могућност за међусобну размену, додатна тумачења информација, њихову прераду и упознали са релевантним одраслим особама у школи за почетак њиховог школовања (одељењским старешином, предметним наставницима, педагогом, психологом, директором). Овом приликом школа не врши селекцију информација од интереса за ученике по дубини, већ по обиму. Информације које су ученицима и родитељима биле доступне приликом уписа се понављају детаљније. Подаци који се овом приликом представљају родитељима и ученицима, обухватају педагошке ставове и тумачења извода из законске регулативе који се односе на: права ученика, обавезе ученика, заштиту ученика од свих врста насиља, прописане процедуре у ситуацијама када дође до одступања од прописаног, предлоге интерних педагошких процедура у сврху превазилажења текућих проблема, као што су поступање у стању потребе ученика и родитеља за сарадњом. Интерно постављене процедуре у школи су ослоњене на искуства ефективне педагошке праксе и могу обухватати разноврсне потребе, као што су потреба за додатним информацијама, редовним консултацијама, препорукама стручних лица из школе, инструктивно-

педагошким радом, саветодавним радом, професионалном оријентацијом, каријерним вођењем ученика и другим. За спровођење процедура постоје именована лица која их познају и могу да се позову на изворе на основу којих су процедуре начињене. Сва нормативна акта која регулишу рад средње школе (нпр. Закон о основама система образовања и васпитања, Закон о средњем образовању и васпитању, Правилник о оцењивању ученика у средњој школи, Посебан протокол о заштити ученика од насиља, злостављања и занемаривања и сл.) и конкретне установе (Статут школе, правилници о безбедности, правилима понашања ученика, наставника и родитеља, правима и обавезама ученика, похваљивању и награђивању, матурском испиту и друга) су доступна родитељима и ученицима у електронској форми (на веб-страници школе) или у школи, уз стручна тумачења секретара. Благовремено и потпуно информисање родитеља и ученика, поред функције информисања, има ефекте развијања свести о отворености и уређености установе у којој се одвија образовање и васпитање ученика, одговорности наставника и других одраслих према родитељима и ученицима и утиче позитивно на успостављање међусобног поверења. Надаље се информисање родитеља наставља кроз уобичајене видове сарадње са школом: родитељске састанке, савет родитеља, проблемске групне састанке, трибине, предавања на тражене, актуелне теме или проблеме, отворена врата, индивидуалне разговоре са предметним наставницима и другим стручним лицима, као и добровољно учешће родитеља у свим активностима школе (од израде развојног плана, школског програма, годишњег програма до приредби, такмичења, манифестација, пројеката).

- Остваривање партиципативних права ученика у одељењском колективу

Рад одељењске заједнице и одељењског старешине је првих часова првог разреда посвећен информисању ученика о детаљима установљених школских аката, која су поткрепљена дотадашњим искуствима из образовно-васпитних ситуација и типичним ситуацијама које су карактеристичне за одређену школу, њен етос. Одељењски старешина је одрасли који својим односом према новоуспостављеном колективу модерира будуће интерперсоналне односе на релацији ученик - ученик и ученик - наставник. Уколико ученици од првог сусрета са старешином стекну утисак његове посвећености, благонаклоности и подршке њиховој адаптацији, отвориће се могућности за будући отворен, искрен и партнерски однос. Он ће се продубљивати кроз континуирану размену информација између ученика и наставника о условима у којима се одвија настава, о могућим решењима за искрсле проблеме у настави,

односима, оцењивању, школском постигнућу ученика, предлозима ученика за измене у ситуацијама којима нису задовољни или које им представљају тешкоћу, саветовање са наставником о реално изводљивим променама или начинима поступања ученика. Већ на првим састанцима одељењски старешина методом уверавања подстиче ученике да је њихово мишљење, тј. суд о стварима из школског живота драгоцен у интерперсоналној размени и да ће бити уважен на нивоу колектива демократским процедурама. Исте се спроводе разменом мишљења ученика (консултацијама) и прихватањем њихових предлога (већ имају искуства из основног школовања) за критеријуме избора и начин конституисања органа одељењског колектива, избор представника за ученички парламент, њихову улогу у процесу размене информација и пружањем повратних информација на релацији парламент - одељењски колектив. Приликом израде заједничког плана рада, одељењски старешина усваја предлоге ученика за васпитно-образовне теме којима ће се бавити током године, посете, излете, радне и друге активности којима ученици желе да се баве, јер су им важне. Ученици предлажу и ко би били носиоци ових активности (пожељно је укључити што већи број спољних сарадника), као и начине за реализацију - од округлих столова, дијалога, дебате, у форми *pro et contra* (за и против) и сл. Одељењски старешина се овде појављује у улози коректора, уколико нешто од предложеног излази из оквира пожељних образовно-васпитних утицаја или реално није доступно, уз објашњење разлога, до нивоа разумевања од стране ученика. У процесу договарања са одељењским старешином ученици користе право да предлажу, утичу и одлучују о правилима понашања на овим часовима која обавезују и старешину и ученике, уз унапред дате смернице о последицама непоштовања донесених правила, које ће васпитно бити ефективне, уз стално присуство модела реституције. На овај начин, одељењски старешина подучава ученике, утемељује основе парламентаризма, обезбеђује широку базу за консултације са ученицима и поставља темеље за ефикасан, континуирани рад у наредне три или четири године.

- Остваривање партиципативних права ученика у наставном процесу

Предметни наставник је носилац овог сегмента информисања ученика о наставном предмету, које се обично обавља у оквиру уводног часа, на почетку изучавања предмета и на почетку сваке школске године. Информације се односе на: назив предмета, његову позицију у наставном плану образовања и васпитања ученика,

односу са другим наставним предметима (корелацију), предвиђени фонд часова, циљевима изучавања предмета, задацима којима се достиже постављени циљ,, програмским садржајима и упутствима за реализацију програма. У ову сврху, пожељно је да сваки наставник изради *syllabus* (лат.) предмета, документ који представља оквир изучавања конкретног предмета, распоред путем кога ће се реализовати, начине на који ће се изучавати, обавезну, препоручену литературу и друге изворе, места предвиђена за извођење наставног процеса, предлог правила током рада која обавезују наставника и ученике, предлоге начина и инструмената за евалуацију наставног процеса. Наставник се стара да су ученици разумели природу предмета и позива ученике да се активно укључе у рад, дајући своје предлоге о: виђењу начина за стварање пријатне, радне атмосфере на часу, пожељном међусобном односу, правилима за рад, евалуацију наставног процеса, евалуацији школског постигнућа ученика, уз јасне критеријуме, као и иницијативе за примерену обраду, вежбање, утврђивање и систематизацију програма предмета (облик, метод, место, учешће ученика у препаративном, оперативном или верификативном делу часа). Овакву поставку користити и у току школске године, почетком месеца, представљањем плана рада. Како ученици нису увек једнако мотивисани за учешће у раду и како су им развојно ближи краткорочни циљеви, понављати процедуру и на сваком часу. Она садржи наглашавање наслова наставне јединице, циља, садржаја и начина рада и позив за предлоге и учешће ученика у управљању активностима на часу или наредним часовима. Ученике укључује у организационе активности (припрема материјала, апарата, инструмената, распореда). У току часа ученици партиципирају кроз мини-предавање, коришћење вишеструких извора за обраду садржаја, презентацију, организацију и вођење радионице, управљање дискусијом, предлоге за начин евалуације часа (описно, бројчано, асоцијативним симболом, одговором на питања и слично) предлоге за домаћи задатак. Наставник врши најаву наредне наставне јединице. У самом току часа, наставник се ослања на искуства ученика; теоријска знања повезује са примерима из живота који имају употребну вредност и олакшавају ученицима процес увиђања и генерализације; користи се наставним материјалима и очигледним средствима. Уводи савремене информационе технологије, служи се и препоручује могућности које пружају у трагању за примерима, сликама, дијаграмима, начинима презентације, аргументацијом научно релевантних личности и слично. Служи се садржајима других предмета за осветљавање проблема обраде са различитих страна, подстичући трансфер знања; селктује обим градива потенцирајући битно у наставном

садржају и понављајући га са ученицима користећи различите проблемске форме које изазивају радозналост ученика; повезује нове са већ усвојеним појмовима у мрежу логичког сазнања, подстиче размишљање и изражавање ученика кроз вербалне, симболичке, шематске приказе. Тиме даје прилику да ученик покаже сазнато у складу са својим доминантним стилем учења ученика. Уважава личност ученика, похваљује ученике за позитивна формативна постигнућа, коригује ставове и поступке ученика супротне циљевима образовања и васпитања без вредновања личности (етикетирања, нпр.) и правовремено оцењује, уз персонализовано објашњење постигнућа. Користи рад у пару, кооперативни рад, тимски и групни рад, методе које активирају ученике, посебно демонстрациони метод којим се уважава целина појаве или процеса. Води рачуна и о смењивању ученика у различитим улогама на часу приликом учешћа и примерености улоге могућностима ученика. Користи диференциране задатке за ученике различитих могућности за школско постигнуће и слично. У процес оцењивања укључује ученике, као и у процесу подучавања и учења подстиче критички став, ослоњен на утврђене критеријуме и стандарде предмета, слушајући активно мишљења која износе ученици.

- Остваривање партиципативних права ученика у ваннаставним активностима

Наставници задужени за вођење ваннаставних активности (осим допунске наставе која је обавезна за ученике који са тешкоћама савладавају програм), заједно са ученицима-старим члановима, на почетку школске године врше представљање претходног рада и јавни позив заинтересованим ученицима за прикључивање (филмовано, слајдовима, фотографијама, претходно израђеним продукцима, информацијама о терминима и оријентационим планом активности). По завршетку позива, конституише се састав за активност, који заједничким предлозима, уз критички однос према предлозима, конкретизује садржаје, видове, места и носиоце предвиђених активности. Ученици се континуирано консултују са наставником у процесу припремања и реализације, уз акциони приступ којим се мењају приступ, сегменти, уколико се у процесу испоставе мањкавости или методом можда не олује настану бољи предлози, чиме се појачавају утицаји ученика у процесу одлучивања. Процес вредновања реализованог је заједнички и отворен за примедбе, које се користе за позитивне промене у наредним годинама.

- Остваривање партиципативних права ученика у ученичком парламенту

Изабрани представници ученика у ученичком парламенту упознају се са регулативним средствима и њиховој функцији у раду овог тела. Новоконституисани састав парламента се упознаје са правилником и пословником о раду парламента, уз отвореност за утицаје на промене у документима које су усмерене на унапређивање ефикасности рада. Избор председника парламента вршити транспарентно, уз предлог програма рада и чланова руководећег тима, претходно усвојеним демократским процедурама. Улога координатора (одрасле особе) је да упозна и разјасни значај омладинског удружења, као и његове ингеренције у установи, буде извор додатних информација о ономе што је изводљиво и у складу са школском и законском регулативом и потенцира значајност повратних информација бази – одељењским колективима, посредно родитељима. Само име одрасле особе из школе која је задужена за рад парламента сугерише његову основну улогу и искључује дириговани приступ ученицима. Послови у којима учествују представници ученика школе обухватају активно учешће у изради стратешких и годишњих докумената школе, самовредновању рада школе у текућој години, праћење извештаја о реализацији предвиђеног у школском програму, утицаје при њиховој анализи, критички однос према изнесеном, учешће у одлучивању при усвајању и пренос информација, предлога и мера бази. Парламент преноси и усаглашене предлоге и иницијативе стручним, руководећим и управном органу школе, лобирајући за интересе ученика.

- Остваривање партиципативних права ученика у стручном усавршавању ученика и наставника

Већински изнесена мишљења ученика у процесу самовредновања у односу на испитиване области рада (нпр. планирање и програмирање, етос, подршку ученицима, руковођење школом, ресурсе и др.) се узимају као једна од смерница за унапређивање образовно-васпитног рада. Ученике укључити у рад на избору кључних циљева на којима ће се наставници ангажовати у наредном развојном петогодишњем периоду рада у школи. Уважити изводљиве предлоге активности и инструмената за праћење промена. Мишљење ученика би требало уважити и приликом конципирања плана стручног усавршавања наставника, било да су изражена током процеса самовредновања рада школе или лично намењена одређеном наставнику. Тим задужен за стручно усавршавање бира оне одобрене обуке и друге облике спољашњег стручног

усавршавања, којима ће се унапредити компетенције наставника за које су се ученици изјаснили да припадају областима које се могу унапређивати. Као пример, уколико су ученици приликом анкетирања потенцијали немогућност активног партиципирања у настави због сиромашног избора облика и метода које наставници користе приликом реализације часова, онда ће ученички утицај бити од важности приликом одређивања школе за обуке које се односе на компетенције наставника за подучавање и учење. Координисано, овакве оцене ученика ће утицати на избор оних садржаја и активности које ће бити укључене у годишњи план рада школе, како би се резултати у овој области унапредили. Међутим, неопходно је да план стручног усавршавања наставника у школи обухвата и обуке (као и теме у оквиру унутрашњег стручног усавршавања) које се односе на: Конвенцију о правима детета, могућности за примену група права, као што су партиципативна права ученика, детаљно упознавање за законски издвојеним правима ученика и практичним примерима из педагошке праксе којима се омогућава примена тих права. Обуке се могу односити на парламент и развијање парламентаризма, улогу координатора парламента у развијању парламентаризма у школи, повезивање парламента на нивоу локалне управе и успостављање сарадње на пројектима од заједничког интереса; комуникациони процес (канални, начини, технике ненасилне комуникације, разумевање, емпатија, објективна процена комуникационог тока, преусмеравање; идентитет адолесцента и формирање реалне слике о себи (карактеристике адолесценције, лични доживљај идентитета и доживљај групе - како видимо себе и како нас види група, правила презентације, само-презентација, њен значај и кључне тачке, као што су изражавање спољашњих и унутрашњих специфичности презентатора, избор садржаја, процена ефекта на циљну групу); социјалне компетенције за 21. век; процес израде пројекта; примењена истраживања и друге. Важно је да сви наставници школе учествују у обукама које третирају ове теме, с обзиром да су они потенцијално први преносиоци знања и вештина на ученика. Исто тако, важно је укључити и ученике у ове обуке. Уколико ученици нису планирана циљна група када је реч о одобреним обукама, или за њих школа нема могућности финансирања, онда прибећи избору оних пројеката невладиног сектора које се баве овим темама, увек уз укључивање и наставника, како би заједно прошли кроз процес обуке и освестили своје улоге у образовно-васпитном процесу на другачији начин, не као супротстављене, већ као комплементарне, партнерске, на истом задатку. Такође, при организовању интерних обука, користити сопствене ресурсе – стручне сараднике, наставнике који су усвојили вештине из наведених

тематских области, родитеље - стручњаке и спољашње сараднике школе. Такође, и акционо организоване фокус групе унутар школе, у којима учествују и наставници и ученици и заједнички анализирају предности и ограничења ученичке партиципације, али и друге проблеме, дају резултате.

Велику улогу у спровођењу овог модела има управа школе, на челу са директором, добра сарадња са локалном управом која може пружити подршку у финансијском, пројектном, просторном и кадровском смислу. Модел се, сходно темпу и квалитету остварених партиципативних права ученика, уводи у званична документа школе, има своје прецизиране садржаје, носиоце активности и рокове, као и инструменте предвиђене за објективизацију праћења и вредновања резултата у процесу и крајњем исходу (врсте, број активности, нови садржаји, број укључених ученика, број ученика по улогама у партиципацији..). Након завршеног циклуса – школске године, прати га и целовити извештај који се прослеђује на усвајање у оквиру извештаја о раду школе.

Добити из примене овако структурираног Модела партиципације ученика у образовно-васпитном раду средње школе представља добит за ученике – њиме се отварају могућности за учешће у различитим активностима школе, база ученика укључених у активну партиципацију у различитим сегментима рада школе се шири у складу са њиховим потребама и могућностима, опробавају се у новим улогама, изграђују самопоуздање и јављају им се нове потребе за позитивним постигнућима, чиме се подстиче и процес стварања виших нивоа одговорности. Усвајају нове социјалне вештине, уче се сарадњи. Све наведене добити утичу позитивно на усвајање савремених компетенција и исхода образовања и васпитања. Наставници упознати са добитима примене партиципативних права ученика, откривају ученике и као личности, освешћују могућности средњошколаца које нису имали прилике да увиде у скученом оквиру, углавном, традиционалне наставе, прихватају могућности које пружају консултативни процеси са ученицима „свежих мисли“ и идеја, чиме се отварају простори за учешће ученика у вишим нивоима партиципације (од реализације задатог, консултација, према реализацији тимске улоге, до иницијативе и кооперативног и самосталног спровођења) и подели одговорности. На тај начин, иновативни облици и нове методе рада, постају саставни део редовног рада наставника.

Применом овог Модела, партиципативна права ученика се са нормативног нивоа пребацују и уграђују (имплементирају) у реални ниво, образовно-васпитни процес, а резултати тог процеса су подршка усвајању исхода образовања, општих и посебних. Тиме и друштвена заједница добија демократски оријентисане грађане спремне на активну партиципацију у свим областима живота и рада.

Функционални модел за развој партиципације ученика у образовно-васпитном процесу средње школе може се редефинисати и као аутентични самостални пројекат сваке школе усклађен са њеним специфичностима (смером, образовним профилем и конкретизованим садржајима) и конкурисати за одобрење, као обука намењена средњим школама код Завода за унапређивање образовања и васпитање Републике Србије, код локалне управе која финансира омладинско предузетништво и канцеларије за младе или код иностраних финансијера, као што је невладин сектор и доступни фондови Европске уније.

1.14. Преглед претходних истраживања проблема партиципације ученика у процесу образовања и васпитања

Постоје бројни разлози који упућују на то да је унапређивање партиципације ученика уз поштовање партиципативних права ученика у образовно-васпитном раду школе потребно у савременим условима. Ученици су битан фактор образовања и васпитања, они су најбројнија интересна група у овом процесу, директни су учесници и њихова перцепција образовно-васпитног процеса би требало да буде од значаја за школу као институцију, а њихови предлози за унапређивање партиципације укључени у акционе интервенције, краткорочна и стратешка документа школе, континуирану педагошку праксу. Ипак, истраживања која се баве проблемом ученичке партиципације у васпитању и образовању нису бројна.

1.14.1. Примери страних истраживања партиципације ученика у школи

Страни истраживачи са европског континента су истраживали партиципацију ученика са различитих аспекта. Један од често помињаних разлога којима се објашњава зашто би глас ученика требало да се чује у школама је то што је савремени живот младих, тиме и искуства која стичу ван школе, често у јаком контрасту са животом и радом у школи. Према Wade & Moore (1993, видети у Flutter, J. & Rudduck, J., 2004) млади данас неретко имају већу аутономију и одговорност у породици или повременим пословима које обављају са непуним радним временом на радном месту, него што их остварују кроз своју улогу ученика. Управо због разлике између живота младих у школи и ван ње, проблем партиципације ученика нараста, али се школска организација и даље опире променама (према Watson & Fullan, 1992; Warsley *et al.*, 1997., Arnot *et al.* 2001, видети у Flutter, J. & Rudduck, J., 2004). Истраживачи Lloyd, Smith & Tarr, 2000, као и Wyness, 2001 (видети, исто) наводе да, иако млади живе у измењеним околностима, њихово школовање је и даље базирано на концепту детињства, у чијем основу је посматрање младих као особа зависних од одраслих и недовољно способних. Sarason још 1991. године (у Flutter, J. & Rudduck, J., 2004) објашњава потребу да се мења начин посматрања деце и младих и развија дубље разумевање о улози ученика. Он сматра да досадашњи потези које државе предузимају зарад реформисања система образовања и васпитања, као што су развијање алтернативних курикулума, промена односа моћи између наставника и ученика и подизање стандарда у образовању нису довољни. Овакви напори неће уродити плодом уколико не дође до промене схватања положаја ученика, увођењем концепција учења које ће младе интелектуално оживети, одржавати њихову интелектуалну радозналост, вољно стицање знања и заинтересованост за сопствени развој.

Нека од спроведених истраживања која су испитивала могућности позитивних промена у конструкцији другачије улоге ученика, кроз развијање смисла за одговорност као члана заједнице, приближавајући школу стварном животу, проистекла су из примера добре педагошке праксе. Још 1974. године Eileen Adams (видети у V. Johnson, E. Ivan-Smith, G. Gordon, P. Pridmore & P. Scott (Eds), 1998) је спровела акционо истраживање, које је било фокусирано на развоја курикулума из области екологије. Истраживање је спроведено у Уједињеном Краљевству [УК] и укључило је

ученике uzраста од 5 до 18 година, наставнике и професионалце различитих профила, као што су уметници, архитекте, пејзажни архитекте и планери. Кроз различите еколошке пројекте у заједници, укључивањем истраживача у сам процес истраживања као учесника, тражени су начини за побољшање курикулума интервенцијом. Закључци истраживача су се односили на природу колаборативног партнерства учесника, која подразумева потребу поштовања и обзира према учесницима у пројекту, уз разумевање доприноса који том процесу дају и деца и одрасли. Adams констатује практична ограничења неизбежна у овако широком истраживању које је лабаво контролисано и спровођено у дугом року, а која се односе на процес комуникације учесника, власништво над интелектуалном својином и радних односа широко постављених између група и појединаца. Констатована је и да су моћ и контролу током истраживања имали одрасли. Међутим, деца и млади људи су могли да утичу на садржаје изучавања путем својих идеја, ставова и понашања. Овај пример је био модел могуће сарадње различитих интересних група на побољшању квалитета животне средине, а модификација процеса учења и наставе допринос школама у проширивању могућности за образовање.

Слично истраживање могућности партиципације ученика је спровела и Mary Ellen Lewis 1996. године, у оквиру пројекта *Grow, New York*, (видети у V. Johnson, E. Ivan-Smith, G. Gordon, P. Pridmore & P. Scott (Eds), 1998, стр. 204) експлорирајући партиципативну акцију изградње стакленика у школском дворишту. У истраживању су учествовали ученици *City-as-School [CAS]*, прве алтернативне средње школе (основана 1972) која је дизајнирана за ученике који су своје школовање започели у традиционалним средњим школама, али су се нашли под ризиком да изађу из система (*dropping out*). CAS је, уместо класичног средњошколског режима, иновативно ставио нагласак на експериментално учење путем стажирања у граду, комбиновано са часовима и више индивидуалног рада. Пројекат је, поред изградње стакленика, уз асистенцију наставника, укључивао и производњу компоста, као органског продукта који је прикупљан из школе и локалних извора и рециклиран, формирање партнерства са локалним парком и професионалцима из области хортикултуре, старијим адолесцентима и дипломираним студентима, све до формирања веб-сајта и постављања садржаја као што су едукативне радионице (*„how-to„*). Радећи заједно на партиципативној акцији у школским условима истраживање је указало на неколико изазова и проблема код студената и запослених. Lewis сумира да је велики проблем са

koјим су се суочили било балансирање између планирања, процеса и исхода, установљавања и развоја професионалног консултантског процеса са сарадницима, партнерство и осетљивост на рад у различитим културним групама у школи и заједници. Истовремено, овај пример партиципативне праксе ученика је омогућио унапређивање образовно-васпитног процеса у оним сегментима рада школе који су идентификовани као изазови.

Amanda Saurin је истраживала партиципацију деце млађег школског узраста у УК, у једној сеоској школи, која је обухватила 150 ученика, менаџмент школе, родитеље и представнике локалне средине (видети у V. Johnson, E. Ivan-Smith, G. Gordon, P. Pridmore & P. Scott (Eds), 1998). Кроз пројекат Дивљина (Wildlife), родитељи су обезбедили неискоришћен простор од око пола хектара, кроз процесе преговарања са властима, управом школе и децом. Идеја да се у близини школа направи парк дивљине, подстакла је децу да учествују у процесима преговарања, договарања кроз консултације са одраслима, посебно приликом реалистичног планирања садржине парка и рационализације планова како би били реалистични и одрживи, процесе истраживања као начина учења, активно учешће у свакој од фаза реализације, као што је нпр. садња дрвећа и даља брига о њима. Аутор закључује да су консултације и учешће ученика били од кључног значаја за испуњавање сложених захтева и многоструких амбиција. Saurin сматра да би учешће деце требало да постане део свакодневне праксе у раду школа, „[...] уткана у сваку нит школе на сваком нивоу тако да култура партиципације деце не буде угрожена због кадровских промена“ (стр. 201). Алтернативно, и мање амбициозно, наводи аутор, постоји простор за учешће деце у краткорочним пројектима са ограниченим циљевима. И овакви пројекти нуде битан квалитет оперативне природе који подстичу могућност еволуције партиципативног процеса континуираним учешћем деце.

Истраживање фактора који неке школе чини успешнијим од других, које је спровео Rutter са сарадницима 1979. године (видети у Davie, R. & Galloway, D., 1996, стр. 93), дошло је до резултата који говоре да круцијални утицај имају дељење активности између ученика и особља школе и позиција која се придаје ученичкој одговорности у школском систему. У истом извору наилазимо и на податке добијене током курса за наставнике (Davie, 1984), током кога су наставници били изненађени учешћем ученика и увидом њихових ученика у различите аспекте живота школе. Од почетне скепсе о сарадњи са ученицима и виђења да је то као да се „удружејете са

непријатељем“, наставници су током заједничког рада били пријатно изненађени избалансираним ставовима ученика. Након искуства заједничког рада са ученицима, наставници су променили почетна уверења и, захваљујући томе, трансформисали свој однос са одељењем, сматрајући да је за ову позитивну промену било одлучујуће искуство договарања са ученицима. До сличних резултата су дошли и Wulliamy & Webb 1991. године. Истраживање ширег обима о партиципацији ученика у школи које је спровела Marion Bennathan (видети у Davie, R & Galloway, D.,1996), укључило је 6 школа (1 основна и 5 средњих) са територије УК, од 30 школа које су позване да учествују у истраживању (24 школе изузеле уз опаску да немају довољно времена за консултације са ученицима). Истраживање је реализовано кроз посете школама и дискусије са наставницима и ученицима. Закључна разматрања говоре да многи наставници и ученици са којима је разговарано нису примарно заинтересовани за ученичку партиципацију, али су, након инсистирања, изјављивали да је, у принципу, одобравају (исто, стр. 105). Фокус интересовања ових школа је да буду успешне, што укључује: добре могућности за њихове ученике, како оне са високим академским способностима, тако и оне са тешкоћама у учењу; да ученици развију своје таленте онолико колико је то могуће; школе желе да се њихови ученици, без обзира на пол, етичко или социјално порекло осећају цењено; њихов рад је усмерен на ефективност школе, што значи да ученици постижу добре резултате на испитима и да су стандарди понашања високо остварени. Bennathan наглашава да три теме остају отворена питања за нека наредна истраживања: 1) улога руководећег и наставничког кадра, 2) утицај партиципације тј. повећаног ангажовања ученика у унапређивању понашања ученика и 3) страх наставника од препуштања дела контроле ученицима.

Лонгитудинално истраживање Flutter, J. & Rudduck, J.⁴⁴ (2004), чији су резултати представљени у књизи *Consulting Pupils: What's in it for schools* (Консултовање са ученицима: Шта од тога имају школе), реализовано је у основним и средњим школама у десетогодишњем периоду у Уједињеном Краљевству, у оквиру пројекта под називом Консултовање ученика о подучавању и учењу [*Consulting Pupils about Teaching and Learning / one of four research projects in Phase 1 of the Economic and Social Research Council's Teaching and Learning Research Programme*]. За полазишну

⁴⁴ Julia Flutter, истраживач-сарадник [Research Associate]; Jean Rudduck, професор образовања; обоје из Школе за образовање Универзитета у Кембриџу [School of Education, University of Cambridge].

основу истраживање је имало претпоставку да у консултацијама са ученицима лежи кључ побољшања процеса подучавања и учења. Појам консултације у истраживању ослоњен је на активну ученичку партиципацију, која сугерише умешаност, чланство у заједници, у којој се ученици вреднују и поштују као чланови који су позвани да износе и разматрају релевантне информације и погледе као допринос унапређивању процеса образовања (исто, стр. 5). Захваљујући посвећености наставника и ученика који су учествовали у истраживању, кроз учешће у разговорима о учењу (припрема школе, интервјуи, упитници) а на основу њихових искустава и виђења будућности, дошло се до резултата, који, између осталог, побијају и медијски форсирану слику о младима као апатичним у односу на процес школовања. Кључна питања којима су се истраживачи бавили су била: значај привлачења младих ученика у фокусиран дијалог о учењу; улога ученика у консултацијама као помоћ школама у развијању нових праваца у унапређивању рада; и шире импликације, којима консултације са ученицима и њихова партиципација у учењу доприносе примени принципа грађанског и демократског друштва, пре свега, кроз спремност да се ангажују.

Неки од закључака истраживања са ученицима млађег узраста (исто, стр. 97) односе се на управљање временом, које је у великом делу дириговано од стране одраслих. Из дечије перспективе, позитивне промене би уследиле уколико би се: допустили дужи блокови времена за активности и лекције; ученицима дала већа аутономија у одлучивању како да балансирају време посвећено изради задатака; обезбедило додатно време за одговоре на вербална питања; понудило више могућности тј. опција за рад на дужевременским пројектима; обезбедило време и простор за независне студије у школском и ваншколском времену; и подржао развој ученичких управљачких (*менаџмент*) вештина.

Побољшање процеса учења би се постигло, закључују аутори, путем пет кључних фактора (исто, стр. 100): обезбеђивањем ефикасне повратне информације ученицима; активним учешћем ученика у процесу усвајања знања; прилагођавањем наставе ученицима узмањем у обзир резултате ученичких процена; уважавањем процена ученика што кључно утиче на мотивацију и селф-поштовање, а тиме и на учење; и поштовање потребе ученика за самопроценом и разумевањем механизма за побољшање личног постигнућа. Резултати, такође, указују да је предуслов за добар рад разумевање критеријума за процену постигнућа, који нису увек објашњени јасно и да су ученици млађег узраста често разочарани оценом, јер она не одражава напоре које

су уложили. Један од типичних примера за неразумевање критеријума је реченица наставника: „Мораш да се потрудиш, овај рад није довољно добар“, која ученику не указује конкретно на пропусте које су начинили приликом савладавања градива.

Главни налази овог истраживања (Flutter, J. & Rudduck, J. , 2004, стр. 146) који се односе на ученике средње школе говоре да су на ученичку посвећеност учењу и њихово поверење као ученика значајно утицали услови у којима су учили, као што су:

- Поштовање ученика као појединца и значајног тела у оквиру школе као институције;
- Правичност за све ученике, без обзира на класу, пол, националност или академски статус у оквиру школе;
- Аутономија као право и одговорност и признање за физичку и социјалну зрелост ученика;
- Интелектуални изазов који помаже ученицима претварајући искуство учења у динамичну, ангажујућу делатност;
- Подршка у односу и на академске и на личне проблеме;
- Физичка сигурност у школским интерперсоналним сусретима и важност осећаја сигурности за самопоштовање и самопоуздање ученика.

Из перспективе средњошколаца, многи ученици су доживели тензију и притисак током школовања, јер је требало помирити школске захтеве са захтевима личног и друштвеног развоја. Ако је захтев да би сви ученици требало да савладају предвиђено, онда би школски рад, по мишљењу средњошколаца, који подразумева важно учење требало одложити до десете године, а у наредном двогодишњем периоду улазити у проблематику учења релаксирано, сматрају средњошколци. Кроз примере ученичких иницијатива добијених кроз процесе консултација у основној и средњој школи, аутори су демонстрирали како се Агенда за промену (приручник са предлозима сачињен на основу приказаних резултата истраживања) на основу ученичких ставова о настави и учењу може користити за побољшања у образовно-васпитном процесу.

Истражујући партиципацију младих Roger Hart (1997, стр. 57) се осврнуо и на улогу школе као институције од значаја и утицаја на развој демократских компетенција ученика као будућих одговорних грађана друштва. Неки од битних начина на које школе могу утицати подржавајући на ученичку партиципацију су:

- Природа односа наставника са децом, који укључује и начине на које су постављена правила и дисциплина у школи;
- Степен до кога наставни програм омогућава да деца одлучују и на који програм подстиче сарадњу са другима;
- Степен укључености деце у управљање школом;
- Степен у коме се наставни план и програм односи на свакодневни живот заједнице из које су ученици;
- Демократска структура односа између школе и локалне заједнице;
- Садржај наставног плана и програма.

Како су се проблемима партиципације у нашој земљи истраживачи почели да баве двадесетак година касније од наведених истраживања, многи од њих су се и ослањали на ова истраживања и резултате који су већ сазнати у овом подручју педагошке делатности.

1.14.2. Примери домаћих истраживања партиципације ученика у школи

Домаћа истраживања партиципације ученика у школи су третирали проблематику ученичке партиципације на различите начине. Доступна истраживања би могли условно класификовати у три правца. Један од правца чине емпиријска истраживања партиципације ученика усмерена на дефинисање концепта партиципативних права и снимање стања партиципативних права у животу и раду школе. Други правац чине истраживања партиципативних права ученика са аспекта правне регулативе, док трећи правац прате истраживања партиципације ученика у школи и локалној средини, са аспекта припреме ученика за живот и рад у грађанском друштву.

Једно од првих емпиријских истраживања посвећено проблему партиципације ученика код нас је спровела Биљана Бранковић, психолог, 1999. године. Циљеви истраживања били су да се дефинише концепт партиципативних права младих у породици и школи, уз уважавање ставова и схватања самих адолесцената о том проблему. Истраживање је извршено на укупном узорку од 555 средњошколаца оба пола, узраста од 16 - 19 година, из 10 градова Југославије. Аутор истраживања, на основу добијених резултата, између осталих налаза, закључује да је негирање

партиципативних права адолесцената „увијено у обланду патернализма, односно, пре има форму претеране бриге и заштите него експлицитне и беспоговорне забране“ (исто, стр. 61). Ставке које изражавају различите “стратегије инфантилизације” (поткрепљивање незрелости и несамосталности, презаштићивање...), представљају битне одреднице фактора, што одговара нашој културолошкој представи о детету (незрелом, недораслом и сл.). Налази говоре да је социокултурни контекст важан за остварење партиципативних права младих, уз њихову већу свест о праву на приватност, него што су то указивала нека претходна истраживања (исто, стр. 65).

Истраживање које је имало за циљ да пружи почетну слику о ставовима наставника средњих школа према партиципативним правима младих, као и о степену у којем су та права остварена у свакодневном животу школе је спровела Мирјана Пешић, педагог (1999), окупивши 314 наставника из 19 средњих школа из Србије и Црне Горе. Резултати показују да наставници средњих школа имају умерено позитиван став према партиципативним правима младих, првенствено праву на приватност, праву на информисање, сопствено мишљење и његово изражавање (исто, стр. 142). Ипак, у пракси, наставници су мање спремни да уваже изражено мишљење ученика, признају право на изборе и учешће у доношењу одлука, док најнижи статус придају праву ученика на удруживање. Ученички ставови по истим питањима најчешће су процењивани вишим вредностима него што је случај са наставницима. Изражена је разлика око права на удруживање, права на избор и одлучивање о различитим аспектима школског живота. Међутим, када је реч о процени компетенција ученика за партиципацију, 47% наставника је признаје својим ученицима, 40% њих сматра да је стичу формалном зрелошћу, а око 14% ту старосну границу помера изнад 20 година, што Пешић тумачи не као сумњу у интелектуални капацитет ученика, већ у ниво достигнуте социјалне зрелости и одговорности, тј. типично заштитничким ставом одраслих према младима. Чак 61% наставника сматра да родитељи дозвољавају својој деци и превише слободе. Наставници признају самосталност ученика у избору школе и ваннаставних активности, али сматрају да би та самосталност требало да се донекле ограничи у домену одлучивања о сопственом изгледу, више у домену избора другова и партнера. Мање од половине наставника би имало поверења у избор предмета које ученици изучавају у оквиру школе. Стварна слика о партиципацији младих у школи добијена даљом анализом је неповољнија – наставници сматрају да изражавање мишљења ни они нису имали као могућност, ученичка мишљења и иницијативе усвајају онда када процене да су добри, а не одступају од курикулума, правила и

норми. Наставници мисле да се највише консултују са ученицима у процесу оцењивања, иако се тај процес договарања углавном односи на техничка питања – термине, писмене или усмене форме одговарања, сумарну оцену. Нема назнака о континуираним подстицајима процесу самооцењивања. У сфери понашања, договарање остаје на нивоу правдања изостанака, решавања искрслих проблема и договарању о ваншколским и ваннаставним активностима. Свеукупно, Пешић закључује да на партиципативна права ученика средње школе утиче, с једне стране „устројство саме школе и природе образовно-васпитног процеса“ и с друге стране, ставови наставника (исто, стр. 143), те да се, с обзиром на значајне разлике и међу ставовима наставника, чини да на процес партиципације ученика највише удела имају ипак индивидуални фактори личности наставника, њихова вредносна опредељења и животни, а делом и професионални ставови и искуства (исто, види стр. 145).

Истраживање у организацији УНИЦЕФ и Југословенског центра за права детета, у оквиру пројекта "Деца данас за децу сутра", 2001. године је обављено у 41 школи са 746 ученика. Као и претходно наведено истраживање, било је посвећено снимању стања партиципације деце и младих. Истраживачи су пошли од члана 12 Конвенције о правима детета, који каже да дете има право на слободно изражавање сопственог мишљења и право да се њихово мишљење узме у обзир у стварима и поступцима који га се непосредно тичу. Питања усмерена на школу и образовање изазвали су висок степен интересовања код учесника овог испитивања. Одговори испитаних ученика, приказани у публикацији Агенда за будућност (2001), указали су на постојање више група основних проблема у школама:

1) Квалитет и садржај наставних планова и програма укључујући и реализацију образовно-васпитног процеса. Око трећина испитаних ученика своју школу опажа као запуштену и "беживотну"; 80% испитаних изјављује да им је у школи углавном досадно и то зато што је: градиво преобимно и оптерећено непотребним детаљима (95%); теме из већине предмета се излажу на стереотипан, незанимљив и застарео начин (89%); настава је првенствено заснована на теоријским знањима која су више у функцији наставка високог школовања (49%), а мање у функцији овладавања конкретним вештинама и знањима (61%);

2) Техничка опремљеност школа. Утврђено је да опремљеност учионица наставним училима и средствима, а нарочито опремљеност кабинета за извођење практичне и специјализоване наставе, није на потребном нивоу;

3) Неквалитетно организовање ваннаставних активности. Показало се да постојеће ваннаставне активности не одражавају жеље и интересовања ученика, што се види кроз податак да 89% испитаних ученика није члан ниједне секције, а 34% ученика показује интерес за одређене секције, али оне не постоје у школи;

4) Недовољно поштовање права на једнаке могућности за образовање. Налази говоре да наставници праве неоправдане разлике међу ученицима (90%), што се види не само у начину опхођења већ и у оцењивању. Уз оцену да социјални статус утиче на понашање наставника према ученицима, испољено знање, као основ оцењивања, испоставило се да на процес оцењивања утичу и лична познанства (44%), и психо-физичке карактеристике ученика (12%);

5) Одсуство могућности за партиципацију ученика у оквиру образовног система. По мишљењу ученика у нашим школама не постоје услови за партиципацију. Више од половине, 53% ученика сматра да их наставници не поштују довољно као личности (исто, стр, 21). Осим непоштовања постојећих формалних могућности за партиципацију, као и одсуство механизма за праћење партиципације ученика у формално прописаним облицима партиципације у школи, могућност да слободно изразе своје мишљење је ограничена, по процени 48% учесника истраживања. У конкретним школским ситуацијама часове одељењске заједнице, 37% ученика доживљава као "изгубљено време", 58% ученика никада није ни покушало да иницира неку активност, док исти проценат ученика сматра да у школи не постоје механизми за изражавање жалби ученика, посебно на понашање професора (исто, стр. 26 - 27). Резултати говоре да је породица нешто бољи оквир за изражавање мишљења детета него школа, али у важним одлукама деца остају искључена из овог процеса, а када се слушају онда је то зато што су били добри и послушни. На основу добијених резултата, истраживачи у Агенди за будућност (2001) констатују да ови разлози објашњавају појаве као што су пад нивоа школске успешности, учесталости одсуствовања са наставе и општег пада мотивације ученика за учење и школу. Изражена понашања ученика се виде као научена пасивност, односно као последица окружења које не стимулише изражавање, а нарочито уважавање мишљења.

Две комплементарне студије, реализоване у току 2006/07. године (Врањешевић, 2012), имале су за циљ да испитају ставове 278 учитеља о компетенцијама деце као предуслову за различите нивое партиципације и слику коју учитељи имају о степену развијености компетенција за партиципацију као и начина на које ученици млађег основношколског узраста могу да учествују у одређеним школским областима. Добијени резултати говоре да, иако учитељи посматрају дете као активног учесника у осмишљавању света око себе, у њиховим ставовима се препознаје идеја о *детету као пројекту за будућност*, због недовољне развијености компетенција као што су самосталност, аутономност мишљења, прихатање одговорности за своје поступке и решавање проблема, те су и могућности за партиципацију мале. Врањешевић сматра да је „идеја партиципације недовољно елаборисана и уклопљена у целокупну школску праксу“ (исто, стр. 278). Следећи налази иду у прилог овом закључку: учитељи не виде улогу партиципативних искустава у развоју компетенција деце, не виде значај партиципације у доношењу одлука које се непосредно тичу деце, партиципацију виде као угрожавање свог ауторитета и додатни терет који им одузима драгоцену време у образовно-васпитном процесу. Закључује да „слика коју одрасли имају о детету и његовим компетенцијама, није једини фактор од кога зависи имплементација партиципације у школском контексту: подједнако су важни и слика коју учитељи имају о самој партиципацији, као и начин на који је образовни систем организован и начин на који он функционише. Ова три фактора се допуњују и чине „зачарани круг дечије (не)партиципације“ (исто, стр. 282). Излаз из ове ситуације Врањешевић види у *рекултурацији*, као промени ставова и вредности одређене популације и *реструктурацији*, као променама структуре и начина функционисања читавог система.

У истраживању ставова ученика средње школе о партиципацији у образовно-васпитном раду (Краварушић, 2010), утврђен је низак ниво активне партиципације ученика, одсуство или партиципација условљена спољашњим мотивационим средствима, ограничен број појавних облика и недовољно развијена свест ученика о значају партиципације. Као препреке активној партиципацији ученици наводе незаинтересованост ученика, недовољну компетентност наставника и ограничавања њихових права и слобода.

Истраживање са аспекта остваривања дечијих права, 2007. године су спровеле Светлана Лазих, саветник и Сања Риста, стручни сарадник за права детета Покрајинског омбудсмана. Путем упитника, 344 основне и 117 средњих школа

Војводине су консултоване, између осталог, о упознатости ученика са њиховим правима, начинима на које се то реализује као и о степену остварености права ученика у пракси. Резултати показују да „ [...] се ученици средњих школа о својим правима и одговорностима упознају превасходно на часу одељењског старешине, на предметним часовима, на часовима грађанског васпитања, затим у ученичком парламенту, путем педагошко-психолошке службе, да би на зачељу биле брошуре, огласна табла и књига обавештења“ (исто, стр. 390). Документа са којима се ученици упознају, наведена су према учесталости – од правилника о понашању у школи, правилника о изрицању васпитно-дисциплинских мера, правилника о оцењивању ученика, док је Конвенција о правима детета најниже заступљена. Школе процењују да је сарадња са органима локалне управе углавном задовољавајућа, а континуирану сардњу остварују са здравственим установама, полицијом, установама културе, центрима за социјални рад, осталим образовним установама, НВО, локалном самоуправом. Партиципација ученика у животу и раду школе је остварена кроз ученички парламент, који је заступљен у скоро свим школама, али процене о његовом функционисању иду у прилог слабог функционисања. Рад се одвија кроз састанке, дискусије, гласања, давања сугестија приликом усвајања неких правилника, а присуство седницама школског одбора је половично. Следећи издвојени облици у којима ученици партиципирају су школске манифестације, вршњачка едукација, учешће у ваннаставним активностима (техничке, различите акције, екскурзије) и школском развојном планирању. Аутори закључују да је потребно освешћивање и оснаживање ученика у личном ангажовању на пољу остваривања, примене права и њихове заштите. Ова социолошки преглед је подстакао Покрајнског омбудсман и покренуо активности у циљу промоције дечијих права, кроз радионице намењене основцима и средњошколцима, које се реализоване у периоду од 2004. до 2007. године.

Истраживање са аспекта припремљености младих за партиципацију у локалној заједници, а полазећи од става да је улога ученичких парламената, иако тек у развоју, од значаја за ангажман младих у локалној заједници, Центар за слободне изборе и демократију [CESID] је 2006. године спровео је истраживање. Оно је обухватило шест општина Србије, током кога је испитиван однос средњошколаца према свом окружењу и својој будућности (Манојловић, Петрин, Симић и Мојсиловић, 2006, стр. 48). Налази истраживања говоре да тек 15% испитаних ученика своје место види као место живљења у будућности, док 65% ученика сматра да ће живети у неком

суседном месту, Београду или иностранству. Чак њих 34,4% себе види себе након завршене школе у западним земљама, јер сматрају да су тамо младима на располагању веће могућности, информације, знање, каријерно вођење, више радних места и вредновање рада према уложеном труду веће него код нас. Томе погодује и став младих да је стање у нашем друштву лоше (44%) или веома лоше (16%), те да успех у животу није искључиво образовање (знање), већ и „веза“. Ученици сматрају да их школа не оспособљава у довољној мери за практичан живот, за професионалну оријентацију и трагање за послом, а да у друштву има „погрешних на погрешним местима“ и да су вредности поремећене. Као механизам за превазилажење таквог стања ученици препознају савладавање нових знања и вештина, нарочито менаџерских и организационих. Ипак, 52 % испитаних средњошколаца на своју будућност гледа са оптимизмом, док је код 33% присутна несигурност у перцепцији сопствене будућности. Истраживачи констатују да парламент није довољно подржан ни стимулисан од стране државе и друштва, па би било неопходно да представници органа јавне власти на свим нивоима промене свест о значају ове организације, помогну у његовом јачању јер је Ученички парламент само први корак ка ширем, активном и даљем учешћу у изградњи и усвајању демократских образаца понашања (исто, видети стр.55).

У организацији Мреже организација цивилног друштва за децу Србије [MODS] спроведено је истраживање о партиципацији деце на локалном нивоу у Србији (резултати истраживања објављени 2012) под називом “Учешће деце и младих у доношењу одлука у локалним самоуправама у Србији”. Основни циљ истраживања је утврђивање стања у овој области. Истраживањем је обухваћено 2045 ученика средњих школа из 20 општина Србије и представници локалних власти, путем анкетирања. Резултати истраживања показују да су млади у ниској мери укључени у локалну заједницу кроз активизам, вршњачку едукацију или неки други облик учествовања, али на нивоу (према Хартовој лествици партиципације) лажног учешћа, манипулације, коришћења младих као декорације и илузије о учешћу. Млади никада нису присуствовали састанку са представницима општина, нису консултовани и нису учествовали у процесима доношења одлука. Представници локалних власти и НВО сматрају да је партиципација младих присутна, али да млади нису довољно информисани о реалном стању. Млади оцењују да су, за разлику од представника општина, за њихово мишљење више заинтересовани родитељи, другови, представници

школе, канцеларије за младе и НВО (Партиципација деце и младих у Србији: Од права да говориш до права да те чују, 2012, стр. 3 - 4).

Досадашња истраживања су показала да културолошки, заштитнички став одраслих кочи примену партиципативних права ученика у школи, уз образложења која се односе на недовољну компетентност ученика за уживање партиципативних права. Организациона структура данашње школе и личност наставника не погодују активној партиципацији ученика. Недовољна освешћеност и одсуство активизма младих, као и успорен развој устројеног ученичког парламента, као додатног механизма за припрему ученика за улогу активног грађанина, су, такође, део слике о актуелном стању партиципативних права ученика средње школе. Истраживања о партиципацији младих се настављају, посебно подржана од НВО сектора.

2. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ ПАРТИЦИПАЦИЈЕ УЧЕНИКА У ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОМ РАДУ СРЕДЊЕ ШКОЛЕ И ОСТВАРЕНОСТИ ОПШТИХ ИСХОДА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

2.1. Проблем истраживања

Теоријска промишљања и истраживања педагога и истраживача сродних наука су достигла сазнања о пожељној проактивној улози ученика у процесима образовања и васпитања. Знатно измењене друштвене околности у последњих пар декада, као и транзициони период у нашој земљи, друштвеном праксом су потврдили научне налазе и поставиле пред друштво и школски систем захтеве којима се подстиче развијање предузетничког односа према актуелној стварности. Осам кључних компетенција за живот и рад у савременом друштву које је издвојила Европска комисија и ратификација Конвенције о правима детета, разлог су додатних напора друштва, посебно школе као институције, да се изналазе начини којима би се унапредио положај ученика и њихова права, посебно партиципативна права деце и ученика. Овај процес се сагледава као правац који би требало да допринесе формирању грађана способних да успешно егзистирају у демократском поретку, развијеном одговорношћу за свој и развој друштва у целини.

Колико је школа, са својим главним факторима, ученицима, наставницима и програмом образовно-васпитног рада, напредовала у овом процесу последњих петнаестак година, уз нормативне промене које су дале оквир за развијање партиципативне педагошке праксе ученика, проблем је којим се ово емпиријско истраживање бави. Истраживање је усмерено на утврђивање стања партиципативне праксе у средњој школи, положај ученика у односу на степен, врсте и дубину његове партиципације у образовно-васпитном процесу и другим сегментима који чине рад школе. Интересовање истраживача је било посвећено партиципацији ученика у реализацији школског програма, посебно свакој од фаза у оквиру обавезне наставе, с обзиром на обим заступљености овог облика школског рада (33 часа недељно), избору, утицају на садржаје и учешћу у ваннаставним активностима (културно-јавним, уметничким, научним, спортско-рекреативним, посебним васпитним програмима); у креирању школе кроз наставне планове и садржаје програма, организацију образовно-

васпитног рада и процесу управљања школом. Истраживање се бавило и проблемом достигнутог општих исхода васпитања, као и препорукама за унапређивање партиципације ученика консултативним путем.

2.2. Предмет истраживања

Предмет истраживања је испитивање ставова ученика и наставника о степену партиципације ученика у остваривању општих исхода образовно-васпитног процеса и другим сегментима рада у средњој школи, као релевантног проблема образовно-васпитне делатности.

Проблем партиципације ученика у образовно-васпитном раду у средњој школи је значајан јер је неодвојив од било ког сегмента рада школе. Ученичка партиципација је присутна у наставном процесу, ваннаставним активностима, али и у процесу управљања, саветовања, материјално-техничког опремања школе, организацији рада, планирању и програмирању рада школе, сарадњи са локалном самоуправом и широм друштвеном средином. Са позиције демократизације, планираног, убрзаног и савременог развоја земље, проблем ученичке партиципације је друштвено оправдан и актуелан. Научни значај се огледа у доприносу проширивању и продубљавању сазнања о овој недовољно истраживаној педагошкој појави, експлорацијом партиципације ученика на основу ставова главних субјеката образовно-васпитног рада, ученика и наставника. С обзиром да се проблем проучава, поред доступне литературе, у педагошкој пракси, претпостављамо и применљивост предлога, на основу добијених резултата, као прилог унапређивању образовно-васпитног рада.

Партиципација у средњој школи је посебан истраживачки изазов, а оправдан, јер се овим циклусом образовања и васпитања заокружују ингеренције системског утицаја друштва на најшири део популације младих васпитаника. Најновији сегмент реформе средњег образовања, који је у току, за највећи број васпитаника ће значити обавезно усмерење према тржишту рада, са оним знањем, вештинама, ставовима, вредностима и компетенцијама које су развили, између осталог, у оквиру школе. Непосредни значај се огледа у тражењу путева за ширу и суштинску активну партиципацију ученика у образовно-васпитном раду средње школе, са посредним утицајем на ефективније

достизање општих исхода образовања и васпитања, посебно везаних за жељени развој социјалног аспекта личности васпитаника.

Истраживањем је обухваћена партиципација ученика у обавезном и ваннаставном делу школског програма и другим сегментима рада школе. Проучавана су интересовања ученика за елементе/сегменте школског програма; мотивациона средства која подстичу партиципацију; појавни облици партиципације; постојање, остварени нивои квалитета партиципације и утицаји ученичке партиципације на рад школе тј. васпитну праксу; евентуалне корелације партиципативних искустава ученика са развијањем социјалне вредносне оријентације ученика, која је садржана у прописаним општим исходима образовања и васпитања; мишљења испитаника о дoметима и ограничењима партиципације ученика; предлози за унапређивање партиципативне праксе.

2.3. Циљ истраживања

Циљ истраживања је унапређивање обима и квалитета партиципације ученика у образовно-васпитном процесу средње школе у сврху целовитог развоја личности и доприноса оптималном остваривању општих исхода.

2.4. Задаци истраживања

Истраживање партиципације ученика у образовно-васпитном раду школе, обухватало је поједине аспекте проблема партиципације ученика. Задаци су били:

1. Испитати ставове ученика и наставника средње школе о интересовањима и постицајима партиципацији ученика у образовно-васпитном процесу, ради остваривања општих исхода образовања и васпитања.
2. Испитати ставове ученика и наставника средње школе о видовима, нивоима и оцени партиципације ученика у остваривању општих исхода образовно-васпитног процеса.

3. Испитати ставове ученика и наставника средње школе о формираним социјалним ставовима који припадају корпусу општих исхода образовања и васпитања.
4. Истражити мишљења ученика и наставника средње школе о дOMETИМА партиципације ученика у остваривању општих исхода процеса образовања и васпитања.
5. Истражити мишљења ученика и наставника средње школе о ограничењима партиципације ученика у остваривању општих исхода процеса образовања и васпитања.

2.5. Хипотезе истраживања

Генералном хипотезом истраживања претпостављамо да постојећа партиципација ученика у образовно-васпитном раду средње школе, по обиму и дубини, оставља простор за унапређивање, како би се остварио бољи одговор на прописне опште исходе образовања и васпитања.

Посебне хипотезе истраживања произилазе из постављених задатака:

1. Претпостављамо да су интересовања ученика углавном усмерена према обавезном образовно-васпитном процесу и подстакнута мотивационим средствима интензивнијег значаја од наставника, те да ће се ставови ученика и наставника о важности конкретних подстицаја значајно разликовати.
2. Претпостављамо да најзаступљенији видови и нивои партиципације ученика потврђују доминацију пасивне партиципације ученика, да постоје значајне разлике у мишљењу ученика и наставника о карактеристикама партиципације тј. начинима и дубини партиципације ученика, али не и у њиховој оцени партиципације ученика.
3. Претпостављамо да формирани ставови ученика имају одступања од пожељних нивоа достигнутог општих исхода образовања и васпитања који припадају социјалној сфери; да постоји повезаност између достигнутог општих исхода (карактеристика ученика) и врста партиципирања у образовно-васпитном процесу, али не и јасно изражених утицаја школе као установе образовања и васпитања.

4. Претпостављамо да су домети партиципације ученика у унапређивању наставе и односа са наставницима и трансферу односа, метода и техника рада из ваннаставних активности у обавезан образовно-васпитни рад.
5. Претпостављамо да ограничења унапређивања партиципације ученика произлазе из недовољне мотивисаности ученика и недовољно развијених компетенција наставника.

2.6. Варијабле истраживања

У статусу зависних варијабли у квантитативном делу истраживања су педагошке појаве које су предмет истраживања:

Интересовање ученика за образовно-васпитни рад се схвата као једна од диспозиција која се манифестује спремношћу ученика да учествује у одређеним активностима, јер то ствара задовољство самим бављењем њима. Пошло се од претпоставке да интересовања ученика за могућности и садржаје које нуди програм образовно-васпитног рада средње школе потспешују партиципацију. Изражава се у нивоу у којем се испитаници слажу са тврдњама које представљају различите облике образовно-васпитног рада, и издвајањем разлога и облика партиципације којим ученици задовољавају потребу изазвану интересовањем.

Мотивационо средство се схвата као подстицај за партиципацију ученика, која могу бити покренути изнутра или подстицајем из спољашње средине (материјалне или социјалне). Делује на мотивацију као динамичку тенденцију којом се покреће, одржава, усмерава, контролише, интегрише или кочи понашање личности. Изражава се у нивоу у којем се испитаници слажу са тврдњама на скали ставова, које се односе на конкретна подстицајна/мотивациона средства.

Начин партиципације представља видљиву форму тј. облик којима ученици партиципирају у образовно-васпитном раду школе. Облици партиципације могу изазивати пасивну и активну партиципацију ученика. Изражава се у степену у коме се испитаници слажу са тврдњама на скали ставова, који се односе на конкретне облике партиципације.

Ниво партиципације схвата се као квалитет тј. дубина партиципације ученика у обавезном и ваннаставном раду. Изражава се издвајањем нивоа којим се испитаници

слажу са тврдњама из модификоване лествице партиципације Роцера Харта, која одражава квалитет партиципације.

Оцена партиципације се схвата као објективно-субјективна димензија којом испитаници евалуирају партиципацију ученика у образовно-васпитном раду школе. Изражава се школском оценом и проценама испитаника о степену партиципације ученика у свим њеним аспектима рада – од учешћа у реализацији садржаја програма образовно-васпитног рада, креирања наставних планова и програма, програма образовно-васпитног рада, преко организације рада школе, до управљања процесом образовања и васпитања у школи.

Социјална вредносна оријентација је димензија свести ученика којом ученик прихвата вредности друштвене средине и ученикове личности, као субјекта те друштвене средине. Одражавају релативно трајну спремност особе да позитивно или негативно реагује на неки искуствени објекат (Хавлека, 2007, стр. 90). Изражава се у нивоу у коме се испитаници слажу са тврдњама на скали ставова, које су дате кроз дескрипторе вредности друштва, које су истовремено и општи исходи образовања и васпитања. Ставови о васпитном утицају школе на социјалну вредносну оријентацију ученика изражени су издвајањем тврдњи које се односе на доминирајући утицај школе у њиховом усвајању.

Мишљење о донетима и ограничењима партиципације ученика средње школе у остваривању општих исхода процеса образовања и васпитања је изражено кроз одговоре испитаника о улози унутрашњих и спољашњих фактора школе. Утицаји унутрашњих фактора су објашњени представљањем снага и слабости ученика, а спољашњих фактора су објашњени схватањем могућности и ограничења школе као институције образовно-васпитног система. Домети партиципације су изражени мишљењем ученика и наставника о снагама ученика и могућностима школе. Ограничења су изражена мишљењем ученика и наставника о слабостима ученика и ограничењима школе.

У статусу независних варијабли за подузорок ученика су:

- *Пол ученика.* Испитаника мушког пола је 172 (40,4%), женског пола 253 (59,4%).
- *Календарски узраст ученика.* Узраст ученика је 19 година, уз стандардно одступање од пола године.

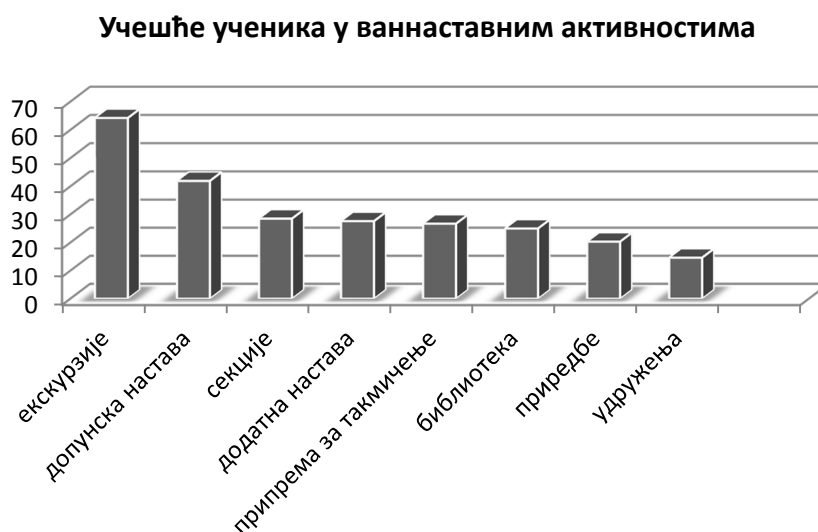
- *Стручна спрема мајке.* Мајке 195 (44,9%) ученика имају средњу стручну спрему, са основном школом и вишом школом је по њих 39 (по 11,6%), док је висока школска спрема и виши нивои образовања заступљена код 63 мајке (18,8%).
- *Стручна спрема оца.* Очева ученика чије образовање је средње је 188 (55,8%), високу школску спрему или више има 67 очева (19,9%), вишу школску спрему поседује 54 (16%), док њих 28 (8,3%) има завршену основну школу.
- *Трајање средњег образовања и васпитања.* Ученици, њих 271 (79,5%) похађају образовање у четворогодишњем трајању, док 65 ученика похађа трогодишње образовање (19,1%).
- *Општи успех ученика.* Врло добар општи успех има 146 ученика (43,3%) на полугодишту завршног разреда средње школе, одличан успех 123 (36,5%), са добрим успехом је 62 ученика (18,4%), док довољан успех има њих 6 (1,8%) (Кружни графикон 1.).



Кружни графикон 1. Општи успех ученика

- *Укљученост ученика у облике ваннаставног рада.* У допунској настави партиципира 144 ученика (41,9%); 95 ученика (27,6%) изјашњава се као учесник додатне наставе; 98 (28,5%) ученика учествује у раду секције/ја; у припремама за такмичења учествује 92 ученика (26,7%); у приредбама је ангажовано 70 (20,3%) ученика; у излете и екскурзије је укључен 221 ученик (64,2%); услуге библиотеке

користи 86 ученика (25%); у раду ученичких удружења је 50 (14,6%) ученика) (видети хистограм 1, приказ у %).



Хистограм 1. Учешће ученика у ваннаставним активностима

- *Формално постигнуће ученика у ваннаставним активностима.* Ученици из узорка најчешће нису били похваљивани никада (221 ученик или 64,1%), а међу похваљиванима у току школовања су најчешће ученици са три и више похвалањих 59 (17,1%). Ученици најчешће нису ни награђивани (283 ученика или 82%), док су најчешћи ученици који су током школовања награђивани једном (23 ученика или 6,7%). На такмичењима није никада освојило ниједно место 257 ученика или 74,5% , док је између 7% и 8% ученика освајало од једне до три награде.

Независне варијабле у истраживању , за подузорок наставника су:

- *Пол наставника.* Наставника женског пола је 74 (84,1%), а наставника мушког пола је 14 (15,9%).
- *Остварени радни стаж у у области образовања и васпитања.* Радни стаж у трајању од 6-15 година има 38 (42,7%) наставника, од 16-24 године 23 (25,8%) наставника, више од 25 година има 17 (19,1%), до 5 година 11 (12,4%) наставника.
- *Стручна спрема наставника.* Високу стручну спрему има 82 (94,3%) наставника, док је 5 наставника (5,7%) са вишом школском спремом.

- *Ангажман у реализацији наставног плана и програма групе предмета.* Наставника који реализују општеобразовну групу предмета је 50 (56,8%), док стручне предмете реализује 38 наставника (43,2%).
- *Задужења наставника ваннаставним активностима.* Допунску наставу води 54 наставника (62,8%); додатном наставом је задужено 42 наставника (48,8%); секције води 23 наставника (26,7%); у припремама за такмичења је ангажовано 32 наставника (37,2%); у приредбама задужења има 12 (14%) наставника; у излете и екскурзије је укључено 25 наставника (29,1%); у библиотеку је укључено 6 наставника (7%); у рад ученичких удружења је ангажовано 16 (18,6%) наставника (координатора, одељењских старешина).

2.7. Популација и узорак истраживања

Популацију чине ученици завршних разреда средње школе и наставници који им предају. Према подацима Министарства просвете, науке и технолошког развоја⁴⁵, у Србији је „негде око 1.800 школа“. Надлежни објашњавају да је укупно 1763 школе, 1256 основних, 456 средњих, али да поред њих има и мешовитих школа које раде као основне и средње. Према подацима Уније синдиката просветних радника Србије, у Србији постоји 548 средњих школа са 301.200 ученика и 27.300 наставника. Не постоје поуздани подаци о броју ученика завршних разреда средње школе, али претпостављамо да је њихов број нижи од четвртине укупног броја ученика средње школе.

Из популације ученика завршних разреда средње школе и њихових наставника, изабран је узорак који одражава структуру популације коју представља и на основу чијих карактеристика ће се вршити процена карактеристика скупа ученика и наставника средњих школа. Узорак одговара стратификованом случајном узорку. Стратификовани случајни узорак је образован поделом циљне популације (завршни разреди средње школе) на хомогене подгрупе, а затим је из сваке подгрупе издвојен узорак доступне величине.

⁴⁵ Извор: М.С.М. и С.Г. „Надлежни не знају број школа у Србији“. Друштво. Политика ONLINE. Дневни лист, 15.8.2015. године

Укупан узорак истраживања чини 574 испитаника. Број ученика који су учествовали у истраживању је 454, док је број наставника 120.

Истраживање је спроведено у периоду од новембра 2013. до децембра 2014. године, на територији Републике Србије. У квалитативном делу истраживања је учествовало 140 испитаника, 109 ученика и 31 наставник (од чега по 2 представника директора, просветних инспектора, саветника и просветних саветника).

У квантитативно-квалитативном делу истраживања је учествовало 434 испитаника. Структуру овог узорка, према граду и броју елемената узорка (Табела 1.), чине ученици завршних разреда средњих стручних школа (образовних профила у трогодишњем и четворогодишњем трајању, обука одраслих), завршних разреда средњих школа за опште образовање (гимназија) и наставници који са ученицима реализују образовно-васпитни рад (345 ученика (79,50%), 89 наставника (20,50%), укупно 434 елемената (100%) у узорку). Изабране средње школе су из различитих делова Србије, за које је сматрано да ће репрезентовати циљну популацију. У истраживању је учествовало тринаест школа (13) из седам (7) градова Србије.

Табела 1. Структура узорка у квантитативном делу истраживања

Град:			Београд	Инђија	Ниш	Нови Сад	Пожа ревац	Сремска Каменица	Трстеник	Укупно
Ученик-наставник	ученик	f	51	25	60	25	73	21	90	345
		%	14.8%	7.2%	17.4%	7.2%	21.2%	6.1%	26.1%	100.0%
	наставник	f	16	6	18	9	17	5	18	89
		%	18.0%	6.7%	20.2%	10.1%	19,1%	5.6%	20.2%	100.0%
Укупно		N	67	31	78	34	90	26	108	434
		% Ученик-наставник	15.4%	7.1%	18.0%	7.8%	20,3%	6.0%	24.9%	100.0%

Север Србије (Војводина) су представљале школе: Техничка школа „Милева Марић Ајнштајн“, Нови Сад (керамичари, геодетски техничари); Центар за основну полицијску обуку (образовање одраслих- полицајци), Сремска Каменица и Гимназија Инђија, Инђија. Школе централне Србије, које су учествовале у истраживању су: Зуботехничка школа (зубни техничари), Београд; Школа за бродарство, бродоградњу и хидроградњу (бродарско занимање), Београд; Трећа београдска гимназија, Београд; Техничка школа (машинско занимање, техничари), Трстеник; Гимназија „Вук Караџић“, Трстеник. Источну Србију су представљале школе из Пожаревца,

Пољопривредна школа са домом ученика „Соња Маринковић“ (пољопривредни техничар) и Пожаревачка гимназија. Југ Србије су репрезентовале школе из Ниша: Економска школа (економски техничар), Трговинска школа (продавац, трговински техничар) и Гимназија „9.мај“⁴⁶.

2.8. Методе, технике и инструменти истраживања

2.8.1. Методе истраживања

Спроведено истраживање припада групи трансверзалних истраживања. Методе коришћене током истраживања су дескриптивна метода, теоријска метода, емпиријско-неекспериментална метода, методе анализе и синтезе, метод анализе садржаја, компаративна метода и каузална метода.

2.8.2. Технике истраживања

Квантитативно-квалитативни део истраживања је рађен техникама: анкетирање, скалирање и SWOT техником. У квалитативном делу истраживања, коришћене су: есеј-техника; неекспериментално систематско посматрање, као директна и природна техника прикупљања података посматрањем, праћењем часова обавезне наставе и бележењем. Подаци су прикупљени сукцесивним уносом података. Праћен је обим остварене партиципације ученика у различитим деловима часа и услови због којих и у којим су ученици партиципирани; техника индивидуалног, везаног интервјуа као поступак истраживања у коме су разговором са одраслима - директорима средњих школа, просветним инспекторима, саветницима, просветним саветницима и представницима локалне управе прикупљени подаци, симултаним бележењем. Подаци су касније обрађивани категоризацијом одговора; техника фокус група је реализована са групама ученика: разговори су вођени са групом од 10 ученика који не учествују у

⁴⁶ Координатори истраживања у школама, према наведеном редоследу, су: Јасна Ковачевић, наставник грађевинске групе предмета; Биљана Пушкар, наставник српског језика и књижевности, директор Центра; Снежана Стећук, наставник српског језика и књижевности; Дејана Мићић, психолог; Данка Грозданић Бајић, педагог-психолог; Јелена Јаковљевић, наставник српског језика и књижевности; Гордана Асентић, психолог; Марија Обрадовић, педагог; Живкица Ђорђевић, педагог; Марина Остојић, педагог.

раду ученичког парламента и групом од 10 ученика који су чланови ученичког парламента, случајним избором (поступак је поновљен 2 пута- укупно 4 групе). Истраживање је обављено у матичним школама група. У оквиру групе се обављала дискусија на тему ученичке партиципације у целокупном раду школе, уз истраживача-модератора који је усмеравао дискусију. Током истраживања, чланови групе су давали информације, саопштавали своја мишљења и ставове, уз укључивања свих учесника. Ток дискусије је бележен.

2.8.3. Инструменти истраживања

У истраживању су коришћени следећи инструменти:

Посебно конструисан упитник, са анкетом, интервалним скалама и SWOT анализом (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats Analysis). Коришћене скале мерења су номиналне, скала односа и ординалне скале. Номиналном скалом мерења су изражени категорички подаци према квалитативним особинама, којима се не уређује редослед нити постоје критеријуми којима се уређују односи (пол и сл.). Коришћена је и скала односа, у којој увек постоји апсолутна нула са одређеним значењем, те је увек могуће израчунавати фракцију мерења (узраст, школска/стручна спрема, број елемената и сл.). Ординалном скалом мерења су представљени категорички подаци, класификовани одређеним редоследом, где растојање између категорија нема тачно одређено значење. Редослед категорија је изражен као "rating"- рангирање је извршено на основу субјективног доживљаја испитаника. Атрибути коришћених педагошких појава су нумерички изражени али имају квалитативно значење и не подразумевају једнаке интервалне разлике, као што су: *1 - немам интересовање, 2 - минимално сам заинтересован, 3 - понешто ме интересује, 4 - прилично ме интересује, 5 - интересује ме*, и сл. Коришћењем "*ranking*" скале, променљиве се уређују према критеријумима, нпр. интересовања, значајности, важности, у оквиру понуђеног бројчаног система од 1 до 5 (као школске оцене, које су испитаницима искуствено блиске). У оквиру овог дела инструмента, коришћена је и модификована Лествица партиципације Роџера Харта⁴⁷. SWOT упитник садржи четири отворена питања, на које су испитаници одговарали

⁴⁷ Видовић и др. (2005). Научи, поентирај. Београд: Немачка организација за техничку сарадњу, стр. 38 – 39.

износећи своје мишљење. Испитаници су евалуирали снаге ученика које могу допринети партиципацији, слабости које их коче, као и могућности и препреке партиципацији ученика које постоје у школи. Подаци добијени SWOT анализом, обрађивани су квалитативном анализом, кроз формирање група сродних података по садржају као основ за успостављање условних категорија (подаци добијени одговорима на питање бр. 9. Упитника за ученике, тј. бр. 8 Упитника за наставнике).

Упитник за ученике⁴⁸ и наставнике⁴⁹, конструисан је након пилот истраживања, које је указало на слабости првобитно постављеног упитника. Упитник чине питања затвореног типа, интервалне скале и питања отвореног типа. Упитник садржи:

- Упутство за израду упитника;
- Питања затвореног типа за ученике о: полу, календарском узрасту, стручној спреми мајке, оца, трајању средњег образовања и васпитања, оствареном општем школском успеху, укључености у ваннаставне активности и постигнућима у виду похвала, награда или места на такмичењима;
- Питања затвореног типа за наставнике о: полу, оствареном радном стажу у образовању, стручној спреми, групи предмета чији наставни план и програм реализују, задужењима за ваннаставне активности;
- Питања за ученике и наставнике (интервалне скале):
 1. Питање о интересовањима ученика за сегмент/јединице тј. елементе школског програма (понуђено 13 прописаних опција);
 2. Питање о подстицајима партиципацији у обавезној настави и ваннаставним активностима (понуђено 20 опција);
 3. Питање о процени партиципације на конкретне начине у редовној настави и ваннаставним активностима (понуђено 24 опције);
 4. Питање о процени најзаступљенијих нивоа (квалитет) партиципације ученика у редовној настави и ваннаставним активностима (11 опција);
 5. Питање за ученике о оцени сопствене партиципације у образовно-васпитном раду школе;
 6. Питање о оцени партиципације ученика школе (ученици и наставници);

⁴⁸ Прилог 1.

⁴⁹ Прилог 2.

7. Питање којим изражавају меру сагласности са 35 понуђених дескриптора (тврдњи) које одговарају предвиђеним општим исходима образовања и васпитања из социјалног домена развоја личности;
8. Питање о ставовима на чије формирање је доминантно утицала школа;
9. Питање отвореног типа о снагама, слабостима ученика и могућностима и ограничењима школе;

- Техника есеј је спроведена инструментом есеј тест са оријентационим питањима⁵⁰;

- Током систематског неексперименталног посматрања, коришћен је инструмент за посматрање, протокол⁵¹, конструисан на основу протокола из Приручника за самовредновање рада школе (2005) и Категорија Фландерсове интеракцијске анализе (Мужић, 2004, стр. 85).

- Током индивидуалног, везаног интервјуа⁵², коришћен је подсетник са питањима о партиципацији и утицају ученика у школи.

- Током технике фокус група, коришћен је подсетник са питањима о партиципацији и утицају ученика у школи⁵³. Питања у подсетнику током интервјуа са одраслим особама и питања у подсетнику коришћеном у раду са фокус групама су уједначена, како би се добијени подаци могли поредити.

Након извршеног испитивања Упитником за ученике и наставнике, примењене су наведене квалитативне технике истраживања, како би се добијени резултати додатно објаснили.

2.9. Статистичка обрада резултата истраживања

У истраживању је, обрадом података добијених Упитником и другим инструментима, коришћена дескриптивна статистика, која се бави нумеричким описивањем података у циљу сумирања добијених информација. Дескриптивном

⁵⁰ Прилог 3.

⁵¹ Прилог 4.

⁵² Прилог 5.

⁵³ Прилог 6.

статистиком су прикупљене, уређене и табеларно или графички представљене информације о праћеним педагошким појавама због боље прегледности података. Нумеричком карактеризацијом података су израчунаване различите величине којима су описане карактеристике скупа. Коришћене су нумеричке величине:

- Број случајева (N), који означава број елемената истраживања, где се у позицији броја случајева налазе субјекти истраживања односно испитаници и стимулуси, односно педагошке ситуације, који су објекат статистичке анализе;
- Фреквенције (f), којим су мерене учесталости истраживаних педагошких појава односно њеног стања или интензитета (фреквенце појединих категорија у популацији - број објеката по категорији је емпиријско питање на које истраживање даје одговор)
- Проценти (%), као приказ постотка заступљености конкретних педагошких појава;
- Позиционе величине: средња вредност (M , Mean), медијана, којима је описивана просечна величина појединих вредности испитиваних педагошких појава;
- Величине расипања скупа: стандардна девијација (SD , Std.Deviation), којом се квантификовала варијабилност појединачних вредности;

Потреба извођења закључака из прикупљених података, уводи инференцијалну статистику у истраживање и статистичке методе, тестове за испитивање хипотеза које се остварује тестирањем нулте хипотезе уз примену методе узорака, како би се предупредило погрешно закључивање. Да би се утврдило да ли су добијени подаци одраз стварног постојања конкретних педагошких појава у узорку тј. популацији и искључила могућност да се ради о случајним разликама, утврђивана је њихова статистичка значајност. У ту сврху послужио је тест значајности да би утврдила вероватноћа разлике која заиста постоји у узорку:

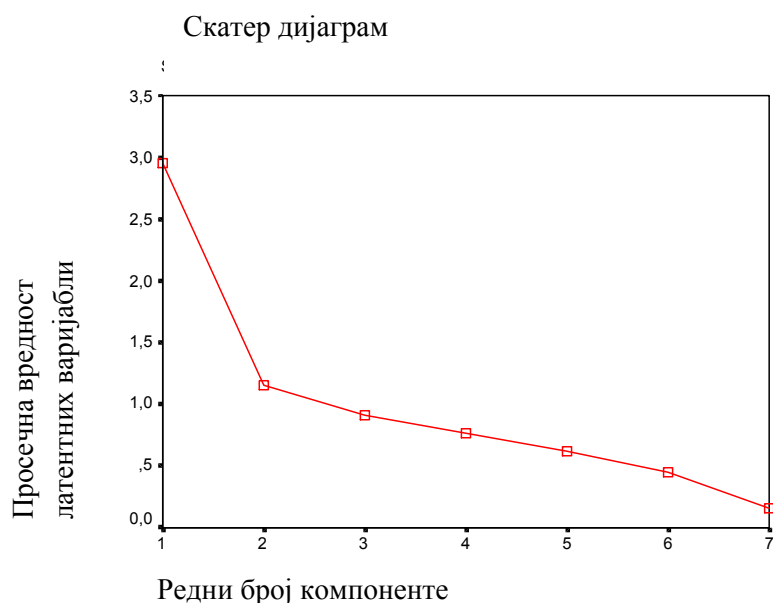
- t тест, који показује да је величина t -вредности директно пропорционална величини узорка и величини разлике а обрнуто пропорционална величинама стандардне девијације. t тест на квантитативан начин изражава утицај ова три чиниоца на поузданост разлике. Разлика је значајна (Sig) ако је поменута вероватноћа мања од 0,05, а незначајна, ако је већа од 0,05. Иначе, приликом утврђивања статистичке значајности користи се и строжији критеријум значајности од 0,01. Добијене разлике сматраћемо значајним на нивоу 0,05 (уз осврт на ниво 0,01);

- Факторска анализа, као математичко-статистичка техника служи сажимању великог броја низова података о различитим манифестним варијаблама. Факторском анализом се утврђује релативни удео заједничког фактора у варијанси резултата мерења манифестних варијабли. Циљ ове анализе је издвајање минималног броја заједничких фактора, односно латентних варијабли за које се претпоставља да су одговорне за корелацију између коришћених, манифестних педагошких варијабли. Њоме се прецизно, квантитативно утврђује степен повезаности сваке од манифестних педагошких варијабли са претпостављеним фактором (Требјешанин, 2001);

- Техника анализе главних компоненти, која издваја одређени број фактора који су међусобно некорелирани, а сваки од издвојених фактора има одређену корелацију са сваком од изворних варијабли (факторско засићење). Када је утврђено који фактори представљају латентне димензије (оне које задржавамо), те су димензије именују, на основу факторског засићења путем којих се утврђује које то варијабле са датим фактором имају највише заједничког.

- Факторска матрица је матрица која представља резултат примене факторских операција на корелациону матрицу (матрицу интеркорелација манифестних варијабли) и која показује односе између манифестних и латентних варијабли (фактора). Ротација факторског простора се користи уколико све варијабле имају релативно висока засићења;

- Приказ пресека фактора (*Scree Plot*) је графички приказ својствених вредности по факторима, помоћу кога се одређује колико фактора ће бити задржано, уз правило да се рез чини у прегибу, тј. колону. Као илустрација, дат је Дијаграм 1., који показује да се у овом случају пресек чини код фактора 2. (Хедрих, 2005).



Дијаграм 1. Пресек фактора

- Корелација- утврђивање постојања корелационих веза између променљивих; ако се између две променљиве испољи општа тенденција зависности, може се рећи да између њих постоји корелацијска зависност (у корелацији су, између њих постоји корелација). Уколико повећање вредности једне променљиве, претежно повећава и вредност друге, може се говорити о позитивној корелацији; уколико се при повећању вредности једне, вредност друге претежно смањује, говори се о негативној корелацији (Сагадин, Ј., Педагошка енциклопедија, 1989. стр. 412).

- Пирсонов коефицијент линеарне корелације (r) представља прецизну меру повезаности, а рачуна се „продукт-момент“ методом онда када имамо две линеарне, нормално дистрибуиране варијабле, чије мере потичу са интервалне или рачуно скале и када је број испитаника довољно велики (Требјешанин, 2001, стр. 345). Представља најзначајнију меру корелације, којом се установљава степен или јачина корелације. Нужно не указује и на узрочне везе. Ако су променљиве узрочно повезане, њихов коефицијент се по правилу разликује од нуле. Ако је раван нули, по правилу нема ни узрочне везе (Сагадин, Ј., Педагошка енциклопедија, 1989. стр. 412).

- Каноничка корелација је једна од варијанти анализе мултипле регресије помоћу које се статистички испитује повезаност између низа зависних и низа независних варијабли (Педагошки лексикон, 1996, стр. 223).

- Анализа варијансе је статистички поступак којим се тестира хипотеза о значајности разлика (тј. испитује да ли су разлике међу групама случајне или не) у случају када

већи број фактора делује у више група. Показује који део укупне варијабилности потиче од разлика између подгрупа, а који се може приписати разликама унутар самих подгрупа, односно, да ли је варијабилитет међу групама већи од варијабилитета унутар група (Педагошки лексикон, 1996. стр. 20). С обзиром на број фактора који могу дефинисати групе, разликујемо једнофакторску и двофакторску анализу (Требјешанин, 2001, стр. 26).

- једнофакторска анализа варијансе.

- двофакторска анализа варијансе за поновљена мерења.

За потребе овог истраживања, статистичка обрада добијених података рађена је програмом за статистичку обраду SPSS 17.⁵⁴

Приказ релевантних статистичких резултата вршен је путем табеларних прегледа и графичких приказа: хистограмом, кружним графиконом, дијаграмом и сликом.

⁵⁴ Стручни консултант за статистичку обраду и анализу података др Оливер Тошковић, доцент, предмети: мултиваријациона статистика у психологији (мастер студије психологије); статистика у психологији 1 и 2; одабране теме из статистике и психометрије (основне студије психологије), Филозофски факултет, Београд.

2.10. Анализа и интерпретација резултата емпиријског истраживања

2.10.1. Ставови ученика и наставника о разлозима интересовања ученика за образовно-васпитни процес и партиципацију

Први истраживачки задатак је гласио: “Испитати ставове ученика и наставника средње школе о разлозима интересовања ученика за партиципацију у образовно-васпитном процесу, ради остваривања општих исхода образовања и васпитања.“ У истраживању постављеног задатка пошло се од следеће претпоставке: „Претпостављамо да су интересовања ученика углавном усмерена према обавезном образовно-васпитном процесу и подстакнута мотивационим средствима интензивнијег значаја од наставника, те да ће се ставови ученика и наставника о важности конкретних подстицаја значајно разликовати.“

За реализацију овог задатка испитивана су интересовања ученика за јединице школског програма, разлози интересовања и мотивациона средства која их подстичу на партиципацију у образовно-васпитном процесу. Коришћене су квантитативне и квалитативне истраживачке методе. Квантитативним методама су обрађивани добијени подаци на основу ставова испитаника о степену заинтересованости ученика за обавезан део школског програма: све наставне предмете, групу предмета, један предмет или изборни предмет из наставног плана. Изразили су и степен интересовања за понуђене јединице школског програма које припадају ваннаставним активностима: допунску наставу, додатну наставу, секције, такмичења, приредбе, библиотеку, спортско-рекреативне активности, омладинска удружења и екскурзије. Ставови испитаника су испитивани упитником за ученике и наставнике, питањем 1, скалом ординалног типа, путем које су испитаници степен интересовања за понуђене јединице школског програма рангирани од: 0 - без одговора; 1 - немам интересовања; 2 - минимално сам заинтересован/а; 3 - нешто ме интересује; 4 – прилично ме интересује; 5 – интересује ме.

Добијени подаци о педагошко-психолошкој појави, интересовањима ученика, су обрађивани дескриптивном статистиком, поступцима: број случајева (N), фреквенције (f), проценти (%), средња вредност (M), стандардна девијација (SD), како би се ова појава описала на манифестном нивоу. Инференцијалном статистиком је тестирана хипотеза путем следећих статистичких поступака: t тестом, значајност разлике (Sig), како би се провериле разлике у ставовима ученика и наставника. Факторском анализом

као математичко-статистичком техником (техником анализе главних компоненти) су утврђивани фактори који се налазе у основи изражених ставова. Поређења резултата добијених од ученика и наставника као и трагање за разним корелатима ставова вршена су наредним статистичким поступцима: једнофакторском анализом варијансе, двофакторском анализом варијансе за поновљена мерења и Пирсоновим коефицијентом корелације.

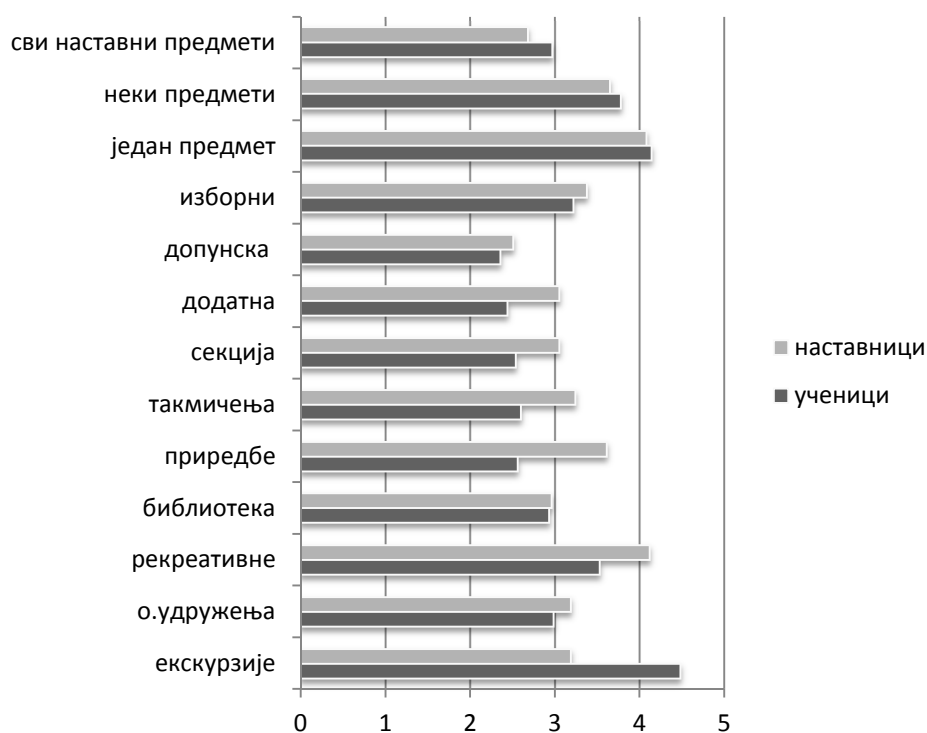
У квалитативном делу истраживања у оквиру овог задатка коришћен је и есеј тест са оријентационим питањима, којим су ученици износили мишљење о интересовањима за конкретне наставне предмете и разлозима који су у основи њихових интересовања. Подаци добијени есеј-тестом су разврстани у категорије према садржају.

Упитником за ученике и наставнике (питањем 2) испитаници су исказивали степен подстицаја који на њих врше различити елементи образовно-васпитног рада који су присутни у наставном и ваннаставном раду а који, заправо, представљају различита мотивациона средства. Имајући у виду неспоран значај мотивације ученика за образовно-васпитни рад⁵⁵, испитивани су и подстицаји мотивацији ученика, коришћењем двадесет понуђених опција, које припадају корпусу унутрашње мотивације или представљају средства спољашње мотивације (социјална и психолошка). Као дескриптори мотивационих средстава, коришћени су следећи: садржај предмета, тј. ваннаставне активности, понуђени материјал за рад, родитељ, врста активности, начин рада наставника, другарица или друг, знање наставника, однос са наставником, расположење ученика, улога коју ученик има у раду, радозналост, опште образовање, прилика да се ученик покаже, оцена, припремање за рад, припрема за даље школовање, значај учења, значај активног учешћа у образовно-васпитном раду, развијање способности и развијање погледа на свет. Испитивани узорак је исказивао своје ставове о степену подстицаја за сваки од дескриптора са: *1 – не подстиче ме; 2 – минимално ме подстиче; 3 – понекад ме подстакне; 4 – утиче на мене; 5 – подстакне ме*. За статистичку обраду добијених података коришћени су сви статистички поступци

⁵⁵ Мотивација је динамичка тенденција која покреће на акцију и у основи је сваког људског дејствовања. Мотивациони процеси су тесно везани за потребе, жеље, циљеве, вредности, емоције и контролу (Хрњица, 1988). Такође, бројни су чиниоци који могу бити коришћени као непосредни и посредни подстицаји (мотивациона средства) у образовно-васпитном раду. Непосредни покретачи се јављају као тренутни, актуелни иницијатори активности, док су посредни они, као што су искуства мотивационих стања из претходних ситуација (Антонијевић, 2010).

коришћени приликом обраде података добијених о интересовањима ученика, с тим што је уведена и каноничка корелација.

На основу добијених података, рађена је анализа којом су изведене средње вредности исказаних ставова ученика о својим интересовањима и ставова наставника о ученичким интересовањима, за сваки од испитиваних параметара. Резултати показују да постоје разлике у процени степена интересовања ученика за све јединице школског програма када је исказују сами ученици и када то чине наставници (Хистограм 2.).



Хистограм 2. Наставна и ваннаставна интересовања ученика

Средње вредности израженог степена интересовања за јединице школског програма показују се да су ставови ученика исказани вишим вредностима, у односу на ставове наставника, када се ради о опцијама које припадају обавезном наставном плану. Вредности којим ученици изражавају виши степен интересовања, него што то сматрају наставници, односе се на њихову заинтересованости за комплетан наставни план, за поједине предмете или један од предмета. Наставници сматрају да ученици имају већи степен интересовања за ваннаставни образовно-васпитног рад, него што то ученици исказују. Појединачно посматрано, најизраженије вредности ученици придају екскурзијама и излетима. Како се овај део емпиријског истраживања спроводио

непосредно након реализације матурских екскурзија, можемо му приписати могућност додатног утицаја на добијени резултат. Наставници сматрају да ученици имају виши степен интересовања за спортско-рекреативне активности, приредбе, секције и такмичења, већи него што им ученици придају важност.

Због наведених разлика у ставовима ученика и наставника о степену заинтересованости ученика за тринаест понуђених јединица школског програма, уведен је *t*-тест за независне узорке, којим су тестиране разлике у ставовима ученика и наставника о интересовањима ученика (Табела 2.), како би се утврдиле оне које су значајне.

Табела 2. *Значајне разлике у ставовима ученика и наставника о интересовањима ученика*

Ученике интересују:	М ставова наставника	М ставова ученика	t	df	Sig.
Сви наставни предмети		2.9732	2.389	419	.017
Додатна настава	3.0476		-3.767	412	.000
Секције	3.4198		-5.218	407	.000
Такмичења	3.2386		-3.839	414	.000
Приредбе	3.6071		-6.136	415	.000
Спортско-рекреативне активности	4.1190		-3.471	416	.001

Значајне разлике (вредности испод 0,05), тј. значајна неслагања у ставовима ученика и наставника идентификована су код процењивања ученичких интересовања за све наставне предмете (0,01), где су ставови ученика израженији. Ставови наставника се значајно разликују од ставова ученика, јер наставници сматрају да ученици имају израженија интересовања за додатну наставу, секције, такмичења, приредбе и спортско-рекреативне активности, него што их ученици стварно имају⁵⁶.

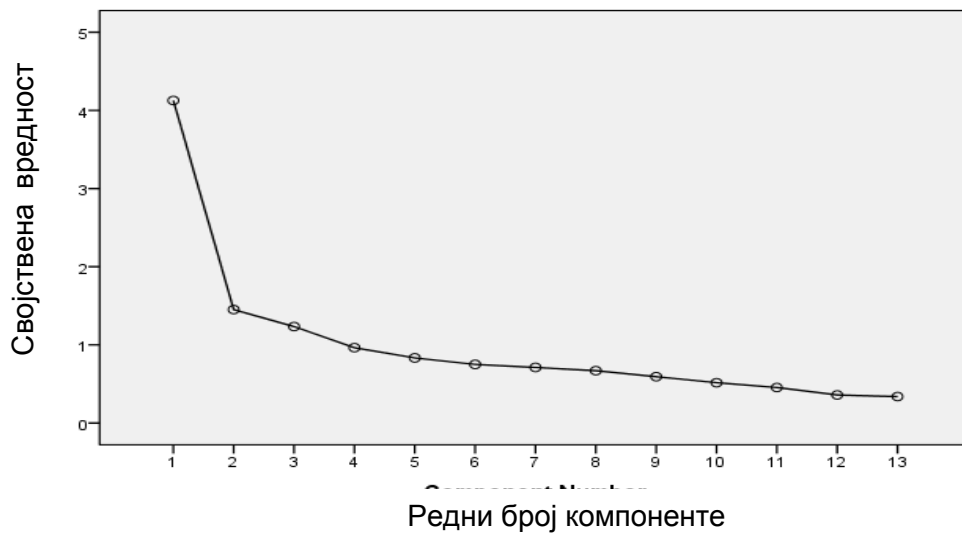
Користећи се факторском анализом методом главних компоненти, на питању о интересовањима за образовно-васпитне садржаје и активности, анализом података екстраховане су две компоненте уз варимакс ротацију главних оса, које објашњавају укупно 42,91% варијансе (Табела 3.).

⁵⁶ Истраживања новијег датума указују на сличне или додирне резултате: истраживање (Краварушић, 2010), потврђује изражена интересовања ученика за обавезан образовно-васпитни рад; Пешић, Виденовић и Плут (2013), иако ученици доживљавају садржаје који припадају обавезном делу школског програма, углавном, као ментално захтевне и напорне, више од четвртине испитаних, сматара да одређене теме (предмети) и наставне активности (наставници) успевају да подстакну унутрашњу мотивацију ученика; Хебиб и Спасеновић (2011) о значају разгранате структуре школских активности, позивајући се на инострана истраживања.

Табела 3. *Издвојени фактори: интересовања ученика за ваннаставне и интересовања за наставне активности*

Компонента	Иницијалне својствене вредности			Својствене вредности ротираних компоненти		
	Својствена вредност	% варијансе	кумулативни %	Својствена вредност	% варијансе	кумулативни %
1	4.127	31.746	31.746	3.385	26.036	26.036
2	1.452	11.166	42.912	2.194	16.875	42.912
3	1.234	9.495	52.407			
4	.964	7.414	59.821			
5	.833	6.407	66.228			
6	.750	5.769	71.998			
7	.711	5.470	77.468			
8	.669	5.148	82.616			
9	.593	4.563	87.179			
10	.516	3.970	91.149			
11	.454	3.494	94.642			
12	.358	2.757	97.400			
13	.338	2.600	100.000			

На основу матрице склопа, која показује односе између манифестних варијабли, у овом случају 13 понуђених, прописаних јединица школског програма, издвојене су латентне варијабле (фактори). Дијаграмом 2. је дат приказ својствених вредности по факторима.



Дијаграм 2. *Кателов скатер дијаграм- интересовања ученика*

Приказ својствених вредности по факторима одређује задржавање фактора 1 и фактора 2, на месту где је утврђен прегиб. Издвојено је два фактора који су задржани.

Релевантним комбиновањем 13 понуђених опција које су садржане у школском програму средње школе, као компоненте фактора су издвојене оне чији су скорови стабилни, вредности преко 0,3 (Табела 4.). Све наведене опције су у узорку доживљене као групе. У оквиру сваког издвојеног фактора, његово је значење у већој мери везано за опције вишег скорa. У односу на садржане манифестне варијабле, издвојени фактори, онако како их испитаници виде, именовани су као: фактор 1 (Ф 1): интересовања за ваннаставне садржаје и фактор 2 (Ф2): интересовања за наставне садржаје.

Табела 4. Матрица структуре (факторских засићења) – значења издвојених фактора у погледу интересовања ученика

Варијабле	Компоненте	
	Ф1: Интересовања ваннаставна	Ф2: Интересовања наставна
Приредбе	.779	
Секције	.744	
Омладинска удружења	.666	
Такмичења	.665	
Спортско-рекреативне активности	.546	
Библиотека	.533	
Додатна настава	.520	.413
Екскурзије и излети	.458	
Допунска настава	.397	.344
Сви наставни предмети		.762
Неки предмети		.737
Један предмет		.617
Изборни предмет	.312	.431

Матрица структуре изолованих фактора указује да испитаници доживљавају да приредбе, секције, омладинска удружења, такмичења, спортско-рекреативне активности, библиотека, додатна настава, екскурзије, допунска настава и изборни предмет чине ваннаставне активности. Према доживљају испитаника, фактор наставних интересовања обухвата наставне предмете, изборни предмет, додатну наставу и допунску наставу. Евидентно је и да се додатна настава, допунска настава и изборни предмет од стране ученика и наставника доживљају као припадајуће опције у

оба изолована фактора. То указује да ни ученици ни наставници не праве разлику између обавезног наставног плана и ваннаставних активности.

Како је факторска анализа рађена на комплетном узорку (ученици и наставници средње школе), даље анализе су изведене посебно за ученике и посебно за наставнике, како би се добили резултати о ставовима ученика и наставника о интересовањима за јединице/сегменте школског програма. Зато је *t*-тестом за зависне узорке упоређена израженост наставних и ваннаставних интересовања код ученика (Табела 5.).

Табела 5. *Наставна и ваннаставна интересовања ученика по мишљењу ученика*

	Интересовања ученика - ученици	M	N	SD	t	df	Sig.
Пар 1	Ваннаставне активности	2.9669	339	.88239	-7.813	338	.000
	Наставне активности	3.2962	339	.76149			

Резултати добијени *t*-тестом показују да приликом изражавања степена интересовања за јединице школског програма постоји значајна разлика (0,00), која потврђује да ученици изражавају више интересовање за наставне предмете него за ваннаставне активности.

Резултати добијени *t*-тестом за зависне узорке, упоређена је израженост мишљења наставника о ваннаставним и наставним интересовањима ученика (Табела 6.).

Табела 6. *Наставна и ваннаставна интересовања ученика по мишљењу наставника*

	Интересовања ученика- наставници	M	N	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Пар 1	Ваннаставне активности	3.3788	89	.63403	1.807	88	.074
	Наставне активности	3.2371	89	.67675			

Анализа указује да је код процена наставника утврђено одсуство значајне разлике, што значи да наставници процењују да ученици имају подједнака интересовања и за ваннаставне активности и за наставне предмете.

Тестирање хипотезе у односу на независне варијабле је показало следеће:

- На основу процена ученика, *t* - тестом за независне узорке тестиране су разлике према полу ученика у процени интересовања (Табела 7.).

Табела 7. *Интересовања ученика према полу*

ученици	пол	N	M	SD	t	df	Sig.
Интересовања- ваннаставна	мушки	156	3.0130	.86619	.753	332	.452
	женски	178	2.9402	.89655			
Интересовања- наставна	м	156	3.3363	.66254	.548	333	.584
	ж	179	3.2912	.81950			

Резултатима добијеним *t*-тестом за независне узорке утврђено је да нема значајних разлика у процени степена интересовања за јединице школског програма између ученика мушког пола и ученица.

-Значајне разлике нису нађене ни у проценама које врше наставници и наставнице (Табела 8.). Наставници оба пола подједнако процењују интересовања ученика и за обавезан део, наставни план и програм и за ваннаставне активности.

Табела 8. *Интересовања ученика према мишљењу наставника оба пола*

наставници	пол	N	M	SD	t	df	Sig
Интересовања- ваннаставна	мушки	14	3.1270	.50797	-1.606	86	.112
	женски	74	3.4225	.65070			
Интересовања-наставна	м	14	3.1536	.63925	-.501	86	.618
	ж	74	3.2534	.69115			

Наставници оба пола подједнако процењују интересовања ученика и за обавезан део, наставни план и програм и за ваннаставне активности.

- Тестирањем разлика у процени степена интересовања ученика *t*-тестом за независне узорке утврђено је да постоје значајне разлике у проценама степена интересовања између ученика који се школују у оквиру трогодишњег и четворогодишњег образовања (Табела 9.).

Табела 9. *Интересовања ученика према дужини трајања образовања*

ученици	Трајање образовања -3,4	N	Mean	SD	t	df	Sig.
Интересовања- ваннаставна	Трогодишње	63	2.6669	.96145	-2.956		
	Четворогодишње	269	3.0287	.85297		330	.003
Интересовања- наставна	3	62	3.1099	.86068	-2.260		
	4	270	3.3499	.72778		330	.024

Утврђене значајне разлике указују да ученици који похађају школе у четворогодишњем трајању имају више скорове, тј. степен свог интересовања за ваннаставни и наставни део школског програма процењују вишим од ученика школа у трогодишњем трајању.

-На основу процена ученика, једнофакторском анализом варијансе тестиране су разлике у процени интересовања ученика у односу на стручну спрему мајке (Табела 10.).

Табела 10. *Интересовања ученика према стручној спреми мајке*

ученици								
Стручна спрема мајке		N	Mean	SD	Df1	Df2	F	Sig.
Интересовања-ваннаставна	ош	39	3.0012	1.03817	3	328	1.189	.314
	ссс	193	2.9179	.86061				
	виша	38	3.2124	.86465				
	Висока и више	62	2.9705	.86849				
	укупно	332	2.9712	.88565				
Интересовања-наставна	ош	39	3.4829	.93320	3	328	1.845	.139
	ссс	193	3.2556	.75858				
	виша	38	3.4947	.83922				
	Висока и више	62	3.2586	.57059				
	укупно	332	3.3102	.76299				

Утврђено је да значајних разлика у процени степена интересовања ученика за ваннаставне или наставне активности по основу степена образовања мајки нема.

-Према проценама ученика, једнофакторском анализом варијансе тестиране су разлике између ученика на основу степена образовања оца у процени интересовања за ваннаставне и наставне активности (Табела 11.).

Табела 11. *Интересовања ученика према стручној спреми оца*

ученици								
Стручна спрема оца		N	M	SD	Df1	Df2	F	Sig.
Интересовања-ваннаставна	ош	28	2.7463	1.11144	3	329	.682	.564
	ссс	186	2.9734	.86808				
	виша	54	3.0306	.87708				
	Висока и више	65	2.9875	.85226				
	укупно	333	2.9663	.88773				
Интересовања-наставна	ош	28	3.3369	.99399	3	329	.570	.635
	ссс	186	3.2547	.81534				
	виша	53	3.3981	.69000				
	Висока и више	66	3.3376	.58520				
	укупно	333	3.3009	.77167				

Утврђено је да образовање очева, тј. степен њихове школске спреме не утиче значајно на процене степена заинтересованости ученика за наставне и ваннаставне активности.

-Тестиране су и разлике у проценама наставника, једнофакторском анализом варијансе, у односу на разлике које међу њима постоје у оствареним годинама радног стажа у образовно-васпитној делатности (Табела 12.).

Табела 12. *Интересовања ученика по мишљењу наставника различитог радног стажа*

наставници								
Радни стаж		N	Mean	SD	Df1	Df2	F	Sig.
Интересовања-ваннаставна	0-5 година	11	3.3813	.72138	3	85	.693	.559
	6-15 година	38	3.3015	.68186				
	16-24 године	23	3.3647	.62464				
	Више од 25 г.	17	3.5687	.47038				
	Укупно	89	3.3788	.63403				
Интересовања-наставна	0-5 година	11	3.4273	.61007	3	85	.835	.479
	6-15 година	38	3.1908	.61003				
	16-24 године	23	3.1174	.84995				
	Више од 25 г.	17	3.3794	.60028				
	Укупно	89	3.2371	.67675				

Утврђено је да значајних разлика нема, те да наставници, без обзира на остварени стаж у образовању и васпитању, подједнако процењују степен интересовања ученика за наставне и ваннаставне активности.

- На основу изнесених процена наставника, *t*-тестом за независне узорке, тестирано је да ли постоје разлике у степену процене ученичких интересовања између наставника који реализују наставне планове и програме групе општеобразовних и стручних предмета (Табела 13.).

Табела 13. *Интересовања ученика по мишљењу наставника општеобразовних и стручних предмета*

наставници	Група предмете	N	Mean	SD	t	df	Sig.
Интересовања- ваннаставна	општеобразовни	50	3.4336	.68858	.873	86	.385
	стручни	38	3.3137	.56376			
Интересовања- наставна	о	50	3.2650	.66211	.397	86	.692
	с	38	3.2066	.71074			

Утврђено је да наставници општеобразовних предмета и наставници стручних предмета на исти начин процењују степен интересовања ученика за ваннаставне и наставне активности, те да значајних разлика у њиховим проценама нема.

- Пирсоновим коефицијентом корелације, процене ученика су тестиране према параметрима: повезаност узраста ученика и оствареног општег успеха са проценама степена интересовања за наставне и ваннаставне активности (Табела 14.).

Табела 14. *Корелација узраста и општег успеха са интересовањима ученика*

Ученици		Узраст	Општи успех
Општи успех	Корелација	.143**	
	Sig.	.009	
	N	335	
Интересовања-ваннаставна	Корелација	.266**	.065
	Sig.	.000	.235
	N	338	333
Интересовања-наставна	Корелација	.241**	.081
	Sig.	.000	.140
	N	339	333

Анализа је показала да постоји позитивна повезаност узраста ученика са општим успехом, ваннаставним и наставним интересовањима, по правилу: виши узраст, виши скорови у свим параметрима.

-Пирсоновим коефицијентом корелације тестирана је повезаност обима (количине) учешћа ученика у ваннаставним активностима, као и броја похвала, награда и освојених места на такмичењима са израженим интересовањима ученика за ваннаставне и наставне активности (зависним варијаблама) (Табела 15.). Утврђене су значајне повезаности које говоре о директно пропорционалној вези која се тумачи са повезаношћу учествовања у ваннаставним активностима и похвалама, наградама и освојена прва три места на такмичењима. Утврђена је значајна корелација између похвала и обима учешћа ученика у ваннаставним активностима; награда које су ученици освајали и обима учешћа; такмичења на којима су учествовали и обима учешћа у ваннаставним активностима, као и корелација између ваннаставних интересовања ученика и њиховог учешћа у њима (ниска значајност корелације од 0,0 до 0,3). Утврђене су значајне корелације између награда и похвала и такмичења и похвала. Значајне су корелације између такмичења и награда.

Табела 15. *Корелација учешћа у ваннаставним активностима, похвала, награда, такмичења*

Ученици		Обим учешћа У ваннаставним активностима	Похвале	Награде	Такмичења
Похвале	Корелација	.264**			
	Sig.	.000			
	N	338			
Награде	Корелација	.339**	.565**		
	Sig.	.000	.000		
	N	341	337		
Такмичења	Корелација	.367**	.461**	.633**	
	Sig.	.000	.000	.000	
	N	340	336	339	
Интересовања - ваннаставна	Корелација	.281**	.068	.110*	.192**
	Sig.	.000	.213	.043	.000
	N	340	334	337	336
Интересовања - наставна	Корелација	.068	.038	.011	.065
	Sig.	.209	.488	.846	.236
	N	340	335	337	336

Између ваннаставних интересовања ученика и награда утврђена је значајна корелација средње повезаности (0.4 до 0.6). Значајна је корелација утврђена и између ваннаставних интересовања ученика и такмичења. И ови резултати говоре у прилог претходно представљеним. Ученици високог општег успеха, који учествују активно и у ваннаставним активностима (као што су нпр. додатна настава – 10,6%, секције – 13,1%,

такмичења - 15,9%) јесу они који су носиоци похвала (око 17%), награда (6,7%) и освојених места на организованим такмичењима (до 8%). Позитивне везе нас упућују на повезаност активне партиципације ученика у процесу самоактуализације ученика и трансфера позитивног постигнућа из наставних на ваннаставне активности, али и да се детектоване корелације односе на мали проценат ученика у оквиру средњошколске популације.

-Пирсоновим коефицијентом корелације тестирана је повезаност обима задужења наставника ваннаставним активностима са проценама ученичких интересовања за ваннаставне и наставне активности (Табела 16.).

Табела 16. *Корелација задужења наставника и процена интересовања ученика*

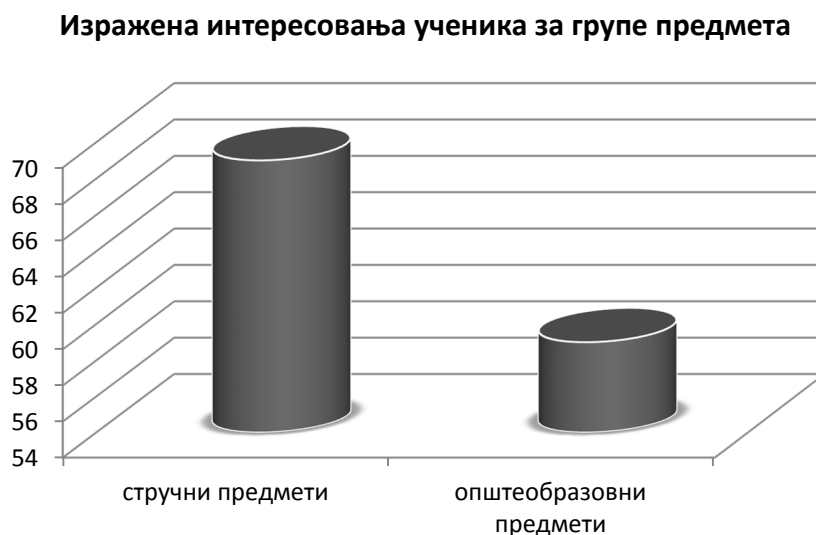
		Обим задужења ваннаставним активностима
Интересовања - ваннаставна	Корелација	.008
	Sig.	.941
	N	86
Интересовања - наставна	Корелација	.161
	Sig.	.139
	N	86

Није добијена ниједна значајна повезаност, дакле, задужење наставника ваннаставним активностима (њиховим бројем) нема никакве везе са проценама наставника на зависним варијаблама. Наставници, без обзира да ли су задужени ваннаставним активностима или не, подједнако процењују ученичка интересовања.

У овом делу квантитативног истраживања су учествовале школе из седам градова Републике Србије, са 14 различитих наставних планова и програма (за трогодишња занимања, образовне профиле, смерове и образовање одраслих, укупно 434 ученика и наставника). Због великог броја и разноликости обавезних наставних предмета, уведен је есеј-тест, како би се дошло до података који објашњавају изазвана интересовања ученика за конкретне наставне предмете из оквира наставног плана и програма. Подаци добијени есеј-тестом са оријентационим питањима⁵⁷, на основу питања о предметима који су изазвали њихово интересовање и разлозима интересовања, су садржински категорисани и дали су следеће резултате:

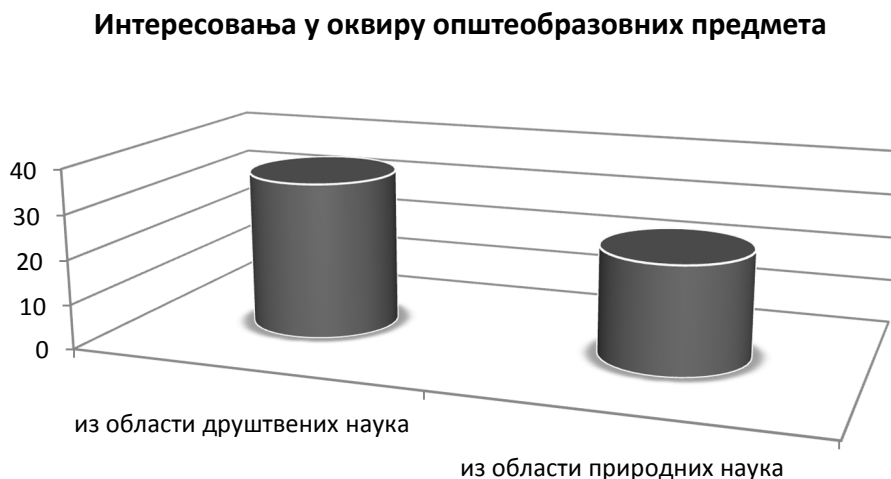
⁵⁷ Узорак је чинило 69 ученика два образовна профила средње школе.

Ученици су, наводећи предмете из наставног плана и програма њиховог образовања исказали врло разноврсна интересовања за наставне предмете. Интересовања ученика се односе и на предмете који припадају групи општеобразовних (59 одговора) и предмете који припадају групи стручних предмета (69 одговора). (Хистограм 3.).



Хистограм 3. *Интересовања ученика за групе предмета*

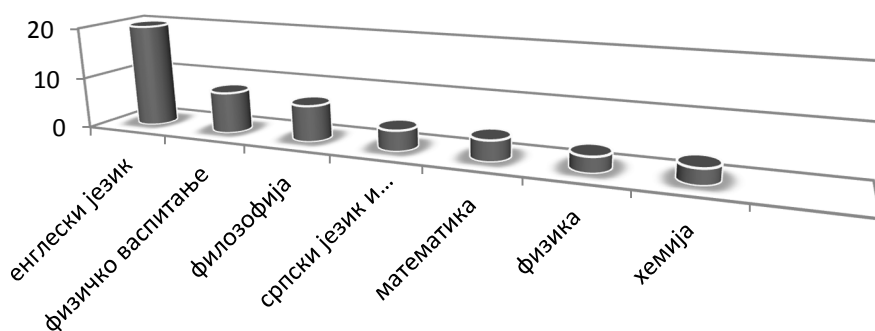
Међу општеобразовним предметима, ученици су изразили интересовања и за предмете који припадају области друштвених наука (35 одговора), као и за предмете који припадају области природних наука (24 одговора) (Хистограм 4.).



Хистограм 4. *Интересовања ученика за предмете из области друштвених и природних наука*

Међу предметима из области друштвених наука (Хистограм 5.), највећи број одговора ученика (20) се односио на енглески језик. Своја интересовања за овај страни језик ученици објашњавају свешћу о његовој корисности у животу, важности усавршавања знања страног језика за рад у будућој професији, отварању могућности за рад у страним земљама, али и због остваривања познанстава и комуникације у друштву (13 одговора). Привлачност енглеског језика за ученике лежи у „лепоти“ овог језика, занимљивој програмској поставци предмета којим се третирају актуелне и животне теме и проблеми, „бавимо се интересантним темама за наше године“ као и у личној склоности према језицима, те жељи да се савлада што боље, при чему се, као још један од разлога наводи и континуитет у изучавању предмета и лична успешност у усвајању програмског садржаја (15 одговора). Највећи број одговора (21) се односи на квалитет наставника. Наставнички квалитети су изражени кроз описе: „добри професори“, „занимљиви часови“, „добра комуникација“, „одличан однос“ и „одлична атмосфера“, могућност „комуникације на различите теме, при чему наставник радо слуша све ученике“. Даља објашњења ученика су: „Професор нас нон-стоп укључује у разговоре и задатке које радимо током часа“, „посвећује се свима“, „објашњава добро, разјашњава и олакшава“ „помаже колико може“, „излази у сусрет“, „помаже и онима који не разумеју енглески, олакшава им“, „предаје тако да подстиче да научимо више, труди се да сви учествују“ и „кроз шалу учимо“.

Интересовања за поједине општеобразовне предмете



Хистограм 5. *Интересовања ученика за предмете из групе општеобразовних*

За физичко васпитање (8 пута биран као предмет који их интересује) ученици су заинтересовани због доприноса (7 одговора) који предмет доноси њиховом здрављу, најбоље изражено кроз одговоре ученика: „требало би више од два пута недељно, мало се крећемо, заробљени смо у аутомобилима, тролама, трамвајима, мало деце тренира, макар и рекреативно“, „редовна активност је неопходна да би били здрави, лепши, срећнији“, „доста опушта јер смо напети због обавеза и припрема за пријемни испит“, а „довољна је чак и једна лопта, која зближава другаре“. И у оквиру овог предмета, наставников профил заузима важно место (описано са 6 одговора), од омиљености, коректности, толерантности, одличног односа, примерености активности - „не радимо ништа што је много тешко“, подстицаја за учешће у ваннаставним активностима, као што су секције и такмичења.

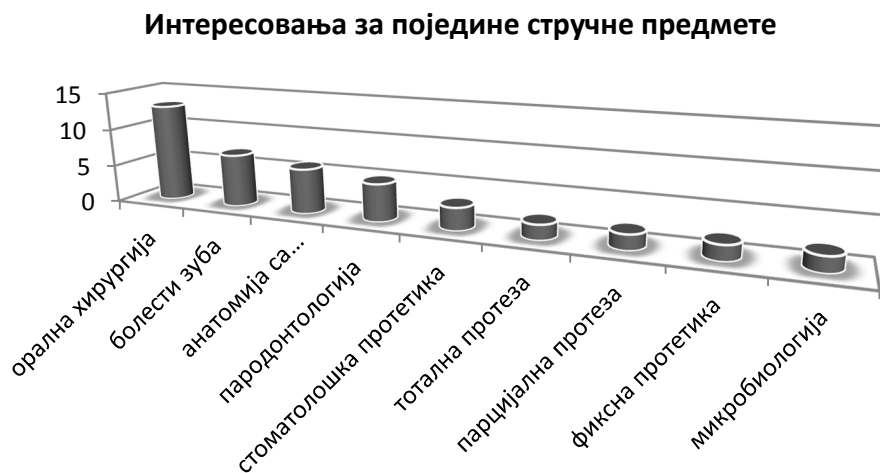
Филозофија као предмет интересује ученике (7 избора), подједнако због образовања, сазнавања „мишљења паметних људи“, развијања способности ученика „развијања размишљања, слободе говора и дебате“ и наставника који предмет чини интересантним, активирајући ученике кроз радионице, комбинујући теорију и праксу.

Српски језик и књижевност је предмет који изазива интересовање ученика (4 избора) јер се њиме „изучавају битне теме за живот“, „због садржаја предмета“, „посебно књижевност и интересантна дела“, као што стичу „потребно опште образовање, због престојавања на факултет“ и добрих предавача.

Математика је бирана (4 одговора) јер је садржај предмета привлачан, развија способности „јер се ништа не учи напамет него је потребно доста размишљања за израду задатка“, важна за будуће школовање, као и због „доброг предавача, који јасно, занимљиво и добро објашњава“, о чему говори и одговор ученика „не волим сам предмет, али ми није било тешко да пратим на часу, учим и лако решавам задатке“.

Међу предметима који су у сфери интересовања ученика су се нашли и предмети са мањим бројем избора од 4, као што су: биологија, хемија, физика, биохемија, географија, историја, ликовна уметност и верска настава. И за ове изборе ученика су од значаја наставници и садржаји предмета, што је изражено кроз одговоре ученика „допадају ми се теме и задаци, професор коректан, објашњава веома добро за наш узраст“, „стрпљив и детаљно предаје нове лекције“, „однос с наставником отворен, прича се о различитим темама“, до личне склоности за предмет - „од основне, волим да цртам, сликам, вајам“.

У групи стручних предмета, ученици су изражавали своја интересовања за предмете карактеристичне за њихове образовне профиле, али уз сличну аргументацију за изазвано интересовање (Хистограм 6).



Хистограм 6. *Интересовања ученика за стручне предмете*

Међу стручним предметима, ученици су изражавали своје интересовање за предмет орална хирургија (13 избора), пре свега због наставника (дато 28 описа), који је ученицима „приближио предмет“, „начинио га интересантним“, „приказујући занимљиве ствари“, одличним, јасним предавањима и објашњењима, користећи презентације и цртеже, добром сарадњом и на теоријским предавањима и на вежбама, „забавно, па време брзо прође“. Ученици наводе и директне користи од овог предмета, које се огледају у њиховој оријентацији да се тим послом и баве, било након завршене средње школе или одговарајућег факултета. Ученици објашњавају да су „доста корисних ствари научили које се тичу нашег здравља у приватном животу“, „привлаче пажњу, развијају машту, логику и стицање навике размишљања“, до развијања хуманости као вредности.

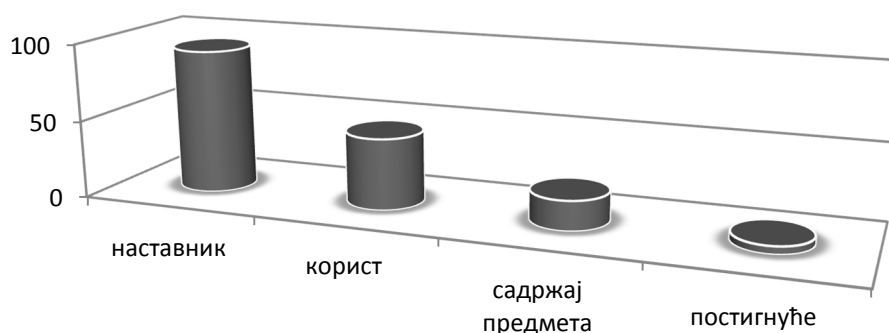
И код следећих стручних предмета, као што су: болести зуба (7 одговора), анатомија са физиологијом (6 одговора), пародонтологија (5 одговора) и предмети са мањим бројем навода од 3, као што су: стоматолошка протетика, фиксна протетика, тотална протеза, парцијална протеза, микробиологија са епидемиологијом и други, ученици наводе сличне разлоге, као и у највише бираном предмету. Корисност ових предмета за реалан живот - „упознавање сопственог тела“, „даље школовање“, и улога

наставника „професор нам је приближила предмет, занимљив је“ су навођени разлози. У оквиру наведених предмета, као разлог интересовања за предмет, ученици су наводили најчешће улогу наставника у оквиру вежби и блок наставе, „добро расположена четири сата, одличан однос са професорима, причамо о многим стварима и проблемима, увек нас саслушају“, и значаја предмета од кога имају добит за будућност: „уче нас струку“, „научену теорију примењујемо“, „видимо радове за пацијенте“, „учествујемо у интервенцијама“, „асистирамо“ и слично.

Постоје и одговори ученика (2), у којима тврде да их ниједан предмет не интересује, али и одговори којима ученици наводе предмете чију сврху не виде, који су им досадни, сувопарни (нпр. филозофија, устав и право грађана, социологија), али и одговори у којима износе недовољно разумевање и страх (2 одговора) као разлог своје незаинтересованости за предмете (нпр. енглески језик).

Анализирајући приказане податке, може се закључити да на развој интересовања ученика за наставни предмет утиче више чинилаца (Хистограм 7.). Најчешћи чинилац или разлог појачаног интересовања ученика за поједине предмете, према мишљењу ученика, проистиче из улоге наставника, што су ученици објаснили са 93 одговора, од којих се 38 односи на улогу наставника у оквиру општеобразовних предмета, а 55 одговора на улогу наставника у стручним предметима. Најкраће објашњење је садржано у једном од одговора ученика: „Мислим да је веома битно да бисмо заволели неки предмет ко нам га и на који начин предаје“. Следећи јасно издвојен разлог интересовања се односи на све оно што ученици доживљавају као добит или корист (укупно 46 дескриптора, од којих се 25 односи на добити од општеобразовних предмета и 21 одговор на добит од стручних предмета) коју имају од тих/тог предмета. Трећи издвојени чинилац интересовања односи се на програмски садржај предмета (19 одговора). Иако мало заступљен (5 одговора), издвојен је још један чинилац, којим ученици објашњавају своје појачано интересовање за предмет сопственим позитивним постигнућем.

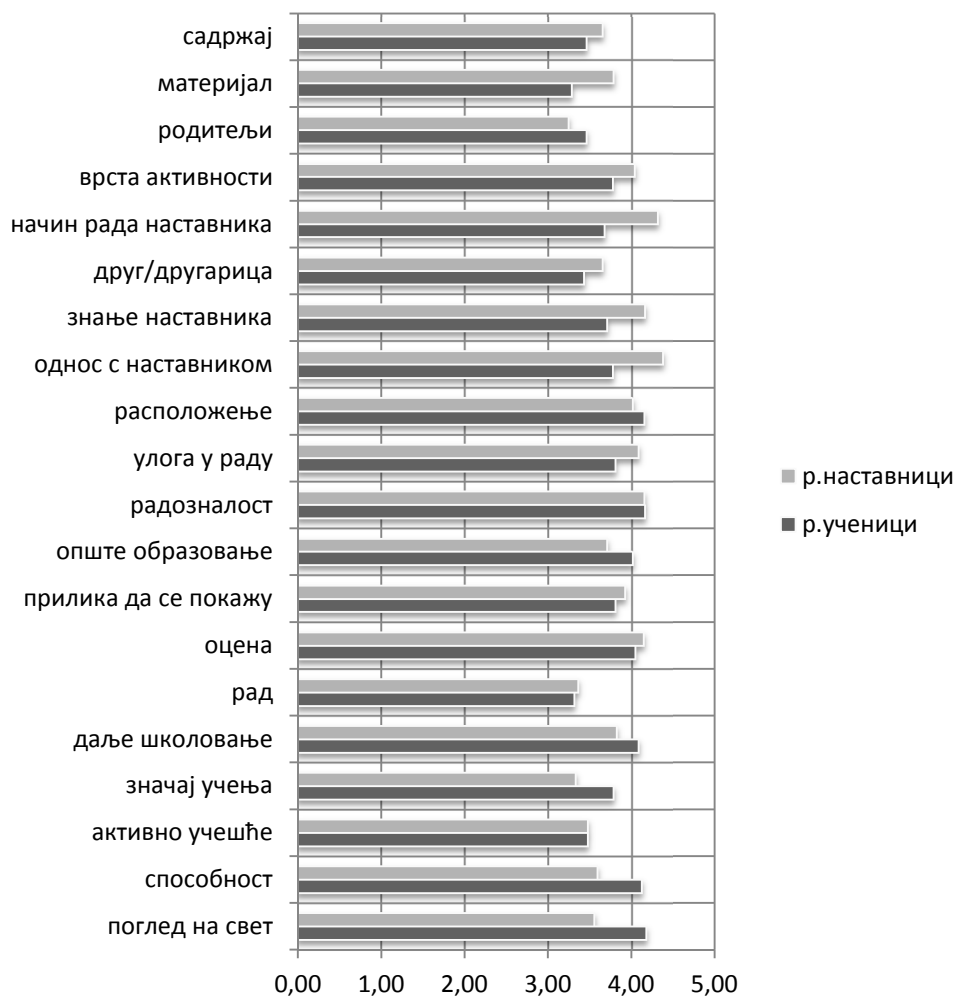
Разлози интересовања ученика за поједине предмете



Хистограм 7. Разлози интересовања ученика за предмет/е

Важну улогу у развоју ученичких интересовања за предмет заузима наставник, његове компетенције за подучавање и учење, комуникацију и сарадњу и пружање подршке ученицима, о чему сведочи разноврсност навођених предмета и дисперзија у броју исказаних избора (видети Хистограм 2.). Међутим, у односу на број наставних предмета који су садржани у наставним плановима и програмима образовања ученика, број изолованих предмета је мали, што указује да ученици додељују улогу важног чиниоца у развијању њиховог интересовања за предмет малобројним наставницима. На интересовање ученика за предмет утиче и свест коју ученици имају о користима које добијају изучавајући га, као што су рад, даље школовање, свакодневни живот, развијање одређених способности, опште образовање и вредности, као што су нпр. другарство и хуманост. Интересовању ученика за предмет придоноси и садржај (програм) предмета, ако им је занимљив, складан са узрасним интересовањима, привлачан и одговара на њихову унутрашњу мотивацију. Мало заступљен, али присутан је и чинилац који чине позитивна постигнућа ученика у оквиру предмета, чиме се надограђује и развија виши ниво интересовања ученика за предмет.

За даљу проверу ових резултата послужиле су процене ученика и наставника, којима је истраживан степен у коме разноврсна мотивациона средства делују на партиципацију ученика. На основу просечних вредности поређене су разлике између ученика и наставника у проценама подстицаја у редовној настави (Хистограм 8.).



Хистограм 8: Подстицаји ученичкој партиципацији у редовној настави

На нивоу узорка, утврђене су разлике у степену процене утицаја појединих подстицаја у редовној настави.

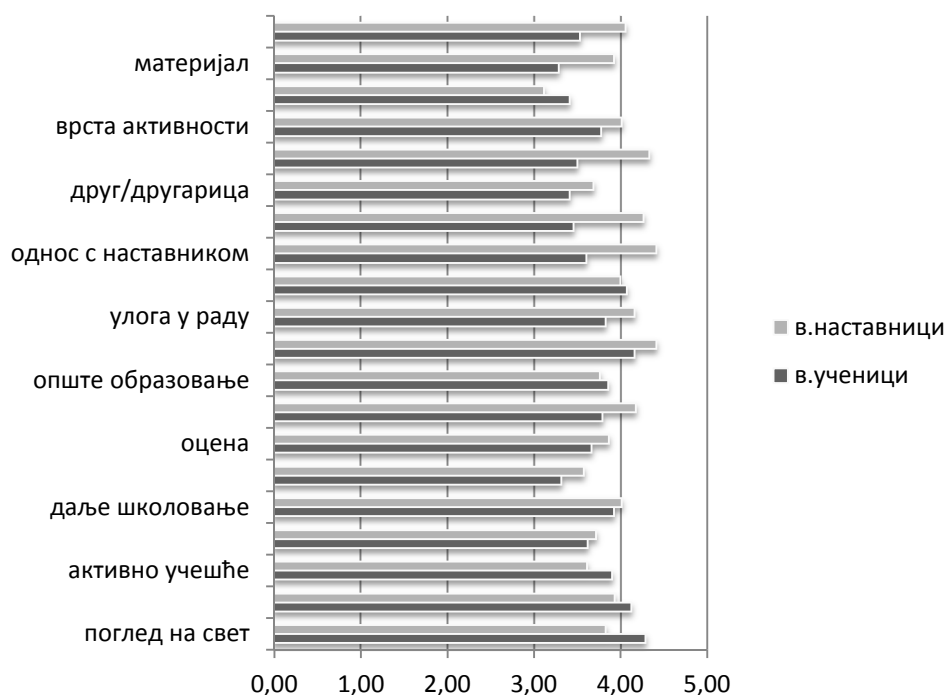
Проверавано је да ли разлике које су уочене у израженим ставовима ученика и наставника у односу на подстицаје ученичкој партиципацији имају значајност, путем *t*-теста за независне узорке. Значајне разлике у ставовима ученика и наставника по основу наведених подстицаја су потврђене по основу следећих подстицаја:

-Наставници значајно различито од ученика сматрају да ученици придају значај односу који су остварили са наставником (значајност разлике на нивоу 0,00), начину на који наставник ради (0,00), знању наставника (0,00), тј. да је ученичка пажња усмерена на самог наставника и његове компетенције, што ученике подстиче. Наставници су, такође, исказали значајне разлике у односу на ученике, сматрајући да као подстицаји следе: улога коју ученик има у раду (0,01), врста активности којом се реализује

обавезни образовно-васпитни рад (0,02) и наставни материјали који се користе током часа (0,00).

-Ученици значајно различито од наставника, као доминантне подстицаје својој активној партиципацији издвајају свест коју имају о значају развијања сопственог погледа на свет (0,00), општег образовања (0,00), развијања способности (0,00) и значајној улози учења (0,00) у том процесу.

У оквиру ваннаставних активности потврђене су разлике у мишљењу ученика и наставника у степенима којима изражавају вредности појединачних подстицаја за партиципацију ученика. За 14 од 20 понуђених подстицаја наставници сматрају да је степен њиховог утицаја на ученике већи него што то изражавају ученици својим ставовима (Хистограм 9.).



Хистограм 9. Подстицаји ученичкој партиципацији у ваннаставним активностима

Највеће просечно идентификоване вредности показују да наставници сматрају да ученике подстичу: садржаји ваннаставних активности – 4,04 (0,99)⁵⁸, материјали које користе у раду – 3,92 (1,01), начин рада наставника – 4,33 (0,78), знање наставника – 4,26 (0,93), однос са наставником – 4,41 (0,70), улога коју ученици имају у раду – 4,16

⁵⁸ Вредност М, у загради SD

(0,77) и прилика да се покажу – 4,17 (0,89). Табелом 17. су приказани подаци који су добијени провером значајности разлика *t*-тестом за независне узорке.

Табела 17. *Значајне разлике у ставовима ученика и наставника по основу подстицаја ученичкој партиципацији у ваннаставним активностима*

Ваннаставне активности-подстицај	t	df	Sig.
Садржај активности	-3.331	349	.001
Материјал за рад	-4.273	338	.000
Начин рада наставника	-5.367	330	.000
Знање наставника	-5.134	331	.000
Однос са наставником	-5.312	335	.000
Улога коју ученици имају у раду	-2.451	335	.015
Прилика да се покажу	-2.531	330	.012

Добијени резултати за ваннаставне активности указују да се ставови наставника значајно разликују од ученичких ставова, јер наставници сматрају да ученике на партиципацију подстичу: однос са наставником, начин рада наставника, знање наставника, прилика коју ученици имају да се покажу, улога коју имају у ваннаставној активности, да би им следили садржаји активности и материјали коришћени за рад.

Резултати, такође, показују да наставници не праве разлику између подстицаја који ученике покрећу на партиципацију у редовној настави и ваннаставним активностима, издвајајући исте врсте подстицаја као битне за ученике.

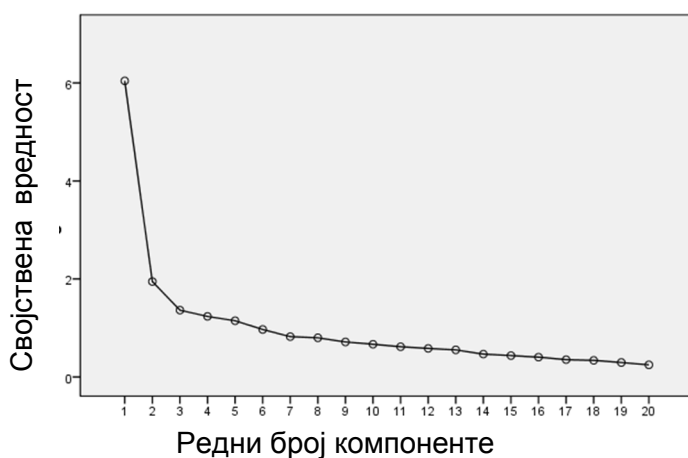
Факторском анализом методом главних компоненти на питању које се односи на подстицај мотивацији ученика за партиципацију у обавезном образовно-васпитном раду, екстраховане су три компоненте уз варимакс ротацију главних оса, које објашњавају суштину доживљаја узорка и које објашњавају укупно 46,77% варијансе (Табела 18.). Анализа указује да су ученици и наставници, на основу 20 понуђених, конкретних, педагошких ситуација, те компоненте доживели као три групе подстицаја.

Табела 18. *Издвојени фактори подстицаја ученицима за партиципацију у редовној настави*

Комп онент а	Иницијалне својствене вредности			Својствене вредности ротираних компоненти		
	Својствена вредност	% варијансе	кумулятивни %	Својствена вредност	% варијансе	кумулятивни %
1	6.042	30.211	30.211	3.974	19.868	19.868
2	1.948	9.739	39.951	3.112	15.562	35.430
3	1.363	6.815	46.766	2.267	11.336	46.766
4	1.236	6.179	52.945			
5	1.147	5.736	58.680			
6	.969	4.846	63.526			
7	.823	4.113	67.639			
8	.799	3.997	71.636			
9	.714	3.570	75.206			
10	.667	3.335	78.541			
11	.616	3.081	81.622			
12	.582	2.909	84.531			
13	.553	2.766	87.298			
14	.466	2.330	89.627			
15	.436	2.182	91.809			
16	.405	2.025	93.834			
17	.352	1.762	95.596			
18	.339	1.696	97.292			
19	.295	1.475	98.766			
20	.247	1.234	100.000			

У односу на скорове које су оствариле појединачне компоненте, Дијаграмом 3. је приказано на који начин су издвојени фактори, који се налазе у суштини процеса подстицања ученика на партиципацију, тј. на ком месту је начињен пресек којим се издвајају три релевантана фактора.

Скатер дијаграм



Дијаграм 3: *Кателов скатер дијаграм- фактори подстицаја ученика у редовној настави*

На основу матрице склопа и својствених вредности појединих компоненти, можемо пратити које су компоненте у основи сваког од издвојених фактора. С обзиром на изоловану структуру издвојених фактора, фактори су названи: подстицаји саморазвоја ученика (Ф1), спољашњи подстицаји од стране наставника (Ф2) и остали спољашњи подстицаји (Ф3). У редовној настави, ученици и наставници значење фактора 1 - подстицаји саморазвоја, према вредностима појединачних компоненти, у већој мери везују за развијање личних способности, свест о значају учења, развијање погледа на свет. Због муњевитог развоја технике и технологије, наглог и богатог развоја наука који је допринео је ширењу цивилизацијских сазнања, обим знања се толико увећао, да је било неопходно окренути се, поред подучавања, не новим, али недовољно коришћеним педагошким приступима у образовно-васпитном раду, којима се поред подучавања, учење учења поставља као захтев пред све образовно-васпитне институције. У контексту доживотног образовања, учење учења се третира као вредна социјална вештина која подразумева активан однос субјекта према садржајима, облицима и средствима учења (Табела 19.).

Табела 19. Матрица структуре (факторских засићења) – састав издвојених фактора у погледу подстицаја у редовној настави

Подстицај партиципацији	Издвојени фактори		
	Ф1 Подстицаји саморазвоја	Ф2 Спољашњи подстицаји од стране наставника	Ф3 Остали спољашњи подстицаји
Развијање способности	.813		
Значај учења	.765		.201
Развијање погледа на свет	.720		
Припрема за даље школовање	.634		.272
Значај активног учешћа у образовно-васпитном раду	.627	.240	.287
Опште образовање	.625		
Припремање за рад	.555	.233	.374
Однос са наставником		.744	.325
Начин рада наставника		.720	.296
Знање наставника		.621	.362
Улога у раду	.240	.568	.263
Врста активности	.244	.562	
Материјали за рад	.235	.530	
Садржај предмета/активности	.441	.485	
Радозналост	.392	.430	
Оцена			.694
Друг/ другарица			.662
Прилика да се покаже	.348	.258	.506
Родитељи	.203		.482
Расположење			.237

Ученици који су учествовали у истраживању указују на висок степен постојања свести о значају учења, вреднујући значај учења као утицајан на њихову партиципацију. Нешто нижи, али и даље стабилни скорови припадају и припреми за даље школовање, свести о значају активног учешћа у образовно-васпитном раду и општег образовања, припремању за рад.

Наставник, који припада групи спољашњих, социјалних мотиватора, од испитаних је доживљен као посебан фактор подстицаја. Значење фактора - наставника као спољашњег подстицаја испитаници високим скоровима везују за остварени однос са ученицима, начин на који изводи образовно-васпитни рад и знања која поседује, коју им улогу у раду придаје, коју врсту активности планира, које материјале за рад користи⁵⁹.

Трећи издвојени фактор у нашем истраживању у највећој мери је везан за оцену, родитеље и друга/другарицу, прилику да се другима покажу, па је именован као остали спољашњи подстицаји партиципацији ученика⁶⁰. Резултат о значају оцене показује да ученици оцену доживљавају као посебан мотиватор (одвојен од наставника) у оквиру спољашњих мотивационих средстава.

У ваннаставним активностима, факторском анализом методом главних компоненти на питању које се односи на подстицаје, екстраховане су три компоненте уз варимакс ротацију главних оса које објашњавају укупно 53,79% варијансе (Табела 20.).

⁵⁹ Истраживање, које су спровели Брковић, Петровић-Бјекић и Златић (1998) је дало исте резултате; додирно истраживање Муратовић, Л.(2012) указују да стратегије учења статистички значајно предиктују мотивацију школског постигнућа и обрнуто, те да у предикцији мотивисаности ученика за постизање успеха предњачи стратегија учења- извори за учење.

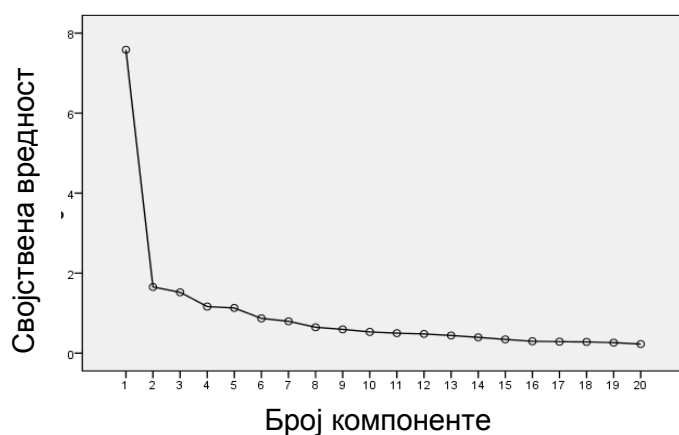
⁶⁰ Резултати додирно истраживања које су реализовали Малинић и Комленовић (2010) а тичало се оцењивања из перспективе ученика, потврђују високо позициониран утицај оцене и у нашем истраживању.

Табела 20. Издвојени фактори и њихове својствене вредности у ваннаставним активностима

Комп онен та	Иницијалне својствене вредности			Својствене вредности ротираних компоненти		
	Својствена вредност	% варијансе	кумулативни %	Својствена вредност	% варијансе	кумулативни %
1	7.584	37.921	37.921	4.636	23.178	23.178
2	1.653	8.263	46.185	3.268	16.338	39.515
3	1.521	7.603	53.787	2.854	14.272	53.787
4	1.164	5.822	59.609			
5	1.129	5.647	65.257			
6	.868	4.341	69.598			
7	.796	3.980	73.578			
8	.646	3.229	76.806			
9	.595	2.973	79.779			
10	.530	2.652	82.431			
11	.499	2.495	84.926			
12	.480	2.400	87.326			
13	.442	2.209	89.536			
14	.396	1.978	91.514			
15	.344	1.719	93.233			
16	.297	1.484	94.717			
17	.287	1.435	96.152			
18	.280	1.400	97.552			
19	.263	1.314	98.866			
20	.227	1.134	100.000			

У односу на вредности 20 компоненти, приказаних у Табели 20., путем Дијаграма 4. су приказани издвојени фактори које испитаници доживљавају као суштинске за подстицаје у ваннаставним активностима.

Скатер дијаграм



Дијаграм 4. Кателов скатер дијаграм- издвојени фактори подстицаја у ваннаставним активностима

На основу истих 20 наведених конкретних педагошких ситуација, Табелом 21. је приказана њихова расподеле у односу на додељене вредности у матрици склопа. Издвојена су три фактора, која су именована као и у редовној настави: 1) подстицаји саморазвоја (Ф1), 2) спољашњи подстицаји од стране наставника (Ф2) и 3) остали спољашњи подстицаји (Ф3), али се манифестне варијабле, које су и одреднице тих фактора, разликују од оних издвојених у редовној настави.

Табела 21. Матрица структуре (факторских засићења) – значења издвојених фактора у погледу подстицаја у ваннаставним активностима

Подстицај партиципацији	Фактори		
Ваннаставне активности Компоненте:	Ф 1 Подстицаји саморазвоја	Ф2 Спољашњи подстицаји од стране наставника	Ф3 Остали спољашњи подстицаји
Садржај предмета/активности	.753	.299	
Врста активности	.684	.352	
Опште образовање	.681		.409
Развијање способности	.672	.237	.280
Значај учења	.664		.426
Материјали за рад	.661	.205	
Припремање за рад	.628		.398
Значај активног учешћа	.575		.405
Припремање за даље школовање	.539	.257	.428
Развијање погледа на свет	.268		
Однос са наставником		.820	.210
Начин рада наставника	.264	.818	
Знање наставника	.207	.756	
радозналост	.422	.514	.271
Улога у раду	.437	.458	.321
оцена			.682
родитељи	.257		.602
Другарица/друг		.337	.573
Прилика да се покажу	.372	.391	.495
Расположење		.380	.457

Фактор 1 (подстицаји саморазвоја) у већој мери је везан за садржај ваннаставне активности, врсту активности, опште образовање и развијање способности васпитаника. То говори да ученици и наставници доживљавају разноврсне ваннаставне активности као прилику да ученици употпуне своје опште образовање садржајима који су нови у односу на садржаје предмета, да се испробају у другачијим врстама

активности како би развијали своје способности, сретну са другачијим материјалима него што су материјали у редовној настави и припремају за рад.

Значај активног учешћа у овом фактору има солидан скор (0,57), али мањи него у редовној настави (0,63). Детерминишућу улогу за издвајање фактора 2 (спољашњи подстицаји од стране наставника) имају и у ваннаставним активностима однос са наставником, начин рада и знање наставника.

Резултати говоре да је за значење фактора 3 (остали спољашњи подстицаји) у највећој мери везана оцена. Резултат објашњава перцепцију ученика о трансферу позитивног утицаја активног учешћа у ваннаставним активностима на редовну наставу и оцењивање у њој, где ученици високо позиционирају значај оцене, више него наставници. Висок утицај на ученике, према нашим резултатима, имају и родитељске фигуре, као важни одрасли.

Двофакторском анализом варијансе за поновљена мерења, тестирани су ефекти врсте/типа активности (редовна настава- ваннаставне активности) и врсте подстицаја (подстицаји саморазвоја, спољашњи подстицаји од стране наставника и остали тј. други спољашњи подстицаји) на основу процена ученика (Табела 22.).

Табела 22. Средње вредности фактора подстицаја на основу процена ученика

Подстицаји Процене ученика	M	SD	N
Редовна-саморазвој	3.8373	.74790	264
Редовна-наставник	3.6865	.71250	264
Редовна-спољашњи	3.7897	.81454	264
Ваннаставне-саморазвој	3.7114	.84145	264
Ваннаставне-наставник	3.6951	.97143	264
Ваннаставне-спољашњи	3.6787	.89888	264

Анализа показује да постоји главни ефекат типа активности и интеракција активности и подстицаја. У Табели 23. су приказани резултати добијени Фишеровим тестом (F), који се користи у анализи варијансе (где нам Df представља степене слободе, технички термин који показује отприлике величину узорка појединачно или група).

Табела 23. Значајност ефеката фактора и њихова интеракција по процени ученика

ученици	Df1	Df2	F	Sig.	η^2
Редовна-ваннаставне	1	263	4.573	.033	.017
Подстицај	2	526	1.769	.172	.007
Редовна-ваннаставне* подстицај	2	526	5.574	.004	.021

Фишеровим тестом је добијена и вредност η^2 (*partial eta squared*) која показује величину разлика. Разлике близу 0,00 су мале разлике а разлике близу 1,00 су велике разлике између група. Ако је F тест значајан, то значи да постоје разлике између неких група, нпр. три типа подстицаја, тако да уводимо у анализу тестове контраста, како би поредили по два релевантна параметра.

Разлике су такве да су подстицаји саморазвоја и спољашњи подстицаји оцењени као виши у редовној настави (видети и болдиране вредности аритметичке средине у Табели 24.), а подстицаји од стране наставника у редовној настави и све три врсте подстицаја у ваннаставним активностима оцењени су као нижи, тј нижим вредностима (Табеле 24. и 25.).

Табела 24. Тестови контраста- ученици / тип подстицаја

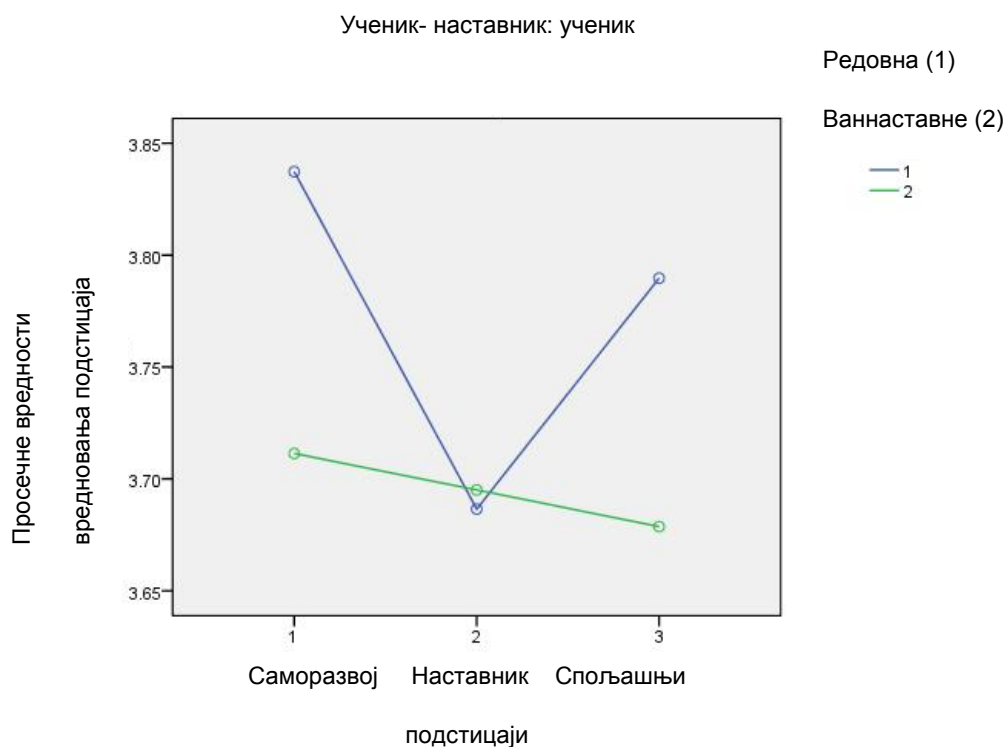
Ученици	(I) подстицај	(J) подстицај	Разлика просека (I-J)	Стандардна грешка (SE)	Sig. ^a
Редовна ваннаставне настава	Саморазвој	наставник	.151*	.042	.000
		спољашњи	.048	.053	.371
	Наставник	саморазвој	-.151*	.042	.000
		спољашњи	-.103*	.050	.042
	Остали спољашњи	саморазвој	-.048	.053	.371
		наставник	.103*	.050	.042
Ваннаставне активности	Саморазвој	наставник	.016	.047	.732
		спољашњи	.033	.050	.512
	Наставник	саморазвој	-.016	.047	.732
		спољашњи	.016	.054	.762
	Остали спољашњи	саморазвој	-.033	.050	.512
		наставник	-.016	.054	.762

Табела 25. Тестови контраста- ученици/ тип активности

Ученици подстицај	(I) редовна- ваннаставне	(J) редовна- ваннаставне	Разлика просека (I-J)	Стандардна грешка	Sig. ^a
саморазвој	редовна	ваннаставне	.126*	.042	.003
	ваннаставне	редовна	-.126*	.042	.003
наставник	редовна	ваннаставне	-.009	.044	.845
	ваннаставне	редовна	.009	.044	.845
спољашњи	редовна	ваннаставне	.111*	.045	.015
	ваннаставне	редовна	-.111*	.045	.015

Интеракција активности и подстицаја указује да ученици различите врсте подстицаја за учешће тј. партиципацију у образовно-васпитном раду не процењују на исти начин у редовној настави и ваннаставним активностима (видети Табеле 23., 24. и 25.).

Двофакторска анализа варијансе за поновљена мерења указује да ученици сматрају битним подстицаје који су унутрашњи (саморазвој) и друге спољашње подстицаје, битнијим од наставника као спољашњег мотиватора за учешће у редовној настави. Истовремено, у ваннаставним активностима све три изоловане врсте подстицаја су за ученике исте важности, чије вредности су ниже од претходно наведених (представљено Дијаграмом 5.).



Дијаграм 5. Подстицаји у образовно-васпитном раду по проценама ученика

На основу процена наставника, двофакторском анализом варијансе за поновљена мерења тестирани су ефекти типа активности (редовна настава-ваннаставне активности) и врсте подстицаја (подстицаји саморазвоја, спољашњи подстицаји од стране наставника и остали спољашњи подстицаји). Средње вредности фактора оценом наставника, приказане су у Табели 26.

Табела 26. Средње вредности фактора према проценама наставника

Наставници подстицај	M	SD	N
Редовна-саморазвој	3.5330	.76194	81
Редовна-наставник	4.0728	.44837	81
Редовна спољашњи	3.7794	.49527	81
Ваннаставне-саморазвој	3.8247	.75751	81
Ваннаставне-наставник	4.3074	.60416	81
Ваннаставне-спољашњи	3.7477	.63125	81

Анализа показује да постоји главни ефекат типа активности и врсте подстицаја, као и интеракција активности и подстицаја (Табела 27.).

Табела 27. Значајност ефеката фактора и њихова интеракција по процени наставника

наставници	Df1	Df2	F	Sig.	η^2
Редовна-ваннаставне	1	80	11.729	.001	.128
подстицај	2	160	36.265	.000	.312
Редовна-ваннаставне* подстицај	2	160	19.170	.000	.193

Утврђене су разлике које указују да наставници сматрају да су подстицаји ученицима за партиципацију у образовно-васпитном процесу који долазе од њих, од стране наставника, виши и у редовној настави и у ваннаставним активностима, док су подстицаје саморазвоја и остале спољашње подстицаје оценили као ниже (Табеле 28. и 29.). Такође, наставници сматрају да су подстицаји који долазе од наставника и подстицаји саморазвоја нижи у редовној настави, тј. виши у ваннаставним активностима.

Табела 28. Тестови контраста- наставници

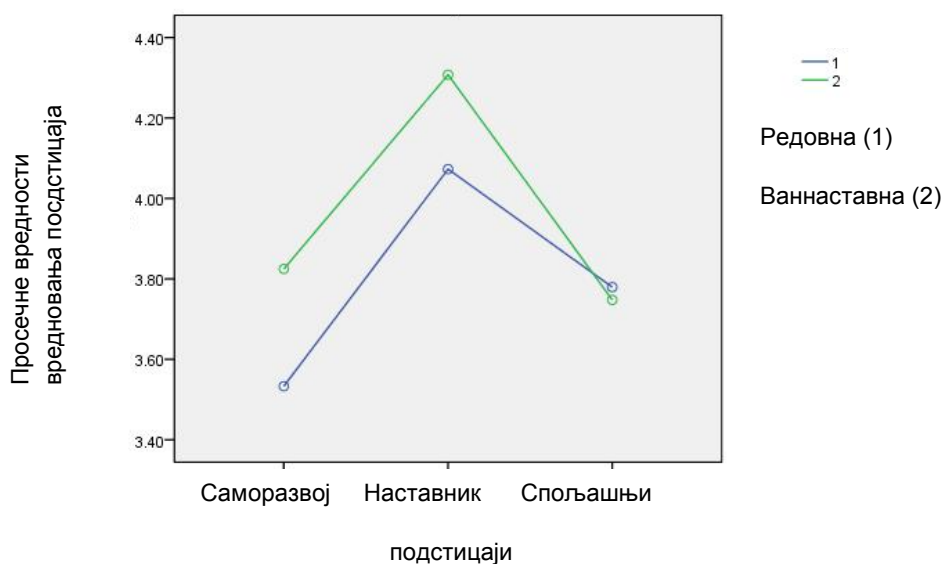
Наставници	(I) подстицај	(J) подстицај	Разлика просека (I-J)	Стандардна грешка	Sig. ^a
Редовна-ваннаставне	редовна саморазвој	наставник	-.540 [*]	.068	.000
		спољашњи	-.246 [*]	.084	.004
	наставник	саморазвој	.540 [*]	.068	.000
		спољашњи	.293 [‡]	.060	.000
	спољашњи	саморазвој	.246 [*]	.084	.004
		наставник	-.293 [‡]	.060	.000
Ваннаставне	саморазвој	наставник	-.483 [*]	.070	.000
		спољашњи	.077	.077	.319
	наставник	саморазвој	.483 [‡]	.070	.000
		спољашњи	.560 [*]	.058	.000
	спољашњи	саморазвој	-.077	.077	.319
		наставник	-.560 [*]	.058	.000

Табела 29. Тестови контраста- наставници

подстицај	(I) редовна- ваннаставне	(J) редовна- ваннаставне	Разлика просека (I-J)	Стандардна грешка	Sig. ^a
саморазвој	редовна	ваннаставне	-.292*	.058	.000
	ваннаставне	редовна	.292*	.058	.000
наставник	редовна	ваннаставне	-.235*	.053	.000
	ваннаставне	редовна	.235*	.053	.000
спољашњи	редовна	ваннаставне	.032	.062	.613
	ваннаставне	редовна	-.032	.062	.613

Како своју улогу процењују наставници у подстицању ученичке партиципације приказано је Дијаграмом 6. Јасно се увиђа значај који наставници придају себи, тј. наставницима у редовној настави и ваннаставним активностима, као главном фактору подстицаја за партиципацију ученика. При томе, према мишљењу наставника, скорови који показују њихов утицај су нижи у редовној настави, него у ваннаставним активностима. Они сматрају да је њихов утицај на ученике већи у ваннаставним активностима. Приближно процењују утицаје осталих спољашњих мотивационих средстава и у редовној настави и у ваннаставним активностима.

Ученик- наставник: наставници



Дијаграм 6. Подстицаји у образовно-васпитном раду по процени наставника

Испитивање повезаности између зависних и независних варијабли у другом истраживачком задатку показало је следеће:

-На основу процена ученика, *t*- тестом за независне узорке тестиране су разлике према полу ученика у процени подстицаја за партиципацију у образовно-васпитном раду (Табела 30.).

Табела 30. *Процене подстицаја према полу ученика*

ученици	пол	N	M	SD	t	df	Sig.
Подстиче-редовна-саморазвој	м	153	3.7963	.73751	-.981	328	.327
	ж	177	3.8790	.78533			
Подстиче-редовна-наставник	м	155	3.6258	.73012	-1.655	332	.099
	ж	179	3.7539	.68251			
Подстиче-редовна-спољашњи	м	155	3.6429	.80460	-2.562	329	.011
	ж	176	3.8746	.83505			
Подстиче-ваннаставне-саморазвој	м	136	3.6889	.86852	-.565	282	.572
	ж	148	3.7474	.87417			
Подстиче-ваннаставне-наставник	м	126	3.5810	.94797	-1.749	264	.082
	ж	140	3.7905	1.00014			
Подстиче-ваннаставне-спољашњи	М	128	3.5624	.97912	-1.469	268	.143
	ж	142	3.7312	.90951			

Анализа је показала да значајне разлике постоје и то такве да ученици женског пола вишим скоровима процењују спољашње подстицаје у редовној настави.

-На основу процена наставника, *t*- тестом за независне узорке тестиране су разлике према полу наставника у процени подстицаја ученика на партиципацију (Табела 31.).

Табела 31. *Процене подстицаја према полу наставника*

наставници	пол	N	M	SD	t	df	Sig.
Подстиче-редовна-саморазвој	м	14	3.3265	.95162	-1.104	85	.273
	ж	73	3.5630	.68757			
Подстиче-редовна-наставник	м	14	4.0000	.57596	-.569	85	.571
	ж	73	4.0735	.41385			
Подстиче-редовна-спољашњи	м	14	3.8286	.57033	.397	85	.693
	ж	73	3.7719	.47347			
Подстиче-ваннаставне-саморазвој	м	14	3.7784	.73211	-.306	80	.761
	ж	68	3.8471	.77325			
Подстиче-ваннаставне-наставник	м	14	4.2000	.60256	-.702	78	.485
	ж	66	4.3258	.61031			
Подстиче-ваннаставне-спољашњи	М	14	3.6571	.58404	-.550	78	.584
	ж	66	3.7601	.64586			

Анализа је показала да значајне разлике не постоје, односно да наставници оба пола подједнако процењују све испитиване ставке.

-Да ли има разлика између ученика у процени подстицаја према дужини трајања њиховог школовања испитивано је *t*- тестом за независне узорке (Табела 32.).

Табела 32. *Процене подстицаја према дужини трајања образовања ученика*

ученици	Трајање образовања-3,4	N	M	SD	t	df	Sig.
Подстиче-редовна-саморазвој	3	60	3.6829	.82501	-1.657	325	.099
	4	267	3.8630	.74584			
Подстиче-редовна-наставник	3	61	3.5069	.77232	-2.227	329	.027
	4	270	3.7284	.68488			
Подстиче-редовна-спољашњи	3	60	3.7825	.76129	.197	326	.844
	4	268	3.7591	.84488			
Подстиче-ваннаставне-саморазвој	3	48	3.6159	.95625	-.875	281	.382
	4	235	3.7367	.85448			
Подстиче-ваннаставне-наставник	3	45	3.4222	1.06029	-1.996	264	.047
	4	221	3.7415	.96055			
Подстиче-ваннаставне-спољашњи	3	46	3.7605	1.02922	.929	268	.354
	4	224	3.6178	.93259			

Анализа је показала да значајне разлике постоје у ситуацији када ученици процењују улогу наставника као подстицајног у редовној настави и ваннаставним активностима. Наиме, ученици који се школују у четворогодишњем образовању вишим скоровима процењују подстицаје који долазе од наставника и у редовној настави и у ваннаставним активностима.

-На основу процена ученика, једнофакторском анализом варијансе тестиране су разлике према степену образовања мајке у процени подстицаја. Анализа је показала да значајне разлике постоје у процени наставничких подстицаја у редовној настави и осталим спољашњим подстицајима у ваннаставним активностима.

Утврђене разлике показују да ученици чије мајке имају средњу школу процењују наставничке подстицаје у редовној настави нижим вредностима од ученика чије мајке имају основно, више или високо образовање. Још једна разлика је утврђена и она показује да ученици чије мајке имају основно образовање вишим вредностима процењују остале спољашње подстицаје партиципацији ученика у ваннаставним активностима, него други ученици (Табела 33.).

Табела 33. Ученичка процена подстицаја према образовању мајке

ученици								
Стручна спрема мајке		N	M	SD	df1	df2	F	Sig.
Подстиче-редовна-саморазвој	ош	39	3.9966	.65719	3	323	1.605	.188
	ссс	191	3.7567	.76772				
	виша	37	3.8739	.92140				
	Висока и више	60	3.9333	.71503				
	укупно	327	3.8310	.76733				
Подстиче-редовна-наставник	ош	39	3.8603	.72150	3	327	2.686	.047
	ссс	193	3.5928	.73678				
	виша	37	3.7718	.73031				
	Висока и више	62	3.8053	.56844				
	укупно	331	3.6841	.71124				
Подстиче-редовна-спољашњи	ош	39	4.0521	.64808	3	324	1.979	.117
	ссс	192	3.7362	.89170				
	виша	36	3.7315	.68942				
	Висока и више	61	3.6623	.77935				
	укупно	328	3.7595	.82943				
Подстиче-ваннаставне-саморазвој	ош	35	3.8961	.82479	3	280	2.577	.054
	ссс	163	3.6146	.82399				
	виша	32	3.6509	1.17109				
	Висока и више	54	3.9450	.79758				
	укупно	284	3.7162	.87189				
Подстиче-ваннаставне-наставник	ош	30	3.9244	1.00020	3	263	1.183	.317
	ссс	156	3.6085	.96221				
	виша	32	3.7063	1.17965				
	Висока и више	49	3.8102	.86859				
	укупно	267	3.6928	.97962				
Подстиче-ваннаставне-спољашњи	ош	33	4.0439	.90267	3	268	2.635	.050
	ссс	155	3.6209	.91955				
	виша	34	3.4922	1.14648				
	Висока и више	50	3.5000	.93547				
	укупно	272	3.6339	.95990				

-Према проценама ученика, једнофакторском анализом варијансе тестиране су разлике између ученика на основу степена образовања оца у процени подстицаја (Табела 34.), и утврђено је да стручна спрема оца нема утицаја на процене ученика о подстицајима.

Табела 34. Ученичка процена подстицаја према образовању оца

ученици		N	M	SD				
Стручна спрема оца					Df1	Df2	F	Sig.
Интересовања- ваннаставна	ош	28	2.7463	1.11144	3	329	.682	.564
	ссс	186	2.9734	.86808				
	виша	54	3.0306	.87708				
	Висока и више	65	2.9875	.85226				
	укупно	333	2.9663	.88773				
Интересовања- наставна	ош	28	3.3369	.99399	3	329	.570	.635
	ссс	186	3.2547	.81534				
	виша	53	3.3981	.69000				
	Висока и више	66	3.3376	.58520				
	укупно	333	3.3009	.77167				
Подстиче-редовна- саморазвој	ош	28	3.9264	.72079	3	324	.175	.913
	ссс	184	3.8228	.79427				
	виша	52	3.8345	.76275				
	Висока и више	64	3.8051	.71711				
	укупно	328	3.8301	.76597				
Подстиче-редовна- наставник	ош	28	3.8346	.75184	3	328	.745	.526
	ссс	186	3.6443	.74180				
	виша	52	3.6915	.61978				
	Висока и више	66	3.7390	.66728				
	укупно	332	3.6866	.70971				
Подстиче-редовна- спољашњи	ош	28	4.1369	.67210	3	325	2.533	.057
	ссс	185	3.7751	.89580				
	виша	51	3.7059	.67213				
	Висока и више	65	3.6374	.75805				
	укупно	329	3.7680	.82701				
Подстиче- ваннаставне- саморазвој	ош	24	3.7279	.90276	3	277	.018	.997
	ссс	150	3.7079	.83163				
	виша	48	3.7111	.98014				
	Висока и више	59	3.6837	.89622				
	укупно	281	3.7051	.87336				
Подстиче- ваннаставне- наставник	ош	20	3.7367	1.03358	3	261	.700	.553
	ссс	141	3.7520	.90909				
	виша	49	3.5265	1.09621				
	Висока и више	55	3.6382	1.04950				
	укупно	265	3.6855	.98318				
Подстиче- ваннаставне- спољашњи	ош	23	3.9109	1.01857	3	266	2.562	.055
	ссс	144	3.6958	.89393				
	виша	47	3.6752	.98957				
	Висока и више	56	3.3473	1.04265				
	укупно	270	3.6383	.96196				

-Једнофакторском анализом варијансе тестирано је да ли постоје разлике у проценама

наставника, које су условљене разликама у оствареним годинама радног стажа у образовно-васпитној делатности, када процењују подстицаје (Табела 35.).

Табела 35. *Процене подстицаја према радном стажу наставника*

наставници								
Радни стаж		N	Mean	SD	Df1	Df2	F	Sig.
Интересовања- ваннаставна	0-5 година	11	3.3813	.72138	3	85	.693	.559
	6-15 година	38	3.3015	.68186				
	16-24 године	23	3.3647	.62464				
	Више од 25 г.	17	3.5687	.47038				
	Укупно	89	3.3788	.63403				
Интересовања- наставна	0-5 година	11	3.4273	.61007	3	85	.835	.479
	6-15 година	38	3.1908	.61003				
	16-24 године	23	3.1174	.84995				
	Више од 25 г.	17	3.3794	.60028				
	Укупно	89	3.2371	.67675				
Подстицај- редовна- саморазвој	0-5 година	11	3.7169	.59184	3	84	.262	.853
	6-15 година	38	3.5194	.80012				
	16-24 године	22	3.5032	.80284				
	Више од 25 г.	17	3.4860	.60615				
	Укупно	88	3.5336	.73532				
Подстицај- редовна- наставник	0-5 година	11	4.0162	.56675	3	84	.399	.754
	6-15 година	38	4.1100	.44146				
	16-24 године	22	3.9925	.39689				
	Више од 25 г.	17	4.0984	.42788				
	Укупно	88	4.0667	.44071				
Подстицај- редовна- спољашњи	0-5 година	11	4.0848	.53341	3	84	2.538	.062
	6-15 година	38	3.8158	.49947				
	16-24 године	22	3.6030	.50917				
	Више од 25 г.	17	3.7853	.33530				
	Укупно	88	3.7903	.49212				
Подстицај- ваннаставне- саморазвој	0-5 година	11	4.0593	.48024	3	79	.361	.781
	6-15 година	35	3.8259	.76556				
	16-24 године	21	3.8063	.88535				
	Више од 25 г.	16	3.7694	.76362				
	Укупно	83	3.8410	.75946				
Подстицај- ваннаставне- наставник	0-5 година	10	4.3800	.55337	3	77	.243	.866
	6-15 година	35	4.2686	.62215				
	16-24 године	21	4.3810	.67795				
	Више од 25 г.	15	4.2467	.52217				
	Укупно	81	4.3074	.60416				
Подстицај- ваннаставне- спољашњи	0-5 година	10	3.9600	.49710	3	77	.624	.602
	6-15 година	35	3.7067	.59655				
	16-24 године	21	3.7968	.77473				
	Више од 25 г.	15	3.6333	.58513				
	Укупно	81	3.7477	.63125				

Анализа је показала да значајне разлике не постоје, те да наставници, без обзира на остварени стаж, на уједначен начин процењују све врсте подстицаја ученика.

-На основу процена наставника, *t*-тестом за независне узорке, тестирано је да ли постоје разлике у ставовима наставника који реализују наставне планове и програме групе општеобразовних и стручних предмета, када процењују подстицаје ученика (Табела 36.).

Табела 36. *Процена подстицаја према групи предмета које реализују наставници*

наставници	Група предмета	N	M	SD	t	df	Sig.
Интересовања- ваннаставна	општеобразовни	50	3.4336	.68858	.873	86	.385
	стручни	38	3.3137	.56376			
Интересовања-наставна	о	50	3.2650	.66211	.397	86	.692
	с	38	3.2066	.71074			
Подстицај-редовне- саморазвој	о	50	3.5030	.75743	-.564	85	.574
	с	37	3.5933	.71282			
Подстицај-редовне- наставник	о	50	4.0737	.46128	.083	85	.934
	с	37	4.0657	.42059			
Подстицај-редовне- спољашњи	о	50	3.7587	.49923	-.689	85	.493
	с	37	3.8329	.49273			
Подстицај-ваннаставне- саморазвој	о	50	3.7232	.80286	-1.836	80	.070
	с	32	4.0358	.66447			
Подстицај-ваннаставне- наставник	о	50	4.2730	.62834	-.827	78	.411
	с	30	4.3883	.56012			
Подстицај-ваннаставне- спољашњи	о	50	3.5940	.60757	-3.024	78	.003
	с	30	4.0156	.59697			

Наставници ове две групе предмета су имали иницијално различите основе за образовно-васпитни рад, јер су наставници општеобразовних предмета у току студија изучавали педагошко-психолошку групу предмета. Анализа је показала да значајне разлике између ове две групе наставника постоје, и то када процењују подстицаје у оквиру ваннаставних активности. Наставници стручних предмета процењују остале спољашње подстицаје значајно вишим скоровима.

-Пирсоновим коефицијентом корелације, процене ученика су тестиране по параметрима: повезаност узраста и општег успеха са проценама свих изолованих врста подстицаја. Утврђено је да постоји позитивна повезаност узраста (виши узраст, виши скорови у свим параметрима) са општим успехом, подстицајима саморазвоја и подстицајима који долазе од стране наставника у редовној настави и ваннаставним активностима (Табела 37.).

Табела 37. Коефицијенти корелација и њихова значајност - ученици

Ученици		Узраст	Општи успех
Општи успех	Корелација	.143**	
	Sig.	.009	
	N	335	
Интересовања-ваннаставна	Корелација	.266**	.065
	Sig.	.000	.235
	N	338	333
Интересовања-наставна	Корелација	.241**	.081
	Sig.	.000	.140
	N	339	333
Подстицај-редовна-саморазвој	Корелација	.200**	.138*
	Sig.	.000	.012
	N	334	328
Подстицај-редовна-наставник	Корелација	.264**	.210**
	Sig.	.000	.000
	N	338	332
Подстицај-редовна-спољашњи	Корелација	.099	.003
	Sig.	.069	.963
	N	335	329
Подстицај-ваннаставне-саморазвој	Корелација	.149*	.188**
	Sig.	.011	.002
	N	288	283
Подстицај-ваннаставне-наставник	Корелација	.199**	.222**
	Sig.	.001	.000
	N	269	265
Подстицај-ваннаставне-спољашњи	Корелација	.091	-.060
	Sig.	.132	.324
	N	275	271

Такође, постоји позитивна повезаност општег школског успеха (виши школски успех, виши скорови у свим праћеним параметрима) са узрастом, подстицајима саморазвоја и подстицајима који стижу од наставника у редовној настави и ваннаставним активностима.

-Пирсоновим коефицијентом корелације тестирана је повезаност обима (количине) учешћа ученика у ваннаставним активностима, као и броја похвала, награда и освојених места на такмичењима са подстицајима саморазвоја, подстицајима који долазе од стране наставника и осталим спољашњим подстицајима у ваннаставним и наставним активностима (Табела 38.).

Табела 38. Коэффициенти корелација и њихова значајност - ученици

Ученици		Обим учешћа у ваннаставним активностима	Похвале	Награде	Такмичења
Подстиче – редовна - саморазвој	Корелација	.103	.034	.063	.093
	Sig.	.059	.532	.255	.090
	N	335	330	332	331
Подстиче - редовна - наставник	Корелација	.107*	.085	.087	.122*
	Sig.	.049	.120	.111	.026
	N	339	334	336	335
Подстиче - редовна - спољашњи	Корелација	-.052	.010	-.041	-.066
	Sig.	.343	.854	.461	.231
	N	336	331	333	332
Подстиче –ваннаставне - саморазвој	Корелација	.148*	.016	.041	.082
	Sig.	.012	.788	.489	.170
	N	288	283	285	285
Подстиче –ваннаставне - наставник	Корелација	.178**	.077	.047	.003
	Sig.	.003	.214	.445	.961
	N	270	264	267	267
Подстиче –ваннаставне - спољашњи	Корелација	-.018	-.012	-.020	-.087
	Sig.	.767	.847	.739	.151
	N	275	270	272	272

Утврђене су следеће корелације: значајна корелација средње повезаности постоји између наставника као подстицаја ученицима у редовној настави и обима којим ученици партиципирају у ваннаставним активностима; значајна корелација ниске повезаности између наставника као подстицаја у редовној настави и партиципације ученика у различитим врстама такмичења; значајна корелација ниске повезаности постоји између саморазвоја у ваннаставним активностима и укључености ученика у ваннаставне активности; значајна корелација ниске повезаности између наставника као подстицаја ученицима у ваннаставним активностима и обима у коме ученици партиципирају у њима.

-На основу процена ученика, каноничком корелационом анализом тестирана је повезаност врста подстицаја у редовној настави и ваннаставним активностима са интересовањима у редовној настави и ваннаставним активностима (Табела 39.).

Табела 39. Коэффициенти каноничких корелација врсте подстицаја и интересовања

	ρ	λ	χ^2	df	sig
1	.608	.612	126.889	12.000	.000
2	.169	.971	7.483	5.000	.187

Анализа је издвојила једну значајну каноничку функцију, што значи да постоји један начин на који се подстицаји могу повезати са интересовањима (Табеле 40. и 41.).

Табела 40. Канонички фактори левог скупа варијабли

подстиче_редовне_саморазвој	-.787
подстиче_редовне_наставник	-.882
подстиче_редовне_спољашњи	-.463
подстиче_ваннаставне_саморазвој	-.818
подстиче_ваннаставне_наставник	-.710
подстиче_ваннаставне_спољашњи	-.511

Табела 41. Канонички фактори десног скупа варијабли

интересовања_ваннаставна	-.910
интересовања_наставна	-.842

Тај начин укључује позитивну везу свих интересовања са свим подстицајима. То значи да ученици који процењују да имају виша наставна и ваннаставна интересовања, и све врсте подстицаја процењују вишим скоровима.

-Према проценама наставника каноничком корелационом анализом тестирана је повезаност врста подстицаја у редовној настави и ваннаставним активностима са интересовањима у редовној настави и ваннаставним активностима (Табела 42.).

Табела 42. Коefицијенти каноничких корелација врсте подстицаја и интересовања и њихова значајност - наставници

	ρ	λ	χ^2	df	sig
1	.595	.587	40.183	12.000	.000
2	.302	.909	7.242	5.000	.203

Анализа је издвојила једну значајну каноничку функцију, што значи да постоји један начин на који се могу подстицаји повезати са интересовањима (Табеле 43. и 44.).

Табела 43. Канонички фактори левог скупа варијабли

подстиче_редовне_саморазвој	-.873
подстиче_редовне_наставник	-.812
подстиче_редовне_спољашњи	-.563
подстиче_ваннаставне_саморазвој	-.584
подстиче_ваннаставне_наставник	-.439
подстиче_ваннаставне_спољашњи	-.396

Табела 44. Канонички фактори десног скупа варијабли

интересовања_ваннаставна	-.736
интересовања_наставна	-.955

Тај начин укључује позитивну везу свих интересовања са свим подстицајима, што значи да наставници који процењују да ученици имају виша и ваннаставна и наставна интересовања, процењују вишим и све подстицаје партиципацији ученика.

Према резултатима који су добијени у овом сегменту истраживања, констатује се да је факторском анализом издвојено три фактора који су у основи подстицаја ученика за партиципацију у образовно-васпитном раду школе: подстицаји саморазвоја, спољашњи подстицаји од стране наставника и остали спољашњи подстицаји за образовно-васпитни рад.

-у редовној настави: подстицаји саморазвоја (ослоњени на: личне способности, свест о значају учења, развијање погледа на свет, припрема за даље школовање, свест о значају активне партиципације); наставник као подстицај (ослоњен на: однос са учеником, начин извођења образовно-васпитног рада, знања која поседује, улога у раду, врста активности) и остали спољашњи подстицаји (ослоњени на: оцену, друг/другарицу, прилику да се ученик покаже, родитеље).

-у ваннаставним активностима: подстицаји саморазвоја (садржај, врста активности, опште образовање, развијање способности, значај учења); наставник као подстицај (однос са наставником, начин рада наставника, знање наставника, радозналост, улога у раду); остали спољашњи подстицаји (оцена, родитељи, друг/другарица, прилика да се покажу, расположење).

-у редовној настави, ученици сматрају битним подстицаје који припадају саморазвоју и подстицаје који припадају спољашњим подстицајима, искључујући наставника. У ваннаставним активностима, све три врсте издвојених фактора имају исту, нижу вредност⁶¹.

⁶¹ Резултати факторске анализе који се односе на подстицаје, исти су, мада другачије именовани, као и истраживању Антонијевића (2010). Корелације које су утврђене, једнаке су резултатима истраживања о структури мотивације за школско учење које су реализовали Трогрлић, Шарчевић и Васић (2013).

Истраживање у оквиру првог задатка, да се на основу ставова ученика и наставника, испитају разлози интересовања ученика за поједине сегменте, тј. елементе школског програма, дало је резултате којима је утврђено да су интересовања ученика првенствено усмерена према обавезном образовно-васпитном раду. Значајне су разлике у ставовима ученика и наставника. Показују да ученици изражавају интересовања за наставне предмете, а да наставници сматрају су интересовања ученика везана за ваннаставне активности. Факторском анализом су издвојени фактори: ваннаставна интересовања и наставна интересовања, у којима је значење наставног фактора у већој мери везано за обавезан део образовно-васпитног рада школе, а *t*-тестом су потврђена значајно израженија интересовања ученика за један од два изолована фактора - за наставни део школског програма. Ученици своје интересовање за предмет приписују утицају личности наставника и његовог односа са ученицима, начину на који обрађује предвиђене наставне садржаје са ученицима, потом добити за њихов развој, свакодневни живот и даље образовање коју ученици перципирају изучавајући предмет, а тек онда самом садржају конкретног предмета, уз минимално учешће подстицаја интересовању за предмет због достигнутог позитивног постигнућа.

Ипак, подстицаји ученичкој партиципацији у образовно-васпитном процесу који су изоловани као доминирајући су фактори саморазвоја и спољашњи мотивациони подстицаји. Утицај фактора наставник је најмање изражен по мишљењу ученика. Иако су ученици истакли значај наставника као битног чиниоца за развој њиховог интересовања, резултати факторске анализе утврђују да наставник није најбитнији мотиватор за њихову партиципацију. Имајући у виду ограничен обим активне партиципације ученика у образовно-васпитном раду (видети задатак 2.), закључује се да су ученици, на основу сопственог позитивног искуства са малобројним наставницима изградили став о моделу наставника који је подстицајан за партиципацију ученика, али да у педагошкој пракси ретко имају прилике да са таквим модел-наставником раде. За разлику од ученика, наставници себе сматрају централним подстицајем за партиципацију ученика.

Посебна хипотеза, којом је претпостављено да су интересовања ученика углавном усмерена према обавезном образовно-васпитном процесу и подстакнута мотивационим средствима интензивнијег значаја од наставника, као и значајне разлике у ставовима ученика и наставника о интересовањима ученика и битним подстицајима за партиципацију у образовно-васпитном раду, је добијеним резултатима потврђена.

2.10.2. Ставови ученика и наставника о видовима, нивоима и оцени партиципације ученика у образовно-васпитном раду средње школе

Други истраживачки задатак је гласио: „Испитати ставове ученика и наставника средње школе о видовима, нивоима и оцени партиципације ученика у остваривању општих исхода образовно-васпитног процеса.“ У истраживању постављеног задатка пошло се од следећег: „Претпостављамо да најзаступљенији видови и нивои партиципације ученика потврђују доминацију пасивне партиципације ученика, да постоје значајне разлике у мишљењу ученика и наставника о карактеристикама партиципације тј. начинима и дубини партиципације ученика, али не и у оцени партиципације ученика.“

За реализацију овог задатка коришћене су квалитативне и квантитативне истраживачке методе. Систематским неексперименталним посматрањем, путем Протокола, праћено је 34 часа теоријске наставе⁶² и наставе вежби. Коришћени су подаци добијени есеј-тестом (одговор на питање 3.), који су разврстани у категорије према садржају. Квантитативно су обрађени подаци добијени путем Упитника за ученике и наставнике, питањем 3., техником ординалне скале. Овим питањем су обухваћена 24 различита начина партиципације ученика у образовно-васпитном раду: иницирање активности, предлагање правила рада, праћење предавања, истраживање теме коришћењем различитих извора, присуствовање, вођење дијалога са наставником, извођење закључака у оквиру теме, „седење на часу“, пажљиво слушање, представљање својих сазнања о теми, преписивање с табле, договарање са наставником о припреми наредног часа, продуковање идеја, одговарање на питања, саопштавање свог мишљења, отварање дискусије, писање есеја, припремање материјала за наредни час, самостално извођење радне операције, питања о свему што им је нејасно, записивање диктата, вођење бележака, учествовање у оцењивању и потраживање додатних информација од наставника. Испитаници су исказивали степен сагласности са понуђеним начинима партиципације у редовној настави и ваннаставним активностима са: 1- *никада*; 2- *ретко*; 3- *повремено*; 4- *углавном*; 5- *увек*. Добијени подаци су обрађивани дескриптивном статистиком⁶³ и инференцијалном

⁶² Часови су праћени у у средњој стручној школи и гимназији.

⁶³ Поступцима: број случајева (*N*), фреквенције (*f*), проценти (%), средња вредност (*M*, *Mean*), стандардна девијација (*SD*, *Std.Deviation*).

статистиком⁶⁴. За реализацију овог задатка коришћено је и 4. питање из Упитника путем ординалне, *ranking* скале. Користећи модификовану Хартову лествицу партиципације⁶⁵, утврђивани су ставови ученика и наставника о нивоу квалитета партиципације тј. учешћа ученика у редовној настави и ваннаставним активностима. Понуђених 11 нивоа партиципације су: нема партиципације, наставници управљају, наставници управљају уз објашњење разлога, манипулација, декорација, привид, подстицање ученика без узимања у обзир њихових идеја при одлучивању, консултације, заједничко одлучивање по принципу једнакости, ученици воде а наставници помажу и ученици управљају. Наведени нивои су у хијерархијском односу и разликују се, поред форме, и у нивоу квалитета остварене партиципације ученика. Испитаници су се изјашњавали о најзаступљенијем нивоу учешћа ученика заокруживањем броја за одговарајући ниво. Добијени подаци о нивоима квалитета партиципације су обрађивани дескриптивном статистиком, а хипотеза је тестирана *t*-тестом.

Подаци о оцени партиципације су добијени путем одговора на 5. питање из Упитника (интервалном скалом). Ученици су у оквиру бројчане скале, оценама од 1 до 5 оцењивали уопштено своју, а наставници ученичку партиципацију у целокупном образовно-васпитном раду школе. Обрађивани су дескриптивном статистиком и *t*-тестом. Подаци о о стању примене партиципативних права ученика у средњој школи, тиме и степену партиципације ученика у целокупном образовно-васпитном раду средње школе, прикупљени су путем интервју са одраслим актерима школског живота и рада⁶⁶ и фокус групама (ученици). Подаци су разврстани у категорије према садржају. Коришћени су и одговори дати у оквиру ординалне скале, на 6. питање из Упитника за ученике, којом су ученици процењивали степен партиципације ученика од: *готово не учествују, мало, умерено, активно и врло активно учествују*, где су добијени подаци обрађивани основним поступцима дескриптивне статистике.

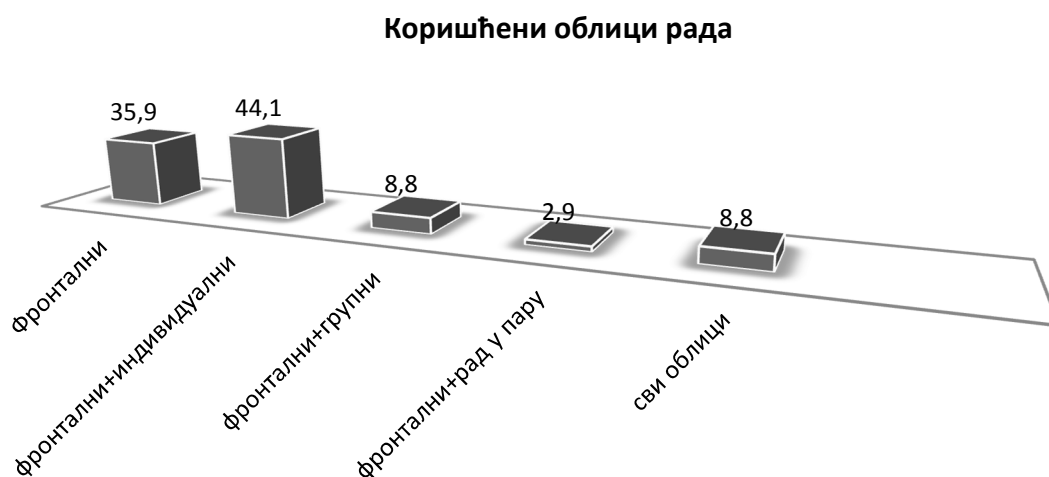
⁶⁴ Рађена је факторска анализа. Хипотеза је тестирана путем следећих статистичких поступака: *t* тестом, *F* тестом, значајност разлике (*Sig*). Корелације су утврђиване различитим поступцима: једнофакторска анализа варијансе, двофакторска анализа варијансе за поновљена мерења, Пирсонов коефицијент корелације и каноничка корелација.

⁶⁵ Према ГИЗ

⁶⁶ Интервјуисано је: 2 просветна инспектора, 2 републичка саветника за област – наставни предмет, 2 републичка просветна саветника, 2 директора и 2 представника локалне управе у органу управљања школом.

Посматрањем и праћењем часова, бележени су коришћени облици, методе рада, учесталост видљивог учешћа ученика током делова часа – уводном, централном и закључном. Праћено су присуство и врста евалуације часа, њени носиоци и основне карактеристике комуникационе интеракције између ученика и наставника и ученика и ученика. Часови теоријске наставе и вежби који су праћени припадају случајном узорку. Потребно је нагласити да су свим наставницима посете биле најављене, што укључује могућност да су се за њихову реализацију наставници припремили темељније него иначе.

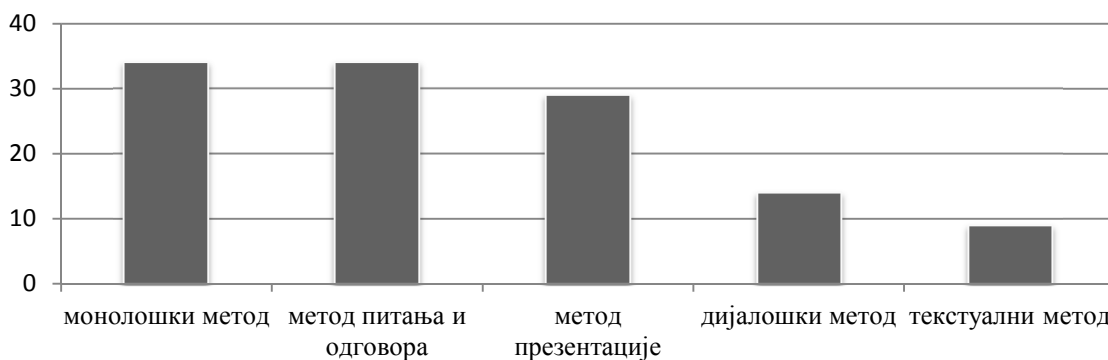
На свим посећеним часовима наставници су користили фронтални облик рада. Само фронтални облик рада је користило 12 наставника (35,29%) (Хистограм 10.).



Хистограм 10: *Коришћени облици рада*

Индивидуални рад са фронталним обликом рада је комбиновало 15 наставника (44,11%), групни рад са фронталним обликом рада је комбиновало 3 наставника (8,82%), док је комбинацију рада у паровима и фронтални облик користио 1 наставник (2,94%). Троје наставника је комбиновало све облике рада, укључујући и групни рад који је у једном случају изведен техником радионице (8,82%). Међу коришћеним методама рада на свим часовима су коришћени метод усменог излагања и метод питања и одговора. У оквиру метода презентације (29 пута), таблу је користило 14 наставника, *PowerPoint* презентација је била укључена на 7 часова (од тога је једну презентацију израдила и објашњавала ученица), пано је коришћен на 4 часа, радни и реални модели на 3 часа, графофолије на једном часу. На часовима се у 14 наврата

користио дијалогски метод: као разговор између наставника и ученика 9 пута, 2 пута је вођен техником дискусије у коју су се укључивали и ученици, једном је организована дебата *pro et contra* и једном се водила полемика. На часовима се у 9 ситуација користио текстуални метод, приликом чега су ученици имали на располагању рад на уџбенику (3 пута), припремљен наставни материјал (4 пута), рад у радној свесци (2 пута) (Хистограм 11.).



Хистограм 11: *Најчешће коришћене методе рада*

Метод демонстрације је коришћен на 6 часова, као и графички метод. По три наставника су у свој рад увели искуствени метод и проблемски метод, компаративни метод се појавио на 2 посматрана часа. Само по једном су наставници укључили у час: илустративни метод, метод практичног рада, метод доживљавања, метод драматизације и истраживачки метод за који су ученици добили истраживачки задатак на претходном часу.

Током посматрања и праћења 34 посећена часа, у препаративном делу часа ученици су партиципирани на два часа: на једном часу пет ученика је имало задате истраживачке задатке а на другом је један ученик био задужен за припремање централног дела часа. За остале часове није било индиција да су ученици били укључени у припремање часа. На часовима је углавном реализовано оно што су наставници планирали у оквиру писане припреме за час, уз опаску да постоје велике разлике у форми припрема и квалитету писаних припрема (од формално постојећих и непотпуних, до припрема које садрже све податке превиђене Правилником о стручно-педагошком надзору).

Посматраним часовима је присуствовало укупно 916 ученика у 34 одељења или група (Табела 45.).

Табела 45. Видљиво учешће ученика у различитим деловима часа

Р. бр. часа	Укупан бр. ученика	Уводни део	Централни део	Закључни део
1.	29	6	15	32
2.	30	4	6	4
3.	28	5	30	0
4.	30	0	0	0
5.	30	2	0	2
6.	31	2	30	30
7.	29	2	0	2
8.	27	10	0	10
9.	28	28	28	4
10.	31	0	5	0
11.	32	32	32	5
12.	32	1	18	10
13.	32	5	0	0
14.	33	0	0	33
15.	33	12	0	0
16.	34	2	10	13
17.	34	0	6	2
18.	35	4	0	2
19.	15	0	0	3
20.	34	5	18	0
21.	33	4	0	2
22.	35	3	0	5
23.	28	5	32	0
24.	27	12	27	20
25.	20	0	0	5
26.	30	10	10	10
27.	23	0	0	6
28.	20	0	0	4
29.	25	4	25	10
30.	23	0	0	4
31.	10-в	2	2	0
32.	10-в	10	10	10
33.	12-в	12	3	5
34.	13-в	13	0	5
Укупно	916	195	307	106
%	100	21,29	33,52	11,57

Партиципација ученика је праћена у току уводног, централног и закључног дела часа праћена. У уводном делу часа партиципирало је 195 ученика (21,29%), кроз учешће које се манифестовало ученичким одговорима на питања која је наставник постављао (повезивање са претходно пређеним градивом, ретко њиховим искуствима везаним за наставну јединицу). У централном делу часа, партиципирало је 307 ученика (33,52%), док је у закључном делу часова учешће узело 106 (11,57%) ученика.

Међутим, само изведено просечно учешће ученика у појединим деловима часа не даје прави одраз учешћа ученика, што је видљиво праћењем табеларног приказа (Табела 45.). Наиме, у току различитих делова часа учесталост манифестоване партиципације ученика је варијала, тако што се укључени број ученика повећавао онда када су наставници користили комбиновање више облика и метода рада, што је доприносило динамици часа и резултовало већим бројем ученика који партиципирају. На часовима на којима су наставници припремили већи број питања за увод у централни део часа, часовима на којима је у централном делу коришћен групни рад или рад у паровима, дијалогски метод који се преплитао са демонстрационим методом, где је наставник вођено укључивао све ученике или где је наставник испоштовао иницијативу ученика, број ученика који партиципирао је био или се приближавао броју ученика у одељењу, тј. групи (12 часова или 35,29% часова).

Истовремено, то су и једини часови на којима је наставник из улоге оног који води час прелазио у менторску улогу. У закључном делу часа, на часовима на којима је планирана евалуација часа по основу садржаја (метод питања – одговори, 4 часа, дијалогски метод – 2 часа), број укључених ученика се кретао од 10 до 32 ученика. На једном часу је за евалуацији садржаја часа коришћена дидактичка игра која је обухватила све присутне ученике и односила се на примену новостеченог знања на нове ситуације, на једном часу је коришћен упитник са кључним питањима из обрађиваног садржаја, док се једна евалуација односила на питања посвећена успешности часа, путем упитника.

Иначе, на највећем броју часова (19 или 55,88%), закључни део часа није постојао, јер је наставник методом усменог излагања продужио централни део часа, без закључка/евалуације. На 5 часова час је закључен одговорима на постављена питања где је одговоре давало од 2 до 5 ученика. Наставник је био носилац евалуације часа и на 5 часова (14,70%) које је самостално закључио понављањем теза, кључних елемената наставне јединице, подсећањем на правила, извођењем поука или цитатима. На 5 часова час је закључен одговорима на постављена, питања где је одговоре давало од 2 до 5 ученика (14,70%). Носиоци евалуације су били ученици на 5 часова (14,70%), понављањем градива дијалогом између ученика, извештавањем о резултатима групног рада, учешћем у дидактичкој игри и изношењем ставова о успешности часа.

Утицај наставниковог односа према ученицима је, такође, доприносио партиципацији ученика на часу. На 16 часова (47,06%) наставници су изоставили индивидуално обраћање ученицима, излажући садржај часа, дајући упутства и повремено постављајући питања, на које су одговоре давали ученици који су се јавили. Два наставника (5,88%) су се опходила према ученицима без поштовања, емпатије, игноришући могућности за комуникациону размену јер наставник говори, уз паузе ћутања, ослоњени на ауторитет занимања.

Примерено, уважавајуће, али крајње резервисано обраћање ученицима је евидентирано код 5 наставника (14,71%) који су излагали, давали упутства за рад ученицима, позивали их да дају одговоре на постављена питања, што је изазивало једино ученичку реакцију у виду одговора на питања.

Добра, радна атмосфера је била присутна на 11 часова (32,35%), током којих су се наставници примерено, са уважавањем личности, обраћали ученицима, поклањали пажњу свим ученицима, били подстицајни и подржавали ученике, успостављајући двосмерну комуникацију (наставник говори, поставља питања, прихвата ученичке ставове, разрађује ученичке изјаве, похваљује тачне одговоре ученика, и у тој ситуацији ученици реагују позитивно и партиципирају у већем броју. На 5 часова, од ових 11, ученици питају шта им је нејасно, изражавају своје ставове, дају иницијативе за рад на часу или наредне часове, отварају проблеме и дискутују а наставници прихватају иницијативу ученика.

Резултати добијени анализом података прикупљених систематским неексперименталним посматрањем, указују да је партиципација ученика подстакнута на часовима којима је наставник припремањем планирао ученике као сараднике у реализацији. То су часови на којима су коришћени облици, уобичајене методе, технике и наставна средстава, карактеристична и за традиционалну наставу, али се самим њиховим комбиновањем остварило укључивање већег броја ученика, одговором, решењем, углавном добровољним, у процес понављања претходно ученог градива, остварујући хоризонталну корелацију садржаја. Сваки искорак наставника увођењем групног рада и рада у паровима или метода као што су проблемски, истраживачки, метод практичног рада, искуствени, или техника као што су дебата, полемика, радионица, повлачили су за собом бројније учешће ученика и мењали квалитет тог учешћа (од задатог али самосталног рада, преко консултативног процеса, до

иницијативе као идеје и њене реализације), уз промену улоге наставника од водитеља часа до ментора, супервизора, комуникатора. Ипак, на 79,40% посећених часова, доминирао је фронтални рад или фронтални комбинован са индивидуалним радом, (резултати индивидуалног рада су остали без повратне информације за већину ученика). Учесталост било које видљиве врсте партиципације ученика се кретала од 11,57% до 33,52% од укупног броја ученика. У уводном, централном и закључном делу часа су учествовали исти ученици, а број ученика који партиципирају се повећавао код подржавајућих наставника који су укључивали и ученике који се нису сами јавили, дајући им довољно простора за одговор и наставника који су реализовали групни и рад у пару. На 70,58% часова изостао је закључни део часа или је наставник био тај који је сумирао програм наставне јединице. Констатовано је одсуство (сиромаштво) интерперсоналне комуникације на релацији наставник – ученик на 52,94% часова. Пријатна, радна атмосфера је бележена на 32,35% часова, где је и комуникација наставник – ученик била уважавајућа, подржавајућа, често успостављана са различитим функцијама (одговор, подстицај, похвала, корекција, подршка..).

На 14,71% часова од наведених, ученици су партиципирали активно, захваљујући наставниковом подстицајном говору, сталној иницијативи, уз ученичке позитивне реакције и самосталне иницијативе. Исти проценат часова је карактерисала евалуација часа чији су носиоци били ученици, уз наставника у улози коректора. На 29,41 % часова успостављана је и комуникација међу ученицима.

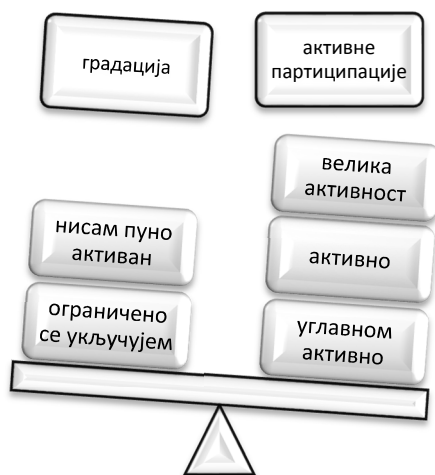
Из свега наведеног се могу издвојити чиниоци који утичу на активну и квалитетнију партиципацију ученика (видети Слику 1.). Уважавање ученика, начин обраћања и прослеђивања повратне информације ученицима, чак и када је корективног карактера, увођење ученика у припремну фазу часа и коришћење интерактивнијих метода рада, подржава ученичку активну партиципацију. Ови налази су потврђени и резултатима добијеним обрадом есеј-теста, питања 2. (видети резултате у задатку 1).



Слика 1: Утицаји на активну партиципацију ученика на часу

Добијени резултати указују да на часовима у средњој школи доминирају комбинације фронталног и индивидуалног рада, и да на тим часовима манифестним облицима партиципира до трећине од укупног броја ученика. У више од половине случајева, комуникација између наставника и ученика је сиромашна, углавном сведена на форму одговора на постављена питања. Динамика коју час поприма сменом метода (и традиционалних), као и комбиновањем других облика рада, повећава број укључених ученика, поспешује комуникацију, посебно у случајевима коришћене васпитне методе похваљивања ученика, док се квалитет партиципације ученика унапређује променом улоге наставника од водитеља према ментору, комуникатору, коректору, чиме се ослобађа простор за изражавање ученичке самосталности, иницијативности и консултативних процеса (до 15 % од посматраних часова).

Послужићемо се и подацима добијеним есеј-тестом, одговором на 3. питање, где су анализирани начини на које ученици партиципирају у оквиру предмета за које изражавају висок степен заинтересованости. У овој педагошкој ситуацији, ученици своју партиципацију градирају кроз више степена (Слика 2.), што указује да само изражено интересовање за поједине предмете не мора нужно изазивати и висок степен активне партиципације ученика у образовно-васпитном раду на часовима тих предмета.



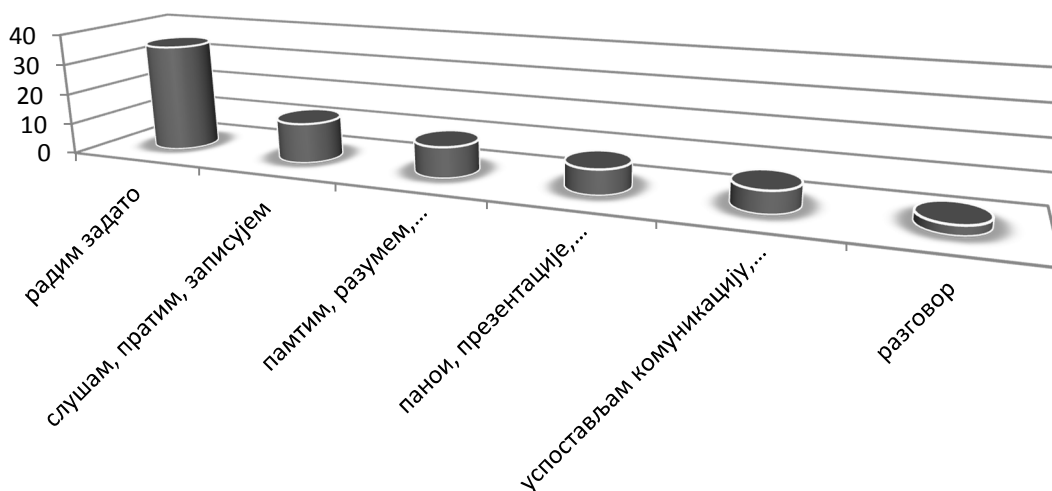
Слика 2: Градација партиципације ученика на часовима предмета који их интересују

Своју партиципацију у предметима за које имају интересовања ученици описују као: „нисам активан“, „нисам пуно активан“, „ограничено се укључујем“, „углавном активно партиципирам“, „активан сам“, „најактивнији сам“ или „велика ми је активност“ и сл., при чему су доминантни одговори којим ученици говоре о сопственој активној партиципацији.

Ученици објашњавају да своју активну партиципацију у предметима који их интересују реализују кроз следеће начине: учествују у редовном образовно-васпитном раду (35 одговора) учествовањем у предавањима (причам о градиву), свакој активности, испуњавањем обавеза, радећи „све што треба“, решавањем задатих задатака (и на табли, уз помоћ наставника) и учешћем у извођењу радних операција (учешћем у интервенцијама, асисирањем, у фазама израде надокнада и сл.). Ученици прате излагање наставника, посматрају током предавања/ вежби, пажљиво слушају, слушају и прихватају корисне савете, посебно приликом вежби, записују белешке о градиву које се обрађује, јављају се (кроз 13 одговора). У току часова, кроз 2 одговора, ученици наводе да разговарају са наставницима, и о темама невезаним за градиво (1 одговор). Као начине партиципације ученици наводе и процесе памћења, разумевања, олакшано учење нових садржаја, захваљујући претходно наведеним начинима партиципације (слушање, записивање, посматрање), и ситуације у којима се труде да повежу теорију са праксом (10 одговора). Ученици, са 8 одговора, наводе како израђују паное, презентације, самостално израђују задатке на табли, пишу реферате и учествују у радионичарским техникама рада. Са 7 одговора ученици објашњавају да активно партиципирају у образовно-васпитном раду тако што иницирају успостављање

комуникације са наставником, износе своје мишљење, питају без устручавања, уче континуирано (на време), вежбају градиво и читају у слободно време градиво које су обрађивали на часовима (Хистограм 12.).

Начини партиципације ученика у оквиру предмета за које су заинтересовани



Хистограм 12. *Начини партиципације ученика у образовно-васпитном раду предмета који их интересују*

Анализом ових података закључује се да ученици, са израженим интересовањима за одређене предмете, узимају активно учешће у васпитно-образовном раду на часовима тих предмета, али не обавезно. Свој доживљај активног партиципирања заснивају на оним начинима рада у којима учествују, а који су, заправо, дириговани, задати од стране наставника (вођена партиципација) и током кога ученици „извршавају обавезе радећи задато“ (59 одговора). Ови начини су манифестовани кроз видљива понашања. Ученици активном партиципацијом сматрају и оне облике менталне активности које се током рада одвијају на унутрашњем плану, подстакнути садржајима и начином рада на часу (10 одговора). Најниже заступљени су одговори ученика у чијој основи је лична иницијатива за активно учешће, попут успостављања дијалога, изражавања мишљења, и слично (7 одговора).

Подаци који су добијени обрадом одговора ученика и наставника на питање бр. 3 из Упитника омогућили су да издвојимо и одговоре о начинима партиципације ученика (са највишим средњим вредностима), као и да упоредимо одговоре ученика и наставника који се односе на начине партиципације ученика у оквиру редовне наставе.

Ту се посебно издвајају ставови ученика о заступљености: „седења“ на часу – 4,50⁶⁷ (2,96), присуствовања часу – 4,48 (2,28), преписивању са табле – 4,02 (1,13), праћењу предавања – 3,79 (0,98), пажљивом слушању – 3,71 (1,09) и одговарању на постављена питања -3,69 (0,01)⁶⁸. Наставници, пак, просечно најчешће издвајају следеће начине партиципације својих ученика: „седење“ на часу – 4,20 (0,86), присуство на часу – 3,97 (0,77), одговарање на питања – 3,89 (0,79), постављање питања у ситуацијама када им нешто није јасно – 3,86 (0,93), преписивању с табле – 3,84 (0,90), те вођење дијалога са њима (наставницима) – 3,72 (0,84).

Разлике у ставовима ученика и наставника о начину партиципације ученика у образовно-васпитном раду тестиране *t*- тестом за независне узорке указале су на разлике које су значајне (вредност испод 0 ,05 у колони Sig.), а на основу укљученог податка о просеку (М) у табелу (Табела 46.) може се испратити који подузорок има израженији скор поводом сваке конкретне педагошке ситуације у редовној настави.

Табела 46. *Значајне разлике у ставовима ученика и наставника о начинима ученичке партиципације у редовној настави*

Редовна настава	М ученици	М наставници	t	df	Sig.
Присуствује	4.4835		2.047	419	.041
Води дијалог с наставником		3.7273	-2.292	414	.022
Договара се са наставником о припреми наредног часа		3.0349	-5.269	414	.000
Даје идеје		3.0233	-2.176	419	.030
Изводи самостално радну операцију		3.2289	-4.082	413	.000
Пита шта му није јасно		3.8605	-2.606	416	.009
Хвата белешке	3.7598		2.346	418	.019
Учествује у оцењивању		3.3333	-2.862	421	.004

Подаци из табеле нам показују да су значајне разлике идентификоване и то такве да су ставови ученика израженији по питању присуства часу и вођењу бележака, него што то сматрају наставници. С друге стране, значајне разлике су утврђене и у педагошким ситуацијама где су наставнички ставови израженији од ученичких, јер сматрају да су ученици у ситуацијама да питају кад им нешто није јасно, воде дијалог с наставником, учествују у оцењивању, самостално изводе радне операције, договарају се с наставником о припремању часа и предлажу идеје којима ће обогатити заједнички рад.

⁶⁷ М, у загради SD.

⁶⁸Слични резултати добијени и у истраживању које је спровела Краварушић (2010).

Тиме наставници заједнички рад са ученицима виде као рад у коме ученици партиципирају на више активних начина, за разлику од ученика.

Значајне разлике које су се појавиле између ученика и наставника тестирањем *t*- тестом за независне узорке у ваннаставним активностима, такође, показују бројне значајне разлике. Наиме, од понуђене 24 педагошке ситуације, значајне разлике у ставовима ученика и наставника су се испоставиле у чак 16. Наставници имају израженије ставове, и то указује да они препознају све наведене начине као постојеће и коришћене у образовно-васпитној пракси тј. ваннаставним активностима, за разлику од ученика, који то не потврђују својим изнесеним ставовима (видети Табелу 47.).

Табела 47. *Значајне разлике у ставовима наставника и ученика о начинима партиципације у ваннаставним активностима*

Ваннаставне активности	М наставници	SD	t	df	Sig.
Иницира активност	3.4691	.90948	-2.170	337	.031
Предлаже правила рада	3.4250	.88267	-3.123	337	.002
Води дијалог са наставником	4.0375	.78666	-4.080	332	.000
Изводи закључке у оквиру теме	3.8642	.90489	-2.677	330	.008
Представља своја сазнања о теми	3.9753	.85111	-3.846	332	.000
Договара се са наставником о припреми наредног часа	3.8125	.96906	-7.395	328	.000
Даје идеје	3.7284	.94885	-3.971	330	.000
Одговара на питања	4.1392	.93004	-3.060	328	.002
Саопштава своје мишљење	4.1605	.88680	-3.867	333	.000
Отвара дискусију	3.7342	.92969	-4.126	330	.000
Пише есеј	2.8000	1.24677	-2.037	327	.042
Припрема материјале за наредни час	3.4691	1.02575	-5.262	332	.000
Изводи самостално радну операцију	3.5823	1.03289	-4.340	332	.000
Пита шта му није јасно	4.2564	.85942	-3.761	327	.000
Учествује у оцењивању	3.5844	1.16247	-4.121	325	.000
Тражи додатне информације	4.0513	.92438	-4.116	334	.000

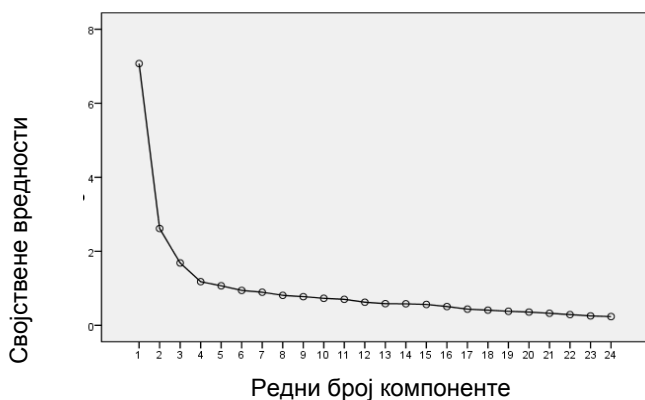
Факторском анализом методом главних компоненти на питању које третира различите начине партиципације у редовној настави, на основу ставова ученика и наставника, екстраховане су три компоненте уз варимакс ротацију главних оса, које објашњавају укупно 47,38% варијансе (Табела 48.).

Табела 48. *Издвојени фактори везани за начине партиципације у редовној настави*

Комп онен те	Иницијалне својствене вредности			Својствене вредности ротираних компоненти		
	Својствена вредност	% варијансе	Кумулативни %	Својствена вредност	% варијансе	Кумулативни %
1	7.073	29.469	29.469	5.352	22.301	22.301
2	2.615	10.896	40.365	3.257	13.570	35.871
3	1.684	7.018	47.383	2.763	11.512	47.383
4	1.178	4.909	52.292			
5	1.066	4.443	56.735			
6	.942	3.927	60.662			
7	.893	3.720	64.382			
8	.809	3.372	67.754			
9	.774	3.223	70.977			
10	.728	3.035	74.012			
11	.700	2.918	76.930			
12	.624	2.598	79.528			
13	.584	2.432	81.960			
14	.580	2.416	84.376			
15	.563	2.344	86.720			
16	.507	2.111	88.832			
17	.436	1.818	90.649			
18	.409	1.704	92.353			
19	.377	1.572	93.926			
20	.357	1.489	95.415			
21	.324	1.349	96.764			
22	.288	1.201	97.965			
23	.253	1.056	99.021			
24	.235	.979	100.000			

Дијаграмом 7. је приказан начин на који су, у односу на изоловане вредности улазних компоненти издвојена три фактора.

Скатер дијаграм



Дијаграм 7. *Кателов скатер дијаграм- фактори партиципације у редовној настави*

На основу матрице склопа, приказане у Табели 49., изолована су три фактора. На основу структуре сваког од фактора тј. варијабли које су у већој мери везане за сваки од издвојених фактора, именовани су као: активна партиципација (фактор 1), пасивна партиципација (фактор 2) и договор (фактор 3).

Табела 49. Матрица структуре (факторских засићења) – значења издвојених фактора у погледу начина партиципације у редовној настави

	Компоненте		
	Ф-1 Активна партиципација	Ф-2 Пасивна партиципација	Ф-3 Договор
Редовна настава Начин партиципације			
Представља своја сазнања о теми	.759	.207	.210
Саопштава своје мишљење	.736		
Дијалог са наставником	.726		
Даје идеје	.723		.348
Изводи закључке у оквиру теме	.708	.233	
Иницира активност	.695		
Отвара дискусију	.691		.302
Предлаже правила рада	.659		
Одговара на питања	.567	.413	
Пита шта му није јасно	.465	.382	.232
Истражује тему користећи разне изворе	.417	.409	
Пажљиво слуша	.207	.775	
Преписује с табле		.709	
Прати предавање	.226	.680	
Хвата белешке		.668	.208
Записује диктат		.541	.330
Седи		.448	-.292
Пише есеј			.710
Припрема материјал за наредни час	.286	.204	.685
Договор с наставником о припреми за наредни час	.323		.642
Изводи самостално радну операцију	.305		.583
Учествује у оцењивању	.259		.438
присуствује			-.314
Тражи додатне информације	.284		.291

Значење фактора 1 - Активна партиципација, онако како су га доживели ученици и наставници, у већој мери је везано за представљање сазнања и искустава ученика о одређеној теми, изношење свог мишљења, учешће у дијалогу с наставником, долажење до идеја и презентовање идеја и решења за проблеме који се обрађују, извођење закључака у оквиру наставне јединице или теме, иницијативу ученика да се одређена активност покрене и покретање дискусије о ономе што ученик сматра потребним и других, чије својствене величине су нешто ниже.

Значење фактора 2 – Пасивна партиципација је доживљена као фактор који је у већој мери везан за пажљиво слушање наставника на часу, преписивање записа са табле, праћење предавања наставника, вођење бележака о подацима са предавања, записивањем диктата који спроводи наставник, „седење“ на часу и других варијабли чије су вредности ниже од наведених (Табела 49.). Диктирање као начин образовно-васпитног рада и начин партиципације ученика у процесу би требало да припада прошлим временима, нпр. због оријентације на наставника, као једини извор знања, слабих страна технике која изоставља сваку потребу наставника за припремање, не одговара на потребе и разлике међу ученицима, изостаје свака врста активне интеракције на релацији ученик- наставник, између осталог, могу довести до механичког записивања без прераде понуђеног садржаја. За разлику од диктата, вођење („хватање“) бележака захтева висок ниво концентрације ученика, мисаону прераду изнесених садржаја, процесе анализирања и синтезе, издвајање битног и његово бележење, чиме се, путем понављања, кроз изнети/презентовани садржај пролази више пута. Међутим, испитаници вођење бележака свраставају у фактор пасивна партиципација, што наводи на закључак да ову педагошку ситуацију изједначавају са диктатом.

Значење фактора 3- Договор, иако теоријски припада корпусу активне партиципације, партиципације вишег нивоа, ученици и наставници перципирају као посебан фактор. Њега профилишу у већој мери стабилни скорови варијабли као што су писање есеја, припрема наставних материјала, договор са наставником о припремама за наредни час, самостално извођење радне операције и учествовање у процесу оцењивања. Испитаници, нпр. доживљавају оцењивање као процес у коме учествују оба субјекта образовно-васпитног рада - наставници и ученици, где се ученици уче

самоевалуацији путем јасних стандарда и критеријумима, оспособљавају за учешће у процесу вредновања и ту педагошку ситуацију доживљавају као виши ниво активне партиципације, тј. договор. Поред суда о оствареном постигнућу, оцена је оријентација за унапређивање рада, посебно када је изречена индивидуализовано⁶⁹.

Упоредивањем ових резултата са претходно добијеним путем систематског посматрања и есеј-теста, испоставља се да се активном партиципацијом сматрају сви они начини укључивања ученика у образовно-васпитни рад који су иницирани и вођени од стране наставника и где ученици прате унапред планиран ритам и садржај рада који је поставио наставник. Зато су ситуације у којима су ученици ти који учествују у консултативном процесу око наставних садржаја заједно са наставником и ситуације у којима деле одговорност за ток часа или су сами иницијатори активности (у 9,2% случајева) у даљем току истраживања факторском анализом доживљене као посебан фактор, именован као договор.

Неке од учествујућих варијабли, доживљене су као варијабле везане за више фактора. Тако се одговори на питања, питања за разјашњење нејасног у градиву и истраживање теме коришћењем различитих извора, од ученика и наставника доживљају и као начини који припадају и пасивној и активној партиципацији.

Факторском анализом методом главних компоненти на питању које се односи на начине партиципације у ваннаставним активностима, екстраховане су три компоненте као и у редовној настави, уз варимакс ротацију главних оса, које објашњавају укупно 60,59% варијансе (Табела 50.).

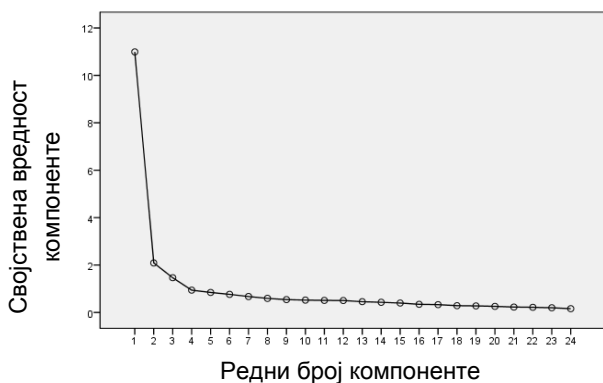
⁶⁹ У истраживању Краварушић (2012), ученици слабом оценом оцењују тврдњу да су учени како да процењују сопствени рад (2,27, од могућих 4).

Табела 50. *Издвојени фактори и њихове својствене вредности – ваннаставне активности*

Комп онен те	Иницијалне својствене вредности			Својствене вредности ротираних компоненти		
	Својствена вредност	% варијансе	Кумулативни %	Својствена вредност	% варијансе	Кумулативни%
1	10.991	45.796	45.796	7.224	30.098	30.098
2	2.088	8.701	54.497	4.282	17.841	47.940
3	1.463	6.097	60.594	3.037	12.654	60.594
4	.941	3.920	64.513			
5	.844	3.518	68.032			
6	.763	3.179	71.211			
7	.671	2.797	74.008			
8	.594	2.475	76.483			
9	.543	2.261	78.744			
10	.520	2.167	80.911			
11	.508	2.116	83.028			
12	.503	2.096	85.123			
13	.454	1.890	87.014			
14	.428	1.785	88.798			
15	.396	1.650	90.449			
16	.344	1.434	91.882			
17	.330	1.376	93.259			
18	.285	1.186	94.444			
19	.276	1.150	95.594			
20	.256	1.067	96.661			
21	.227	.946	97.607			
22	.217	.905	98.512			
23	.198	.825	99.337			
24	.159	.663	100.000			

Начин путем кога је опредељено три фактора, приказан је Дијаграмом 8.

Скатер дијаграм



Дијаграм 8. *Кателов скатер дијаграм- фактори партиципације у ваннаставним активностима*

На основу матрице склопа, тј. структуре издвојених фактора, компоненте су назване, као и у редовној настави: Ф1 - активна партиципација, Ф2 - пасивна партиципација и Ф3 - договор. У ваннаставним активностима, у фактору 1 – активна партиципација, високим скоровима учествују варијабле које описују на који начин ученици и наставници је доживљавају. За њих продукција идеја, отварање дискусије, представљање ученичких сазнања о теми, иницирање тј. покретање активности, саопштавање мишљења, вођење дијалога са наставником, предлагање парвила рада извођење о теми и друге варијабле нижих скорова, чине активну партиципацију (Табела 51).

Табела 51. Матрица структуре (факторских засићења) – значења издвојених фактора у погледу начина партиципације ученика у ваннаставним активностима

Ваннаставне активности	Компоненте		
	Ф1 Активна партиципација	Ф2 Пасивна партиципација	Ф3 Договор
Даје идеје	.766		.310
Отвара дискусију	.763		.276
Представља своја сазнања о теми	.762	.310	.220
Иницира активност	.712		
Саопштава своје мишљење	.710	.342	.211
Води дијалог са наставником	.688	.326	
Предлаже правила рада	.684		.241
Изводи закључке у оквиру теме	.681	.352	.226
Одговара на питања	.654	.500	
Тражи додатне информације	.632	.283	.318
Истражује тему користећи разне изворе	.618	.366	
Пита шта му није јасно	.568	.501	.214
Изводи самостално радну операцију	.494		.476
Седи		.774	
Преписује с табле		.702	.344
Пажљиво слуша	.439	.695	
Хвата белешке		.682	.397
Прати предавање	.481	.610	
Записује диктат		.545	.510
Присуствује	.493	.540	
Пише есеј	.221		.721
Припрема материјале за наредни час	.493		.659
Учествује у оцењивању		.232	.602
Договара се са наставником о припреми наредног часа	.520		.595

За фактор 2- пасивну партиципацију значење је у већој мери везано за „седење“, преписивање са табле, пажљиво слушање, хватање бележака, праћење предавања, записивање и само присуствовање, уз друге варијабле нижих скорова.

У фактору 3 - договор у ваннаставним активностима, концентришу се и одређују га варијабле као што су писање есеја, припремање материјала за следећу активност, партиципирање у процењивању тј. оцењивању и договарање са наставником о наредној активности, записивање, самостално извођење активности тј. операције и друге варијабле које имају ниже вредности.

Како су у претходним факторским мерењима учествовали и ученици и наставници, интересовало нас је да ли међу њима постоје разлике у перципирању издвојених фактора. На основу процена ученика, двофакторском анализом варијансе за поновљена мерења, тестирани су ефекти типа активности: редовна настава, ваннаставне активности и врсте партиципације: активна партиципација, пасивна партиципација и договор (Табела 52.).

Табела 52. Средње вредности фактора - ученици

Партиципација-ученици	M	SD	N
Редовна-активна	3.1705	.79557	257
Редовна- пасивна	3.8383	.72276	257
Редовна- договор	2.8394	.73106	257
Ваннаставне- активна	3.3207	.92778	257
Ваннаставне- пасивна	3.6744	.97980	257
Ваннаставне- договор	2.6326	1.05971	257

Анализа показује да постоји главни ефекат типа партиципације и интеракција активности и партиципације (Табела 53.).

Табела 53. Значајност ефеката фактора и њихова интеракција – ученици

Ученици	Df1	Df2	F	Sig.	η^2
Редовна-ваннаставне партиципација	1	256	2.883	.091	.011
Редовна-ваннаставне* партиципација	2	512	247.814	.000	.492
Редовна-ваннаставне* партиципација	2	512	33.114	.000	.115

Фишеровим тестом је добијена и вредност η^2 (*partial eta squared*) која показује да постоје мале разлике (близу 0,00) између група параметара, што уводи анализу тестовима контраста (Табеле 54. и 55.) како би поредили по два релевантна параметра.

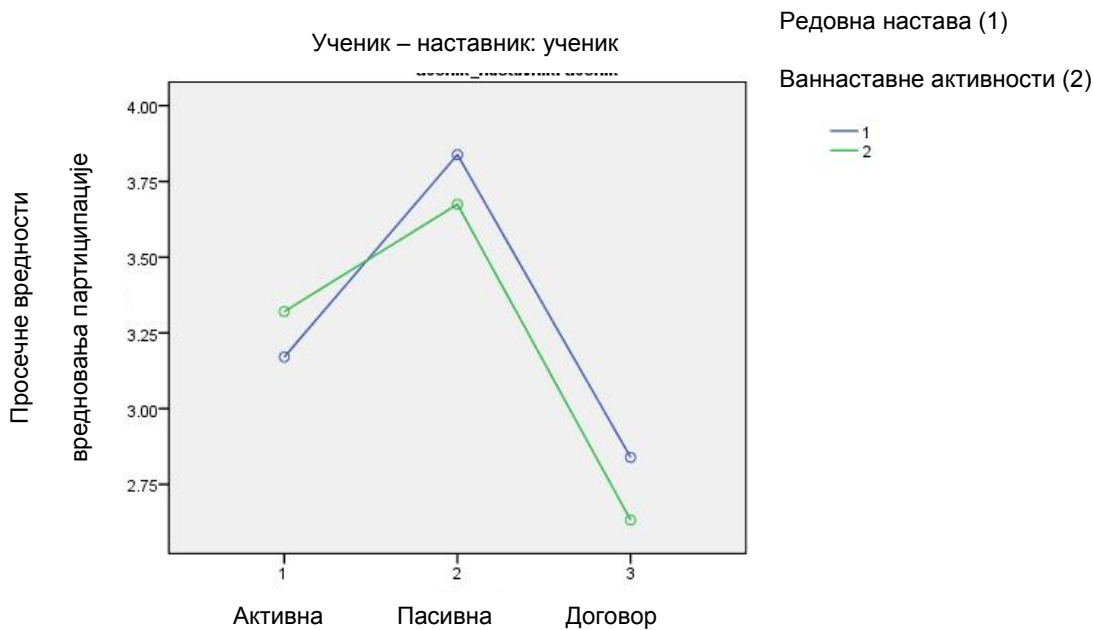
Табела 54. Тестови контраста- ученици

Редовна- ваннаставне	(I) партиципација	(J) партиципација	Разлика просека (I-J)	Стандардна грешка	Sig. ^a
редовна	активна	пасивна	-.668*	.055	.000
		договор	.331*	.042	.000
	пасивна	активна	.668*	.055	.000
		договор	.999*	.048	.000
	договор	активна	-.331*	.042	.000
		пасивна	-.999*	.048	.000
ваннаставне	активна	пасивна	-.354*	.048	.000
		договор	.688*	.052	.000
	пасивна	активна	.354*	.048	.000
		договор	1.042*	.063	.000
	договор	активна	-.688*	.052	.000
		пасивна	-1.042*	.063	.000

Табела 55. Тестови контраста- ученици

партиципација	(I) редовна- ваннаставне	(J) редовна- ваннаставне	Разлика просека (I-J)	Стандардна грешка	Sig. ^a
активна	редовна	ваннаставне	-.150*	.047	.002
	ваннаставне	редовна	.150*	.047	.002
пасивна	редовна	ваннаставне	.164*	.058	.005
	ваннаставне	редовна	-.164*	.058	.005
договор	редовна	ваннаставне	.207*	.049	.000
	ваннаставне	редовна	-.207*	.049	.000

Идентификоване разлике су такве, да ученици сматрају да је и у редовној настави и у ваннаставним активностима најизраженији вид партиципације пасивна партиципација, следи јој активна, док је договор најмање изражен. С друге стране, једино је активна партиципација израженија у ваннаставним активностима, док су остала два вида – пасивна партиципација и договор израженији у редовној настави него у ваннаставним активностима (Дијаграм 9.).



Дијаграм 9. Фактори партиципације у редовној настави и ваннаставним активностима према ставовима ученика

Према проценама наставника, двофакторском анализом варијансе за поновљена мерења, тестирани су ефекти типа активности (редовна, ваннаставне) и врсте партиципације (активна, пасивна, договор) (Табела 56.).

Табела 56. Средње вредности фактора- наставници

Партиципација-наставници	M	SD	N
Редовна- активна	3.3848	.57905	81
Редовна- пасивна	3.6681	.55743	81
Редовна- договор	3.1522	.56808	81
Ваннаставне- активна	3.8476	.66228	81
Ваннаставне- пасивна	3.7651	.64242	81
Ваннаставне- договор	3.4249	.77163	81

Анализа указује да постоји главни ефекат типа активности, партиципације и интеракција активности и партиципације (Табела 57.).

Табела 57. Значајност ефеката фактора и њихова интеракција – наставници

наставници	Df1	Df2	F	Sig.	η^2
Редовна-ваннаставне	1	80	19.892	.000	.199
партиципација	2	160	28.124	.000	.260
Редовна-ваннаставне* партиципација	2	160	11.233	.000	.123

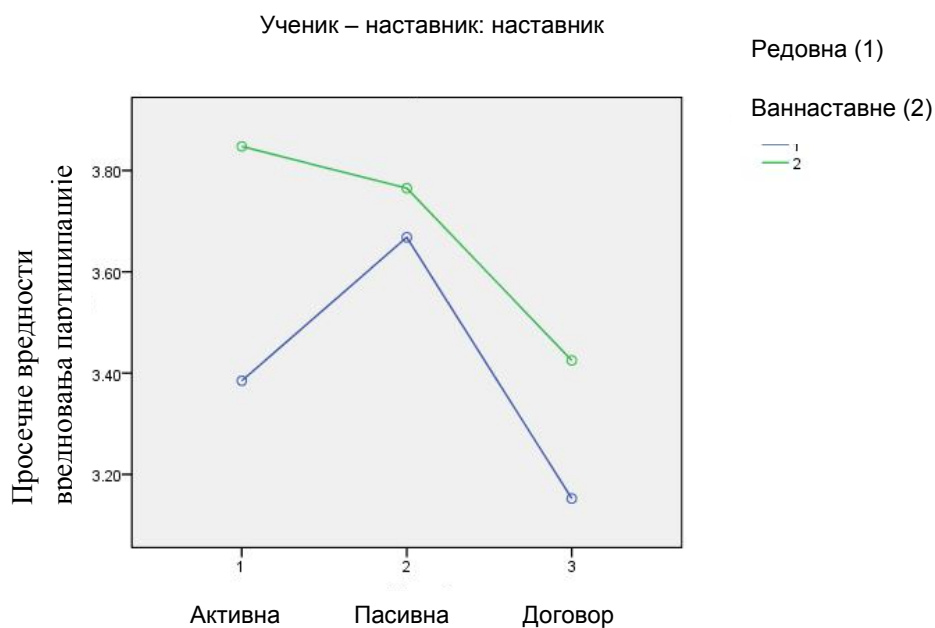
Увођењем тестова контраста (Табеле 58. и 59.) за праћене параметре утврђивали смо корелате између две групе релевантних параметара.

Табела 58. Тестови контраста- наставници

Наставници	(I) партиципација	(J) партиципација	Разлика просека (I-J)	Стандардна грешка	Sig. ^a
редовна	активна	пасивна	-.283*	.070	.000
		договор	.233*	.044	.000
	пасивна	активна	.283*	.070	.000
		договор	.516*	.074	.000
	договор	активна	-.233*	.044	.000
		пасивна	-.516*	.074	.000
ваннаставне	активна	пасивна	.082	.076	.280
		договор	.423*	.070	.000
	пасивна	активна	-.082	.076	.280
		договор	.340*	.086	.000
	договор	активна	-.423*	.070	.000
		пасивна	-.340*	.086	.000

Табела 59. Тестови контраста- наставници

Наставници партиципација	(I) редовна-ваннаставне	(J) редовна-ваннаставне	Разлика просека (I-J)	Стандардна грешка	Sig. ^a
активна	редовна	ваннаставне	-.463*	.075	.000
	ваннаставне	редовна	.463*	.075	.000
пасивна	редовна	ваннаставне	-.097	.072	.181
	ваннаставне	редовна	.097	.072	.181
договор	редовна	ваннаставне	-.273*	.082	.001
	ваннаставне	редовна	.273*	.082	.001



Дијаграм 10. Фактори партиципације у редовној настави и ваннаставним активностима према ставовима наставника

Дијаграмом 10. су приказане својствене вредности које наставници придају факторима партиципације у редовној настави и ваннаставним активностима. Разлике које су добијене су такве да наставници сматрају да је у редовној настави најизраженија пасивна партиципација, следи јој активна, те да је најмање изражен договор. С друге стране, у ваннаставним активностима, наставници сматрају да су активна и пасивна партиципација подједнако изражене, а да је договор ређи ниво партиципације. Такође, наставници сматрају да су активна партиципација и договор израженији у ваннаставним активностима, него у редовној настави.⁷⁰

Даљом анализом којом су тестирани односи између независних и зависних варијабли и утврђиване корелације, добијени су следећи резултати:

-На основу процена ученика, *t*-тестом за независне узорке тестиране су разлике према полу ученика у процени начина партиципације. Анализа је показала да значајне

⁷⁰ Слични резултати добијени и у додирним истраживањима Краварушић (2012); Шефер и Радишић (2013); Циновић, Ђевић и Ђерић (2013); Радовић (2013).

разлике постоје при проценама пасивне партиципације у редовној и ваннаставним активностима. На овим ставкама ученице су давале процене виших скорова ($M = 4.0524$ (0.66346); $M = 3.7926$ (1.01615)). То значи да вишим скоровима од ученика мушког пола процењују пасивну партиципацију и у редовној настави ($t(330) = -4.410$; $p = 0,000$) и у ваннаставним активностима ($t(257) = -2.085$; $p = 0,038$).

- На основу процена наставника, t - тестом за независне узорке тестиране су разлике према полу наставника у процени партиципације ученика. Анализа је показала да значајне разлике не постоје, односно да наставници оба пола подједнако процењују све испитиване параметре.

- На основу процена ученика, t - тестом за независне узорке тестиране су разлике према дужини трајања школовања ученика при процени партиципације ученика. Анализа је показала да значајне разлике постоје при процени пасивне партиципације у редовној настави. Ученици који се школују у четворогодишњем образовању имају више скорове, $M = 3.9242$ (0.70507) односно имају више процене код пасивне партиципације у редовној настави, које чине значајну разлику у односу на ученике из трогодишњег образовања – $t(327) = -2.611$; $p = 0.009$.

-На основу процена ученика, једнофакторском анализом варијансе тестиране су разлике према степену образовања мајке у процени партиципације. Анализа је показала да значајне разлике у проценама ученика у односу на школску спрему мајки не постоји, тј. да ученици, без обзира на стручну спрему мајки, на једнаки начин процењују партиципацију (редовна-активна $F(3; 326) = 0,574$; $p = 0,632$; редовна-пасивна $F(3; 325) = 2,395$; $p = 0,068$; редовна-договор $F(3; 325) = 0,213$; $p = 0,887$; ваннаставне-активна $F(3; 258) = 1.068$; $p = 0,363$; ваннаставне-пасивна $F(3; 256) = 0,681$; $p = 0,564$; ваннаставне-договор $F(3; 251) = 1,621$; ; $p = 0,185$).

-Према проценама ученика, једнофакторском анализом варијансе тестиране су разлике између ученика на основу степена образовања оца у процени партиципације ученика. Анализа је показала да значајне разлике постоје код доживљаја: пасивне партиципације и договора у редовној настави (Табела 60.).

Табела 60. Средње вредности и значајност разлика у односу на стручну спрему оца - ученици

ученици								
Стручна спрема оца		N	M	SD	Df1	Df2	F	Sig.
Партиципација-редовна-активна	ош	28	3.3394	.85116	3	327	.477	.698
	ссс	185	3.1727	.75440				
	виша	52	3.1327	.71961				
	Висока и више	66	3.1497	.90554				
	укупно	331	3.1760	.78794				
Партиципација-редовна-пасивна	ош	28	4.2613	1.68627	3	326	2.704	.045
	ссс	184	3.8600	.72800				
	виша	52	3.6929	.77069				
	Висока и више	66	3.8278	.76653				
	укупно	330	3.8613	.86870				
Партиципација-редовна-договор	ош	28	2.9150	.82278	3	326	2.799	.040
	ссс	185	3.0287	.92526				
	виша	52	2.7331	.56999				
	Висока и више	65	2.7535	.71815				
	укупно	330	2.9183	.83826				
Партиципација-ваннаставне-активна	ош	24	3.4385	.92766	3	256	.494	.687
	ссс	138	3.2855	.86077				
	виша	45	3.2723	1.04677				
	Висока и више	53	3.4348	1.00834				
	укупно	260	3.3278	.92930				
Партиципација-ваннаставне-пасивна	ош	23	3.8319	.98872	3	254	2.616	.052
	ссс	139	3.7590	.89650				
	виша	44	3.3084	1.13356				
	Висока и више	52	3.6680	1.02563				
	укупно	258	3.6703	.98387				
Партиципација-ваннаставне-договор	ош	22	2.5568	1.14936	3	249	.524	.666
	ссс	136	2.7224	1.03175				
	виша	44	2.5095	1.10250				
	Висока и више	51	2.6340	1.08475				
	укупно	253	2.6532	1.06222				

Разлике су такве да ученици чији очеви имају основну школу сматрају да је пасивна партиципација заступљенија, него што то мисле остали ученици. Ученици чији очеви имају основну и средњу школу сматрају да је партиципација договором чешћа од ученика чији очеви имају вишу или високу школу.

-Једнофакторском анализом варијансе тестирано је да ли постоје разлике у проценама наставника, које су условљене разликама у оствареним годинама радног стажа у образовно-васпитној делатности, када процењују врсте партиципације ученика. Анализа је показала да значајне разлике не постоје, те да наставници, без обзира на

остварени стаж, подједнако процењују све врсте партиципације у редовној настави и ваннаставним активностима (Табела 61.).

Табела 61. *Значајност разлика на основу оствареног радног стажа - наставници*

Наставници- стаж	Df1	Df2	F	Sig.
Партиципација-редовна- активна	3	84	.850	.470
Партиципација-редовна- пасивна	3	84	1.117	.347
Партиципација-редовна-договор	3	84	.070	.976
Партиципација-ваннаставне- активна	3	77	2.707	.051
Партиципација-ваннаставне-пасивна	3	77	1.369	.259
Партиципација-ваннаставне-договор	3	77	.958	.417

На основу овог резултата, закључује се, да богато искуство наставника са дужим и дугим стажом, који се налазе у улози ментора новодошлим наставницима, ефикасно преносе своја искуства, а да се наставници са мање оствареног стажа врло брзо адаптирају на постојећи, незванични, модел реализације образовно-васпитног рада. Истовремено, то указује да се наставници, без обзира на остварено искуство у образовно-васпитном раду, прилично уједначено односе према ученицима различитих интересовања, користе се сличним подстицајима из домена свог подстицајног потенцијала, слично третирају различите начине партиципације ученика и уједначено третирају ученике различитих карактеристика. Овим налазом иде у прилог теза о приступу групи/одељењу, као замишљеном “просечном ученику“, опречна захтеву за уважавањем индивидуалних потреба, интересовања и способности ученика.

-Т тестом за независне узорке, на основу процена наставника, тестирано је да ли постоје разлике у ставовима наставника који реализују наставне планове и програме групе општеобразовних и стручних предмета, у процени начина партиципације ученика. Наставници ове две групе предмета су имали иницијално различите стартне основе за образовно-васпитни рад, јер су наставници општеобразовних предмета и у току студија изучавали педагошко-психолошку групу предмета (Табела 62.).

Табела 62. Средње вредности и значајност разлика на основу групе предмета - наставници

наставници	Група предмета	N	M	SD	t	df	Sig.
Партиципација-редовна-активна	општеобразовни	50	3.3613	.53551	-.116	85	.908
	стручни	37	3.3760	.64528			
Партиципација-редовна-пасивна	о	50	3.5900	.55628	-1.561	85	.122
	с	37	3.7806	.57249			
Партиципација-редовна-договор	о	50	3.0933	.55782	-1.118	85	.267
	с	37	3.2366	.63312			
Партиципација-ваннаставне- активна	о	50	3.8836	.65245	.555	78	.580
	с	30	3.7979	.69471			
Партиципација-ваннаставне- пасивна	о	50	3.6248	.63936	-2.574	78	.012
	с	30	3.9960	.59865			
Партиципација-ваннаставне- договор	о	50	3.3633	.74054	-.948	78	.346
	с	30	3.5333	.83437			

Анализа је показала да значајне разлике између ове две групе наставника постоје, али само код процене партиципације у ваннаставним активностима, где наставници стручних предмета сматрају да је пасивна партиципација чешћа. Овакав резултат се може сагледавати као разлог недовољне припремљености ове групе наставника за ваннаставни рад, који је, иначе, али не и обавезно (видети резултате SWOT анализе), слабије заступљен у стручним него у општеобразовним средњим школама, али може бити везан и за (не)спремност ученика стручних школа да у овим облицима активности учествују.

-Пирсоновим коефицијентом корелације, процене ученика су тестиране по параметрима: повезаност узраста и општег успеха са проценама врста партиципације ученика (Табела 63.). Анализа је показала да постоји позитивна повезаност узраста (виши узраст, виши скорови у свим параметрима) са општим успехом и активном и пасивном партиципацијом у редовној настави.

Табела 63. Коефицијенти корелација и њихова значајност -ученици

Ученици		Узраст	Општи успех
Партиципација- редовна- активна	Корелација	.183**	.099
	Sig.	.001	.072
	N	337	331
Партиципација- редовна- пасивна	Корелација	.133*	.145**
	Sig.	.015	.008
	N	336	330
Партиципација- редовна- договор	Корелација	.097	.024
	Sig.	.075	.660
	N	336	330
Партиципација- ваннаставне- активна	Корелација	.095	.048
	Sig.	.122	.445
	N	264	260
Партиципација- ваннаставне- пасивна	Корелација	.082	.080
	Sig.	.184	.203
	N	262	258
Партиципација- ваннаставне- договор	Корелација	.030	-.003
	Sig.	.636	.967
	N	257	253

Такође, постоји позитивна повезаност општег школског успеха (виши школски успех, виши скорови у свим праћеним параметрима) са узрастом и пасивном партиципацијом у редовној настави.

-На основу процена ученика, Пирсоновим коефицијентом корелације тестирана је повезаност обима учешћа ученика у ваннаставним активностима, броја остварених похвала, награда и освојених места на такмичењима са различитим врстама партиципације у редовној настави и ваннаставним активностима (Табела 64.). Утврђене су значајне повезаности између: активне партиципације ученика у редовној настави и обима учешћа у ваннаставним активностима, као и броју добијених похвала, награда и освојених места на такмичењима, тј. постојеће везе су директно пропорционалне, што значи да више активне партиципације у редовној настави води већем учешћу у ваннаставним активностима, већем броју похвала, награда и освојених места на различитим организованим такмичењима (ниска повезаност);

Табела 64. Коефицијенти корелација и њихова значајност -ученици

Ученици		Обим учешћа у ваннаставним активностима	Похвале	Награде	Такмичења
Партиципација – редовна - активна	Корелација	.154**	.152**	.148**	.146**
	Sig.	.005	.005	.007	.007
	N	338	333	335	334
Партиципација – редовна - пасивна	Корелација	.101	-.046	-.109*	-.055
	Sig.	.064	.408	.046	.314
	N	337	332	334	333
Партиципација – редовна - договор	Корелација	.101	.071	.069	.119*
	Sig.	.063	.194	.210	.030
	N	337	332	334	333
Партиципација – ваннаставне - активна	Корелација	.246**	.116	.089	.094
	Sig.	.000	.063	.153	.128
	N	265	260	262	262
Партиципација – ваннаставне - пасивна	Корелација	.175**	.005	-.044	.002
	Sig.	.004	.940	.479	.969
	N	263	258	260	260
Партиципација – ваннаставне - договор	Корелација	.178**	.028	.002	.059
	Sig.	.004	.655	.975	.347
	N	258	253	255	255

Утврђена је и обрнуто пропорционална веза између пасивне партиципације у редовној настави и освојених награда (средња корелација), што нам указује да ученици који пасивно партиципирају у настави нису ти који су учесници такмичења (виша вредност пасивне партиципације, ниже вредности освојених награда). Ниска директно пропорционална корелација је идентификована између договора у редовној настави и освојених места на такмичењима, што нам говори да однос између ученика и наставника постављен на партиципативном нивоу консултација даје позитивне резултате на такмичењима. Утврђене су и ниске директно пропорционалне корелације између све три врсте партиципације у ваннаставним активностима (активне, пасивне и договора) и учешћа ученика у ваннаставним активностима, што је у складу са резултатима добијеним у претходном задатку, где се учешће ученика у ваннаставним активностима ослања на унутрашњу и спољашњу мотивацију која долази из окружења ученика.

- На основу процена наставника, Пирсоновим коефицијентом корелације тестирана је повезаност обима учешћа ученика у ваннаставним активностима, броја остварених похвала, награда и освојених места на такмичењима са различитим врстама партиципације у редовној настави и ваннаставним активностима. Није добијена ниједна значајна повезаност, дакле, наставници сматрају да обим учешћа ученика у ваннаставним активностима, похвале, награде и освојена места на такмичењима немају никакве везе са било којом зависном варијаблом (активном партиципацијом у редовној настави – $r(85) = -0,058$; $p=0,600$; пасивном партиципацијом ученика у редовној настави – $r(85) = -0,009$; $p=0,933$; договором – $r(85) = -0,045$; $p=0,683$; активном партиципацијом у ваннаставним активностима – $r(85) = -0,047$; $p=0,679$; пасивном партиципацијом – $r(85) = -0,057$; $p=0,619$; ни договором у ваннаставним активностима – $r(85) = -0,015$; $p=0,897$).

- Каноничком корелационом анализом на основу процена ученика тестирана је повезаност врста партиципације у редовној настави и ваннаставним активностима са интересовањима у редовној настави и ваннаставним активностима (Табела 65.).

Табела 65. Коефицијенти каноничких корелација врста партиципације и интересовања и њихова значајност

	ρ	λ	χ^2	df	sig
1	.464	.759	69.513	12.000	.000
2	.184	.966	8.627	5.000	.125

Анализа је издвојила једну значајну каноничку функцију, што значи да постоји један начин на који се партиципација ученика може повезати са интересовањима ученика (Табеле 66. и 67.).

Табела 66. Канонички фактори левог скупа варијабли

партиципација_редовне_активно	-.873
партиципација_редовне_пасивно	-.441
партиципација_редовне_договор	-.657
партиципација_ваннаставне_активно	-.864
партиципација_ваннаставне_пасивно	-.711
партиципација_ваннаставне_договор	-.636

Табела 67. Канонички фактори десног скупа варијабли

интересовања_ваннаставна	-.993
интересовања_наставна	-.629

Значајан издвојени начин показује позитивну везу свих интересовања ученика са свим врстама партиципације ученика. Наиме, то значи да ученици који процењују да су им виша наставна и ваннаставна интересовања, процењују вишим скоровима и све врсте партиципације.

-Каноничком корелационом анализом тестирана је повезаност издвојених врста партиципације у редовној настави и ваннаставним активностима са врстама подстицаја у редовној настави и ваннаставним активностима, за процене ученика (Табела 68.).

Табела 68. Коефицијенти каноничких корелација врста партиципације и подстицаја и њихова значајност

	ρ	λ	χ^2	df	sig
1	.734	.290	296.661	36.000	.000
2	.559	.629	111.022	25.000	.000
3	.231	.915	21.174	16.000	.172
4	.174	.967	7.990	9.000	.535
5	.038	.997	.613	4.000	.962
6	.033	.999	.262	1.000	.609

Анализа издваја две значајне каноничке функције, што значи да постоји два начина којима се партиципација ученика може повезати са подстицајима (Табеле 69. и 70.).

Табела 69. Канонички фактори левог скупа варијабли

подстиче_редовне_саморазвој	-.573	-.687
подстиче_редовне_наставник	-.469	-.694
подстиче_редовне_спољашњи	-.313	-.240
подстиче_ваннаставне_саморазвој	-.951	-.112
подстиче_ваннаставне_наставник	-.796	-.197
подстиче_ваннаставне_спољашњи	-.657	-.015

Табела 70. Канонички фактори десног скупа варијабли

партиципација_редовне_активно	-.493	-.753
партиципација_редовне_пасивно	-.287	-.630
партиципација_редовне_договор	-.292	-.597
партиципација_ваннаставне_активно	-.923	-.073
партиципација_ваннаставне_пасивно	-.851	-.035
партиципација_ваннаставне_договор	-.541	-.171

Од издвојена два начина на које се партиципација може повезати са подстицајима, први начин показује да постоји позитивна веза (више једно, више и друго) скоро свих

врста подстицаја, осим спољашњих подстицаја у редовној настави, са скоро свим издвојеним врстама партиципације ученика, осим пасивне и договора у редовној настави. Значење овог резултата говори да ученици који процењују вишим скоровима наставне и ваннаставне подстицаје, процењују и вишим вредностима и наведене врсте партиципације.

Други значајан начин за повезивање врста партиципације са различитим издвојеним врстама подстицаја показује да постоји позитивна веза (више једно, више и друго) између саморазвоја, као врсте подстицаја и подстицаја који долазе од стране наставника у редовној настави са свим врстама партиципације (активном, пасивном, договором) у редовној настави.

У овом делу емпиријског истраживања констатујемо да су најзаступљенији видови партиципације они који припадају пасивној, као и да постоје разлике у мишљењу ученика и наставника о заступљеним видовима. Наставници, поред сагласности са ученицима да је пасивна партиципација најизраженија у образовно-васпитном раду, сматрају, различито од ученика, да ученици имају и могућност да успоставе вођену комуникацију са наставником, као и да заједно разјасне оно што ученицима није јасно. Иако је пасивна партиципација доминирајућа и у редовној настави и у ваннаставним активностима, постоји незнатна мера изражености активне партиципације у ваннаставним активностима, већа него у редовној настави. Овим резултатима је посебна хипотеза потврђена.

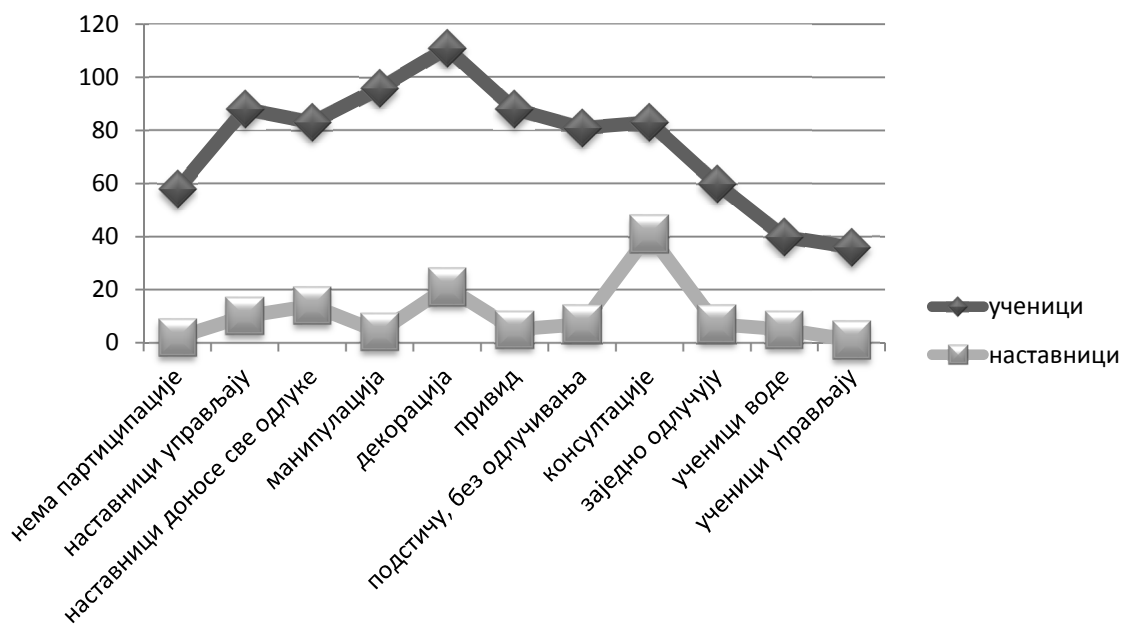
У даљем току истраживачког задатка 2, испитивани су ставови ученика и наставника о постојећим нивоима партиципације ученика у образовно-васпитном раду. Резултати су приказани одвојено за ученике и наставнике због поређења. Ученици,⁷¹ у обавезном образовно-васпитном раду (Дијаграм 11.⁷²), као доминантни ниво партиципације издвајају декорацију⁷³, тј. партиципацију током које наставници одлучују шта и на који начин ће се радити, док су ученици у улози извођача активности, задатака или радова (111 ученика, 35,2%). Следећи издвојени ниво је манипулација (96 ученика, 30,6%), током које наставници одлучују шта ће се радити, а онда питају ученике, при чему ученици знају да се од њих очекује слагање са већ

⁷¹ За сваки од понуђених нивоа, испитаници су се изјашњавали са не постоји/постоји. Наведени су резултати који илуструју став о постојању конкретног нивоа партиципације.

⁷² Вертикално мере представљају број елемената који заступа изражен став

⁷³ И у пилот истраживању, декорација је оцењена као најфреквентнији ниво партиципације ученика у редовној настави (Крварушић, 2010).

донесеном одлуком. Наредни нивои партиципације које ученици издвајају су: наставници управљају, тј. дају инструкције ученицима шта би требало да ураде (88 ученика, 28%) као и привид партиципације, где наставници одлучују, а ученике укључују око неких небитних ствари (88 ученика, 28%). По 83 ученика, тј. по 26,3% издвојило је наставничко управљање уз давање објашњења ученицима и консултације, при којима наставници пажљиво разматрају ставове ученика и при одлучивању их узимају у обзир. Следе: подстицање ученика, али не узимање у обзир њихових идеја приликом одлучивања (81 или 25,7%), заједничко одлучивање по принципу једнакости (60 или 19,2%), непостојање партиципације, где наставници игноришу ученике у свим одлукама и активностима (58 или 18,5%), док ученици сматрају да се образовно-васпитне ситуације у којима ученици воде а наставници помажу појављују ретко (40 или 12,7%), као и ситуације у којима ученици управљају а наставници се укључују само кад је ученицима потребна помоћ (36 или 11,4%).

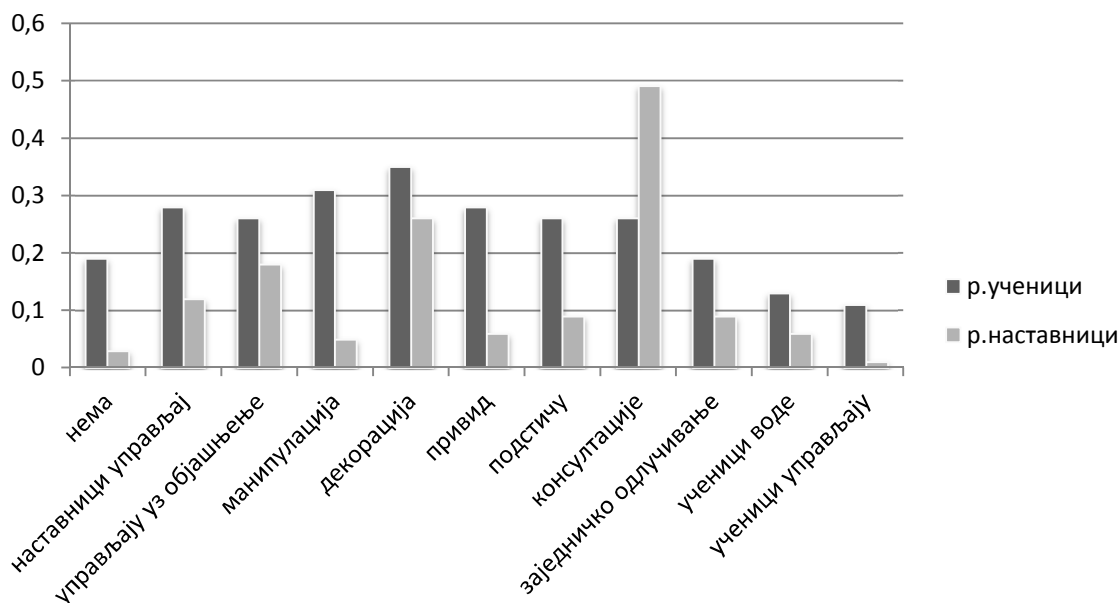


Дијаграм 11. Заступљеност нивоа партиципације ученика у редовној настави

За разлику од ученика, наставници сматрају да је најизраженије присутан ниво партиципације ученика у редовној настави ниво консултација (41 или 48,8%), следи му декорација (21 или 25,6%), те, доношење одлука од стране наставника које образлажу ученицима (14 или 17,5%) и наставничко управљање (10 или 12,3%). Остали нивои су заступљени са испод десет одговора наставника (7-заједничко одлучивање, наставник

подстиче ученика без узимања у обзир њиховог мишљења при одлучивању, 5- ученици воде, 2- нема ученичке партиципације при одлучивању, 1- ученици управљају).

За све ставове ученика и наставника у односу на једанест понуђених нивоа партиципације, који представљају различите квалитете партиципације, утврђене су средње вредности и представљене хистограмима. Хистограмом 13. су приказане разлике које су идентификоване у ставовима ученика и наставника у редовној настави.



Хистограм 13: *Нивои партиципације ученика у редовној настави*

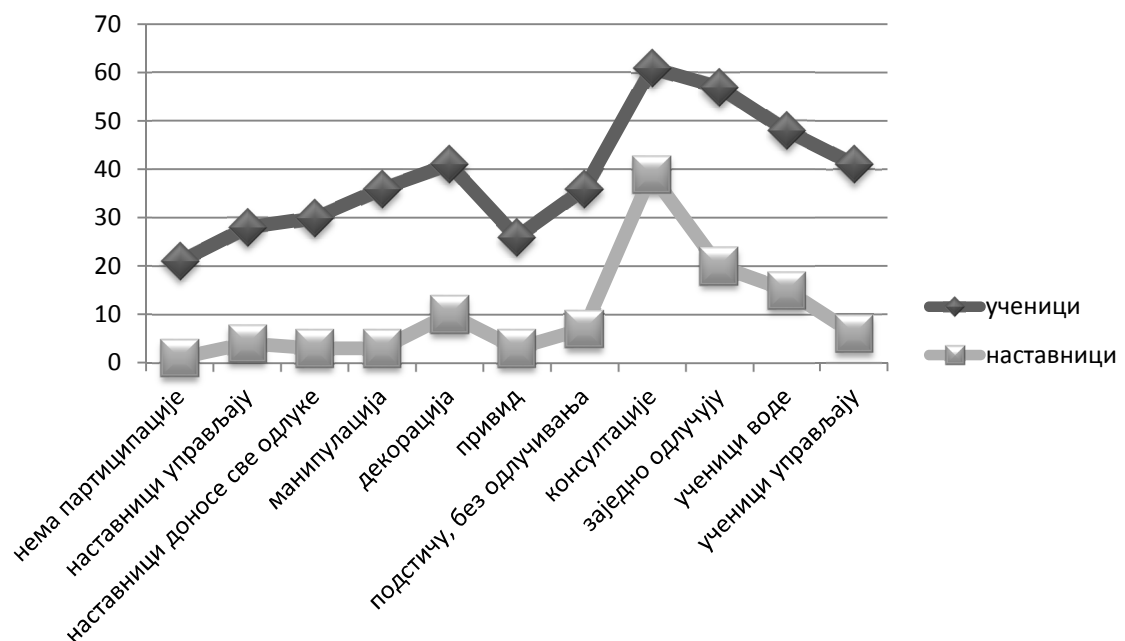
Користећи се *t*-тестом за независне узорке, тестиране су разлике у ставовима ученика и наставника о нивоу квалитета партиципације у редовној настави. Утврђене су значајне разлике у ставовима који су приказани у Табели 71. (вредност испод 0,05).

Табела 71. *Значајне разлике у ставовима ученика и наставника о нивоима партиципације ученика у редовној настави*

Редовна настава-нивои партиципације	М ученици	М наставници	t	df	Sig.
Нема партиципације	.1853		3.607	391	.000
Наставници управљају	.2803		2.937	393	.004
Манипулација	.3057		4.817	392	.000
Привид	.2794		4.161	393	.000
Подстицање	.2571		3.334	394	.001
Консултације		.4881	-4.022	397	.000
Заједничко одлучивање	.1923		2.230	390	.026
Ученици управљају	.1143		2.811	393	.005

Израженије просечне вредности (M) указују на израженији став испитаника - ученике или наставнике. У оквирима обавезне наставе, ученици значајно различито од наставника процењују постојање манипулације, управљања које спроводе наставници, привидне партиципације, подстицања, заједничког одлучивања, изостанка партиципације у одлучивању и управљање ученика. Наставници, пак, значајно различито од ученика виде постојање консултативног нивоа при партиципацији ученика.

Поводом ваннаставних активности, ставови ученика и наставника о нивоу партиципације ученика су другачији него у редовној настави. Ученици сматрају да доминирају консултације (61 или 29%), заједничко одлучивање (57 или 27,1%), ученици воде (48 или 22,7%) и ученичко управљање и декорација (по 41 одговор или по 19,4%). Следе им, са по 36 одговора (по 17,1%) нивои подстицања без утицаја на одлучивање и манипулација, наставници управљају (28 или 13,3%), привид (26 или 12,3%) и изостанак партиципације у одлучивању и активностима (21 или 9,9%) (Дијаграм 12.).

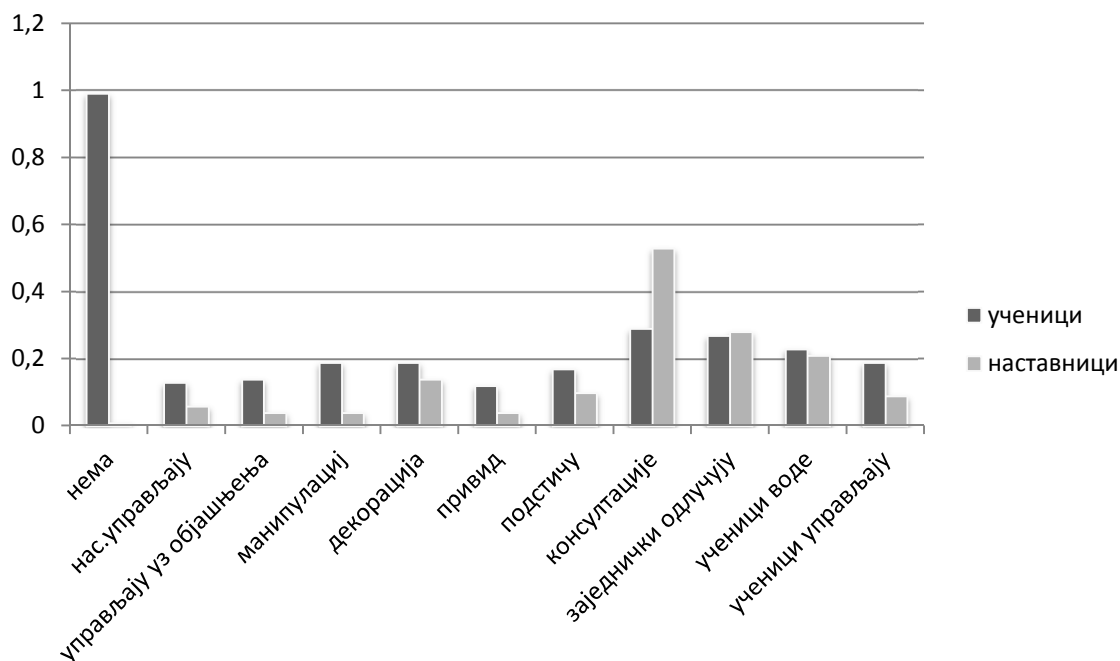


Дијаграм 12. Нивои партиципације ученика у ваннаставним активностима

Наставници, слично ученицима, процењују да је назаступљенији ниво партиципације ученика консултације (39 или 53,4%). Знатно испод овог нивоа је ниво заједничког одлучивања (20 или 28,2%), ученици воде (15 или 21,1%) и декорација (10 или 14,1%).

Остали нивои су незнатно препознати од стране наставника (7-наставници подстичу, 6-ученици управљају, 4-наставници управљају, са по 3 одговора: наставници доносе одлуке уз објашњење разлога, манипулација, привид, 1- нема партиципације у одлучивању).

Хистограмом 14. су приказане разлике које су идентификоване у ставовима ученика и наставника о нивоу партиципације у ваннаставним активностима.



Хистограм 14. *Нивои партиципације ученика у ваннаставним активностима*

Користећи се *t*-тестом за независне узорке, тестиране су разлике у ставовима ученика и наставника о нивоу квалитета партиципације у ваннаставним активностима. Утврђене су значајне разлике у ставовима које су приказане у Табели 72. (вредност испод 0,05).

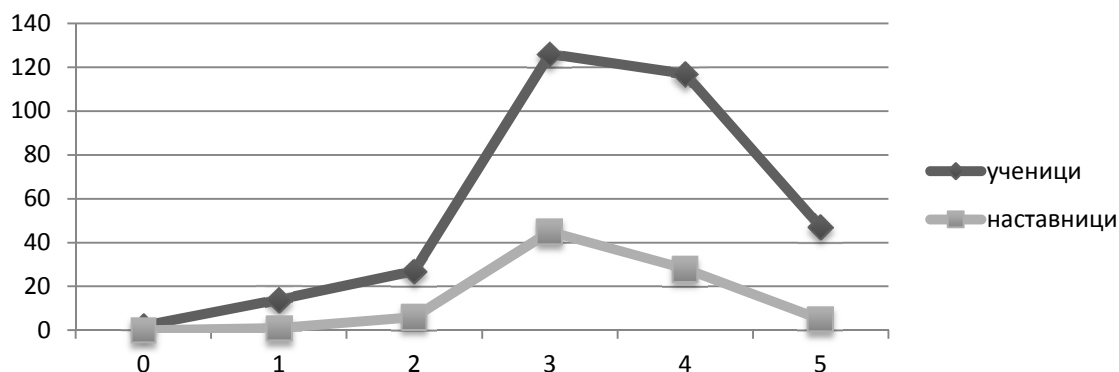
Табела 72. *Значајне разлике у ставовима ученика и наставника о нивоима партиципације у ваннаставним активностима*

Ваннаставне активности-нивои партиципације	М ученици	М наставници	t	df	Sig.
Нема партиципације	.0986		2.299	281	.022
Наставници доносе све одлуке	.1422		2.249	279	.025
Манипулација	.1896		2.584	279	.010
Консултације		.5342	3.837	281	.000
Ученици управљају	.1943		2.119	279	.035

У ваннаставним активностима, значајно се разликују ставови ученика по питању ученичког управљања, манипулације, одлука које самостално доносе наставници и одсуства партиципације у одлучивању. Наставници се и овде разликују значајно у ставовима од ученика, сматрајући да су консултације заступљеније, него што то мисле ученици.

Ученици су издвојили декорацију и манипулацију (нивое 4 и 5) као доминирајуће нивое партиципације у редовној настави. Наставници су сагласни са ученицима кад је у питању издвајање нивоа партиципације - декорација. Наставници сматрају да му следи ниво консултација, које ученици не доживљавају као ниво у коме партиципирају. Ученици и наставници издвајају консултације и заједничко одлучивање као најзаступљеније нивое партиципације у ваннаставним активностима, али уз значајне разлике о консултацијама, којима наставници придају више вредности од ученика.

Приликом обраде податка о оцени партиципације ученика у образовно-васпитном процесу, добијени су следећи резултати. Ученици своју, личну, партиципацију оцењују најчешће као добру (оцена 3), њих 126 или 37,8% испитаних ученика. Врло добром (оцена 4) сопствену партиципацију оцењује 117 ученика или 35,1%. Одличном оценом (оцена 5) своју партиципацију оцењује 47 ученика или 14,1%. Оценом 2 или довољан, своју партиципацију оцењује 27 ученика или 8,1%, док 14 ученика или 4,2% оцењује своју партиципацију оценом 1, недовољном⁷⁴ (Дијаграм 13.).



Дијаграм 13. Оцене партиципације ученика

⁷⁴ Сличне процене сопствене партиципације изразили ученици у истраживању које је обавила Крварушић (2010).

Највише наставника, такође, сматра да се партиципација њихових ученика може оценити *оценом 3* (45 или 52,9%), следе наставници који партиципацију ученика оцењују *оценом 4* (28 или 32,9%), *оценом 2* партиципацију ученика је оценило 6 наставника или 7,1%, 5 наставника или 5,9% је оценило партиципацију *оценом 5*, док је само 1 наставник тј. 1,2% оценио *оценом 1* ученичку партиципацију.

Табелом 73. су приказане средње вредности оцена партиципације које су изразили ученици и наставници и мера разлике у ставовима.

Табела 73. *Просечне вредности ставова о оценама партиципације ученика и значајност разлике*

Ученик наставник	N	M	SD	t	df	Sig.
у	333	3.4505	1.00964	.833	416	.405
н	85	3.3529	.75128			

Провера добијених података је рађена *t*-тестом за независне узорке. Тестиране су разлике ставова ученика и наставника о оцени ученичке партиципације и ово тестирање није показало значајне разлике. И ученици и наставници партиципацију ученика у образовно-васпитном раду школе оцењују оценом добар (3) (с обзиром да су оцењивали школским оценама, оне подразумевају и обим и квалитет партиципације), уз нешто критичније ставове ученика који се нису показали значајним.

Подаци о процени стања партиципације (колико и какво је учешће ученика и њихови утицаји при доношењу одлука које их се тичу) ученика у образовно-васпитном процесу и раду средње школе, добијени су и путем интервјуа са одраслим особама задуженим за послове у области образовања и васпитања. Области које су обухваћене су се тичале учешћа и утицаја ученика на:

- Креирање школског програма (наставног плана и програма и ваннаставних активности), развојног плана и годишњег плана рада школе,
- Креирање школских аката, организације рада школе,
- Унапређивање квалитета образовно-васпитног рада кроз: редовну наставу (избор и реализација садржаја), ваннаставне активности (културно-јавну делатности школе, спортске, уметничке, научне активности, одељењске

заједнице, ученички парламент, програме за превенцију насиља...), рад стручних органа школе и управљање школом.

Истовремено, добијени су и подаци о остваривању права ученика на информисање, изражавање и уважавање мишљења ученика при одлучивању.

Актери интервјуа су пружили своје виђење проблема стања партиципације ученика по овим областима из сопствене визуре, која је профилисана њихим знањем, искуством и позицијом у систему образовања и васпитања. Подаци који су представљени су сижеи из спроведених интервјуа, дословно пренесени.

Истраживач: Полазећи од партиципативних права ученика, права на информације, изражавање и уважавање мишљења при одлучивању о свим питањима од значаја за ученике, према Вашем мишљењу, колики и какви су учешће и утицаји ученика у раду школе, у погледу креирања најважнијих докумената којима се регулише рад, почевши од школског програма (наставног плана и програма и ваннаставних активности), развојног плана и годишњег плана рада школе?

Просветни инспектор: Предвиђено је Законом да се школским програмом ближе одређује начин на који школа образује и васпитава ученике ради стицања знања, вештина и ставова неопходних за даље образовање и запошљавање. Школски програм обухвата све садржаје, процесе и активности усмерене на остваривање принципа, циљева и стандарда постигнућа, и задовољење општих и специфичних образовних интереса и потреба ученика, родитеља, односно старатеља и локалне самоуправе, а у складу са оптималним могућностима школе. Законом о средњем образовању и васпитању прописује се шта је садржина школског програма. Појачана је улога ученичких организација у школи: школа може да има своје организације ученика, а може и да се повезује са организацијама ван школе. Овим законом је предвиђено да план рада ученичког клуба доноси школски одбор на предлог ученичког парламента, као саставни део школског програма. Законодавац је препознао и улогу младих у превенцији / интервенцији у случају насиља где се млади укључују као вршњачки посредници тј. лица обучена за деловање у случају насиља. У школи може да се оснује ученичка задруга кроз чији рад ученици такође могу да партиципирају у раду школе. Рад ученичке задруге уређује се статутом школе и правилима за рад задруге, у складу са законом. Школа може пружати услуге и продавати производе настале као резултат рада у ученичкој задрузи, као и школски прибор и опрему. Средства стечена радом ученичке задруге користе се за проширење материјалне основе рада ученичке задруге, екскурзије, исхрану ученика, награде члановима задруге и унапређивање образовно-васпитног рада у школи и у друге сврхе у складу са актима којима се уређује рад ученичке задруге. Тако је законодавац пружио претпоставке за

партиципацију ученика у различитим областима рада школе, пре свега у конципирању школског програма, развојног и годишњег плана рада.

Саветник за област/ наставни предмет: Приликом сачињавања наставних планова и програма, ученици се ништа не питају. Овим послом се бави радна група у чијем саставу су одрасле особе, обично три професора са одговарајућег факултета, два представника наставника који предају одређени предмет и долазе из школа. Недостаје нам шта о томе мисле остали наставници, али и ученици, који до сада нису били укључивани. Овај проблем је посебно актуелизован приликом превођења огледа у систем. Недостају истраживања у области образовања, тако да се читав процес своди на утиске. Једини део школског програма у коме учествују је део који се односи на ваннаставне активности и екскурзије. Има школа у којима ученици имају идеје за оснивање ваннаставних активности, организовање, планирање.

Просветни саветник: Нема ни учешћа ни утицаја ученика на креирање ових докумената. Једино учешће се огледа у изради годишњег плана ученичког парламента, али ни то није ситуација у свим школама, јер, углавном, ове планове израђују стручни сарадници.

Директор: Учешће ученика се своди на израду анкета у самовредновању рада школе, али то нема утицаја на развојни план. Ученици се нити питају, нити учествују приликом израде ових докумената. Можда би и били укључени када би изразили неку жељу, али немају иницијативу.

Представник локалне управе: Ученици присуствују састанцима школског одбора када се усвајају ова документа. С обзиром да никада немају примедби на предложена документа, претпостављам да су о њима информисани и да их прихватају.

Истраживач: Колико су ученици укључени и утичу на креирање школских аката и организације рада школе?

Просветни инспектор: Законом о основама система образовања и васпитања, као и Законом о средњем образовању и васпитању предвиђено је и прецизно дефинисано учешће ученика у процесу одлучивања у школи. Ипак, у школама треба унапређивати партиципацију ученика у доношењу школских правилника и прописа. Постоје школе које су тимским радом наставника и ученика донеле добре Правилнике о понашању ученика као и кодекс понашања ученика и запослених, па тиме представљају пример добре праксе. У многим школама постоје и правила која се доносе на нивоу одељења тј. разреда, која, такође, представљају пример могуће партиципације ученика, али и гарант очувања истих, управо зато што су предлагачи истовремено и реализатори.

Саветник за област/ наставни предмет: Са позиције саветника немам увид у учешће ученика у организацији, јер се не сећам да је на састанцима у школама то икад била тема. Сматрам да ученици немају утицај на израду школских аката а да је утицај на организацију рада школе минималан и да зависи од парламента и колико ће директор школе да их чује, да уважи и да прихвати то што предложи. Немам сазнање да неко пита ученике, почевши од смена, да ли им дати распоред одговара. Укупно, нема учешћа ни утицаја, ученици и не знају шта могу и шта им треба.

Просветни саветник: Углавном у основним школама ученици учествују у изради Правила понашања. Често су она израђена у школама које су у пројекту „Школа без насиља“ и прописани су и поступци у случају кршења правила. У осталим случајевима, посебно средњим школама, ни тога нема. У организацији рада школе ученици не учествују. Чак и у школама где постоји потреба за превозом ученика, организацију усклађују одрасли.

Директор: Наш ученички парламент је активан, па је тражио информације од директора о Правилнику о оцењивању ученика у средњој школи, тако да смо се договарали како би ученицима дали одговор на питања. Других случајева није било. Ни наставници не познају школска акта, чак ни Правилник о компетенцијама који прописује које вештине и ставове би требало да имају, а камо ли да их примењују. Може се рећи да учешћа и утицаја ученика готово нема, иако формална могућност постоји. Све им је сервирано, од смена до распореда часова.

Представник локалне управе: Немам сазнања о учешћу ученика у изради правилника и организацији рада школе.

Истраживач: Колико су ученици укључени и утичу на унапређивање квалитета образовно-васпитног рада кроз: редовну наставу (избор и реализација садржаја), ваннаставне активности (културно-јавну делатности школе, спортске, уметничке, научне активности, одељењске заједнице, ученички парламент, програме за превенцију насиља...), рад стручних органа школе и управљање школом?

Просветни инспектор: Упркос законској обавези и утврђеном значају који партиципација ученика има за школску праксу она је често декларативна. Најчешће се ученици укључују у ваннаставне активности, хуманитарне, уређење школе и школског простора и сл. Ученици не наилазе на подршку наставника, а оправданост за такво размишљање наставници налазе у чињеници да ученици немју довољно знања искуства у разним сегментима школског живота, да се често руководе само својим правима а не и обавезама. Често разлог за недовољну партиципацију ученика је и недовољна партиципација родитеља. Ретко се може видети да се седнице Савета родитеља одржавају у пуном сазиву, често је то учешће родитеља у границама

потребног кворума за одлучивање. Рад одељењског стрешине и директора је од значаја за партиципацију ученика у смислу подршке коју пружају ученицима у реализацији њихових предлога, пројеката. Школе су најмање спремне да укључе ученике у области као што су настава, избор дидактичког материјала, уџбеници и школски буџет.

Саветник за област/наставни предмет: Сматрам да ученици у највећој мери „пасивно“ учествују у образовно-васпитном процесу. У многоме, њихово учешће зависи од наставника, његове спремности да мења, коригује облике, методе, у односу на повратне информације од ученика. Има ученика који се сами јаве и траже: хоћете ли да нас питате, да ли ће то бити следећи час, када желе да обиђемо, видимо, урадимо нешто на вежбама. Има и наставника који ће одступити од плана како би изашли у сусрет ученицима. Ученици доприносе унапређивању наставе и када се „неприметно понашају“, лепо, када утичу на другове да не ометају час и слично. У ваннаставним активностима ученици су активнији и од њих самих зависи да ли ће долазити. Могу да дају идеје за оснивање, организовање, планирање, бити активни у реализацији. Рад одељењске заједнице највише зависи од одељењског старешине, колико их анимира, или форсира да имају свој план, да се ангажују, а могу доста да ураде у одељењу преко одељењског старешине, препорукама, захтевима, виђењима неких решења. На папиру, парламент је лепо замишљен, али би много више требало да чине, да раде, а управа, директор, би ту сарадњу требало да форсирају, да буде нормална, свакодневна, узајамна. На стручним органима ученици седе, слушају. Мислим да је важно да виде колико се наставници боре за њихов успех. Трeбало би да одељењски представници и представници парламента питају све што је у њиховом интересу, међутим, све је то недовољно у пракси. Ми, као саветници имамо намеру да пратимо квалитет уџбеника и сазнамо, из угла ученика, наставника и родитеља која је корист од истих, колико су наши стандарди коректни у педагошком смислу.

Просветни саветник: (смех) Нису укључени. Ученици не утичу ни на избор ни на реализацију, чак ни наставници не креирају сами часове. Велики проблем су издавачи приручника/цд који издају готове планове и припреме. И у ваннаставним активностима ученици су пасивни, немају слободу избора, учествују у реализацији али не и у осмишљавању, нпр. приредби, спортских, уметничких активности, јер то одређују наставници, а не ученици, ангажујући децу са добрим оценама, уз објашњење да они то заслужују. На одељењским заједницама ученици су активни, али само по питању правдања часова, чак немају могућност да креирају сопствене планове, а садржаји су им наметнути. У раду органа школе су формално, нпр. на наставничком већу, али само када су питања везана за децу, успех. Тада слушају, али се у школама слажу и директори и наставници, да се учешће ученика показало као лоша пракса, јер се шире дезинформације, тако да се сматра да представници ученика не одговарају својој улози.

Директор: Никакав утицај на часовима ученици немају. Зависи од наставника колико ће им дозволити да учествују. Нпр., могу да одложе писмену вежбу, ал то није правило, више изузетци. У око 35% - 40% случајева, наставници могу да утичу на партиципацију ученика, тако да се та партиципација види на часу, да ученици креирају део наставног материјала, делимично утичу на ток рада. Једним делом ученици утичу на унапређивање рада када испоставе примедбе на рад наставника. Кад је озбиљна ситуација, онда се предузимају мере, али је број таквих ситуација миноран. У ваннаставним активностима доста учествују, они који хоће, имају могућност, али садржај диктирају наставници. Нпр., при организацији турнира, слободан им је приступ, ми (школа) им излазимо у сусрет, допуштамо пуно, исто је и са хуманитарним акцијама. Понеки наставник им даје слободу креирања, изражавања, али се тада деси да није увек пропратио све, није ускладио, координисао, па се појаве и ствари које нису у складу са циљевима школе. Немам увида на нивоу одељења, претпостављам да су ту слободнији, али и то зависи од одељењског старешине. На стручним органима имају право да присуствују, да чују извештаје, али њихово учешће зависи од школе до школе. Учествоју присуством, дођу 2-3 пута па одустану. Ако има ученика-активисте, он ће да каже своје мишљење. У начелу, представници парламента су и бољи ученици, то није право стање ствари, негу су више појединачна мишљења. За учешће и раду школског одбора формално право постоји, ученици могу да гласају о неким стварима, али сматрам да су ствари погрешно постављене и да ученици учествују у одлучивању, нпр. о стручном усавршавању наставника, а о неким, за које мислим да су за њих битније не. Мислим да ученици користе своја права у различитој мери, углавном не користе или нису довољно упознати са својим правима, да све зависи од етоса школе, ко је директор, какав је однос наставника према партиципацији ученика.

Представник локалне управе: Моје искуство говори да ученици учествују на састанцима школског одбора, учествују у организацији и извођењу бројних манифестација у културној делатности школе, на екскурзијама, учествују у општинским и градским пројектима, такмичењима и о томе нас редовно извештавају. Појављују се и као организатори, извођачи, сниматељи, редари.

Истраживач: Како би, на крају разговора, оценили генерално стање остваривања партиципативних права средњошколаца, тиме и њихову укљученост и утицаје на школски контекст?

Просветни инспектор: Ретке су школе у којима деца партиципирају на законом прописан начин као равноправни партнери у унапређењу образовно-васпитног рада. Што су ученици узрасно млађи мањи је степен њихове партиципације. Сами наставници не виде на који начин деца својим одлукама могу унапредити рад у одређеним областима школског живота.

Немотивисаност, недостатак времена или недостатак адекватне подршке су разлози за неадекватну партиципацију ученика.

Саветник за област/наставни предмет: Ученици најмање учествују у одлучивању. Што се информисаности тиче, информисани су о ономе што им се каже, а уважавање мишљења зависи од наставника појединачно.

Просветни саветник: Најзаступљеније у педагошкој пракси је право на доступност образовања. У најмањој мери је заступљено право на заштиту од дискриминације и заштиту од насиља, јер се и законска регулатива се не поштује довољно. То је очигледно, јер је и даље присутно чак и физичко кажњавање (чврге, повлачење за косу, седење у последњој клупи по казни, где доминира избацивање са часа и то је проблем са великим бројем наставника јер тако ускраћују ученицима право на образовање. Формално, парламентарно удруживање би могло имати снагу, али се парламент бави наметнутим темама од стране оног ко води парламент, а ученици слушају, слажу се, и често су уплашени да ће ако се не слажу сносити последице.

Директор: Сматрам да је највише у примени право на информације - путем званичног сајта школе, огласне табле, обавештавање преко одељењског старешине, наставника, индивидуално, кроз ваннаставне активности. Остала права не користе, тако да немају ни утицаја на одлучивање. Парламент има могућност утицаја, али се ученици недовољно ангажују и немају иницијативу, чак и када их питате шта желе, па се рад сведе на неке техничке ствари (поломљен прозор, клупа и слично) или неке које су супротне Закону (да часови буду краћи).

Представник локалне управе: Мислим да су ученици добро информисани. Не могу да проценим остало.

На основу података добијених током вођених интервјуа са представницима Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Завода за унапређивање образовања и васпитања, Школске управе, руководиоцима школа и представницима локалне управе, закључује се да су актери у својим изјавама на тему стања партиципативних права ученика у средњој школи, ослоњени на нормативна акта, пре свега, Закон о основама система образовања и васпитања (2013) и Закон о средњем образовању и васпитању (2013). Иако су обавезујући за средње школе, идентификовано је одсуство механизма за праћење примене партиципативних права ученика, као и процедура за реаговање у случају непоштовања истих, осим у делу који се односи на рад просветне инспекције, чији непосредни задатак јесте праћење законитости рада у школама путем увида у педагошку документацију и школску документацију у ужем смислу. Иако актери потичу из различитих организација које се баве проблематиком

школе као институције образовно-васпитног система, видљиво је одсуство међусобне сарадње ових института (установа) по питању партиципације ученика у школи и партитативно, успутно сусретање са проблематиком партиципације ученика, у оквиру њихових надлежности, што потенцирају сами учесници у интервјуу. Најисцрпније увиде у примену партиципативних права ученика имају директори школа, који су у директном и континуираном контакту са свим актерима школског живота, те просветни саветници који су у најтешњем и најширем стручном контакту са школама. Сви интервјуисани су сагласни у проценама да партиципација ученика која је регулисана нормативом није достигнута у педагошкој пракси. Ученици немају ни могућност учешћа у процесима предлагања и мењања наставних планова и програма образовања, јер је ово област којом се баве искључиво одрасли. Приликом конципирања школског програма, осим у делу наставног плана и програма на који немају никакав утицај, постоје ситуације у школама у којима, сходно жељама и интересовањима ученика, а у складу са могућностима школе, ученици имају ретку могућност да утичу на ширење и промену дијапазона ваннаставних активности. Након покренуте и остварене иницијативе, учешће и утицаји ученика на планирање времена и садржаје ових активности опадају и водећу улогу преузимају наставници, не често укључујући и избор ученика-учесника у њима, као вид награђивања. Ученицима остаје избор учешћа (повремено рад на организацији) кроз дириговану партиципацију. У оквиру израде стратешких и годишњих докумената школе ученици би могли да имају учешћа, али се у педагошкој пракси често показује да ту улогу преузимају одрасли. Учешће ученика у изради школских аката је сведено на спорадично учешће у изради Правила понашања, углавном, на предлог парламента или налик већ постојећим моделима из пројеката „Школи без насиља“. Иако ученици имају различите потребе по питању организације рада у школи, почевши од сменске расподеле, распореда простора, распореда часова обавезне наставе и ваннаставних активности, распореда седења унутар учионица и друго, ове радње завршавају одрасли у оквиру школа сходно условима школе, без консултација са ученицима. У оквирима реализације, у обавезном образовно-васпитном раду, доминантно је наглашена улога наставника. Пасивна партиципација ученика је распрострањена, а у ситуацијама када је наставник либералнијих схватања, могуће се отвара простор у коме ученици, опет вођено од наставника, добијају простор за учешће у организацији часа, изради наставних материјала, и ретко, могућност да покажу иницијативу. Код учесника у интервјуу се појављују ставови који говоре о њиховом доживљају партиципације ученика који је

сведен на лепо понашање на часу, на позитивне утицаје на вршњачку групу као помоћ наставнику у управљању дисциплином, али и ставови којима изражавају разумевање за пасивно стање партиципације ученика, јер ученици „линијом мањег отпора“ прихватају све, без икакве мотивисаности да сопственом иницијативом унапређују свој положај и образовно-васпитни рад. Формално постојеће могућности за мењање педагошке праксе својим учешћем у раду одељењског колектива или парламента, интервјуисани виде као искоришћене само код одељењских старешина који су успоставили партнерске односе са својим ученицима и подржавају њихове предлоге, захтеве и решења, а таквих је мало. Представници парламента не користе у потпуности ни право присуства седницама стручних органа и управног тела, а када ово право користе, онда су пасивни посматрачи, уз изузетак активног учешћа појединих, проактивних ученика, који више наступају са личне позиције, него позиције представничког елемента.

Уоштено сагледавајући партиципацију ученика средње школе у целокупном школском контексту, одрасли испитаници се слажу да се учешће и утицај ученика на испитиване сегменте рада у школи крећу од непостојећег до веома мало заступљеног. Као најприменљивије у пракси виде право ученика на информисање, мада постоји и ограда, којом се то право ограничава селекцијом информација које се ученицима прослеђују. Уважавање мишљења ученика је право чија је примена у великој мери везана за однос који наставници појединачно имају према том праву, док не виде заступљеност права ученика на одлучивање (осим на седницама школског одбора, које је по правилу слагање са предложеним), јер се у пракси нису сусретали са таквим ситуацијама. Оно што додају, то је да је дечије право на доступност образовања ипак најзаступљеније.

Како ученици испитивани техником фокус група⁷⁵ оцењују партиципацију ученика у образовно-васпитном и осталим сегментима школског контекста, истраживано је кроз исте теме као и код вођеног интервјуа са одраслима. Ученици су се радо одазвали позиву модератора и живо учествовали у разговору. У групама су се често понављали

⁷⁵ Две фокус групе су чинили случајно и добровољно пријављени ученици који током школовања нису учествовали активно у раду одељењског колектива ни ученичког парламента (групе А), док су остале две групе чинили ученици који су у неком моменту школовања имали искуства у ученичком удруживању (групе Б). Разлог овакве расподеле у фокус групама је био утврдити да ли и какве разлике постоје у гледиштима ове две групе ученика на стање примене партиципативних права ученика тј. ученичку партиципацију.

исти или слични аргументи и мишљења ученика о темама, тако да су у приказу дати подаци који реперзентују изнесене ставове ученика.

У области дискусије везане за учешће и утицаје ученика на креирање школског програма (наставног плана и програма и ваннаставних активности), развојног плана и годишњег плана рада школе, ученици су имплицитно показали необавештеност о постојању школских докумената у чијем конципирању имају могућност учешћа, али и незаинтересованост за овај сегмент рада школе. Своје учешће ограничавају на предлоге који се односе на рад ученичког парламента, као дела годишњег плана рада школе. Примери који су илустрација овом закључку су (дословни пренос):

Групе А: Не знам ни шта је то. Јел то оно када попуњавамо анкете? Неки ученици школу доживљавају као обавезу, то их смара, досађују се, нису заинтересовани.

Групе Б: Зар то није задато? Не сећам се да смо учествовали? Учествојемо на парламенту, кад дајемо предлоге шта ћемо да радимо следеће године.

О могућностима учешћа и утицајима ученика на креирање школских аката и организацију рада школе, изнесена су мишљења која упућују на постојање система информисања ученика о школским актима, које ученици селективно примају, као и укључивање ученика иницирано од стране наставника у израде правила понашања која се односе на ученике у школи. Примери одговора:

Групе А: Учествовали смо у изради Правила понашања у учионици, облачења...сећате се да смо давали предлоге (смех). Неки нису прошли. Цртали смо правила (певају: Правила, правила...).

Групе Б: Искрено, професорка, ово само у нашој школи реално постоји. Трудите се да нас о свему информисете. У првој години сам мислила да је то немогуће.

Ставови ученика о њиховом учешћу и утицајима на унапређивање квалитета образовно-васпитног рада указују да ученици међу собом препознају и сврставају се у групе ученика неспремних да слободно време посвете активној партиципацији у активностима који превазилазе обавезан наставни рад (лични разлози: незаинтересованост, путовање, другачија интересовања, немотивишући рад наставника, лична несигурност) и групе ученика (знатно малобројније), који су своје учешће у неком од облика омладинског удруживања доживели као самоподстицајне у области личног развоја, што их је активирало и у редовној настави и у другим

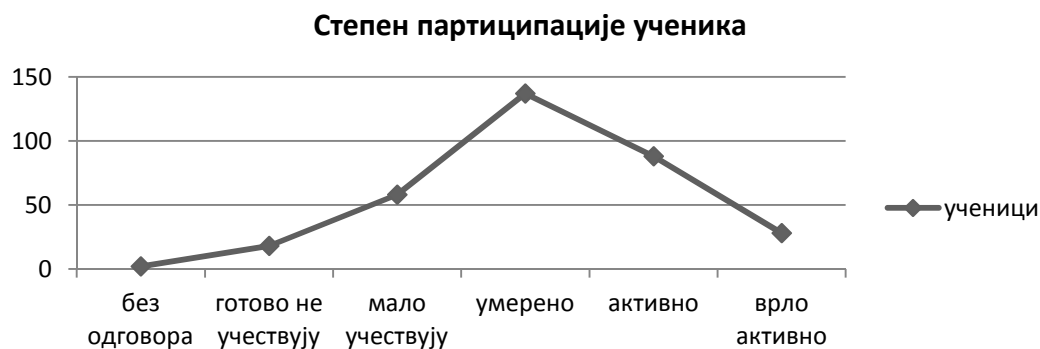
облицима школског и ваншколског рада. За обе групе ученика, мотивациона средства као што су укључивање у израду наставних материјала, делују позитивно. Ученици учествују у ваннаставним активностима (приредбе, манифестације, пројекти, спортска такмичења, организована од стране одраслих), али је учешће проактивних ученика растуће и отвара им нова поља за ангажовања која прихватају, емоционално, са ентузијазмом, трансфером позитивних искустава, позитивним очекивањима и израженом потребом за самопромоцијом. Из обе групе ученика долазе предлози за унапређивање рада у школи, али, за разлику од пасивне групе ученика, где се све и завршава на предлогу, активни ученици развијају идеје, размењују мишљења и знају пут за пласирање својих предлога. Иако афирмативни према свим ангажованим ученицима у школи, као групацији, и позивима на активно учешће и другима, осећа се подела међу ученицима (у тону, начину на који говоре о својим постигнућима и „оним другима“). Током разговора, није било података о томе да ли представници одељењских заједница и парламента обављају своју примарну функцију, пренос информација од интереса за све ученике ученицима, отварању питања везаних за унапређивање рада школе и сл.. На експлицитна питања модератора о томе, није било експлицитног одговора, што указује на оријентацију званичних представника ученика на унапређивање сопственог положаја, а не развијања ученичког парламентаризма. Постоје разлике у функционисању и постигнућима парламената у школама, које ученици потврђују поређењима са другима у оквиру Заједнице парламената, и позитивна постигнућа приписују координатору и себи. Заступљени су присуством у раду стручних органа школе. Примери:

Групе А: Станујемо далеко од школе, пуно времена проводимо у путу и немамо слободно време да се бавимо тиме. Појединци се професионално баве спортом и немају времена ни у школу да дођу. Неки не желе да се ангажују и да више времена проводе у школи. Има ученика које не интересује оно што уче, ометају часове. Као да учествујемо? Поједини наставници и нису баш заинтересовани да нас чешће укључују у активности на часу. Неки не желе да чују наше мишљење, само диктирају. Има наставника који нам дају да урадимо презентације, паное, семинарске радове, онда учествујемо. Учествовали смо у школским приредбама, фудбалским турнирима и другим спортским такмичењима. Неки ученици одбијају да учествују јер немају довољно сигурности, имају страх од јавног наступа, боје се да их други не исмејавају. Дајемо предлоге, нпр. требало би да имамо више учионица са компјутерима, пројектором, да се уведе интернет. Парламент? (смех).

Групе Б: Боље сарађујемо са наставницима, активнији смо на часу, учествујемо у изради презентација и задатака које нам наставници задају. Не учимо за оцену само, видимо да можемо и користити наша нова искуства и примењивати их кад нешто радимо. Самосталнији смо, више размишљамо, добро је кад нам задате задатке и истражујемо. Сад ми је лакше и немам трему кад одговарам и кад радим презентацију. Ми знамо шта ћемо уписати и имамо више сигурности у ту одлуку. Учествујемо у организацији и припремању приредби у школи, велики број ученика учествује (Дан замене улога, Дан љубави, Маскенбал). Представљали смо школу на сајмовима образовања, такмичењу Ученичких компанија, учествујемо у истраживачким радовима Центра за таленте. Бавимо се вршњачком едукацијом. Баш се осећам сигурно у себе кад предајем, и боље је кад вршњаци једни другима преносе знања, размењују мишљења, више постављају питања. Као волонтер Црвеног крста и активан представник Парламента почињем разумевати шта се све то може урадити стварно ако смо заинтересовани. Наш парламент је најјачи.. да знате само како је у другим школама. Волонтирали смо и помагали за време поплава, страшно је било, постали смо мало зрелији. Развијамо идеје, размењујемо их, дајемо предлоге. Поред учешћа у раду Парламента схватила сам да је добро што сам се укључила и у рад Канцеларије за младе, јер је пуно пројеката, осећам се сигурније, могу да изнесем неке нове предлоге које смо у школи и организовали. Волим да помажем другима и да учествујем. Пунолетан сам и учествујем у раду школског одбора, Савета родитеља. Сад видим колико је одговоран посао и одраслих и нас да би све ово у школи функционисало. Неки ученици би могли више да се информишу, ово је и дружење, боље се упознајемо, забавно је.

Подаци добијени током разговора у фокус групама показују разлике у школама. Разлике се огледају у заступљености права ученика на информације од значаја за њих; симболичном учешћу у креирању школских докумената и раду стручних органа; поштовање права на изражавање мишљења ученика је увелико зависно од односа директора, управе школе и наставника. Удео ученика у одлучивању је присутан у организационим и пословима извођења ваннаставних активности. Услови за успешног представника парламента су да треба да буду отворени, комуникативни, информисани, сигурни у себе, спремни да прихвате различитости, да имају могућност самоконтроле, објективности и реалности (Ученички парламенти, водич за ученике и наставнике, 2005). Неке од ових особина су препознате код ученика приликом рада са фокус групама, али су достигнућа парламентарног рада остала у кругу парламента, не и у интересу свих ученика, иако ученици који су активни у различитим сегментима рада школе, високо вреднују сопствену партиципацију и свој положај у школи.

Иако резултати интервјуа са релевантним одраслим и представницима ученика кроз фокус групе јасно указују на низак ниво стања примене партиципативних права ученика у средњој школи, резултати добијени квантитативним истраживањем показују да ученици партиципацију ученика у целокупном образовно-васпитном раду школе процењују вишом него што то чине испитани везаним интервјуом и фокус групама. Слично проценама сопствене партиципације, ученици сматрају (њих 137 или 41,4%) да је партиципација ученика њихове школе умерена (Дијаграм 14⁷⁶).



Дијаграм 14. Степен партиципације ученика у образовно-васпитном раду школе

Ученици, њих 88 или 26,6% сматра да је партиципација ученика активна; да ученици у школи мало партиципирају у образовно-васпитном раду сматра 58 ученика или 17,5%; да су ученици у школи врло активни мисли 28 ученика или 8,5% испитаних ученика; да готово не учествују у образовно-васпитном раду школе сматра 18 ученика, тј. 6%; 2 ученика нису дала одговор на питање. Просек оцене партиципације ученика (са стандардном девијацијом у загради) износи 3,13 (1,01).⁷⁷

Добијени резултати показују низак степен партиципације ученика у образовно-васпитном раду школе. Наизглед, резултати добијени интервјуом и фокус групама нису компатибилни са резултатима добијеним на основу процена испитаника Упитником у овом задатку. Међутим, имајући у виду да су и одрасли и ученици својим исказима потврдили да је степен примене партиципативних права веома мало заступљен, а да у тој малој заступљености највишим оцењују право на информисаност, али селектирану, онда је логично да ученици дају партиципацији оцену добар 3 или је сматрају

⁷⁶ Према броју елемената из узорка

⁷⁷ Истраживачка студија Центра за права детета је представљена у публикацији „Партиципација под лупом“ (1999) презентовала је резултате који показују да млади у Србији сматрају да је степен њихове партиципације у школи и породици низак.; Бркић и др. (2003, стр. 43) наводе резултате истраживања који показују да тек четвртина наставника тражи и узима у обзир мишљење ученика о различитим аспектима наставе, учења и понашања у школи.

умереном, јер се њихова процена заснива на оном што им је познато и чему су учени, уз свест о важности партиципације и друштвено пожељном одговору.

Резултати добијени у другом истраживачком задатку указују на доминацију пасивне партиципације у образовно-васпитном раду школе. Најчешћи ниво партиципације у редовној настави је декорација, у ваннаставним активностима консултације и заједничко одлучивање, уз значајне разлике у процени степена консултација, којима наставници додељују више вредности. У редовној настави, као следећи заступљен ниво партиципације, ученици издвајају ниво манипулације, а наставници, значајно различито од ученика, консултације. И ученици и наставници високо вреднују партиципацију ученика у образовно-васпитном процесу, оценом добар, али када се у оцену партиципације укључи и процена остваривања партиципативних права ученика у образовно-васпитном раду и контексту школе, онда је процена испитаника да је степен ученичке партиципације низак. Овим резултатима је посебна хипотеза потврђена.

2.10.3. Ставови ученика и наставника о формираним социјалним ставовима који припадају корпусу општих исхода образовања

Трећи истраживачки задатак је гласио: „Испитати ставове ученика и наставника средње школе о усвајању социјалних ставова који припадају корпусу општих исхода образовања и васпитања.“ У истраживању постављеног задатка пошло се од следећег: „Претпостављамо да формирано ставови ученика имају одступања од пожељних нивоа достигнутог општих исхода образовања и васпитања који припадају социјалној сфери; да постоји повезаност између достигнутог општих исхода (карактеристика ученика) и врста партиципирања у образовно-васпитном процесу, али не и јасно изражених утицаја школе као установе образовања и васпитања.“ За реализацију овог задатка коришћен је Упитник за ученике и наставнике (питање 7, тј. 6). Испитаници су исказивали степен слагања са 34 понуђене тврдње, које су дескриптори социјалних ставова, тј. карактеристика личности ученика, које су задате циљевима образовања и васпитања, а формирано представљају остварене опште исходе. Испитаници су степен слагања са тврдњом изражавали кроз: *1- не слажем се; 2- не слажем се у већој мери;*

3- *делимично се слажем*; 4- *слажем се у већој мери*; 5- *потпуно се слажем*. Наставници су исказивали у ком степену у оквиру образовно-васпитног рада утичу на развијање конкретног става.⁷⁸ Добијени подаци су обрађивани дескриптивном и инференцијалном статистиком. Факторском анализом, техником анализе главних компоненти утврђени су фактори који су у основи изражених ставова. Примењени су следећи поступци корелације: једнофакторска анализа варијансе, двофакторска анализа варијансе за поновљена мерења, Пирсонов коефицијент корелације и каноничка корелација. Хипотеза је тестирана и путем следећих статистичких поступака: *t* тестом, *F* тестом, χ^2 тестом. У оквиру питања 8 из Упитника за ученике (тј. питања 7 из Упитника за наставнике) испитаници су од понуђене 34 тврдње, бирали 3 тврдње за које сматрају да је у њиховом усвајању круцијални значај одиграла школа као институција. Ови подаци су обрађивани дескриптивном статистиком.

Дескриптивном статистиком су добијени резултати који показују да су најизраженији ставови ученика процењени са 5- *потпуно се слажем*: поштовање равноправности (62,9%); дружење са школским друговима и ван школе (59,5%); прихватање различитости (59,1%); самостално решавање проблема (57,7%); ширење другарства (55,2%). Одговори ученика код који се највише њих опредељује за процену 3- *делимично се слажем* (тима и непотпуно усвојени ставови) су: свест да је наставник увек ту као помоћ (32,1%); извршавање задатака на рачун слободног времена (30,5%); прихватање одлуке већине иако је супротна личном ставу (22,3%). У оквиру интервала 1 и 2, где се испитаници *не слажу и не слажу у већој мери* са изнесеном тврдњом (може се посматрати као ставови негативне валенце) ученици најчешће издвајају следеће: другачију одлуку већине не прихвата 39,6% испитаних ученика, слободног времена се не одричу због извршавања задатог - 29,3%, не сматрају да им је наставник доступан као помоћ - 24,6%, не прате збивања у земљи путем медија - 15,5% и не извршавају задатке у оквиру тима- 14%. Посматрано стање исказа ученика у интервалима од 1-3, које представља *потпуно до делимичног неслагања* са тврдњом, издваја следеће најизраженије ставове: неприхватање одлуке већине - 61,9%, без извршавања задатка ако то улази у слободно време - 59,8%, сматрање да наставник није доступна помоћ - 56,7%, учешће се не доживљава као помоћ у лакшем

⁷⁸ Овим задатком истраживања није се претендовало да се утврђени ставови ученика припишу школи као једином утицајном социјалном фактору. Истраживањем су се идентификују ставови ученика на завршетку формалног средњошколског нивоа, као степен усвојености конкретних исхода (на основу прописаних образовно-васпитних циљева), као и утицаји школе на развој појединих ставова.

изражавању мишљења - 49,4%, док 38,6% ученика не прибавља додатне информације како би боље сагледали проблем. Даљим прегледом података утврђује се да у оквиру понуђене 34 тврдње, око и више од 25% (четвртине испитаних) ученика на 21 тврдњу даје процене у интервалима 1, 2 и 3, што указује на недовољну усвојеност ставова и/или усвојеност ставова негативне валенце.

Најизраженији ставови наставника о сопственом утицају на развој ставова васпитаника су (5 - *потпуно се слажем*): поштовање равноправности (80,2%); понашања која не повређују друге (79,3%); ширење другарства (71,3%); чување здравља (70,1%); доживљавање различитости култура као богатство (67,4%). За разлику од ученика, није издвојена ниједна тврдња коју су наставници оценили испод 4- *слажем се у већој мери*, што говори о снажном утицају свести наставника о пожељним одговорима.

На основу резултата добијених групном статистиком, Хистограмом 15. су представљени ставови ученика чије су средње вредности највише.

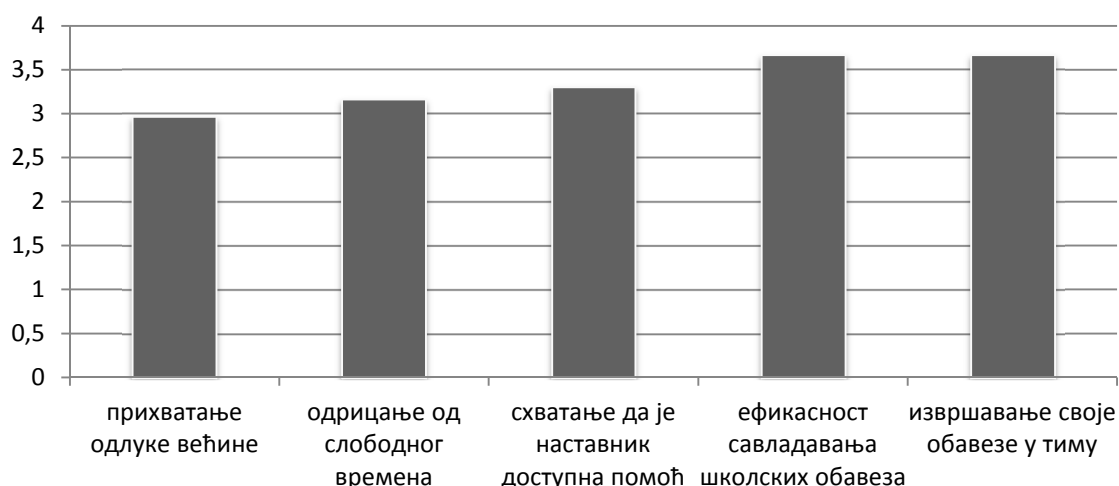


Хистограм 15. Ставови ученика изражени највишим средњим вредностима

Међу њима су и ставови ученика којима ученици изражавају своја уверења да су дечија права, и партиципативна у оквиру њих, за њих од велике важности.

Хистограмом 16. су приказани ставови ученика који имају најниже средње вредности.

Ставови најнижих средњих вредности



Хистограм 16. Ставови ученика изражени најнижим средњим вредностима

Наставници, највишим просечним вредностима издвајају развијање следећих ставова код ученика: поштовање равноправности међу људима (4,72); понашања која не повређују друге (4,70); неговање другарства (4,68); развијање међусобног поверења (4,64); правилна комуникација са другима (4,63). Једине просечне оцене наставника (испод 4) односе се на: прихватање одлуке већине иако је супротна личном ставу (3,56); развијање навике праћења збивања у земљи путем медија (3,86).

Резултати су, такође, показали, да постоје значајне разлике у вредновању тврдњи између ученика и наставника. Од понуђена 34 дескриптора, значајне разлике су утврђене у 25 тврдњи, и код свих су наставници исказали више вредности, тј. њихови су ставови израженији него ставови ученика (видети статистичке показатеље у Прилогу 7.). То значи да наставници сматрају да су њихови васпитни напори у преносу позитивних друштвених вредности на ученике и њихово деловање на формирању ставова васпитаника знатно виши него што то процењују ученици.

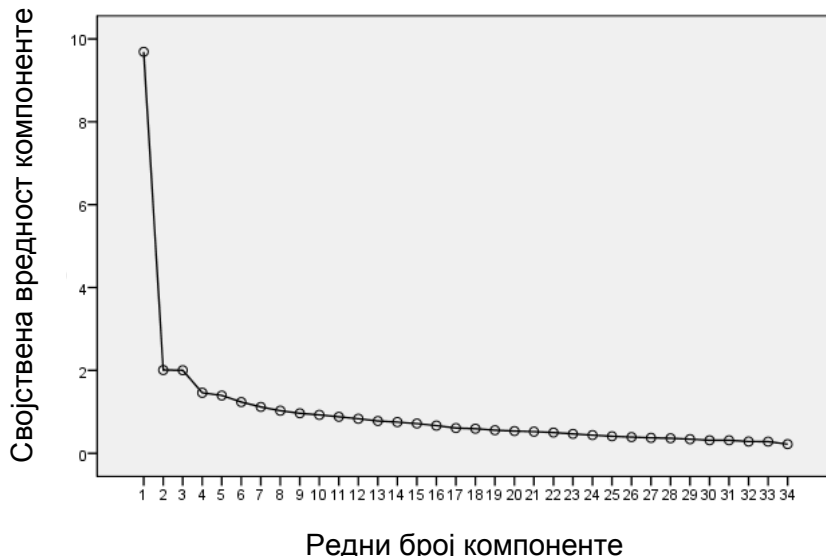
Увођењем факторске анализе методом главних компоненти на питању које се односи на ставове ученика, као показатеље усвојености општих исхода образовања и васпитања из социјалне сфере личности тј. карактеристика ученика, анализирана је суштина појаве формирања ставова. Екстраховане су три компоненте уз варимакс ротацију главних оса, које укупно објашњавају 40,301% варијансе (Табела 74.).

Табела 74. Издвојени фактори и њихове својствене вредности

Компонента	Иницијалне својствене вредности			Својствене вредности ротираних компоненти		
	Својствена вредност	% варијансе	кумулативни %	Својствена вредност	% варијансе	кумулативни %
1	9.689	28.496	28.496	4.779	14.056	14.056
2	2.009	5.909	34.406	4.504	13.247	27.304
3	2.004	5.895	40.301	4.419	12.997	40.301
4	1.461	4.296	44.597			
5	1.396	4.105	48.702			
6	1.237	3.637	52.339			
7	1.119	3.290	55.629			
8	1.028	3.025	58.654			
9	.967	2.844	61.498			
10	.928	2.728	64.226			
11	.882	2.594	66.819			
12	.834	2.454	69.273			
13	.780	2.294	71.567			
14	.754	2.217	73.784			
15	.718	2.111	75.895			
16	.668	1.965	77.860			
17	.610	1.794	79.654			
18	.595	1.749	81.403			
19	.558	1.640	83.042			
20	.538	1.583	84.625			
21	.522	1.536	86.162			
22	.502	1.476	87.637			
23	.469	1.379	89.016			
24	.439	1.291	90.306			
25	.411	1.209	91.515			
26	.391	1.149	92.664			
27	.373	1.098	93.762			
28	.363	1.069	94.830			
29	.341	1.003	95.833			
30	.316	.929	96.763			
31	.314	.923	97.686			
32	.285	.838	98.523			
33	.281	.828	99.351			
34	.221	.649	100.000			

Дијаграмом 15., а на основу својствених вредности компоненти које су учествовале у факторској анализи, процес издвајања три фактора је приказан, и ограничен је видљивим преломом у односу на број манифестних варијабли које су учествовале у анализи.

Скатер дијаграм



Дијаграм 15. Кателов скатер дијаграм- издвојени фактори

На основу матрице склопа компоненте су назване: Конформирање (фактор 1), Отвореност (фактор 2) и Толеранција (фактор 3).

Према доживљају узорка, значење издвијеног фактора 1, именованог као Конформирање⁷⁹ у великој мери је везано за наставника као подршку, ефикасније савладавање школских обавеза, успостављање међусобног поверења у односу између наставника и ученика, развијање одговорности за извршавање задатака, и на рачун слободног времена. Доживљај овог фактора одређују и извршавање задатака расподељених у оквиру тима, како по тим не би било негативних последица због њиховог неизвршавања, рад на задацима у оквиру групе, коришћење способности ученика при савладавњу градива, као и партиципација ученика која доприноси изражавању мишљења ученика и којом се понашања стечена партиципацијом преносе и примењују и ван школе (Табела 75.).

⁷⁹ Друштвена прилагодљивост изазвана интраперсоналним конфликтом између потребе за аутономијом и сигурношћу. Како потреба за сигурношћу превладава, прихватају се захтеви групе, правила установе, друштвено пожељни ставови и понашања и сл.

Табела 75. Матрица структуре (факторских засићења) – значења издвојених фактора у погледу ставова/ опитих исхода образовања и васпитања

Ученик:За себе могу да кажем	Компоненте		
	Конформирање Фактор 1	Отвореност Фактор 2	Толеранција Фактор 3
Наставник:Код ученика развијам			
Свест да је наставник увек ту као помоћ	.711		
Ефикасније савладавање школских обавеза	.698	.208	
Грађење поверења у-н	.681		
Одговорност за извршење задатка, и на рачун слободног времена	.677		.295
Завршавање задатка како тим не би трпео	.599		.232
Обављање задатка у оквиру групе	.548	.325	
Коришћење способности ученика при учењу градива	.543	.275	.295
Учешће као пут за лакше изражавање мишљења	.507	.352	.286
Осетљивост на особе са сметњама у развоју	.502	.279	.203
Понашања у којима знања стечена партиципацијом примењују и ван школе	.495	.437	
Прихватање одлука већине, иако је супротна личном ставу	.467		
Чување здравља	.283	.247	.262
Подршку за успостављање нових контаката		.600	.273
Познавање традиције и обичаја свог народа	.255	.588	
Коришћење нових технологија и апарата		.559	
Ширење другарства		.559	
Дружење са школским друговима и ван школе	.210	.556	
Исказивање суда о нечему без устручавања		.482	
Самопроцену - упознавање сопствених добрих и слабих страна	.205	.481	.353
Способност решавање проблема		.471	.410
Брзо прилагођавање новој средини		.470	.223
Адекватну комуникацију са другима	.319	.470	.387
Навику праћења збивања у земљи путем медија	.255	.458	
Одлучно заступање дечијих права		.446	
Стрпљење да саслушају туђе мишљење			.724
Равноправност међу људима			.697
Да им не смета кад је неко другачији од њих			.669
Дружење се са вршњацима друге националности			.556
Понашања која не повређују друге	.373		.544
Анализирање сопствених поступка		.324	.523
Свест о важности партиципације		.332	.520
Свест о различитост култура као богатству	.203	.359	.481
Прихватање туђег мишљења ако су аргументи убедљиви	.281		.476
Прикупљање додатних информација како би сагледали проблем	.217	.397	.421

Значење фактора 2, Отвореност⁸⁰ одређује успостављање нових контаката, познавање традиције и обичаја свог народа, коришћење нових технологија, ширење школског другарства и заједништва и ван школе. Испитаници сматрају да отвореност чине и слободно изражавање свог суда о нечему, без устручавања, способност самопроцењивања којим упознају и своје добре и лоше стране, комуникација са другима и друге компоненте нешто нижих вредности.

Значење фактора 3, означеног као Толеранција⁸¹ у великој мери је везано за способност да се саслуша туђе мишљење, равноправност међу људима, прихватање различитости, тиме и дружење са вршњацима других националности, практиковање понашања која не повређују друге, анализирање сопствених поступака, свест о важности партиципирања у различитим активностима и друго (изражено нижим вредностима, видети Табелу 75.).

Факторска анализа је урађена на свим подацима добијеним испитивањем ученика и наставника, јер су питања садржана у упитницима идентична (разлика проистиче из различитих улога - ученици су развили став, а наставници их подучавају - уче да развијају став). Да ли међу деловима узорка постоје разлике, испитивано је у даљем току истраживања.

-На основу процена ученика, једнофакторском анализом варијансе за поновљена мерења, тестиране су разлике у изражености три врсте карактеристика ученика (табела 76. и 77.).

Табела 76. Разлике у изражености три фактора по мишљењу ученика и њихова значајност

	M	S D	N	Df1	Df2	F	Sig.	η^2
Самоопис- ученици				2	664	112.019	.000	.252
конформирање	3.6602	.67826	333					
отвореност	4.1365	.59539	333					
толеранција	4.0697	.62397	333					

⁸⁰ „Отворена свест“ (1996). Поткоњак, Н. (ред.). *Педагошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 349. Eng. open mind, према Рокич, М. специфична структура сазнајно-делатних особина, као што су: отвореност према новим информацијама, новим начинима решавања проблема. Чини психолошку основу толерантности и демократичности у сфери политичких ставова и деловања. Мултидисциплинарни приступ проширио је значење израза отвореност и на друге сфере живота.

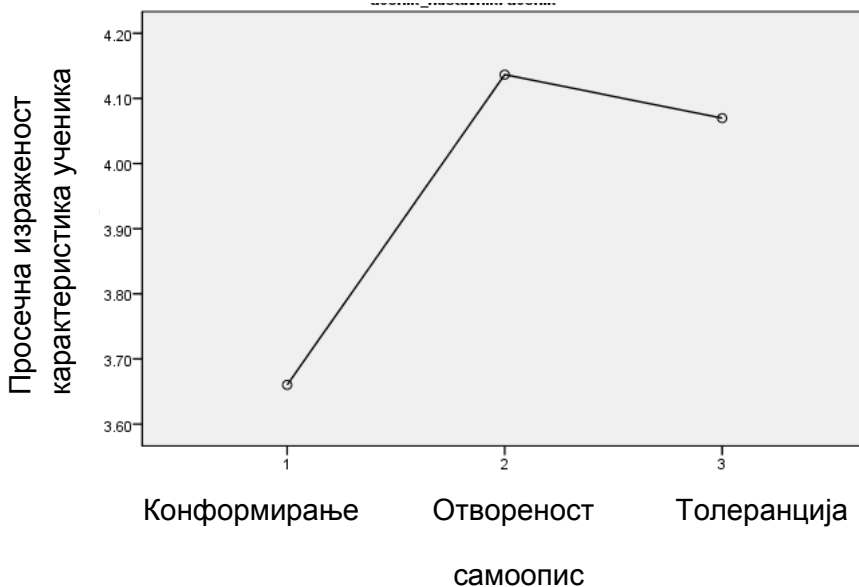
⁸¹ Lat. tolerare, означава подношење, у српском језику и трпљење; способност успешног подношења, нпр. фрустрације, без привремених или трајних патолошких последица. Праг толеранције може варирати у односу на околности; зависи од емоционалне стабилности особе, зрелости, интелигенције, стања ега, ранијих искустава, научених образаца понашања (Требјешанин, 2001, стр. 505).

„Толерантност“ (1996). Поткоњак, Н. (ред.). *Педагошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 504. Као црта личности, представља либерално прихватање понашања, уверења, мишљења и вредности других људи.

Табела 77. Тестови контраста – самоопис ученика

(I) самоопис	(J) самоопис	Разлика просека (I-J)	Стандардна грешка (SE)	Sig. ^a
конформирање	отвореност	-.476*	.036	.000
	толеранција	-.410*	.034	.000
отвореност	конформирање	.476*	.036	.000
	толеранција	.067	.034	.136
толеранција	конформирање	.410*	.034	.000
	отвореност	-.067	.034	.136

Анализа је показала да значајне разлике постоје. Оне се огледају у томе да ученици сматрају да је конформирање међу ученицима мање изражено од друге две карактеристике - отворености и толеранције (представљено Дијаграмом 16.).



Дијаграм 16. Карактеристике ученика по мишљењу ученика

Ученици изражено сматрају да су далеко отворенији и толерантнији, него што их има конформистички оријентисаних.

-На основу процена наставника, једнофакторском анализом варијансе за поновљена мерења, тестиране су разлике у изражености три врсте карактеристика ученика (Табеле 78. и 79.).

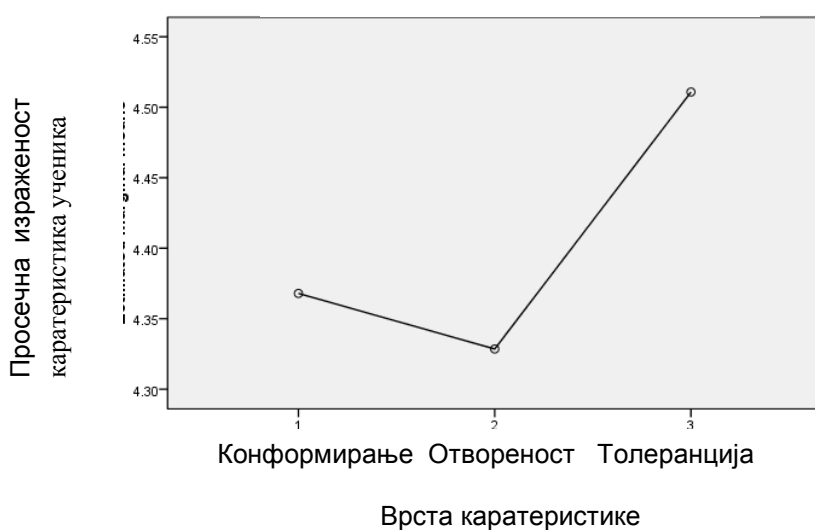
Табела 78. Разлике у изражености три фактора по мишљењу наставника

	M	SD	N	Df1	Df2	F	Sig.	η^2
Опис ученика- наставници				2	172	14.524	.000	.144
конформирање	4.3679	.51814	87					
отвореност	4.3285	.47125	87					
толеранција	4.5108	.49053	87					

Табела 79. Тестови контраста- наставници

(I) опис	(J) опис	Разлика просека (I-J)	Стандардна грешка (SE)	Sig. ^a
конформирање	отвореност	.039	.029	.433
	толеранција	-.143*	.039	.001
отвореност	конформирање	-.039	.029	.433
	толеранција	-.182*	.038	.000
толеранција	конформирање	.143*	.039	.001
	отвореност	.182*	.038	.000

Анализа Фишеровим тестом и тестовима контраста где се пореде по два параметра, показује да постоје значајне разлике када наставници процењују карактеристике ученика. Као највише изражену карактеристику ученика, наставници процењују толеранцију (Дијаграм 17.).



Дијаграм 17. Карактеристике ученика по мишљењу наставника

Наставници сматрају да је код ученика толеранција више изражена од две друге карактеристике. Конформирање као карактеристику ученика са којима раде сматрају наредном израженом, док је отвореност ученика најмање изражена. И овде су изражене разлике у ставовима ученика и наставника.⁸²

У даљем току истраживачког задатка, анализиран је однос независних и зависних варијабли.

- На основу процена ученика, t- тестом за независне узорке тестиране су разлике према полу ученика у процени карактеристика ученика (Табела 80).

Табела 80. Самоопис карактеристика према полу ученика

ученици	пол	N	M	SD	t	df	Sig.
Самоопис-конформирање	M	152	3.6028	.73159			
	ж	176	3.7145	.63011	-1.486	326	.138
Самоопис-отвореност	M	152	4.1502	.65937			
	ж	176	4.1287	.54172	.324	326	.746
Самоопис-толеранција	M	152	3.9846	.70174			
	ж	176	4.1464	.54446	-2.347	326	.020

Анализа је показала да значајне разлике постоје и то такве да девојке своју толеранцију процењују као вишу.

-На основу процена наставника, t- тестом за независне узорке тестиране су разлике према полу наставника у процени карактеристика ученика. Анализа је показала да значајне разлике не постоје, односно да наставници оба пола на подједнак начин процењују све испитиване ставке (конформирање: $t(84) = -1,813$; $p = 0,073$; отвореност: $t(84) = -0,895$; $p = 0,373$; толеранција: $t(84) = -1,029$; $p = 0,307$).

⁸² Нешто другачије резултате су представили: Центар за слободне изборе и демократију (2008), код скоро половине испитаника је присутан потпуно или делимично конформизам; Сакач (2012), наводи резултате који указују на нетолеранцију према различитим сексуалним оријентацијама; Истраживање невладине организације“ОКО“ (2009/10) указује на резултате којима се код петине испитаника појављују нетолерантни ставови према различитостима;

Исте резултате који говоре о слабој ефикасности у процесу учења налазимо код Пешић, Виденовић и Плут (2013) према којима средњошколци, са две трећине одговора истичу „менталну захтевност“ школских обавеза, са доминирајућим негативним коментарима који се односе на одржавање пажње и концентрације, тежину задатака, дужину трајања, оптерећеност обавезама; Маринковић (2010, стр. 5). констатује да „наше образовање није успело да асимилира савремено схватање природе активности ученика у наставном процесу.“

- Т тестом за независне узорке тестиране су разлике према дужини трајања школовања ученика при процени карактеристика ученика (Табела 81.).

Табела 81. Самоопис карактеристика према дужини образовања

ученици	Трајање образовања-3,4 године	N	M	SD	t	df	Sig.
Самоопис-конформирање	3	63	3.5354	.75042			
	4	262	3.6924	.66064	-1.649	323	.100
Самоопис-отвореност	3	63	4.1169	.78456			
	4	262	4.1387	.54057	-.262	323	.794
Самоопис-толеранција	3	63	3.8881	.59257			
	4	262	4.1195	.62082	-2.680	323	.008

Анализа је показала да значајне разлике постоје код самоописа толеранције и то такве да ученици који се школују у четворогодишњем образовању имају више скорове, односно имају више процене када процењују толеранцију, него ученици у трогодишњем образовању.

- На основу процена ученика, једнофакторском анализом варијансе тестиране су разлике према степену образовања мајке у процени карактеристика ученика. Анализа показује да значајних разлика у проценама карактеристика ученика нема, у односу на степен образовања њихових мајки (конформирање: $F(3; 321) = 0,551$; $p = 0,648$; отвореност: $F(3; 321) = 0,977$; $p = 0,404$; толеранција: $F(3; 321) = 0,700$; $p = 0,553$).

- Према проценама ученика, једнофакторском анализом варијансе тестиране су разлике између ученика на основу степена образовања оца у процени карактеристика ученика. Анализа показује да значајних разлика у проценама карактеристика ученика нема, у односу на степен образовања њихових очева (конформирање: $F(3; 322) = 0,397$; $p = 0,755$; отвореност: $F(3; 322) = 0,191$; $p = 0,903$; толеранција: $F(3; 322) = 0,170$; $p = 0,917$).

- Једнофакторском анализом варијансе тестирано је да ли постоје разлике у проценама наставника, које су условљене разликама у оствареним годинама радног стажа у образовно-васпитној делатности, када процењују карактеристике ученика. Анализа је показала да значајне разлике не постоје када наставници различитог стажа процењују карактеристике ученика (конформирање: $F(3; 83) = 0,441$; $p = 0,724$; отвореност: $F(3; 83) = 0,272$; $p = 0,846$; толеранција: $F(3; 83) = 0,247$; $p = 0,864$).

- Т тестом за независне узорке, на основу процена наставника, тестирано је да ли постоје разлике у ставовима наставника који реализују наставне планове и програме групе општеобразовних и стручних предмета, у процени карактеристика ученика. Утврђено је да значајних разлика нема, те да наставници обе групе предмета на једнак начин процењују све карактеристике ученика (конформирање: $t(84) = -1,410$; $p = 0,162$; отвореност: $t(84) = -0,321$; $p = 0,749$; толеранција: $t(84) = 0,060$; $p = 0,952$).

- Пирсоновим коефицијентом корелације, процене ученика су тестиране по параметрима: повезаност узраста и општег успеха са проценама карактеристика ученика. Анализа је показала да постоји позитивна повезаност узраста (виши узраст, виши скорови у свим параметрима) са општим успехом и са личним карактеристикама ученика које припадају и конформирању и отворености и толеранцији (Табела 82.).

Табела 82. Самоопис карактеристика према општем успеху и узрасту

Ученици		Узраст	Општи успех
Самоопис-конформирање	Корелација	.218**	.259**
	Sig.	.000	.000
	N	332	326
Самоопис- отвореност	Корелација	.150**	-.011
	Sig.	.006	.840
	N	332	326
Самоопис- толеранција	Корелација	.202**	.138*
	Sig.	.000	.012
	N	332	326

Такође, постоји позитивна повезаност општег школског успеха (виши школски успех, виши скорови у свим праћеним параметрима) са узрастом и са карактеристикама ученика - конформирањем и толеранцијом. У овој групи параметара нема корелације са ученицима чије су самопроцењене карактеристике отвореност (што и не би било компатибилно са конформирањем и толеранцијом, док су ове две групе ученичких карактеристика компатибилне). Генерално, испоставља се да виши календарски узраст и виша формална постигнућа, за собом повлаче више скорове у бројним праћеним школским параметрима, посебно код ученика који су наклоњени учењу (ученици их називају „штреберима“) и који су толерантни.⁸³ Код ученика средњих школа Србије,

⁸³ Исте резултате су у свом страживању добили Петровић и Кузмановић (2010), закључујући да је школски успех као један од најбољих показатеља школске социјализације.

идентификована је највећа повезаност школског успеха и самоактуелизације, као израз тежње, на овом узрасту, за самоостварењем.

- Пирсоновим коефицијентом корелације тестирана је повезаност обима учешћа ученика у ваннаставним активностима, број похвала које су добијали, награда и учешћа на такмичењима са карактеристикама ученика (Табела 83.).

Табела 83. Самоопис карактеристика према обиму учешћа у ваннаставним активностима, похвалама, наградама и учешћу у такмичењима

		Обим учешћа у ваннаставним активностима	Похвале	Награде	Такмичења
Самоопис - конформирање	Корелација	.100	.032	.053	.082
	Sig.	.068	.569	.339	.140
	N	333	328	330	329
Самоопис - отвореност	Корелација	.084	-.015	.015	.046
	Sig.	.127	.783	.780	.408
	N	333	328	330	329
Самоопис - толеранција	Корелација	.110*	-.063	-.087	-.053
	Sig.	.045	.255	.116	.341
	N	333	328	330	329

Утврђена је значајна повезаност које упућује да постоји директно пропорционална веза између толеранције и обима учешћа ученика у ваннаставним активностима. Утврђена повезаност је средња повезаност (0.4 до 0.6).

- Пирсоновим коефицијентом корелације тестирана је повезаност задужености наставника ваннаставним активностима и карактеристикама ученика. Није добијена ниједна значајна повезаност, што значи да не постоји веза између додатних задужења наставника и њихових процена карактеристика ученика (конформирање: $r(84) = -0,011$; $p = 0,924$; отвореност: $r(84) = -0,005$; $p = 0,964$; толеранција: $r(84) = 0,064$; $p = 0,562$).

- Према проценама ученика, каноничком корелационом анализом тестирана је повезаност врста подстицаја у редовној настави и ваннаставним активностима са личним карактеристикама ученика (Табела 84.).

Табела 84. Коefицијенти каноничких корелација подстицаја и личних карактеристика ученика и њихова значајност

	ρ	λ	χ^2	df	sig
1	.550	.665	103.352	18.000	.000
2	.187	.953	12.303	10.000	.265
3	.114	.987	3.324	4.000	.505

Анализа је издвојила једну значајну каноничку функцију, што значи да постоји један начин на који се могу повезати подстицаји са личним карактеристикама ученика (Табеле 85. и 86.).

Табела 85. Канонички фактори левог скупа варијабли

подстиче_редовне_саморазвој	-.818
подстиче_редовне_наставник	-.830
подстиче_редовне_спољашњи	-.579
подстиче_ваннаставне_саморазвој	-.777
подстиче_ваннаставне_наставник	-.717
подстиче_ваннаставне_спољашњи	-.430

Табела 86. Канонички фактори десног скупа варијабли

самоопис_конформирање	-.918
самоопис_отвореност	-.548
самоопис_толеранција	-.830

Издвојени начин на који се могу повезати подстицаји са карактеристикама ученика укључује позитивну везу (виши скорови једног параметра повлаче и више скорове другог) свих подстицаја са свим карактеристикама ученика. То значи да ученици који процењују вишим наставне и ваннаставне подстицаје (саморазвој, наставника као подстицај и остале спољашње подстицаје), вишим процењују и све издвојене карактеристике ученика: конформирање, отвореност и толеранцију.

- Каноничком корелационом анализа је повезаност врста партиципације у редовној настави и ваннаставним активностима са личним карактеристикама ученика према проценама ученика (Табела 87.).

Табела 87. Коефицијенти каноничких корелација врста партиципације и личних карактеристика ученика и њихова значајност

	ρ	λ	χ^2	df	sig
1	.556	.552	146.821	18.000	.000
2	.414	.799	55.397	10.000	.000
3	.189	.964	9.013	4.000	.061

Анализа је издвојила две значајне каноничке функције, што значи да постоји два начина на које се врсте издвојених партиципација могу повезати са самоописом карактеристика ученика (Табеле 88. и 89.).

Табела 88. Канонички фактори левог скупа варијабли

партиципација_редовне_активно	-.766	-.615
партиципација_редовне_пасивно	-.821	.523
партиципација_редовне_договор	-.568	-.307
партиципација_ваннаставне_активно	-.530	-.433
партиципација_ваннаставне_пасивно	-.599	.046
партиципација_ваннаставне_договор	-.298	-.334

Табела 89. Канонички фактори десног скупа варијабли

самоопис_конформирање	-.958	-.180
самоопис_отвореност	-.473	-.632
самоопис_толеранција	-.763	.366

Први начин укључује позитивну везу (један параметар виши, виши и други параметри) скоро свих партиципација (осим договора у ваннаставним активностима) са свим карактеристикама: конформирање, отвореност, толеранција. То значи да ученици који процењују вишим скоровима врсте партиципације и у редовној настави и у ваннаставним активностима (осим договора у ваннаставним активностима) процењују вишим и личне карактеристике: конформирање, отвореност и толеранцију.

Други начин укључује позитивну везу активне партиципације у редовној настави и ваннаставним активностима са отвореношћу, али и негативну везу пасивне партиципације у редовној настави са отвореношћу. Претпостављени утицаји активне партиципације ученика у образовно-васпитном процесу са њиховим личним особинама које су у складу са општим исходима образовања и васпитања су овим резултатима

потврђене. Такође, ученици који практикују пасивне облике партиципације, нису они које одликују индикатори отворености као карактеристике.

-Каноничком корелационом анализом тестирана је повезаност личних карактеристика ученика са интересовањима у редовној настави и ваннаставним активностима, на основу процена ученика (Табела 90.).

Табела 92: Коефицијенти каноничких корелација личних карактеристика и интересовања ученика и њихова значајност

	ρ	λ	χ²	df	sig
1	.418	.820	65.047	6.000	.000
2	.082	.993	2.198	2.000	.333

Анализа је издвојила једну значајну каноничку функцију, што значи да постоји један начин на који се карактеристике ученика могу повезати са интересовањима (Табеле 91. и 92.).

Табела 91. Канонички фактори левог скупа варијабли

самоопис	-.907
Самоопис -1	-.655
Самоопис -2	-.832

Табела 92. Канонички фактори десног скупа варијабли

интересовања	-.943
Интересовања-1	-.809

Тај начин укључује позитивну везу свих интересовања са свим карактеристикама, односно, ученици који проценом изражавају виша наставна и ваннаставна интересовања, процењују вишим и све личне карактеристике.

-Према проценама наставника, каноничком корелационом анализом тестирана је повезаност врста подстицаја у редовној настави и ваннаставним активностима са личним карактеристикама ученика. Анализа није издвојила значајне каноничке функције, што значи да не постоји начин на који се на основу процена наставника могу повезати различите врсте подстицаја са издвојеним карактеристикама ученика (Табела 93.).

Табела 93. Коефицијенти каноничких корелација врста подстицаја и карактеристика ученика по мишљењу наставника и њихова значајност

	ρ	λ	χ^2	df	sig
1	.381	.774	18.936	18.000	.396
2	.254	.905	7.347	10.000	.692
3	.180	.968	2.431	4.000	.657

Нису издвојене статистички значајне каноничке корелације.

- На основу процена наставника, каноничком корелационом анализом тестирана је повезаност врста партиципације у редовној настави и ваннаставним активностима са личним карактеристикама ученика. Анализа није издвојила значајне каноничке функције, што значи да не постоји начин на који се могу партиципације повезати са карактеристикама (Табела 94.).

Табела 94. Коефицијенти каноничких корелација врста партиципације и карактеристика ученика по мишљењу наставника и њихова значајност

	ρ	λ	χ^2	df	sig
1	.383	.803	16.274	18.000	.573
2	.197	.940	4.540	10.000	.920
3	.147	.979	1.608	4.000	.807

Нису издвојене статистички значајне каноничке корелације.

- На основу процена наставника, каноничком корелационом анализом тестирана је повезаност личних карактеристика ученика са интересовањима у редовној настави и ваннаставним активностима (Табела 95.). Анализа није издвојила значајне каноничке функције, што значи да не постоји начин на који се на основу мишљења наставника повезати карактеристике ученика са интересовањима ученика.

Табела 95. Коефицијенти каноничких корелација карактеристика ученика и њихових интересовања по мишљењу наставника и њихова значајност

	ρ	λ	χ^2	df	sig
1	.312	.897	9.066	6.000	.170
2	.081	.993	.552	2.000	.759

Нису издвојене статистички значајне каноничке корелације.

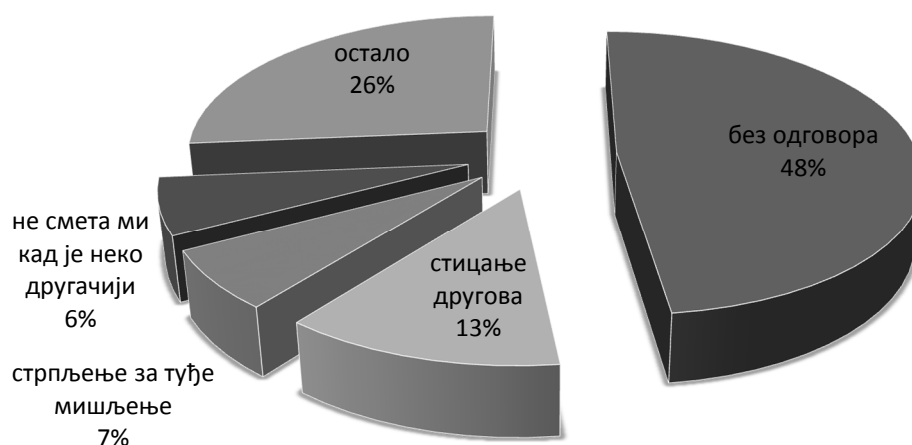
На основу свих обављених анализа, може се констатовати да највише фреквентне вредности у изјашњавању ученика припадају њиховим ставовима о поштовању равноправности, дружењу, прихватању различитости, самосталном решавању проблема, које су потврђене и средињим вредностима изражених ставова (уз прераспоређен редослед, и уз додатак борбе за дечија права). Ови издвојени ставови се налазе у основи екстрахованих фактора, као што су отвореност и толеранција. Ове карактеристике ученици себи приписују вишим вредностима него када издвајају карактеристику конформирање. Но, најниже котирали а највишом фреквенцијом изражени ставови ученика говоре о изостанку свести да је наставник ту у улози помоћника, као и да ученици нису спремни да се посвете извршавању задатака ако то задире у њихово слободно време. Прегледајући резултате средњих вредности ставова ученика, најниже позициониран је став који говори о томе да ученици, иако поштују равноправност, различитости и друге демократске тековине, нису спремни да прихвате и ону која се односи на уважавање става већине ако се са тим ставом не слажу (указује и на изостанак конзистентности у систему вредности, ако себе сматрају отвореним и толерантним, а истовремено не прихватају основно правило процедуралне демократије), нису спремни да се посвете, уз извесне жртве, завршавању заједничких задатака, нити превише маре за то што ће тим трпети због неизвршавања преузетих обавеза (индицира изостанак тимског рада као савремене компетенције). Ово одступање од текуће добијених резултата дескриптивном статистиком, без обзира на очигледни утицај свести адолесцената и наставника⁸⁴ о оном што би било друштвено одобрено, указује на међусобну неусаглашеност исказаних ставова из истих садржинских категорија, који су имали функцију контролних питања, те потребу да се наставници, као субјекти образовно-васпитног рада овом дискрепанцијом позабаве више. Извесно је да су ученици под утицајем различитих агенаса социјализације, да у складу са својим потребама и могућностима и способностима неће истим ритмом и на једнак (у овом случају и прописан) начин усвајати друштвено прокламоване ставове, нити се увек понашати у складу са исказаним ставовима, али то и даље не умањује значај, уједначеност, систематичност, континуираност у потреби да школа и

⁸⁴ Већином одговора испитаници су ситуирали своје ставове на скали од 3-5.

наставници извршавају друштвено преузет циљ/задатак у сврху што успешнијег достизања општих исхода.

Приликом издвајања ставова за које испитаници сматрају да је на њихово формирање доминантно утицала школа, око половине испитаних није уписало одговор (Кружни графикон 2.).

Доминантни утицај школе на развијање ставова



Кружни графикон 2. Утицаји школе на формирање ставова ученика

Испитаници који су одговарали су као ставове на чије је усвајање доминантно утицала школа, издвојили: став 1) стицање више другова (12,5%); став 2) стрпљење да се саслуша туђе мишљење (6,6%); став 3) не смета ми кад је неко другачији од мене (6,4%). Следе им ставови који се односе на: учешће помаже у лакшем изражавању мишљења (6,1%), дружење са вршњацима друге националности (5,3%), комуницирање са другима (5,2%), дружење и ван школе са школским друговима (5,2%), знање стечено партиципацијом користе и ван школе (4,9%) и прихватање одлуке већине иако се већинско мишљење не дели (4,9%). Оно што се уочава је одсуство групе ставова који су се видљиво издвојили у односу на број понуђених⁸⁵, што даје простор да се оваква дисперзија одговора испитаника тумачи као одсуство систематског и континуираног утицаја школе на развијање ових ставова⁸⁶ који, заправо, јесу од друштва постављени

⁸⁵ Оно што је уочено је различито вредновање издвојених ставова у зависности од града / места из кога су ученици (што ће бити проблем који ће се обрађивати детаљније другом приликом), супротно тенденцији школског система да се у свим сегментима рад школе у Републици уједначи.

⁸⁶ „... свођење школе на селективну функцију или на улогу интеграције око неких вредности које више нико не дефинише.“ Потврђени налази и у истраживању Dibe, F. (2002, стр. 272).

као пожељни и циљевима образовања и васпитања нормирани. Од свих понуђених ставова, једини који ниједном није биран је став који изражава поверење у односу наставник - ученик. Ставови који су се појавили као само једном означени су бројни, нпр. развијање стрпљења да саслушам туђе мишљење, значај партиципације за ученика, различитост култура као богатство, одрицање од слободног времена да би се извршио задатак и др. Иако су сви ови ставови имали високе скорове на претходном питању, ученици их, према овим резултатима, не доживљају као резултат систематског васпитног утицаја школе. Генерално, преглед добијених резултата о утицајима школе на ставове, говори у прилог неефиксаном раду школе тј. наставника на пољу васпитног рада, потврђено непрепознавањем тог утицаја од стране васпитаника.

Сагледавањем добијених резултата, констатује се да скоро половина испитаних не жели или не може да издвоји оне, у ужем смислу васпитне задатке, који би резултирали усвајањем става под доминантним утицајем школе. Највећи број одговора се односио на формирање ставова позитивне валенце према дружењу/другарству, али, с обзиром на узраст (адолесценција) и већ утврђен и општепознат податак о утицају вршњака и вршњачког дружења, не можемо са сигурношћу тврдити да издвојени став испитаних говори о системском утицају рада наставника, јер је, истовремено, могуће развијан под ситуационим околностима (посредним и интерперсоналним искуствима испитаника). Следећи издвојен став о стрпљењу да се саслуша туђе мишљење јесте могуће грађен под утицајем наставника, школске средине и њених правила, од кућног реда, правила понашања ученика, наставника и родитеља, преко правилника којима се регулишу права, обавезе и одговорности ученика. Трећи издвојени став, о прихватању различитости, може бити формиран дејством школских фактора, чему је, сматрамо, допринело и увођење бити Конвенције о дечијим правима у норме школе.

Претпоставке постављене посебном хипотезом су потврђене овим резултатима: одступање формираних ставова ученика од предиковане социјалне вредносне оријентације (и нивоа достигнутог општих исхода образовања и васпитања), уз све идентификоване значајне разлике у ставовима ученика и наставника; утврђене корелације између партиципације ученика и њихових карактеристика, посебно активне партиципације у редовној настави и ваннаставним активностима са карактеристикама које припадају корпусу отворености, али и негативне везе пасивне партиципације у редовној настави са отвореношћу; и одсуство идентификованих доминантних утицаја које школа има на формирање ставова ученика.

2.10.4. Мишљење ученика и наставника о донетима партиципације ученика у остваривању општих исхода процеса образовања и васпитања

Четврти истраживачки задатак је гласио: „Истражити мишљења ученика и наставника средње школе о донетима партиципације ученика у остваривању општих исхода процеса образовања и васпитања“. У истраживању постављеног задатка пошло се од следећег: „Претпостављамо да су донети партиципације ученика у унапређивању наставе и односа са наставницима и трансферу односа, метода и техника рада из ваннаставних активности у обавезан образовно-васпитни рад.“ За реализацију овог задатка коришћена је SWOT анализа (Упитник за ученике, питање 9). Испитаници су путем одговора на отворена питања, о снагама ученика и могућностима школе, износили своје мишљење о донетима партиципације ученика у школи. Добијени подаци обрађивани су груписањем сродних одговора по садржају у условне категорије, уз основне поступке дескриптивне статистике.

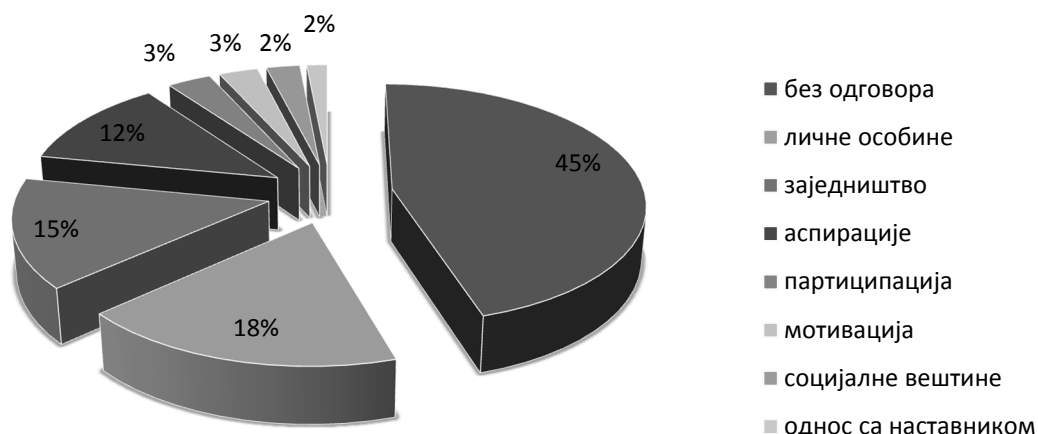
Своје одговоре, који се односе на перцепцију домета у школској партиципацији ученика а условљени су снагама ученика, дало је 188 ученика (54,49%, без одговора 45,51%) и 70 наставника (78,65%, без одговора 21,35%) (Кружни графикон 3.).

Ученици своје снаге сагледавају као снаге које произилазе из:

- Личних особина⁸⁷ (96 - 18,24%): воље (17), креативности/маште/идеја/иновативности/инспиративности (12), интелигенције/памети (9), упорности (7), снажљивости, физичке снаге, духовитости/ шаљивости (по 5), претходног знања, труда, љубави (по 3), младости, способности, снаге, знања, издржљивости, изузетности, отворености, потенцијала (по 2), као и стрпљења, виспрености, позитивности, доброг расположења, ентузијазма, оптимизма, врлина, слободе, страствености, ината, тврдоглавости (по 1 одговор) (кружни графикон 3);
- Заједништва (79 - 14,71%): већина у школи/колектив/дружење/сви као један/целина/сложност/друштво/заједница/слагање/слога /једнаки (41), парламентарно удруживање (18), групни рад (4), спорт (3), тимски рад (2), колективни допринос школи (2); дружељубивости: жеље за новим контактима (5), упознавање различитих култура (2), поштовање равноправности међу људима (2);

⁸⁷ Изложене према фреквентности појединачних одговора

О снагама ученика - ученици



Кружни графикон 3: Ставови ученика о сопственим снагама у процесу партиципације у школи

- Аспирација (63 - 11,97%): жеље да сазнају више (22), жеље за променом (12), жеље за напретком/ напредовањем/ усавршавањем/ радом/ запослењем (8), жеље за успехом/ амбиција/ стручност (7), да се служе новим технологијама (6), да заступају сопствена права (4), да имају могућност слободе говора (2) да истражују, савладавају обавезе (по 1 одговор);

- Партиципације (17 - 3,23%): учешћа у разним акцијама школским приредбама, манифестацијама, ваннастаним активностима, удружењима младих (5), присуства часу (3), запамћивању на часу, активности (по 3), исказивању суда (2), учешћу у игрицама током часа (1);

- Мотивације (15 - 2,85%): мотивације/ радозналости (8), заинтересованости (3), жеље (2), љубави према ономе чиме се баве и за шта се школују (2);

- Социјалних вештина (13 - 2,47%): организационих вештина (5), комуникативности са вршњацима (4), вештина слушања, упознавања туђег мишљења, разумевања, прилагођавања (по 1);

- Доброг односа са наставницима (8 - 1,52%): рада са професорима/ однос / размена мишљења/ дијалог / сарадња/ подршка (8);

Највећу снагу за партиципацију у бразовно-васпитном раду школе ученици виде у својим личним особинама. Следећи истакнути значај за ученике има вршњачко

заједништво, следе аспирације ученика. Остали одговори имају мање скорове, као што су значај партиципације и мотивације.

Пратећи претходно успостављене садржинске, условне категорије, мишљења наставника о снагама њихових ученика су распоређена на следећи начин:

- Личне особине ученика (56 - 30,24%): интелигенција (9), младост (8), свестраност; кретативност, иновативност, иницијативност (7), способност, моћ запажања (6), раније стечено знање, одличан успех (6), позитивна енергија, оптимизам, расположење (5), самоувереност, имају став, слобода при изражавању става (4), капацитет за учење и прилагођавање, могућност брзог усвајања нових сазнања (3), амбиција (3), воља (2), упорност, мали број ученика који прихвата различитости самостално доноси важне одлуке, отвореност, општа информисаност (по 1);

- Мотивација (24 - 12,96%): мотивација, радозналост, знатижеља (18), сопствена, различита интересовања (6);

- Вештине ученика (21 - 11,34%): познавање, коришћење нових технологија, опреме, техничка писменост, доступност информацијама, лакше превазилажење проблема (15), коришћење литературе на неком од страних језика/енглески (2), комуникативни (2), познавање дечијих права, радне навике (по 1);

- Аспирације ученика (18 - 9,72%): жеља за новим сазнањем, даљим образовањем (7), жеља за проналажењем себе, доказивањем, осећајем да су корисни и поштовани, цењени, за успехом (6), жеља за напредовањем (3), жеља за променом стварности (2) (Кружни графикон 4.);



Кружни графикон 4: Ставови наставника о снагама ученика

- Партиципација ученика (17 - 9,18%): рад у парламенту, познавање права детета (3), презентације (2), панои (2), учешће у реализацији наставне теме; укључење у ваннаставне активности, секције (2), дају идеје (2), интернет, семинарски, приредбе, пројекти, познавање значаја партиципације, саопштавање свог става, мишљења (по 1);

- Заједништво ученика (6 - 3,24%): другарство, друштвеност, дружење с вршњацима (3), тимски рад (3);

- Однос са наставником (4 - 2,16%): спремност за сарадњу, отвореност за прихватање туђег искуства (2); стручност, актуелност тема (2) (графикон 9.2).

И наставници, као и ученици, највећи удео снагама за партиципацију ученика придају личним особинама ученика, па њиховој мотивацији и вештинама ученика, као елементу ученичке интелектуалне ефикасности.

На који начин ученици и наставници размишљају о школи, као установи образовно-васпитног система, и како сагледавају домете партиципације ученика, са аспекта могућности које школа пружа, показују следећи резултати: Ученици⁸⁸ сагледавају могућности школе у оквиру оних ресурса који у конкретним школама постоје али и кроз препоруке за унапређивање стања у појединачним областима:

Обавезан образовно-васпитни рад (54 - 14,04%): препоруке:

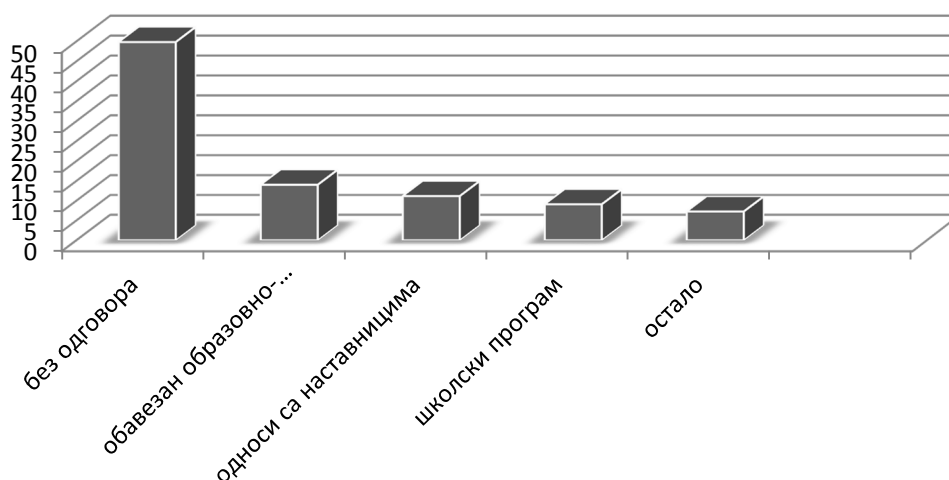
- Стицање квалитетнијих знања која отварају врата разним областима, образовању, раду, животу (23), мотивисање ученика за рад: занимљив приступ градиву, учење уз помоћ презентација- 70% учи се визуелно, осмишљавање нових активности, настава путем пројектора, филма и додатне литературе, што би заинтересовало ученике (5), увођење креативности, дивергентности (3), научити ученике (3), усадити радне навике (3), обезбедити додатне и допунске часове, помоћ у савладавању градива (3), више времена за рад и учествовање у раду (2), решавање проблема, договор са професорима да одговарамо сваког часа по пар лекција а не све одједном (по 1); за напредовање (6), бољи живот, стандард, сналажење (4)⁸⁹(Хистограм 17.);

Односи: препоруке (43 - 11,18%):

⁸⁸ У овом делу истраживања учествовало је 173 ученика- 50,15%, није одговорило 172- 49,85% ученика;

⁸⁹ Усамљени коментар који се односи на улогу ученика гласи: "Ђаци морају да виде да је школа обавезна";

О могућностима школе - ученици



Хистограм 17. Ставови ученика о могућностима школе за унапређивање њихове партиципације

- Подстицање, подршка ученицима (10), помагање професора (2), боља комуникација са ученицима (8), слобода мишљења (5), више разумевања за ученике, могли би више да поштују једни друге, добра воља директора, наставника (4), разматрање/ прихватање предлога и идеја ученика⁹⁰ (3), сарадња ученика и директора/ наставника/ педагога (3), вршњачко дружење (5), више консултације, мање декорације, да не седимо и ћутимо, недостаје жеља за развојем (по 1);

Школски програм (35 - 9,1%):

- Школа поседује богату тј. широку културно-образовну платформу (10)⁹¹, савремена сарадња са другим школама (3);

- Школа може да подстиче идеје дружења и више ваннаставних⁹² активности⁹³, секције, приредбе, излете, екскурзије, двориште (9), да сазнам више о животу, људима и њиховој култури, упознавање традиције и обичаја нашег народа, могућност блиског

⁹⁰ „Школа може да разматра идеје ученика, али често креативност ученика наиђе на негодовање наставника због сујете.“

⁹¹ „Разних маскенбала, дан замена улога професора и ученика, Звездоденс, гурају ученике који имају неке одређене таленте, укључују их у неке организације: Јазас, парламент, разне хуманитарне и друштвено-корисне организације; у школи-драмска, новинарска, приредбе, излети, вајарство, ликовна секција“.

⁹² „Школа може да своје наставне и ваннаставне активности усмери, поред теорије, на пружање савета за бољи и богатији приватни живот својих ученика“.

⁹³ „Да ученици углавном воде ваннаставне активности а да наставници помажу“.

уознавања људи из различитих крајева, дружење (5), примењивање стеченог знања, сазнати нешто ново, стицање знања и ван наставе (5), могућност увођења практичне обуке и примењивање знања стручњака, увођење још више практичног поступања у настави (2), да да више слободе да се предмети бирају (1);

Наставни кадар (9 - 2,34%):

- Дobar, стручан, образован⁹⁴ (5)
- Наставни кадар мора да се реорганизује⁹⁵, запошљавање још стручних људи (4);

Опрема (8 - 2,08%):

- Служење новим технологијама, апаратима⁹⁶ (5)
- Боља опрема, средства за рад, модернија технологија (3)

Школа: опште похвале (7 - 1,82%)

Организација (4 - 1,04%): добра организација (4).

Уложивши велики труд да врло детаљно опишу своје гледиште о могућностима школе као установе, ученици похваљују школу, организацију, наставнике, школски програм. Међутим, највећим бројем одговора потенцирају препоруке којима би се постојеће стање унапредило. Наводе, као најбитније, унапређивање наставног процеса (конкретним примерима поткрепљено), односа са наставницима, кроз квалитетнију комуникацију која обухвата прилике за исказивање и уважавање мишљења ученика, пружање подршке ученицима и проширивање програмских образовно-васпитних области, углавном, из области ваннаставног рада. Свеобухватно, увиђају и значај материјално-техничких услова и организације, али им придају знатно нижи значај.

Унапређивање партиципације ученика у образовно-васпитном раду школе, наставници⁹⁷ виде кроз могућности које школа има и које ученицима већ пружа. То су:

⁹⁴ „Одређени број изузетних, заинтересованих предавача који се својски труде да нешто у овом дубоко болесном, трулом систему промене“.

⁹⁵ „Промена професора који оценама лошим терају ђаке да се сваке године брину о години и ризику падања“.

⁹⁶ „Лабораторије доступне свим ученицима, као и апарати с којима можемо да радио уз присуство наставника; кабинети за рад добри и полигони за практичан рад“.

⁹⁷ Учествовало 64-56,96% наставника; није одговорило 43,04% наставника.

-Образовно-васпитни рад (27 - 16,2%): отвореност школе, праћење иновација, стручно усавршавање наставника, нови програми у наставном и ваннаставном раду, нове методе рада, нов приступ наставника на неким часовима, стандардизација тестова и провера знања, образовање без оцењивања у школи- полагање тестова на другом месту или електронски, програмирана настава⁹⁸ (8), спој теоријских и практичних предавања; израда радова за пацијенте уз учешће ученика (5), више практичне наставе из области економије, стицање практичних знања и вештина, виртуелна предузећа (3), подстицање мотивације, љубави према појединим предметима (4) коришћењем доступних техничких, мултимедијалних средстава, креативност (2), квалитетна настава (2), преношење знања и припрема за даље школовање и живот, добра подлога за даљи развој (2), развијање радних навика (1);

- Сарадња (27 - 16,2%): Сарадња са ученицима (16): адекватна подршка од стране наставника ученичка, жеља да помогну, позитиван однос⁹⁹(8), укључивање у разне пројекте, задруга, парламент, отвореност наставника да пружи подршку ученицима у ваннаставним активностима и другим облицима рада, партнерски однос са ученицима у виртуелним предузећима, доступност информацијама (5), вољни за сарадњу са ученицима¹⁰⁰ (3); Екстерна сарадња (6): са различитим институцијама државног и међудржавног нивоа, друштвеним организацијама, факултетима, међународни конкурси, разумевање средине (5), истраживачки радови на стручне теме (1); Интерна сарадња наставника (5): синергија, добри међуљудски односи, сарадња са наставницима (3), тимски рад (2);

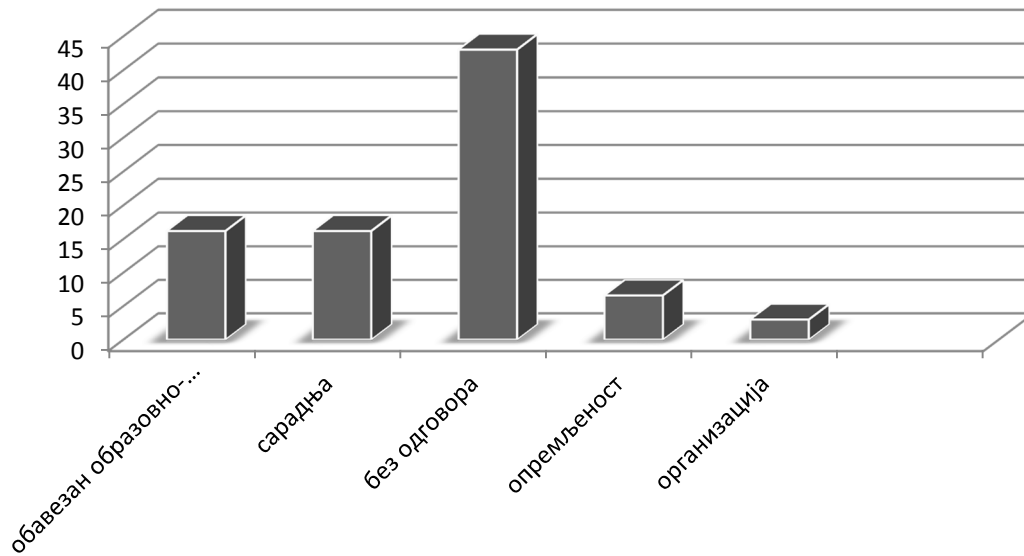
- Кадар (25 - 15%)-: добар, стручан. одличан, искусан, усавршен, оспособљен, подмлађен, искусан (Хистограм 18.);

⁹⁸ „Са променом школских захтева доћи ће до промене у начину размишљања“.

⁹⁹ Односи се на исказивање личних ставова, подстицај усвајању потребних знања, вештина, самопроцењивање, професионална оријентација, развијање способности.

¹⁰⁰ „Пажљиво разматрање ставова ученика и у одлучивању узимати их у обзир, уз многе ограничавајуће околности.“

О могућностима школе - наставници



Хистограм 18. Ставови наставника о могућностима школе за унапређивање ученичке партиципације

- Опремљеност (11 - 6,6%): опремљеност, добра техничка опремљеност кабинета, осавремењивање у сваком погледу -услови, наставна средства, ресурси- материјални, технички (11);
- Организација (5 - 3%): добра организација (3), висок ниво функционисања, организационе способности професора и ученика (графикон 10.2¹⁰¹).

Наставници сматрају да су могућности за партиципацију ученика управо оне које већ постоје. Они наводе да су то, првенствено, квалитетан образовно-васпитни рад, уз сарадњу са ученицима, сарадницима из различитих институција и наставничку, међусобну сарадњу, које су омогућене квалитетом (њих) наставничког кадра.

Личне снаге за партиципацију у образовно-васпитном раду школе и остваривању општих исхода образовања и васпитања, ученици проналазе у својим личним особинама, вољи, креативности, интелигенцији и упорности. Вршњачко заједништво, као и личне аспирације су следећи извори ученичких снага. Наставници се слажу са ученицима да највећи удео у ученичким снагама чине личне особине ученика, пре свега, њихову интелектуалну ефикасност. Овај резултат указује да наставници,

¹⁰¹ Вредности изражене у процентима.

углавном, размишљају о когнитивној сфери личности ученика као одредници њихове успешности. Ученици сматрају да су домети школе као институције у њеној организацији рада, наставницима и школском програму, на основу позитивних примера из свог искуства, али у овом оквиру, заправо, највише је њихових препорука којима би се домети унапредили, посебно у наставном процесу, интерперсоналном односу, уважавању права ученика и проширивању ваннаставних активности. Највишим дометима школе, наставници, различито од ученика, процењују кадровске ресурсе, због квалитета образовно-васпитног рада који већ пружају ученицима. Посебна хипотеза о могућностима за унапређивања наставног процеса, између осталог, трансфером односа, метода и техника рада из ваннаставних активности, је оваквим резултатима потврђена.

2.10.5. Мишљење ученика и наставника о ограничењима партиципације ученика у остваривању општих исхода процеса образовања и васпитања

Пети истраживачки задатак је гласио: „Истражити мишљења ученика и наставника средње школе о ограничењима партиципације ученика у остваривању општих исхода процеса образовања и васпитања.“. У реализацији овог задатка, пошло се од претпоставке да ограничења унапређивања партиципације ученика у остваривању општих исхода образовања и васпитања произлазе из недовољне мотивисаности ученика и недовољно развијених компетенција наставника. Ограничења партиципације ученика су изражена мишљењем ученика и наставника о слабостима ученика и ограничењима школе. За обраду података, коришћена је дескриптивна статистика и квалитативно категорисање изнесених мишљења ученика и наставника према сродности садржаја.

Описујући ограничавајуће факторе у партиципацији ученика у образовно-васпитном раду, као сопствене слабости, ученици наводе:

- Одсуство мотивације (86 - 16,34%): нема мотивације (61), губљење воље, безвољност, апатија, мрзовоља, монотонија, нихилизам, равнодушност, предаја (10), незаинтересованост (5), губљење времена (5), заинтересованост за друго- спорт, друштвене мреже (3), досада (2);

-Одсуство партиципације (49 - 9,31%): недовољно ангажовање (19), неодговорност, непоштовање обавеза, избегавање обавеза, иду линијом мањег отпора (8), мањак знања, лоше предзнање, слаба припремљеност за средњу школу у основној школи, незнање (5), избегавање часова, велики број изостанака, бежање (6), недовољно залагање, незалагање, не труде се (3), неразумевање (2), непажња (5), недовољно ангажовање на часу, бубање, које се сматра позитивним (1);

-Неадекватан однос са наставником (35 - 6,65%): лош однос са наставником, неповерење, неподстицање (13), лоша комуникација с професорима, нису у могућности да кажу шта имају, професори не желе/ не дозвољавају да слушају/искажу своје мишљење, нема могућности за супротно мишљење, наставници углавном не уважавају идеје, жалбе ученика, ограничавају изражавање, наставници све питају и одлучују о свему, дискриминација, манипулација, (7), не усуђујем се да искажем свој став о нечему због негативног утицаја на оцену (4), оцењују на основу прошлих оцена, претња лошим оценама (3), вређање ученика, слабо знање наставника, учење теоријског знања на пракси, нестручност у преношењу знања (по 1);

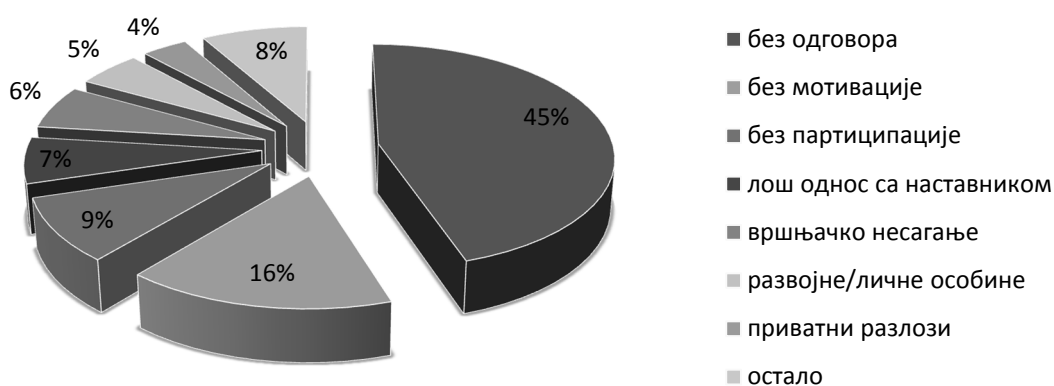
- Вршњачко неслагање (33 - 6,27%): нестрпљење да се чује туђе мишљење (7), различита мишљења (2), неслога (4), недовољна спремност за сарадњу са другим ученицима, недружење са вршњацима, асоцијалност, подељеност на групе (4), одсуство мотива за уједињењем (3), без жеље за солидарисањем, не поштују равноправност међу људима/друговима (3), недозвољавање талентованим ученицима да се истичу, сметају бољи (2), манипулације (2), насиље, омаловажавање, понижавање других, упирање прстима, мржња (5), пороци (1);

- Развојни разлози/личне особине (27 - 5,13%): пубертет, неозбиљност, расејаност, повученост, несигурност, окренути себи и својим проблемима који немају везе са школом, слабост, недовољна храброст, несигурност, неодлучност, страх од критике и исказивања сопственог мишљења, не сналазе се добро, не знају да се уздрже у одређеним ситуацијама, када би то стварно требало, несналажење у непознатим ситуацијама (19), умишљеност, ароганција, велика самоувереност, мислимо да све знамо, тврдоглавост, жеља за истицањем појединаца (7), стриктност, себичност, умор,брзоплетост (по 1);

- Ситуациони, приватни разлози (19 - 3,61%): нема времена да учи стално, недостатак времена, мањак времена (14), путовање, недостатак финансија (2), удаљеност и одвојеност од породице (2), путовање (1);

- Организациони и технички услови школе (14 - 2,66%): распоред часова, лоша организација (5), велика група, недостатак времена за сваког посебно (1), нема наставних средстава, модерне технологије (4), лоши услови за рад, прозори не дихтују, загушљиво је, не може да се дише, превише сунца лети (4)) (Кружни графикон 5.);

О својим слабостима - ученици



Кружни графикон 5. Ставови ученика о сопственим слабостима

- Одсуство доброг васпитања (12 - 2,28%): елементарних манира, лепог понашања (6), некултура (5), лоше васпитање (1);

- Неорганизованост (11 - 2,09%): неорганизованост, неповезаност (10), неизграђен однос према раду (1);

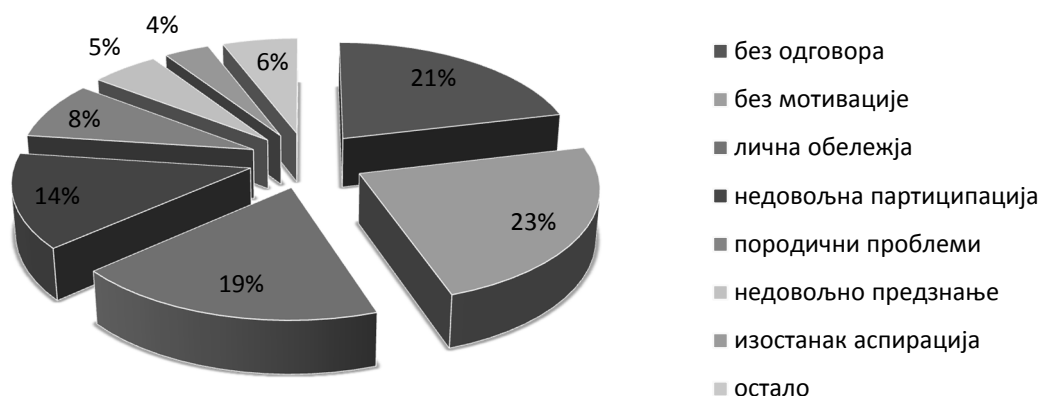
- Одсуство аспирација (7 - 1,33%): недостатак амбиције, свести, јасних циљева и будућности (2), залуђени небитним стварима, не виде вредност учења (2), не схватају значај школе (2), без жеље за сазнањем, недовољно стрпљења да се остваре замишљени циљеви (по 1).

Ученици сматарају да је њихова највећа слабост при партиципацији недовољна тј. одсуство мотивације, па сходно томе следи недовољна партиципација (одсуство активизма, ангажовања, одговорности). На трећем и блиском четвртом месту су неадекватни односи са наставницима али и вршњачка неслагања, чији значај су већ изразили као своје снаге, па је логичан след да постојећа неслагања виде и као слабост. Ниже вредности имају развојни проблеми/личне особине, ситуациони контекст из кога су ученици, организациони и материјални проблеми школе, стратегије учења (већ било речи у претходним поглављима) и недостатак аспирација.

Из угла и улоге наставника, слабости њихових ученика се налазе у следећим групама проблема:

- Одсуство мотивације (40 - 23,6%): незаинтересованост, немотивисаност, демотивисаност, равнодушност, малодушност (38), мотивација спољашња, учење за оцену (2);
- Лична обележја (32 - 18,88%): без радних навика, кампањско учење (7), без истрајности (3), сналажење, хтели би на лак и брз начин да дођу до резултата (3), недостатак амбиције (2), брзоплетост (2), уморни, поспаност, због игрица у ситне сате (2), несигурност, недовољно самопоуздања (2), размаженост, ускогрудост, расејаност, конформизам, стид, страх, болест, нису развијене вештине комуникације са одраслима и ауторитетом, неинвентивност, осетљивост, смета им кад је неко различит (по 1);
- Недовољна партиципација (23 - 13,57%): недовољна посвећеност раду, школи, недовољна припремљеност за час, недостатак активнијег учешћа ученика на часу, ваннаставним, у раду, физичка неактивност (8), нередовно похађање наставе, бежање (3), лењост (3), неспремност за сопствене закључке, слабо изражавање мишљења, препуштање одлучивања наставницима (3), непажња, недисциплина (2), нестрпљење да саслушају туђе мишљење (2), недостатак свести о важности партиципације, одбојан став према школи и оценама (по 1) (Кружни графикон б.);

О слабостима ученика - наставници



Кружни графикон 6. Ставови наставника о слабостима ученика

- Породични проблеми (14 - 8,26%): (8), социјална ситуација, материјални услови (4), притисак од стране родитеља, ослањање на помоћ наставника на приватним часовима (по 1);

- Недостатак предзнања (9 - 5,31%): лоше предзнање, низак степен стеченог општег образовања (7), слаба информисаност (2);

- Недостатак аспирација (6 - 3,54%): не виде перспективу (2), не виде сврху у усвајању знања, јер то не виде као рад на развоју своје личности, због сазнања да неће моћи да се запосле, немају дефинисане приоритете у животу, погрешан избор школе (по 1);

- Остало (10 - 5,9%): преоптерећеност градивом, некреативан, крут школски систем, мањак времена, организација, услови у школи, лоше друштво, прихватање туђег мишљења, понашање које повређује друге, непоштовање ауторитета и институције, погрешан систем вредности, склоност ка алкохолу, цигаретама, опијатима, нема воље, депресија (по 1).

Наставници сагледавају да су лична обележја ученика (углавном из дела појединачне интелектуалне ефикасности ученика) основна слабост у процесу партиципације ученика, затим њихова недовољна ангажованост у образовно-

васпитном раду, као и породичне препреке које виде као елемент утицаја на слабију партиципацију.

Озбиљним анализирањем, са пуно детаљних навода, за разлику од наставника који су у својим одговорима склонији општим местима, ученици¹⁰² представљају своје виђење онога што чини ограничење њиховој партиципацији:

- Наставници (88 - 18,48%): квалитет кадра: лош кадар, лош ауторитет, крајње нестручни и непрофесионални професори (7); настава: гуши знатижељу, застареле методе, нефлексибилност наставе, професори који не умеју да пренесу знање и часови су им досадни, лоша предавања¹⁰³, све се своди на учење напамет, нема занимљивих активности, све је монотono и неорганизовано, превише времена проведено на појединим часовима (10), никад не смемо да дођемо неспремни, велики број контролних у кратком року (2); наставни програм: пренатрпаност информацијама, придржавање програма, преоптерећеност градивом, непотребна количина, требали би више да учимо о нашој земљи, а не о Америци, Таџикстану и другим земљама, губљење времена, учење непотребних ствари (6); однос теорије и праксе: више практичне наставе, премало практичне наставе, превише теорије, слаба примена у животу онога што је научено у школи (4); оцењивање: без учешћа у оцењивању (5), субјективни карактер наставничког кадра, професори дестимулишу оценама¹⁰⁴, лоше оцене, провлаче се они са јединицама из више од пет предмета (6); подршка: школа недовољно подржаве све ученике са већим способностима, већ то ограничава на појединце, а остали су изостављени, отписани; подршка ученицима, непружање помоћи у истраживању, недовољно допунске наставе (5); лош однос одраслих¹⁰⁵, партиципација: нема исказивања мишљења, непоштовање учениковог мишљења, макар било погрешно, непоштовање права на изражавање мишљења, недозвољавање ученицима да искажу своје мишљење, слобода говора, условна слобода (10)¹⁰⁶, непоштовање ученика, непоштовање права ученика (8), владавина мањине,

¹⁰² Учествовало 168 ученика-48,69%. Одговор није дало 177 ученика-51,31%.

¹⁰³ „Лоша предавања, строгост одређених професора, недовољно ангажовање професора на часу, по принципу, све имате у књизи, ја сам овде репрезентативна фигура“.

¹⁰⁴ „Ко то на време схвати можда буде нешто од њега; деца уче напамет, ало, узмите се у памет, да би добили оцену 5, шта имају од тога, ништа, кад то забораве, треба да се укину оцене и да деца уче с разумевањем, да буду обрзовани људи, а не политичари.“

¹⁰⁵ „Не свиђа ми се ништа у школи почев од наставника па до директора, то су људи који се жале на мале плате а немају права, јер су баш они криви, добру и паметну децу газе и уништавају, а кад та деца дођу на власт, тј. када порасту, праве глупости својим незнањем и политиком.“

¹⁰⁶ „Не могу да искажу своје мишљење, професори то схватају као свађу и наравно, то утиче на оцену и даљи успех, нема занимљивих активности, све је монотono и неорганизовано“.

манипулација, нема партиципације, декорација смо (8), кршење закона (права детета-прим.а) (4), немамо права да доносимо неке одлуке (1), већина професора нема жељу да саслуша сугестије ученика (2), професори су у век у праву (2), незаинтересованост професора, слаби професори који су потпуно хладнокрвни према деци (6), само мало бољи пренос информација од професора до ученика и обрнуто (1)¹⁰⁷(Хистограм 19.);



Хистограм 19. Ставови ученика о ограничењима школе за унапређивање ученичке партиципације

- Преоптерећеност (41 - 8,61%): распоред часова (12), пуно часова¹⁰⁸ (11), нема времена, недовољно времена за слободне активности, недостатак слободног времена, ограниченост, немамо времена за себе (10), рано устајање (3), календар рада (3), рад у сменама (2);

- Финансије (21 - 4,41%): лоше финансије (13), недостатак новца (3), финансијска блокада¹⁰⁹, мизерна финансијска ситуација- немогућност успостављања нормалних а камоли напредних услова за рад, финансијска ограниченост, економска ограничења, рестриктиван буџет (5);

¹⁰⁷ Један ученик изражава разумевање речима: „Не могу да се снађу добро због околности које утичу на њих.“

¹⁰⁸ „Време које проводимо у школи, сматрам да треба да се смањи због бољег школског рада“.

¹⁰⁹ „Мале плате просветара па с тим и мање воље за ученике и предавања.“

- Лоши материјални услови (20 - 4,2%): лоши услови (6), хладно, прозори не дишћују или поломљени, врата, нема сапуна у тоалетима, лоша хигијена, ваздух загађен, столице прљаве, клозети, инсталације (7), побољшање простора (7);
- Лоша организација (19 - 3,99%): неорганизованост (8), неспособност- чак ни екскурзије да организују (3), одрађивање Дана школе и државних празника (2), забрањено пушење у кругу школе, забрањено уношење хране у учионицу, не може у вц током часа, кретање унутар школе, исхрана у школској кухињи (4), недовољно ваннаставних активности (2);
- Опрема (15 - 3,15%): лоша, ограничена, столице, школска опрема, компјутери, опрема за рад, техника, технологија (15);
- Средства за рад (9 - 1,89%): недовољна, превазиђена, да се обезбеде, осавремене;
- Ученици (9 - 1,89%): не знамо за ограничавање јер сви гледају себе као бољег, уместо да се помажемо, неваспитаност, недисциплина ученика, бука коју направе ученици, насиље (4), физички послови, спорт (3), одвојеност од породице, пријатеља (2);
- Ненаменско трошење (8 - 1,68%): ђачки динар није обавезан али се плаћа, ђачког динара¹¹⁰ (7) неправилно располагање друштвеним буџетом (1);
- Нема ограничења (3 - 0,63%); Велика ограничења (2 - 0,42%); Друштво (2 - 0,42%): ограничења друштва, лоши критеријуми при упису; Не знам (1 - 0,21%);

Када се изјашњавају о препрекама или ограничењима школе као установе за њихову опсежнију и дубљу партиципацију, ученици настављају са озбиљном анализом, која обухвата све сегменте рада школе. Најдетаљније и у највећем обиму, описују најбитнији проблем оваквог стања њихове партиципације, који приписују наставницима (конзистентно резултатима који су добијени и у претходним корацима истраживања). Као следећи проблем виде своју преоптерећеност – временску и садржинску (о чему ниједан податак није добијен приликом испитивања наставника). Надаље, али као мање важне, разлажу услове - материјално техничке, са посебним освртом на стање наставних средстава и потрошних средстава за рад у образовно-васпитном процесу (која представљају облик материјалне, личне, партиципације

¹¹⁰ не знају да употребе ђачки динар за поправку старих ствари у школи, а дајемо превелику суму новца и не знамо где иде тај новац.

ученика и оптерећујући су за породичне фондове). Збирно посматрано, око 13% одговора се односе на простор, опрему, средства, финансијску ситуацију, ненаменско трошење средства и сл.

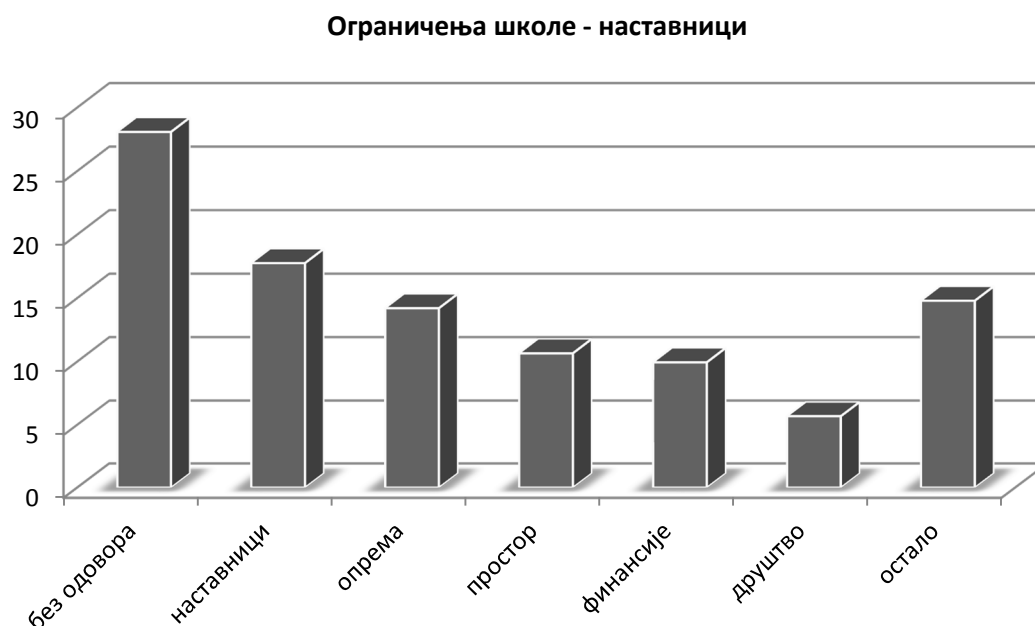
Као ограничења ученичкој партиципацији у школи, наставници¹¹¹ виде:

- Наставнике (25 - 17,75%): застарели начин рада: неприхватање нових метода појединих професора, диктирање, навике- традиционална настава, култура- васпитање које се залаже за патријархалне вредности- хијерархију и послушност, не иде у корак с временом, неразвијена, шаблон, укалупљеност, некретаивност, принудно учење, недостатак подршке других наставника, недостатак разумевања професора и родитеља за ангажовање ученика, крутост, оцењивање, недоследност, непућеност (12), мотивација наставника: недовољна, незаинтересованост професора, немотивисаност, смањена мотивација за иновације због слабе плаћености (8), лош кадар (3), административна страна образовно-васпитног процеса (2);
- Недовољну опремљеност (20 - 14,2%): застарелост апарата, недовољна опремљеност- рачунара, пројектора, учила, реквизита, библиотеке, техничких средстава, модерних технологија- интернет конекција, средстава за рад;
- Простор (15 - 10,65%): мањак, недостатак, неадекватан простор- две школе у једној згради, рад у две смене, без места за ваннаставне активности или рад у групама, секције и удружења;
- Финансијска средства (14 - 9,94%): недостатак материјално-техничких услова (5), недостатак пара за набавку потрошног материјала (3), финансијска ситуација (6)
- Друштво (8 - 5,68%): -лоша друштвена клима, положај школе (2), рестриктивна локална заједница (4), законске регулативе тешко применљиве у пракси (2);
- Лошу организацију (7 - 4,97%): лоша организација, фонд часова, распоред часова;
- Наставни програм (5 - 3,55%): застарелост, преобимност;
- Ученике¹¹² (5 - 3,55%): школа их није научила да размишљају самостално, од основне школе, најчешће траже помоћ малог броја наставника, потребна им је подршка и одобрење (3), слаба мотивација да доносе одлуке, незаинтересованост (2);

¹¹¹ Учествовало 64 наставника-71,91%. Одговоре није дало 25 наставника-28,08%.

- Недостатак времена (3 - 2,13%)

- Нема ограничења (1 - 0,71 %) (Хистограм 20.).



Хистограм 20. Ставови наставника о ограничењима школе за унапређивање ученичке партиципације

И сами наставници, иако су као највећу предност школе истакли наставнички кадар, као и ученици, највећу препреку ученичкој партиципацији виде, такође, у наставничком кадру (застарели приступ настави, недовољно разумевање ученика, немотивисаност за квалитетан рад). Наизглед, могло би се помислити да овакви резултати можда имају везе са генерацијским разликама наставника, али претходне анализе указују да ово није разлог, јер наставници различитог искуства у образовно-васпитном раду, подједнако доживљавају праћене варијабле. Иако сагласно процењују наставничку улогу у партиципацији ученика као битну, посебно у обавезном образовно-васпитном раду, у овој ситуацији, где су имали прилику да дају отворене одговоре, наставници наводе аргументе, као и ученици, којима објашњавају наставничку кочничарску улогу широј и дубљој партиципацији ученика. Следећа препрека коју наставници издвајају јесте недостатак опреме у школи, неадекватан простор, са нижим скоровима и недостатак финансија, које, уз још неке наведене

¹¹² Један наставник сматра да је ограничење школе јер не може да обезбеди запослење својим ученицима.

друштвене разлоге, не пружају довољно могућности за квалитетнију партиципацију ученика, тј. заједнички квалитетнији рад. Интересантно је да наставници набрајају и проблеме везане за наставни програм и организацију као ограничавајуће, и тиме показују да немају довољно развијену свест о томе да би и ова два сегмента рада требало да буду стандардни део баш њихових компетенција (доживљавају их као нешто што је посао неког другог).

Посебна хипотеза, којом смо претпоставили да су недовољна компетентност наставника и недовољна мотивисаност ученика важна ограничења ученичкој партиципацији у процесу достизања општих исхода образовања и васпитања, добијеним резултатима је потврђена.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У циљу унапређивања партиципације ученика у образовно-васпитном процесу средње школе и оптималном остваривању општих исхода, предмет емпиријског истраживања се односио на експлорацију партиципације ученика у образовно-васпитном раду, испитивањем ставова ученика и наставника.

Истраживањем је обухваћена партиципација тј. учешће ученика у образовно-васпитном раду средње школе, посебно у обавезном и ваннаставном делу школског програма. Проучавани су параметри за које је сматрано да су релевантни за ученичку партиципацију - од интересовања ученика за образовно-васпитни рад и разлога интересовања, преко мотивационих средстава која потспешују ученичку партиципацију, појавних облика тј. начина партиципације ученика у оквиру школског програма, оствареног квалитета партиципације ученика у образовно-васпитном раду и другим сегментима школског живота, социјалне вредносне оријентације тј. карактеристика ученика које су стекли до времена завршетка школовања у школском систему, утицаја школе као институције на формирање ставова ученика, домета и ограничења партиципације, до предлога за унапређивање партиципативне праксе.

У односу на пет истраживачких задатака, постављене су подхипотезе, које су потврђене, чиме је генерална хипотеза којом се претпостављало да постојеће стање партиципације ученика у животу и раду средње школе, по свом обиму и дубини, оставља знатан простор за унапређивање, како би се остварио и бољи одговор на прописане циљеве и исходе образовања и васпитања, потврђена.

Полазну основу за закључивање су чинили резултати добијени емпиријским истраживањем. Резултати показују да су интересовања ученика завршног разреда средње школе, као испољена диспозиција за бављење одређеним садржајем тј. активношћу, ослоњена на њихова дотадашња знања и развијене способности, усмерена на наставне и ваннаставне садржаје. Међутим, израженост те две групе интересовања изоловане факторском анализом нису једнака. Интересовања ученика су окренута преваходно садржајима предвиђеним наставним планом и програмом, без обзира да ли су у оквиру фактора Наставна интересовања изражавали заинтересованост за све или групе наставних предмета које су током средњешколског образовања и васпитања

изучавали. Ученици имају интересовања која се тичу и другог издвојеног фактора - Ваннаставних интересовања, од приредби, секција, омладинских удружења, такмичења, спортско-рекреативних активности, екскурзија и других, али ни приближно онолика колико њихови наставници сматрају. Интересовања ученика за обавезан део школског програма иду у прилог потврди правилног избора средње школе, без обзира да ли су интересовања за смер, профил или занимање постојала иницијално, при упису, или су накнадно, упознавањем садржаја предмета развијана.

Интересовања ученика за појединачне наставне предмете су врло разноврсна, уз предност коју ученици дају предметима из области друштвених наука, међу којима се издваја предмет енглески језик. На развој интересовања ученика за наставне предмете утицаје врши више чинилаца, међу којима важна улога припада личности наставника. Парадигма тог наставника има следеће карактеристике: комуникативан је, пружа подршку ученицима, подстиче их на партиципацију, посвећен је свим ученицима и њиховом напретку и раду и методички је компетентан. Чиниоци који поред наставника утичу на интересовања ученика су доживљај ученика о прагматичности знања која стичу из наставног предмета за свакодневни живот, рад и даље школовање, као и програм предмета.

Партиципацију ученика у образовно-васпитном раду покрећу унутрашњи и спољашњи мотиватори. Резултати истраживања говоре да су и испитаници на тај начин доживели понуђене педагошке ситуације, те су факторском анализом издвојена три фактора, названа фактор Саморазвоја, Наставник као подстицај и Други (остали) спољашњи подстицаји. У обавезном делу школског програма, као унутрашњи подстицаји, тј као фактор Саморазвоја, доживљени су свест о развијању сопствених способности, значају учења и његове важности за развијање погледа на свет, даље школовање, опште образовање и свест о значају активног учешћа у образовно-васпитном процесу. Као спољашњи мотиватори, издвојили су се фактор Наставник и фактор Остали спољашњи мотиватори. У оквиру фактора Наставник, сконцентрисани су подстицаји који долазе од стране наставника. Чине га односи које су ученици остварили са наставницима, начин рада наставника, његово знање и улога коју ученици имају у раду са наставником (што указује да је обично наставник тај који додељује улоге). Међу Осталим спољашњим подстицајима партиципације су оцена, друг или другарица, прилика да се покажу и родитељи. Изоловани фактори, који одговарају спољашњим мотиваторима, потврђују значај социјалних поткрепљења партиципацији

и постигнућу. Испоставиле су се значајне су разлике у доживљајима важности група подстицаја између ученика и наставника. Ученици сматрају да су им унутрашњи подстицаји, као што је потреба за развијањем сопственог погледа на свет (идентитет, интегритет) битнији покретачи за партиципацију од осталих, док наставници сматрају да су њихов однос према ученицима и њихове компетенције оне које су примарни покретачи ученичке партиципације. Овакав резултат имплицира наглашене центристичке ставове и ученика и наставника.

Иста су три издвојена фактора која су доживљена као групе подстицаја и у ваннаставним активностима. Но, док резултати указују да наставници значајно другачије од ученика сматрају да су исте педагошке ситуације као и у редовној настави подстицаји партиципацији ученика, ученици им придају другачија значења. У ваннаставним активностима, фактор Саморазвоја ученици повезују са садржајем, врстом активности, развијањем општег образовања и способности, издвајајући ове конкретне подстицаје као извор додатних сазнања и сопственог развоја. Спољашњи мотиватори, са истим конкретним подстицајима су једнаки као у редовној настави, уз превагу родитељске улоге над улогом друга. Двофакторском анализом је утврђено да ученици сматрају да су им вредности подстицаја Саморазвоја и Других спољашњих подстицаја веће од подстицаја који долазе од фактора Наставник у редовној настави. Све три групе подстицаја у ваннаставним активностима за ученике имају ниже вредности, чиме је појачана важност коју су придали својим интересовањима за обавезне наставне активности. Другачије од ученика, наставници сматрају да је њихова (наставничка) вредност као мотивационог средства ученицима најбитнија и у редовној настави и у ваннаставним активностима, те да јој следе подстицаји саморазвоја и остали спољашњи подстицаји. Истовремено, интеракцијом активности и подстицаја, резултати на основу ставова наставника указују да наставници сматрају да су наставнички подстицаји и подстицаји саморазвоја нижих вредности у редовној настави у односу на ваннаставне активности.

На основу посматраних часова, добијени су резултати који показују у каквом контексту се одвија партиципација ученика и на које начине. На часовима у средњој школи доминирају комбинације фронталног и индивидуалног рада, која не укључује ни трећину од укупног броја ученика. Надполовично, комуникација између наставника и ученика је сведена на форму одговора на постављена питања од стране наставника. Само укључивање више метода рада и њихова смена, као и похваљивање повећава број

укључених ученика. У незнатно заступљеним ситуацијама (око 15% од броја посматраних часова), увођење групног и рада у пару, метода као што су проблемска, истраживачка или демонстрациона, број ученика који партиципирају се повећава до учешћа свих ученика. Наставник препушта водећу улогу и преузима улогу комуникатора, ментора, коректора, што ученицима пружа могућност коју користе – да покажу самосталност, иницијативу и буду део консултативног процеса са наставником. Закључак је да на развијање активне партиципације ученика и виших нивоа партиципације утичу: уважавање ученика, начин обраћања, постојање повратне информације ученицима, увођење ученика у препаративну и верификативну фазу часа, уз коришћење интерактивнијих метода рада.

Да су пасивни начини партиципације ученика свеприсутни потврђују и резултати добијени факторском анализом. Факторском анализом методом главних компоненти, уз варимакс ротацију главних оса, издвојена су три фактора: Активна партиципација, Пасивна партиципација и Договор, којима се објашњава начин партиципације тј. учешћа ученика у образовно-васпитном раду школе. Испитаници, према добијеним резултатима значење Активне партиципације везују за саопштавање, исказивање, приказивање сопствених сазнања и стечених искустава о одређеној теми, могућност да изнесу сопствено мишљење, учествују у дијалогу с наставником, продукују и представе идеје, могућа решења за проблемске ситуације, да самостално долазе до закључака. Иако нешто нижих скорова, овом фактору припадају и педагошке ситуације где ученик покреће иницијативе за одређене активности, отварање дискусије, предлагања правила за рад и сл. Пасивну партиципацију испитаници везују за педагошке ситуације као што су пажљиво слушање, преписивање записа са табле, праћење предавања, вођење бележака, записивање диктата, „седења“ на часу. Значење трећег фактора, именованог као Договор, у већој мери је везано за писање есеја, припрему материјала за наредни час/активност, договор са наставником о припремама за наредни час, самосталним извођењем радне операције, учешћем у оцењивању и сл.. И у ваннаставним активностима су издвојена иста значења изолованих фактора. Т тестом за независне узорке, компоненте укључене у значење трећег фактора, Договор, су издвојене и као ситуације о којима ученици и наставници имају значајно различита мишљења, јер наставници сматрају да су ове ситуације изражене у свакодневном образовно-васпитном раду, док се ученици са овим ставовима не слажу, издвајајући присуствовање часу и вођење бележака као изражене начине партиципације. У

ваннаставним активностима, где су издвојени исти фактори као и у редовној настави, наставнички ставови се разликују од ученичких јер су израженији на свим датим педагошким ситуацијама, што говори да их наставници перципирају као континуирано присутне.

Двофакторском анализом варијансе за поновљена мерења добијени су резултати према којима ученици издвајају пасивну партиципацију као доминантан вид партиципације у редовној настави, којој следе активна партиципација и договорна партиципација (најниже изражених вредности). У ваннаставним активностима, према мишљењу ученика, активна партиципација је нешто израженија од пасивне и договора, али су њихове издвојене вредности ниже него у редовној настави.

Истим поступком добијени су резултати који говоре да наставници сматрају, као и ученици, да је пасивна партиципација најзаступљенија у редовној настави, те да следи активна, а да је договор најниже заступљен. У ваннаставним активностима, наставници сматрају да је подједнако присутна и активна и пасивна партиципација, док је заступљеност договора изражен нижим вредностима од претходних фактора. Наставници мисле да су и активна партиципација и договор изражени више у ваннаставним активностима него у редовној настави.

У наредном сегменту је истраживан нивоа партиципације ученика. Ученици сматрају да доминантно представљају декорацију у већини активности током обавезног образовно-васпитног рада. Следећи издвојен ниво је манипулација, што значи да одлуке донесене од стране наставника, а да се подразумева ученичко слагање са њима. Наредни ниво партиципације је управљање од стране наставника, којим он диктира услове рада. Издвојени нивои партиципације које ученици имају у свом дванестогодишњем искуству формалног образовања и васпитања су у складу са њиховим израженим ставовима да су њихова партиципирања углавном пасивног карактера. Но, наставници имају утисак да у редовној настави доминира консултативни ниво партиципације, па тек након тога следе декорација и доношење одлука од стране наставника и њихово саопштавање и објашњавање ученицима. Издвајање као најзаступљенијег консултативног нивоа, супротно је претходно изнесеним ставовима наставника да је партиципација ученика углавном пасивна, јер би доминантно изражен консултативни ниво припадао договору. Потврђене су значајне разлике t -тестом

између наведених ставова ученика и наставника о нивоима остварене партиципације у обавезном образовно-васпитном раду.

У оквиру ваннаставних активности, и ученици и наставници издвајају консултације, заједничко одлучивање и ученичко вођство као најзаступљеније нивое партиципације. Али, и овде су t- тестом утврђене значајне разлике које обухватају израженије ставове ученика од наставничких када се разматра питање ученичког управљања, манипулације, одлука које самостално доносе наставници и одсуства партиципације у одлучивању. Наставници пак, значајно различито од ученика доживљавају заступљеност консултација.

Резултати показују да су процене нивоа партиципације ученика у образовно-васпитном раду, и у редовној и у ваннаставним активностима значајно различито процењивани од стране ученика и наставника. У редовној настави, упркос значајним разликама, посебно везаним за консултације, које ученици не препознају, уобичајени нивои партиципације остају декорација, одлучивање наставника. Виши нивои, а тиме и квалитетнији, са позиције ученичких права и остваривања права на партиципацију, постоје у ваннаставним активностима, без обзира на значајне разлике које су и овде утврђене, тако да ученици вишим скоровима процењују своје вођство, а наставници постојећи ниво консултација.

И ученици и наставници се слажу у проценама оцене партиципације ученика у школи, оцењујући је оценом добар (3) или умереном. Ученици су били нешто критичнији при оцењивању партиципације ученика у школи, него када су процењивали личну партиципацију, али не значајно. Но, овај резултат се наводи јер се може користити као иницијално место за неко ново истраживање, којим би се истраживао однос слике ученика о себи и другима (прецењујући селф- концепт/реални селф-концепт). Провера t- тестом није дала значајне разлике у процени оцене ученичке партиципације између ученичког суда и суда наставника. Међутим, кроз квалитативни део истраживања, у непосредном контакту и кроз разговоре са релевантним одраслим за процес образовања и васпитања и ученицима, дошло се до резултата који показују да је оцена партиципације ученика у средњој школи пренаглашена, јер је утврђено да је стварни степен учешћа, утицаја ученика и остваривања партиципативних права ученика у образовно-васпитном раду и контексту школског рада веома низак. И одрасли и ученици су сагласни у проценама да ни партиципација ученика која је

регулисана нормативом није достигнута у педагошкој пракси. Примери који то потврђују су да ученици немају могућност учешћа у процесима предлагања и мењања наставних планова и програма образовања, приликом конципирања школског програма, ретко су у могућности да утичу на ширење и промену дијапазона ваннаставних активности, а и уколико имају, ученици подлежу водећој улози наставника. У оквиру израде стратешких и годишњих докумената школе улогу ученика преузимају одрасли, учешће ученика у изради школских аката је сведено на спорадично учешће у изради Правила понашања, а организационе послове, без уважавања потреба ученика завршавају одрасли. Потврђени су и резултати из претходних задатака који говоре о пасивној улози ученика у реализацији образовно-васпитног рада и доминантно наглашеној улози наставника. Изузеће чине наставници либералнијих схватања, где ученици партиципирају у организацији часа, изради наставних материјала, показују иницијативу. Позитиван, али редак пример су одељењске старешине који су успоставили партнерске односе са својим ученицима и подржавају њихове предлоге, захтеве и решења. Представници парламента не користе у потпуности ни право присуства седницама стручних органа и управног тела, а када ово право користе онда је реализација формалистичког карактера. Изузетак су појединачни ученици, који више наступају са личне позиције, него позиције представничког елемента. Најзаступљеније у пракси је право ученика на информисање, али је и оно ограничено селекцијом информација коју врше одрасли (наставници, управа школе). Уважавање мишљења ученика је право чија је примена у великој мери везана за однос који наставници појединачно имају према том праву, док је право ученика на одлучивање сведено на право гласа на седницама школског одбора, које је по правилу слагање са предложеним.

Даљи резултати истраживања ставова ученика и наставника о социјалној вредносној оријентацији ученика, тј. усвојеним ставовима која одговарају на циљеве образовања и васпитања као очекивани општи исходи, показују следеће: факторском анализом методом главних компоненти екстраховане три компоненте уз варимакс ротацију главних оса, које су именоване као фактори: Конформирање, Отвореност и Толеранција. Ови фактори се могу именовати и као карактеристике које одликују ученике у периоду адолесценције и завршетка средње школе. Структура фактора Конформирање се састоји од ставова да је наставник увек ту као помоћ ученицима, да је потребно улагање у ефикасније савладавање школских обавеза, међусобно поверење

између ученика и наставника, одговорност за извршавање задатака, када то значи и одрицање од слободног времена и одговорност за заједичко постигнуће тима и др. (вредности од 0,711 до 0,548). Отвореност као фактор у својој структури, према виђењу испитаника, садржи успостављање нових контаката, познавање традиције и обичаја свог народа, познавање и коришћење нових технологија и апарата, ширење другарства у школи и ван ње, сигурно исказивање свог суда, познавање својих добрих и слабих страна и др. (уз назнаку да су вредности ставова у матрици структуре ниже него у претходном фактору, од 0,600 до 0,481). Фактор Толеранција садржи стрпљење да се други саслушају, равноправни однос према људима, укључујући и оне који су другачији, нпр. другачијих националности, преко ставова да се не повређују други, анализирање сопствених поступака и развијене свести о значају партиципације (вредности од 0,724 до 0,520). Једнофакторском анализом варијансе за поновљена мерења, тестиране су разлике у изражености три врсте карактеристика ученика, на основу процена ученика и наставника посебно. Анализа показује да ученици својим израженим карактеристикама сматрају отвореност и толеранцију, док је конформирање мање изражено. Значајна разлика је утврђена у ставовима наставника, који сматрају да су изражене карактеристике њихових ученика из корпуса толеранције више изражене него отвореност и конформирање.

Овакав резултат упућује да постоји логична веза у ставовима наставника који процењују да су ученици: углавном пасивни партиципацијенти којима наставници управљају у редовној настави и чије карактеристике одликује толеранција. Логичан след би укључивао и конформирање, које није тако изражено. Одступање од логичног следа се примећује у ставовима ученика, који пасивну партиципацију сматрају најзаступљенијим моделом у обавезном образовно-васпитном раду, али себе не перципирају као особе са израженим конформистичким карактеристикама. Оваква расподела резултата се може приписати појачаној позитивној слици који о себи имају ученици, потребом да се изразе ставови који су блиски друштвено очекиваним или непридавању важности партиципацији као утицајној за остваривање општих исхода образовања и васпитања. Такође, од важности је напоменути да је питањем које се односи на усвојене ставове/опште исходе, за разлику од претходних питања, објашњено само око 41% варијансе, на основу правилности у одговорима, док је остало више необјашњеног о овој појави факторском анализом.

Као илустрација и осветљавање и необјашњеног у појави послужиће резултати добијени групном статистиком, упркос тенденцији испитиваних да високо оцењују карактеристике: пратећи резултате којима су издвојене средње вредности ставова ученика, издвајају се ставови високих просечних вредности (од 4,4 до 4,1, на скали од 5): поштовање равноправности међу људима, самостално решавање проблема, дружење са школским друговима и ван школе, прихватање различитости и заступање дечијих права. Најниже средње вредности (од 2,96 до 3,66) су идентификоване код ставова: прихватање одлуке већине иако је супротна личном ставу, одрицање од слободног времена како би се извршио задатак, развијање свести да је помоћ наставника увек доступна, ефикасно савладавање школских обавеза и задатака како тим не би трпео. Међу њима, и високо и ниско заступљеним, су понашања која припадају групи савремених, пожељних компетенција, за која теоретичари сматрају да се развијају под утицајима активне и договорне партиципације. Додатно светло пружа резултат према коме је, од понуђене 34 тврдње у складу са општим исходима, код 21 става (две трећине општих исхода) више од четвртине испитаних ученика ситуирало свој став у интервалима 1, 2 и 3- од непотпуног слагања до делимичног, који се могу посматрати као ставови негативне валенце и непотпуно усвојени ставови. Међу њима су најизраженији, према резултатима дескриптивне статистике: неприхватање одлуке већине, без извршавања задатка ако то улази у слободно време, наставник се не доживљава као доступна помоћ, учешће се не доживљава као помоћ у лакшем изражавању мишљења (од 61,9% до 49,4%).

Развијање социјалних ставова код ученика наставници смештају у ниво 5 и 4. Истичу свој интензиван рад на поштовању равноправности међу људима, понашањима која не повређују друге, неговању другарства, развијању међусобног поверења и правилне комуникације са другима (4,72 до 4,63). Једине просечне оцене наставника које су процењене испод 4 односе се на: прихватање одлуке већине иако је супротна личном ставу (3,56) и развијање навике праћења збивања у земљи путем медија (3,86). Утврђене значајне разлике у ставовима ученика и наставника су бројне и разумљиве.

Поводом ставова који су у директној вези са партиципацијом (иако су бројна испитивана индиректно везана за природу процеса партиципације), према резултатима добијеним дескриптивом статистиком, скоро 83% испитаних сматра да одлучно или у већој мери заступа своја права, 80% испитаних сматра да је партиципација важна, 65% верује да партиципација омогућава лакше изражавање мишљења, а 70% се изјашњава

да знања стечена партиципацијом примењује и ван школе (да су функционална, вишеструко применљива). При томе, утврђена је значајна разлика у ставовима ученика и наставника о партиципацији, таква да наставници имају значајно израженије ставове од ученика када је свест о важности партиципације, изражавању мишљења и примени знања стечених партиципацијом.

Сумарно, резултати показују да се ставови ученика завршних разреда средње школе, предвиђене општим исходима образовања и васпитања, крећу од распона негативне валенце (неслагање), преко непотпуно усвојених (више од 25% испитаних) до у већој мери и потпуно усвојених ставова. Иако издвојени фактори указују на усвојене карактеристике ученика које припадају групама отвореност и толеранција пре него конформирање, не објашњавају у потпуности појаву усвојености општих исхода. Резултати дескриптивне статистике указују на неконзистентност у систему усвојених ставова ученика, као и на значајне разлике које су се испоставиле у мишљењу ученика и наставника, који имају значајно израженије позитивне ставове о развијености понуђених ставова који одговарају исходним формама понашања, што укључује и појединачне ставове директно везане за партиципацију ученика и њен значај.

Резултати, такође, указују на одсуство планираног, смисленог и континуираног утицаја на развијање социјалне вредносне оријентације ученика. Нису издвојене ни групе ставова, ни ставови које су испитаници доживели као оне на чијем развоју је доминантно ангажована и утицала школа. На овом питању је одговорима партиципирало око половина испитаних. Утврђена је велика дисперзија при издвајању појединачних ставова на чије формирање и усвајање је утицала доминантно школа. Низак је проценат заступљености одговора- стицање другова (12,5%), стрпљење да се саслуша туђе мишљење (6,6%), прихватање различитости (6,4%), којима су изражени ставови да је на њихово формирање доминантно утицала школа, што је позитивно, али недовољно у односу на захтеве друштва и ученичку популацију. Резултати показују да ученици не могу издвојити ни један став више који препознају као системски утицај школе, као и да наставници, такође, упркос сопственом уверењу да све наведене ставове високо развијају код ученика (иако то ученици не препознају), не могу издвојити ни један став више као став на чијем формирању се доминантно ангажују током образовно-васпитног рада са ученицима. Овакви резултати имплицирају незнатне, вероватно појединачне и спорадичне утицаје наставника, али и одсуство

систематичног, организованог васпитног утицаја на развој ставова у складу са општим исходима образовања и васпитања.

Квалитативном обрадом података сродних по садржају (SWOT анализа), добијени су резултати разврстани у условне категорије, којима су ученици и наставници изразили шта виде као снаге и слабости ученика, а шта као могућности и ограничења школе, у циљу унапређивања партиципације ученика у образовно-васпитном раду школе. Резултати говоре да као домет, а своју највећу снагу за партиципацију ученици виде у својим личним особинама, затим, заједништву са вршњацима и сопственим аспирацијама. Нижим скоровима од наведеног оцењују значај партиципације и мотивисаности. И наставници сматрају да су домети партиципације у личним карактеристикама ученика, додајући им као снагу елементе интелектуалне ефикасности, као што су мотивација и интелектуалне вештине ученика. Истовремено, као ограничење партиципације тј. слабости, ученици издвајају одсуство мотивације и недовољну активну партиципацију тј. активан однос према обавезама, одговорност и предузимање акција, које чине базу предузетничког понашања као пожељног. Наставници као слабости ученика у партиципативном процесу издвајају лична обележја ученика, одсуство активног ангажовања у образовно-васпитном раду и породичне проблеме.

Изразито партиципирање ученика при изражавању својих погледа о школи и њеним могућностима и ограничењима за ученичку партиципацију, наводи на закључак да млади одговорно прихватају отворене могућности да изразе своје мишљење, али и да такве ситуације нису уобичајене у школском животу. Резултати ове анализе указују да ученици имају похвале за различите школске сегменте, да су свесни значаја услова у којима се образовно-васпитни рад реализује. Ипак, доминантно сматрају да њихове препоруке за унапређивање наставног процеса, уз конкретизоване, бројне предлоге, комуникације која пружа прилике за исказивање, уважавање мишљења ученика што доприноси квалитету односа са наставницима, већа подршка ученицима и проширивање елемената школског програма, посебно у ваннаставном делу, јесу најважнија подручја за унапређивање постојећих могућности, тј. домета школе. Опречно ставовима ученика, даљи резултати показују да наставници сматрају да могућности за партиципацију ученика леже у квалитетном образовно-васпитном раду који је већ присутан, захваљујући пре свега, квалитету наставника, њиховој међусобној сарадњи, сарадњи са ученицима и спољашњим сарадницима. Усклађено са претходним

результатима, ученици ограничења њиховој партиципацији у школи приписују, пре свега, наставницима, па временској, садржинској и материјалној преоптерећености ученика која је узрокована лошим организационим, финансијским и материјално-техничким услова школе. Као и ученици, и наставници као основну препреку тј. ограничење партиципацији ученика издвајају наставнике, уз конкретне примедбе на њихове застереле начине рада, недовољно разумевање ученика и одсуство мотивације за квалитетан образовно- васпитни рад. Следе препреке везане за просторне и материјалне могућности, уз посебан акценат на недостатку опреме/ наставних средстава.

На основу ставова ученика, даље анализе додатно разјашњавају до сада представљене резултате. Тестирањем разлика према полу t-тестом за независне узорке, утврђено је да ученице вишим скоровима од ученика процењују спољашње подстицаје у редовној настави, тј. да им је нпр. подстицај оценом, друг, родитељ или прилика да се покажу и потврде своје постигнуће више важна него ученицима. Девојке вишим скоровима процењују и значај пасивне партиципације у школском програму од дечака, а такође, вишим скоровима одређују своју толеранцију. Ови резултати су прилог мишљењу којим се девојке перципирају у педагошкој пракси као углавном одговорније од дечака у извршавању школских обавеза, да им је стало до мишљења ближњих, али и формалне валоризације постигнућа, те да су у свом понашању према другима толерантније у односу на дечаке.

Значајне разлике у ставовима ученика су утврђене и по основу дужине трајања њиховог образовања и то такве према којима ученици четворогодишњег средњег образовања вишим скоровима процењују своја интересовања за школски програм, спољашње подстицаје који долазе од наставника, пасивну партиципацију у редовној настави и своју толеранцију. Овакви су резултати очекивани, јер сама уписна политика прави диференцијацију ученика према претходним образовним постигнућима приликом уписа ученика у средње школе, при чему се ученици са вишим бројем поена упућују на упис у четворогодишње смерове/ профиле, док се ученици са мањим бројем поена упућују на упис у школе у трогодишњем трајању. Оно што су искуства средњих школа је да више школско постигнуће углавном (не обавезно) прате и повољнији културни, образовни, социјални и материјални статус породица, те и позитивнији однос према образовању и окружењу.

Резултати утврђени једнофакторском анализом варијансе показују да постоје значајне разлике између процена ученика у зависности од стручне спреме мајке. Разлике су такве да показују да ученици чије мајке имају основну, вишу школу или високо образовање, придају више скорове наставничким подстицајима, него ученици чије мајке су завршиле средње образовање. Такође, ученици чије мајке имају завршено основно образовање, придају спољашњим подстицајима у ваннаставним активностима више скорове него остали ученици. Наставник као ауторитет или наставник као извор сазнања очигледно су полови доживљаја наставника мајки ученика који вишим скоровима оцењују наставникове подстицаје. Значајне разлике у проценама ученика су утврђене и по основу школске спреме оца. Ученици чији очеви имају основну школу сматрају да је пасивна партиципација заступљенија, него остали ученици. Ученици чији очеви имају завршену основну и средњу школу вишим скоровима процењују партиципацију договором од ученика чији очеви имају више нивое образовања. Претопставља се да овакви резултати могу произићи из традиционалног концепта вредности породица, где је у ниско образованим породицама очекивана улога детета као ученика да похађа школу, извршава задатке и поштује наставника, а данашња демократска понашања наставника у односу на време њиховог школовања процењују као договорна партиципација.

Анализа Пирсоновим коефицијентом корелације показује да постоји позитивна повезаност узраста са општим успехом, свим интересовањима, подстицајима саморазвоја и подстицајима који долазе од стране наставника у школском програму, активном и пасивном партиципацијом у редовној настави и са свим личним карактеристикама ученика: конформирањем, отвореношћу и толеранцијом и то таква да ученици који су старијег календарског узраста процењују вишим скоровима све наведене параметре. Иако су разлике у узрасту ученика појединачно две до три године (разлике по месецу рођења, године завршног разреда трогодишњег образовања, завршног четворогодишњег, образовање одраслих полазника) у овом периоду адолесценције њихов значај за сазревање личности ученика је велики.

Утврђено је да постоји и позитивна повезаност општег школског успеха (виши школски успех, виши скорови у свим праћеним параметрима) са узрастом, подстицајима саморазвоја и подстицајима који стижу од наставника у редовној настави и ваннаставним активностима, пасивном партиципацијом у редовној настави и са

карактеристикама ученика- конформирањем и толеранцијом. Резултати указују да ученици календарски старији, који су самомотивисани, прихватају наставничке подстицаје, склони поштовању правила и толерантни на окружење, постижу виши општи школски успех.

Пирсоновим коефицијентом корелације утврђене су директно пропорционалне везе између обима учешћа ученика у ваннаставним активностима, похвала, награда и освојених места на такмичењима и ваннаставних интересовања ученика; подстицаја које пружа наставник у редовној настави и учешћа у ваннаставним активностима и освојених места на такмичењима; саморазвоја и наставника као подстицаја у ваннаставним активностима и учешћа ученика у њима; активне партиципације ученика у редовној настави и учешћа у ваннаставним активностима, похвалама, наградама и освојеним местима на такмичењима; договора у редовној настави и освојених места на такмичењима; толеранције као карактеристике ученика и учешћа у ваннаставним активностима. Утврђена је и обрнуто пропорционална веза између пасивне партиципације ученика у редовној настави и награда.

Резултати добијени каноничком корелационом анализом показују да ученици који имају интересовања за наставне и ваннаставне садржаје, и све подстицаје - саморазвоја, наставника и остале спољашње подстицаје процењују вишим. Дакле, било какви подстицаји, на већ постојећа интересовања ученика, се радо прихватају, што упућује на закључак да се зачетак успешних модела партиципације налази у изазивању, стварању интересовања код ученика, који су и потврђени даљим резултатима каноничке анализе, јер се испоставила и позитивна веза свих интересовања ученика са свим начинима партиципације. Поред тога, утврђено је да постоји позитивна веза између свих подстицаја (осим спољашњих у редовној настави) и активном партиципацијом у редовној и свим начинима партиципације у ваннаставним активностима. То значи да ученици који процењују вишим скоровима саморазвој и наставника, процењују вишом и активну партиципацију у редовној настави тј. вишим све врсте подстицаја у ваннаставним активностима, тиме и вишим скоровима пасивну, активну и договорну партиципацију у ваннаставним активностима. У редовној настави је утврђена позитивна веза саморазвоја и наставничких подстицаја са свим начинима партиципације (виши скорови на једном, виши и на другом).

У складу са претходним резултатима су и следећи који утврђују позитивне везе подстицаја и карактеристика ученика, којом ученици који вишим скоровима процењују све подстицаје, вишим скоровима процењују и све карактеристике (виши скор за саморазвој, наставника, остале спољашње подстицаје- вишим су скоровима оцењени конформирање, отвореност и толеранција).

Резултати добијени утврђивањем везе између начина партиципације и личних карактеристика, показују да постоји позитивна веза активне, пасивне и договорне партиципације у редовној настави и активне и пасивне партиципације у ваннаставним активностима са свим карактеристикама ученика. Такође, вишим скоровима процењена активна партиципација ученика у редовној настави и ваннаставним активностима, позитивно је повезана са отвореношћу, као карактеристиком ученика. Утврђена је и негативна веза пасивне партиципације у редовној настави са отвореношћу ученика. Коначно, резултати ове анализе утврђују и позитивне везе свих интересовања и свих карактеристика ученика.

И на основу процена наставника вршене су исте анализе. Резултати који су добијени t-тестом за независне узорке при тестирању разлика према полу наставника у процени интересовања, подстицаја, партиципације и карактеристика ученика, показује да нису утврђене значајне разлике, што значи да наставници оба пола на исти начин процењују све параметре. Резултати добијени једнофакторском анализом говоре да наставници, без обзира на стаж који су остварили у делатности образовања и васпитања, подједнако процењују све истраживане параметре. Т тестом за независне узорке је утврђено да наставници који реализују наставне планове и програме наставних предмета из области општеобразовних и стручних предмета, не праве разлике приликом процене ученичких интересовања, подстицаја, начина партиципације и карактеристика ученика. Једина разлика која је утврђена указује да наставници групе стручних предмета при процени ваннаставних активности, процењују спољашње подстицаје и пасивну партиципацију као чешће. Пирсоновим коефицијентом корелације тестирана је повезаност обима задужења наставника ваннаставним активностима са свим зависним варијаблама. Није добијена ни једна значајна повезаност, што говори да наставници који воде ваннаставне активности не процењују, на основу тог додатног искуства, ништа специфично ни код једне од праћених зависних варијабли.

Каноничком корелационом анализом којом је тестирана повезаност врста подстицаја у редовној настави и ваннаставним активностима са интересовањима у редовној настави и ваннаставним активностима, утврђена је позитивна веза свих интересовања са свим подстицајима, односно наставници који процењују да ученици имају виша и ван и наставна интересовања, процењују вишим све подстицаје. Даљи резултати показују да наставници не виде везу интересовања ученика са начинима на које партиципирају у образовно-васпитном раду. Утврђена је значајна позитивна веза којом наставници процењују да подстицаји саморазвоја у редовној настави и све врсте подстицаја у ваннаставним активностима јесу везани са сва три начина партиципације у ваннаставним активностима. То би значило да наставници сматрају да самомотивисани ученици у редовној настави, под свим врстама подстицаја учествују на сва три начина партиципације у ваннаставним активностима. Такође, други начин укључује позитивну везу наставничких подстицаја у редовној настави и ваннаставним активностима и спољашњих у редовној са активном партиципацијом и договором у редовној настави. То значи да су наставнички подстицаји и остали спољашњи подстицаји у редовној настави везани за активну и договорну партиципацију ученика у редовној настави.

Међутим, не постоји начин на који се процене наставника о везама између подстицаја и карактеристика ученика могу наћи (наставници не виде везу између подстицаја и развоја карактеристика ученика). Такође, на основу процена наставника није утврђена никаква веза између партиципације ученика и развоја карактеристика ученика, као ни веза ученичких интересовања и личних карактеристика.

Иако теретичари педагошких и сродних наука хуманистичке оријентације, улажу напоре на развијању демократског образовања и васпитања, који партиципацију, посебно активну и договорну, сагледава као ефикасан инструмент оспособљавања ученика за будуће сарадње у свакодневном животу, посебно даљем образовању или раду, истраживање које је спроведено даје индиције којима се, због изражених значајних разлика у ставовима ученика и наставника у параметрима битним за партиципацију ученика, испоставља да и ученици и наставници искључиво са својих позиција, без исказане способности децентрације (што је основ за решавање проблема), посматрају партиципативни процес ученика у образовно-васпитном раду школе. Добијени резултати ученике и наставнике постављају у позицију два паралелна света

који егзистирају у истом времену и простору, на истим задацима, али са мало додирних тачака.

Резултати теоријског дела истраживања утврђују да су могући домети партиципације ученика у образовно-васпитном раду високи, али су резултати емпиријског истраживања показали да педагошка пракса не користи позната научна решења у довољној мери, те се, пре свега, главни фактори образовно-васпитног рада, ученици и наставници, по различитима основама појављују као самоограничавајући.

Са циљем приближавања ова два „света“, и сврхом унапређивања партиципативног процеса, следећи добијене резултате, износе се препоруке, виђене као објективно изводљиви задаци којима се то може постићи:

- Препоруке за системска решења:

-Уважавајући интересовања, потребе и способности ученика, омогућити школама да врше проширивање школских програма ваннаставним садржајима. Иако оваква мера подразумева додатна државна издавања у материјалном и кадровском смислу, добити су велике за развој демократског друштва, које промовише партиципацију деце/ученика и место ваннаставних активности у процесима општег, доживотног образовања и брзих преквалификација које следе захтеве тржишта. Посебан значај ова препорука има за ученике средњих стручних школа у четворогодишњем трајању, чије запошљавање у оквирима струке је неизвесно, а путем ваннаставних садржаја могу градити и развијати интересовања која излазе из уског оквира образовног профила.

-Оформити специјализоване центре за обуку за стицање дозволе за рад наставника, чиме би се превазилазили постојећи проблеми приправничког припремања наставника у оквирима појединачних школа (и трансфер превазиђених и неподстицајних начина рада наставника).

-Реформисати и реорганизовати систем обавезног стручног усавршавања наставника, увођењем бројнијих од постојећих обука које су, пре свега, посвећене развијању компетенција за поучавање и учење и подршку развоју личности ученика и комуникацију и сарадњу. У оквиру развијања осталих компетенција наставника посебну пажњу посветити циљевима, стандардима и исходима образовања, те убрзати процес увођења исхода у средње образовање.

-Приликом најављених, поновних измена наставних планова и програма у средњим школама, са компетентним радним групама радити на изради таквих наставних планова којима ће бити могуће развијати опште и посебне исходе образовања и васпитања. При изменама програма предмета уводити актуелне, примерене узрасту садржаје на којима ће бити могућ конкретан рад наставника до остваривања општих исхода (избећи „козметичке промене“).

-Преиспитати недељно оптерећење ученика непосредним образовно-васпитним радом. Оно сада износи 33+ 2 до 4 часа недељно. Као поређење, наставничко оптерећење непосредним радом износи до 24 часа недељно.

-Ускладити мрежу средњих школа са реалним потребама друштва.

-Пратити примену партиципативних права ученика у установама од стране служби Министарства просвете којима су ови послови поверени (просветни инспектори, просветни саветници)

-Прилагодити реалном и примењивати одредбе правилника којима се регулише напредовање наставника и њихово награђивање, у циљу мотивисања на образовно-васпитни рад који промовише партиципацију ученика кроз позитивне примере педагошке праксе.

-Вршити расподелу финансијских средства у циљу унапређивања просторних и материјално-техничких капацитета школа, према приоритетима.

Уз свест да се, чак и кад су научно-истраживачки напори уважени, веома споро реализују, следе препоруке које обухватају ниво установа.

- Препоруке за школска решења:

-Конкретизовати нормативна акта школе, којима ће се омогућити равномерно и уједначено остваривање партиципативних права ученика.

-У оквирима школског програма, у делу постојећих ваннаставних активности, уз уважавање ученичких потреба, уводити активности и садржаје за које ученици изражавају интересовања, посебно у трогодишњим школама, и то садржаје који су блиски, додирни или ће сходно узрасту ученика изазивати нова интересовања, од којих, уз остале праћене параметре, увелико зависи активна партиципација ученика.

-Проширити школски програм новим ангажовањима наставника у ваннаставном раду, приоритетно оних који су мотивисани и сензибилисани за образовно-васпитни рад а припадају демократском типу наставника. Тиме ће се потспешити и обухват ученика, посебно нижег школског успеха, јер су ученици вишег општег успеха већ мотивисани. Било би пожељно стварати услове и за слободан приступ ученика постојећим, чиме ће се избећи „затварање,, ваннаставних група. Како је истраживањем утврђено да постојећи ваннаставни рад има нешто бољи партиципативни статус него редовни, као и да су односи ученика и наставника нешто унапређенији него у редовној настави, отворати прилике за све наставнике, да се у њима опробају, макар кроз модул-активности, чиме би се превазишао јаз и постојеће минимизирање улоге наставника од стране ученика као подстицајног за њихов рад.

-У сврху подстицаја на активну и договорну партиципацију, организовати интерне обуке/мешовите фокус групе за ученике и наставнике на одређене теме, како би се кроз мање формалну и ефикаснију комуникацију повезивали. Користити унутрашње ресурсе - стручне сараднике, наставнике - тематске инструкторе или водитеље одобрених обука, или ангажовати спољне сараднике. Теме које су се наметнуле на основу утврђених резултата истраживања су: развојне промене - адолесценција, значај реалне слике о себи, могућности утицаја наставника на формирање личности, типови наставника, демократија, партиципација ученика, чиниоци партиципације, стандарди за активну и договорну партиципацију ученика, подршка ученицима, методе и технике наставног и ваннаставног рада које подстичу партиципацију ученика.

-Вршити припремање за наставни и ваннаставни рад, које ће поштовати основне стандарде за остваривање активне и договорне партиципације ученика (обавештеност ученика о раду, могућност за покретање иницијатива и учешћа у доношењу одлука о активностима, кад је могуће уважавати добровољност учешћа, пружати детаљне и доследне информације о току и исходу активности, последицама).

-Инструктивно-педагошким радом педагога оспособљавати наставнике за планирање којим се подстиче развој савремених компетенција код ученика, уз разумну селекцију кључних, програмом предвиђених садржаја (без непотребног оптерећивања чињеницима, уз потенцирање функционалности и трансфера знања).

-Препоруке наставницима за пренос приступа, метода из ваннаставног у обавезни образовно-васпитни рад, чиме ће се мењати и доминирајући начини партиципације, али и нивои партиципације.

-Интензивирати васпитни рад наставника у оквиру редовне наставе и ваннаставних активности у смеру остваривања општих исхода образовања и васпитања. Не постоји формални инструмент који се користи само за утврђивање усвојених ставова и вредности ученика, већ се њихово усвајање валоризује оцењивањем из наставних предмета и владања. Уважавајући различите утицаје агенаса социјализације, у истраживању није било претензија да се установљени ставови ученика из корпуса општих исхода образовања и васпитања припишу само школи. Било је намере да се издвоје они општи исходи за које је доминантно одговорна школа. Како је издвојено (ниских вредности) само три дескриптора у односу на понуђених тридесет и четири дескриптора исхода, утицаји на формирање ставова ученика се не могу приписати школи, иако је то њен задатак. Зато је неопходно освестити, првенствено код наставника, да је занемаривање васпитног рада узрок данашњих невидљивих утицаја школе у формирању ставова, касније вредности и усклађених понашања ученика, да ће будућност ученика бити везана за њихова понашања која одговарају захтевима друштва и тржишта.

-Опредељивати се за организационе моделе рада који нису ослоњени само на потребе наставника и којима се избегава додатно временско оптерећење ученика.

-Истраживањем је утврђено, за разлику од испитаних ученика, да код наставника нема резултата који указују да је у ставовима наставника пронађена значајна или корелациона веза између ученичких интересовања и начина партиципације ученика (осим наставника стручних предмета, који сматрају да самотивисани ученици за редовну и унутрашње и спољашње мотивисани ученици за ваннаставне активности у ваннаставним активностима партиципирају на све издвојене начине), нити везе подстицаја, партиципације и интересовања са карактеристикама ученика, без обзира на пол, остварени радни стаж и групу предмета коју реализују. Зато се препорука односи на обнављање, ширење или упознавање педагошко-методичких и психолошких знања. То је оствариво кроз избор обука у оквиру континуираног стручног усавршавања, које наставници могу укључити у свој портфолио. Садржаји обука би требало да буду везани за мотивацију ученика, мотивациона средства, партиципацију ученика у светлу

дечијих права, партиципацију ученика у образовно- васпитном раду, чиниоце партиципације и врсте, утицај васпитања на формирање свих аспеката личности, са посебним освртом на социјални, као и на социјалне вештине, као услов стицања савремених компетенција. Постојеће одобрене обуке су се показале као недовољне уколико им не претходи свест наставника да су им потребне, а након њих да су иницирале макар покушај ако не и примену сазнатог.

И ученици и наставници имају развијену свест о важности активне партиципације ученика у образовно-васпитном процесу. На нивоу понашања, доминирају пасивни начини партиципације ниског нивоа, посебно у обавезном образовно-васпитном процесу. Отвореност, као карактеристика ученика, је у позитивној корелацији са активном партиципацијом, што указује на потребу појачаног васпитног рада на формирању ставова и понашања ученика којима се подржава отвореност према новим информацијама и начинима за решавање проблема. Недовољно ангажовање кроз активно партиципирање ученици доживљавају као своју базичну слабост. Изостанку већег обима активне партиципације на вишим нивоима погодују немотивисаност наставника, затвореност његове комуникације са ученицима, одсуство континуитета у комбиновању различитих облика рада и избор метода које припадају групи „традиционалних“, због чега је потребно предузимати акције за ојачавање компетенција наставника. Генерална хипотеза истраживања, да постојећа партиципација ученика у образовно-васпитном процесу, по обиму и дубини, оставља простор за унапређивање, како би се остварио бољи одговор на прописне циљеве/ опште исходе образовања и васпитања, је потврђена.

ЛИТЕРАТУРА

Аврамовић, З. (2005). Глобалистичке противречности и образовање за демократију. Београд: Институт за педагошка истраживања. *Зборник бр.2/05*.

Аврамовић, З. (2013). Циљеви образовања и друштвена значења иницијативе, стваралаштва и сарадње. Нови Сад: *Педагошка стварност*, бр.3. стр. 395 - 407.

Adams, Eileen (1974). Dealing with change: issues arising from young people s involvement in educational research and curriculum development. *Stepping forward: Children and young people participation in the development process*. London: Intermediate technology publication.

Антонијевић, Р. (2010). Карактеристике мотивације у процесу васпитања. Београд: *Настава и васпитање бр.1*, стр. 54 - 71.

Антонијевић, Р. и Митровић, М. (2013). Ниво и квалитет активности у процесу интелектуалног васпитања. *Настава и васпитање бр. 3*. стр. 465 - 477.

Баковљев, М. (1997). *Основи методологије педагошких истраживања*. Београд: Научна књига.

Бауцал, А. (2003). Конструкција и ко-конструкција у зони наредног развоја: Да ли и Пијаже и Виготски могу бити праву? Београд: *Психологија*, вол.36 (4), стр. 517 - 542.

Бранковић, Д. и Микановић, Б. (2011). Еманципаторско васпитање- основ развоја партнерских односа у настави. *Педагошка стварност*, бр. 7-8. стр. 581 - 595.

Бројчин, Б., Банковић, С. и Јапунца Милосављевић, М.(2011). Социјалне вештине деце и младих с интелектуалном ометеношћу. *Настава и васпитање бр.3*. стр.419 - 429.

Брофи, Џ. (2004). *Настава*. Београд: Педагошко друштво Србије.

Bloom, В. (1981). *Таксономија*. Београд: Републички завод за унапређивање васпитања.

Базић, М. (2012). Значај савремене концепције васпитних циљева. У зборнику: *Школа као чинилац развоја националног и културног идентитета и проевропских вредности, том 2.* (уредници: Чутура, И., Трифуновић, В.), стр. 177 - 190. Јагодина: Педагошки факултет.

Бојановић, Р. (1999). *Психологија међуљудских односа (четврто допуњено и прерађено издање)*. Београд: Центар за примењену психологију

Бојиновић, Ј., Коцопељић, Ј. и Пекић, Ј. (2013). Мотивација за учење и прокрастинација као предиктори подбацивања ученика у школи. *Настава и васпитање, бр. 1*, стр. 5 - 25.

Бранковић, Б. (1999). Партиципативна права младих из њиховог угла. У *Партиципација младих под лупом*. Београд: Југословенски центар за права детета.

Брковић, А., Петровић-Бјекић Д. и Златић, Л. (1998). Мотивација ученика за наставне предмете. *Психологија, вол. 31, бр. 1-2*, стр. 115 - 136.

Бркић, М., Цуцић, В., Дејановић, В., Јовановић, Љ., Јовановић, В. и Козић, Д. (2003). *Права детета у Србији: 1996-2002*. Београд: Центар за права детета.

Валсинер, Ј. (1997). *Човеков развој и култура*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Вељковић, Б. и Волчањк, Ј. *Комуникацијска технологија и партиципација*. UDK 004.738.5:338=163.41. Преузето 20.5.2013. са <http://tf.ni.ac.rs/casopis/zbornik17/4.pdf>

Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 1,2,3*. Београд: Учитељски факултет.

Видовић, С., Голић, М., Ћук Миланков, Д., Трикић, З., Врањешевећ, Ј. И Коруга, Д. (2005). *Научи и поентирај*. Београд: Немачка организација за техничку сарадњу (ГТЗ)

Видовић, С. и Голић, М. (2005). *Водич за ученике и наставнике – Преузми судбину у своје руке*. Београд: Deutsche Gesellschaft fur Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH.

Wine, J. D & Smye, M. D. (1981). *Social Competence*. London: Guilford Press.

Водич за цитирање. У АПА- American Psychological Association. Библиотека ДКСГ. Преузето 3.2.2013.са

<http://www.dksg.rs/biblioteka/vodicZaCitiranje/sta%20je%20citiranje.html>

Врањешевић, Ј. (2004). Партиципација и развој у адолесценцији. *Педагогија бр.1/04*. стр. 60 - 67.

Врањешевић, Ј. (2005). Партиципација ученика и ауторитет наставника. *Иновације у настави, бр. 4*, стр. 83 – 91.

Врањешевић, Ј. (2011). Партиципација деце и младих: могућности и ограничења. *Кампања: Сви у школу, будућност за све*. Београд: Фонд за отворено друштво, Центар за интерактивну педагогију, Савез учитеља Републике Србије, Пројекат пружање унапређених услуга на локалном нивоу, Центар за образовне политике.

Врањешевић, Ј. (2012). *Развојне компетенције и партиципација деце: Од стварног ка могућем*. Учитељски факултет: Универзитет у Београду.

Врањешевић, Ј. (2014). Дете између заштите и аутономије: протекционизам или либерационизам? *Настава и васпитање, бр.1*. стр. 33 - 44.

Вујаклија, М. (2006). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Гајић, О. и Грандић, Р. (1996). Модели хуманистичког васпитања аутономне личности. *Аутономија личности и васпитање*. Београд: Педагошко друштво Србије.

Гордон, Т. (1998). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ*. London: Gower.

Генадијевич Дељагин, М. (август 2013). Интервју. *Печат, бр. 279*, стр. 38 - 43.

Гиденс, Е. (2007). *Социологија*. Београд: Економски факултет

Davie, R & Galloway, D. (1996). *Listening to children in education*. London: David Fulton Publishers.

Дедић, Ђ. (1996). *Одабрана поглавља школске и породичне педагогије*. Универзитет у Нишу: Учитељски факултет у Врању.

Delakorda, S. (2009). *Elektronska participacija kot politično razmerje: primer interaktivnega oblikovanja politik evropske komisije. Magistrsko delo*. Univerza v Ljubljani Fakulteta za družbene vede.

Дибе, Ф. (Dibe Fransa) (2002). *Средњошколци*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Деца данас за децу сутра, Агенда за будућност. (2001). Београд: Југословенски центар за права детета. Преузето 18.1.2015. са http://www.cpd.org.rs/Data/Files/agenda_za_buducnost_sr-latin.pdf

Димитријевић, В. (1993). *Неизвесност људских права*. Сремски Карловци, Нови Сад: Издавачка књижевница Зорана Стојановића

Доношење и садржина школских програма у основном и средњем образовању и васпитању (Стручни коментар). Преузето 11.6.2014. са [osdimitrijetucovic.files.wordpress.com/.../struc48dni-komentar-donoc5a1enje-c5a1kolskih-programa-u-oc5a1\(2\)](http://osdimitrijetucovic.files.wordpress.com/.../struc48dni-komentar-donoc5a1enje-c5a1kolskih-programa-u-oc5a1(2))

Draft National Children's Policy Working group. Chairperson Dorian Bezzina. Ministry of Education, Employment and the Family, Malta. Преузето 26.7. 2013. са https://www.education.gov.mt/mediacenter.ashx?file=MediaCenter/Docs/1_child%20policy.pdf

Дубљанин, С. (2011). Функција наставника и функција ученика- да ли је та подела одржива? *Настава и васпитање бр. 1*, стр.58 - 64.

Ђорђевић, Ј., Поткоњак, Н. (1982/1990). *Педагогија (нето, поправљено издање)*. Београд: Научна књига.

Ђорђевић, Ј. (1990). *Интелектуално васпитање и савремена школа*. Сарајево: Свјетлост, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ђурић, И. (2013). Перцепција квалитета и задовољство иницијалним образовањем наставника средњих стручних школа. *Настава и васпитање бр.2*. стр. 304 - 317.

EUROPEAN COMMISSION Directorate-General for Education and Culture Implementation of "Education and Training 2010" work programme, Working group on Basic skills, entrepreneurship and foreign languages. Progress Report November 2003. http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basic-skills_en.pdf. Превод Сандра Плазибат. Преузето 9.8.2015. са <http://www.pedagog.rs/evropska%20uniija.php>

Ериксон, Х.Е. (2008). *Идентитет и животни циклус*. Београд: Завод за уџбенике.

Електронска партиципација. У електронска партиципација. Преузето 20.5.2013. са <http://www.inera.si/e-participacija-e-demokracija/elektronska-participacija>

Живковић, Ј. (2013). *Друштво, одабрана поглавља*. Ниш: СВЕН.

Жунић- Цицварић, Ј и Стефановић, Ј. (2007). *Водич кроз ученички парламент*. Ужички центар за права детета.

Закон о основама система образовања и васпитања (2004). Преузето 29.7.2013. са http://tesla.pmf.ni.ac.rs/f_odeljenje/Zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja_%20preciscen%20tekst.pdf

Закон о основама система образовања и васпитања (2009). Београд: Просветни преглед, специјални број.

Закон о основама система образовања и васпитања (2013). Преузето 29.7.2013. са http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html

Закон о средњем образовању и васпитању (2013). Службени гласник Републике Србије бр. 55.

Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001). *Активно учење- Приручник за примену метода активног учења/ наставе*. Београд: Институт за психологију, Министарство просвете и спорта РС, Министарство за просвјету и науку Црне Горе.

Ивковић, М. и Миленовић, Ж. (2010). Социјални односи у одељењу и повољна емоционална клима. *Годишњак за педагогију бр.1*. Универзитет у Нишу: Филозофски факултет.

Интересовања и потребе младих за програмским садржајима у локалној заједници (2009). Београд: Центар за права детета. Немачка организација за техничку сарадњу- пројекат Трансформација сукоба и оснаживање младих. МОИС РС.

Истраживање образовања и формулисање образовних политика. (2007). Мимица, А., уредник. Београд: Центар за образовне политике, Алтернативна академска образовна мрежа.

Ishodi učenja: Učenje sa namjerom (2011). Crnogorski Kvalifikacioni odbor*СКО.

Преузето 6.8.2014 са <http://www.cko.edu.me/Library/files/Ishodi%20ucenja%20110328.pdf>

Јовановић, Б. (1994). *Васпитање у основној школи.* Београд: Просветни преглед, Бел прес.

Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање (треће измењено и допуњено издање).* Београд: Издавачко предузеће Едука.

Јовановић, Б. (2011). Смисао и циљеви хуманистички усмереног васпитања и образовања у савременим условима. *Педагошка стварност бр. 7 - 8.*, стр. 596 - 609.

Johnson, V., Ivan-Smith, E., Gordon, G., Pridmore, P. & Scott, P. (Eds), *Stepping forward: Children and young people participation in the development process.* London: Intermediate technology publication.

Јоксимовић, С. и Јањетовић, Д. (2008). Појам о себи и вредносне оријентације адолесцената. *Зборник Института за педагошка истраживања бр.2.*, стр.288 - 305.

Каменов, Е. (2006). *Васпитно- образовни рад у припремној групи дечијег вртића- теорија и пракса.* Нови Сад: Драгон.

Качапор, С. (1999). *Увод у школску педагогију.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Качапор, С. (2003). *Садржаји из опште историје педагогије.* Панчево: Графос интернационал.

Качапор, С. (2013). *Теме из педагогије.* Косовска Митровица: Филозофски факултет.

Кундачина, М., Банђур, В. (2007). *Академско писање.* Ужице: Учитељски факултет.

Конкурс за упис ученика у први разред средње школе у Републици Србији за школску 2014/2015. годину (2014). Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Београд: Просветни преглед.

Кораћ, И. (2012). Компетенције наставника за реализацију наставних садржаја. Београд: *Настава и васпитање бр. 1*, стр. 99 - 109.

Костић, П. и Хедрих, В. (2005). *Психолошка рачунарска статистика VO. 3. Поглавље- Факторска анализа*. Ниш.

Крнета, Љ., Поткоњак, М. И Поткоњак, Н. (1965). *Педагогија*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.

Круљ, Р. Качапор, С. и Кулић, Р. (2003). *Педагогија*. Београд: Свет књиге.

Кулић, Р. и Деспотовић, М. (2004). *Увод у андрагогију*. Београд: Свет књиге.

Кулић, Р. (2011). *Компаративна педагогија, теорија, системи, реформе*. Београд: Свет књиге, Бања Лука: Филозофски факултет.

Кузмановић, Б. и Штајнбергер, И. (2000). *Психологија: за трећи и четврти разред трговинских, угоститељско- туристичких и школа за личне услуге*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Клермонт-Пере, А. Н. (2004). *Социјална интеракција и интелектуални развој*. Београд: ЗУНС

Кецмановић, Н. (2001). Предговор: Од демократизације образовања ка образовању за демократију. У Сузић, Н. (2001). *Социологија образовања*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.

Кнежевић- Флорић, О. (2010). Социјална компетенција педагога: предуслов за промене пракси предшколског васпитања и образовања. *Настава и васпитање бр.1*. стр. 116 - 129.

Комленовић, Ђ.и Половина, Н. (2012). Процена наставника о испољавању ученичке иницијативности. *Зборник института за педагошка истраживања бр.2*, стр. 266 - 282.

Краварушић, В. (2003). Циљ и задаци васпитања у Србији. *Настава и васпитање бр.5/03*, стр. 509 - 527.

Краварушић, В. (2010): Ставови ученика средње школе о партиципацији у образовно-васпитном раду. У зборнику *Васпитање за хумане односе- проблеми и перспективе* (стр. 213 – 223). Универзитет у Нишу, Филозофски факултет.

Краварушић, В. (2011): Ставови ученика о проевропским и националним вредностима. У књизи резимеа *Школа као чинилац развоја националног и културног идентитета и проевропских вредности: образовање и васпитање - традиција и савременост* (стр. 116). Јагодина: Педагошки факултет и Министарство за науку и технолошки развој Србије, Међународни научни скуп.

Краварушић, В. (2012): Улога ученика у евалуацији образовно-васпитног процеса. У зборнику *Педагог између теорије и праксе*. Универзитет у Београду, Одељење за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду и Педагошко друштво Србије.

Краварушић, В. (2013). О васпитној улози школског система данас. У зборнику *Наше стварање 13* (стр. 309 – 317). Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.

Лалић-Вучетић, Н., Ђерић, И. и Ђевић, И. (2009). Ученичка аутономија и интерперсонални стил наставника у теорији самодетрминације. *Зборник Института за педагошка истраживања бр.2*. стр. 349-366.

Lansdown, G. (1995). *Taking Part: Children's Participation in Decision Making*. London: Institute for Public Policy Research

Лазич, С.и Риста,С. (2007). Партиципација ученика у школама Војводине. Нови Сад: *Педагошка стварност бр. 5-6.*, стр. 385 - 401.

Lewis, Mary Ellen (1998). Project Grow at the City/ as /School, High School in New York. у. V. Johnson, E. Ivan-Smith, G. Gordon, P. Pridmore & P. Scott (Eds), *Stepping forward: Children and young people participation in the development process*. London: Intermediate technology publication.

Лончар Вицковић, С., Долачек Алдук, З. (2009). Исходи учења – приручник за свеучилишне наставнике. Осиек: Свеучилиште Јосипа Јураја Штросмајера.

Маринковић, С. (2006). Партиципативно учење у комбинованом одељењу. *Педагогија*, бр.4., стр. 453 - 468.

Маринковић, С. (2010). Проблеми квалитета нашег образовања и промене у концепцији образовања. *Настава и васпитање бр. 1*. стр. 5 - 23.

Маринковић, С. (2011). Активност ученика у светлу развојних теорија учења. *Настава и васпитање бр.3*, стр. 349 - 365.

Марковић, Д. и Хафнер (1993). *Социологија*. Ниш: Просвета.

Марковић, Д. и Вучковић, С. (2007). *Да ли сви путеви воде ка омладинској политици? (Истраживање о стању омладинске политике на општинском нивоу у Србији)*. Београд: Forum Syd Balkans Programme.

Марић, М. (2013). Однос особина личности и појма о себи код ученика средње школе. *Зборник Матице српске за друштвене науке бр. 3.*, стр. 551 - 562.

Мала енциклопедија Просвета- општа енциклопедија (треће издање) (1978). Београд: Просвета.

Малинић, Д., Комленовић, Ђ. и Станишић, Ј. (2013). Утицај имплементације образовних стандарда на оцењивање и постигнуће ученика: очекивања наставника. *Настава и васпитање*, бр. 4. стр. 576 - 587.

Mayall, В. (2000). The sociology of children in relation to children's rights. *International Journal of Children's Rights*, 243-259.

Манојловић, Њ., Петрин, И., Симић, М. и Мојсиловић, М. (2006). *Развој и ангажман младих у локалној заједници: Ученички парламент – први корак ка демократији*. Београд: Центар за слободне изборе и демократију.

Матејевић, М. (2012). Функционалност породичних система и васпитни стил родитеља у породицама са адолесцентима. *Настава и васпитање бр.1*, стр. 128 - 140.

Марцетић, А. (2010). *Кључне компетенције за цјеложивотно учење и инструменти за њихово вредновање*. Преузето 6.8.2014. са <http://www.kvalis.com/o-portalu/item/112-klju%C4%8Dne-kompetencije-za-cjelo%C5%BEivotno-u%C4%8Denje-i-instrumenti-za-njihovo-vrednovanje>

Милић, А.(2001). *Социологија породице*. Београд: Чигоја штампа.

Мир на земљи, антологија (2001). Београд: Гутенбергова галаксија.

Мирић, Ј. (1996). *Морална аутономија, психологија и васпитање*. Београд: *Аутономија личности и васпитање*: Педагошко друштво Србије.

Миловановић, Р. (2012). Структура идентитета у детињству и младости. *Међународни научни скуп: Школа као чинилац развоја националног и културног идентитета и проевропских вредности, том 2*, Педагошки факултет у Јагодини, стр. 19 - 33.

Minimum standards for consulting with children. Author Inter-Agency Working Group on Children's Participation (2007). Преузето 12.2.2011. са

<https://plan-international.org/about-plan/resources/publications/participation/minimum-standards-for-consulting-with-children/>

Муратовић, Ј. (2012). Однос мотивације средњошколаца за школским постигнућем и стратешког приступа учењу. *Педагогија, вол. 67, бр. 2*, стр. 220 - 232.

Мужић, В. (2004). *Увод у методологију истраживања одгоја и образовања (друго, измењено и допуњено издање)*. Загреб: EDUCA.

Мушановић, М. (2010). *Конструктивистичка теорија и образовни процес*. Преузето 12.6.2012. са <http://www.skretnica.com/marko>

Николић, Ј. (2012). Исходи учења; Чему служе и како се пишу?. *Стручни скуп: Стандарди постигнућа и компетенције као основ за припрему наставних планова и програма*. Ковачица: Завод за унапређење образовања и васпитања.

Од визије до конкретних корака- РОП о плановима и програмима (2002), Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.

OECDoeecd (2014), Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning, OECD Publishing. Преузето 18.1.2015. са <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

Пятунина, Вера Михайловна (2013). *Воспитание у старшекласниц качеств социално успешной личности*, тема дисертации и автореферата по ВАК 13.00.01. преузето 19.7.2014. са <http://www.dissercat.com/content/vospitanie-u-starsheklassnits-kachestv-sotsialno-uspeshnoi-lichnos>

Павловић, Д. и Павловић, А. (2012). *Резилијентност*. Преузето 17.6.2014. са [http://www.aktuelnosti.org/pdf/2012/2012\[3-4\]08.pdf](http://www.aktuelnosti.org/pdf/2012/2012[3-4]08.pdf)

Партиципација деце и младих у Србији. (2011). Мрежа организација за децу Србије (МОДС). Преузето 20.5.2013. с www.zadecu.org/wpcontent/uploads/2011/doc/Participacija.pdf

Половина, Н. и Весковић, А. (2012). Како родитељи виде будућност своје деце и своју улогу у припреми за ту будућност. *Настава и васпитање*, бр.1. стр. 110 - 127.

Права детета у међународним документима (2011). Уредник Невена Вучковић Шаховић. Београд: Заштитник грађана: Повереник за заштиту равноправности: УНИЦЕФ

Правилник о стручно-педагошком надзору (2012). Службени гласник Републике Србије, бр. 34/12.

Правилник о изменама и допунама Правилника о врсти стручне спреме наставника, стручних сарадника и помоћних наставника у стручним школама (2013). Просветни гласник, бр. 9/13.

Правилник о степену и врсти образовања наставника, стручних сарадника и помоћних наставника у гимназији (2013). Службени гласник - Просветни гласник, бр. 15/13.

Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (2011). Службени гласник- Просветни гласник бр.5/2011.

Правилник о педагошкој норми свих облика образовно-васпитног рада наставника и стручних сарадника у средњој школи (2000). Службени гласник- Просветни гласник, бр.1/92, 23//97 и 2/2000.

Правилник о стандардима квалитета рада установе (2012). Службени гласник Републике Србије бр. 7/2011, 68/2012.

Правилник о вредновању квалитета рада установа (2012). Службени гласник Републике Србије, бр. 9/2012.

Practice Standards in Children's Participation (2005). Save the Children. London: International Save the Children Alliance. Преузето 26.7.2013. са http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/practice_standards_participation_1.pdf

Продановић, Љ. (1989). *Проверите како васпитавате у школи (друго издање)*. Нови Београд: Графичка школа“Милић Ракић“

Приручник за ненасиље са резултатима истраживања о присутности и облицима насиља у средњим школама у Србији (2010): Нови Сад: Организација креативног окупљања.

Приручник за самовредновање и вредновање рада школе (2005). Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије и BRITISH COUNCIL.

Педагошки лексикон (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Педагошка енциклопедија 1,2 (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Петровић, Н. и Кузмановић, Б. (2010). Врста школе и школски успех као чиниоци прихватања личних и друштвених циљева средњошколаца у Србији. *Настава и васпитање бр.3*, стр. 454 - 471.

Пешић, Ј., Виденовић, М. и Плут, Д. (2013). Како средњошколци доживљавају образовне активности. *Настава и васпитање, бр. 3*. стр. 407 - 419.

Пешић, М., Бранковић, Б., Томановић-Михајловић, С. и Дејановић, В. (1999). *Партиципација младих под луном*. Београд: Југословенски центар за права детета.

Пешић, М. (1999). Партиципативна права младих из угла наставника. У *Партиципација младих под луном*. Београд: Југословенски центар за права детета.

Пешикан, А., Антић, С. и Маринковић, С. (2010). Концепција стручног усавршавања наставника у Србији: колико смо далеко од ефикасног модела. *Настава и васпитање бр.3*, стр. 471 - 483.

Радовић, В. (2013). Усмено излагање наставника из перспективе ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања бр. 2.*, стр. 363 - 380.

Радуловић, Ј. и Митровић, М. (2011). Зашто су наставне методе у нашим школама недовољно разноврсне? *Настава и васпитање бр. 3*, стр. 367 - 377.

Редован годишњи извештај заштитника грађана за 2012. годину (2013). Службени гласник Републике Србије бр.29. стр. 55 - 134.

Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006].), Преузето 9.8.2015. са <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:c11090>.

Рот, Н. (1980). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Рот, Н. (2003). *Знакови и значења*. Београд: Плато

Савин, Василий Анатольевич (2013). *Дидактичке оснoвы развития самопрезентации у старшекласников*; тема дисертацији и автореферата по ВАК 13.00.01. Преузето 19.7.2014. са <http://www.dissercat.com/content/didakticheskie-osnovy-razvitiya-samoprezentatsii-u-starsheklassnikov>

Сакач, М. (2012). Традиционална вредносна оријентација и васпитање младих. *«Школа као чинилац развоја националног и културног идентитета и проевропских вредности: Образовање и васпитање-традиција и савременост»*, том 2., Јагодина: Педагошки факултет и Министарство за науку и технолошки развој Србије, стр.105 - 113.

Saurin, Amanda (1998). Participation within the school. *Stepping forward: Children and young people participation in the development process*. Johnson, V., Ivan-Smith, E., G.

Gordon, G., Pridmore, P. & P. Scott, P. (Eds). London: Intermediate technology publication.

Спасић, С. (2010). *Предавања 2009/10. Статистика у фармацији*. Преузето 5.5.2014. са http://www.ef.uns.ac.rs/Download/metodologija_nir/14%20merenje%20u%20istrazivanju.pdf

Спасеновић, В. (2013). Изглед типичног наставника: виђење ученика и наставника из различитих земаља. *Настава и васпитање бр. 1*, стр. 141- 161.

Станојловић, Д. Б. (2008). *Основи педагошке дијагностике*. Београд: Просветни преглед.

Стандарди компетенција за професију наставника, стручног сарадника и васпитача и њиховог професионалног развоја (2011). Београд: Службени гласник, Просветни гласник бр.5.

Stern, R. (2006). *The Child's Right to Participation – Reality or Rhetoric?*

Department of Law, Uppsala University. Преузето 4.3.2011. са <http://uu.divportal.org/smash/get/diva2:168647/FULLTEXT01>

Степановић, И, Павловић-Бабић, Д. и Крњаић, З. (2009). Испитивање узора и идола средњошколаца у Србији. *Зборник Института за педагошка истраживања бр.2*. стр. 401 - 417.

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године (2012). Београд: Службени гласник РС 107/12.

Стратегија развоја курикулума у обавезном и средњем образовању (2002). Београд: Комисија за развој школског програма, Министарство просвете и спорта РС

Сузић, Н. (2004). Наша школа у односу на компетенције за 21 век. *Педагошка стварност бр.3 - 4.*, стр.173 - 193.

Сузић, Н. (2005). *Образовање за 21 вијек*. Бања Лука: ТТ центар.

Сузић, Н. (2012). Правила писања научног рада АПА и други стандарди. Бања Лука: Паневропски Аперион универзитет.

Социолошки речник (2007). Београд: Завод за уџбенике.

Тановић, А. (1978). *Вриједност и вредновање*. Сарајево: ИГКРО Свјетлост.

Требјешанин, Ж. (2001). *Речник психологије*. Београд: Стубови културе.

Требјешанин, Ж. (2008). *Речник Јунгових појмова и симбола*. Београд: Hesperia edu.

Трогрлић, А., Шарчевић, Д. и Васић, А. (2013). Пол, школски успех и мотивација за школско учење. *Педагошка стварност*, бр. 2., стр. 332 - 349.

Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (2010). *Педагогија (дванаесто издање)*. Београд: Научна КМД.

1. *Универзална декларација о правима човека*. У Уводу. Преузето 24.7.2013. са http://www.unmikonline.org/regulations/unmikgazette/04serbian/SChri/SCUniversal_Declaration_of_Human_Rights.pdf

Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in it for schools?*. London and New York: Routledge Falmer.

Хавелка, Н. (1996). Структура ученичких активности као мера реализованости образовних програма. *Зборник Института за педагошка истраживања бр.28*, стр. 236 - 256.

Хавелка, Н. (2007). *Психологија*. Београд: Завод за уџбенике.

Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF.

Hart, R. (1997). *Children's participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. UNICEF.

Хебиб, Е. и Спасеновић, В. (2011). Значај разгранате структуре школских активности. *Настава и васпитање бр. 1*. стр. 65 - 80.

Херера, А. и Мандић, П. (1989). *Образовање за 21.стољеће*. Сарајево: Свјетлост, ООУР Завод за уџбенике и наставна средства Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства Београд.

Хелер, А. (1985). *Филозофија левог радикализма*. Београд: НИРО Младост.

Хрватски енциклопедијски речник (2002). Загреб: Нови Либер.

Хрњица, С. (2008). *Зрелост личности: покушај теоријског одређења и емпиријске процене*. Београд: Завод за уџбенике.

Фурсов, А. (2014). Дерационализација свести. Интервју. Београд: *Геополитика: лист за политичка и друштвена питања, геополитичка и стратешка истраживања*, бр.76, стр.11-13.

Convention on the Rights of the Child. Preamble. Преузето 7.3.2011. са <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>

Child and Youth Participation Strategy East Asia and Pacific Region. (September 2005).UNICEF.

Child and Youth Participation Strategy. Unicef. Преузето 27.7.2013. са

www.unicef.org/.../Child_and_Youth_Participation_Strategy_zero_draft-

Цицварић-Жунић, Ј. и Цицварић, Р. (2010). *Права детета у образовању*. Ужички центар за права детета.

Чупић, Ч. (2001). *Политика и зло*. Београд: Чигоја штампа.

Чупић, Ч. (2002). Демократска владавина: *Буквар демократије* (стр. 1 – 10). Приређивачи: Чупић, Ч., Марковић, С., Скопљак, З. и Марићевић, Ј. Београд: Центар за развој Србије.

Циновић, В., Ђевић, Р. и Ђерић, И. (2013). Перцепција наставника о сопственој иницијативности: Колективна иницијатива спрам личне иницијативе. *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 2. стр. 282 – 297.

Шефер, Ј. и Радишић, Ј. (2013). Подстицање стваралаштва, иницијативе и сарадње у школи: Перспектива наставника и ученика. *Настава и васпитање* бр.4. стр. 553.

Прилог 1.

Упитник за ученике

Партиципација (учешће) ученика средње школе у образовно- васпитном процесу (целокупном животу школе)

Упутство:

Испитујемо партиципацију ученика у образовно-васпитном раду средње школе. Молимо Вас да пре попуњавања пажљиво прочитате Упитник . Пратите упуте за свако од постављених питања и оцените бројевима од 1 – 5 степен којим процењујете Ваше слагање. Очекујемо да ћете у оквиру последњег питања изразити Ваше ставове и допунити оно што сматрате да Упитником није обухваћено. Уколико има нејасноћа, обратите се истраживачу.

Општи подаци (подвуци тачан податак):

Пол:	мушки	женски		
Календарски узраст:	17г.	18г.	19г.	20г.
Стручна спрема мајке:	ош	ссс	виша	висока и више
Стручна спрема оца:	ош	ссс	виша	висока и више
Трајање средњег образовања:		трогодишње		четворогодишње
Општи успех:	довољан	добар	врло добар	одличан

За време школовања учествовао/ла сам у ваннаставним активностима (могуће подвући више активности):

допунска	додатна	секција	припрема за такмичење
	приредбе	излети/екскурзије	библиотека

удружења (парламент, Црвени крст, пројекти...)

Током школовања сам остварио/ла:

-похвале:	1	2	3 и више
-награде:	1	2	3 и више
-места на такмичењима:	1	2	3 и више (1-3 места на такмичењима од школског нивоа и више)

1. Од образовно-васпитних садржаја/ активности, интересују ме (заокружи):

(1-немам интересовања, 2-минимално сам заинтересован/а, 3-понешто ме интересује, 4-прилично ме интересује, 5-интересује ме)

- сви наставни предмети	1	2	3	4	5
- неки предмети	1	2	3	4	5
- један предмет	1	2	3	4	5
- изборни предмет	1	2	3	4	5
- допунска настава	1	2	3	4	5
- додатна настава	1	2	3	4	5
- секције	1	2	3	4	5
- такмичења	1	2	3	4	5
- приредбе	1	2	3	4	5
- библиотека	1	2	3	4	5
- спортско-рекреативне активности	1	2	3	4	5
- омладинска удружења	1	2	3	4	5
- екскурзије/излети	1	2	3	4	5
- друго (наведи):	1	2	3	4	5

2. Моје учешће/партиципацију у образовно-васпитном раду подстиче (заокружи):

(1-не подстиче ме, 2-минимално, 3-понекад, 4-утиче на мене, 5-подстакне ме)

Подстиче ме:	У редовној настави					У ваннаставним активностима				
- садржај предмета/активности	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- материјали за рад	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- родитељ	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- врста активности	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- начин рада наставника	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- другарица/друг	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- знање наставника	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- однос с наставником	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- моје расположење	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- моја улога у раду	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- моја радозналост	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- опште образовање	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- прилика да се покажем	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- оцена	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- припремање за рад	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- припремање за даље школовање	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- значај учења	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- значај активног учешћа у образовно-васпитном раду	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- развијање способности	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- развијање погледа на свет	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

3. Прoцени колико често учествујеш на наведене начине у редовној настави и ваннаставним активностима (заокружи):

(1-никада, 2- ретко, 3- повремено, 4- углавном, 5- увек)

Начин учешћа/партиципације	У редовној настави					У ваннаставним активностима				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- иницирам активност	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- предлажем правила рада	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- пратим предавање	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- истражујем тему користећи разне изворе	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- присуствујем	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- водим дијалог с наставником	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- изводим закључке у оквиру теме	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- седим	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- пажљиво слушам	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- представљам своја сазнања о теми	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- преписујем с табле	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- договарам се с наставником о припреми наредног часа	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- „дајем“ идеје	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- одговарам на питања	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- саопштавам своје мишљење	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- отварам дискусију	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- пишем есеј	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- припремам материјале за наредни час	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- изводим самостално /радну операцију	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- питам шта ми није јасно	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- записујем диктат	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- „хватам“ белешке	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- учествујем у оцењивању	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- тражим додатне информације	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

4. Ситуације описане у табели представљају различите нивое партиципације.

Процени најзаступљенији ниво учешћа ученика твоје школе у редовној настави и ваннаставним активностима, заокруживши одговарајући број.

Ниво партиципације ученика	Редовна настава	Ваннаставне активности
Нема партиципације-наставници игноришу ученике у свим одлукама и активностима	1	1
Наставници управљају, ученицима кажу само шта треба да раде	2	2
Наставници доносе све одлуке (управљају), уз објашњење разлога	3	3
Манипулација-наставници одлуче шта ће да се ради а онда питају ученике, при чему ученици морају да се сложе	4	4
Декорација-наставници одлучуј одлучују шта ће да се ради, а ученици учествују изводећи активности	5	5
Привид -наставници одлучују, а ученике укључе да одлуче око небитних ствари	6	6
Наставници подстичу идеје ученика, али их не узимају у обзир при одлучивању	7	7
Консултације-наставници пажљиво разматрају ставове ученика и одлучују узимајући их у обзир	8	8
Заједничко одлучивање по принципу једнакости	9	9
Ученици воде-наставници помажу	10	10
Ученици управљају-наставници се укључују само када је потребна помоћ	11	11

5. Којом оценом би означио своје учешће у образовно-васпитном раду школе (заокружи):

1 2 3 4 5

6. Ученици моје школе учествују у образовно-васпитном процесу (заокружи):

готово не учествују мало умерено активно врло активно

7. Заокружи број који означава меру твоје сагласности тврдњом:

1- не слажем се; 2- не слажем се у већој мери; 3- делимично се слажем;

4- слажем се у већој мери; 5- потпуно се слажем;

	За себе могу да кажем да:	1	2	3	4	5
1.	прихватам туђе мишљење ако су аргументи убедљиви	1	2	3	4	5
2.	ми не смета кад је неко другачији од мене	1	2	3	4	5
3.	имам стрпљења да саслушам туђе мишљење	1	2	3	4	5
4.	се дружим се са вршњацима друге националности	1	2	3	4	5
5.	заступам одлучно своја права	1	2	3	4	5
6.	завршавам задатке како тим не би трпео	1	2	3	4	5
7.	се брзо прилагодим новој средини	1	2	3	4	5
8.	поштујем равноправност међу људима	1	2	3	4	5
9.	мислим да је партиципација ученика важна	1	2	3	4	5
10.	сам стекао више другова	1	2	3	4	5
11.	анализирам своје поступке	1	2	3	4	5
12.	тражим додатне информације како би сагледао проблем	1	2	3	4	5
13.	различитост култура сматрам богатством	1	2	3	4	5
14.	успостављам нове контакте	1	2	3	4	5
15.	да бих извршио задатак, одрекнем се и слободног времена	1	2	3	4	5
16.	водим рачуна о свом здрављу	1	2	3	4	5
17.	се трудим да својим понашањем не повредим неког	1	2	3	4	5
18.	ми учешће помаже да лакше изразим своје мишљење	1	2	3	4	5
19.	сам упознао своје добре и слабе стране	1	2	3	4	5
20.	се служим новим технологијама и апаратима	1	2	3	4	5
21.	обављам задатке у оквиру групе	1	2	3	4	5
22.	сам упознао традицију и обичаје свог народа	1	2	3	4	5
23.	успостављам правилну комуникацију са другима	1	2	3	4	5
24.	користим своје способности у учењу градива	1	2	3	4	5
25.	решавам своје проблеме	1	2	3	4	5
26.	пратим збивања у земљи путем медија	1	2	3	4	5
27.	прихватам одлуку већине иако се не слажем	1	2	3	4	5
28.	ефикасно савладавам школске обавезе	1	2	3	4	5
29.	сам развио осетљивост на особе са сметњама у развоју	1	2	3	4	5
30.	тражим помоћ наставника	1	2	3	4	5
31.	се и ван школе дружим са школским друговима	1	2	3	4	5
32.	знања стечена партиципацијом примењујем и ван школе	1	2	3	4	5
33.	се не устручавам да искажем свој суд о нечему	1	2	3	4	5
34.	наставници имају поверења у мене	1	2	3	4	5

8. Забележи (заокружи) 3 редна броја наведених ставова у претходној табели, означавајући 3 става на чије формирање је доминантно утицала школа.

9. У циљу унапређивања партиципације ученика у образовно-васпитном раду, наведи шта сматраш снагама и слабостима ученика, а шта процењујеш као могућности и ограничења школе (услови, организација, кадар):

Ученици (унутрашњи фактори)

<u>снаге</u>	<u>слабости</u>
<u>могућности</u>	<u>ограничења</u>

Школа (спољашњи фактори)

Захваљујемо на сарадњи !

Прилог 2.

Упитник за наставнике

Партиципација (учешће) ученика средње школе у образовно- васпитном процесу (целокупном животу школе)

Упутство:

Испитујемо партиципацију ученика у образовно-васпитном раду средње школе. Молимо Вас да пре попуњавања пажљиво прочитате Упитник. Пратите упуте за свако од постављених питања и оцените бројевима од 1 – 5 степен којим процењујете Ваше слагање. Очекујемо да ћете у оквиру последњег питања изразити Ваше ставове и допунити оно што сматрате да Упитником није обухваћено. Уколико има нејасноћа, обратите се истраживачу.

Општи подаци (подвуци тачнан податак):

Пол: мушки женски

Остварени стаж у образовању: 0-5 год. 6-15.год. 16-24год. више од 25.год.

Стручна спрема: једногодишња специјализација виша висока и више

Предајем: општеобразовни предмет стручни предмет

Задужен/а сам ваннаставним активностима (могуће подвући више одговора):

допунска додатна секција припрема за такмичење
приредбе излети/екскурзије библиотека

удружења (парламент, Црвени крст, пројекти...)

1. Од образовно-васпитних садржаја/активности, ученике интересују (заокружи):

(1-немају интересовања, 2-минимално су заинтересовани, 3-пнешто их интересује, 4-прилично их интересује, 5-интересује их)

- сви наставни предмети	1	2	3	4	5
- неки предмети	1	2	3	4	5
- један предмет	1	2	3	4	5
- изборни предмет	1	2	3	4	5
- допунска настава	1	2	3	4	5
- додатна настава	1	2	3	4	5
- секције	1	2	3	4	5
- такмичења	1	2	3	4	5
- приредбе	1	2	3	4	5
- библиотека	1	2	3	4	5
- спортско-рекреативне активности	1	2	3	4	5
- омладинска удружења	1	2	3	4	5
- екскурзије/излети	1	2	3	4	5
- друго (наведи):	1	2	3	4	5

2. Учесће/партиципацију ученика у образовно-васпитном раду подстиче (заокружи):

(1-не подстиче их, 2-минимално, 3-понекад, 4-утиче на њих, 5-подстиче их)

Подстиче их:	У редовној настави					У ваннаставним активностима				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- садржај предмета/активности	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- материјали за рад	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- родитељ	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- врста активности	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- начин рада наставника	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- другарица/друг	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- знање наставника	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- однос с наставником	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- расположење у ком су	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- улога коју имају у раду	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- њихова радозналост	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- опште образовање	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- прилика да се покажу	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- оцена	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- припремање за рад	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- припремање за даље школовање	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- значај учења	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- значај активног учешћа у образовно-васпитном раду	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- развијање способности	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- развијање погледа на свет	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

3. Колико се често појављују наведени начини партиципације ученика у редовној настави и ваннаставним активностима (заокружи):

(1-никада, 2- ретко, 3- повремено, 4- углавном, 5- увек)

Начин учешћа/партиципације ученика	У редовној настави					У ваннаставним активностима				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- иницирају активност	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- предлажу правила рада	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- прате предавање	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- истражују тему користећи разне изворе	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- присуствују	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- воде дијалог с наставником	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- изводе закључке у оквиру теме	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- седе	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- пажљиво слушају	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- представљају своја сазнања о теми	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- преписују с табле	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- договарају се с наставником о припреми наредног часа	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- „дају“идеје	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- одговарају на питања	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- саопштавају своје мишљење	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- отварају дискусију	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- пишу есеје	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- припремају материјале за наредни час	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- изводе самостално /радну операцију	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- питају шта им није јасно	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- записују диктат	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- „хватају“ белешке	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- учествују у оцењивању	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- траже додатне информације	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

4. Ситуације описане у табели представљају различите нивое партиципације.

Процените најзаступљенији ниво учешћа ученика школе у редовној настави и ваннаставним активностима, заокруживши одговарајући број.

Ниво партиципације ученика	Редовна настава	Ваннаставне активности
Нема партиципације-наставници игноришу ученике у свим одлукама и активностима	1	1
Наставници управљају, ученицима кажу само шта треба да раде	2	2
Наставници доносе све одлуке (управљају), уз објашњење разлога	3	3
Манипулација-наставници одлуче шта ће да се ради а онда питају ученике, при чему ученици морају да се сложе	4	4
Декорација-наставници одлучују одлучују шта ће да се ради, а ученици учествују изводећи активности	5	5
Привид -наставници одлучују, а ученике укључе да одлуче око небитних ствари	6	6
Наставници подстичу идеје ученика, али их не узимају у обзир при одлучивању	7	7
Консултације-наставници пажљиво разматрају ставове ученика и одлучују узимајући их у обзир	8	8
Заједничко одлучивање по принципу једнакости	9	9
Ученици воде-наставници помажу	10	10
Ученици управљају-наставници се укључују само када је потребна помоћ	11	11

5. Којом оценом би означили партиципацију/ учешће ученика у образовно-васпитном раду школе (заокружи):

1 2 3 4 5

6. Заокружите број који означава меру Ваше сагласности са тврдњом:

1- не слажем се; 2- не слажем се у већој мери; 3- делимично се слажем;
4- слажем се у већој мери; 5- потпуно се слажем;

	За себе могу да кажем да код ученика развијам:	1	2	3	4	5
1.	прихватање туђег мишљења ако су аргументи убедљиви	1	2	3	4	5
2.	да им не смета кад је неко другачији од њих	1	2	3	4	5
3.	стрпљење да саслушају туђе мишљење	1	2	3	4	5
4.	дружење се са вршњацима друге националности	1	2	3	4	5
5.	одлучно заступање дечијих права	1	2	3	4	5
6.	завршавање задатка како тим не би трпео	1	2	3	4	5
7.	брзо прилагођавање новој средини	1	2	3	4	5
8.	равноправност међу људима	1	2	3	4	5
9.	свест о важности партиципације	1	2	3	4	5
10.	ширење другарства	1	2	3	4	5
11.	анализирање сопствених поступка	1	2	3	4	5
12.	прикупљање додатних информација како би сагледали проблем	1	2	3	4	5
13.	свест о различитост култура као богатству	1	2	3	4	5
14.	подршку за успостављање нових контаката	1	2	3	4	5
15.	одговорност за извршење задатка, и на рачун слободног времена	1	2	3	4	5
16.	чување здравља	1	2	3	4	5
17.	понашања која не повређују друге	1	2	3	4	5
18.	учешће као пут за лакше изражавање мишљења	1	2	3	4	5
19.	самопроцену - упознавање сопствених добрих и слабих страна	1	2	3	4	5
20.	коришћење нових технологија и апарата	1	2	3	4	5
21.	обављање задатка у оквиру групе	1	2	3	4	5
22.	познавање традиције и обичаја свог народа	1	2	3	4	5
23.	адекватну комуникацију са другима	1	2	3	4	5
24.	коришћење способности ученика при учењу градива	1	2	3	4	5
25.	способност решавање проблема	1	2	3	4	5
26.	навику праћења збивања у земљи путем медија	1	2	3	4	5
27.	прихватање одлука већине, иако је супротна личном ставу	1	2	3	4	5
28.	ефикасније савладавање школских обавеза	1	2	3	4	5
29.	осетљивост на особе са сметњама у развоју	1	2	3	4	5
30.	свест да је наставник увек ту као помоћ	1	2	3	4	5
31.	дружење са школским друговима и ван школе	1	2	3	4	5
32.	понашања у којима знања стечена партиципацијом примењују и ван школе	1	2	3	4	5
33.	исказивање суда о нечему без устручавања	1	2	3	4	5
34.	поверење	1	2	3	4	5

7. Забележите (заокружите) 3 редна броја наведених ставова у претходној табели, означавајући 3 става, за које сматрате да је на њихово формирање код ученика доминантно утицала школа.

8. У циљу унапређивања партиципације ученика у образовно-васпитном раду, наведите шта сматрате снагама и слабостима ученика, а шта процењујете као могућности и ограничења школе (услови, организација, кадар):

Ученици (унутрашњи фактори)

<u>снаге</u>	<u>слабости</u>
<u>могућности</u>	<u>ограничења</u>

Школа (спољашњи фактори)

Захваљујемо на сарадњи !

Прилог 3.

Есеј тест са оријентационим питањима

Упутство

У току је истраживање посвећено партиципацији ученика у образовно-васпитном раду школе. У оквиру наставног плана и програма, током вашег образовања и васпитања у средњој школи, имали сте прилике сусрети се са бројним наставним предметима. Молимо вас да у форми есеја, анонимно, изразите:

- Који су предмети/ предмет изазвали ваше изражено интересовање;
- Који су разлози вашег интересовања за наведене предмете;
- На које начине партиципирате у образовно-васпитном раду у оквиру тих предмета.

Унапред Вам се захваљујемо на сарадњи!

Прилог 4.

<i>Протокол за систематско посматрање часа</i>			
Облик рада			
Метод рада			
Учесталост учешћа ученика	Уводни део часа	Централни део часа	Закључни део часа
Евалуација /носилац			
Карактеристике комуникације			
Напомена			

Прилог 5.

Интервју са _____

Вођен дана _____ од _____
до _____

Увод

Истражујемо учешће / партиципацију ученика у школи. Молимо Вас да, са позиције свог радног места, изнесете своја сазнања, искуства и гледишта о овој теми.

У односу на партиципативна права ученика: право на информације, изражавање и уважавање мишљења при одлучивању о свим питањима од значаја за ученике, колики и какви су учешће и утицаји ученика у животу и раду школе?

Смернице:

- У креирању школског програма: наставног плана и програма и ваннаставних активности

- У сачињавању развојног плана рада школе и годишњег плана рада школе

- У креирању Правила понашања у школи и других докумената којима се регулише живот и рад у школи

- У организацији рада у школи

- У унапређивању квалитета образовно-васпитног рада

- У редовној настави (избор и реализација садржаја)

- У ваннаставним активностима (културно-јавној делатности школе, спортским, уметничким, научним активностима, одељењске заједнице, парламенту, програмима за превенцију насиља...)

- У раду стручних органа школе

- У управљању школом

Уопштено гледано, која од партиципативних права ученика су најчешће заступљена у педагошкој пракси, а која у најмањој мери?

Да ли слажете да у докторској дисертацији наведем извор податка добијених интервјуом?

Захваљујем на разговору!

Прилог 6.

Фокус група

Упутство

Истражујемо учешће/ партиципацију ученика у школи. Интересује нас примена партиципативних права ученика: право на информације, изражавање и уважавање мишљења при одлучивању о свим питањима од значаја за ученике у вашој школи. Молимо вас да изнесете аргументе и своја гледишта о томе колико и какво је ваше учешће и какви су ваши утицаји на сегменте у животу и раду школе. Током рада можете развијати и дискусију о задатој теми. Као оријентација, послужиће нам следећа питања о којима можемо разговарати:

Колико и какво је ваше учешће и утицаји:

- У креирању Правила понашања у школи и других докумената којима се регулише живот и рад у школи
- У креирању школског програма: наставног плана и програма и ваннаставних активности
- У сачињавању развојног плана рада школе и годишњег плана рада школе
- У организацији рада у школи
- У унапређивању квалитета образовно-васпитног рада
- У раду стручних органа школе
- У управљању школом
- У раду одељењске заједнице
- У редовној настави (избор и реализација садржаја)
- У ваннаставним активностима (културно-јавној делатности школе, спортским, уметничким, научним активностима, парламенту, програмима за превенцију насиља...).

Захваљујемо вам на сарадњи!

Прилог 7. Табела 96. Ставови ученика и наставника – опити исходи образовања и васпитања

У: за себе могу да кажем	Ученик наставник	N	M	SD	t	df	Sig.
Н: код ученика развијам							
Прихватање туђег мишљење ако су аргументи убедљиви	y	332	3.9187	1.04405			
	n	85	4.4706	.62846	-4.660	415	.000
Стрпљење да се саслуша туђе мишљење	y	329	4.0912	1.00193			
	n	86	4.5000	.71538	-3.553	413	.000
Дружење са вршњацима друге националности	y	331	4.0514	1.22119			
	n	85	4.4471	.79441	-2.836	414	.005
Завршавање задатка како тим не би трпео	y	329	3.6687	1.10829			
	n	85	4.3529	.78233	-5.355	412	.000
Поштовање равноправности међу људима	y	329	4.4377	.87124			
	n	86	4.7209	.64445	-2.819	413	.005
Свест о важности партиципације	y	329	4.1429	.94399			
	n	86	4.4419	.72930	-2.731	413	.007
Неговање другарства	y	328	4.2896	.94413			
	n	87	4.6782	.53904	-3.680	413	.000
Анализирање поступака	y	328	3.9634	1.00086			
	n	87	4.4713	.71266	-4.442	413	.000
Прибављање додатних информација како би се сагледао проблем	y	329	3.7933	1.03586			
	n	87	4.3333	.77259	-4.539	414	.000
Сматрање различитости култура богатством	y	329	3.9422	1.10142			
	n	86	4.5930	.67524	-5.226	413	.000
Успостављање нових контаката	y	327	4.1560	.94487			
	n	85	4.4471	.76385	-2.625	410	.009
Одрицање од слободног времена да би се извршио задатак	y	328	3.1646	1.26722			
	n	86	4.3256	.80355	-8.077	412	.000
Чување здравља	y	327	4.1254	1.56050			
	n	87	4.5862	.72420	-2.677	412	.008
Понашање које не повређује друге	y	327	4.0581	1.05070			
	n	87	4.7011	.63089	-5.450	412	.000
Учешће као помоћ у лакшем изражавању мишљења	y	330	3.7061	1.01432			
	n	82	4.3171	.78376	-5.089	410	.000
Самопроцена- добре и слабе стране	y	326	4.0000	.99537			
	n	84	4.4762	.70243	-4.126	408	.000
Обављање задатка у оквиру групе	y	329	3.7599	1.09604			
	n	86	4.3488	.74782	-4.703	413	.000
Правилна комуникација са другима	y	329	4.0547	.91900			
	n	87	4.6322	.55227	-5.597	414	.000
Коришћење способности у учењу градива	y	329	4.0517	1.08499			
	n	86	4.4884	.64615	-3.569	413	.000
Прихватање одлуке већине иако је супротна личном ставу	y	328	2.9604	1.35737			
	n	85	3.5647	1.18971	-3.748	411	.000
Ефикасно савладавање школских обавеза	y	330	3.6667	1.12086			
	n	86	4.2791	.76160	-4.785	414	.000
Развијање осетљивости за особе са сметњама у развоју	y	327	3.9297	1.05578			
	n	86	4.5349	.83592	-4.924	411	.000
Развијање свести да је доступна помоћ наставника	y	330	3.3000	1.21453			
	n	87	4.5862	.69134	-9.476	415	.000
Примена знања стечена партиципацијом и ван школе	y	330	3.8697	1.05962			
	n	85	4.4235	.74604	-4.536	413	.000
Развијање међусобног поверења	y	330	3.7758	1.13978			
	n	86	4.6395	.52943	-6.834	414	.000

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а _____ Весна Б. Краварушић _____

број индекса _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом :

« Домети и ограничења партиципације ученика у остваривању општих исхода

_____ образовно-васпитног процеса у средњој школи «

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

Весна Краварушић

У Косовској Митровици, 21.10.2015. године

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: Весна Б. Краварушић

Број индекса _____

Студијски програм: Педагогија

Наслов рада : „ Домети и ограничења партиципације ученика у остваривању
општих исхода образовно-васпитног процеса у средњој школи „

Ментор: Проф. Др Саит Качапор

Потписани/а: Весна Б. Краварушић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици.**

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици.

Потпис докторанда

Весна Краварушић

У Косовској Митровици, 21.10.2015.

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици унесе моју докторску дисертацију под насловом:

“ Домети и ограничења партиципације ученика у остваривању општих исхода образовно-васпитног процеса у средњој школи „

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

Весна Краварушић

У Косовској Митровици, 21.10.2015.

1. Ауторство - Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.