

ПРОЦЕНА НАСТАВНИКА О ИСПОЉАВАЊУ УЧЕНИЧКЕ ИНИЦИЈАТИВНОСТИ*

*Бурђица Комленовић** и Нада Половина*
Институт за педагошка истраживања

Апстракт. У раду се бавимо феноменом ученичке иницијативности, односно укључености ученика у активности у школској средини, као аспектом понашања којим се стварају претпоставке за ученички допринос квалитету наставе и бољем коришћењу образовних и развојних могућности у школској средини. Теми приступамо из перспективе наставника јер нам је циљ да сагледамо како наставници процењују иницијативност својих ученика (колико је значајна, на који начин се испољава, колико је присутна у различитим сегментима школских активности). У првом делу рада анализиран је конструкт „иницијатива/иницијативност ученика“ и њему сродан конструкт „укљученост ученика“. У другом делу рада представљени су резултати истраживања у коме су наставници разредне и предметне наставе (N=182) основних школа са подручја Србије давали своје мишљење о иницијативности ученика. Одговори наставника на упитничка питања отвореног и затвореног типа (укупно 19 ајтема) обрађени су коришћењем квантитативних и квалитативних метода обраде. Резултати истраживања показују да већина наставника мисли да је иницијативност ученика врло значајно, узрасно неспецифично опште својство понашања у школској средини, најприсутније у домену вршњачког дружења и односа са наставницима, а најмање присутно управо у оним доменима ученичког функционисања које наставници сматрају најпожељнијим (савладавање градива, регулација дисциплинских питања).

Кључне речи: укљученост ученика, школска средина, активан однос према стицању знања, компетенције ученика.

* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројектима: „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“, бр. 179034 (2011-2014), „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“, бр. 47008 (2011-2014) – које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

** E-mail: djkomlenovic@rcub.bg.ac.rs

Потреба за активнијим приступом ученика образовним активностима у школској средини у средишту је савремених концептуализација образовних промена везаних за улогу ученика. Стим у вези, једна од осам кључних компетенција на чији значај се указује у Европском референтном оквиру о кључним компетенцијама за целоживотно учење (*Key competences for lifelong learning: European reference framework, 2006: 13*) јесте компетенција названа „смисао за иницијативу и предузетништво“ (*енг. sense of initiative and entrepreneurship*). У истом оквиру препоручено је да се развој ове (као и других кључних компетенција) подстиче већ током иницијалног образовања младих. У духу назначених препорука и у Закону о основама система образовања и васпитања Републике Србије (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 72/2009 и 52/2011) реч/конструкт „иницијатива“ (и синоними ове речи – акција, покретање, предузимљивост) помиње се у више кључних поглавља. Када је реч о ученицима, то су поглавља која се односе на *циљеве и исходе образовања* као и на тематику *права и обавеза ученика, наставника* и осталих стручних органа школе. Конкретно, у поглављу *Циљеви васпитања и образовања* (члан 4) као циљ се наводи: „развој свести о себи, *самоиницијативе*, способности самовредновања и изражавања свог мишљења“ (став 1, тачка 7). Када је реч о исходима, односно обавези система образовања да обезбеди услове за оспособљавање ученика за стицање одређених компетенција, између осталог, у поглављу *Општи исходи и стандарди образовања и васпитања* наводи се и стварање услова да ученици буду оспособљени да „*покрећу и спремно прихватају промене, преузимају одговорност и имају предузетнички приступ* и јасну оријентацију ка остварењу циљева и постизању успеха“ (члан 5, став 2, тачка 10). У поглављу *Право детета и ученика* (члан 103, став 1, тачка 10) наводи се право детета и ученика на „*покретање иницијативе за преиспитивање одговорности учесника у образовно-васпитном процесу* уколико права из (од тачке 1 до тачке 9) овог члана нису остварена“ (реч је о правима везаним за квалитет образовања, уважавање личности и подршку њеном развоју, заштиту од дискриминације, учествовање у раду органа школе, слободи удруживања типа ученичког парламента, подношење приговора и жалби и слично). Уочљиво је да у назначеним законским одредбама концепција о активном и партиципативном приступу ученика фигурира као аспект пожељних ставова исказан на недовољно спецификован начин.

*Концептуално уобличавање теме:
иницијативност и/или укљученост ученика*

Према одређењу у лексикону страних речи (Vujaklija, 1974: 351) иницијатива је реч латинског порекла (*лат. initium*) која означава „почетак/самостални подстицај, први подстрек за нешто, започињање, прегалаштво“, а иницијативна особа (особа од иницијативе) је особа која „узима на

себе да прва покрене неку ствар или неко питање, особа која прва даје подстрек за нешто, предузимљив човек, прегалац“. Дакле, иницијативна особа или иницијатор јесте покретац, зачетник, виновник, прегалац. Ова општа одређења садржана су и у дефиницији већ поменути компетенције *смисао за иницијативу и предузетништво* у којој се истиче да је реч о „способности појединца да претвара идеје у активност, она укључује креативност, иновативност и преузимање ризика као и способност планирања и усмеравања акција према постављеном циљу“ (Key competences for lifelong learning: European reference framework, 2006: 13). Кључна *знања* потребна за развијање ове компетенције јесу она која стварају услове за идентификовање могућности које су доступне у контексту у коме особа функционише (укључујући и ширу слику контекста). Кључне *вештине* потребне за развијање ове компетенције су: проактивна усмереност (укљученост, планирање, организовање, вођење и делегирање, анализа, процена, комуникација), ефективно представљање себе и преговарање, способност да се ради индивидуално и у тиму. Кључни *ставови* потребни за развијање ове компетенције су: иницијатива, проактивност, независност и иновативност. У назначеним спецификацијама (потребна знања, вештине и ставови) уочљиво је да је концепт „смисао за иницијативу“ тешко разграничити од концепта *проактивност* и од укључености особе у контекст у коме функционише и у коме артикулише себе и своју улогу.

Концепт *иницијативност ученика*, слично Фредериксу и сарадницима (Fredericks *et al.*, 2004), у раду третирамо као „метаконцепт“ у оквиру кога су повезана обележја понашања самих ученика (приступ школској средини, лична својства) али и одређене околности и карактеристике саме школске средине као специфичног радносоцијалног контекста (различити сегменти школске средине) у коме различити актери (пре свега наставници и ученици) могу на различит начин генерисати циљеве и проблеме који „позивају“ на активацију и преузимање иницијативе. У прилог оваквом становишту иде и податак да се, када је реч о науци и пракси образовања, описи понашања која карактеришу иницијативност наставника и они описи који карактеришу иницијативност ученика не поклапају. Док су описи понашања која карактеришу иницијативност наставника (Polovina i Komlenović, 2012) блиски описима понашања која се исказују синтагмом/конструктом „проактивни приступ наставника“ (*енг.* proactive teacher approach), описи понашања која се тичу ученичке иницијативности блиски су описима понашања која се исказују синтагмом/конструктом¹ „укљученост ученика“ (*енг.* student engagement).

Ејплтон и сарадници (Appleton *et al.*, 2008) указују да не постоји сагласност у коришћењу речи/израза којим се означава феномен ученичке

¹ У литератури се „укљученост ученика“ и проактивни приступ користе као синтагме/или као конструкти.

укључености и у том смислу дају преглед различитих речи и концептуализација које аутори користе да опишу назначени феномен. Те речи и концептуализације су: *партиципација ученика* – воља да се учествује у академским и неакадемским активностима које се нуде у школској средини; *став који води ка партиципативном понашању*; *енергија у акцији* – спона између особе и активности исказана кроз понашање, емоционалну и когнитиву укљученост; *иницирање активности* – напор и истрајност у односу на програмске и ванпрограмске активности у школи; *психолошки процес који укључује пажњу, интересовање, инвестицију и напор ученика везано за учење*. Исти аутори (Appleton *et al.*, 2008) констатују да је „укљученост ученика“ вишедимензионални конструкт који се може фокусирати као општи ниво укључености и/или диференцирано као: (а) укљученост на нивоу понашања (блиска концепту партиципације – обухвата укљученост у академски, социјалне и ванкурикуларне активности); (б) емоционална укљученост (степен до кога ученик има позитивне/негативне реакције на наставнике, вршњаке, учење и школу); (в) когнитивна укљученост која обухвата учеников сврховити приступ школским обавезама и улагање напора да се схвате сложене идеје и тешки задаци. Не негирајући сложену и концептуално „преклапајућу“ природу конструкта „укљученост ученика“, Рик и Аренд (Rick & Arend, 2011) ипак нуде обједињено одређење. Они истичу да се изразом „укљученост ученика“, најчешће, означава колико ученик учествује у активностима у контексту школе и колико је заинтересован за учење, као и то колико је и како повезан са својим разредом, школом и другим ученицима.

У опсежном прегледу истраживања феномена ученичке укључености Фредерикс и сарадници (Fredericks *et al.*, 2004) указују на важност сагледавања како укључености тако и неукључености ученика (отуђења па и изолације ученика у односу на наставу и функционисање у школској средини). Они истичу да путеви до ученичке укључености могу бити социјални или академски што обухвата могућност партиципације, међусобне односе кључних актера у самој школској свакодневици, ниво и организацију интелектуалних активности у школи и у разреду.

За тему овог рада битно је да део назначених концептуализација укључује и иницирање активности (ниво понашања) у различитим сегментима функционисања ученика у школи, што представља тематски фокус у нашем истраживању. Такође, важно је истаћи да је основна идеја која „стоји“ иза концепта *иницијатива* идеја покретања и најаву будуће активације према одређеном циљу, али да то, истовремено, није гаранција да ће покренута активност имати успешан исход и/или исход добробитан за особу и околину (на пример, површно експонирање и/или коришћење других у остваривању постављеног циља). С тим у вези, у наше истраживачко разматрање теме укључили смо и аспект добробитности, односно пожељних и непожељних облика испољавања ученичке иницијативности у школској средини.

Релевантна истраживања

Преглед података у оквиру Српског цитатног индекса (SCIndex) показује да у нашој средини нема радова који се директно баве темом иницијативности ученика². У међународним оквирима у истраживачким радовима везаним за образовање у којима међу кључним речима фигурира и реч „иницијатива“ извештава се о разноликим покушајима увођења нових садржаја и програма активности у школској средини (превасходно оних које покрећу наставници, ређе ученици и/или родитељи). Како је тежиште у овим радовима на самим програмским активностима које се уводе, сходно дискусији у претходном одељку, већи степен релевантности за тему нашег рада имају истраживања која се баве темом *ученичка укљученост*. О важности разматрања феномена указује и преглед базе података Центра за информације о истраживањима у образовању (ERIC) у којој се у вези са кључном речју „ученичка укљученост“ може идентификовати 6.855 радова.

Како истичу Фредерикс и сарадници (Fredericks *et al.*, 2004), све већи број истраживања посвећених теми ученичке укључености темељи се на поставци да се проучавањем чинилаца који доприносе ученичкој укључености стварају претпоставке за креирање „противотрова“ за све присутнију отуђеност ученика у односу на школу и академске активности, опадање мотивације за учење па и напуштање школовања. Сами аутори дају преглед 39 емпиријских истраживања чији су резултати објављени у периоду од 1988. до 2003. године, а у оквиру којих је тема разматрана на предшколском, основношколском и средњошколском узрасту, у градским, приградским и сеоским школама, као и узимањем у обзир социјалног статуса ученика. У истраживањима која представљају Фредерикс и сарадници, али и у истраживањима новијег датума (Appleton, *et al.*, 2008; Egrey & Wood, 2011; Irakli, 2011; Li & Lerner, 2011; Li *et al.*, 2011) указује се да ученикова укљученост и учествовање имају потенцијал да створе додатну вредност у побољшању квалитета наставе и учења, али и да допринесу смањењу неуспеха напуштања школе и могућег ризичног понашања. Укљученост ученика се препознаје као посебна вредност у настави, како у смислу коришћења предности и могућности које постоје у контексту школе, тако и у развијању знања и активног приступа учењу (Li & Lerner, 2011). Такође, резултати лонгитудиналне студије Лија и сарадника (Li *et al.*, 2011), реализоване на узорку ученика од шестог до осмог разреда основне школе, указују да се у школској средини кроз оквир односа са вршњацима могу развијати и позитивна (производи их подршка вршњака) и негативна (производи их повезивање са вршњацима проблематичног понашања) емоционална и бихејвиорална укљученост. Као

² Постоје радови који се баве активним учешћем ученика у настави у оквиру концепата кооперативног учења и активног учења (Ševkušić, 1998; Ivić i sar., 2001).

чиниоци који подстичу укљученост ученика наводе се чиниоци општег типа као што су институционалне структуре које продубљују однос са ученицима, чиниоци везани за интеракцију ученик-наставник (посвећеност наставника и приступ у преношењу градива), као и чиниоци везани за вршњачку подршку, социоекономски статус и личне особине ученика (Appleton *et al.*, 2008; Errey & Wood, 2011; Irakli, 2011).

У поменутом прегледу истраживања који су дали Фредерикс и сарадници (Fredericks *et al.*, 2004) процене о ученичкој укључености генерисане су кроз опсервације и видео записе понашања ученика, кроз различите типове упитника и интервјуисањем самих ученика и/или наставника. Извори процене понашања ученика у неким истраживањима били су сами ученици, у неким истраживањима су то били наставници, док су у неким проценама давали и једни и други. На важност перспективе из које се даје процена указују резултати истраживања Харта и сарадника (Hart *et al.*, 2011). У истраживању ових аутора процене ученичке укључености давали су и ученици и наставници, а факторизацијом одговора добијених на примењеним упитницима добијене су две различите факторске конфигурације. Наиме, док су подаци добијени на узорку ученика у складу са основним теоријским моделом о емоционалној, бихејвиоралној и когнитивној укључености (добијена су три независна фактора), подаци добијени на узорку наставника груписали су се у оквиру једног фактора. У том смислу Харт и сарадници су закључили да наставници ученичку укљученост виде на један уопштенији начин – као глобални конструкт.

Метод

У раду се бавимо разматрањем феномена иницијативности ученика дефинисаног на нивоу понашања као самостално покретање активности у различитим сегментима функционисања ученика у школи. Ученичку иницијативност разматрамо из перспективе наставника. Како према нама доступним подацима у нашој средини нема истраживања у којима је испитивана ова тема, наш истраживачки циљ јесте почетно „мапирање територије“ феномена, односно сагледавање како наставници процењују степен и манифестације ученичке иницијативности у различитим сегментима школског функционисања, да ли и на који начин наставници праве разлику између пожељних и непожељних облика испољавања ученичке иницијативности, на који начин наставници праве разлику између иницијативних и неиницијативних ученика.

Узорак и процедура истраживања. Узорак је пригодно формиран и обухватио је 182 наставника предметне и разредне наставе као и стручне сараднике из основних школа у Београду, Панчеву, Кикинди, Краљеву, Ужицу и Нишу (једна школа из сваког града). Већину узорка чиниле су жене/наставнице (84%). Више од трећине узорка чинили су испитаници животне доби од 35 до 45 година (36,5%), више од четвртине их је било

у доби од 45 година до 54 године (27,2%), а мање од петине је старости од 24 до 34 године (18,6%), док је најмање испитаника било у животној доби од 55 година до 63 године (17,7%). Када је реч о радном искуству, највећи број испитаника у нашем узорку укупно радно искуство стекао је радећи само у образовној установи, а дужина тог искуства приказана је у Табели 1.

Табела 1: Дужина радног стажа у образовању

Дужина радног стажа	Стаж у образовању (%)
1-5	14,3
6-10	23,3
11-15	17,3
16-20	17,8
21-25	7,3
26-30	9,6
31-35	6,8
36-38	3,3

С обзиром на облике наставних активности и природу предмета које наставници предају, стратификовали смо узорак тако што су наставници разврстани у шест подгрупа: наставници разредне наставе (27,2% узорка), наставници матерњег и страних језика (24% узорка), наставници природних наука – биологија, хемија, физика, географија (17,8% узорка) наставници математике, информатике и техничког образовања (13,9% узорка), наставници друштвених предмета – историја, грађанско васпитање, веронаука (7,9% узорка), наставници уметничке групе предмета (ликовно и музичко васпитање) и физичке културе (7,3 % узорка). Истраживање је реализовано 2011. године, спроведено је у самим школама а учешће у истраживању било је добровољно и анонимно.

Коришћени инструмент и анализа података. За потребе истраживања креирали смо упитник, који је, поред основних података (године живота, пол, године укупног стажа и стажа у образовању, степен и врста образовања, посао/предмет који предаје) садржао и део од пет питања (укупно 19 ајтема) која су се односила на тему иницијативности ученика. Три питања су се односила на процену наставника о: (1) општем степену испољавања ученичке иницијативности; (2) степену испољавања ученичке иницијативности у специфичним сегментима школског функционисања (процес савладавања градива на часу, ваннаставне активности у школи, дружење ученика, однос наставника и ученика, дисциплинска питања); (3) пожељним и непожељним облицима испољавања ученичке иницијативности у школској средини. У оквиру два питања од настав-

ника је тражено да издвоје једног ученика кога сматрају најиницијативнијим у школској средини и једног кога сматрају најмање иницијативним, а потом да за свакога од њих дају одређене податке (кратак опис, разред, пол, општи школски успех и успех у предмету самог наставника који даје процену).

Сходно природи постављених питања добијени одговори су анализирани комбиновањем квантитавних и квалитативних метода анализе одговора. Од квалитативних поступака коришћен је поступак индуктивне тематске анализе (Fereday & Muir-Cochran, 2006). Овај поступак подразумева на истраживачким подацима засновано идентификовање тема релевантних за опис феномена као пута којим се ствара оквир за препознавање образаца унутар самих података, односно за кодирање одговора на отворена питања у упитнику. Од квантитативних поступака коришћени су поступци дескриптивне статистике (фреквенцијска анализа, рачунање аритметичких средина и стандардне девијације) као и поступак анализа значајности разлика аритметичких средина и поступак анализе варијансе.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Иницијативност ученика у школској средини из перспективе наставника: значај и манифестације

Наставници су прво процењивали *значај ученичке иницијативности* као својства понашања у школској средини. Процену су давали преко скале распона од 1 до 10 (1 је најмањи а 10 највећи износ значаја иницијативности). Већина наставника проценила је да је иницијативност ученика врло значајно својство понашања у школској средини (просечна вредност процена је $AS=8,16$ уз стандардно одступање $SD=1,460$). Тачније, 75,5% наставника је своју процену исказало избором вредности осам и више на понуђеној десетостепеној скали. У процени значаја ученичке иницијативности наставници разредне наставе и наставници предметне наставе се не разликују ($t=-0,994$; $df=172$; $p=0,322$, није статистички значајан), а ова врста разлике не постоји ни када се међусобно упореде одговори свих подгрупа – наставника разредне наставе и наставника различитих предметних група ($F=1,090$; $df=3$, $p=0,356$, није статистички значајно). Разлике нису утврђене ни у погледу старости наставника ($F=0,404$; $df=7$; $p=0,899$, није значајно), ни у погледу дужине радног стажа у образовању ($F=0,709$; $df=7$; $p=0,664$). Добијени резултати сугеришу да је, из угла наставника, иницијативност ученика веома важно, узрасно неспецифично опште својство понашања у школској средини.

Следећи аспект процене биле су манифестације ученичке иницијативности. Степен испољене иницијативности ученика у шест сегмената ученичког функционисања у школској средини наставници су процењивали на скали од 0% до 100% (при чему 0% значи да у конкретном домену активности у школи ученици у целини уопште не испољавају никакву иницијативност, док 100% значи да су ученици у целини максимално иницијативни у том сегменту активности). У Табели 2 приказани су добијени одговори кроз средње вредности и стандардна одступања.

Табела 2: Испољавање ученичке иницијативности у различитим сегментима школског функционисања: процена наставника

Степен иницијативности ученика	AS	SD
У процесу савладавања градива	54,64	19,318
У оквиру ваннаставних активности и догађаја	58,05	27,551
У вези са међусобним дружењем	69,86	22,177
У вези са питањима односа наставника и ученика	58,52	22,841
У вези са регулацијом дисциплинских питања	52,12	24,644
У односу на нешто друго	35,00	31,820

Висина приказаних средњих вредности (AS) добрим делом (али не у потпуности) одражава разлике добијене тестирањем значајности разлика средњих вредности за сваку од тврдњи/сегмената понашања ученика (међусобно упоређивање средњих вредности према принципу свака средња вредност са сваком другом средњом вредношћу)³. Из оквира ове опсежне анализе представимо само најважније налазе. У проценама наставника степен испољене ученичке иницијативности везане за међусобно/вршњачко дружење значајно је већи од степена испољене иницијативности која је у вези са: савладавањем градива ($t=-7,980$; $df=173$; $p=0,000$, значајно на нивоу 0,01), ваннаставним активностима ($t=-5,492$; $df=173$; $p=0,000$, значајно на нивоу 0,01), питањима односа наставника и ученика ($t=5,784$; $df=174$; $p=0,000$, значајно на нивоу 0,01) и регулисањем дисциплинских питања ($t=8,255$; $p=0,000$; $df=169$; $p=0,000$, значајно на нивоу 0,01). Такође, наставници процењују да је степен ученичке иницијативности у вези са питањима односа наставника и ученика већи од иницијативности у регулисању дисциплинских питања ($t=3,754$; $df=169$; $p=0,000$, значајно на нивоу 0,01) и у савладавању градива ($t=-2,201$; $df=173$; $p=0,029$, значајно на нивоу 0,05). Наставници процењују

³ Резултати ове анализе у целости нису (представљени) због опсежности података. Заинтересовани читаоци целовите податке могу добити од аутора.

и да је степен испољене ученичке иницијативности у оквиру ваннаставних активности већи у односу на иницијативност ученика у вези са регулисањем дисциплинских питања ($t=2,327$; $df=168$; $p=0,021$, значајно на нивоу 0,05). Дакле, посматрано уопштено, према мишљењу наставника ученичка иницијативност се у највећем степену испољава у сегменту међусобног дружења самих ученика, потом у вези са односом наставника и ученика и у ваннаставним активностима, а најмање у процесу учења и у регулацији дисциплинских питања. Међусобним упоређивањем одговора свих подгрупа (наставници разредне наставе, наставници различитих предметних група) нису утврђене статистички значајне разлике. Разлике нису утврђене ни у погледу старости испитаника ни у погледу дужине радног стажа у образовању.

Наставници су, такође, давали своје мишљење о *најпожељнијим и најнепожељнијим облицима испољавања ученичке иницијативности*. Реч је о одговорима на питање отвореног типа (од испитаника је тражено да напишу два пожељна и два непожељна облика испољавања ученичке иницијативности у школској средини). У складу са тим, одговори су анализирани поступком индуктивне тематске анализе садржаја са циљем издвајања најзаступљенијих категорија одговора. Део наставника (13,89%) није одговорио на ово питање. Део наставника је на питање одговорио непотпуно – дао је по један уместо инструкцијом тражена два пожељна и два непожељна описа испољавања ученичке иницијативности. Стога смо тематском анализом обухватили само узорак одговора који обухвата по један опис пожељног и непожељног испољавања ученичке иницијативности. На основу овако постављене тематске анализе идентификовали смо конструкте првог (категорије понашања кроз које наставници описују пожељне и непожељне облике испољавања ученичке иницијативности) и другог степена (груписање наставничких описа у категорије/обрасце пожељних и непожељних испољавања иницијативности ученика), што је приказано у Табели 3.

Табела 3: Виђења наставника о најчешћим пожељним и непожељним облицима ученичке иницијативности

Пожељни облици ученичке иницијативности	Непожељни облици ученичке иницијативности
<p><i>Иницијативност као заинтересованост за стицање знања, учење и успех</i> Укључује одговоре: активност на часу, стицање знања, заинтересованост, жеља за новим знањем, савладавање наставног градива, успех. (одговори 52,59% наставника)</p>	<p><i>Иницијативност у функцији агресивног понашања</i> Укључује одговоре: подстицање вршњака на неприхватљиве облике понашања, учешће у тучама, деструктивност, осиноност, претње, ривалства, ометање часа и слично. (одговори 43,79% наставника)</p>

<p><i>Иницијативност у стварању сарадничних односа у школи</i> Укључује одговоре: сарадња са наставником, сарадња са учеником, помоћ другу, дружење. (одговори 23,20% наставника)</p>	<p><i>Иницијативност без циља</i> Укључује одговоре: окупљање групе без циља деловања, захтеви за које не постоје услови, претерано коришћење компјутера, „дружења“ на часу и слично. (одговори 25,54% наставника)</p>
<p><i>Иницијативност у односу према раду и према радном окружењу</i> Укључује одговоре: дисциплина, одговорност, марљивост, толерантност, пажња, упорност, истрајност, предузимљивост, радозналост, комуникативност, нове идеје и акције. (одговори 23,20% наставника)</p>	<p><i>Иницијативност у функцији самоистичања</i> Укључује одговоре: наметљивост, самоистичање, лична промоција, борба за оцену а не за знање и слично. (одговори 16,78% наставника)</p>

Интегративни поглед на одговоре наставника о пожељним и непожељним облицима испољавања ученичке иницијативности у складу је са указивањем на значај етичке компоненте иницијативног понашања (Key competences for lifelong learning: European reference framework, 2006; Li *et al.*, 2011) као компоненте везане за квалитет процеса успостављања личних циљева у контексту коришћења школске средине.

Наставници су, такође, питани да издвоје једног ученика коме предају или су предали а кога сматрају најиницијативнијим у школској средини, као и једног ученика кога сматрају најмање иницијативним. У наставку ових питања од наставника је тражено да за свакога од издвојених ученика дају одређене податке (кратак опис, разред, пол, општи школски успех и успех у предмету самог наставника који даје процену). Очекивано наставници су издвајали ученике којима непосредно предају – наставници разредне наставе (којих је у узорку 27,2%) издвајали су ученике из прва четири разреда основне школе (26,4% ученика, готово половина издвојених ученика је у четвртог разреду)⁴, а наставници предметне наставе (којих је у узорку 72,8 %) ученике из виших разреда основне школе (73,6% ученика, више од две трећине ученика је у седмом и осмом разреду). Чини се да је у проценама наставника присутна компонента кумулативности искуства везаних за иницијативност/неиницијативност њихових ученика. Такође, у овом сегменту анализе у проценама наставника дечаки/ученици више него девојчице/ученице су издвојени и као најиницијативнији (55,2% дечака; 44,8% девојчица) и као најмање иницијативни (74,5% дечака; 25,4% девојчица). Овај налаз сматрамо одразом социокултурних стереотипа у којима су активност и самоиницирање активности део развојног обрасца који се очекује и подстиче код

⁴ Један наставник разредне наставе издвојио је свог некадашњег ученика који је, у тренутку процене, био у петом разреду основне школе.

дечака пре него код девојчица, што може дати израженији контраст у проценама најиницијативније/најнеиницијативније. У групи најиницијативнијих ученика 95% је ученика са одличним успехом а 94,4% их има одличну оцену из предмета који наставник/испитаник предаје. У групи најмање иницијативних ученика нису добијени подаци о општем успеху ученика, а у погледу оцене из предмета наставника/испитаника најчешће су издвајани ученици са довољном (51,7%) и добром (32,1%) оценом, као и са недовољном оценом (3,1%). У групи најмање иницијативних ученика налази се и 4,7% ученика који из предмета имају одличну оцену и 8,4% ученика који имају врлодобру оцену. Одговоре наставника илуструју следећи примери:

- *Слуша, даје своја запажања, креативан, знатижељан* (опис даје наставница биологије /49 година, 21 година стажа у образовању/ за ученика VIII разреда који има одличан општи успех и успех у предмету наставника);
- *Редовно ради, активна на часу, учествује у свим активностима ван редовне наставе, одговорна, пажљива, добар друг, хумана* (опис даје наставница географије /44 године, 16 година стажа у образовању/ за ученицу VIII разреда која има одличан општи успех и успех у предмету наставника);
- *Само је физички присутан ако је прозван и ако зна даје одговор на постављено питање* (опис даје наставница биологије /40 година, 13 година стажа у образовању/ за ученика VIII разреда који има врло добар општи успех и добар успех у предмету наставника);
- *Никада не диже руку, одговара са да и не, незаинтересована, слабе концентрације, тиха, повучена, послушна, стидљива* (опис даје наставница енглеског језика /38 година, 10 година стажа у образовању/ за ученицу VIII разреда која има врло добар и општи успех и успех у предмету наставника).

Добијени одговори указују да су наставници своје процене базирали на континуитету искуства рада са ученицима (груписање изабраних ученика у последњим разредима оба образовна циклуса), и да за већину наставника основу процене чини, пре свега, постигнуће ученика али и одреднице које се тичу општег активитета и дисциплине (однос дечака и девојчица).

Дискусија резултата и закључна разматрања

Проблемзаинтересованости/незаинтересованости ученика, њихове укључености, односно неукључености у активности на часу и у школи у средишту је бројних разматрања како теоретичара/истраживача тако и свих непосредних актера праксе образовања младих – пре свега наставника и родитеља. Назначеним проблемом у раду се бавимо из перспективе

наставника и са циљем да одговоримо на истраживачка питања о томе како наставници процењују степен и манифестације ученичке иницијативности у различитим сегментима школског функционисања, да ли и на који начин наставници праве разлику између пожељних и непожељних облика испољавања ученичке иницијативности и разлику између иницијативних и неиницијативних ученика. Одговори на ова питања указују да наставници иницијативност ученика сматрају веома важним општим и узрасно неспецифичним својством понашања у школској средини, као и то да иницијативност, односно неиницијативност ученика повезују са њиховим постигнућима. С друге стране, иницијативност ученика се појављује као концепт који је специфичан у односу на пол у смислу да су у проценама наставника и као најиницијативнији и као најмање иницијативни издвојени дечаци/ученици што сматрамо одразом две групе стереотипа на критеријуме процене наставника. Реч је о стереотипима који се тичу школског успеха дечака и девојчица (девојчице су успешније у учењу) и оних који се тичу очекивања већег степена самоиницирања активности (израженије су код дечака).

Резултати нашег истраживања показују да је у разматрању феномена иницијативности важан аспект вредносно усмерење и врста циљева који чине оквир из кога се иницијативно понашање појединца у конкретном контексту генерише. У том смислу, наставници су у својим проценама направили разлику између позитивних/пожељних облика испољавања (иницијативност као: заинтересованост за стицање знања, учење и успех; стварање сарадничних односа у школи; однос према раду и радном окружењу) и негативних/непожељних облика испољавања (иницијативност у функцији агресивног понашања, иницијативност без циља, иницијативност у функцији самоистицања) ученичке иницијативности.

Важан налаз нашег истраживања јесте и тај да је према виђењу наставника иницијативност ученика најприсутнија у домену вршњачког дружења и односа са наставницима (донекле и у оквиру ваннаставних активности), а најмање присутна управо у оним доменима ученичког функционисања (савладавање градива и регулисање дисциплинских питања) које наставници сматрају најпожељнијим (иницијативност као заинтересованост за стицање знања, учење и успех, за стварање сарадничних односа и стварање односа према раду и према радном окружењу). Дакле, према мишљењу наставника најприсутнији је вршњачки и партиципативни облик ученичке укључености (повезивање ученика са другим ученицима и неакадемским активностима у школској средини) што отвара простор и за пожељне и за непожељне облике испољавања иницијативности. Овако сагледана конфигурација облика ученичке иницијативности умањује могућност ученика да допринесу унапређењу квалитета наставе и учења и бољем коришћењу могућности које пружа школска средина. Такође, када овај сегмент добијених налаза повежемо

са проценама истих наставника⁵ о испољавању сопствене иницијативности (Polovina i Komlenović, 2012), добијамо сложену слику системске „повезаности у неповезаности“. Наиме, наставници су проценили да они сами највише простора за испољавање сопствене иницијативности имају у микросистемским сегментима школске средине (креирање атмосфере у разреду, извођење наставног програма, развијање сарадничких односа са колегама и родитељима), што је управо и сегмент процењене најмање иницијативности ученике (савладавање градива и регулисање дисциплинских питања). Чини се да радно постављени образац комплементарности улога прати и „спонтано“ постављен, али не и пожељан, образац комплементарности у испољавању иницијативности наставника и ученика. Резултати наших истраживања намећу закључак да је пожељан образац односа иницијативности наставника и иницијативности ученика који треба развијати у школској свакодневици образац симетричности (више иницијативности наставника – више иницијативности ученика на свим нивоима функционисања у школској средини). Тек афирмацијом оваквог обрасца развијања иницијативности у школској средини може се допринети развијању компетенција наставника и ученика које стварају претпоставке за виши квалитет образовања.

Коришћена литература

- Appleton, J., Christensen, S. & Furling, M. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, Vol. 45, No. 5, 369-386.
- Errey, R. & Wood, G. (2011). Lessons from Student Engagement Pilot Study: Benefits for Students. *Australian Universities' Review*, Vol. 53, No. 1, 21-34.
- Fereday, J. & Muir-Cochran, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 5, No. 1, 80-92.
- Fredricks, J., Blumefeld, Ph. & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, Vol. 74, No. 159-109.
- Hart, S., Stewart, K. & Jimerson, S. (2011). The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-Hew (TERF-H): Examining the Preliminary Evidence. *Contemporary School Psychology*, Vol. 15, 67-79.
- Irakli, G. (2011). Student Engagement in the Scottish Quality Enhancement Framework. *Quality in Higher Education*, Vol. 17, No. 1, 19-36.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2* (Priručnik za primenu metoda aktivnog učenja/nastave). Beograd: Institut za psihologiju i Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije; Podgorica: Ministarstvo za prosvjetu i nauku Crne Gore.
- Key competences for lifelong learning: European reference framework* (2006). Retrived February 29 from World Wide Web <http://ec.europa.eu/dgs/education>

⁵ Целина истраживачких резултата добијених на основу података прикуљених на истом узорку наставника, презентована је (због опсежности, али и два концептуална тежишта) у два одвојена рада.

- Li, Y. & Lerner, R. (2011). Trajectories of School Engagement During Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology*, Vol. 47, No. 1, 233-247.
- Li, Y., Lynch, A. D., Kalvin, K., Liu, J. & Lerner, R.M. (2011). Peer Relationship as a Context for the Development of School Engagement During Early Adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 35, No. 4, 329-342.
- Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Polovina, N. (2010). Opšta uverenja nastavnika i roditelja o radno-životnom okruženju: implikacije za međusobnu saradnju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 43, Br.1, 74-91. DOI:10.2298/ZIPI1001074P
- Polovina, N. i Ђ. Komlenović (2012). Procena nastavnika o mogućnostima ispoljavanja lične inicijative. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 44, Br. 1, 74-91. DOI:10.2298/ZIPI1201074P
- Rick, D. A. & Arend, F. (2011). Defining Student Engagement. *Change: The Magazine on Higher Learning*, Vol. 43, No. 1, 38-43.
- Ševkušić, S., R. Gošović, J. Čekić-Marković, S. Mišljenović, H. Stojanović, R. Vulić i Lj. Špirić (2010). *Preduzetničko učenje u gimnazijama: priručnik za nastavnike srednjih opšteobrazovnih škola*. Beograd: Ministarstvo prosvete i International Menagement Group.
- Voelkl, E. K. (1997). Identification with School. *American Journal of Education*, Vol. 105, No. 3, 294-318.
- Vujaklija, M. (1974). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik, Br. 72/2009.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2011). Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik, Br. 52/2011.

Примљено 16.08.2012; прихваћено за штампу 30.10.2012.

Durđica Komlenović and Nada Polovina
TEACHERS' ASSESSMENTS OF DEMONSTRATION
OF STUDENT INITIATIVE

Abstract

This paper explores student initiative or student engagement in activities in school environment, as an aspect of students' functioning that is assumed to be a prerequisite for their contribution to the quality of instruction and better use of possibilities for education and development in school environment. We approach this topic from teachers' perspective since it is our aim to observe how teachers assess the initiative of their students (how important it is, how it is manifested, how present it is in different segments of school activities). In the first part of the paper we analyse the construct "student initiative" and a similar construct "student engagement". In the second part of the paper we present the results of a research in which primary school teachers (N=182) from the territory of Serbia expressed their views on student initiative. Teachers' answers to open- and close-ended questions from the questionnaire (19 items in total) were processed by quantitative and qualitative methodology. Research results indicate that the majority of teachers believed that student initiative was a very important general feature of behaviour in school environment, independent of age, which was most present in the domain of peer socialising and relationship with teachers, and least present in the very domains of student functioning that teachers deemed the most desirable (mastering the curriculum, regulation of disciplinary issues).

Key words: student engagement, school environment, active attitude towards knowledge acquisition, student competences.

Ђурђица Комленовић и Нада Половина
ОЦЕНКА УЧИТЕЛЕЙ О ПРОЯВЛЕНИИ
ИНИЦИАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Резюме

В работе рассматривается феномен инициативности школьников, т. е. их включенности в разного рода деятельности в школьной среде, как аспект поведения, при помощи которого создаются предпосылки для более активного вклада учащихся в качество обучения, а также для более эффективного использования образовательных и возможностей развивающего обучения в школьной среде. Теме мы приступаем из перспективы учителя: наша цель – узнать, каким образом учителя оценивают инициативность школьников (ее значение, виды ее проявления, степень ее присутствия в разных сегментах деятельности школы). В первой части работы анализируется конструкт „инициатива/инициативность учащихся” и ему родственный конструкт «включенность учащихся». Во второй части работы представлены результаты исследования, в котором учителя младших классов и учителя разных предметов на среднем школьном возрасте (N=182) из восьмилетних школ с территории Сербии высказывали свои мнения об инициативности учащихся. Ответы учителей на требования вопросника, открытого и закрытого типа (итого 19 требований), обработаны при помощи количественных и качественных методов анализа. Результаты исследования показывают, что большинство учителей считает, что инициативность школьников является весьма важным, в возрастном отношении неспецифическим общим свойством поведения в школьной среде, которое наиболее часто проявляется в сфере дружбы между сверстниками и отношений к учителям, а наиболее редко именно в тех сферах функционирования учащихся, которые учителя считают наиболее желательными (овладение материалом, урегулирование дисциплинарных вопросов).

Ключевые слова: включенность учащихся, школьная среда, активное отношение к приобретению знаний, компетенции учащихся.