

Према новој парадигми образовања - наставна пракса у Румунији и Србији



Примљен: 23/09/2020

Објављен: 26/06/2021

Аутор за кореспонденцију:

Јасмина М. Арсенијевић

Имејл за кореспонденцију:

arsenijevicjasmina@gmail.com

DOI: 10.5937/bastina31-31765



Јасмина М. Арсенијевић, Ангела Ј. Месарош-Живков

Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда

Сажетак:

Рад се бави питањима мотивације студената, наставног фокуса и улога студената и наставника у процесу високог образовања истраживањем на узорку два педагошког факултета: Високе школе за васпитаче у Кикинди у Србији и Педагошког факултета у Питештију у Румунији. Истраживање је спроведено током школске 2019/2020. године. Резултати указују на солидну, али не и задовољавајућу слику педагошке праксе. Релативно повољнија слика факултета у Румунији у складу са статистички значајним разликама у односу на Високу школу у Србији, је у складу са општом сликом земље бољег друштвено-економског положаја и уређења. Резултати ове студије могу бити од значаја теоретичарима и практичарима са педагошко-психолошког и становишта менаџмента у образовању.

Кључне речи: фокус наставе; улоге у образовном процесу; управљање наставом; мотивација за учење

1. УВОД

Бројне друштвено-економске, технолошке и политичке промене које одликују савремено доба, као што су глобализација, научно-технолошки развој и инфилтрираност информационих технологија у све поре људског живота и рада, чине специфични контекст и постављају повећане захтеве пред системе образовања широм света. Да би образовање данас одговорило на такве изазове, оно мора да превазиђе традиционални модел који је у њему раније доминирао. Овај модел постаје полако, али све извесније превазиђен, јер је дизајниран за другачији друштвено-економски и технолошки контекст, доминантан у индустријском добу. Ова фундаментална промена начина рада и прилагођавање новој економији и друштву заснованим на знању, многи називају и променом парадигме образовања (Арсенијевић-Андевски и др. 2012).

У ери промена и брзе транзиције, развој образовања постаје неминован. Образовне установе и основни актери образовања: они који поучавају (професори, наставници, учитељи, чак и васпитачи) и они који уче (студенти, деца), морају да се суоче са бројним новим проблемима, неизвесностима и изазовима који неуморно долазе из њиховог ужег и ширег окружења. Поред поучавања, од наставника се данас очекује да преузму бројне друге задатке и обавезе које се односе на учешће у управљању образовних установа, вођење развојних пројеката као и уску сарадњу са окружењем (Troen-Boles 1996; Murphy 1995; Fessler-Ungaretti 1994; Fullan 1998; Fullan 2005).

Једна од основних полазишта промене парадигме образовања јесте дискурс развоја човека и оснаживање појединца. У складу са овим полазиштем, онај који учи се поставља у средиште образовног процеса, а циљеви и задаци образовања се у великој мери дефинишу у складу са његовим потребама, интересима и очекивањима. Мења се фокус наставе, са оне оријентисане на наставника, или оне која полази од материје која се обрађује, наставни процес дизајнира се тако да у центар поставља онога који учи.

У складу са тим, мењају се и улоге у образовном процесу, наставник као извор знања и неприкосновени ауторитет у учионици прераста у ментора, организатора и катализатора процеса учења. Онај који учи мења своју традиционално пасивну улогу посматрача и слушаоца, у активног учесника у настави и важног чиниоца који утиче на ток па и креира образовни процес, прераста из објекта у субјекат у образовном процесу. Осим на делатном нивоу, мења се и мотивациони приступ образовању онога који учи: па се код студената развија одговорност и иницијатива за властито образовање и напредак ([Marjanović-Shane 2012](#)).

Велики број различитих званичних докумената донесених од стране европских и светских (па и домаћих) институција које се баве унапређивањем образовања потврђује неопходност ових промена фокуса и улога у образовном процесу, уз анализу, дискусију и стандардизацију у документима попут: Усклађивање образовних структура Европе ([Tuning 2005](#)), Заједнички европски принципи наставничких компетенција и квалификација ([European Commission 2005](#)), Јачање квалитета образовања наставника ([Commission of the European Communities 2007](#)), Образовање наставника у Европи ([European Trade Union Committee for Education 2008](#)), а код нас документ који прописује компетенције наставника од стране Завода за унапређивање васпитања и образовања (ЗУОВ 2011).

Тема мотивације студената, наставног фокуса и улога студената и наставника у процесу високог образовања посебно је важна са аспекта нове образовне парадигме. Мотивација и избор улога студената и наставника детерминисана је са њиховим системима вредности и визијама на којима парадигме почивају. „Дијагноза улога наставника у школству је један од најбољих индикатора реформе и развоја школства, као што је дијагноза стилова управљања неке организације или чак, ниво демократичности у вођењу неке земље најбољи индикатор развоја друштва“ ([Арсенијевић-Андевски и др. 2012: 144](#)). Стога се овај рад бави управо питањима мотивације, фокуса и улога у образовању путем истраживања на узорку два педагошка факултета: Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди у Србији и Педагошког факултета у Питештију, у Румунији. Педагошка оријентација узорка је намерна, обзиром да се савремени трендови иновација у настави у правцу нове парадигме образовања управо и очекују на високошколским институцијама педагошког профила.

2. ПРОМЕНЕ УЛОГА И ОДНОСА У ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ ОД СТАРЕ ПРЕМА НОВОЈ ПАРАДИГМИ ОБРАЗОВАЊА

Са становишта савремених схватања образовања, парадигма поучавања која претпоставља *ex cathedra* организацију наставе (од предшколског до универзитетског нивоа образовања) у којој наставник предаје, док студенти пасивно слушају, оцењује се као неефективна и супротна савременим задацима и циљевима образовања. Док је традиционалном моделу образовања основна активност предаја информација и знања, заговорници нове парадигме образовања истичу да је овде основна активност оспособљавање студената за доживотно учење, тј. развој следећих когнитивних и друштвених компетенција: способност решавања проблема, критичког мишљења, креативности, иновативности, сарадње и рада у тиму, употребе нових технологија ([Грандић-Милутиновић 2006](#); [Арсенијевић-Андевски 2010](#)).

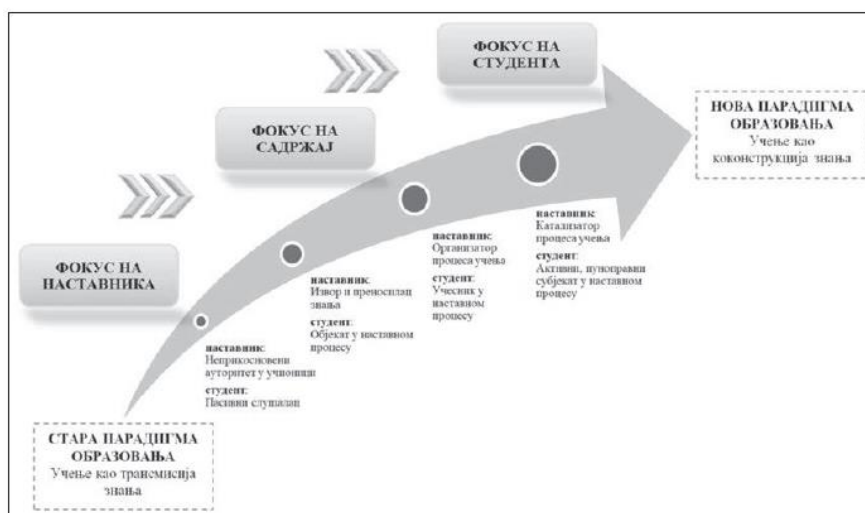
Потребама савременог, глобализованог, дигитализованог друштва знања и партиципативне културе која у њему влада, одговара образовање које је трансформисано из модела преношења знања на модел развијања знања, умења и вештина употребљивим у овом новом активном, демократском контексту. Наиме, образовање за ново друштво знања и економију заснованој на знању има следећи задатак „едукацијом стварати грађане који самостално, критички и демократски мисле, одговорно доносе одлуке, несметано и активно сарађују са другима и способни су да сами планирају и граде свој даљи развој и (само)образовање“ ([Арсенијевић 2015: 34](#)). Овакво образовање у фокус ставља лично искуство оног који учи; везу између учења и грађанских активности (као што је активно учење, решавање проблема, играње улога); преусмеравање са реактивног на самомотивисано, самоусмеравајуће учење у коме се фокус пребацује са предавача на оснаживање оног

који учи, јачање одговорности, самосвести, креативности и мотивације за доживотно учење и коначно, активно, делатно учење, уз примењивост знања у практичне сврхе ([Marjanović-Shane 2012](#)).

Овако суштинско (парадигматско) сагледавање функције образовања покреће питања управљања и операционализације образовног процеса и улога и односа коју у њему треба да заузму предавачи и студенти. Посматрајући са аспекта високог образовања, образовна установа има задатак да припреми студенте за функционисање у будућем радном окружењу, које одликује интензивна, технолошки посредована, интерперсонална комуникација и сарадња и континуирана усмереност ка иновирању производа и услуга. Из тог разлога је потребно дизајнирати наставу тако да студенти иницирају сопствено учење путем активног истраживања и експериментисања, решавања проблема и интеракцију са другима. Једна од основних карактеристика нове парадигме образовања се стога односи на постављање студента у само средиште, сам фокус образовног процеса. У односу на традиционалну наставу, овај модел подразумева повећану интеракцију и изразито повећање ангажовања оба актера у образовном процесу – и предавача и студената ([Арсенијевић-Павловски и др. 2009](#)).

У тако дизајнираном образовном процесу где онај који учи бива оснажен и постављен у средиште наставног процеса, улога предавача евоуира из извора и преносиоца знања (и последично, у неприкосновеног ауторитета у учионици), у улогу која организује, усмерава, асистира и помаже процес учења ([Fullan 1993](#); [Ulrich 1996](#); [Арсенијевић-Андевски и др. 2012](#)). Преусмеравајући се на принципе конструктивистичких теорија учења, учење поприма димензије активног грађења значења и реконструкције знања које реализују студенти, а настава стога треба да уважава предзнања и искуства, потребе и интересовања студената, те фокус наставе треба да буде на студенту. Потребно је инкорпорирати и активирати искуствено и експлицитно знање студената, пробудити мотивацију за учењем, јасно дефинишући основну сврху сазнајног процеса. Улога студената се, последично, мења из пасивне у активну, из објекта у пуноправни субјекат наставе; те бива одликована јачањем иницијативе и активног учешћа на настави и у учењу (као што је приказано на [Слици 1](#)). Напуштају се ауторитарни односи у којима студент има подређен положај у односу на наставника и нема могућност одлучивања о властитом образовању ([Marjanović-Shane 2012](#)). Постајући одговорни за сопствено учење и лични развој, студенти се охрабрују да сами дефинишу циљеве учења, формулишу своје потребе и очекивања и у складу са тим, усмеравају и креирају ток наставе. Код студената се тако, уместо базирања на спољашње мотиваторе у образовном процесу, развија унутрашња мотивација за учењем. Овако оснажени студенти имају могућност и прилику да бирају извор сазнања који ће користити и начин и методе учења који одговарају ситуацији и њиховом стилу учења, а по завршетку наставног процеса и да преузму улогу евалуатора и процењују у којој мери су постигнути жељени циљеви учења.

Са све већим развојем и пенетрацијом дигиталних технологија, све је богатији корпус знања која постају тренутно расположива, те се повећавају могућности студената за истраживањем и учењем током образовног процеса ([Fullan 1993](#); [Ulrich, 1996](#); [Ramsden 1998](#)). Учење се у новој парадигми образовања сагледава у ширем смислу, као еволуирајући облик учешћа у заједничким активностима које реализују студенти и наставници у заједници и са заједницом у којој живе и раде ([Lave-Wenger 1996](#); [Fullan 1998](#); [Fullan-Langworthy 2014](#)). Образовни процес постаје повезивање знања и делања, заједничко изналажење смисла и значења и решавање проблема из реалног живота, речју коконструкција знања ([Marjanović-Shane 2012](#); [Крњаја 2014](#)). Улога наставника тако бива смењена са извора и преносиоца знања у катализатора процеса учења: онога ко стимулише и усмерава студента кроз програм учења и стицања вештина и ставова док студенти користе и развијају властите таленте и интересе (приказано на [Слици 1](#)). Како се улога наставника развија у катализатора процеса учења, фокус се помера са наставника и садржај наставе још даље на студенте, а процес учења се овде посматра проактивно, као процес који природно тече и константно функционише у образовној установи међу студентима. Студенти, дакле, представљају субјекте наставе, оне који иницирају и реализују процес учења, носиоце наставног процеса, док предавач овај процес само канала, надгледа, усмерава, ојачава и подстиче.



Слика 1.

Промене улога у образовном процесу од старе ка новој парадигми образовања¹

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања представљеног у овом раду чине мотивација студената за учење, фокус наставе и улоге коју студенти и наставници узимају током образовног процеса, као важних индикатора парадигме образовања. Наведени појмови се у овом раду испитују на узорку две високошколске установе у Србији и Румунији, са примарним задатком да се одреди тренутно стање а по том и упореде резултати између двају земаља.

Циљ истраживања био је:

- утврдити врсту и ниво мотивације студената за учење,
- утврдити улоге које студенти узимају у наставном процесу,
- утврдити улоге које професори узимају у наставном процесу,
- утврдити фокус наставе и
- упоредити резултате на подузорку Србије и Румуније.

Истраживање је спроведено током школске 2019/2020. године. Инструмент истраживања је делимично развијен за потребе овог истраживања, а делимично преузет од ранијих истраживања аутора². Истраживање је квантитативно; а инструмент укључује питања са категоричким и нумеричким одговорима. Нумерички део упитника односи се на мотивацију студената за учењем, а категоријални део на фокус наставе и улоге студената и наставника у наставном процесу. За нумеричко мерење коришћена је Ликертова скала одговора од 1 до 5³; а тако испитиване варијабле изражавају се степеном заступљености на основу просечних вредности скорова⁴.

3.1. Методе и технике истраживања

Приликом израде ове студије примењиване су следеће методе истраживања и технике сазнања: у креирању теоријских основа анализа садржаја доступне литературе, коришћени су дескриптивни и компаративни метод и техника анализе и синтезе. У емпијском делу рада коришћена је техника упитник за прикупљање података. За обраду добијених резултата коришћени су најпре дескриптивни статистички показатељи. Разлике између група испитаника из Србије и Румуније на димензијама спољашње и унутрашње мотивације испитане су помоћу т-тестова за независне узорке. Како би се испитало да ли постоје статистички значајне разлике у улози студената и

наставника у наставном процесу између групе испитаника из Србије и Румуније, примењени су Хи-квадрат (χ^2) тестови.

3.2. Узорак истраживања

Истраживање је операционализовано путем технике упитника. Сprovedено је на две високошколске установе педагошког профила у Румунији и Србији: Педагошки факултет, Катедра за педагошку психологију, Универзитет у Питештију у Румунији и Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија. У истраживање је укључено 98 студената из Румуније и 96 из Србије са основних студија. Овако селектован узорак спада у групу намерног и пригодног. Педагошка оријентација узорка била је намерна, како би испитаници били више перцептивни за проблеме истраживања и упућени у тему. Овакав одабир узорка доприноси да резултати добијени истраживањем буду референтан индикатор савремене педагошке праксе.

Одабир студената као испитаника такође је намеран, обзиром да се у ранијим истраживањима аутора показало да наставници имају тенденцију за пружањем социјално пожељних одговора када су у питању улоге које они заузимају у настави (Арсенијевић-Андевски и др. 2012; Арсенијевић-Андевски и др. 2014). Са друге стране, студенти имају мање изграђене сугестивне ставове и очекивања од наставника у вези са овим појмовима, а као корисници образовне услуге, имају више прагматичну и објективну слику.

Табела 1. Година студија студената на целом узорку и по земљи

Година студија	Просек	Србија	Румунија
I	37,43%	37,76%	36,99%
II	36,84%	37,76%	35,62%
III	25,73%	24,49%	27,40%
Укупно	100,00%	100,00%	100,00%

Подела студената по годинама студија је готово равномерна. Очекивано, нешто виши број долази од студената нижих година, с тим да је готово иста дистрибуција у Румунији као и у Србији.

Табела 2. Године старости студената на целом узорку и по земљи

Године старости	Просек	Србија	Румунија
Мање од 24	67,25%	79,59%	50,68%
Од 24 до 30	15,79%	14,29%	17,81%
Преко 30	16,96%	6,12%	31,51%
Укупно	100,00%	100,00%	100,00%

Највећи број анкетираних студената припада групи са испод 24 године, док они који имају више од 24 чине укупно трећину узорка.

Табела 3. Просечна оцена студената на целом узорку и по земљи

	Просек	Србија	Румунија
Досадашњи успех студената	8,21	8,12	8,32

Просек оцена испитиваних студената је 8,21, што чини „златну средину“. Оцене по земљама су готово уједначене, што доприноси равноправном положају респондента у истраживању.

4. РЕЗУЛТАТИ

4.1. Мотивација студената

У следећем дијаграму биће представљени резултати димензија мотивације студената за учењем на укупном узорку и по врстама мотивације (Дијаграм 1).

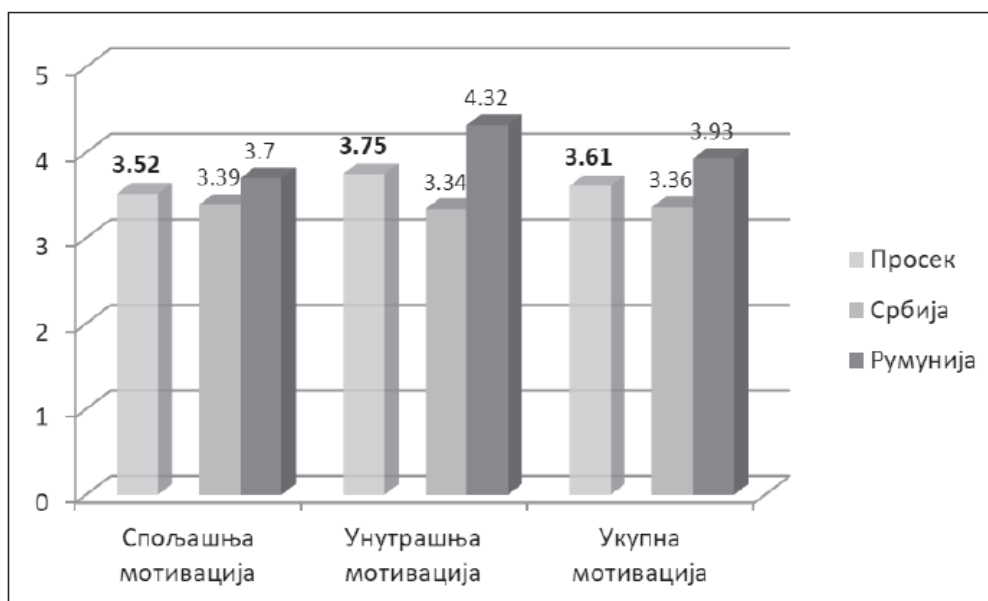
Мотивација студената за учењем је на целом узорку у просеку је умерено високо изражена, тј. оцењена скором 3,61 на скали одговора од 1 до 5 (Дијаграм 1). Вишу мотивацију показују студенти из Румуније (3,93) – у оквиру високе изражености – док студенти из Србије показују делимично изражену мотивацију за учењем (3,36). Унутрашња мотивација је на целом узорку у просеку више заступљена од спољашње (3,75 према 3,52), а већа разлика између земаља евидентна је у случају унутрашње мотивације (4,32 у Румунији према 3,34 у Србији).

Наредни дијаграми приказују вредности појединачних мотиватора и врсте мотивације (спољашња мотивација – Дијаграм 2 и унутрашња мотивација – Дијаграм 3), а у односу на целокупан узорак истраживања и по подзорцима (Србија и Румунија).

У Дијаграму 2 приказане су вредности пет појединачних мотиватора који чине спољашњу мотивацију, као што је жеља да се буде бољи од колега и очекивања од родитеља. Просечна вредност спољашње мотивације на целом узорку је умерено висока (3,52). Студенти из Румуније на свим појединачним мотиваторима постижу више вредности него студенти из Србије, студенти из Румуније редовно постижу више вредности од студената из Србије, сем у случају фактора који гласи „Учим јер желим добре оцене“ (4,11 према 3,89), чиме су студенти из Србије више мотивисани (Дијаграм 2). Фактор мотивације за учењем који је на укупном узорку најмање заступљен је жеља студената да буду бољи од својих колега (2,96), а највише „Учим јер желим добре оцене“ (4,02 – Дијаграм 2). Појединачни мотиватори крећу од делимичне до умерено високе изражености.

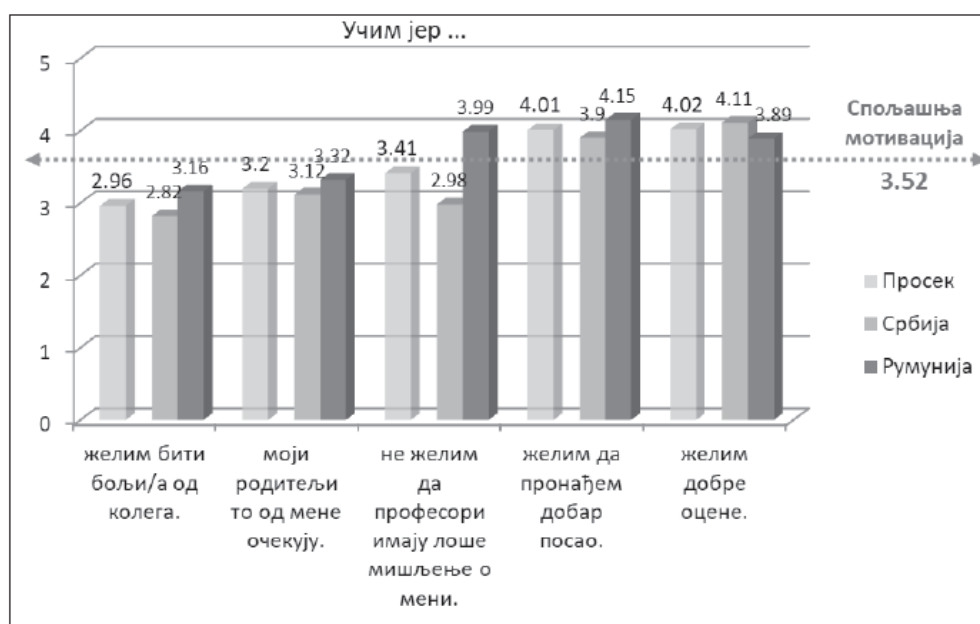
На Дијаграму 3 приказане су вредности три појединачна мотиватора који чине унутрашњу мотивацију, као што је љубав према учењу. Појединачни мотиватори крећу од делимичне до високе изражености (веома високу израженост имају два фактора само код студената из Румуније). Највише оцењен фактор мотивације је љубав према учењу (4,13). Студенти из Румуније постижу више скопове на свим појединачним мотиваторима у односу на студенте из Србије.

Разлике између група испитаника из Србије и Румуније на димензијама спољашње и унутрашње мотивације за учењем испитане су и помоћу т-тестова за независне узорке. У табели која следи приказане су вредности т-тестова и ниво значајности, као и аритметичке средине и стандардне девијације.



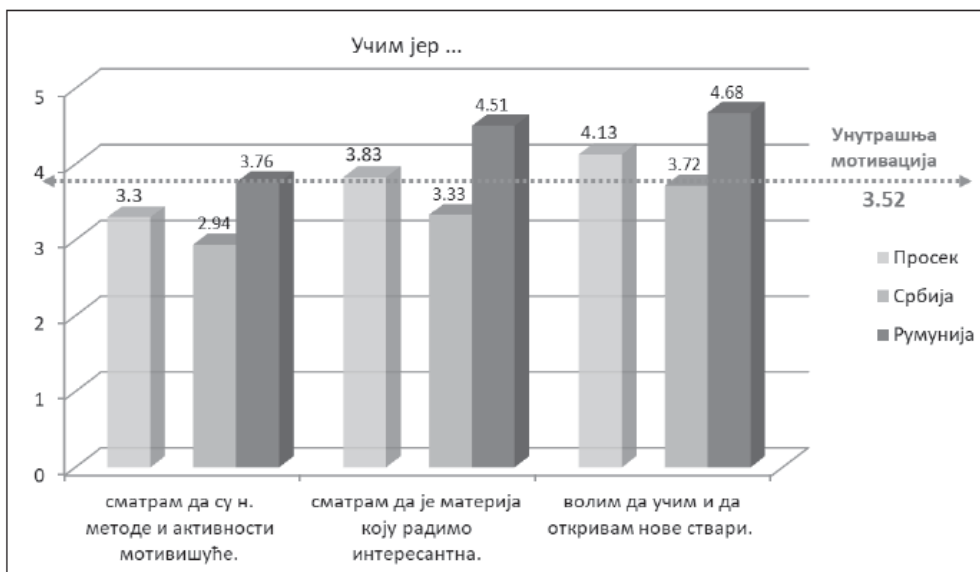
Дијаграм 1.

Аритметичке средине димензија мотивација студената за учењем на укупном узорку и по земљама



Дијаграм 2.

Аритметичке средине димензије спољашња мотивација студената за учењем по земљама



Дијаграм 3.

Аритметичке средине димензија унутрашње мотивације студената за учењем по земљама

Као што се види из [Табеле 4](#) резултати т-теста показују да се разлике у вредностима аритметичких средина две посматране групе испитаника на мерама спољашње и на мерама унутрашње мотивације статистички значајно разликују. Прегледом аритметичких средина може се видети да на димензији *спољашње мотивације* и *унутрашње мотивације* група испитаника из Румуније постиже више просечне скорове. Већа разлика по земљама се очитује код унутрашње мотивације, за готово читав бод, у корист студената из Румуније (4,32: 3,33).

Табела 4. Дескриптивна статистика за димензију унутрашња и спољашња мотивација и резултати т-теста

		Аритметичка средина	Стандардна девијација	t	df	p
Спољашња мотивација	Србија	3,39	0,84	-2,51	169	,013
	Румунија	3,70	0,77			
Унутрашња мотивација	Србија	3,34	0,89	-7,90	166	,000
	Румунија	4,32	0,65			

t – вредност Т-теста; df – број степени слободе; p – статистичка значајност

4.2. Улоге студената и наставника

У следећој табели приказана је дистрибуција учесталости улога студената у наставном процесу, на основу одговора анкетираних студената. Како би се испитало да ли постоје статистички значајне разлике у улози студената у наставном процесу између групе испитаника из Србије и Румуније, примењен је Хи-квадрат (χ^2) тест, чији је резултат такође приказан у [Табели 5](#).

Табела 5. Дистрибуција учесталости улога студената у наставном процесу укупно и по земљама и резултати Хи-квадрат теста

Улога студената	Група			χ^2	p
	Укупно	Србија	Румунија		
	број (%)	број (%)	број (%)		
Активни субјекат на настави	51 (26,29%)	27 (27,6%)	24 (25,0%)	11,755	,008
Учесник на настави	105 (54,12%)	56 (57,1%)	49 (51,0%)		
Објекат у наставном процесу	17 (8,76%)	2 (2,0%)	15 (15,6%)		
Пасивни слушалац	21 (10,82%)	13 (13,3%)	8 (8,3%)		

Резултати приказани у Табели 5 указују да је, на укупном узорку, највише студената проценило да узимају улогу учесника у наставном процесу (54,12%); више од четврт студената проценило да има улогу активног субјекта, док је улога пасивног слушаоца и објекта наставе најмање заступљена у одговорима студената. Хи-квадрат тестом утврђено је да постоји статистички значајна разлика између улога студената у наставном процесу Румуније и Србије ($p=0,008$). Наиме, студенти из Србије значајно више од студената из Румуније изјашњавају да узимају улогу пасивног слушаоца на настави (13,27% у Србији према 8,33% у Румунији), а студенти у Румунији значајно више улогу објекта наставе (15,63% у Румунији према 2,04% у Србији).

У Табели 6 је приказана учесталост улога наставника у наставном процесу. Хи-квадрат (χ^2) тест је примењен у циљу испитивања статистичке значајности разлике у улози наставника у наставном процесу између групе испитаника из Србије и Румуније, чији је резултат такође приказан у Табели 6.

Табела 6. Дистрибуција учесталости улога наставника у наставном процесу укупно и по земљама и резултати Хи-квадрат теста

Улога наставника	Група			χ^2	p
	Укупно	Србија	Румунија		
	број (%)	број (%)	број (%)		
Катализатор процеса учења	13 (6,7%)	7 (7,1%)	6 (6,3%)	3,813	,282
Организатор процеса учења	51 (26,3%)	24 (24,5%)	27 (28,1%)		
Извор и преносиоц знања	123 (63,4%)	61 (62,2%)	62 (64,6%)		
Неопозиви ауторитет	7 (3,6%)	6 (6,1%)	1 (1,0%)		

Резултати приказани у Табели 6 показују да на целом узорку доминира улога наставника као извора знања (63,4%), коју прати организатор процеса учења (26,3%), док су улоге катализатора процеса учења и неопозивог ауторитета занемарљиве (укупно око 10%). Резултати Хи-квадрат (χ^2) теста показују да се не бележе статистички значајне разлике између улога наставника из Румуније и Србије ($p=0,282$).

Наредни циљ истраживања је утврђивање фокуса наставе на целом узорку и његова компарација између испитиваних високошколских установа у Румунији и Србији. У следећој Табели 7 приказана је дистрибуција учесталости фокуса наставе на основу одговора анкетираних студената. Како би се испитало да ли постоје статистички значајне разлике у фокусу наставе између групе испитаника из Србије и Румуније, примењен је Хи-квадрат (χ^2) тест, чији је резултат такође приказан у Табели 7.

Табела 7. Дистрибуција учесталости улога наставника у наставном процесу укупно и по земљама и резултати Хи-квадрат теста

Фокус наставе	Група			χ^2	p
	Укупно	Србија	Румунија		
	број (%)	број (%)	број (%)		
Наставни процес оријентисан на студенте	58 (29,9%)	16 (16,3%)	42 (43,8%)	17,640	,000
Наставни процес оријентисан на наставнике	13 (6,7%)	7 (7,1%)	6 (6,3%)		
Наставни процес оријентисан на садржај	123 (63,4%)	75 (76,5%)	48 (50,0%)		

Наставни фокус на укупном узорку је доминантно усмерен на *садржај наставе* (63,4%), даље на *студента* (непуних 30%), а веома мало на *наставника* (6,7%). Резултати се ипак, разликују када се упоређују по земљи. Хи-квадрат тест показује постојање статистички значајне разлике између тестираних група када је у питању фокус наставе. Према одговорима испитиваних студената, фокус наставе је усмерен на студенте значајно више у Румунији него у Србији (43,75% наспрам 16,33% одговора); док је код испитаника из Србије учестилије биран одговор – усмереност на садржај наставе (76,5% у Србији према 50% у Румунији).

5. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА

Мотивација за учењем студената који су учествовали у истраживању, са Педагошког факултета у Питестију у Румунији и са Високе школе за васпитаче у Кикинди у Србији износи 3,61, што представља умерено високу мотивацију и стога и релативно задовољавајући налаз. Жеља за учењем и заинтересованост за струку веома су важни за будуће педагошке раднике и васпитаче, обзиром на високу социјалну компоненту овог позива у повећану учесталост професионалног сагоревања. Посматрано по врсти мотивације, унутрашња мотивација је више заступљена од спољашње, што је веома охрабрујући налаз. У оба случаја студенти из Румуније су више мотивисани, што је показано и статистичким анализама који указују на постојање статистички значајних разлика између мотивација студената за учењем из Србије и Румуније.

Увид у појединачне мотиваторе открива да они варирају од умерено високе изражености (4,13) до умерено ниске изражености (2,96), где је најснажнији мотиватор онај који се односи на љубав према учењу и проналажењу нових ствари. Мотиватор који најмање покреће студенте је жеља да се буде бољи од осталих студената.

Када је у питању улога студената у наставном процесу, највише анкетираних студената изјашњава да узима улогу учесника на настави. Ипак, улога студента као активног субјекта наставе, као актера који равноправно одређује динамику и теме учења, планира и осмишљава активности које доприносе учењу као конструкцији значења (као најпожељније улоге у новој парадигми образовања) и даље износи 26,3%. Како се данас захтеви пред студенте повећавају, те је уместо репродукције знања све важнија одговорност и иницијатива у раду, као и поуздана компетентност студената у

проналажењу знања употребом дигиталних технологија, увиђамо да стање на посматраном узорку у Србији и Румунији има простора за унапређивање. Анализама је показана статистички значајна разлика између улога студената у наставном процесу у двају земаља, те је удео студената који сматрају да имају улогу *објекта на настави* далеко већи на румунском узорку (15,63% у Румунији према 2,04% у Србији), док је у Србији више студената него у Румунији који сматра да је њихова улога претежно *пасивни слушалац на настави* (13,27% према 8,33%).

Када је у питању улога наставника, највећи број анкетираних студената сматра да њихови наставници имају улогу *извора и преносиоца знања* (63,4%), нешто мање (више од четврт) сматра да је улога наставника *организатор процеса учења*, док улоге *неопозивог ауторитета* и *катализатора процеса учења* имају најмањи удео у одговорима студената. Ови резултати су незадовољавајући, обзиром да наставници у обе земље задржавају улогу извора знања. Примат извора знања у данашњем дигиталном добу су преузеле нове технологије што је поставило наставницима велики изазов. У таквим условима наставника треба да преузме далеко захтевније улоге ментора, усмеривача, некога који пружа подршку путем организације ситуација за учење и ко, холистички посматрано, катализира процес учења који треба да иницирају сами студенти. Разлика у одговорима студената из двеју земаља су у овом случају веома мале и нису пронађене статистички значајне разлике.

Наставни фокус, на основу одговора студената, доминантно је усмерен на *садржај наставе* (63,4%). Ови резултати су у сагласности са онима који се тичу улоге наставника, те је очигледно да усмереност на *садржај наставе* (63,4%) у једнако великој мери доминира као и улога наставника као *извора и преносиоца знања* (63,4%). Акценат је дакле, на самом знању које се преноси, а чији је извор и преносиоц даље наставник. Посматрано на целом узорку, *настава усмерена на студенте* (29,9%) је у приближно једнакој мери заступљена као и *улога наставника као организатора њихових активности* (26,3%). Ипак, ситуација посматрано по земљама се разликује, што потврђују статистичке анализе које указују на статистички значајне разлике у фокусу наставе између двеју земаља. Фокус наставе је у Румунији распоређен тако да је, у односу на Србију, далеко већа *оријентација на студенте* (43,75% према 16,33%), а мања *на садржај наставе* (50% према 76,53%). Тако видимо да фокус наставе на румунском узорку више нагиње ка новој парадигми образовања. Томе у прилог иду и резултати улога студената, где се такође види разлика у корист факултета у Питестију: мањи удео студената као пасивних слушаоца.

6. ЗАВРШНИ ОСВРТИ

У овој студији приказани су резултати истраживања мотивације студената и наставних улога и фокуса на два педагошка факултета у Србији и Румунији (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија и Педагошки факултет у Питештију, Румунија). Резултати сигнализирају солидне, али не и задовољавајуће налазе. Посебно је упечатљив налаз улога студената и предавача у наставном процесу, који нам указују да на испитиваним факултетима наставни процес није дорастао савременим педагошким и управљчким изазовима – новој парадигми образовања. Улога наставника и даље је доминантно у функцији извора знања, а улога студента у функцији учесника. Јасно је да се ови налази не могу посматрати изоловано, већ комбиновано како међусобно, тако и у ширем контексту. Уколико студенти не преузму проактивнију и иницијалну улогу активног субјекта на настави, наставници не могу да се преусмере на катализаторе процеса учења – обзиром да ова улога претпоставља активну улогу студента и процес учења који у великој мери реализују сами студенти. И обрнуто, студенти немају простора за активнијом партиципацијом на настави која је вођена улогом пасивног извора знања. У том смислу су очекивани и резултати наставног фокуса – који како резултати истраживања показују – указују на наставу доминирајуће усмерену на сам садржај наставе.

Нешто позитивнији су налази умерено високе мотивације студената и, што је још важније, претежно унутрашње природе. Жеља за учењем и љубав према будућем позиву веома су важни за будуће педагошке раднике и васпитаче, обзиром на високу социјалну карактеристику посла у

повећану учесталост професионалног сагоревања. У педагошкој психологији познато је да је унутрашња мотивација даје далеко боље и дугорочније резултате од спољашње (Stipek 1996; Lai 2011), те подаци заступљености појединачних мотиватора указују како на богатство афинитета испитиваних студената, тако и на повољну педагошку ситуацију.

Занимљиво је да и поред релативно умерено високе мотивације (и исто тако доброг успеха) студената налазимо да је фокус наставе не на њима самима, већ на садржају наставе – на материји која се подучава. Једна од могућих узрока овог налаза је да је то последица чињенице на да су студенти мотивисани садржајем наставе, будући да имају релативно високу унутрашњу мотивацију – те да имају жељу за учењем нових ствари и да проналазе да је садржај наставе занимљив. Узимајући ово у обзир, поставља се наредно питање: да ли би се мотивација студената могла повећати и начином на који се настава организује, према фокусу?

Темељ одрживог учења и квалитетног образовања лежи у унутрашњој мотивацији, у њеном развоју и неговању код студената, те сматрамо да се може се иста повећати спољашњим факторима попут фокуса наставе, усклађивањем наставних метода према потребама студената и демократском климом и културом која негује иницијативу и самосталност у учењу. У савременој педагошкој литератури налазимо низ тврдњи да се мотивација студената покреће управо иновирањем дизајна наставног процеса и усмеравањем на њихове потребе, интересовања, искуства и афинитете (Ginsberg-Wlodkowski 2000; 2009; Moos-Honkomp 2011; Usher 2012; Fullan-Langworthy 2014 итд.). У том случају се ефективност посматраних факултета може драстично увећати. Посматрајући даље у том светлу, налази статистички значајно више мотивације студената из Румуније и значајно веће оријентације наставног процеса на студенте него у Србији нису изненађујући и указују на правац могућег побољшања постојеће праксе.

Веома је индикативно поприште истраживања: Висока школа струковних студија за образовање васпитача и Педагошки факултет – као образовне установе педагошког профила, установе у којој би требало да се промена парадигме образовања и, последично, нови трендови демократизације односа у образовном процесу, не само изучавају, већ и да се освешћују и примењују у непосредној наставној пракси. Поред тога, поређење резултата по земљама такође пружа интересантне резултате. Истраживање је спроведено у Србији и Румунији, у два суседним земљама, земљама које иду путем друштвеног и економског развоја, чији су индикатори економије и образовања на релативно сродним, али не и истим позицијама (резултати са Писа такмичења о средњешколском образовању⁵ и резултати извештаја конкурентности Светског економског форума). Иако се не могу извести поуздани закључци о генералном стању у две земље по питању испитиваних педагошких концепата, може се стећи користан увид и трасирати пут обимнијим истраживањима. Општи закључак о потреби за унапређивањем постојеће педагошке праксе према оној која би била више у складу са новом парадигмом образовања не изненађује. Релативно повољнија педагошка слика факултета у Румунији је у складу са општом сликом земље бољег друштвено-економског положаја и уређења (као чланице ЕУ). Стога су резултати ове студије вишеструко занимљиви и релевантни, и као такви могу бити од значаја теоретичарима и практичарима са педагошког, али и са становишта менаџмента у образовању (Арсенијевић-Андевски и др. 2014).

Ендноте

¹ Подела улога наставника преузета је из студије аутора Арсенијевић, Андевски и Арсенијевић из 2012. године.

² Део инструмента који се односи на улоге студената и наставника у образовном процесу базиран је на претходним студијама аутора (Арсенијевић, Андевски, Арсенијевић, 2012; Арсенијевић, Андевски, Крнета, 2013).

³ 1 – уопште се не слажем; 2 – углавном се не слажем; 3 – несигурна/ран сам; 4 – углавном се слажем; 5 – у потпуности се слажем.

⁴ Уколико је просечна оцена у границама вредности од 1 до 1,5 – у питању је веома ниска израженост; од 1,5 до 2,5 – умерено ниска израженост; од 2,5 до 3,5 – делимична израженост; од 3,5 до 4,5 – умерено висока израженост и од 4,5 до 5 – веома висока израженост.

⁵На последњем Писа такмичењу, из 2018. године, Србија је постигла 439 поена на читању, 448 на математици и 440 на науци, што је више од Румуније са поенима 428/430/426, док је просек земаља ОЕCD-а виши од постигнућа обеју земаља 487/489/489 (OECD, 2019). У такмичењу је учествовало 79 земаља а спроводило се међу децом старости 15 година. Према последњем извештају Светског економског форума о глобалној конкурентности из 2019. године, Румунија се налази на 51. месту, изнад Србије која је на 72. месту (WEF, 2019).

РЕФЕРЕНЦЕ

- Arsenijević, J. (2015). Metodološki okvir istraživanja interaktivne nastave. In: *Knjiga rezimea sa Međunarodne naučno-stručne konferencije Metodički dani 2015, 30. maj 2015, Kikinda, Srbija*. (pp. 42-44). [Google Scholar]
- Arsenijević, J. (2015). Od decentralizacije obrazovanja do nastavnika lidera. In: *Zbornik radova sa 13. Međunarodne naučno-stručne konferencije Doba znanja, 25. septembar, Fakultet za menadžment, Sremski Karlovci*. (pp. 32-39). [Google Scholar]
- Arsenijević, J., Andevski, M., & Arsenijević, O. (2012). Uloge predavača u kontekstu promene paradigme obrazovanja i zahtevima informatičkog i društva znanja. *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi*, 6(1), 139-161. [Google Scholar]
- Arsenijević, J., Andevski, M., & Krmeta, L. (2014). Stilovi rukovođenja nastavom u visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi. In: *Tematski zbornik radova sa Međunarodne naučno-stručne konferencije Metodički dani 2014, 25. oktobar, Kikinda, Srbija*. (pp. 122-130). [Google Scholar]
- Arsenijević, J., Mišeljin, L., & Pavlovski, T. (2009). Kultura kao preduslov za uvođenje bolonjskog procesa na nastavi. In: *Zbornik radova 2. međunarodne interdisciplinarne stručno-naučne konferencije Nastava i bolonjski proces, 15-16. maj 2009, Subotica, Srbija*. (pp. 387-394). [Google Scholar]
- Commission Of The European Communities. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels. [Google Scholar]
- European Commission. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels. [Google Scholar]
- European Trade Union Committee for Education. (2008). *Teacher education in Europe: An ETUCE policy paper*. Brussels.
- Fessler, R., & Ungaretti, A. (1994). Expanding opportunities for teacher leadership. In: *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation. [Google Scholar]
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press. [Google Scholar]
- Fullan, M. (1998). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins, (Ed.). *International Handbook of Educational Change (Kluwer International Handbooks of Education)*. Dordrecht: Springer. [Google Scholar]
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press + Ontario Principals' Council. [Google Scholar]
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam How New Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson. [Google Scholar]
- Ginsberg, M., & Wlodkowski, R. (2000). *Creating High Motivating Classrooms for All Students: A Schoolwide Approach to Powerful Teaching with Diverse Learners*. San Francisco: Jossey-Bass. [Google Scholar]
- Ginsberg, M., & Wlodkowski, R. (2009). Professional Learning to Promote Motivation and Academic Performance among Diverse Adults. In: *CAEL Forum, Chicago*. (pp. 23-32). Council for Adult & Experiential Education. [Google Scholar]
- International Society for Technology in Education. (2008). ISTE Standards Teachers. Retrieved from https://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf on 02.06.2019.
- Klemenović, J. (2011). Rekonceptualizacija nastavničke/vaspitačke profesije u kontekstu društva znanja. *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača*, 6(2), 11-24. [Google Scholar]
- Krnjaja, Ž. (2014). Disciplinarni ili integrisani kurikulum - tri razlike. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 189-202. [SCIndeks] [PDF] [Google Scholar]
- Lai, E.R. (2011). Motivation: A Literature Review: Research Report. Retrieved from http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf on 15.08.2020.
- Lave, J., & Wenger, E. (1996). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. [Google Scholar]
- Marjanović-Shane, A. (2012). Ka novoj paradigmi obrazovanja - uvodna razmatranja / Towards a new paradigm of education: An introduction. In: J. Šefer, & S. Ševkušić, (Ed.). *Teorijska određenja inicijative, saradnje i stvaralaštva u pedagoškom kontekstu (I deo) / Theoretical interpretations of the concepts of initiative, cooperation and creativity in pedagogical contexts (Part I)*. Beograd: Zavod za udžbenike. [Google Scholar]

- Moos, D., & Honkomp, B. (2011). Adventure learning: Motivating students in a Minnesota middle school. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 231-252. [[Google Scholar](#)]
- Murphy, J. (1995). Changing role of the teacher. In: *Educating Teachers for Leadership and Change: Teacher Education Yearbook III*. Thousand Oak, CA: Corwin Press. [[Google Scholar](#)]
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. Retrieved on 19.08.2020. [[Crossref](#)]
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London-NY: Routledge. [[Google Scholar](#)]
- Schwab, K., & ed. (2019). *The Global Competitiveness Report 2019*. Geneva: World Economic Forum. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf on 05.07.2020.
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. In: D.C. Berliner, & R.C. Calfee, (Ed.). *Handbook of educational psychology*. (pp. 85-113). New York: Macmillan. [[Google Scholar](#)]
- Troen, K., & Boles, V. (1996). Teacher as leaders and the problem of power: Achieving school reform from the classroom. In: *Every teacher a leader (New directions for school leadership)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc. Publishers. [[Google Scholar](#)]
- Ulrich, D. (1996). Organizing around capabilities. In: *The organization of the future (Drucker Foundation Future Series)*. San Francisco: Jossey-Bass. [[Google Scholar](#)]
- Usher, A. (2012). *What Nontraditional Approaches Can Motivate Unenthusiastic Students?* Center on Education Policy. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532672.pdf> on 02.09.2020.
- Uvod u usaglašavanje (Tuning) obrazovnih struktura u Evropi - Doprinos Univerziteta Bolonjskom procesu. (2006). Retrieved from www.caesar.uns.ac.rs/projekti/tempus/brochureS.pdf on 05.07.2020.

According to the new paradigm of education: Teaching practice in Romania and Serbia

Abstract:

The subject of this paper is theoretical and empirical research of students' motivation, teaching focus and students' and teachers' roles in the teaching process of higher education. The research presented in the paper was conducted on a sample of two pedagogical faculties: the Preschool Teacher Training College in Kikinda in Serbia and the Faculty of Pedagogy in Pitesti, Romania during the 2019/2020 school year. The findings show that students' motivation to learn is moderately high, and that internal motivation is more prevalent than external. Most of the students state that they take the role of participants in teaching process, and that their teachers take the role of a source of knowledge. The teaching focus, based on the students' answers, is predominantly focused on the content of teaching. These results indicate a solid but not satisfactory picture of pedagogical practice. It is necessary to shift the focus of teaching to students, to develop a democratic climate in which teacher represents support of the learning process (the role of catalyst of the learning process), and to develop students' initiative, independence and responsibility in learning, which strengthens the role of active, independent participants. To this statement also contributes the finding that the teaching focus on the sample in Romania was far more focused on students than in Serbia, and that the internal motivation of students in Romania was far higher than the internal motivation of students in Serbia. Moreover, a relatively more favorable pedagogical picture of the faculties in Romania, in line with the statistically significant differences in relation to Serbia, is in line with the general picture of a country with a better socio-economic position and management (as an EU member). Therefore, the results of this study are in many ways interesting and relevant, and as such can be important to theorists and practitioners from a psycho-pedagogical, but also from the point of view of management in education.

Keywords: teaching focus; roles in the educational process; management of the educational process; motivation for learning