Споменка М. Будић¹

Агенција за образовање НТЦ, Нови Сад

Ранко Рајковић

Педагошки факултет Приморског универзитета, Копар, Словенија

Бранка Н. Радуловић

Природно-математички факултет Универзитета у Новом Саду

UDK-371.26(497.11)

37.064

DOI: 10.5937/nasvas1801039B

Оригинални научни рад

НВ год. LXVII 1/2018

МИШЉЕЊА УЧЕНИКА ОСМОГ РАЗРЕДА О УЧЕЊУ И ШКОЛИ

Апстракт

Циљ истраживања које је у овом раду представљено био је да се испитају мишљења ученика осмог разреда о школи, учењу, њиховом односу према различитим облицима провере знања и активности у наставном процесу. У истраживању су учествовала 194 ученика осмог разреда из четвори основне школе на подручју Србије. Резултати истраживања су показали да је нешто мање од половине испитаника задовољно школом, али не и учењем. Нешто више од 40% је изказало негативно мишљење о школском учењу, а око 40% је индиферентно. У односу на однос ученика према различитим врстама провере знања, изражен је страх од усменој одговарања пред наставником. Истраживањем је утврђено да се ученици разликују у (само)процени сопствене активности на часовима различитих наставних предмета. Школе умногоме доприносе позитивном прилагодјавању ученика када функционишу као психолошки здраво окружење за развој, што резултира већим ученичким задовољством школом.

Кључне речи: *активности ученика, настава, школа, учење*

Увод

Образовање се често схвата као један од основних стубова друштва. Стога је важно унапређивати праксу образовања и функционисања образовног система, али и испитивати и пратити њене ефекте. Истраживања у којима је испитивано задовољства ученика школом и учењем показала су јаку повезаност са целокупним задовољством животом (Huebner, 2004; Huebner, Suldo, Smith & McKnight, 2004; Randolph, Kangas & Ruokamo, 2010). Задовољство школом представља конструкт који се односи на субјективну процену задовољства различитим аспектима школе и евалуацију тога како се ученик осећа док је у њој (Jovanović i Jerković, 2011). Према резултатима истраживања Јовановић и Јерковић (2011), око трећине ученика се не радује одласку у школу, а такође око трећине не ужива у школским активностима. У оквиру истраживања Рандолфа и сарадника (Randolph et al., 2010) показано је да су ученици

¹ Е-маил: budics@sbb.rs

који имају негативан став према школи склонији негативним физичким и психичким симптомима, као што су главобоља, несаница, депресија и слично. Ови подаци указују на потребу испитивања ученичког доживљаја школе, самог процеса учења, али и ученичке активности на часовима одређених наставних предмета. У оквиру бројних истраживања показано је да постоји повезаност емоционалног квалитета односа наставника и ученика и да је он значајан за процес учења и школског постигнућа (Bergin & Bergin, 2009; Sakiz, Pape & Woolfolk Hoy, 2012) и за прилагођеност ученика школи (Baker, 2006).

Теоријска полазишта истраживања

Данас је општеприхваћена идеја да школско учење није само когнитивни процес, већ и социјални и културни јер се одвија у контексту свакодневних интеракција ученика с вршњацима и наставницима (Krstić, 2016). Стога је за побољшање наставног процеса потребно узети у обзир и социоемоционалне факторе. У социоемоционалне факторе могу се уврстити: однос између наставника и ученика, однос ученика према школи и учењу, однос ученика према вршњацима и други. Из угла психологије, ови односи се могу посматрати с аспекта психопатолошких феномена, али и с аспекта проучавања позитивних искустава, карактеристика личности и услова који омогућавају особама да се развијају и оптимално функционишу (Jovanović i Jerković, 2011). У последњих десет година приметна је промена оријентације у истраживањима функционисања деце и адолесцената управо ка моделима позитивног развоја у оквиру приступа *Positive Youth Development* (Damon, 2004, према: Jovanović i Jerković, 2011). Један од најважнијих контекста за апликацију принципа позитивне психологије и модела позитивног менталног здравља представља школа (Jovanović i Jerković, 2011). Управо због тога је циљ овог рада био да се нагласи још један аспект процеса наставе и учења, а то је социоемоционални однос између наставника и ученика и однос ученика према учењу и школи.

Пошто ученици највећи део свог активног времена проведу у школи, школско окружење се може сматрати кључним подручјем за интервенцију оријентисану ка постизању бољих услова у школи и позитивнијих ставова према школи и учењу (Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas, 1998). Сходно томе, важно је разумети да ли ученици желе да иду у школу и када је перципирају као пријатну и пожељну околину (Samdal et al., 1998). Како се наводи у литератури, задовољство школом се може сматрати једним од главних показатеља ученичког задовољства квалитетом живота (Huebner et al., 2004; Verkuyten & Thijs, 2002). Задовољство школом представља конструкт који се односи на субјективну процену задовољства различитим аспектима школе и евалуацију тога како се ученик осећа док је у њој (Huebner, 2004; Jovanović i Jerković, 2011). Такође, задовољство школом се може дефинисати и као субјективно и когнитивно схватање перципираног квалитета живота у школи (Baker et al., 2003, према: Gutiérrez, Tomás, Romero & Barrica, 2017). У оквиру когнитивног аспекта могу се издвојити две области: способност и мотивација за постизање академских постигнућа (лична уверења) и ставови према школи (Suldo, Shaffer & Riley, 2008).

Према резултатима истраживања Самдал и сарадника (Samdal et al., 1998), већина ученика није задовољна школом. Слични резултати су добијени и у истраживању Јовановић и Јерковић (2011) на узорку ученика из Србије. Ученичко задовољство школом зависи од персоналних карактеристика као што су: социјалне особине и позитивне вредности које указују на академска постигнућа, али и социјалних фактора као што су: породица, вршњаци и школско окружење (Randolph et al., 2010). На основу интеракција које има с околином, све информације које добија при тој интеракцији о себи, дете и адолесцент тумачи, процењује и структурише у складу са већ постојећим концептима о себи (Krstić, 2008). Стога се поређење са другима у односу на шире прихваћене норме и стандарде и осетљивост за мишљење других сматра моћним социјализатором у процесу формирања појма о себи (Krstić, 2008). Значи, ученик поред наставног садржаја који усваја током школовања гради и појам о себи баш кроз интеракције с другима, а првенствено с наставницима и вршњацима (Pešikan, 2003).

Однос наставника и ученика је кључан и, уколико се тај однос може окарактерисати као квалитетан и сигуран, ученик ће се осећати сигурно да проба, истражује, погрешити, затражити помоћ и подршку (Krstić, 2016). Дете долази у школу због стицања знања и искуства, дакле оно је у позицији запитаности и природне радозналости у односу на ствари и појаве (Pavlović, 2004). Крстић додаје да свако учење, а посебно школско, захтева отвореност за нова искуства, суочавање са различитим изазовима и тешкоћама који су повезани с учењем, али и спремност да може да се погрешити и учи на основу грешака (Krstić, 2016). Стога су осећај подршке и прихваћености кључни за даљи правилан когнитивни развој детета. Уколико се подстакну негативне емоције попут страха, несигурности и слично, може се формирати негативан став према школи. Како што је већ речено, ученици који имају негативан став према школи склонији су негативним физичким и психичким симптомима као што су: главобоља, несаница, депресија и слично (Randolph et al., 2010; Wang & Fredricks, 2014, према: Gutiérrez et al., 2017), али и одустајањем од школе (Simić i Krstić, 2017; Takakura et al., 2010, према: Gutiérrez et al., 2017). Према Кунтеру и сарадницима, једна од четири кључне димензије за описивање квалитета подучавања успешних наставника је подстицање когнитивне активације ученика (Krstić, 2016). Под овом димензијом се подразумева пружање аутономије ученицима и омогућавање нових увида и сазнања. Улога наставника није искључиво предавачка, већ управљачка и усмеравајућа. Значи, учење треба да буде такво да ученици постају активни и конструктивни фактори у самом процесу стицања знања (Ivić, Pešikan i Janković, 1997). Тиме би се постигла већа унутрашња мотивација ученика, а такође би се створила могућност да се оцењивање (усмено или писмено) не своди само на проверу степена усвојености обавезног градива (Ivić i sar., 1997).

Проблем оцењивања (Gardner, 1991; Margetić, 2016) може се схватити као посебно проблематичан јер показује да ли ученици перципирају поштен начин оцењивања њиховим знања и вештина, док усмено одговарање може јасније да искаже прихваћеност у друштву. Наиме, приликом усмене провере знања код ученика се може јавити страх од могућег омаловажавања услед незнања или изречене

погрешке. Однос ученика према вршњацима са порастом година добија већу важност (Krstić, 2008). Наиме, добијено је да млађи адолесценти уважавају оцену родитеља и вршњака готово подједнако, док се код старијих адолесцената издваја оцена вршњака као важнија и меродавнија за њих. Изучавањем емоција и социоемоционалне интеракције у учионици може се обезбедити дубље и софистицираније разумевање процеса наставе и учења, проблема који у том процесу настају (Schutz et al., 2006, према: Krstić, 2016), као и питања колико су остварени циљеви образовања, колико школа уважава законитости људског развоја и како задовољава развојне потребе ученика (Bezinović i Ristić Dedić, 2004).

Узимајући у обзир важност стварања подстицајне и креативне школске средине (Gagne, Briggs & Wagner, 1988; Gojkov, Rajović & Stojanović, 2015; Hattie & Yates, 2014; Jukić, 2001; Rajović, 2012), важно је испитати мишљење ученика о њиховом виђењу школе и процеса учења, што је и био задатак овог истраживања.

Методологија истраживања

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је био да се испита мишљење ученика осмог разреда о учењу и школи, као и о сопственој активности на часовима одређених наставних предмета. На основу тога постављени су следећи задаци истраживања:

1. Испитати степен задовољства школом ученика VIII разреда с обзиром на школски успех;
2. Испитати мишљење ученика о школском учењу с обзиром на школски успех;
3. Утврдити мишљење ученика о различитим врстама провере знања с обзиром на школски успех;
4. Утврдити (само)процену сопствене активности на часовима различитих наставних предмета с обзиром на школски успех.

Хипотезе истраживања

На основу задатака истраживања формулисане су хипотезе истраживања:

1. Претпоставља се да ученици који имају бољи школски успех показују виши степен задовољства школом.
2. Претпоставља се да ученици који имају бољи школски успех показују позитиван однос према школском учењу.
3. Претпоставља се да постоје разлике међу ученицима, с обзиром на школски успех, према различитим облицима провере знања успеха.
4. Претпоставља се да постоје разлике међу ученицима, с обзиром на школски успех, у самопроцени сопствене активности на часовима различитих наставних предмета.

Узорак истраживања

У истраживању су учествовала 194 ученика из четири основне школе у Србији. Истраживањем су обухваћене следеће школе: ОШ „Ђирило и Методије“ из Београда, ОШ „Вук Караџић“ из Бача, ОШ „Јан Колар“ из Селенче и ОШ „Браћа Новаков“ из Силбаша. Узорком су обухваћена 82 ученика с одличним успехом на крају претходног разреда, 69 ученика са врло добрим, 37 ученика са добрим и 6 ученика са добрим успехом.

Инструменти истраживања

У складу са постављеним циљем и задацима истраживања, примењена је дескриптивно-аналитичка метода. У истраживању је примењена техника скалирања, а од инструмената је коришћена скала процене која је конструисана за потребе овог истраживања. Ученици су на скали од 1 до 5 исказивали своје мишљење о школи, учењу, различитим врстама провере знања и сопственој активности у оквиру одређених наставних предмета. Поред тога, ученици су износили процену о сопственој активности у наставном процесу у оквиру следећих наставних предмета: физика, хемија, биологија, математика, историја и географија.

Статистичка обрада података

Од статистичких поступака, примењени су мултиваријантна анализа варијансе (МАНОВА), дискриминативна анализа, анализа дистанце и коефицијент дискриминације.

Резултати истраживања

Стање ученичког задовољства школом

У графикону 1. приказана је заступљеност одговора ученика о степену задовољства школом.

Графикон 1. Ученичко задовољство школом

Како се види са графикана 1, највише ученика (40%) је задовољно школом, око трећине је индиферентно, док је нешто мање од петине (у потпуности) незадовољно, а свега 6,7% у потпуности задовољно школом. На основу добијених података може се потврдити полазна хипотеза да су ученици умногоме задовољни школом.

Посматрано према успеху из претходне школске године, добијено је да је нешто више од половине одличних ученика задовољно школом (52,4%), док је нешто више од четвртине индиферентно (28,0%). Код врло добрих и добрих ученика примећена је нешто већа заступљеност одговора нити сам задовољан нити сам незадовољан. Наиме, добијено је да је 40,6% врло добрих и 43,2% добрих индиферентно, док је 39,1% врло добрих, односно 43,2% добрих (у потпуности) задовољно. На основу добијених резултата може се уочити да су ученици са вишим просечним оценама у већој мери задовољни школом него ученици са нижим просечним оценама општег школског успеха. Код ученика са врло добрим и добрим успехом изражено је својство нити сам задовољан, нити сам незадовољан, док је исто својство изражено у нешто мањем проценту код одличних ученика. Резултати су, такође, показали да око 20% одличних и врло добрих ученика перципира (потпуно) незадовољство школом. На основу резултата може се прихватити полазна хипотеза да ученици који имају бољи школски успех показују већи степен задовољства школом.

Однос ученика према школском учењу

У графикону 2. приказана је заступљеност одговора ученика о односу према школском учењу.

Графикон 2. Мишљење ученика о школском учењу

Како се види у графикону 2, око петине ученика уопште не воли да учи, скоро исти проценат не воли да учи, нешто више од трећине је индиферентно, а око 15% испитаника воли да учи. Добијени податак да око две петине ученика (уопште) не воли да учи указује на неопходност увођења промена у праксу наставног рада. Нужно

је примењивати савременије наставне инструкције које за последицу имају већу мотивисаност и ангажованост ученика у току наставног процеса. На основу добијених резултата може се сматрати да није прихваћена полазна хипотеза да ће већина ученика исказати позитивно мишљење о учењу.

Посматрано према успеху, добијено је изражено негативно (40,3% одличних, 50,7% врло добрих и 43,2% добрих) или индиферентно (37,8% одличних, 40,6% врло добрих и 40,5% добрих) мишљење о учењу. Значи, проценат ученика који (изразито много) воли да учи се креће од 8,6% до 21,9%. На основу резултата се може одбацити полазна хипотеза да ће ученици који имају вишу просечну оцену општег школског успеха исказати у већој мери позитивно мишљење о учењу.

Мишљење ученика о различитим врстама проверавања знања

У оквиру испитивања мишљења ученика о различитим врстама провере знања испитано је да ли ученици имају страх од усменог одговарања, писмене провере знања и одговарања пред другим ученицима у одељењу. Конкретније, желели смо да испитамо однос ученика према ситуацији када пред наставником треба да јасно усмено изложи сопствено знање и прати одређену мисао током целог тока одговарања, као и то како се ученици осећају када усмено одговарају пред другим ученицима услед могућности да их вршњаци исмеју или омаловажавају због незнања или изреченог ласуса. Овакве ситуације могу указивати и на социјални статус ученика у одељењу.

У графикону 3. приказана је заступљеност одговора ученика о страху од усменог одговарања.

Графикон 3. Мишљење ученика о усменом одговарању

Како се види у графикону 3, око трећине ученика уопште нема страх од усменог одговарања, скоро исти проценат нити га има нити га нема, док је око петине ученика има страх од усменог одговарања. У току наставног процеса посебно је важно обратити пажњу на ученике који имају страх од усменог одговарања и узроке који

доводе до тога. Како је напред речено, узроци могу бити различити, од тога да ли је у питању низак степен развијености когнитивних функција па до питања популарности у школи или одељењу.

Посматрано према успеху, код одличних и врло добрих ученика је јасно подељено мишљење: 50% ученика, односно 45% (уопште) нема страх од одговарања, око четвртине ученика сваке групе је индиферентно, док је друга четвртина перципирала страх. Код добрих ученика добијене су мање разлике у одговорима. Тако, нешто више од трећине ученика је перципирало (не)постојање страха, док је нешто мање од трећине индиферентно. Из наведеног се може закључити да долази до повећања страха од усменог одговарања што је школски успех слабији.

У графикону 4. приказана је заступљеност одговора ученика о страху од писмене провере знања.

Графикон 4. Мишљење ученика о писменој провери знања

Како се види у графикону 4, око трећине ученика уопште нема страх од писмене провере знања, око четвртине ученика нема страх, скоро исти проценат нити га има нити га нема, док око 15% ученика има страх од писмене провере знања. Добијени резултати показују да ученици не перципирају страх од писмене провере знања. Разлози могу бити многобројни. На пример, могуће је да се ученици руководе тиме да њихови нетачни одговори неће бити обелодањени, односно да њихови другари неће знати где су тачно погрешили. Поред тога, уколико се као писмена провера знања користи тестирање, ученици могу осећати већу сигурност у сопствено знање или се ослањати на вероватноћу правилног избора одговора када тестови садрже питања са понуђеним одговорима.

У целини гледано, више од половине ученика, независно од школског успеха, није показивало постојање страха од писмене провере знања, а нешто мање од трећине је индиферентно. Око петине одличних и врло добрих ученика је перципирало постојање страха. Овај резултат се може објаснити тиме да ови ученици имају потребу да се правилно писмено изразе и не осећају потпуну сигурност у своје вербалне способности.

У графикону 5. приказана је заступљеност одговора ученика о страху од усменог одговарања пред другим ученицима у одељењу.

Графикон 5. Однос ученика према усменом одговарању пред другим ученицима у одељењу

Како се може видети у графикону 5, нешто више од трећине ученика одговорило је да уопште нема страх од усменог одговарања пред другим ученицима у одељењу, око петине је рекло да га нити нема нити има, док је око 15% ученика рекло да има страх од овог поступка провере знања.

Посматрано према успеху, нешто мање од три четвртине одличних ученика нема страх од одговарања пред другим ученицима, док је око петине индиферентно. Слично је добијено и код врло добрих ученика, око 60% ученика нема страх, а око четвртине је индиферентно. Међутим, код добрих ученика је добијена супротна расподела. Око 40% ученика је перципирало страх, око 24% је индиферентно, а око 35% уопште нема страх од одговарања пред другим ученицима у одељењу. Овакав резултат је негде и очекиван, с обзиром на то да су ученици са бољим успехом одговорнији, сигурнији, припремљенији, а што умањује страх приликом провере њихових знања и одговарања пред другима у одељењу. За разлику од њих, ученици са нижим школским успехом, вероватно због несигурности, недовољне спремности и савладаности предвиђених садржаја, имају израженији страх приликом одговарања.

На основу резултата се може прихватити полазна хипотеза да постоје разлике међу ученицима у мишљењу о различитим облицима провере знања с обзиром на школски успех који остварују.

Табела 1. Однос ученика према школи, учењу и различитим врстама провере знања с обзиром на школски успех

анализа	п	F	р
МАНОВА	5	4.376	.000
дискриминативна	5	4.360	.000

Поступком МАНОВА утврђено је да постоје значајне разлике ($p=0.000$) међу ученицима са различитим школским успехом у одговорима на питања која смо у претходним деловима текста представили (табела 1).

У табели 2. приказане су вредности добијене дискриминативном анализом које указују на значајније разлике у односу ученика према школи, учењу и различитим врстама провере знања у зависности од школског успеха.

Табела 2. Однос ученика према школи, учењу и различитим врстама провере знања у зависности од школског успеха и коефицијент дискриминације

	χ	R	F	p	k.dsk
задовољство школом	.273	.219	3.180	.025	.028
однос према учењу	.274	.244	4.026	.008	.037
страх од усменог одговарања	.242	.217	3.139	.026	.052
страх од писменог проверавања	.240	.205	2.771	.042	.056
страх од одговарања пред другима	.380	.378	10.528	.000	.161

Коефицијент дискриминације упућује на то да највећи допринос карактеристикама група даје одговор на питање – да ли имају страх од одговарања пред другима (коефицијент дискриминације 0.161), док су вредности коефицијента за друга питања нижа и крећу се у интервалу од 0.028 до 0.056. Значи, категорија страх од одговарања пред другим ученицима из одељења може се сматрати примарном у погледу разлика међу ученицима с обзиром на њихов успех у школи. Резултати истраживања су показали да је код одличних и врло добрих ученика у већој мери изражено својство да уопште немају страх, док је код добрих ученика више изражено својство да имају страх. Овакав резултат је негде и очекиван, с обзиром на то да су успешнији ученици одговорнији, сигурнији, припремљенији, што умањује страх приликом провере њихових знања и одговарања пред другима у одељењу. За разлику од њих, ученици са слабијим успехом, вероватно због несигурности и недовољне спремности и савладаности предвиђених садржаја, имају израженији страх приликом одговарања.

Самопроцена сопствене активности ученика осмог разреда на часовима одређених школских предмета

У оквиру истраживања испитано је и како ученици перципирају и процењују сопствене активности на часовима из следећих наставних предмета: физике, хемије, биологије, математике, историје и географије. Тачније, испитано је мишљење ученика о најучесталијим наставним методама које се користе у оквиру изабраних предмета. Ученицима је било постављено питање да ли наставник преферира монолошку методу у оквиру које се истиче доминација наставника, а активност ученика је сведена на минимум. У графикону 6. приказана су мишљења ученика о сопственој активности на часовима из одабраних предмета.

Графикон 6. Мишљење ученика о сопственој активности на часовима из одабраних предмета

Резултати истраживања су показали подељеност у мишљењу ученика о сопственој активности у току наставе из одабраних наставних предмета. У оквиру предмета математике, биологије и физике ученици су у већој мери перципирали постојање сопствене активности (преко 40% ученика), док је око трећине перципирало учесталу примену монолошке методе. Код предмета географија, историја и хемија добијене су мале разлике у проценту (не)постојања учестале примене монолошке методе. Дакле, добијени резултати показују нешто већи степен ученичке ангажованости у оквиру природно-математичких предмета, док предмети који су везани више за друштвене науке, са хемијом као изузетком, не подстичу ученике у истој мери на ангажованост.

У табели 3. приказани су резултати МАНОВА и дискриминативне анализе како би се сагледала разлика међу ученицима у самопроцени сопствених активности у оквиру одабраних наставних предмета, с обзиром на њихов школски успех.

Табела 3. Самоперцепција ученика о сопственим активностима на часовима

анализа	n	F	p
МАНОВА	6	3.596	.000
дискриминативна	6	3.662	.000

Како се види из табеле 3, обе анализе су показале статистички значајне разлике ($p = 0,000$) у самоперципираним активностима у оквиру одабраних предмета међу ученицима различитог школског успеха. Како би се боље сагледале разлике, у табели 4. приказани су коефицијенти дискриминације.

Табела 4. Приказ значајности разлика унутар наставних предмета и коефицијент дискриминације

Активност ученика на часу	χ	R	F	p	k.dsk
физике	.207	.170	1.890	.131	.063
хемије	.309	.258	4.535	.004	.046
биологије	.278	.264	4.745	.003	.052
математике	.218	.210	2.911	.035	.048
историје	.310	.303	6.412	.000	.105
географије	.230	.205	2.789	.041	.040

Како се може видети из табеле 4, статистички значајне разлике у проценама ученика су добијене у оквиру процена активности ученика на настави из свих предмета сем физике, док је највећа вредност коефицијента дискриминације (0,105) добијена за предмет историја. За предмете за које је показана статистичка значајност у проценама ученика, добијено је да се већи проценат одличних ученика не слаже да је посебно често заступљена монолошка метода, док се с тим слаже више добрих ученика. Значи, ученици са бољим школским успехом перципирали су постојање сопствене активности у оквиру изабраних наставних предмета, док су ученици са лошијим школским успехом перципирали изостанак сопствене активности у оквиру истих предмета. Добијени резултат може указивати на то да наставници током часа више комуницирају с ученицима који постижу боље резултате, због чега се ученици слабијег школског успеха могу осећати запостављено и изоловано. На основу резултата прихвата се полазна хипотеза да постоје разлике међу ученицима у самопроцени сопствене активности на часовима одабраних наставних предмета с обзиром на школски успех.

Дискусија

Настава је сложен интелектуални процес. Слободно можемо рећи да је за наставни процес, без обзира на ком нивоу се одвија, веома важно оно што ради наставник, али и које и какве активности ученика се одвијају током наставног процеса. Могу се поставити питања: каква је структура активности ученика, колико су мисаоно ангажовани, да ли су стварни учесници наставног процеса или су пасивни посматрачи, да ли је позитивна клима на часовима, и низ других питања. Дакле, уместо трансмисивне школе, која само преноси корпус знања из појединих предмета, остављајући дете које учи у улози пасивног примаоца тих знања, нама је потребна нова активна школа која у детету које учи види активног учесника, целовиту личност са склоностима, способностима и могућностима (Ivić i sar., 1997). Школско учење мора бити тако осмишљено да у фокусу буде кооперативно учење и позитивна атмосфера на часу јер само тако ученици могу остварити предвиђена постигнућа, али и бити задовољни школом.

Резултати нашег истраживања су показали да је 40% ученика задовољно школом, око 35% нити јесте нити није задовољно, а око 18% њих је (у потпуности) незадовољно школом. Слични резултати су добијени и у другим истраживањима (Gilman

et al., 2008; Jovanović i Jerković, 2011). Резултати истраживања Јовановић и Јерковић (2011) показали су да је највећи број испитаних ученика незадовољан општим функционисањем школе, као и да се нешто више од трећине испитаних ученика не радује одласку у школу, а око четвртине доживљава школу као (не)интересантну и (не) воли да буде у школи (Jovanović i Jerković, 2011). Јављање и развој негативног става према школи може да има негативне последице по психофизичко здравље детета, односно адолесцента (Wang & Fredricks, 2014, према: Gutiérrez et al., 2017).

За однос ученика према школи, између осталог, веома је важно како доживљавају проверавање знања. Стога су корисни подаци о томе какав однос ученици имају према појединим поступцима проверавања знања. У нашем истраживању показано је да око трећине испитаних ученика има (велики) страх од усменог одговарања пред наставником. Код осталих врста провере знања ученика, око петине је перципирало да има (велики) страх од усменог одговарања пред вршњацима, а око седмине да има страх од писмене провере знања.

Важност климе у одељењима за успешност школског учења је истицана у бројним истраживањима (Chouhan, Bhatnagar, Sharma & Kanwar, 2017; Hampden Thompson & Galindo, 2017; Huebner & Alderman, 1993; Kutsyruba, Klinger & Hussain, 2015). У истраживању Гутијереа и сарадника (Gutiérrez et al., 2017) показано је да је ученичко задовољство школом повезано са врстом и нивоом ангажованости ученика у наставном процесу. У нашем истраживању је показано да испитани ученици перципирају да су различито ангажовани у настави из различитих предмета – у оквиру предмета из групе природно-математичких предмета ученици су активнији, док предмети из групе друштвено-језичких предмета не подстичу ученике у истој мери на ангажованост.

Закључак

Да би се повећало ученичко задовољство школом, потребно је преиспитати разлоге јављања страха ученика од одређених поступака проверавања знања, као што треба и осмислити наставни процес тако да се обезбеде услови за израженије ангажовање ученика у њему. Наиме, да би се наставни процес одвијао као процес учења, потребно је да ученици имају простора да критички размишљају, решавају проблеме, постављају хипотезе... односно да се оспособљавају за примену знања. Ако ученик није способан да примени усвојена знања, не можемо имати поверења у његово разумевање наученог (Budić, 2011). Дакле, потребно је осмислити наставу тако да наставник минимално руководи учењем, да своју улогу сведе на подстицање ученика да сами долазе до открића. Наставник не треба да буде у првом плану на часу, већ треба своју улогу да усмери на подстицање ученика и стварање услова да сами управљају својим учењем. Само тако ће ученици бити активнији, креативнији, а самим тим и заинтересованији за учење и школу. Улога наставника је да пронађе начине којима ће код ученика формирати позитиван став према учењу и школи.

Важно је разумети како ученици вреднују своју школу и у коликој мери испољавају своје задовољство школом. Анализом ученичког задовољства школом могу се идентификовати узрочници незадовољства и механизми управљања задовољством школом, пре свега ради детектовања и спречавања појаве негативних реакција.

Литература

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229.
- Budić, S. (2011). *Strukturiranje znanja u nastavi*. Novi Sad. Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170.
- Bezinović, P. i Ristić Dedić, Z. (2004). *Škola iz perspektive učenika: Smjernice za promjene*. Preuzeto 02. februara 2018. sa adrese: https://www.idi.hr/drzavnamatura/dokumenti/skola_iz_perspektive_ucenika.pdf
- Chouhan, S., Bhatnagar, B., Sharma, M., & Kanwar, G. (2017). School satisfaction among adolescents. *Studies on Home and Community Science*, 11(1), 20-24.
- Gagne, M. R., & Briggs, J. L. & Wagner, W. W. (1988). *Principles of instructional design*. Orlando, Florida: Holt, Rinehart and Winston.
- Gardner, H. (1991). Assessment in context. In B. R. Gifford & M. C. O. Connor (Eds.), *Shaping Assessment: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer.
- Gilman, R., Huebner, E. S., Tian, L., Park, N., O'Byrne, J., Schiff, M., Sverko, D., & Langknecht, H. (2008). Cross-National adolescent multidimensional life satisfaction reports: Analyses of mean scores and response style differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), 142-154.
- Gojkov, G., Rajović, R., & Stojanović, A. (2015). NTC learning system and divergent production. *Istraživanja u pedagogiji*, 5(1), 105-126.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I. & Barrica, J. M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117.
- Hampden Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265.
- Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. New York: Routledge.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81-93.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 3-33.
- Huebner, E. S., & Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research*, 30(1), 71-82.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Janković, S. (1997). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Jovanović, J. i Jerković, I. (2011). Zadovoljstvo školom kod učenika srednjih škola: povezanost sa školskim uspehom i indikatorima mentalnog zdravlja. *Psihologija*, 44(3), 211-224.
- Jukić, S. (2001). *Nastava u kojoj učenik misli*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača Vršac.
- Krstić, K. (2016). Socioemocionalni aspekti nastave i učenja. *Nastava i vaspitanje*, 65(3), 471-490.

- Krstić, K. (2008). Povezanost pojma o sebi i predstave adolescenata kako ih vide 'značajni drugi'. *Psihologija*, 41(4), 539-553.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and wellbeing: A review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135.
- Margetić, N. (2016). Problem zaključivanja školskih ocjena na kraju prvog polugodišta. *Croatian Journal of Education*, 18(2), 447-464.
- Pavlović, B. (2004). Nastava kao otvoren sistem. U N. Šaranović Božanović i S. Milanović Nahod (ur.), *Znanje i postignuće* (str. 101-115). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pešikan, A. (2003). *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Rajović, R. (2012). *Metodički priručnik za primjenu NTC programa: učenje je igra*. Banja Luka: Ministarstvo prosvjete i kulture.
- Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish children's satisfaction with schooling. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 193-204.
- Sakiz G., Pape S. J., & Woolfolk Hoy A. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50(2), 235–255.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving Health and Educational Goals through Schools: A Study of the Importance of the School Climate and the Students' Satisfaction with School. Retrieved August 30, 2017 from the World Wide Web <https://doi.org/10.1093/her/13.3.383>
- Simić, N., & Krstić, K. (2017). School factors related to dropout from primary and secondary education in Serbia: A qualitative research. *Psihološka istraživanja*, 20(1), 51-70.
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J. & Riley, K. N. (2008). A social-cognitive behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 56-69.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228.

Примљено: 08.03.2018.

Коригована верзија текста примљена: 19.04.2018.

Прихваћено за штампу: 26. 04. 2018.

EIGHTH GRADE STUDENTS' ATTITUDES TO STUDYING AND SCHOOL

Abstract

The aim of the study presented in this paper was to explore the attitudes of eighth grade students towards school, learning, various forms of assessment and activities in the teaching process. 194 eighth grade students from four primary schools in Serbia participated in the study. The study found that slightly less than half of the students in the sample were satisfied with school, but not with learning. Slightly over 40% expressed a negative attitude to learning in school, while 40% were indifferent. The form of assessment that students fear the most is oral assessment. Students differ in their (self)assessment of their own classroom participation in different subjects. Schools play an important role in students' positive adjustment when they function as psychologically healthy environments for development, resulting in students' greater school satisfaction.

Keywords: student participation, teaching, school, learning

МНЕНИЕ УЧЕНИКОВ ВОСЬМОГО КЛАССА О ШКОЛЕ И ОБУЧЕНИИ

Резюме

Целью исследования, представленного в данной статье, было изучение мнения учеников восьмого класса о школе и обучении, их отношения к различным формам тестирования и проверки знания и активности в учебном процессе. В исследовании приняли участие 194 ученика восьмого класса из четырех основных школ в Сербии. Результаты исследования показали, что чуть менее половины анкетированных учеников удовлетворены работой школы, но недовольны обучением. Чуть более 40% выразили отрицательное мнение о школьном обучении, а около 40% равнодушны. Что касается отношения учеников к различным видам тестирования и проверки знания, то выражается страх от устного ответа перед преподавателем. Исследование показало, что ученики различаются в (само)оценке своей активности в классе в зависимости от учебного предмета. Если функционирует как психологически здоровая развивающая среда, школа в значительной степени способствует позитивной адаптации, в результате чего удовлетворенность учащихся школой становится большей.

Ключевые слова: активности ученика, преподавание, школа, обучение