

ШКОЛА И УЧЕЊЕ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Ранко Д. Рајовић¹, Споменка М. Будић², Бранка Н. Радуловић³

Сажетак: Рад се бави испитивањем мишљења ученика седмог и осмог разреда о школи, учењу и о њиховом односу према изради домаћих задатака. У истраживању је учествовало 286 ученика седмог и осмог разреда из четири основне школе на подручју Србије. Подаци су прикупљени техником анкетања, а обрађени применом SPSS софтверског пакета. Од инструмената је коришћен упитник, а дескриптивно-аналитичком методом извршена је интерпретација резултата. Резултати истраживања показују да ученици са одличним успехом показују висок степен одговорности када је реч о редовном учењу, за разлику од ученика са добрим и довољним успехом. Такође, одлични ученици у већој мери перципирају учење као позитивну делатност у односу на ученике са слабијим школским успехом. Између варијабли редовно учење и редовна израда домаћих задатака забележен је позитиван степен корелације средње јачине. Није занемарљив проценат испитиваних ученика који су навели да не раде редовно домаће задатке, због недостатка мотивације, преоптерећености и недовољно јасних очекивања. Школу описују као добро опремљену, сигурну и подстицајну средину са строгим наставницима. Ово истраживање доприноси разумевању улоге школе из перспективе самих ученика према којима су усмерени целокупни циљеви школског учења.

Кључне речи: школа, учење, ученик, основна школа.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

С обзиром на то да је централна активност школе настава, у овоме раду акценат ће се ставити на тај процес. Развој наставе „треба

¹ ranko.ntc@gmail.com, Приморски универзитет, Педагошки факултет Копар

² budics@sbb.rs, Универзитет Едуколс, Учитељски факултет, Сремска Каменица

³ branka.radulovic@df.uns.ac.rs, Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет, Депарتمان за физику

да постане језгро развоја школе“ (Meuer, 2002, стр. 170). У настави у фокусу треба да буду програмски садржаји за које се сматра да су најтрајнији, а то су појмови и генерализације. Дакле, све више треба инсистирати на учењу као процесу откривања важних принципа, а мање као процесу пасивног усвајања садржаја (Jovanović & Kovčić, 2017). У вези са овим, важно је напоменути да у настави знање не чини јединствену целину са развојем мишљења. Према појединим ауторима (Šaranović-Božanović, 1995) реч је о паралелним процесима (ученик усваја нека знања, али то никако не значи да при томе мисли), због тога већина ученика никада не научи самостално да мисли. Ово повлачи за собом питања везана за квалитет образовања (Sučević & Kerić, 2015), односно питања као што су: каква је структура њихових активности, колико су мисаоно ангажовани, да ли су стварни учесници наставног процеса или су пасивни посматрачи, да ли су научили да уче, да ли процес усвајања знања резултира усвајањем научних знања и појмова и низ других питања. Дакле, важно је да наставници обрађају пажњу на разлике међу ученицима, као што су предзнање, способности, интересовања, мотивација, когнитивни стилови учења (Valenčić-Zuljan, 2016). То говори да школско учење мора бити тако осмишљено да у фокусу буде ученик. Како наводе аутори (Wang & Holcombe, 2010) наставници би требало да ученицима пружају могућност да учествују у доношењу одлука у вези са наставним задацима и школским управљањем, да учествују у дискусији, постављају питања јер им такво окружење даје прилику да вежбају своје вештине у доношењу одлука, регулишу понашање и доживљавају осећај личног задовољства. Међутим, истраживања (Pavlović, 2004), наводе на закључак да дечија радозналост и могућност постављања питања никада није успело довољно да се афирмише јер је једноставније да се више брине о испуњавању захтева онога који поучава него о потребама онога који учи. Дакле, наставничково питање остаје готово апсолутно обележје наставе (Pavlović, 2004). Овакав концепт је присутан и данас у образовању. Све је присутније становиште да школе не образују децу на прави начин, да се у наставном систему не обезбеђују услови за развој мишљења код ученика и да владају репродуктивни захтеви деловања према обрасцу, без сарадње међу ученицима и свођења њихове делатности на имитацију и понављање образаца. Чињеница је да су школе обавиле значајан посао, преносећи ученицима садржаје како би га запамтили и задржали, али при томе нису научили ученике да мисле.

НАСТАВА КАО ЦЕНТРАЛНА АКТИВНОСТ ШКОЛСКОГ УЧЕЊА

Циљ наставе није да ученици науче огроман број чињеница већ да умеју да их сврстају у одређене категорије и правила. Према Давидову (Давыдов, 1996) у процесу усвајања знања треба имати у виду адекватне садржаје који се усвајају, методе усвајања и наставника који организује читав овај процес. Дакле, у програмима и методичкој припреми примарно је поставити темељно јединство садржаја, метода и развоја од самог поласка деце у школу како би се код њих развило теоријско мишљење (Давыдов, 1996, стр. 384). На овај начин би се створили услови да се у наставном процесу оцењивање (усмено или писмено) не своди само на проверу степена усвојености обавезног градива, мотивација за учење би више била унутрашња, а не спољашња (оцена, похвала, казне), на дете се не би гледало само као на ученика чија је једина активност да меморише и репродукује научено (Ivić и остали, 1997). Сходно реченом, корисно је споменути да је у Финској покренут развојни пројекат ради унапређења основног и средњег образовања (Ouakrim-Soivio, 2016). Намера поменутог пројекта, који је имао две радне групе, била је управо да се пронађу различити начини организовања основног образовања, нове наставне методе за побољшање исхода учења и мотивацију код ученика, подигну наставу на виши ниво и омогуће благостање ученика. То истраживање је спроведено са намером да би се испитали разлози пада резултата на ПИСА тесту. Жеља пројектних тимова је да се пронађу начини којима ће код деце формирати позитиван став према школи и учењу (Ouakrim-Soivio, 2016). Дакле, у овој земљи се непрекидно ради на унапређивању система школовања, а познато је да је фински систем школовања један од најпризнатијих на међународном плану.

И у Србији се ради такође на унапређивању образовног система на свим нивоима и сегментима. Наиме, са становишта Завода за вредновање образовања, знање базирано на програмима требало би да буде замењено знањем заснованом на стандардима и исходима јер се сматра да су наставни програми преопширни, да су деца преоптерећена. Морамо да порадимо на другачијем начину испитивања и оцењивања ученика. Интенције организованог образовног система у Србији су екстерна тестирања у школама која би дала јасну слику о квалитету рада наставника али и нивоу знања самих ученика. То је један од начина ка објективном оцењивању у школама. Тежња је да деца усвајају функционална знања из свих

наставних предмета, а не да се процес учења своди на запамћивање научног и његово репродуковање.

Учење је конструкција знања, и то властита конструкција онога ко учи. Према Пешикан (Pešikan, 2003) знања се не могу пренети директно некоме, онај ко учи мора их сам изградити кроз властите менталне напоре; учење је по природи интерактивно што подразумева интеракцију у току изградње знања. То су превасходно: изградња знања кроз асиметричну интеракцију наставник-ученик (Panić и остали, 2017); циркулација и размена знања, идеја и искустава међу самим ученицима која се дешава у току изградње знања (Pešikan, 2003). Ово су настојања Виготског (Виготски, 1983), који је први развио идеју да се дечје учење одвија кроз интеракцију детета с околином. Интерактивни облик учења који се све више популарише, управо је повезан са Виготскијевим конструктом зоне проксималног развоја која представља распон између нивоа дететових остварених способности и дететових латентних капацитета (Sternberg, 2005). Према неким ауторима (Valenčić-Zuljan & Marentič-Požarnik, 2014; Valenčić-Zuljan & Kiswarday, 2015) наставници треба да дизајнирају окружење које ће стимулативно бити за учење и које ће подстицати свакога ученика да учи и развија своју личност (Požar, 2016; Pljakić, 2019). Неки истраживачи (Peko & Varga, 2016) истичу важност школског учења као процеса (меморисања знања и стицања вештина) с циљем припреме ученика за будућност у смислу утицаја учења и стечених знања на њихове личне промене. Дакле, акценат се ставља на мењање доминације поучавања (усмереност садржају) и тежи ка подршци учењу (подстицању и развоју компетенција, усмереност ученику) (Požar, 2016). Ученицима се уз подршку учитеља омогућује самостално конструирање знања, просуђивање и деловање (Peko & Varga, 2016).

Важну компоненту задовољства животом ученика представља задовољство школом (Jovanović & Jerković, 2011). Задовољство школом представља конструкт који се односи на субјективну процену задовољства различитим аспектима школе и евалуацију тога како се ученик осећа док је у школи. Истраживања показују да је већина адолесцената најмање задовољна школом и да показује знатно веће задовољство осталим доменима живота (Jovanović & Jerković, 2011). Истраживање (Jovanović & Jerković, 2011) показује да је на нивоу појединачних ставки највећи број ученика незадовољан општим функционисањем школе (ставка: *Постоји много ствари које не волим у вези школе*).

„При том, нешто више од трећине ученика се не радује одласку у школу (36.1%), а нешто мање од трећине не ужива у школским активностима (30%). Подједнак број ученика (око четвртина) доживљава школу као (не)интересантну и (не)воли да буде у школи. Значајно већи број позитивних евалуација (54.7%), у односу на негативне (12.1%), ученици испољавају једино на ставки која се тиче процене обима знања наученог у школи (ставка: *Много тога научим у школи*)“ (Jovanović & Jerković, 2011, стр. 216).

Поменути аутори су задовољство школом повезали са школским успехом и индикаторима менталног здравља.

Постоји сагласност истраживања која указују на то да је емоционални квалитет односа наставника и ученика значајан за процес учења и школског постигнућа (Bergin & Bergin, 2009; Sakiz и остали, 2012) и за прилагођеност ученика школи (Baker, 2006). Успостављање позитивног односа има дугорочне ефекте на развој поверења, мотивације за учење и позитивног става према школи (Hattie & Yates, 2014). Нека истраживања (Cooper и остали, 1998, 2006) су показала да начин задавања домаћих задатака такође утиче како на квалитет односа наставника и ученика, тако и позитиван однос ученика према учењу и школи. Према поменутиим ауторима задавање домаћих задатака је мера у дисциплини ученика. Домаћи задаци су често извор незадовољства код ученика. Најчешће се могу чути негодовања у смислу: домаћи задаци су претешки, предугачки, нејасни итд. Да би ученички домаћи рад био успешан битно је да се наставници придржавају одређених смерница (да су задаци диференцирани, повезани са изучаваним садржајем на часу, одговарају индивидуалним могућностима ученика, подстичу на размишљање, итд). Дугорочни академски бенефити приликом израде домаћих задатака огледају се у формирању позитивног става према школи и учењу, самодисциплини, бољој организацији и самосталности у раду (Cooper и остали, 2006). Истраживања су показала да је уз помоћ одређених техника могуће и у краћем временском периоду повећати ниво дивергентне продукција (Gojkov и остали, 2015), која је важан фактор за развој дивергентног мишљења и креативности. Ако је ученик способан да примени знања у новим ситуацијама тада је могуће рећи да је разумео усвојене садржаје. Међутим, ако ученик није способан да примени усвојена знања, не можемо имати поверење у његово разумевање наученога (Budić, 2011). Поменута способност се може развити код ученика само у наставној ситуацији где наставник минимално руководи

учењем, где своју улогу своди на подстицање ученика јер тиме омогућава ученицима да сами долазе до открића. Овај захтев за који се залагао Гање и сарадници (Gagné и остали, 1988), управо се своди на то да ученик сам руководи својим учењем што доприноси стварању позитивног и подстицајног окружења за рад, где стресним ситуацијама нема места. Неки аутори констатују да страх и стрес донекле онемогућују учење и обављање школских обавеза, а у испитним ситуацијама доводе до слабијих резултата ученика (Ross и остали, 1999; Nazor, 2001; Penca Palčić, 2008; Margetić, 2016).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је испитати мишљења ученика VII и VIII разреда о учењу, и школи с обзиром на пол и школски успех.

ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

1. Испитати мишљење ученика VII и VIII разреда о учењу у односу на пол испитаника.
2. Испитати мишљење ученика VII и VIII разреда о учењу у односу на школски успех.
3. Испитати мишљење ученика VII и VIII разреда о школи у односу на пол испитаника.
4. Испитати мишљење ученика VII и VIII разреда о школи у односу на школски успех.

ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

1. Претпоставља се да ученици VII и VIII разреда имају позитивно мишљење о учењу с обзиром на пол испитаника.
2. Претпоставља се да ученици VII и VIII разреда имају позитивно мишљење о учењу с обзиром на школски успех.
3. Претпоставља се да ученици VII и VIII разреда имају позитивно мишљење о школи с обзиром на пол испитаника.
4. Претпоставља се да ученици VII и VIII разреда имају позитивно мишљење о школи с обзиром на школски успех.

УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Овим истраживањем обухваћени су ученици VII и VIII разреда четири основне школе. Истраживање је обављено у Основној школи „Ратко Митровић“ и Основној школи „Вук Караџић“ на подручју Чачка, у Основној школи „Момчило Настасијевић“ и Основној школи „Свети Сава“ у Горњем Милановцу. Укупан узорак је 286 ученика. Од тога узорка је 163 ученика VII разреда и 123 ученика VIII разреда.

Посматрано према полу испитаника, истраживањем је обухваћено 160 дечака, што је 55,9% од укупног броја испитаника и 126 девојчица, што је 44,1% од укупног броја (Табела I).

Табела I: У табели је приказана популарна структура узорка.

	VII	VIII	укупно
дечаци	85	75	160 (55,9 %)
девојчице	78	48	126 (44,1 %)
укупно	163	123	286

ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У складу са постављеним циљем и задацима у овом истраживању биће примењена дескриптивно-аналитичка метода истраживања. У оквиру ове методе биће примењена техника анкетања којом ће се испитати мишљење ученика VII и VIII разреда о школи, учењу, и изради домаћих задатака. Од инструмената коришћен је упитник. Упитник чини шест питања, од којих су три конструисана тако да поред понуђене алтернативе да и не треба да образложе негативан избор. У понуди су два питања са више понуђених одговора где ученици имају могућност да заокруже једну или више карактеристика. У једном од питања овога типа, а које гласи: „Шта за тебе представља школа? у понуди су биле следеће карактеристике – учење, радост, израда домаћих радова, страх, стрес, одмор, игра, срећа, напредовање, ширење видика, развијање, забава, обавеза, досада, нервоза, дружење. У другом питању овога типа, које гласи: Учење је за мене?, понуђени су следећи одговори – позитивна делатност, стресна и непријатна делатност, напорно, досадно. Последње питање у упитнику је отвореног типа и од ученика се тражи да својим речима опишу како замишљају добру школу.

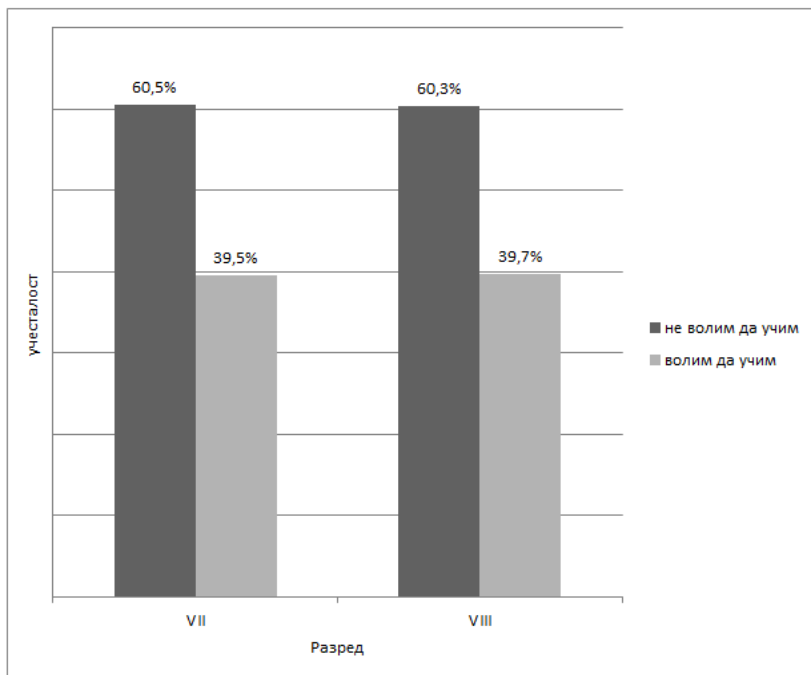
СТАТИСТИЧКА ОБРАДА РЕЗУЛТАТА

У оквиру програма SPSS 20 коришћене су дескриптивна статистика, хи-квадрат тест, парцијална корелација. За величину утицаја код хи-квадрат теста коришћен је Крамер В (Cramer V) показатељ.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Сходно задацима истраживања, резултати су подељени у две целине. У оквиру прве целине испитано је мишљење ученика о учењу, док је у оквиру друге целине испитано ученичко мишљење о школи као образовној институцији и њихово виђење.

Резултати, везани за прву целину истраживања, показали су да 60,2% испитаника не воли да учи, док 39,8% има супротно мишљење. Хи-квадрат тест није показао статистички значајну разлику у мишљењу ученика VII и VIII разреда у одговору на питање – да ли воле да уче, $\chi^2 (df = 1, N = 283) = 0,001, p = 0,978$ (Слика1).



Слика I: Слика представља учесталост оговора ученика VII и VIII разреда на питање да ли воле да уче.

На основу добијених резултата приказаних на Слици I, уочава се да више од половине ученика без обзира школски успех не воли да учи. (60,5% ученика VII разреда, 60,3% ученика VIII разреда). Да би се боље објаснио добијени резултат, од ученика се тражило да образложе због чега имају негативно мишљење према учењу (Табела II).

Табела II: У табели су приказани разлози ученичког негативног мишљења о учењу.

Разлог	VII разред		VIII разред	
	N	%	N	%
Неодговорено	21	21,2 %	12	16,2 %
јер је напорно	19	19,2 %	18	24,3 %
не учимо ништа корисно	3	3,0 %	6	8,1 %
зато што је досадно	56	56,6%	38	51,4 %

Табела II показује да је висок проценат ученика (56,6% VII разреда, 51,4% VIII разреда) који су навели да не воле да уче зато што је досадно, а није занемарљив ни одговор да је учење напорно (19, 2% VII разреда, 24,3% VIII разреда). Интересантно је да су ученици VIII разреда (8,1%) навели да не уче ништа корисно. Овакав резултат указује на чињеницу да у организацији наставног процеса треба нешто мењати. Разлози, који су допринели оваквим реакцијама ученика, могу бити бројни: каква је структура њихових активности, колико су мисаоно ангажовани, колико их наставници подстичу на самосталност, стваралаштво, критичност и иницијативност, да ли су стварни учесници наставног процеса или су пасивни посматрачи, да ли су научили да уче, да ли процес усвајања знања резултира усвајањем научних знања и појмова и низ других. Дакле, уместо трансмисивне школе, која само преноси корпус знања из појединих предмета, остављајући дете које учи у улози пасивног примаоца тих знања, потребна је нова активна школа која у детету које учи види активног учесника. Она се не може сводити само на пасивну улогу ученика, него се, и у сваком узрасту, и у сваком разреду и образовном процесу, мора третирати као целовита личност са склоностима, афинитетима, способностима и могућностима (Ivić и остали, 1997, стр. 9).

Хи-квадрат тест није показао статистички значајну разлику у мишљењу ученика да ли воле да уче у односу на пол испитаника, χ^2 ($df = 3$, $N = 288$) = 0,243, $p = 0,970$. Значи, подједнак број девојчица и дечака воли (око 40%), односно не воли да учи (око 60%).

У Табели III је приказана учесталост одговора ученика на питање - шта учење представља за њих.

Табела III: У табели је приказана учесталост одговора шта учење представља за ученике.

	VII разред		VIII разред	
	N	%	N	%
позитивна делатност	47	28,8 %	31	25,2 %
стресна и непријатна делатност	9	5,5 %	13	10,6 %
напорно	57	34,4 %	23	18,7 %
досадно	51	31,3 %	56	45,5 %
позитивна делатност	47	28,8 %	31	25,2 %

Хи-квадрат тестом добијена је статистички значајна разлика у ученичкој перцепцији шта за њих значи сам процес учења у зависности од похађаног разреда, $\chi^2 (df = 3, N = 287) = 13,103, p = 0,004, V = 0,214$. Како се види из Табеле 3, ученицима VII-ог разреда сам процес учења представља напорну (34,4%), досадну (31,3%), али и позитивну делатност (28,8%), док се код ученика VIII-ог разреда посебно издвојила категорија досадно (45,5%).

Истраживањем је добијено да су одлични ученици у већој мери перципирали да је учење позитивна делатност него ученици са слабијим школским успехом, $\chi^2 (df = 6, N = 282) = 12,381, p = 0,054$.

Одговори ученика VII и VIII разреда на претходна питања наводе на размишљање да ли природа школског окружења (радно оптерећење, квалитет наставе, начин комуникације наставника са ученицима, итд) утиче на њихов однос према школи и учењу. Халинан (Hallinan, 2008) сматра да начин на који наставници комуницирају са ученицима је од великог значаја у обликовању како ученичке свести о себи тако и о околини. Сходно реченом, неки аутори (Jimerson и остали, 2003), дефинишу повезаност са школом као афективно стање, а ученичко ангажовање као скуп понашања. Дакле, на основу многих истраживања (Boesel, 2001; Smerdon, 2002; Hallinan, 2008; Voelkl, 2012) можемо извући закључак да наставници играју главну улогу у обликовању мишљења ученика према школи и учењу. Дакле, од наставниковог стила понашања и начина организације наставног процеса у многоме ће зависити ангажовање ученика у учењу и активности на часу.

На питање – „Да ли редовно учиш?“ резултати показују да је висок проценат ученика (65,6% VII разреда, 57,4% VIII разреда) навело да не учи редовно. Хи-квадрат тестом није показана

статистички значајна разлика у мишљењу ученика да ли уче редовно у односу на похађани разред, $\chi^2 (df = 1, N = 285) = 2,026, p = 0,155$.

Хи-квадрат тест није показана статистички значајна разлика у мишљењу ученика да ли уче редовно у односу на пол, $\chi^2 (df = 1, N = 286) = 1,266, p = 0,260$. Истраживањем је добијено да је нешто више девојчица него дечака одговорило да учи редовно, али та разлика се није показала статистички значајном. У бројним истраживањима (Saleh, 2014) се показало да су девојчице често марљивије од дечака. Хи-квадрат тестом је добијена статистички значајна разлика у мишљењу ученика да ли уче редовно у односу на успех ученика, $\chi^2 (df = 2, N = 280) = 21,209, p = 0,000, V = 0,275$. Нека истраживања (Boesel, 2001; Hallinan, 2008; Smerdon, 2002) показују да деца која воле школу имају виша образовна очекивања од оних који не воле школу.

Како резултати истраживања показују чак 54,8% ученика са добрим и довољним успехом и 43,2% ученика са врло добрим успехом не учи редовно, док ученици са одличним успехом показују висок степен одговорности (78,5%). Континуираност у раду свакако је један од предуслова који могу допринети бољем школском успеху. Ученици који су навели да не уче редовно требали су да образложе свој одговор.

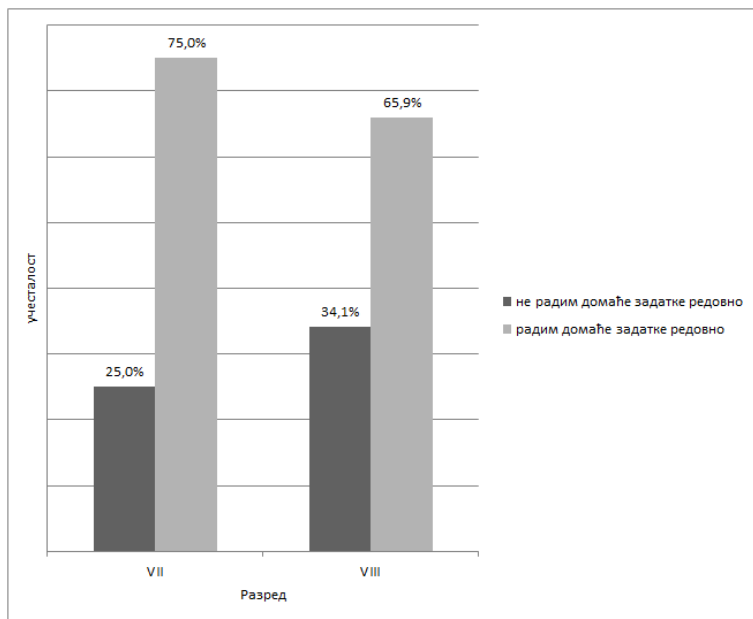
Табела IV: У табели су приказани разлози ученичког нередовног учења.

Разлог	VII разред		VIII разред	
	N	%	N	%
Неодговорено	18	32,1 %	14	26,9 %
зато што су неке лекције веома досадне и углавном учимо непотребне ствари (попут Питагорине теореме и Њутнових закона)	7	12,5 %	12	23,1 %
лењ/а сам	17	30,4 %	17	32,7 %
напорно је	14	25,0 %	9	17,3 %

Како се види из Табеле IV, већина ученика оба разреда као разлог наводи лењост (30,4% VII и 32,7% VIII разреда), а није занемарљив ни постотак оних који кажу да не уче јер је напорно (25,0% VII и 17,3% VIII разреда). Привукао је пажњу одговор ученика VIII разреда - да им је наставно градиво досадно и да неучавају релевантност садржаја, него верују да су то небитне и непотребне информације које добијају од својих наставника. Ученици су чак навели пример Питагорину теорему и Њутнове

законе као неке небитне инфомације на којима наставници конкретно математике и физике инсистирају. Добијени податак је важан са становишта да ученици не уочава важност и примељивост Питагорене теореме и Њутнових закона у свакодневним проблемима. Примера за наведене законитости из свакодневног живота има много. Неки од њих су: колико је времена потребно да се пређе пут од куће до школе, да ли је изабран најближи пут, колико је потребно убрзати када каснимо у школу а хоћемо да стинемо на време, која то сила делује на нас док шетамо, трчимо, седимо, итд. Такође, наведени пример јасно указује на не уочавања значаја науке (математике и физике) у свакодневном животу и суштинско не разумевање датог наставног градива.

Мишљење ученика о учењу сагледано је и кроз питање да ли редовно раде домаће задатке. Истраживањем је добијено да већина испитаника (71.5%) редовно ради домаће задатке, док нешто више од четвртине (28.5%) то не чини. Хи-квадрат тест није показана статистички значајна разлика у мишљењу ученика да ли редовно раде домаће задатке у односу на похађан разред, $\chi^2 (df = 1, N = 287) = 2.860, p = 0.091$. На Слици II, приказан је однос ученика, изражен у процентима, према изради домаћих задатака.



Слика II: Слика представља учесталост ученичке редовне израде домаћих задатака.

Како се види на Слици II, постоји тренд раста броја ученика који не раде редовно своје домаће задатке. Добијен је сличан резултат као и за питање да ли редовно уче. Наиме, у нешто већој мери ученици VIII-ог разреда (34,1%) него ученици VII-ог разреда (25,0%) не раде редовно своје домаће задатке. Као главне разлоге навели су: да их мрзи, да им наставници задају пуно задатака за домаћи, понекад не разумеју шта се од њих очекује да ураде. У неким истраживањима (Coutts, 2004), наводи се да ученици протестују због времена које им домаћи задаци одузимају од слободног времена као и то да су им домаћи задаци главни извор стреса у њиховом животу (Kouzma & Kennedy, 2002).

Истраживањем је добијен позитиван степен корелације средње јачине између ученичког редовног учења и редовне израде домаћих задатака, $r = 0,34$, $p = 0,000$. Значи, ученици који редовно уче, редовно и раде домаће задатке. Утврђивањем градива кроз израду домаћих задатака позитивно се утиче на правилно разумевање наученог наставног градива што доприноси бољем школском успеху.

Поред когнитивних активности од којих највише зависе резултати наставе, за процес учења значајни су мотивација и афективни однос између ученика и између ученика и наставника. У креирању позитивне климе за учење најважнија је комуникација коју наставник остварује са ученицима. Атмосфера подстицања коју иницира наставник својим односом према ученицима као и правила која успостави у процесу учења управо ће подстаћи ученике на рад. У супротном, наставник који има пасиван однос према настави може изазвати код ученика отпор према учењу, осталим школским обавезама па и изради домаћих задатака. Из резултата великог броја истраживања у којима је испитиван утицај наставника на постигнућа ученика може се констатовати да је успешност наставе повезана са умећем наставника да усклади наставне садржаје, методе рада и брзину напредовања, задавање домаћих задатака са индивидуалним карактеристикама ученика. Успешно управљање процесом учења захтева умеће и висок степен креативности наставника да на одговарајући начин комбинује различите поступке, процедуре, методе рада, усклађује их са специфичностима одељења и усмеравајући активност ученика ка постављеним циљевима (Luteršek & Vasković, 2014).

Хи-квадрат тестом добијена је значајна разлика у односу на пол испитаника, $\chi^2 (df = 1, N = 288) = 5,457$, $p = 0,019$, $fi = 0,138$, и у односу на успех $\chi^2 (df = 2, N = 282) = 15,952$, $p = 0,000$, $V = 0,238$.

Истраживањем је добијено да девојчице у нешто већој мери него дечаци редовно раде домаће задатке (78,6% девојчица и 66,0% дечака).

Такође, показано је да одлични ученици (80,6%) у већој мери раде редовно домаће задатке, односно да ученици са слабијим успехом у већој мери (34,0%) избегавају да извршавају ту обавезу.

У оквиру другог дела истраживања везаног за ученичку дескрипцију школе као институције издвојени су следећи одговори (Табела V).

Табела V: У табели је приказана распоређеност одговора ученика VII и VIII разреда на питање - Шта за тебе представља школа?

	учесталост	%
Неодговорено	30	3,5%
ширење видика	34	3,9%
досада	29	3,4%
дружење	101	11,7%
губљење времена	16	1,9%
игра	14	1,6%
израда домаћих радова	36	4,2%
напредовање	88	10,2%
нервоза	26	3,0%
обавеза	82	9,5%
одмор	5	0,6%
радост	22	2,5%
развијање	31	3,6%
смарање	35	4,1%
срећа	12	1,4%
страх	27	3,1%
стрес	62	7,2%
учење	182	21,1%
забава	32	3,7%

Ученици су у оквиру овог истраживања у највећем проценту издвојили: дружење (101 ученик, тј. 11,7%), напредовање (88 ученика, тј. 10,2%), учење (182 ученика, тј. 21,1%) и обавезу (82 ученика, тј. 9,5%) као најзначајније карактеристике школе. Занимљиво је приметити да без обзира на то, што су у претходним одговорима процентуално показали да не воле школу и да је она за њих стресна и напорна активност, ипак су у највећој мери издвојили позитивне карактеристике (Табела V). У неким истраживањима (Ličina, 1992), на питање шта се ученицима у школи највише свиђа,

неки од добијених одговора су: дружење са вршњацима, учење занимљивих садржаја, однос наставника према ученицима, учење садржаја потребних за живот. Друго истраживање (Vrcelj, 2000), показује да ученици школу доживљавају као место игре, забаве али и као место присиле, место у коме се треба такмичити ради добијања бољих оцена, место на коме треба учити напамет итд. Ово истраживање као и поменуто, где се од ученика тражило да опишу школу, показује какву улога школа има код појединца који је описује и искуство које је стекло у њој.

У питању где је требало да ученици својим речима опишу добру школу добијени су занимљиви одговори (Табела VI).

Табела VI: У табели је приказана ученичка дескрипција добре школе.

	учесталост	%
Неодговорено	121	58,2 %
школа без насиља и дискриминације	25	12,0 %
школа без оцена и са мање предмета (само они који су корисни)	20	9,6%
школу са добрим, строгим наставницима који знају да деци што више приближе градиво које уче, подстицаји за добре ученика (за оне са 4 и 5), боља опремљеност школе, више ваннаставних активности	42	20,2%

На основу добијених одговора из Табеле VI може се констатовати да ученици добру школу виде као добро опремљену и подстицајну средину са строгим наставницима (42 ученика, тј. 20,2%), као и сигурну средину (без насиља, где владају разумевање и подржавање и од стране наставника и од стране ученика (25 ученика, тј. 12,0%). Посебно се издвојио коментар да ученици желе више подстицајну околину за рад. Истакли су да би желели опремљену школу савременим наставним средствима који би им омогућили лакше савлађивање наставног градива. Испитани ученици перципирани су и важност наставника којег истичу као важну компоненту добре школе. Многа теоријска и емпиријска истраживања о наставницима и њиховим карактеристикама и понашањима на школско постигнуће и развој ученика управо говоре о великом значају наставника на остваривање циљева васпитања и образовања и реализацију наставног процеса (Lalić-Vučetić, 2015). Сходно реченом, у једном обимном истраживању, аутори су покушали да раздвоје допринос школе и наставника у квалитету

образовања. Узевши у обзир почетни успех ученика, породично окружење, допринос саме школе (организације и расположивих средстава) аутори су дошли до закључка да највећи утицај на развој ученика имају њихови наставници, да су они најважнија одредница квалитета наставе (Lalić-Vučetić, 2015).

Значи, уз промену услова за рад (разноврсност облика рада у настави, промена облика рада и врста активности у току часа, подстицање унутрашње мотивације, померање пажње ка начину на који се организује решавање задатака на часу, јачање интеракције наставника и ученика у процесу решавања задатака) вероватно би се променило и мишљење ученика о важности учења и израде домаћих задатака. Све је присутније становиште да школе не образују децу на прави начин, да се у наставном систему не обезбеђују услови за развој мишљења код ученика и да владају репродуктивни захтеви деловања према обрасцу, без сарадње међу ученицима и свођења њихове делатности на имитацију и понављање образаца. Чињеница је да су школе обавиле значајан посао, преносећи ученицима садржаје како би га запамтили и задржали, али при томе нису научили ученике да уче и мисле. Обично се тај раскорак назива потребом за увођењем критичког и креативног мишљења и организовањем образовања које доводи до размишљања (Gardner, 1991; Perkins, 1995). Важна претпоставка успешног учења свакако су и стратегије учења (Dumford и остали, 2016). Ормрод (Ormrod, 2020) сматра да се стратешко учење ученика може кретати од вођења бележака, сумирања и организације нових информација до стварања одговарајућег и подстицајног окружења за учење (стваралачки рад ученика, њихово самостално планирање, тимски рад, настава путем открића).

ЗАКЉУЧАК

Објашњења која смо навели и резултате које смо представили показују да постоји неколико проблематичних подручја. Показало се да више од половине ученика без обзира на школски успех не воли да учи. (60,5% ученика VII разреда, 60,3% ученика VIII разреда). У истраживању смо отишли корак даље и из одговора ученика сазнали да је висок проценат (56,6% VII разреда, 51,4% VIII разреда) оних који су навели да не воле да уче зато што је досадно, да је напорно (19,2% VII разреда, 24,3% VIII разреда) и да не уче ништа корисно (8,1% ученика VIII разреда). Овакав резултат указује на чињеницу да

у организацији наставног процеса треба нешто мењати. Дакле, требало би омогућити ученицима да постану активнији учесници живота и рада школе, а наставницима да испуне своју суштинску улогу која се састоји у пружању помоћи ученицима да изразе сопствене идеје и мисли, да слободно експериментишу у процесу доласка до одређених знања, стварају услове за кооперативно учење и размену знања међу ученицима. Овакво школско окружење сигурно би утицало да ученици имају афирмативно мишљење и према изради домаћих задатака. Наиме, резултати овог истраживања показали су да постоји тренд раста броја ученика који не раде редовно своје домаће задатке. Добијен је сличан резултат као и за питање да ли редовно уче. Наиме, у нешто већој мери ученици VIII-ог разреда (34.1%) него ученици VII-ог разреда (25,0%) не раде редовно своје домаће задатке. Као главне разлоге навели су: да их мрзи, да им наставници задају пуно задатака за домаћи, понекад не разумеју шта се од њих очекује да ураде итд. Сходно овоме треба рећи, да је велика улога наставника у проналажењу ефикаснијих путева у подстицању ученика у изради домаћих радова који играју важну улогу у проширивању и продубљивању обрађених наставних садржаја. Дакле, наставник не треба превише да буде у првом плану већ треба да ствара такво окружење (да усмерава ученике да креативно посматрају стварност, да појаве изучавају на различите начине, продукују што већи број идеја, итд.) које ће омогућити ученицима да управљају својим учењем.

ЛИТЕРАТУРА

- Виготски, Л. С. (1983). *Мишљење и говор*. Полит.
- Давыдов, В. В. (1996). *Теория развивающего обучения*. ОПЦ „ИНТОР“.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review, 21*(2), 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Boesel, D. (2001). Student Attitudes toward High School and Educational Expectations. *Paper Prepared for the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1–42. <https://eric.ed.gov/?id=ED450333>
- Budić, S. (2011). *Strukturiranje znanja u nastavi*. Filozofski fakultet.

Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 70–83. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.70>

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003. *Review of Educational Research, 76*(1), 1–62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>

Coutts, P. M. (2004). Meanings of Homework and Implications for Practice. *Theory Into Practice, 43*(3), 182–188. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_3

Dumford, A. D., Cogswell, C. A., & Miller, A. L. (2016). The Who, What, and Where of Learning Strategies. *Journal of Effective Teaching, 16*(1), 72–88.

Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1988). *Principles of instructional design* (3rd ed). Holt, Rinehart, and Winston.

Gardner, H. (1991). Assessment in context: The alternative to standardized testing. Y B. R. Gifford & M. C. O'Connor (Yp.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction* (стр. 77–120). Kluwer Academic Publishers.

Gojkov, G., Rajović, R., & Stojanović, A. (2015). NTC learning system and divergent production. *Istraživanja u pedagogiji, 5*(1), 105–126. <https://doi.org/10.17810/2015.09>

Hallinan, M. T. (2008). Teacher Influences on Students' Attachment to School. *Sociology of Education, 81*(3), 271–283. <https://doi.org/10.1177/003804070808100303>

Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Ivić, I., Pešikan, A., Janković, S., & Kijevčanin, S. (1997). *Aktivno učenje: Priručnik za primenu aktivnih metoda nastave/učenja*. Institut za psihologiju.

Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist, 8*(1), 7–27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>

Jovanovic, M. M., & Kovcic, V. S. (2017). Contemporary society challenges of integrative teaching. *Sinteze - časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu, 6*(11), 39–71. <https://doi.org/10.5937/sinteze6-13812>

Jovanović, V., & Jerković, I. (2011). Zadovoljstvo školom kod učenika srednjih škola—Povezanost sa školskim uspehom i indikatorima mentalnog zdravlja. *Psihologija, 44*(3), 211–224. <https://doi.org/10.2298/PSI1103211J>

Kouzma, N. M., & Kennedy, G. A. (2002). Homework, Stress, and Mood Disturbance in Senior High School Students. *Psychological Reports, 91*(1), 193–198. <https://doi.org/10.2466/pr0.2002.91.1.193>

Lalić-Vučetić, N. Z. (2015). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje* [Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet]. <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4947>

Ličina, B. (1992). Škola po mjeri učenika. U B. Ličina, V. Previšić, & S. Vučak (Yp.), *Prema slobodnoj školi* (strp. 53–61). Institut za pedagozijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta.

Luteršek, N., & Backović, A. (2014). *Pedagoško-psihološki aspekti nastave*. Zavod za školstvo.

Margetić, N. (2016). Problem zaključivanja školskih ocjena na kraju prvog polugodišta. *Croatian Journal of Education, 18*(2), 447–464. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i2.1660>

Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Educa.

Nazor, M. (2001). Povezanost učeničkog straha, težine i zanimljivosti nekih školskih predmeta i ocjena. *Život i škola, 47*(6), 16–22.

Ormrod, J. E. (2020). *Human learning*. Pearson.

Ouakrim-Soivio, N. (2016). Basic Education of the Future – Let's Turn the Trend! *Croatian Journal of Education : Hrvatski Časopis Za Odgoj i Obrazovanje, 18*(Sp.Ed.1), 133–152. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2222>

Panić, D. S., Lazić, D. D., & Mitrović, L. L. (2017). Pedagoška komunikacija—Ostvarenost i učestalost u razrednoj nastavi. *Sinteze - časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu, 6*(11), 1–38. <https://doi.org/10.5937/sinteze6-14011>

Pavlović, B. (2004). Nastava kao otvoren sistem. U S. Milanović-Nahod & N. Šaranović-Božanović (Yp.), *Znanje i postignuće* (strp. 101–115). Institut za pedagoška istraživanja.

Peko, A., & Varga, R. (2016). Učenička inicijativnost u kontekstu nastave. *Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 18*(3), 727–753. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i3.1608>

Penca Palčić, M. (2008). Vpliv preverjanja in ocenjevanja znanja na učenje. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 54*(19), 125–136.

Perkins, D. (1995). *Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence*. Free Pres.

Pešikan, A. Ž. (2003). *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pljakić, G. D. (2019). Pedagogija u društvu učenja. *Sinteze - časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu, 15*, 39–49. <https://doi.org/10.5937/sinteze8-20770>

- Požar, H. F. (2016). Kompetencije nastavnika u savremenom školstvu. *Sinteze - časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 5(10), 23–34. <https://doi.org/10.5937/sinteze0-11315>
- Ross, S. E., Niebling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *Social Psychology*, 61(5), 841–846.
- Sakiz, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50(2), 235–255. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.10.005>
- Saleh, S. (2014). Malaysian students' motivation towards physics learning. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 2(4), 223–232.
- Šaranović-Božanović, N. (1995). Znanje i saznavanje u nastavi. U *Saznavanje i nastava*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Smerdon, B. A. (2002). Students' Perceptions of Membership in Their High Schools. *Sociology of Education*, 75(4), 287–305. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/3090280>
- Sternberg, R. J. (2005). *Kognitivna psihologija*. Naklada Slap.
- Sučević, V. M., & Kerić, M. (2015). Elementi i indikatori za identifikaciju kvaliteta osnovnog obrazovanja. *Sinteze - časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 4(7), 19–32. <https://doi.org/10.5937/sinteze0-8495>
- Valenčič-Zuljan, M. (2016). Pupil's Assessment of Teaching and of Himself as Learner – Relevant Items in the Teacher's Creation of Effective Learning Environment. *Croatian Journal of Education - Hrvatski Časopis Za Odgoj i Obrazovanje*, 18(Sp.Ed.1), Article 0. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2219>
- Valenčič-Zuljan, M., & Kiswarday, V. (2015). The resilient teacher: The way to reach quality education in contemporary society. U S. Opić, V. Bilić, & M. Jurčić (Yp.), *Odgoj u školi* (crp. 75–98). Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Valenčič-Zuljan, M., & Marentič-Požarnik, B. (2014). Induction and Early-career Support of Teachers in Europe. *European Journal of Education*, 49(2), 192–205. <https://doi.org/10.1111/ejed.12080>
- Voelkl, K. E. (2012). School Identification. U S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Yp.), *Handbook of Research on Student Engagement* (crp. 193–218). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_9
- Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Filozofski fakultet u Rijeci.
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School: *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>

SCHOOL AND LEARNING FROM THE PERSPECTIVE OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Ranko D. Rajovic¹, Spomenka M. Budic², Branka N. Radulovic³

Abstract. The paper deals with examining the opinions of the seventh- and eighth-grade students on school, learning and of their rapport towards doing homework. The research included 286 students of seventh and eighth grade in four elementary schools in Serbia. The data were collected via survey method and processed using the SPSS software package. The questionnaire was the instrument used in the research, and descriptive-analytical method was used for data interpretation. The research results demonstrate that students with excellent academic performance show a high level of responsibility concerning regular studying, whilst students with good and satisfactory academic performance do not. Likewise, the students with excellent academic performance to a greater extent perceive studying as a positive activity, in comparison to the students with poorer academic performance. A positive correlation of medium intensity was recorded between the variables of regular studying and doing homework regularly. However, the percentage of students who stated they did not do their homework regularly due to the lack of motivation, homework overload or insufficiently clear expectations is not negligible. They describe school as a well-equipped, safe and stimulating environment with strict teachers. This research contributes to the understanding of the role of school from the perspective of the students at whom the goals of school studying are directed.

Key words: school, studying, student, primary school.

Примљен:09.01.2020.

Прихваћен:22.01.2020.



¹ ranko.ntc@gmail.com, University of Primorska, Faculty of Education Kopar

² budics@sbb.rs, Educons University, Faculty of Teacher Education, Sremska Kamenica

³ branka.radulovic@df.uns.ac.rs, University of Novi Sad, Faculty of Science, Department of Physics