



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ

UNIVERSITY OF BANJA LUKA

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

FACULTY OF PHILOSOPHY



Emina Kapić

**VRIJEDNOSNE ORIJENTACIJE I
UKLJUČENOST UČENIKA U NASTAVU**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Banja Luka, 2024.



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
UNIVERSITY OF BANJA LUKA

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
FACULTY OF PHILOSOPHY



Emina Kapić

**VALUE ORIENTATIONS AND STUDENTS'
INVOLVEMENT IN TEACHING**

DOCTORAL DISSERTATION

Banja Luka, 2024.

Informacije o mentoru i doktorskoj disertaciji

Mentor: dr Tamara Pribišeš Beleslin, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci

Naslov doktorske disertacije: Vrijednosne orijentacije i uključenost učenika u nastavu

Rezime: U radu se raspravlja o vrijednostima, vrijednosnim sistemima i vrijednosnim orijentacijama kao i o uključenosti učenika u nastavu kroz teorijsku analizu i sintezu. Vrijednosti su motivišuća ponašanja u životu čovjeka koja su zasnovana na vjerovanju da treba djelovati ispravno, dobro i poželjno na putu prema ostvarenju svojih ciljeva. Čovjekovo djelovanje: ispravno, dobro i poželjno ovisi od sistema vrijednosti iz kojeg uči, u kojem odrasta, prema kojem djeluje i kojeg kasnije prenosi mlađim generacijama. Vrijednosne orijentacije su vrijednosti višeg nivoa. One čine životni stil koji je formiran na osnovu usvojenih opštih vrijednosti i povezane su sa osobinama ličnosti, mišljenjem, uvjerenjem i stavovima. Uključenost u nastavu definiše se kao aktivno učestvovanje, upornost i rad na nekoj aktivnosti ili zadatku u nastavi. Tri su dimenzije uključenosti u nastavu, a one su: kognitivna, emocionalna i socijalna.

Ciljevi ovog empirijskog istraživanja podrazumijevaju da se istraže: a) razlike u izraženosti ukupne uključenosti u nastavu i njenih dimenzija: kognitivna, emocionalna i socijalna u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika, b) razlike izraženosti vrijednosnih orijentacija učenika u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika i c) povezanost (u vidu prediktora) vrijednosnih orijentacija na uključenost u nastavu u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika.

U radu se razmatra problem utvrđivanja razlika izraženosti uključenosti u nastavu i vrijednosnih orijentacija u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika i utvrđivanje povezanosti vrijednosnih orijentacija na uključenost u nastavu u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa. Empirijsko istraživanje je urađeno anketnim ispitivanjem učenika osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta kao istraživačke strategije. Istraživanje obuhvata uzorak 472 ispitanika prigodnog tipa šesnaest odjeljenja

učenika IX razreda osnovnih škola i deset odjeljenja završnih razreda učenika srednjih škola. Vrijednosti za β – koeficijent pokazuju da najveću snagu povezanosti nezavisne i zavisne varijable nakon uklanjanja uticaja posredujućih varijabli ima vrijednosna orijentacija „vlastito odricanje“ kod kognitivne, socijalne i ukupne uključenosti, a vrijednosna orijentacija „zadržavanje tradicionalnih odnosa“ kod emocionalne uključenosti u nastavu. Vrijednosne orijentacije „vlastito odricanje“ i „zadržavanje tradicionalnih odnosa“ prediktori su za uključenost u nastavu.

Nalazi istraživanja ukazuju na značaj istraživanja za nastavnu praksu kroz mogućnost unapređenja nastave promovišući različite modalitete uključenosti i vrijednosnih orijentacija učenika koji su se pokazali statistički značajnim za istraživanje nakon uklanjanja uticaja posredujućih varijabli pola, uzrasta, školskog uspjeha i socio-ekonomskog statusa i usklađivanje obrazovnih ishoda sa vrijednosnim orijentacijama „vlastito odricanje“ i „zadržavanje tradicionalnih odnosa“ koje su se pokazale kao prediktori uključenosti u nastavu. Vrijednosne orijentacije „vlastito odricanje“ i „zadržavanje tradicionalnih odnosa“ podstiču se u nastavi kroz metode vaspitnog rada poput metode uvjeravanja i ubjeđivanja, metode podsticanja, metode vježbanja i navikavanja i metode demonstriranja. Otvorena pitanja koja su nastala tokom izučavanja i empirijskog istraživanja odnose se na značaj uloge nastavnika, nastavne tehnologije, nastavnih planova i programa i nastavnih udžbenika na podsticanje uključenosti učenika u nastavu, da li organizacija škole podstiče uključenost učenika u nastavu i da li razvojne prednosti škole podstiču uključenost učenika u nastavu.

Ključne riječi: vrijednosne orijentacije, uključenost učenika u nastavu, kognitivna, emocionalna i socijalna uključenost u nastavu, anketno istraživanje, osnovnoškolski uzrast, srednjoškolski uzrast.

Naučna oblast: Društvene nauke

Naučno polje: Pedagoške nauke

Klasifikaciona oznaka: S 270

Tip odabrane licence kreativne zajednice: autorstvo – nekomercijalno - bez prerada (CC BY-NC-ND)

Information about the mentor and doctoral dissertation

Mentor: dr Tamara Pribišeč Beleslin, full-time professor, Faculty of Philosophy, University of Banja Luka

Title of doctoral dissertation: Value orientations and students' involvement in teaching

Summary: The paper discusses values, systems of values and orientations, as well as students' involvement in teaching through theoretical analysis and synthesis. Values are in fact motivating sorts of behaviour in a person's life which are based on a belief that you should act properly, well and desirable while making your goals happen. The person's proper, good and desirable behaviour depends from the system of values he is learning and is being brought up, also according to which he acts and later on transfers to younger generations. The value orientations are of higher rank. They make a lifestyle which is formed on the basis of acquired general values and are associated with personality traits, opinions, beliefs and attitudes. Teaching involvement is defined as active participation, persistence and work on some activity or task in teaching. There are three dimensions of the involvement in teaching, and they are: cognitive, emotional and social.

The goals of this empirical research imply to explore: a) differences in the expression of total inclusion in teaching and its dimensions: cognitive, emotional and social, depending on gender, age, general success and socio-economic status of students, b) differences of the expression of students' value orientations depending on gender, age, general success and socio-economic status of students and c) the correlation (in the form of predictors) of value orientations in teaching involvement depending on gender, age, general success and socio-economic status of students.

The paper considers the problem of determining the differences in expression of teaching involvement and value orientations depending on gender, age, general success and socio-economic status of students and determining the correlation of value orientations on teaching involvement depending on gender, age, general success and socio-economic status. The empirical research was done by a survey among the elementary and high school students as a research strategy. The study includes a sample of 472 commemorative type respondents of sixteen classes of IX grade elementary school students and ten classes of high school senior

students. The values for β - coefficient show that the highest connection power between the independent and dependent variable after removing the influence of mediation variables has value orientation „of its own renunciation“ with cognitive, social and total involvement, and value orientation „of retaining traditional relations“ with emotional involvement in teaching. The value orientations „of one's own renunciation“ and „retaining traditional relations“ are predictors for teaching inclusion.

Research findings indicate the research importance for teaching practice through the possibility of improving teaching by promoting different involvement modalities and students' value orientations who have proven to be statistically significant for research after removing the influence of mediation variables of gender, age, school success and socio-economic status and coordination of educational outcomes with value orientations „of one's own renunciation“ and „retaining traditional relationships“ that have proven to be predictors of teaching involvement. Value orientations „of your own renunciation“ and „retaining traditional relationships“ are subject to teaching methods of educational work, such as a method of persuasion and convincing, a method of stimulating, a method of exercise, habit and demonstration. Open questions that have been made during this study and empirical research are related to the importance of the teachers' role, teaching technology, curriculum and textbooks to encourage students' involvement in teaching, if the school's organization encourages students' involvement in teaching and whether the research school privileges encourage students' involvement in teaching.

Keywords: value orientations, students' teaching involvement, cognitive, emotional and social teaching involvement, survey research, primary school students, high school students.

Scientific discipline: Social sciences

Scientific subdiscipline: Pedagogical sciences

Classification mark: S 270

Type of chosen licence of the creative community: copyright - non-commercial - without editing (CC BY-NC-ND)

SADRŽAJ

UVOD	1
VRIJEDNOSTI, VRIJEDNOSNI SISTEMI I VRIJEDNOSNE ORIJENTACIJE	2
Definisanje vrijednosti, vrijednosnih sistema i vrijednosnih orijentacija	2
Vrijednosne klasifikacije	7
TEORIJE VRIJEDNOSTI I VRIJEDNOSNIH SISTEMA	10
Špranger-Olportov vrijednosni sistem	10
Rokičev vrijednosni sistem	13
Švarcova struktura vrijednosti	15
PREGLED RANIJIH ISTRAŽIVANJA O VRIJEDNOSTIMA I VRIJEDNOSNIM ORIJENTACIJAMA UČENIKA	25
VASPITNI PROCES I RAZVOJ VRIJEDNOSTI	34
Ciljevi vaspitanja i vrijednosti	35
TEORIJSKI PRISTUPI VASPITANJU I RAZVIJANJU VRIJEDNOSTI UČENIKA	39
Sociologijska teorija vaspitanja i vrijednosti	39
Pragmatistička teorija vaspitanja i vrijednosti	40
Bihevioristička teorija vaspitanja i vrijednosti	42
Esencijalistička teorija vaspitanja i vrijednosti	43
Egzistencijalistička teorija vaspitanja i vrijednosti	45
Etatiistička teorija vaspitanja i vrijednosti	47
Personalistička teorija vaspitanja i vrijednosti	48
Religijski okvir razvoja vrijednosnih sistema	49
<i>Islamski vrijednosni sistem</i>	<i>49</i>
<i>Kršćanski vrijednosni sistem</i>	<i>52</i>
<i>Judaizamski vrijednosni sistem</i>	<i>54</i>
ŠKOLA I RAZVOJ VRIJEDNOSTI, VRIJEDNOSNIH SISTEMA I VRIJEDNOSNIH ORIJENTACIJA	57
VRIJEDNOSNO-VASPITNA KRIZA	67
UKLJUČENOST UČENIKA U NASTAVU	74
Definicije i terminološko određenje uključenosti učenika u nastavu	74
KOGNITIVNA UKLJUČENOST	81
Definicije kognitivne uključenosti u nastavu	81
Teorija Lava Vigotskog o kognitivnom razvoju	82
Pijažeova teorija o kognitivnom razvoju	85
Determinante kognitivne uključenosti	90
EMOCIONALNA UKLJUČENOST	97
Definicije emocionalne uključenosti u nastavu	97

Teorija Džona Bolbija o privrženosti (afektivnoj vezanosti)	98
Emocije, njihov značaj i podsticanje u nastavi	100
Determinante emocionalne uključenosti	103
SOCIJALNA UKLJUČENOST	107
Definicije socijalne uključenosti u nastavu	107
Teorija Erika Eriksona o psihosocijalnom razvoju	108
Determinante socijalne uključenosti	112
PREGLED RANIJIH ISTRAŽIVANJA UKLJUČENOSTI UČENIKA U NASTAVU	116
METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	129
Pristup predmetu i problemu istraživanja	129
Ciljevi istraživanja	130
Zadaci istraživanja	130
Hipoteze istraživanja	131
Posebne hipoteze	131
Varijable istraživanja	132
Metode istraživanja	132
Instrumenti istraživanja	136
Plan i tok istraživanja	143
Populacija i uzorak istraživanja	143
Etička razmatranja istraživanja	145
Nivoi statističke analize	146
REZULTATI ISTRAŽIVANJA I NJIHOVA INTERPRETACIJA	147
Karakteristike distribucije frekvencija	147
Testiranje hipoteza	154
<i>Uključenost u nastavu i statusna obilježja ispitanika (testiranje posebne hipoteze 1)</i>	154
<i>Vrijednosne orijentacije u odnosu na statusna obilježja ispitanika (testiranje posebne hipoteze 2)</i>	165
<i>Vrijednosne orijentacije kao prediktori nivoa uključenosti u nastavu (testiranje posebne hipoteze 3)</i>	176
ZAKLJUČCI	196
LITERATURA	204
PRILOZI	219

UVOD

Usvojene i primjenjene vrijednosti bitna su odrednica u životu svih ljudi, posebno mladih. Od najranijeg uzrasta treba započeti sa vaspitnim radom koji će uključivati učenje o vrijednostima koje mladi treba da usvoje. Pored vaspitnog rada u vidu razgovora i savjetovanja, mladima je potrebno vlastitim primjerima pokazati koje su vrijednosti ispravne i podsticati ih na primjenjivanje tih vrijednosti. Iz tog razloga važno je od najranije životne dobi mlade podsticati i učiti sljedećim vrijednostima: poštenje, čast, pravednost, jednakost, tolerancija, istina, solidarnost, humanost, spremnost da se pomogne drugom, poštivanje drugog i drugačijeg, znanje i praktičnost. Mladi uče vrijednosti u porodici, u školi i u društvu. Obzirom da su pod uticajem vršnjačke grupe i raznih medija i onoga što oni prezentuju i zahtjevaju, da bi se odupreli konformizmu vršnjačke grupe i uticaju medija mladi trebaju imati razvijeno kritičko mišljenje i logičko zaključivanje. Putem toga mogu razlikovati šta je dobro za njih, a šta nije. Kritičko mišljenje uči se i razvija u porodici i školi. Društvo treba da saraduje sa porodicom i školom i da ih podržava na način da podstiče sve one vrijednosti koje mladi uče u porodici i školi. Na taj način bi se uticalo na medije i sadržaj koji prezentuju mladima kao i na vršnjačku grupu i njihovo viđenje vrijednosti. Uključenost učenika u nastavu ostvaruje se kroz kognitivnu, emocionalnu i socijalnu uključenost. U sklopu kognitivne uključenosti učenik ulaže napor, koncentraciju, razmišljanje i rad da riješi postavljene zadatke. Krajnji cilj učenika unutar kognitivne uključenosti je postizanje što boljeg vlastitog rezultata. Kod emocionalne uključenosti ključna je pozitivna radna atmosfera u učionici na relaciji nastavnik-učenik, učenik-učenik i učenik-gradivo. Socijalna uključenost akcent stavlja na zajedničkoj saradnji, dogovoru i odlukama učenika unutar grupe. Tradicionalna nastava nije predviđena za uključenost učenika u nastavu, ali tradicionalna nastava u kombinaciji sa interaktivnim učenjem dovodi do uključenosti učenika u nastavu. Interaktivno učenje učenika ostvaruje se kroz interaktivne oblike rada. U ovom učenju učenici unutar grupe zajedno rješavaju zadatke i nijedan član grupe nije zapostavljen u radu. Uspjeh grupe postiže se ako svi članovi grupe zajednički učestvuju u rješavanju zadataka podržavajući, pomažući i uvažavajući mišljenja jedni drugih, te donošenje zajedničke odluke kako i na koji način riješiti zadatke.

VRIJEDNOSTI, VRIJEDNOSNI SISTEMI I VRIJEDNOSNE ORIJENTACIJE

U sklopu ovog poglavlja razrađena su detaljno dva potpoglavlja: definisanje vrijednosti, vrijednosnih sistema i vrijednosnih orijentacija i vrijednosne klasifikacije.

Definisanje vrijednosti, vrijednosnih sistema i vrijednosnih orijentacija

Veliki broj autora bavio se definicijama vrijednosti, vrijednosnih sistema i vrijednosnih orijentacija. Zbog obimnosti, u radu se nisu mogle navesti sve definicije svih autora, pa se odlučilo za određen broj definicija koje najbolje rasvjetljavaju vrijednosti, vrijednosne sisteme i vrijednosne orijentacije.

Vrijednost je (value, od lat. valeo = krepak, jak, zdrav, valjan) uopšteno oznaka odnosa koji nastaje između nekog predmeta i čovjeka kada čovjek primjenom mjerila utvrđuje različite vrste poželjnosti. Kao filozofijski pojam pojavljuje se tek u drugoj polovini 19. st. i služi kao obuhvatni nadomjesni termin za velike metafizičke pojmove lijepo, dobro i istinito. Izravno je preuzet iz uopštenja u ekonomiji, ali uvijek implicira i svakodnevne konotacije, odnose cijene, značenja i preferencija. (Pedagoška enciklopedija 2, 1989, str. 507)

Prema spomenutoj definiciji vrijednosti uočava se da je termin vrijednost preuzeta iz ekonomije u svrhu označavanja vrijednosti predmeta gdje čovjek važe u kojoj mjeri je vrijednost nekog predmeta (Pedagoška enciklopedija 2, 1989). Termin vrijednost postepeno je preuzeo oznaku za lijepo, dobro i istinito (Pedagoška enciklopedija 2, 1989). Ono što je danas kvalitetno i istinito jeste vrijednost.

„Vrijednost je način postojanja ljudske realnosti, ona je sama i činjenica ljudskoga života i kriterij izbora u postavljanju ciljeva ljudske prakse. Preko vrijednosti se izražava naš odnos prema prirodi, društvu i sebi samima“ (Životić, 1986, str. 9). Vrijednost prema (Životiću, 1986) predstavlja kriterij prema kojem su postavljeni ciljevi od strane ljudi kojima ljudi teže da ih ostvare. Čovjek se ponaša i radi u skladu onog što je za njega vrijednost.

Ćimić (2007, str. 157) smatra da treba razlikovati vrijednosti i vrednote koje su se dosad upotrebljavale kao sinonimi. On smatra da su vrijednosti više uprljane zbiljom i imaju u sebi i kada to neće unesene interese iako su oni više skriveni nego vidljivi. Za vrednote kaže da su nedostignuta paradigma na koju prislanjamo vrijednosti i procjenjujemo stepen njihove realizacije. To je proces u kojem participira i vlastito i

tjelesno i društveno i kulturno. On smatra da treba izbjegavati lociranje vrednota bilo u subjekt (čovjeka), bilo u objekt (u čovjekov svijet). Vrednote lebde između subjekta i objekta udahnujući smisao čovjekovoj egzistenciji. (Ćimić, 2007, str. 157)

Za Špejmana (Spaemann, 2008) vrednote su sadržaji ili predmeti usmjerenih osjećaja. Prema njemu, vrijednosni sadržaj stvarnosti otvara se u aktima radosti ili tuge, ljubavi, mržnje, prezira, nade, poštovanja i straha. Radost može iskušati ona individua koja se otvara vrijednosnom sadržaju stvarnosti u njezinu bogatstvu i koja je u stanju da se raduje radi nečega ili nečemu (Spaemann, 2008).

Termin vrednota ne diferencira se često od vrijednosti nego se češće upotrebljava kao opšta oznaka za vrijednosni kriterij, odnosno, vrijednost po sebi, pa se preporučuje da bude ograničen na samo to značenje. Vrednota označava u tom smislu vrijednost same akcije (Bosanac i sar., 1977).

Ajzenk (Eysenck) smatra da vrijednosti odražavaju opšti pogled na život i svijet i da su nadređene u odnosu na stavove. Ajzenkov model hijerarhijske strukture stavova ima četiri nivoa stavova. Prvi nivo stavova je neovisnost, drugi je pouzdanost, treći je stabilnost mišljenja i četvrti nivo su vrijednosti (Eysenck, 1954, prema Švigir, 2016).

Olport (Allport, 1961, prema Švigir, 2016) mišljenja je da se vrijednosti mogu vidjeti kroz ljudsko djelovanje. Prema Olportu, vrijednosti sadrže motivaciju za dobrim ponašanjem. Teorijske, ekonomske, estetske, socijalne, političke i religiozne vrijednosti su orijentacione vrijednosti koje je Olport odredio (Allport, 1961, prema Švigir, 2016).

Pec (Petz, 1992, prema Švigir, 2016) vrijednosti smatra jednakim ciljevima, pa ih u skladu sa tim definiše kao opšte ciljeve koji traju i kojima se teži da se postignu. Za Peca, vrijednosti predstavljaju stav o nečemu što je u redu (Petz, 1992, prema Švigir, 2016).

Za (Pantića, 1977, prema Švigir, 2016) vrijednosti su čvrste i hijerarhijski povezane karakteristike individue i društva, te fokus stavljaju na svoje ponašanje prema ciljevima koji su unaprijed određeni.

Ilišin (2011, str. 84) definiše „vrijednosti kao plod interakcije individualnih, socijalnih i historijskih čimbenika, a zbog takve etiologije vrijednosni prioriteti su podložni promjenama i u vremenu i u prostoru“. Vrijednost prema (Ilišin, 2011) je spoj interakcije svih čimbenika, te je zbog toga vrijednosni prioritet podložan promjenama, a to znači da se vrijednosni prioriteti mijenjaju prema vremenu i prostoru (Ilišin, 2011). Vrijednosti nisu jednake niti imaju isti značaj u različitim vremenima i prostorima. Ono što je u jednom vremenu bila

vrijednost ne znači da je vrijednost u drugom vremenu. Isto, vrijednost u jednom prostoru ne znači da je vrijednost u drugom prostoru.

Švarc (Schwartz, 1992, prema Bolčević, 2017) daje definiciju vrijednosti kao poželjnih ciljeva koji imaju različitu važnost djelujući kao usmjeravajuća načela u čovjekovom životu prevazilazeći situacije koje su specifične.

Rot (1994) smatra da se pod pojmom vrijednost u psihologiji uvijek označavaju dispozicije za određeno ponašanje i ciljevi na čije ostvarenje ponašanje je usmjereno. Za psihologiju ima smisla govoriti o vrijednostima samo kao o subjektivnim pojavama, kao o dispozicijama ili težnjama usmjerenim na nešto. (str. 301)

Rot (1994) misli da se u psihologiji o vrijednostima može govoriti samo onda kada one imaju težnju usmjerenu prema nečemu.

Krneta (2005) govori da autori: Adler, Beker, Djuj, Klukon, Olport, Kuzmanović, Rot i Havelka i Popović daju zaključak da su vrijednosti isto što i akcija i da su vrijednosti ono što neka osoba voli ili čemu teži. Obzirom da svaki izbor oblikuje ponašanje pojedinca, jer se pojedinci u konkretnoj situaciji bez razmišljanja opredjeljuju prema tom svom izboru iz razloga što ga smatraju bitnim, a druge alternative ne razmatraju iz razloga što ih ne smatraju bitnim, donosi se zaključak, da vrijednosti predstavljaju i stil ponašanja. Vrijednosti predstavljaju stil življenja pored toga što predstavljaju objekte kojima se u životu teži (Krneta, 2005).

U Pedagoškom rečniku Teodosić (Теодосић, 1967, str. 139) „pod pojmom vrijednosti obuhvata stavove, stvari, radnje i pojave koje se u relaciji sa čovjekom javljaju kao instrumenti ostvarenja ljudskih potreba, ciljeva i projekata“. Теодосић (1967) definiše vrijednost u vidu stavova i radnji koje vode prema ostvarenju zacrtanih ciljeva, potreba i želja.

Bosanac i sar. (1977, str. 697) vrijednost definišu kao:

1. podobnost eksternih veličina (stvari, predmeta i procesa prisutnih u okolini) da sa svojim osobinama budu sredstva održavanja sistema subjekta. Vrijednost kao svojstvo koje objekt ima u interakciji znači funkciju zadovoljavanja potreba subjekta,
2. vrijednost je teorijski izraz društvenog odnosa koji se ispoljava u razmjeni proizvoda rada između dviju osoba. Roba kao objekt razmjene ima upotrebnu vrijednost i prometnu vrijednost (Bosanac i sar., 1977, str. 697).

Nakon detaljne analize različitih određenja i definicija o tome šta su vrijednosti, došlo se do zaključka da su „vrijednosti“ motivišuća ponašanja u životu čovjeka koja su zasnovana na vjerovanju da treba djelovati ispravno, dobro i poželjno na putu prema ostvarenju svojih ciljeva. Čovjekovo djelovanje: ispravno, dobro i poželjno ovisi od „sistema vrijednosti“ iz kojeg uči, u kojem odrasta, prema kojem djeluje i kojeg kasnije prenosi mlađim generacijama.

Sistemom vrijednosti nazivamo relativno postojan raspored preferencija što ih pokazuje neki pojedinac, odnosno, grupa ili društvo. U pokušajima određivanja takvih sistema obično se traži neka vrhovna vrijednost prema kojoj se mogu prosuđivati ostale vrijednosti. Nauka o vrijednostima zove se aksiologija. Pedagoška aksiologija polazi od uvjerenja da je moguće izdvojiti sistem vrijednosti na djelu u različitim tipovima vaspitanja. (Pedagoška enciklopedija 2, 1989, str. 507)

Najvažniji sistem vrijednosti iz kojeg se uči, prema kojem se djeluje i koji se prenosi mlađim generacija jeste porodica. Poslije porodice slijedi škola, pa grupa ili društvo u kojem se krećemo, u kojem živimo i sa kojom/kojim djelujemo. Vrijednosti koje se stiču u porodici, školi i u grupi ili društvu su motivišuća ponašanja, a „sistem vrijednosti“ kojeg izgradimo je sistem u kojem je nađena svrha života.

Rokić (Rokeach, 1973, prema Bojović i sar., 2015, str. 28) napominje da koncept vrijednosti često ide uz koncept vrijednosne orijentacije koji se razumije kao: (1) širi koncept vrijednosti, (2) oznaka za cijeli sistem vrijednosti, (3) sinonim za vrijednosti. Ako postoji pozitivna ili negativna usmjerenost prema vrijednosti koja je središnja onda to ukazuje da vrijednosna orijentacija postoji kao životni stil pojedinca (Rokeach, 1973, prema Bojović i sar., 2015).

Mladenović i Knebl (2000, prema Bojović i sar., 2015) smatraju da se vrijednosti mogu izdvojiti kao životni cilj individue, a to su terminalne vrijednosti i da se vrijednosti mogu izdvojiti kao instrumentalne vrijednosti koje su instrument da se ostvari životni cilj individue. Mladenović i Knebl (2000, prema Bojović i sar., 2015) vrijednosne orijentacije definišu kao stil života koji je usmjeren prema vrijednosti koja je određena kao središnja. Individua ima postavljen opšti cilj koji se gleda kao vrijednosna orijentacija, a sam način ostvarenja cilja postiže se primjenom stila života (Mladenović i Knebl, 2000, prema Bojović i sar., 2015).

Čekrlija i sar. (2004, str. 22–23) smatraju da su vrijednosne orijentacije pojam koji se dosta koristi, nekad kao sinonim, a nekad kao drugačije određen. Teško je definisati precizno u čemu se vrijednosne orijentacije razlikuju od vrijednosti. Autori misle da su vrijednosne orijentacije uopštije dispozicije od vrijednosti i da se vrijednosti mogu kombinovati i organizovati tako da čine sisteme vrijednosti, odnosno, vrijednosne orijentacije. Postoji dosta drugih termina koji su srodni pojmu vrijednost poput: crte ličnosti, motivi, stavovi ili uvjerenja. „Crte ličnosti“ imaju dispozicioni karakter, a nalaze se dublje u strukturi ličnosti i nisu toliko specifične i vezane za određene objekte u okruženju. „Motivi“ su različiti, ne moraju biti svjesni, dok je čovjek uvijek svjestan svojih vrijednosti. „Stavovi“ su u pravilu dosta specifičniji od vrijednosti i bliži su djelovanju od vrijednosti. Oni imaju izraženiji objekat prema kome su usmjereni, a samim tim imaju i jaču konativnu komponentu. Iz vrijednosti proizilaze konkretniji stavovi. „Uvjerenja“ imaju izrazito kognitivni karakter i ne moraju imati evaluativnu crtu, niti voditi naše ponašanje prema tom cilju. Formiranje vrijednosti nije jednosmjernan proces u kojem se samo prima uticaj socijalnog okruženja. U formiranju vrijednosti aktivno se učestvuje u mijenjanju društvenih normi i vrijednosti. Dešavalo se, smatraju autori, da u dužem ili kraćem vremenskom periodu čitavih društava jedna osoba ili grupa ljudi realizuje promjene u ideološkim, normativnim i vrijednosnim sistemima kroz vlastiti angažman, a primjeri se vide u religijskim, političkim ili revolucionarnim pokretima i promjenama. (Čekrlija i sar., 2004, str. 22–23)

Krneta (2005) navodi da se u nekim definicijama vrijednosne orijentacije određuju šire od pojma vrijednosti i to nešto poput oznake za sistem vrijednosti i oznake za određenu koncepciju o poželjnom. Vrijednosne orijentacije se smatraju, u drugim definicijama, pojmovno užim od vrijednosti i predstavljaju usmjerenost samo na određene kategorije ciljeva ili objekata. Vrijednosne orijentacije definišu se još i kao orijentacije u mišljenjima i ponašanju koje proizilaze iz određenog sistema vrijednosti. Na kraju, najviše se autora slaže da su sinonimi vrijednosti i vrijednosne orijentacije (Krneta, 2005).

„Vrijednosne orijentacije su trajnije, ali i uopštenitije u odnosu na vrijednosti, jer predstavljaju opšte načine djelovanja i ponašanja pojedinaca u različitim situacijama“ (Havelka, 1975, prema Miliša i sar., 2015, str. 13).

Vrijednost se često, a pogotovo u aksiologiji, uzima u smislu vrijednosne orijentacije tzv. vrhovnih vrijednosti koje su zapravo vrijednosni kriteriji poput plemenitosti, pravde, dobrote i ljepote (Bosanac i sar., 1977).

Крстић (1988) objašnjava da je vrijednosna orijentacija termin iz psihologije ličnosti i socijalne psihologije. Ona ukazuje na pozitivne ili negativne smjerove vrednovanja, na pojave koje su društvenog porijekla i to najčešće na pojave iz oblasti ideologije i kulture. Svaka individua ima svoje orijentacije prema grupama zdravstvenih, moralnih, duhovnih, materijalnih i političkih vrijednosti, a zbir navedenih pojedinačnih vrijednosnih orijentacija daje sliku o stvarnim društvenim orijentacijama (Крстић, 1988).

Nakon proučenih brojnih definicija o tome šta su vrijednosne orijentacije zaključuje se da su „vrijednosne orijentacije“ vrijednosti višeg nivoa. One čine životni stil koji je formiran na osnovu usvojenih opštih vrijednosti i povezane su sa osobinama ličnosti, mišljenjem, uvjerenjem i stavovima.

Vrijednosne klasifikacije

Kada se govori o vrijednosnim klasifikacijama svaki autor stvara vlastitu selekciju (Mlinarević i sar., 2016). U potrazi za skupom univerzalnih ljudskih vrijednosti dolazi se do zajedničkih kategorija, a one su: poštenje, istinitost, sloboda, jedinstvo, tolerancija, odgovornost, ljubav i poštovanje života (Mlinarević i sar., 2016, str. 120).

Slično određuju i (Maleš i Stričević, 2005, prema Mrnjaus, 2018) kada se govori o vrijednosnoj klasifikaciji smatrajući da univerzum ljudskih vrijednosti nije definisan, te da je svaki autor napravio vlastitu subjektivnu selekciju. Neovisno o pristupu i mogućim podjelama ističu se sljedeće vrijednosti: ljubav, mir, samostalnost, samokritičnost, samopouzdanje, samokontrola, poštenje, disciplinovanost, strpljivost, solidarnost, pravednost, empatičnost, radost, komunikativnost, iskrenost, povjerenje, optimističnost, tolerantnost, poduzetnost, kreativnost, saradnja, velikodušnost, prijateljstvo i ljubaznost (Maleš i Stričević, 2005, prema Mrnjaus, 2018, str. 126). Sa ovim vrijednostima mogu se razvijati kvalitetni međuljudski odnosi kao i saradnja, poštovati sebe i druge, poštovati različitosti i biti interkulturalan (Mrnjaus, 2018).

„Iako ne postoji saglasnost o definiciji pojma vrijednost(i), niti o hijerarhiji i klasifikaciji vrijednosti, autori se slažu da vrijednosti osiguravaju integraciju i povezanost društva, da služe kao životni ciljevi i da upravljaju praktično svim načinima ponašanja pojedinca“ (Mrnjauš, 2018, str. 130).

Vrijednosti poput tolerancije, solidarnosti, mira, empatičnosti, poštenja, slobode izbora, pravednosti, komunikativnosti i povjerenja dovode do povezanosti društva i pomažu ljudima da ostvare kvalitetan suživot i saradnju.

Mlinarević i sar. (2016) smatraju da su Štrosmajerove (Strossmayerove) misli, govori i djela motivacija i danas. Štrosmajer je svojim djelima dao prednost obrazovanju, vaspitnim vrijednostima i kulturi. Vrijednosti koje su prisutne u njegovim govorima i djelima su vrijednosti morala, etike i čiste savjesti, zatim vrijednosti pomaganja, istine, pravde, slobode, ljubavi, vjernosti, poštenja, umjerenosti i marljivosti. Štrosmajer je živio navedene vrijednosti svojim riječima i djelima, te je isticao da su navedene vrijednosti plod vaspitanja (Mlinarević i sar., 2016).

Vukasović (2008) navodi da postoje različite vrijednosti: materijalne i duhovne, etičke i estetske, socijalne i religijske, gospodarske i kulturne, vaspitne, moralne, vitalne i druge. Sa pedagoškog aspekta veliku važnost imaju vaspitne vrijednosti. Vaspitne vrijednosti su bitne i nezaobilazne u određenju vaspitnog ideala, glavnih ciljeva, svrhe i zadaće vaspitanja. Neke su vrijednosti vrijednosti višeg reda, dok su druge vrijednosti vrijednosti nižeg reda. Iz tog razloga su razvrstane u sistem ili skalu vrijednosti. Tako se na vrhu skale nalazi vrijednost istine, ljubavi, ljepote, dobrote, pravde, svetosti i druge. Iznad svih vrijednosti je vrijednost opšte dobro prema kojoj se ravnaju sve druge vrijednosti. (str. 38)

Jukić (2013, str. 405) „moralne vrijednosti smatra najvišim vrijednostima. Čovjekova dobrota, čistoća, istinoljubivost, pravednost, čestitost, poniznost čine ga uistinu ljudskim bićem koje nije određeno isključivo biološkim ili društvenim pretpostavkama. Preduvjet razvijanja moralnih vrijednosti je sloboda, a iz nje proizilazi i odgovornost“.

Moralne vrijednosti su najviše vrijednosti. Kada je čovjek vaspitan da bude pošten, pravedan i dobar, on na takav način prilazi drugima, uvažava različitosti, ne čini nikom zlo. Moralan čovjek nastoji da ostvari sebe bez povrede drugog, čime pokazuje brigu i odgovornost prema drugom, a to su odlike moralnog čovjeka.

Prema (Životiću, 1986) vrijednosti mogu da budu humane i ideološke. To su vrijednosti koje je čovjek stvorio. Humanim vrijednostima čovjek može da gradi svijet koji je izraz slobode. Ovim vrijednostima može se realizovati svijet u kojem čovjek može da stvara na osnovu samoodređenja. U ideologijama čovjek održava svoju zavisnost od društvenih sila koje njime vladaju i opravdava ono što je postojeće (Životić, 1986).

Olport razlikuje šest opštih vrijednosti koje naziva vrijednosnim orijentacijama, a one su (Rot, 1994, str. 302):

- 1) teorijska, za koju je karakteristično interesovanje za saznavanje istine,
 - 2) ekonomska, za koju je dominantno interesovanje za ono što je korisno,
 - 3) estetska, za koju je karakteristična težnja za ljepotom i skladom,
 - 4) socijalna, kada je nesebična ljubav prema ljudima glavna orijentacija,
 - 5) politička, za koju je centralno interesovanje težnja za moći,
 - 6) religiozna, za koju je najvažniji dominantni doživljaj osjećanje jedinstva sa svijetom
- (Rot, 1994, str. 302).

Ako je čovjek nosioc vrijednosti prema Olportu prema kojima je uređen njegov životni stil, te izgrađen sistem vrijednosti u kojem je našao smisao života, ispunjen je i sretan čovjek. Vrijednosne klasifikacije nabrojane i kod drugih autora nisu zanemarljive, jer su i te vrijednosti poželjne za usvajanje i praksu kroz životni stil. Sve vrijednosti spomenute u klasifikaciji Životića, Jukića, Vukasovića, Mlinarevića, Živića i Vranješa, Štrosmajera kao i Maleša i Stričevića slične su jedne drugima i takođe poželjne za usvajanje i praktikovanje. Sve su to vrijednosti koje su pozitivne, poželjne i koje donose samo dobro kako čovjeku tako i društvu.

TEORIJE VRIJEDNOSTI I VRIJEDNOSNIH SISTEMA

U fokusu ovog naslova su sljedeće teorije vrijednosti i vrijednosnih sistema: Špranger-Olportov (Spranger-Allportov) vrijednosni sistem, Rokičev (Rokeachev) vrijednosni sistem i Švarcova (Schwartzova) struktura vrijednosti.

Špranger-Olportov vrijednosni sistem

Olport i sar. (Allport et al., 1960) razvili su za mjerenje vrijednosti jedan od najpoznatijih instrumenata.

„Instrument je zasnovan na djelu Šprangera (Spranger, 1928, prema Hurka, 1980, str. 85) da se ličnosti čovjeka najbolje upoznaju kroz proučavanje njihovih vrijednosti ili relativnih stavova“. „Skala daje šest rezultata, a oni ukazuju na relativnu istaknutost osnovnog interesa ili vrijednosti“ (Hurka, 1980, str. 85).

„Na osnovu Šprangerovog stava da se suština osobe uvažava najbolje razumijevanjem filozofije vrijednosti pojedinca, instrument daje mjere vrijednosti: teorijske, ekonomske, političke, estetske, socijalne i vjerske koje su utemeljene u Šprangerovih šest idealnih tipova“ (Spranger, 1928, prema Kopelman i sar., 2003, str. 204).

U svrhu opisa Špranger izolira i idealizira svoje tipove, a prikaz šest vrijednosti Vernona i Olporta (Vernona i Allporta, 1931) slijedio je Šprangerovu metodu. Špranger je prvi koji priznaje da potpuno jednostrani čovjek vjerovatno ne postoji u stvarnom životu i da se svaki vrijednosni stav u različitom stepenu može naći u svim osobnostima. Njegovi opisi miješanih tipova jednako su prikladni kao i njegovi čisti opisi. Rasprava koju on vodi o sukobu ili dogovoru između različitih stavova potkrijepljena je rezultatima dobivenim na sadašnjoj ljestvici. Javljaju se pozitivni odnosi između ekonomskih i političkih vrijednosti, između socijalnih i vjerskih i između teorijskih i estetskih. Sa druge strane i socijalne i vjerske vrijednosti suprotstavljene su teorijskim vrijednostima. Ekonomske i političke vrijednosti suprotstavljene su estetskim i vjerskim vrijednostima. (Vernon i Allport, 1931, str. 236)

Čekrlija i sar. (2004) pišu da je Špranger smatrao da se sve ljudske vrijednosti mogu klasifikovati u šest osnovnih kategorija.

Oslanjajući se na tipologiju koju je postavio Špranger, može se reći da Špranger pravi tipologiju ljudi prema tome kojoj vrijednosnoj orijentaciji dominantno pripadaju (Spranger, 1928, prema Čekrlija i sar., 2004, str. 25):

1. teorijski tip vrednuje istinu, saznanje – teži empirijskom, racionalnom saznanju i može se reći da je strogo naučni tip,
2. ekonomski tip vrednuje korist – njeguje dominantno ono što može da donese korist na neki način, najbolje ga oslikava moderni poslovni tip čovjeka,
3. estetski tip vrednuje harmoniju, sklad – teži onom što je lijepo i skladno prije nego bilo čemu drugo, pa može da bude umjetnik,
4. socijalni tip vrednuje altruističnu ljubav – za njega je osnovna orijentacija prema odnosima sa drugim ljudima, altruističan je i empatičan, može se reći da se ogleda u pomagačkim aktivnostima,
5. politički tip vrednuje moć – interesuje se za vlast ili bilo kakav drugi oblik moći, klasičan političar,
6. religijski tip vrednuje jedinstvo – interesuje se prvenstveno za mistično i religiozno, za ostvarenje božanskog jedinstva (Spranger, 1928, prema Čekrlija i sar., 2004, str. 25).

Olport je na osnovu Šprangerovih zamisli uradio Studiju vrijednosti tako što je pravio profile prosječnih skorova na navedenim vrijednostima za četiri grupe ženskih ispitanika. Te grupe su: nastavnice za osoblje mirovnih misija, studentice ekonomije i administracije, učenice medicinske škole i studentice koledža. Olport je našao da su nastavnička zanimanja imala povišenja profila na teorijskoj orijentaciji, a studentice ekonomije i administracije na ekonomskoj i političkoj. Nejasno je ostalo kako su nastavnice osoblja za mirovne misije imale najviše skorove na estetskoj vrijednosnoj orijentaciji, a učenice medicinske škole na religijskoj vrijednosnoj orijentaciji. Problem ovakve kategorizacije je u tome da su sve navedene kategorije pozitivne i prilično idealistične, tj. forsira se najbolje od ljudskih vrijednosti. (Čekrlija i sar., 2004, str. 25–26)

Kopelman i sar. (2003) napominju da je instrument ubrzo nestao iz štampe nakon objavljivanja. Stavke razvijene 1931. godine i samo jednom revidirane 1951. godine postupno su postale arhaične u formulaciji i sadržaju, pa se vjeruje da je to bio ključni faktor zbog kojeg je instrument ubrzo nestao iz štampe nakon objavljivanja. Revizija Studije vrijednosti 1970. godine promijenila je bodovanje, a revizija Studije vrijednosti 1960. godine promijenila je samo Korisnički priručnik (Kopelman i sar., 2003).

Za opadanje upotrebe Studije vrijednosti, drugi razlog bio je pojava drugih vrijednosnih mjera, a posebno se to odnosilo na Rokičevo istraživanje vrijednosti (Rokeach, 1983, prema Kopelman i sar., 2003) koje se sastojalo od 18 terminalnih i 18 instrumentalnih vrijednosti i Švarcova skala ocjenjivanja vrijednosti od 52 stavke (Schwartz, 1992, 1994, prema Kopelman i sar., 2003).

Vernon i Olport (Vernon i Allport, 1931) objašnjavaju, da bi se utvrdila relativna važnost svake od šest vrijednosti u određenoj osobnosti, osmišljena je Studija vrijednosti 1931. godine. Studija vrijednosti sastoji se od niza pitanja koja imaju temelj na raznim situacijama koje su poznate. Prilikom ispunjavanja Studije vrijednosti daju se dva alternativna odgovora u I dijelu i četiri alternativna odgovora u II dijelu. Ukupno ima 120 odgovora gdje se na svaku od šest vrijednosti odnosi 20 odgovora. Alternativni odgovori u I dijelu daju se u vidu ocjena koje su u skladu sa sklonostima ispitanika, a odgovori u II dijelu ispitanici razvrstavaju po redoslijedu svog izbora. Kako bi se 20 odgovora koji pripadaju svakoj od šest vrijednosti grupisali u odgovarajuće naslove vrijednosti, ocjene i rang subjekta prepisuju se na zaseban list bodova. Test traje od 20 do 30 minuta i vrši se samodoprinosom. Na bodovnom listu svakog ispitanika stoji potrebno uputstvo, grafikon ili profil za crtanje njegovih konačnih unosa. Svaki paket probnih listova i bodova može se naći u brošurama koje sadrže upute (Vernon i Allport, 1931).

Sve se rijede koristi Studija vrijednosti od Olporta, Vernona i Linzija. Za istraživanje vrijednosti sve se češće koriste Rokičev instrument za istraživanje vrijednosti i Švarcov upitnik vrijednosti. Ajtemi iz Studije vrijednosti Olporta, Vernona i Linzija za potrebe istraživanja revidirani su od strane drugih autora i tada se koristi samo uz njihovo dopuštenje. Ajtemi su revidirani iz različitih razloga. Najčešći razlog je prilagodba uzrastu na kojem se provodi istraživanje, instituciji gdje se istraživanje provodi npr. škola i usklađivanje ajtema savremenijem dobu.

Rokičev vrijednosni sistem

Rokič (Rokeach, 1973, prema Čekrlija i sar., 2004, str. 26) nalazi da postoje dvije osnovne funkcije vrijednosti, a one su: 1. funkcija usmjeravanja čovjeka poželjnim i vrijednim ciljevima i 2. funkcija motivacije čovjeka za određene aktivnosti.

Ferić (2007, str. 5–6) napominje da je od trenutka konstrukcije Rokičev The Value Survey postao dosta tražen mjerni instrument, a i danas je jedan od najčešće primjenjivanih upitnika za mjerenje opštih ljudskih vrijednosti. Rokičeva teorija vrijednosti je bez konkurencije dominirala područjem socijalne psihologije više od dvadeset godina i podstakla je čitav niz daljnjih istraživanja na području psihologije. Vrijednosti imaju važnu ulogu u usmjeravanju ponašanja pojedinca tek u slučajevima kada se javlja konflikt vrijednosti, kada neko ponašanje rezultira posljedicama koje jesu u skladu sa jednom ili više vrijednosti, ali su istovremeno u sukobu i sa nekom drugom vrijednošću ili vrijednostima koje pojedinac posjeduje. U takvim situacijama konflikta, čovjek zapravo postaje svjestan svojih vrijednosti, jer tad se vrijednosti aktiviraju i usmjeravaju njegovo ponašanje. Autori su sve više počeli isticati potrebu za novim pristupom u izučavanju vrijednosti koji ne bi bio isključivo usmjeren na pojedinačne vrijednosti, nego bi omogućio proučavanje vrijednosnih sistema kao integrisanih cjelina, njihove strukture i dinamičke povezanosti kao i načina funkcionisanja vrijednosnih prioriteta. (Ferić, 2007, str. 5–6)

Alkatani i Alam (Al-Kahtani i Allam, 2013) napominju da instrument za istraživanje vrijednosti Rokiča mjeri 18 instrumentalnih i 18 terminalnih vrijednosti. Terminalne i instrumentalne vrijednosti su međusobno funkcionalno povezane. Instrumentalne vrijednosti odnose se na način ili načine ponašanja, a terminalne vrijednosti odnose se na ciljeve postojanja (Al-Kahtani i Allam, 2013).

Čekrlija i sar. (2004) navode da Rokičev upitnik vrijednosti čini spisak vrijednosti koji je u sklopu terminalnih i instrumentalnih vrijednosti. Rokič je zamislio ispitivanje vrijednosti tako da se ispitanicima daju kartice sa ispisanim terminalnim i instrumentalnim vrijednostima i od njih se traži da ih rangiraju od 1 do 18, ali za svaku grupu vrijednosti zasebno (Čekrlija i sar., 2004).

Čekrlija i sar. (2004, str. 26) ističu da terminalne vrijednosti Rokič definiše kao poželjna stanja stvari i čine ih sljedeći ciljevi: udoban život, uzbudljiv i aktivan život, osjećaj doprinosa nečemu, mir u svijetu, ljepota, jednakost, porodična sigurnost, sloboda, vlastita sreća, unutrašnja smirenost, ljubav, nacionalna sigurnost, vlastito zadovoljstvo, spasenje duše,

samopoštovanje, uspjeh i priznanje u društvu, iskreno prijateljstvo i mudrost (Čekrlija i sar., 2004, str. 26).

Rokič instrumentalne vrijednosti definiše kao načine na koji se dostižu terminalne vrijednosti, a to su poželjni načini ponašanja koji dovode do krajnjih poželjnih životnih vrijednosti: ambiciozan, slobodouman, sposoban, radostan, čist, hrabar, tolerantan, uslužan, pošten, kreativan, samostalan, inteligentan, logičan, srdačan, poslušan, uglađen, disciplinovan i odgovoran (Čekrlija i sar., 2004, str. 26).

Rokič (Rokeach, 1973, prema Braithwaite i Law, 1985) izložio je model vjerovanja, sistem u kojem se vjerovanja, stavovi i vrijednosti jasno razlikuju. Konstrukcija vrijednosti ograničena je na posebnu klasu trajnosti vjerovanja koja se tiče načina ponašanja i kraja stanja postojanja koji nadilaze specifične predmete i situacije i koji su vlastito i društveno poželjniji od suprotnog načina ponašanja ili krajnjeg stanja postojanja. Prvi put pojam vrijednosti jasno se razlikuje od ostalih pojmova poput pojma vjerovanja i stavova. On je odabrao 18 terminalnih vrijednosti od nekoliko stotina. Terminalne vrijednosti odabrao je na osnovu literature o vrijednostima, na osnovu vlastitog iskustva, na osnovu terminalnih vrijednosti izraženih na reprezentativnom uzorku od 100 stanovnika jednog američkog grada koje su izražene na malom uzorku studenata koji su diplomirali. Ajtemi su eliminisani, ako se nisu uskladili prema Rokičevoj definiciji vrijednosti ili ako su smatrani semantički ili empirijski preklapajući se sa drugima. (str. 250–251)

Polazište za odabir instrumentalnih vrijednosti bila je lista od 555 riječi o osobinama ličnosti koje je izveo (Anderson, 1968, prema Braithwaite i Law, 1985, str. 251) od 18.000 imena osobina koje je sastavio Olport i Odbert (Allport i Odbert, 1936, prema Braithwaite i Law, 1985, str. 251). Kao i kod terminalnih vrijednosti i konačni odabir instrumentalnih vrijednosti Rokič (Rokeach, 1973, prema Braithwaite i Law, 1985, str. 251) uradio je prema dugoj listi kriterija.

Rokičev instrument za istraživanje terminalnih i instrumentalnih vrijednosti često se koristi za potrebe istraživanja vrijednosti. Instrument je zanimljiv ispitanicima i nije komplikovan za primjenu. Ovaj instrument češće se koristi za istraživanje vrijednosti nego Olportov, Vernonov i Linzijev instrument za istraživanje vrijednosti.

Švarcova struktura vrijednosti

Švarc i Bilski (Schwartz i Bilsky, 1987, 1990, prema Schwartz, 1992) poduzeli su prve korake u rješavanju osnovnih pitanja značenja vrijednosti koji čine strukturu. Autori su predložili okvirnu teoriju Univerzalnog sadržaja i strukture ljudskih vrijednosti koju su pritom testirali na podacima iz sedam zemalja. Teorija se revidirala sa brojnim proširenjima i izmjenama. Uveden je novi instrument vrijednosti koji je razvijen na osnovu teorije koja je revidirana. Nakon toga uslijedilo je procjenjivanje održivosti revidirane verzije teorije sa podacima koji su prikupljeni iz 40 uzoraka u 20 zemalja. Na kraju su predloženi načini od strane autora za upotrebu instrumenta i teorije (Schwartz, 1992).

Švarc (Schwartz, 1992) napominje da je teorija odredila pored prijedloga koji se odnosi na univerzalni sadržaj vrijednosti i skup dinamičkih odnosa među motivacionim vrstama vrijednosti. Radnje poduzete u traganju za svakom vrijednosnom vrstom imaju psihološke, praktične i socijalne posljedice koje mogu biti kompatibilne ili mogu biti u sukobu težnja za drugim vrijednosnim vrstama. (str. 4)

Švarc (Schwartz, 1992) postavio je četiri osnovna pitanja kojima se bavio na početku istraživanja. Pitanja su sljedeća: Koji su sadržaji ljudskih vrijednosti? Možemo li prepoznati sveobuhvatan skup vrijednosti? U kojoj mjeri je značenje pojedinih vrijednosti ekvivalentno za različite grupe ljudi? Kako su strukturisani odnosi između različitih vrijednosti? Postignut je značajan napredak u rješavanju svakog od ovih pitanja. Prvo, identifikovano je 10 motivaciono različitih vrijednosnih tipova za koje se vjerovalo da će biti prepoznati unutar i između kultura i korišteni za oblikovanje vrijednosnih prioriteta. Drugo, pokazano je da je ovaj skup tipova vrijednosti relativno sveobuhvatan i da obuhvata gotovo sve vrste vrijednosti kojima pojedinci pripisuju barem umjerenu važnost kao kriterijume vrednovanja. Treće, prikupljeni su dokazi iz 20 zemalja koji pokazuju da je značenje vrsta vrijednosti i većine pojedinačnih vrijednosti koje ih čine razumno ekvivalentno u većini grupa. I na kraju, otkrivene su dvije osnovne dimenzije koje organizuju sisteme vrijednosti u integrisanu motivacionu strukturu sa dosljednim vrijednosnim sukobima i kompatibilnostima. (str. 56, 59–60)

Švarc (Schwartz, 1992, prema Bolčević, 2017) za potrebe empirijske provjere svoje teorije izradio je upitnik vrijednosti kojeg je nazvao Schwartz Value Survey (SVS). Ovaj upitnik vrijednosti sadrži 56 specifičnih vrijednosti od čega je 30 terminalnih i 26

instrumentalnih gdje svaka vrijednost predstavlja jedan od aspekata njihovih motivacionih ciljeva (Schwartz, 1992, prema Bolčević, 2017).

Sljedećih 56 specifičnih vrijednosti uključene su u instrumentu za anketiranje (Schwartz, 1992, str. 60–62):

- 1) jednakost (jednake mogućnosti za sve),
- 2) unutarnja harmonija (u miru sam sa sobom),
- 3) socijalna moć (kontrola nad drugima, dominacija),
- 4) užitek (zadovoljenje želja),
- 5) sloboda (sloboda djelovanja i mišljenja),
- 6) duhovni život (naglasak na duhovnim, a ne materijalnim stvarima),
- 7) osjećaj pripadnosti (osjećaj da je drugima stalo do mene),
- 8) socijalni red (stabilnost društva),
- 9) uzbudljiv život (podsticajna iskustva),
- 10) značenje života (svrha života),
- 11) uljudnost (ljubaznost, lijepo ponašanje),
- 12) bogatstvo (materijalna imovina, novac),
- 13) nacionalna sigurnost (zaštita moje nacije od neprijatelja),
- 14) samopoštovanje (vjera u vlastitu vrijednost),
- 15) povratak ugodnosti (izbjegavanje zaduženosti),
- 16) kreativnost (jedinostvenost, mašta),
- 17) mir u svijetu (bez rata i sukoba),
- 18) poštovanje tradicije (očuvanje vremenskih uvažanih običaja),
- 19) zrela ljubav (duboka emocionalna i duhovna intimnost),
- 20) samodisciplina (samokontrola, otpor iskušenjima),
- 21) odvajanje (od svjetovne brige),
- 22) porodična sigurnost (sigurnost za voljene osobe),
- 23) društveno priznanje (poštovanje, odobravanje od strane drugih),
- 24) jedinstvo sa prirodom (uklapanje u prirodu),
- 25) različit život (ispunjen izazovima, novostima i promjenama),
- 26) mudrost (zrelo razumijevanje života),
- 27) autoritet (pravo na vođenje ili zapovijedanje),
- 28) istinsko prijateljstvo (prijatelji koji podržavaju),

- 29) svijet ljepote (ljepota prirode i umjetnosti),
- 30) socijalna pravda (ispravljanje nepravde, briga za slabe),
- 31) neovisan (samostalni, samodostatni),
- 32) umjeren (izbjegavanje ekstremnih osjećaja i djelovanja),
- 33) vjeran (vjeran svojim prijateljima, grupi),
- 34) ambiciozan (marljiv),
- 35) širokogrudan (tolerantan prema različitim idejama i uvjerenjima),
- 36) ponizan (skroman, samozatajan),
- 37) odvažan (traženje pustolovine, rizika),
- 38) zaštita okoliša (očuvanje prirode),
- 39) uticajan (uticaj na ljude i događaje),
- 40) poštovanje roditelja i starijih (pokazivanje poštovanja),
- 41) odabir vlastitih ciljeva (odabir vlastite svrhe),
- 42) zdrav (ne biti bolestan fizički ili psihički),
- 43) sposoban (kompetentan, djelotvoran),
- 44) prihvaćanje mog dijela u životu (podvrgavanje životnim okolnostima),
- 45) pošten (pravi, iskren),
- 46) očuvanje moje javne slike (zaštita mog „lica“),
- 47) poslovan (poslušan, ispunjavanje obaveza),
- 48) inteligentan (logično razmišljanje),
- 49) koristan (rad za dobrobit drugih),
- 50) uživanje u životu (uživanje u hrani, seksu, slobodnom vremenu, itd.),
- 51) pobožan (držati se vjere i vjerskog uvjerenja),
- 52) odgovoran (pouzdan),
- 53) radoznao (zanima se za sve, istražuje),
- 54) onaj koji oprašta (voljan oprostiti drugima),
- 55) uspješan (postizanje ciljeva),
- 56) čist (uredan) (Schwartz, 1992, str. 60–62).

Švarc (Schwartz, 1992, str. 37–38) se pita koliko su vrijednosni tipovi približni univerzalnosti. Tipovi moći, postignuća i tradicije bile su univerzalne vrijednosti i pojavile su se u svim zemljama. Tipovi hedonizma, samoupravljanja, univerzalizma i sigurnosti pronađeni su u 95% zemalja, dok su tipovi stimulacije, dobronamjernosti i sukladnosti

pronađeni u 90% zemalja. Bilo je samo 10 slučajeva u kojima se vrsta vrijednosti nije pojavila u određenoj regiji u barem jednom uzorku za zemlju. Šest od ovih slučajeva dogodio se u zemljama u kojima je proučavan samo jedan uzorak. Obzirom na raznolikost proučavanih zemalja ova otkrića sugeriraju da je svih 10 motivacionih vrsta vrijednosti prilično blizu univerzalnim. (Schwartz, 1992, str. 37–38)

Švarc (Schwartz, 1994) započeo je rad na vrijednostima imajući namjeru da riješi pitanje klasifikacije vrijednosnih sadržaja. Za Švarca (Schwartz, 1994) vrijednosti predstavljaju poželjne transituacijske ciljeve koji imaju različitu važnost i koji služe kao vodič u životu individue ili društvenog entiteta. U ovoj definiciji, vrijednosti kao ciljevi (Schwartz, 1994, str. 21):

- (1) služe interesima nekog društvenog entiteta,
- (2) mogu motivisati akciju dajući joj smjer i emocionalni intenzitet,
- (3) funkcionišu kao standardi za prosuđivanje i opravdanje djelovanja,
- (4) stižu se i socijalizacijom do dominantnih vrijednosti grupe i jedinstvenim iskustvima učenja pojedinaca (Schwartz, 1994, str. 21).

Švarc (Schwartz, 1994) govori da navedene karakteristike vrijednosti ne upućuju na njihov sadržajni aspekt. Implicitno u pogledu na vrijednosti kao ciljeve i bitna za razvoj teorije jeste ideja da presudni sadržajni aspekt koji razlikuje vrijednosti jeste vrsta motivacionog cilja kojeg oni izražavaju. Na osnovu sljedećeg obrazloženja izvedena je tipologija različitih sadržaja vrijednosti. Kako bi se suočili sa stvarnošću u društvenom kontekstu grupe pojedinci kognitivno transformišu potrebe svojstvene ljudskom postojanju i izražavaju ih jezikom određenih vrijednosti o kojima mogu komunicirati. To znači da vrijednosti predstavljaju u obliku svjesnih ciljeva odgovore na tri univerzalna zahtjeva sa kojima se svi pojedinci i društva moraju nositi. Tri univerzalna zahtjeva sa kojima se svi pojedinci i društva moraju nositi su: potrebe pojedinaca kao bioloških organizama, potrebe koordinisane socijalne interakcije i zahtjevi za nesmetanim funkcionisanjem i preživljavanjem grupa. Iz ova tri univerzalna zahtjeva izvedeno je deset motivacionih različitih vrsta vrijednosti. Na primjer, podudarnost (istovremena sličnost i jednakost) motivacionog tipa izvedena je iz preduslova glatke interakcije i preživljavanja grupe koji propisuje da pojedinci suzdržavaju impulse i inhibiraju radnje koje bi mogle naštetiti drugima. Istraživanje tipova vrijednosti među kulturama presudno je za izgradnju teorije. (str. 21–23)

„Deset motivacionih tipova vrijednosti, prema Švarcovej teoriji Univerzalnog sadržaja i strukture vrijednosti, dalje se organizuje u četiri tipa vrijednosti višeg nivoa, a to su:

1. vlastito odricanje (univerzalizam i dobrohotnost) koje odražava prihvaćanje drugih kao jednakih, te brigu za njihovu dobrobit,
2. vlastiti probitak (dostignuće i moć) koji odražava postizanje vlastitog uspjeha i dominacije nad drugima,
3. otvorenost za promjene (nezavisnost i podsticaj) koja odražava slobodu misli i djelovanja, te sklonost prema promjenama,
4. zadržavanje tradicionalnih odnosa (sigurnost, konformizam i tradicija) koje odražava poslušnost i ograničavanje vlastitih akcija da bi se održalo postojeće stanje“ (Ferić, 2007, str. 8–9).

„Prema Švarcu, hedonizam je jedini tip vrijednosti koji nije svrstan ni u jednu od četiri tipa vrijednosti višeg nivoa, jer je istovremeno povezan i sa otvorenošću za promjene i sa vlastitim probitkom“ (Ferić, 2007, str. 9).

Tabela 1

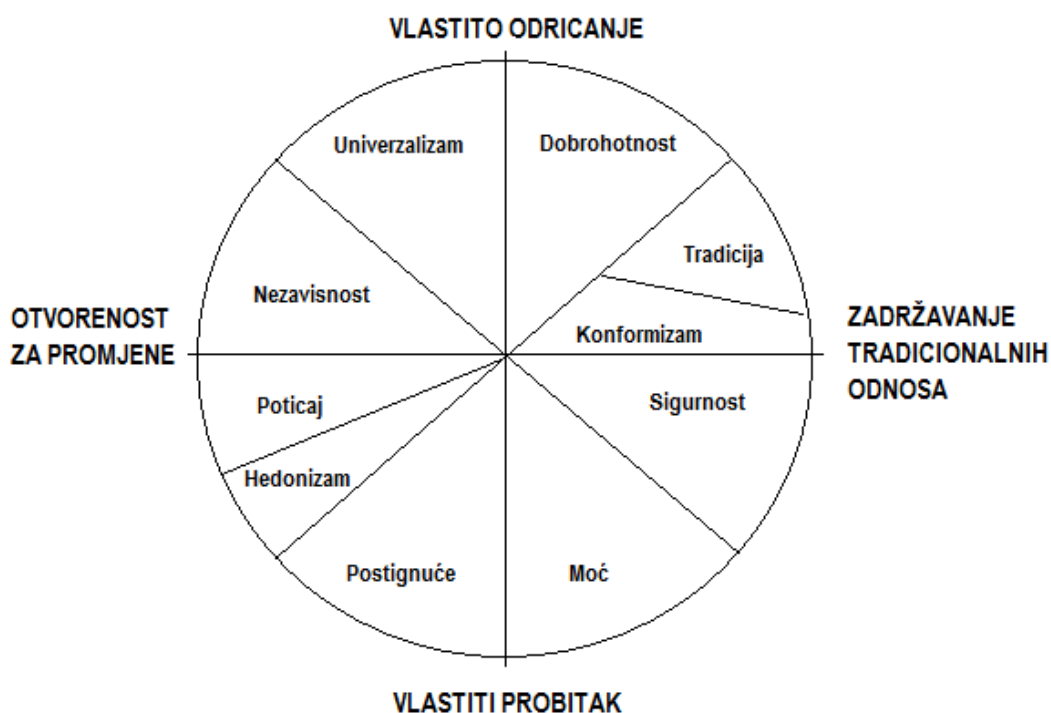
Motivacione vrste vrijednosti (Schwartz, 1994, str. 22)

„DEFINICIJA	UZORNE VRIJEDNOSTI
1. MOĆ: Društveni status i ugled, kontrola ili dominacija nad ljudima i resursima;	Društvena moć, autoritet, bogatstvo;
2. POSTIGNUĆE: Vlastiti uspjeh postignut demonstriranjem kompetencije u skladu sa socijalnim standardima;	Uspješnost, sposobnost, ambicioznost;
3. HEDONIZAM: Zadovoljstvo i čulno zadovoljenje za sebe;	Zadovoljstvo, uživanje u životu;
4. PODSTICAJ: Uzbuđenje, novost i izazov u životu;	Odvažnost, raznolik život, uzbudljiv život;
5. NEZAVISNOST: Nezavisna misao i	Kreativnost, znatiželjenost,

odabir akcije, stvaranje, istraživanje;	sloboda;
6. UNIVERZALIZAM: Razumijevanje, uvažavanje, tolerancija i zaštita dobrobiti za sve ljude i za prirodu;	Širokogrudnost, društvena pravda, jednakost, zaštita okoliša;
7. DOBROHOTNOST: Očuvanje i poboljšanje dobrobiti ljudi sa kojima je pojedinac često u vlastitom kontaktu;	Korisnost, poštenost, čestitost, praštanje;
8. TRADICIJA: Poštovanje, predanost i prihvatanje običaja i ideja koje pružaju tradicionalna kultura ili religija;	Skromnost, pobožnost, prihvatanje svog učešća u životu;
9. KONFORMIZAM: Ograničenje postupaka, sklonosti i impulsa koji bi mogli uznemiriti ili naštetiti drugima, te prekršiti socijalna očekivanja ili norme;	Pristojnost, poslušnost, uvažavanje roditelja i starješina (starijih ljudi);
10. SIGURNOST: harmonija i stabilnost društva, odnosa i sebe	Nacionalna sigurnost, društveni red, čistoća”

(Schwartz, 1994, str. 22).

Prema Švarcovoј teoriji „Univerzalnog sadržaja i strukture vrijednosti“ cijeli odnos kompatibilnosti i konflikata među tipovima vrijednosti stvara kružnu strukturu vrijednosnog sistema što se vidi iz prikaza Slike 1 (Ferić, 2007).



Slika 1

Strukturalni odnosi između deset motivacionih tipova vrijednosti (Schwartz, 1992, prema Ferić, 2007, str. 8)

Na kružnom prikazu (Slika 1) kompatibilni tipovi vrijednosti nalaze se jedan do drugog, dok se konfliktni nalaze jedni nasuprot drugih. Od ovakvog „pravilnog kružnog rasporeda“ odstupa jedino vrijednosni tip „tradicije“ koji nije smješten između tipova „konformizma“ i „dobrohotnosti“, već na samom rubu kružnog prikaza iznad vrijednosnog tipa „konformizma“, jer Švarc smatra da „konformizam“ i „tradicija“ u osnovi odražavaju isti motivacioni cilj (podređivanje, odnosno, prilagođavanje društveno određenim očekivanjima), a razlika je u tome što „konformizam“ odražava podređivanje osobama sa kojima je pojedinac u čestom kontaktu, dok „tradicija“ odražava podređivanje apstraktnijim pojmovima, religijskim i društvenim običajima i idejama. (Ferić, 2007, str. 8)

Kao što je već spomenuto da se kompatibilni tipovi vrijednosti nalaze jedni do drugih, a konfliktni jedni nasuprot drugih uočava se iz slike da su tipovi vrijednosti vlastito odricanje i vlastiti probitak kao i tipovi vrijednosti otvorenost za promjene i zadržavanje tradicionalnih odnosa konfliktni. Tipovi vrijednosti univerzalizam i dobrohotnost pripadaju tipu vrijednosti višeg nivoa vlastito odricanje. Tipovi vrijednosti: tradicija, konformizam i sigurnost pripadaju tipu vrijednosti višeg nivoa zadržavanja tradicionalnih odnosa. Tipovi vrijednosti moć i postignuće nalaze se u sklopu tipa vrijednosti višeg nivoa vlastiti probitak, a tipovi vrijednosti hedonizam, podsticaj i nezavisnost pripadaju tipu vrijednosti višeg nivoa otvorenost za promjene. Konformizam i tradicija, kao što je i sam Švarc naveo, odražavaju isti motivacioni cilj. Kod konformizma individua se prilagođava grupi (njenom ponašanju i normama) da bi se postiglo jedinstvo sa članovima te grupe i osjećaj pripadnosti grupi, a kod tradicije individua nastavlja praktikovati društvene i religijske ideje i običaje, te na taj način nastavlja tradiciju koja je prisutna dugi niz godina u jednom društvu i religiji. Održavanjem nečeg što je prisutno vijekovima, karakterizira se osjećajem pripadnosti i ponosa određenoj grupi ili religiji.

Analizom četiri tipa vrijednosti višeg nivoa uočava se da kompatibilni tipovi vrijednosti imaju zajedničku motivacionu vrijednost, dok konfliktni tipovi vrijednosti nemaju zajedničku motivacionu vrijednost.

Švarc i sar. (Schwartz et al., 2001) kao odgovor instrumentu „Schwartz Value Survey (SVS)“ uradili su instrument u razvoju „The Portrait Values Questionnaire (PVQ)“ kojeg smatraju manje apstraktnom metodom. Izrada PVQ- upitnika za portrete usmjerena je prema dva cilja. Prvo, PVQ treba da bude konkretniji i manje kognitivno složeniji od SVS-a, dakle upotrebljiv za populacije za koje SVS očito nije bio prikladan. Drugo, treba da se bitno razlikuje od SVS-a svojim formatom i zadatkom procjene kako bi pružio neovisni test teorije vrijednosti i strukture vrijednosti. PVQ uključuje kratke verbalne portrete 29 različitih ljudi. Svaki od njih opisuje ciljeve, težnje ili želje osobe koji implicitno upućuju na važnost vrijednosti. Za svaki portret ispitanici odgovaraju: „Koliko vam je slična ova osoba“? Procjene o sličnosti ispitanika u PVQ instrumentu transformisane su u brojčanu ljestvicu od 1 (uopšte ne/nije poput mene) do 6 (vrlo/jako poput mene) (Schwartz i sar., 2001). Ispitanici biraju jedan od šest ponuđenih odgovora sa oznakama: vrlo/jako poput mene, poput mene, pomalo/nešto poput mene, malo poput mene, ne/nije poput mene i uopšte ne/nije poput mene (Schwartz i sar., 2001). Ponuđeni odgovori sa oznakama: jako poput mene, poput mene, nešto poput mene, malo poput

mene, nije poput mene i uopšte nije poput mene korišteni su u PVQ instrumentu kod autorke Bolčević za potrebe istraživanja (Bolčević, 2017, vidi Prilog 4, str. 99–100, 102–103). Švarc i sar. (Schwartz et al., 2001) navode da se vlastite vrijednosti ispitanika zaključuju iz njihove sličnosti koju su sami izjavili sa ljudima koji su implicitno opisani u smislu određenih vrijednosti. Od ispitanika se traži da portret usporede sa sobom, a ne sebe sa portretom. Usporedba drugog sa sobom usmjerava pažnju samo na aspekte drugog koji su prikazani, pa će se sud o sličnosti vjerovatno usmjeriti na aspekte koji su važni za vrijednost. Verbalni portreti opisuju svaku osobu u smislu onoga što joj je važno. Oni bilježe vrijednosti osobe bez da izričito identifikuju vrijednosti kao temu istrage. PVQ postavlja pitanje sličnosti sa nekim sa određenim ciljevima i težnjama (vrijednostima), a ne sličnosti sa nekim sa određenim osobinama. Isti se pojam, npr. ambicija, mudrost, poslušnost, može odnositi i na vrijednost i na osobinu. Ljudi koji cijene cilj ne pokazuju nužno odgovarajuću osobinu, niti oni koji pokazuju osobinu nužno ne vrednuju odgovarajući cilj. Ljudi kreativnost mogu cijeniti kao vodeće načelo u životu, ali ne moraju biti kreativni, dok neki kreativni ljudi mogu kreativnosti pridavati malu važnost kao vrijednost koja ih vodi. Ispitanik PVQ-a koji kaže da je osoba kojoj je „smišljanje novih ideja i kreativnost važno“ vrlo slična njoj otkriva važnost koju pridaje „vrijednostima samousmjeravanja“, ali taj ispitanik sam možda nije kreativan. PVQ je razvijen u decentriranoj hebrejskoj i engleskoj, muškoj i ženskoj verziji. Ispitanici koji koriste instrument PVQ ne prijavljuju poteškoće u donošenju procjena i rijetko postavljaju bilo kakva pitanja za razliku od ispitanika koji koriste instrument SVS kojeg opisuju kao intelektualno izazovnu zadaću koja zahtijeva razmatranje i vaganje relativne važnosti vrijednosti. Ispitanici koji koriste PVQ prema njemu se odnose kao prema jednostavnom zadatku. Čak i preadolescenti završavaju PVQ za 7-10 minuta. (Schwartz i sar., 2001, str. 1,3,6,7–8)

Švarc i sar. (Schwartz et al., 2001, str. 18–19) objašnjavaju da PVQ instrument koji uključuje 40 verbalnih portreta različitih ljudi pruža pouzdanije indekse nego PVQ instrument sastavljen od kratkih verbalnih portreta 29 različitih ljudi. Uzorak od 67 izraelskih univerzitetskih studenata sličnih onima u prethodnoj studiji dovršio je proširenu verziju PVQ dva puta u intervalu od dvije sedmice. Ova verzija je sadržavala originalnih 29 predmeta i još 11 novih. Indeksi važnosti deset vrijednosti temeljili su se samo na ekvivalentnim stavkama. Pouzdanosti testa-retesta (ponovljenog testa) bile su umjerene do

visoke: snaga .84, sigurnost .88, sukladnost .86, tradicija .81, dobrohotnost .82, univerzalizam .83, samousmjeravanje .66, stimulacija .74, hedonizam .84 i postignuće .83. (Schwartz i sar., 2001, str. 18–19)

Švarc (Schwartz, 2006) napominje da su dizajneri Europskog socijalnog istraživanja (ESS) izabrali teoriju i PVQ kao osnovu za razvoj skale ljudskih vrijednosti koje će se uključiti u istraživanje. ESS verzija uključuje 21 stavku, većinu iz PVQ-a i nekoliko revidiranih stavki da bi se obuhvatile dodatne ideje i da se bolje obuhvati sadržaj deset različitih vrijednosti. Tokom 20 reprezentativnih nacionalnih uzoraka, Alpha pouzdanost vrijednosti u ovoj verziji iznosila je u prosjeku, .56, u rasponu od .36 (tradicija) do .70 (postignuće). Unatoč niskoj pouzdanosti ove vrijednosti sistematski predviđaju ponašanje i stavove. (str. 13–14)

Švarc je svoju teoriju testirao kroz izrađene instrumente. Prvo je izrađen instrument Schwartz Value Survey (SVS) koji sadrži 56 vrijednosti. Ovaj instrument bio je obiman i težak ispitanicima za popunjavanje. Kao odgovor njemu urađen je The Portrait Values Questionnaire (PVQ) instrument koji sadrži 29 verbalnih portreta. The Portrait Values Questionnaire je revidiran. Urađen je instrument koji sadrži 40 verbalnih portreta. U PVQ instrumentu koji sadrži 40 verbalnih portreta ispitanik određuje koliko mu je osoba koja je opisana portretom slična. Ovaj instrument ispitanicima je vrlo zanimljiv i jednostavan za ispunjavanje. PVQ ima još jednu revidiranu verziju koja je ujedno i zadnja koja sadržava 21 verbalni portret. PVQ verzija sa 29 i 21-im verbalnim portretom smatra se suženom. Za dobivanje najrelevantnijih rezultata ispitivanja vrijednosti smatra se PVQ verzija od 40 verbalnih portreta koja je korištena u ovoj doktorskoj disertaciji. PVQ instrument danas je jedan od najviše primjenjivanih instrumenata za ispitivanje vrijednosti.

PREGLED RANIJIH ISTRAŽIVANJA O VRIJEDNOSTIMA I VRIJEDNOSNIM ORIJENTACIJAMA UČENIKA

U sklopu ovog poglavlja dat je pregled ranijih istraživanja o vrijednostima i vrijednosnim orijentacijama učenika. Odabrana su istraživanja koja najbolje rasvjetljavaju problematiku vrijednosti i vrijednosnih orijentacija.

Prema (Havelki, 1998) odgovor na pitanje koliko su izražene pojedine vrijednosne orijentacije zasniva se na visini prosječnih procjena o njihovom značaju i poželjnosti. Na osnovu toga, dolazi se do zaključka, da se u prvom planu nalaze očekivanja koja se odnose na egzistencijalnu sigurnost, vlastito usavršavanje, težnji prema samostalnosti, saradnji sa drugima i ugodan život. Ocjenjeni su još, kao poželjna očekivanja, pravednost, saznanje, pomaganje i zarada. Najniži stepen poželjnosti iskazan je za medijsku popularnost, religioznost i posjedovanje socijalne moći. Vrijednosna očekivanja adolescenata u odnosu na njihovo zanimanje u budućnosti i buduću porodicu podudarna su i tu se ističu dvije vrijednosne orijentacije, a one su saradnja i sigurnost. Vrijednosne orijentacije sa približno istom učestalošću izbora su: vlastito usavršavanje, samostalnost, prijatnost, saradnja i sigurnost, a nastale su kao rezultat vrijednosnih očekivanja u odnosu na vlastitu ličnost (Havelka, 1998).

Bojović i sar. (2015) istraživali su vrijednosti i vrijednosne orijentacije mladih. Autori su uradili empirijsko istraživanje transferzalnog tipa na slučajnom uzorku od 252 studenta učiteljskih fakulteta na kraju akademske 2013/14. godine, a na osnovu Rokičeve liste vrijednosti. Imali su za cilj da se utvrde terminalne i instrumentalne vrijednosti studenata. Rang-lista nastala je kao rezultat kvantitativne i kvalitativne analize prikupljenih podataka i pokazuje da su studenti učiteljskih fakulteta orijentisani na: a) porodičnu sigurnost, sreću, slobodu, iskreno prijateljstvo, unutarjni sklad (terminalne vrijednosti) i b) poštenje, odgovornost, sposobnost (instrumentalne vrijednosti) (Bojović i sar., 2015, str. 26). Istraživanje je pokazalo da studenti preferiraju terminalne vrijednosti, dok se kod instrumentalnih vrijednosti uočavaju značajne razlike na ljestvici, osim kod prve tri instrumentalne vrijednosti (Bojović i sar., 2015).

Francova i sar. (2002) u svom istraživanju dobili su da adolescenti prilikom rangiranja vrijednosti na prvo mjesto stavljaju zdravlje, a zatim slijedi prijateljstvo, udaja i ženidba i imanje djece. Uspjeh u karijeri i stalan posao zauzeli su srednje mjesto u rangiranju vrijednosti. Na kraju hijerarhije vrijednosti našli su se vrijednosti rasonode i novca. U istom

istraživanju dobili su da adolescenti prilikom rangovanja vrijednosnih orijentacija najveću važnost pridaju vrijednostima živjeti skladno u krugu porodice i prijatelja i voljeti nekoga i biti voljen, a najmanje vrijednostima živjeti u skladu sa učenjem svoje vjere i imati moć i mogućnost uticaja na druge ljude. Analiza je pokazala da je kod adolescenata najzastupljenija samoostvarujuća orijentacija, zatim slijedi konvencionalna, a najmanje zastupljena orijentacija je hedonistička. Rezultati istraživanja potvrdili su da je hedonistička vrijednosna orijentacija faktor rizika u razvoju mladih. Autori objašnjavaju da je hedonistička orijentacija rizičan faktor u razvoju mladih, jer pridaje važnost vanjskim faktorima uspjeha, neorganizovanom provođenju slobodnog vremena i veću sklonost u rizičnim ponašanjima kao što je ovisnost. Samoostvarujuća i konvencionalna orijentacija pozitivan su faktor, jer daju veću važnost unutrašnjim faktorima koji su odgovorni za uspjeh u životu, za socijalnu odgovornost i načine organizovanog i korisnog korištenja slobodnog vremena (Franc i sar., 2002).

Buije (Bouillet, 2004) u svom istraživanju dobila je da mladi u velikoj mjeri prihvataju vrijednosti porodičnog života i da skoro svi ispitanici prepoznaju važnost porodice i braka zbog ljubavi, zbog razumijevanja i bliskosti među članovima porodice. Tvrdnje prema kojima su brak i porodica važni zbog stvaranja potomstva, zbog mogućnosti potvrde čovjeka u porodičnom krugu, socioekonomske sigurnosti i jer je porodica prirodna i normalna pojava prihvatila više od pola ispitanika. Buije (Bouillet, 2004, str. 189) istraživanjem je dobila da 62,5% ispitanika u porodičnim obavezama vidi radost zajedničkog života, 20,8% ispitanika porodične obaveze smatra žrtvovanjem i dužnošću, 8,5% ispitanika brak i porodični život doživljava teretom kojeg treba zaobići, a 8,2% ispitanika brak i porodični život smatra dosadnim. Mladi imaju podjeljena mišljenja u vezi odnosa društva nasuprot porodice. Mala je razlika u postotku ispitanika, 44,4% koji misle da društvo sa neodobravanjem gleda na one koji žive sami i 55,9 % onih koji misle da nije tako. Više od dvije petine mladih 41,4% smatra da se prevelika važnost daje braku i porodici, te smatraju da čovjek sretno i zadovoljno može živjeti i sam (Bouillet, 2004, str. 189).

Ilišinova (2011) kao glavni predmet analize istraživanja uzela je vrijednosti mladih u Hrvatskoj i njihovo opšte zadovoljstvo životom kao i sam odnos prema budućnosti. U analizi rada pošlo se od tri pitanja (Ilišin, 2011). Prvo pitanje, koliko su vrijednosti stabilne u društvu koje prolazi kroz korjenite društvene i političke transformacije? Drugo pitanje, ukazuju li vrijednosti mladih na trend društvenog kontinuiteta ili diskontinuiteta? Treće pitanje, mogu li

se mladi po vrijednostima i shvaćanju života prepoznati kao nova i drukčija generacija građana u savremenoj Hrvatskoj? (Ilišin, 2011, str. 88). Vrijednosti koje (Ilišin, 2011) analizira u svom radu predstavljaju segment individualnih i društvenih vrijednosti koje su ispitivane u nekoliko empirijskih istraživanja u Hrvatskoj. Rezultati istraživanja pokazali su da mladi životni optimizam i visoko zadovoljstvo sa životom više imaju na vlastitom nego na društvenom planu. Mladi na nešto nižem nivou prihvaćaju političke prioritete i ustavne vrijednosti. Pretpostavlja se da je rezultat njihove slabije zainteresovanosti za svim onim što ima veze sa politikom. Primjetnije su generacijske razlike kada je u pitanju opšto zadovoljstvo životom i odnos prema budućnosti. Mladi su zadovoljniji od starijih i sa više optimizma gledaju na vlastitu nego na društvenu budućnost. Kod starijih je obrnuto. Hijerarhija vrijednosti u ograničenom opsegu osjetljiva je na životnu dob, socijalni status i društvene promjene tako da ostaje podjela na najviše i najmanje prihvaćene vrijednosti. Otkrivene generacijske sličnosti i razlike pokazale su kako društveni kontinuitet nije doveden u pitanje iz razloga što se transmisija vrijednosti sa starijih generacija na mlađe generacije odvija uglavnom bez smetnji bez obzira na društvene promjene. Međugeneracijske razlike ne ukazuju na pojavljivanje nekih drukčijih generacija nego na posljedice integracije mladih u društvo kao i na samu sposobnost prilagođavanja starijih generacija okolnostima koje su nove (Ilišin, 2011).

Pehlić (2007) u svom istraživanju dobio je da mladi ljudi koji u većoj mjeri pozitivno koriste slobodno vrijeme pokazuju veći stepen orijentacije prema altruističnom životnom stilu, saznajnom životnom stilu, orijentaciji na popularnost i religijsko tradicionalnom stilu za razliku od mladih ljudi koji u manjoj mjeri pozitivno koriste slobodno vrijeme. Ukupni rezultati istraživanja pokazali su sljedeći redoslijed životnih stilova: porodično-sentimentalni stil, religijsko-tradicionalni stil, egoistička orijentacija, utilitarni stil, saznajni stil, prometejski aktivizam, altruistička orijentacija, hedonistička orijentacija, orijentacija na popularnost i orijentacija na moć. Istraživanjem su dobiveni interesantni rezultati vezani za orijentaciju na popularnost gdje 27,7% ispitanika slaže se i ne slaže orijentacijom na popularnost, 14,3% ispitanika uglavnom se ne slaže i 18,0% ispitanika uopšte se ne slaže stilom orijentacije na popularnost. Slični rezultati su i sa orijentacijom na moć gdje 29,7% ispitanika slaže se i ne slaže sa ovom orijentacijom, 14,3% ispitanika uglavnom se ne slaže i 19,0% uopšte se ne slaže. (str. 188, 191)

Pehlić je (2019) istraživanjem dobio da nema razlikovanja u preferisanju vrijednosnih orijentacija kod srednjoškolaca iz Zenice, Pala i Mostara. Autor smatra da je to bilo i za očekivati, jer mladi danas žive u vrlo sličnim uslovima i pod uticajem su istih ili vrlo sličnih vaspitnih sadržaja. Nalazi istraživanja pokazali su da teorijsku i socijalnu orijentaciju najviše preferiraju mladi iz Pala, estetsku i političku orijentaciju najviše biraju mladi iz Zenice, dok religijsku i ekonomsku orijentaciju najviše preferiraju mladi iz Mostara. Rezultatima istraživanja dobiveno je da je po nivou preferiranja teorijska orijentacija na prvom mjestu, religijska na drugom, ekonomska na trećem, estetska na četvrtom, politička na petom i socijalna orijentacija na šestom mjestu. Ako se redosljed preferiranja vrijednosnih orijentacija posmatra prema Rokičevoj definiciji kao opšti planovi za donošenje odluka i rješavanje konflikata onda se donosi zaključak da je kod ispitanika najzastupljenije interesovanje za otkrivanje istine, zatim slijedi okrenutost religijskom razumijevanju i interpretaciji svega, pa okrenutost utilitarizmu, nakon toga kao vrijednost preferišu se forma i harmonija, pa želja za doseganjem moći kroz takmičenje i borbu i na kraju najmanje su zastupljene prosocijalne tendencije. U današnjem vremenu gdje je povećana težnja prema sticanju materijalnih dobara i hedonizmu, a manja je prihvaćenost prosocijalnih vrijednosti, ukazuje na potrebu vaspitne intervencije i nužnosti dizajniranja školskog kurikulumla u pravcu afirmisanja prosocijalnih tendencija. (str. 135–136)

Rezultati provedenog istraživanja (Mikanovića, 2013) govore da učenici osnovne škole u odnosu na njihovo slobodno vrijeme najviše preferišu socijalne, zatim teorijske i religijske, a najmanje ekonomske vrijednosne orijentacije. Ovako rangovane vrijednosne orijentacije autor tumači većim uticajem školskih obaveza i vjeronauke na slobodno vrijeme učenika kao i uticaj vršnjaka. Autor manju zainteresovanost učenika za ekonomske vrijednosti tumači time da učenici osnovne škole nisu opterećeni materijalnim statusom. Stavovi učenika o različitim vrijednosnim orijentacijama u slobodnom vremenu značajno se statistički razlikuju u odnosu na pol i razred. Statistički značajne razlike prisutne su samo u odnosu na pol kada je u pitanju način provođenja slobodnog vremena (Mikanović, 2013).

Bolčevićeva (2017, str. 64, 67) „u ispitivanju vrijednosnih prioriteta djece utvrdila je kako djeca najviše rangiraju sljedeće vrijednosti: sloboda, odanost, jednakost, uslužnost (pomaganje), društvena pravda, samostalnost, razumijevanje, očuvanje okoliša, znatiželja i kreativnost. Vrijednosti koje djeca smatraju najmanje značajnim su: bogatstvo, pobožnost,

društvena moć, poštovanje tradicije, autoritet, samodisciplina, sposobnost, odvažnost, zadovoljstvo i uspješnost“ (Bolčević, 2017, str. 64, 67).

Švigirova (2016) ispitivala je faktorsku strukturu vrijednosti među sudionicima od 15 do 99 godina iz Hrvatske, Slovenije i Švedske primjenjujući Švarcovu teoriju Univerzalnih sadržaja i strukture vrijednosti. „Na hrvatskom uzorku istraživanjem se dobilo da sudionici rangiraju vrijednosti od najvažnije prema najmanje važnoj na sljedeći način: dobrohotnost, sigurnost, univerzalnost, tradicija, nezavisnost, konformizam, postignuće, moć, hedonizam i podsticaj. Iz navedenog je jasno da sudionici iz Hrvatske najvišima vrednuju više vrijednosti vlastito odricanje i zadržavanje tradicionalnih odnosa. Važno je primijetiti da je nezavisnost jedina od vrijednosti rangiranih u prvih pet po važnosti koja ne pripada navedenim višim vrijednostima. Na slovenskom uzorku rezultati istraživanja pokazali su da sudionici rangiraju vrijednosti od najvažnije prema najmanje važnoj na sljedeći način: univerzalizam, dobrohotnost, sigurnost, nezavisnost, tradicija, postignuće, hedonizam, konformizam, podsticaj i moć. Takođe i u ovom slučaju vidljivo je da sve vrijednosti koje su visoko rangirane osim nezavisnosti pripadaju vlastitom odricanju i zadržavanju tradicionalnih odnosa. Na švedskom uzorku pokazalo se da sudionici rangiraju vrijednosti od najvažnije prema najmanje važnoj na sljedeći način: dobrohotnost, univerzalizam, nezavisnost, hedonizam, tradicija, sigurnost, konformizam, podsticaj, postignuće i moć. Prve dvije vrijednosti pripadaju vlastitom odricanju, treća vrijednost pripada otvorenosti za promjene, četvrta vrijednost je hedonizam koji može pripasti i vlastitom probitku i otvorenosti za promjene, dok peta vrijednost pripada zadržavanju tradicionalnih odnosa“ (Švigir, 2016, str. 33–34).

Švarc i Rubel (Schwartz i Rubel, 2005) u svom istraživanju „Polnih razlika u vrijednosnim prioritetima: Međukulturne i multimetodne studije“ izvršili su procjenu polnih razlika u važnosti 10 osnovnih vrijednosti. Vrijednostima stimulacije, hedonizma, postignuća, moći i samousmjeravanja uvijek veću važnost pridaju muškarci nego žene tj. muški pol u odnosu na ženski pol. Vrijednostima dobronamjernosti i univerzalizma pripisuju veću važnost žene nego muškarci tj. ženski pol u odnosu na muški pol. Prema sigurnosnim vrijednostima žene su manje dosljedne nego muškarci. U pogledu tradicije i vrijednosti sukladnosti polovi se ne razlikuju. Sve polne razlike u mjeri drži kultura, a instrument za mjerenje i vrsta uzorka imaju manji uticaj (Schwartz i Rubel, 2005).

Švarc i Rubel-Lifšic (Schwartz i Rubel-Lifschitz, 2009, str. 17–19) uradili su istraživanje u dva dijela: a) vrijednosti za koje se očekuje da će pokazati različite polne učinke uz veću ravnopravnost polova i b) vrijednosti za koje se očekuje da neće pokazati promjene ili smanjene polne učinke uz veću ravnopravnost polova. Autori ističu da se istraživanje sastoji od Studije 1 koju je činilo 25 reprezentativnih nacionalnih uzoraka i Studije 2 koju su činili studentski uzorci iz 68 zemalja. Prema prvom dijelu istraživanja vrijednosti za koje se očekuje da će pokazati različite polne učinke uz veću ravnopravnost polova, pozitivni nagibi prema polu ukazuju da su vrijednosti dobronamjernosti i univerzalizma važnije za žene nego za muškarce u svim zemljama u obje Studije. Negativni nagibi pokazuju da su muškarcima važnije vrijednosti snage, postignuća i stimulacije. Koeficijenti u drugom redu pokazuju da je rodna ravnopravnost značajno povezana sa važnošću svake vrijednosti u svim zemljama u obje Studije. Veća rodna ravnopravnost predviđa veću važnost dobrohotnosti, univerzalizma i podsticanja, a manju važnost moći i postignuća. Koeficijenti u trećem redu ispituju uticaj rodne ravnopravnosti na veličinu polnih razlika u vrijednosnoj važnosti. Devet od deset koeficijenata je značajno, a svi su u pretpostavljenom smjeru. U obje Studije koeficijenti pokazuju da je pozitivna povezanost vrijednosti dobronamjernosti i univerzalizma sa ravnopravnošću polova jača za žene nego za muškarce. Koeficijenti pokazuju i da je negativna povezanost vrijednosti moći i postignuća sa rodnom ravnopravnošću slabija za muškarce nego za žene. Pozitivna povezanost stimulacijskih vrijednosti sa ravnopravnošću polova jača je za muškarce nego za žene. Autori još naglašavaju da u drugom dijelu istraživanja vrijednosti za koje se očekuje da neće pokazati promjene ili smanjene polne učinke uz veću ravnopravnost polova, pozitivni polni nagibi u prvom redu pokazuju da žene ocjenjuju vrijednosti sigurnosti važnije od muškaraca u oba istraživanja, dok su se vrijednosti tradicije pokazale važnijim kod žena u odnosu na muškarce u Studiji 1. Negativni nagibi pokazuju da muškarci ocjenjuju samousmjeravanje i vrijednosti hedonizma važnije od žena u obje Studije. Značajni koeficijenti u drugom redu pokazuju da su u obje Studije vrijednosti samonamjeravanja i hedonizma važnije, dok su vrijednosti tradicije i sigurnosti manje važne u zemljama sa većom rodnom ravnopravnošću. Vrijednosti sukladnosti manje su važne u zemljama sa većom rodnom ravnopravnošću u Studiji 1, ali nisu povezane sa ravnopravnošću polova u Studiji 2. Koeficijenti u trećem redu odgovaraju očekivanju da ravnopravnost polova nije povezana ili je negativno povezana sa veličinom polnih razlika

za četiri vrijednosti, a one su: sukladnost, sigurnost, samousmjerenje i hedonizam u obje Studije. U studentskom istraživanju postoji unakrsna interakcija gdje žene ocjenjuju vrijednosti tradicije važnijima tamo gdje je rodna ravnopravnost niska, dok muškarci ocjenjuju vrijednosti tradicije važnijim tamo gdje je ravnopravnost polova visoka. (Schwartz i Rubel-Lifschitz, 2009, str. 17–19)

Čekrlija i sar. (2004) u istraživanju su koristili Rokičev upitnik vrijednosti gdje mladi Republike Srpske od ponuđenih 18 vrijednosti najviše cijene humanističke vrijednosti: sloboda, zatim slijedi iskreno prijateljstvo, porodična sigurnost, ljubav i vlastita sreća. Na zadnjim mjestima su vrijednosti poput: jednakosti, uzbuđljiv i aktivan život, osjećaj doprinosa nekom cilju, udoban život i ljepota. Zaključuje se da mladi u Republici Srpskoj više cijene humanističke i altruistične ciljeve u životu u odnosu na individualističku orijentaciju. Interesantno je da vrijednosti koje govore o društvenom i vlastitom aktivizmu (uzbuđljiv i aktivan život, osjećaj doprinosa nečemu) zauzimaju veoma niske rangove, 15. i 16. rang. Autori smatraju da to govori dosta o pasivnosti mlade generacije, o nepostojanju vjere u mogućnost izgradnje ili promjene stvari u društvu. Ta činjenica manifestuje se i u malom postotku mladih koji učestvuju u javnom životu krenuvši od izlaska na izbore pa sve do učestvovanja u strukturama vlasti. (str. 35–36)

Alkatani i Alam (Al-Kahtani i Allam, 2013) uradili su istraživanje koje je imalo akcenat na ispitivanje instrumentalnih i terminalnih vrijednosti studenata na osnovu Rokičevog instrumenta instrumentalnih i terminalnih vrijednosti. Uzorak je činilo 180 studenata koji su odabrani slučajno sa fakulteta u Salman Binu, Sveučilište Abdulaziz, Kraljevina Saudijska Arabija, Visoka škola za poslovnu upravu i Viša škola računarnog inženjerstva i nauke. Prema dobivenim nalazima istraživanja, studenti poslovnog fakulteta terminalnu vrijednost ugodan život najbolje rangiraju i ona se nalazi na broju 1, a nakon vrijednosti ugodan život studenti rangiraju vrijednosti sreće i spasenja. Najmanju prednost studenti su dali vrijednosti užitak koja se našla na zadnjem 18. mjestu. Studenti fakulteta za računarni inženjering i nauku najbolje su rangirali vrijednost spasenja koju su stavili kao vrijednost 1, a onda dolazi vrijednost ugodan život koju su smjestili na rang 2. Najmanju prednost dali su vrijednosti svijeta ljepote koja se našla na 18. mjestu. Za instrumentalne vrijednosti rezultati vrijednosnih preferencija dviju grupa studenata koji studiraju na različitim fakultetima pokazali su da obje grupe studenata daju prednost vrijednosti ambiciozan koja je

smještena na rangu 1. Najmanju prednost studenti oba fakulteta dali su vrijednosti neovisnost koja se smjestila na rang 18 (Al-Kahtani i Allam, 2013).

Husein i sar. (Hossain et al., 2011) istraživali su razliku između vrijednosti učenika koledža i učenika medrese u gradu Chittagong. Bile su dvije grupe ispitanika. Jedna grupa ispitanika sastojala se od 50 učenika koji pohađaju koledž, od čega je muških učenika bilo 25 i ženskih učenika 25. Druga grupa ispitanika sastojala se od 50 učenika medrese gdje je bilo muških učenika 25 i ženskih učenika 25. U ovom istraživanju korištena je prilagođena bengalska verzija Olport-Vernon-Linzijeve studije vrijednosti za mjerenje teorijskih, ekonomskih, estetskih, socijalnih, političkih i vjerskih vrijednosti učenika. Dobiveni podaci podvrgnuti su t test ispitivanju. Analiza rezultata pokazala je da su vrijednosti t testa za teorijske (4,288), estetske (2,610) i religijske (2,85) vrijednosti bile značajne na nivou 0,05, ali t test za ekonomske (1,40), socijalne (0,217) i političke (0,49) vrijednosti nije bio značajan. Nalazi istraživanja pokazali su da učenici medrese posjeduju više teorijskih i religijskih vrijednosti od učenika koledža. Učenici koledža imali su više izražene estetske vrijednosti od učenika medrese. Ne postoji značajna razlika između učenika medrese i učenika koledža na političkim, ekonomskim i socijalnim vrijednostima. (str. 87, 90)

Lejsi (Lacey, 1998, str. 1, 12–14) istraživala je vrijednosne orijentacije žena i muškaraca koji su predavali u rimokatoličkim srednjim školama u Nadbiskupiji u Miamiju. Uпитnici su poslani stratificiranom slučajnom uzorku od 353 redovna nastavnika u srednjim školama, a ukupno 168 ispitanika vratilo je popunjene obrazce. Od ispitanika je traženo da popune kratki demografski profil i istraživanje Studije vrijednosti. Istraživanje se sastojalo od dva dijela. Prvi dio sastojao se od 30 pitanja od kojih je svako pitanje tražilo od ispitanika da odabere jedan od više alternativnih odgovora. Drugi dio sastojao se od 15 pitanja koja su od ispitanika tražila da svako pitanje rangira sa 4 alternativna odgovora u rasponu od najpoželjnijeg do najmanje poželjnog. Istraživanje se usmjerilo na šest vrijednosti, a one su: estetska, ekonomska, politička, vjerska, socijalna i teorijska. Srednje ocjene i analize testova varijanse zaključile su da je religiozna vrijednost bila dominantna preferencija ispitanika, a slijedile su ostale vrijednosti silaznim redoslijedom prema socijalnim, estetskim, teorijskim, političkim i ekonomskim vrijednostima. U ovom istraživanju muškarci i žene su se značajno razlikovali ($p < .05$) po estetskim, socijalnim, političkim i teorijskim vrijednostima. Žene su imale više srednje rezultate i manja

standardna odstupanja u estetskim i socijalnim vrijednostima od svojih muških kolega. Estetsku vrijednost karakterizira zanimanje za umjetnička iskustva života, briga za formu i sklad i sklonost individualnosti. Socijalna vrijednost svoju manifestaciju nalazi u zabrinutosti za druge. Oni koji pokazuju sklonost ovoj vrijednosti smatraju se nesebičnim i ljubaznim. Izgled i sklad koje su ključne komponente estetske vrijednosti i ljubav prema ljudima koja je ključna komponenta socijalne vrijednosti mogu biti prirodne manifestacije rodnih sklonosti koje se pripisuju ženama. Autorka tumači da su žene u ovom istraživanju motivisane faktorima koji su svoje korijene pronašli u nesebičnosti. Muškarci u ovom istraživanju imali su više srednje vrijednosti i manja standardna odstupanja u političkoj i teorijskoj vrijednosti. Politička preferencija vrijednosti često se tumači kao traganje za političkom moći. Muški ispitanici mogli bi se opisati kao neosuđivački u smislu traženja znanja, a motivisani potrebom za uspjehom. Nastavnici muškog pola u ovom istraživanju u pogledu ekonomske vrijednosti najmanje su varirali. U ovom istraživanju materijalne nagrade najmanje su važne za ispitanike, a unutarnji motivatori daleko su veći od vanjskih motivatora. (Lacey, 1998, str. 1, 12–14)

VASPITNI PROCES I RAZVOJ VRIJEDNOSTI

Fočo (2003) vaspitno-obrazovni sistem smatra složenim društvenim sistemom smatrajući da nema društva koje nije uspostavljeno na vlastitim vrijednosnim pretpostavkama. Obzirom da je vaspitanje i obrazovanje najstroženiji fenomen društva govorimo o vaspitno-obrazovnom sistemu. Njegov kod, vrijednost, ne ovisi više samo od porodice ili malih grupa nego od čitavog spleta institucionalnih društvenih struktura. Budućnost društva zavisi od vrijednosti vaspitno-obrazovnog sistema. Vaspitanje i obrazovanje uvjetovano je velikim društvenim mehanizmima i normama. Ono je povezano sa društvom i njegovim vrijednostima, sa karakterom društva i njegovim uređenjem i sa ekonomskim razvojem. Sistem vaspitanja i obrazovanja pod uticajem je društvenih zahtjeva i podložan je kako promjenama tako i otporima. Raspon prihvatanja vrijednosti ide od porodice do univerzitetske zajednice. Upravo društvo ima presudni uticaj na prirodu i karakter vaspitanja i obrazovanja, a putem sistema obrazovanja mijenja se struktura društva, zanimanja i porodice. Kako Parsons kaže za školu, ona je most između porodice i društva kao cjeline. Škola priprema dijete za njegovu ulogu odraslog u skladu sa normama koje su univerzalne i koje se primjenjuju na sve pripadnike društva. Iz ovog proizilazi da je obrazovanje izraz društvenog sistema. Sistem obrazovanja danas je jednakost šansi za sve. Obrazovanje je snažna osnova emancipacije čovjeka putem kojeg se ostvaruje identitet pojedinca, njegov društveni ugled, autoritet i moć. (str. 9–10, 24)

Mrnjajus (2018) spominje da je na temu vaspitanja vrijednosti učenika i mladih u središtu rasprava škola kao vaspitno-obrazovna institucija. Rasprave se vode po pitanju da li škola uopšte treba da vaspitava. Ako škola treba vaspitavati, onda se postavlja pitanje, na kojem sistemu vrijednosti vaspitne principe škola treba da zasniva (Mrnjajus, 2018).

Rajan (Ryan, 1993) smatra da škole treba da preuzmu jaču ulogu u pomaganju mladima da postanu karakterne osobe na način da otkrivaju dobro. Iako se zna da razvoj karaktera djeteta nije samo odgovornost škole, škole su uvijek imale bitnu ulogu u razvoju i formiranju karaktera mladih iz razloga što mladi veći dio svog života provode upravo u školskim klupama. U školi uče moralne lekcije o tome kako se ljudi trebaju ponašati. Škole doprinose na način da mladi prvo saznaju šta je dobro, a zatim im pomaže da razviju dobar karakter, sposobnost da znaju prepoznati dobro, da vole i čine dobro (Ryan, 1993).

Maltar Okun (2019, str. 255) napominje da je važno kada se govori o procesu vaspitanja u školi uočiti dvije stvari: 1) obrazovnu na spoznajnom (svijest) i 2) vaspitno-

formirajuću na vrijednosno-moralnom području (savjest) kod koje se vaspitni učinci očituju u poštenju i čestitosti, humanošću protkanim ljudskim uvjerenjima i stavovima, kulturnom odnosu prema ljudima i ljudskim vrednotama, u poštenim, pravednim i plemenitim postupcima (Maltar Okun, 2019, str. 255).

Prema (Vukasoviću, 1991) zadatak škole kao vaspitno-obrazovne institucije jest da posreduje ne samo znanja i naučne spoznaje nego i vrijednosti. Važno je da posredovane vrijednosti budu opšteljudske, generičke, prave, da vaspitna saznanja ljudski obogaćuju, oplemenjuju, da se ne desi da ograničavaju čovjekovu slobodu, da ne pritišću shvatanja čovjeka bilo da su vjerska, ideologijska, politička, kao i druga opredjeljenja koja proizilaze iz osnovnih ljudskih prava i koja nisu u suprotnosti sa generičkim vrijednostima. Sve je to moguće potpunim ostvarivanjem vaspitnog procesa (Vukasović, 1991).

Autori su složni da škola treba jače preuzeti ulogu vaspitanja, pored obrazovne uloge. Obzirom da mladi dosta vremena provode u školi, škola ima zadatak da pomogne mladima u razvoju i formiranju karaktera. Ona mladima pomaže da shvate šta je dobro koje treba činiti prema sebi i prema drugima. Daje odgovor mladima kroz različite vaspitne metode i oblike rada zašto je bitno činiti dobro sebi i drugima. Škola treba da zasniva vaspitne principe na sljedećem sistemu vrijednosti: formiranje odgovornosti i obaveze kod mladih, podsticanje kod mladih vrijednosti poštenja, pravednosti, plemenitosti, humanosti kao i poštivanje drugih i drugačijih.

Ciljevi vaspitanja i vrijednosti

Pataki (1967) naglašava da ciljevi vaspitanja proizilaze iz društvenog života. Ciljevi vaspitanja imaju duboke korijene kao i čvrste osnove u socijalnim, kulturnim, ekonomskim i političkim sferama društva. U zavisnosti od razvitka društva i njegovih promjena mijenjaju se ciljevi društva (Pataki, 1967). Potrebno je da mladi budu zdravi u fizičkom pogledu, da budu pravilno razvijeni, obrazovani i kulturni, da steknu naučna znanja i preko njih osnove naučnog pogleda na svijet, na društvo, na prirodu i samog čovjeka. U idejnom pogledu, na ovaj način, djelovanje čovjeka u društvu biće ispravno (Pataki, 1967).

Grandić i Karić (2009, str. 182) navode da „cilj vaspitanja uvijek izražava idealno zamišljen lik čovjeka, ljudsku ličnost, koja se vaspitanjem želi da formira i samoformira u

okvirima određenog društva“. Cilj vaspitanja je ličnost određenih svojstava, pa se iz tog razloga vaspitanjem nastoji da se kod članova kolektiva izgrade određena svojstva ličnosti koja su pretpostavka da kolektiv bude jedinstven, povezan i čvrst (Grandić i Karić, 2009).

Prema (Dervišbegoviću, 1997, str. 35) „cilj vaspitanja je vaspitanje slobodne, mnogostrano razvijene, demokratske, kreativne, kulturne, stvaralačke, tolerantne i patriotski usmjerene ličnosti“. Ovakva ličnost treba da spremno, odgovorno i angažovano sudjeluje u profesionalnim, društvenim i kulturnim djelatnostima kao i u smišljenom provođenju slobodnog vremena (Dervišbegović, 1997).

Prema (Pedagoškoj enciklopediji 1, 1989) cilj vaspitanja uvijek je društveno-historijski i klasno uslovljen kao što je to i vaspitanje u čemu se ogleda društveni karakter vaspitanja. Cilj vaspitanja je dijalektički povezan sa prirodom vaspitanja. On u velikoj mjeri proizilazi iz prirode kao što je i priroda sadržana u cilju kome vaspitanje treba da služi. U osnovi svake koncepcije vaspitanja nalazi se čovjek, a sama suština procesa vaspitanja izražava se u težnji da se čovjek oformi kao ličnost određenih svojstava. Iz tog razloga se cilj vaspitanja gotovo uvijek formuliše kao manje-više idealno zamišljen i generalizovan lik čovjeka i to onih svojstava i sposobnosti koje se žele i nastoje da oforme kod čovjeka vaspitanjem. Formulacije cilja vaspitanja su uopštene, kratke i načelne. Suština im je da se vaspita čovjek, slobodan čovjek, građanin i svestrana ličnost. Iz njih se lako sagledava pravo značenje, smisao i sadržaj cilja vaspitanja koji upućuju na vrijednost. (str. 74)

Prema (Kačaporu i sar., 2002) cilj vaspitanja podrazumijeva ličnost koja je harmonijski razvijena u intelektualnom, radno-tehničkom, moralnom, estetskom i fizičkom pogledu. Kačapor i sar. (2002) cilj vaspitanja definišu kao svestrano razvijenu ličnost.

„Svestrana ličnost kao cilj vaspitanja u našem društvu podrazumijeva stvaranje realnih uslova svakom čovjeku da ispoljava i maksimalno razvija sve svoje ljudske, humane, individualne, generičke i društvene mogućnosti. Svestranost znači intenzivan individualni razvoj svakog pojedinca u datim društvenim uslovima“ (Pedagoška enciklopedija 2, 1989, str. 411).

U (Pedagoškoj enciklopediji 2, 1989, str. 410–411) navedeno je da je svestrani razvitak ličnosti bila najčešća formulacija cilja vaspitanja u socijalističkim zemljama. U raznovrsnim savremenim pravcima buržoazijske pedagogije krenuvši od katoličke pa sve do personalističke, svestranost se proglašava ciljem vaspitanja. Pod ovim pojmom najčešće

se podrazumijeva nabrojanje određenog broja strana koje treba da se razvijaju da bi ličnost bila svestrana. Misli se na razvijanje intelektualnih strana, moralnih, estetskih, tjelesnih, a ponekad se dodaju i radne i politehničke strane. Nabrojane strane pretvaraju se u područja vaspitnog djelovanja na ličnost, pa se govori o intelektualnom vaspitanju, moralnom, estetskom, tjelesnom, radnom i politehničkom. U drugim slučajevima konkretizacija pojma svestranosti vrši se preko područja djelatnosti ličnosti (područje rada, samoupravljanja, društvenih obaveza i individualnih potreba) u socijalističkom društvu. Najmanje se konkretizacija svestranosti vrši putem generičkih svojstava čovjeka kako ih je K. Marks određivao: društvenost, djelatnost, samodjelatnost, svjesnost, stvaralaštvo, sloboda i univerzalnost ljudskog bića i koje ako je takvo kako je određeno onda je svestrano. (Pedagoška enciklopedija 2, 1989, str. 410–411)

Vukasović (1991, str. 65) smatra da „vaspitna nastojanja imaju za cilj vaspitanje slobodnog, mnogostrano razvijenog i radosnog čovjeka, sposobnog proizvođača i kulturne ličnosti koja će angažovano, spremno i odgovorno sudjelovati u profesionalnim djelatnostima, u društvenom i kulturnom životu i u ljudski osmišljenom provođenju slobodnog vremena“. Prema (Vukasoviću, 1991) ako se putem vaspitnih metoda dobije mnogostrano razvijena ličnost koja odgovorno sudjeluje u profesionalnoj djelatnosti, u društvenom životu kao i u kvalitetnom korištenju slobodnog vremena, postignut je cilj vaspitanja.

Prema (Krneta, 1978, str. 28) „ciljevi vaspitanja formulišu se izvan pedagoške teorije kao nešto što predstavlja ideal društva, odnosno, onih snaga koje reprezentuju jedno ukupno društveno stanje“. Postoje i mišljenja da ciljevi vaspitanja proizilaze iz određenih univerzalnih vrijednosti tako da formulisani ciljevi imaju vrijednost samo onda ako izražavaju univerzalne vrijednosti, jer ciljevi imaju izvandruštvenu, metafizičku osnovu, a to znači da i postavljanje ciljeva ne zavisi od čovjeka. Prema filozofskim mišljenjima o odnosu pojedinca i društva dominantno mjesto u vaspitanju imaju individualni interesi, sposobnosti i sklonosti pojedinca koje se manifestuju dejstvom unutrašnjih, nasljednih faktora. Vaspitanje se više sastoji u uklanjanju prepreka za samorazvoj individue nego u nekom planskom i usmjerenom uticaju na razvoj individue. Sa druge strane, druga mišljenja, smisao vaspitanja vide u vaspitanju za zajednicu, jer akceptuju značaj kolektivnih uticaja na razvoj mlade ličnosti (Krneta, 1978).

U (Pedagoškoj enciklopediji 1, 1989, str. 74) objašnjavaju se religijske koncepcije vaspitanja, kulturne i socijalne. Religijske koncepcije vaspitanja univerzalni cilj vaspitanja izvode iz vječnosti božanstva i vječnosti u čovjeku, koju treba razvijati. Kulturna

pedagogija (buržoaska pedagogija) cilj vaspitanja izvodi iz univerzalnih kulturnih vrijednosti, dok socijalna pedagogija cilj vaspitanja vidi u vaspitavanju pojedinca za zajednicu. Kod nas se govori o cilju vaspitanja u jednini kao opštem pravcu u kome se usmjerava vaspitanje da bi se izgradila željena ličnost i o zadacima u množini kojima se za praktičnu vaspitnu djelatnost bliže određuju neposredni ciljevi koje treba ostvarivati da bi se postigao opšti cilj vaspitanja. Konkretizacija cilja vaspitanja može da se vrši po činionicima i područjima vaspitne djelatnosti po uzrastu i stranama vaspitnog rada, odnosno, po svim osnovama zajedno. (Pedagoška enciklopedija 1, 1989, str. 74)

Krneta (2005) napominje kako pojedinac teško može da izabere jedan cilj kojem teži u realnom životu, jer su mnogi ciljevi potrebni za njegovu egzistenciju i razvoj. Zbog toga je potrebno usklađivanje životnih ciljeva pri čemu se javlja preferiranje jednih i odbacivanje drugih kao i njihovo međusobno usklađivanje. Ovako organizovanje životnih ciljeva utiče na formiranje stilova ponašanja ili životnih stilova. Životni stilovi ili stilovi ponašanja su za svakog pojedinca prepoznatljivi u neposrednoj socijalnoj situaciji, pa se može govoriti o postojanju stilova ponašanja ili životnih stilova. U ovako izloženoj slici odnosa vrijednosti, životnih ciljeva i stilova ponašanja pojedinaca u konkretnoj socijalnoj situaciji može se govoriti i o motivacionom stilu ponašanja pojedinih profesija. Primjer motivacionog stila ponašanja pojedinih profesija je primjer menadžera u upravljanju različitim objektima i aktuelnim društvenim događajima. Menadžeri u različitim djelatnostima imaju preferiranje određenih vrijednosti i formirane životne ciljeve i na ovaj način izgrađuju prepoznatljiv stil ponašanja koji se može manifestovati i u procesu bavljenja menadžmentom. Menadžerski životni stil ili stil ponašanja ima i motivacionu dimenziju, tako da se može govoriti i o motivacionom stilu ponašanja menadžmenta u upravljanju različitim objektima i događajima (Krneta, 2005).

Na osnovu detaljno proučenih definicija ciljeva vaspitanja izvodi se operativna definicija cilja vaspitanja prema kojoj „cilj vaspitanja“ obuhvata razvoj ličnosti kroz intelektualno, moralno, estetsko, tjelesno i radno-tehničko vaspitanje. Ovakav cilj vaspitanja sadrži mnogobrojne vrijednosti koje su odrednice po kojem individua postupa i živi.

TEORIJSKI PRISTUPI VASPITANJU I RAZVIJANJU VRIJEDNOSTI UČENIKA

U sklopu ovog poglavlja razrađene su sljedeće teorije vaspitanja i vrijednosti učenika: sociologijska, pragmatistička, bihevioristička, esencijalistička, egzistencijalistička, etatiistička i personalistička teorija vaspitanja i vrijednosti.

Sociologijska teorija vaspitanja i vrijednosti

Ajanović i Stevanović (1998) naglašavaju da je osnivač sociologijske teorije Ogist Kont (Auguste Comte). Ova teorija fenomen vaspitanja tumači na sociologiji pri čemu se umanjuje uloga ličnosti u vaspitanju. Ličnost se samo socijalizira, a zajednica je ta koja vaspitava. Prema ovoj teoriji, vaspitanje pojedinca odraz je grupne strukture društva. Pojedinač se društvu bezuvjetno prilagođava, jer društvo uči pojedinca. Značaj ovog pravca je u tome što polazi od činjenice da je vaspitanje društvena pojava i da mu društvo postavlja ciljeve. Dirkem (Durkheim) je bio istaknuti predstavnik ove teorije. Upravo je Dirkem u pedagogiji uveo pojam socijalizacije (Ajanović i Stevanović, 1998).

Klus (Clausse, 1962) piše da ima više tipova vaspitanja u svakom društvu i da tipovi vaspitanja odgovaraju različitim socijalnim grupama, njihovim društvenim ciljevima i njihovim potrebama. On smatra da vaspitanje koje se sprovodilo kod srednjovjekovnog klerka nije vaspitanje seljaka i viteza. Klus (Clausse, 1962) renesansni liberalizam dijeli na vulgus i humanistu. Autor dalje smatra da obrazovanje intelektualca ne može da se uspoređuje ni u kojem vijeku sa obrazovanjem stručnjaka i profesionalaca. Prema njemu, vaspitna filozofija liberalne buržoazije 19. stoljeća idući za Volterom (Voltaireom) i svim enciklopedistima razlikuje narod i elitu kao i proletera i građanina (Clausse, 1962).

Klus (Clausse, 1962) piše da se crkva zadovoljila da stvori kateketičke škole za vaspitanje svećenika i katekumenalne škole za odrasle koji su trebali da budu pripremljeni za krštenje. Ovdje se jasno vidi da je crkva pokušala primijeniti koncepciju religije za svakoga, ali zato nije ništa uradila da bi podstakla bar i samu ideju škole za svakoga. Podsticanje ideje, škole za svakoga, bila bi logička posljedica crkvene doktrine o jednakosti (Clausse, 1962).

Prema ovoj teoriji društvo je ono koje postavlja ciljeve vaspitanja i vaspitava prema postavljenim ciljevima. Postavljeni ciljevi vaspitanja potrebe su društva tako da se vaspitanici

vaspitavaju isključivo prema potrebi društva. Vrijednosti koje se usvajaju su one vrijednosti koje društvo smatra važnim i koje promoviše. Autor Klus (Clausse, 1962) dosta kritikuje crkvu koja je u prošlom vremenu imala veliki uticaj na društvo i na njegovo vaspitanje i obrazovanje. Klus (Clausse, 1962) govori da crkva u prošlom vremenu nije uradila ništa da bi podstakla ideju škole jednakosti za svakoga, a pokušala je primijeniti ideju religije za svakoga.

Pragmatistička teorija vaspitanja i vrijednosti

Ajanović i Stevanović (1998) napominju da je predstavnik ove teorije Džon Djuj (John Dewey). Ova teorija ističe da pojedinac čini društvo i da je vaspitanje namjenjeno pojedincu. Vaspitanje je zapravo instrument za potrebe prakse. Prema ovoj teoriji, pojedinac se treba razvijati kroz rješavanje svakodnevnih životnih problema da bi bio sposoban za život kao autentična, samostalna, slobodna i demokratska ličnost (Ajanović i Stevanović, 1998).

Krneta (1981) navodi da Djuj smatra da je vaspitanje kontinuirani proces koji započinje rođenjem individue i nastavlja se tokom cijelog života, te zahvata kognitivno, emocionalno i socijalno područje razvoja. Prema Djuju, pravo vaspitanje znači buđenje aktivnosti i kapaciteta djeteta i to u kontekstu života u socijalnoj sredini u kojoj se dijete nalazi. Za njega je škola određena kao socijalna institucija, a vaspitanje je određeno kao socijalni proces. Škola je, za Djuja, oblik zajedničkog života u kojem su koncentrisani svi agensi i čije će djelovanje biti efikasnije ako se razvijaju vlastite snage djeteta i to u skladu sa izvršenjem socijalnih ciljeva. Škola treba da predstavlja realan život poput onog života kojeg dijete živi u porodici, u igri sa drugom djecom i u komšiluku. Upravo škola treba da u svojoj organizaciji pojednostavi socijalni život. Uz pojednostavljenje socijalnog života dijete može bez zbunjenosti da vidi složenost realnog života. Pojednostavljenje društvenog života u školi treba da se oslanja na one socijalne odnose koje je dijete doživjelo prije škole kao što su porodični odnosi, komšijski odnosi ili odnosi u igri sa drugom djecom. Na ovaj način dijete ulazi u određene moralne odnose u koje je prethodno ušlo još u porodičnom životu. Prema Djuju, osnova vaspitanja djeteta, nalazi se u dječijoj sposobnosti da dijete radi u skladu sa konstruktivnim aktivnostima. On sugerše da škola treba naći mjesto za ekspresivne konstruktivne aktivnosti djeteta koje su prirodni centri korelacije iz razloga što prirodni centri korelacije nisu sadržaji nastavnog programa. Društveni život koji je pogodan za uvođenje

djeteta u svijet socijalnih aktivnosti predstavlja ekspresivne konstruktivne aktivnosti djeteta (Krnet, 1981).

Kod Djuja (Dewey, 1934, prema Krnet, 1981) u različitim prilikama doticano je pitanje vaspitnih vrijednosti. Prvo mjesto u poretku zauzima korisnost, zatim dolazi kultura, znanje, priprema za socijalnu upotrebljivost i mentalna disciplina. Djuj je bio protiv krute hijerarhije vrijednosti među nastavnim predmetima. Za njega, svaki nastavni predmet treba da doprinese najvišem dobru, odnosno, vrijednosti (Dewey, 1934, prema Krnet, 1981).

Mitrović (1981) piše da je Djuj istakao ideju o povezivanju škole sa životom. Vaspitanje ne treba da sprema za život iz razloga što se u uslovima brzih promjena ne zna kakav će sutra biti život. Pragmatisti zahtijevaju da se uvede život u školi, jer je to potrebno da bi se učenik naučio prilagođavanju kao i dobrovoljnom prihvatanju postojećeg poretka stvari. Pragmatisti ističu da u školi treba uvesti život, ali to nije onaj pravi društveni život. Djuj ističe da je primarni zadatak škole da osposobi učenike da učestvuju sada ili kasnije u društvenom životu. Prema njemu, tradicionalna škola ignoriše ovaj primarni cilj i ona teži da vaspitava mlade za društveni život na vještački i nedruštven način. Djuj shvata školu kao društvenu prirodnu stvar i želi da škola predstavlja formu originalnog aktivnog društvenog života gdje će omladina učiti da koristi kooperativni metod inteligencije. Inzistirajući na povezivanju škole sa životom i uvođenju života u školu, Djuj zahtijeva uvođenje samouprave u školi, jer samouprava u školi razvija učenikovo stvaralaštvo i aktivnost, razvija kritičko mišljenje i podiže sposobnost rješavanja različitih životnih situacija (Mitrović, 1981).

Prema pragmatističkoj teoriji sa procesom vaspitanja treba započeti još od rođenja. Vaspitanje je proces koji traje cijeli život, a odvija se kroz rješavanje svakodnevnih prepreka i životnih problema. Prema Djuju (Dewey, 1934, prema Krnet, 1981) vaspitanje je proces koji se odvija kroz emocionalnu, socijalnu i kognitivnu sferu razvoja. Prema navedenom autoru, škola treba da vaspitava za socijalnu zajednicu na način da uči dijete kako da se nosi sa preprekama i problemima na koje naiđe u toku života. Kada su u pitanju vrijednosti vaspitanja, Djuj smatra, da djeca u školi treba da uče one vrijednosti koje će im biti od značaja i korisnosti u životu, a to su vrijednosti: pripreme za socijalnu upotrebljivost, kulture, znanja i mentalne discipline (Dewey, 1934, prema Krnet, 1981).

Bihevioristička teorija vaspitanja i vrijednosti

Ajanović i Stevanović (1998) ističu da je osnivač biheviorističke teorije Džon Votson (John Watson). Bihevioristička teorija vaspitanja objasnila je značaj ponašanja određene osobe na način da nije od značaja šta osoba misli nego šta osoba čini. Votson naglašava da je cijelo ponašanje kao i sadržaj ličnosti određen vanjskim uslovima. Skinner ima dodatno objašnjenje. On objašnjava da se ponašanje može kontrolisati i da se može sa ponašanjem upravljati. Da bi se ponašanje moglo kontrolisati i da bi se sa ponašanjem moglo upravljati treba znati odnose između podražaja na organizam, reakcije i potkrepljenja. U uslovima vaspitanja to znači da su nastavnici oni koji regulišu ponašanje svojih učenika. Skinner je osmislio programirano učenje da dokaže da svako normalno dijete može da uspije i sa time objasnio da u vaspitanju ne treba provoditi nikakvu selekciju na štetu učenika. U procesu vaspitanja potrebno je učenike, da bi se prilagodili okolini, vježbati u odgovarajućim reakcijama. Prema ovoj teoriji, za uspjeh je važna podsticajna okolina da bi se od svakog učenika mogao da izgradi dobar stručnjak. Rezultati učenika će biti loši, ako je podsticajna okolina loša (Ajanović i Stevanović, 1998).

Vasta i sar. (Vasta et al., 1998) spominju da kognitivni razvoj sam po sebi ne objašnjava promjene u ponašanju tijekom djetinjstva i spominju da su procesi učenja zapravo odgovorni za veliki dio dječijeg razvoja i to prema mišljenju Bandure i drugih bihevioralnih psihologa. Prema njima, pod uticajem djetetovih kognitivnih sposobnosti su neki procesi učenja. To najviše vrijedi za složenije vrste učenja. Prema teoriji socijalnog učenja, učenje opažanjem je proces kojim dolazi do mijenjanja djetetovog ponašanja. Učenje opažanjem je oblik učenja prilikom kojeg dolazi da se ponašanje opažača mijenja i to kao rezultat opažanja modela. Prema razvojnoj psihologiji, djeca su opažači, a modeli mogu da budu: roditelji, braće i sestre, prijatelji iz razreda, učitelji, heroji iz priča, osobe sa televizije, slavne ličnosti, pa čak i likovi iz crtanih filmova. Dijete će imitirati onaj model koji ima karakteristike koje dijete smatra poželjnim poput karakteristika popularnosti, dobrog izgleda, inteligencije, talenta i snage. Najvažniji Bandurin doprinos teoriji socijalnog učenja je u tome što je pokazao kako posljedice ponašanja modela mogu da utiču na ponašanje opažača. Kada dijete vidi da model ponašanja za svoje ponašanje prima potkrepljenje tad i dijete prima posredno potkrepljenje i kao model kojeg oponaša postaje sklono da proizvede to ponašanje. Obrnuto vrijedi kada dijete prima kaznu kao rezultat opažanja svog modela koji je kažnjen (Vasta i sar., 1998).

Bihevoristi značaj vaspitanja vide u odgovarajućim reakcijama vaspitanika na određeno ponašanje tj. podražaj. Veliki uticaj na vaspitanika i njegove reakcije ima podsticajna okolina poput nastavnika, roditelja i društva. Bihevoristi naglašavaju da je učenje opažanjem najbolji vaspitni uticaj i učenje. Djeca mogu da imitiraju bilo koji model u zavisnosti od toga šta smatraju poželjnim kod određenog modela. Svi modeli koje djeca imitiraju imaju veliki uticaj na djetetovo učenje opažanjem. Vrijednosti koje modeli pokazuju svojim ponašanjem su vrijednosti koje djeca uče i usvajaju, a zatim i primjenjuju.

Esencijalistička teorija vaspitanja i vrijednosti

Ajanović i Stevanović (1998) govore da ova teorija zastupa stav da je za vaspitanje najbitnije da učenici nauče bitne esencijalne sadržaje pa će se tako lakše snalaziti u životu i u radu. Prema ovoj teoriji, to se postiže organizacijom nastave po predmetima, realizacijom ciljeva koje je društvo postavilo u vezi sa vaspitanjem pred škole i disciplinom učenika. Ovaj pravac osporava shvaćanje pragmatističke koncepcije Djuja i pedocentrista da se dijete nalazi u središtu pozornosti. Umjesto iskustva pojedinca afirmira se iskustvo civilizacije i njezinih kulturnih dostignuća (Ajanović i Stevanović, 1998).

U (Pedagoškoj enciklopediji 1, 1989) navedeno je da su najistaknutiji predstavnici ove teorije: Šo (Shaw), Begli (Bagley) i Demijaškevič (Demiashevich). Esencijalizam teorijski osporava ekstremne pedagoške poglede koji su izraženi u pedocentrizmu, novoj školi i nekim reformnim pokretima, a posebno u Djujovoj koncepciji formiranja ličnosti učenika koja je progresivistička. U ovoj teoriji ističe se presudna uloga iskustva čovječanstva umjesto odlučnog značaja pojedinačnog iskustva. Za esencijaliste, ciljevi vaspitanja mogu da budu ostvareni samo ako se ostvare bitne, opšte i neprolazne vrijednosti. Esencijalisti su protivnici novotarija u pedagogiji i ekskluzivnosti, a i protivnici su improvizacija. Oni su pristalice, organizovanog, odgovornog, sistematičnog i intencionalnog vaspitanja uz naglašeno pedagoško vođenje procesa poučavanja. Esencijalisti su i pristalice vaspitanja gdje se akcenat stavlja na viši stepen napora u radu učenika, dosljedan sistem sadržaja obrazovanja po nastavnim predmetima uz veću disciplinu učenika i ispunjavanje zahtjeva društva u ovoj oblasti (Pedagoška enciklopedija 1, 1989).

Mitrović (1981) ističe da za esencijaliste postoje izvjesne vaspitne vrijednosti prema kojima se čovjek treba voditi i njih učenik treba upoznati. Vaspitanje u duhu esencijalizma ne

vodi pripremi prema okolnoj rekonstrukciji svijeta već je usmjereno na prilagođavanje okolnog svijeta nečemu što je stalno i čvrsto, dakle, određenim čvrstim zakonima. Glavni zadatak pedagogije, prema ovoj teoriji, pronalazi se u ispravnom izboru sadržaja nastave, čvrstom vođenju nastave i u izgrađivanju intelekta. U tradicionalnim nastavnim planovima, esencijalisti nalaze određene klasične sadržaje u literaturi, bilo da se radi o matematici, prirodnim naukama, historiji i vjeronauci čija vrijednost ne zavisi od mjesta i vremena. Njih treba svaki obrazovani čovjek znati, jer su bitni i zato što čine suštinu ili esenciju obrazovanja. Učenici ih trebaju učiti, iako oni nisu usmjereni na ispunjenje tačno određenog trenutnog cilja. Sloboda je cilj u vaspitanju i u nastavi, ne može da bude sredstvo vaspitanja i nastave. Esencijalisti smatraju da onaj napor kojeg učenici ulažu učeći gradivo koje ih ne zanima, postaje sredstvo za jačanje discipline i sredstvo za formiranje moralne snage (Mitrović, 1981).

Mitrović (1981) napominje da u modernom koncipiranju esencijalizma veliki značaj ima neorealizam. Glavni predstavnici neorealizma su: Brid (Brid), Vajthed i Rasl u Engleskoj i Holt (Holt), Peri (Perry), Montanj (Montagne) i Pitkin (Pitkin) u Americi. U neorealističkoj pedagogiji esencijalizma pozitivnim se ocjenjuje istaknutost autoriteta i discipline kao neophodnih uslova vaspitno-obrazovnog rada, postavljen zahtjev za planskim sistemom u obrazovnom radu i istaknut značaj naučne teorije u sistemu obrazovanja. Pozitivno se vrednuje težnja da se vaspitanjem razvijaju umne sposobnosti učenika, a pogotovo da se razvija kritičko mišljenje. Veliki značaj daje se ulozi prirodnih nauka i matematike, a to dovodi do zapostavljanja društvenih nauka ili njihovog mehaničkog povezivanja sa prirodom i zakonitostima prirode. Ovakva orijentacija ograničava razvoj učenika i dovodi do sužavanja mogućnosti njegove društvene orijentacije. Esencijalisti naglašavaju potrebu čuvanja vrijednosti tradicije i autoriteta. Primarni značaj u vaspitanju, esencijalisti, daju sadržajima obrazovanja (Mitrović, 1981).

Prema ovoj teoriji, učenici trebaju naučiti kroz proces vaspitanja najbitnije esencijalne sadržaje na osnovu kojih će se lakše snalaziti u životu. Nastavnim predmetima, a pogotovo njihovom sadržaju, pažnja u vaspitanju pridaje se u mjeri esencijalnog sadržaja. Procesom vaspitanja vaspitanik treba da usvoji opšte kao i neprolazne vrijednosti poput odgovornosti, sistematičnosti i organizovanosti. Esencijalisti smatraju da se u školi trebaju učiti klasični sadržaji iz tradicionalnih nastavnih planova i programa, jer upravo vrijednost klasičnih sadržaja ne zavisi od vremena, niti može zastariti. Takođe, esencijalisti smatraju da oni

nastavni sadržaji koji su neprivlačni za učenje čine suštinu obrazovanja i pomažu vaspitanicima da formiraju moralne vrijednosti i da poboljšaju disciplinu.

Egzistencijalistička teorija vaspitanja i vrijednosti

Ajanović i Stevanović (1998) napominju da je prema egzistencijalističkoj teoriji osnovno pitanje problem ljudske egzistencije, a ne ljudska priroda tj. esencija. Pod egzistencijom se podrazumijeva da nešto postoji i da jeste, dok se pod esencijom podrazumijeva ono što je bit toga što postoji i zbog toga egzistencija prethodi esenciji. Egzistencijalisti se zalažu za autonomnost čovjeka i daju kritiku vođenom procesu vaspitanja (Ajanović i Stevanović, 1998).

Potkonjak (1981) napominje da egzistencijalisti smatraju da vaspitanje može biti samo individualno, pojedinačno i da ne može dolaziti spolja, od drugih. Vaspitanje bi moralo biti stvar svakog pojedinačnog čovjeka, njegovog biranja i odlučivanja, njegovog djelovanja, a to je već, prema egzistencijalistima, samovaspitanje. Obzirom da vaspitanje znači pomaganje i usmjeravanje razvitka ličnosti prema nekom cilju, uticanje spolja i uticaj jednih ljudi na druge, ono je protivno samoj egzistenciji čovjeka. Ovako navedeno vaspitanje uništava egzistenciju (Potkonjak, 1981). Potkonjak (1981) ističe da egzistencijalisti govore o slobodi kao načinu ispoljavanja ljudske egzistencije. Prema egzistencijalistima, ta sloboda je neograničena i ide do te mjere da čovjek sve mora da bira, pa čak i samog sebe. Ovakav čovjek se ni na koga u tome ne može osloniti i niko mu u tome ne može pomoći. Onaj ko bi mu pokušao pomoći pri izboru doveo bi do ograničenja njegove slobode, sputavao bi ga i tako doveo u pitanje njegovu egzistenciju. Obzirom da vaspitanje ima namjeru da na neki način pomogne čovjeku, sprečavalo bi ga da bude slobodan, da bira slobodno. Egzistencijalistička koncepcija vaspitanja je takva koncepcija vaspitanja koja je nespojiva sa suštinom bića obzirom da sloboda nije samo neka karakteristika bića, već i način egzistiranja tog bića. Ovo je samo još jedan razlog više da se odbaci vaspitanje (Potkonjak, 1981).

Potkonjak (1981) naglašava da se shvatanje Nelera i Bolnova o vaspitanju razilazi sa osnovnim egzistencijalističkim stavovima o vaspitanju. Nova pedagogija i vaspitanje treba da budu isključivo pojedinačno, individualno orijentisani, jer promjenjen položaj čovjeka u savremenom društvu traži promjenjenu koncepciju vaspitanja koja je u skladu sa promjenjenim položajem čovjeka. Autori su stava da savremeno vaspitanje ne može biti

namjenjeno masi. Vaspitanje se dozvoljava, ali treba da bude što više pojedinačno, individualno. Ovdje se polazi od drugog stava egzistencijalista da čovjek može da se samorealizuje jedino kao pojedinac. Ako se čovjek uključuje u grupu, ne vaspitava se, jer se ne razvija i ne potvrđuje se. Čovjek koji se uključuje u grupu gubi se u grupi. Kao argument da se u prvi plan ističe pojedinac, Neler i Bolnov, navode da su velika djela stvarali pojedinci, a ne grupe. Pojedincima treba dopustiti da se samorazviju i samoispolje. Ova nova pedagogija odbacuje šablone i norme, te su za nju prihvatljivi oblici vaspitnog djelovanja poput: buđenja, angažovanja, razgovora, napominjanja i savjetovanja (Potkonjak, 1981).

Potkonjak (1981) napominje da Neler tvrdi da nijedan od postojećih ciljeva vaspitanja ne odgovara egzistencijalističkoj pedagogiji. Tako ne odgovara cilj vaspitanja za sreću, jer se iz sreće rađa apsurd i muka. Ne odgovara ni vaspitanje za prilagođavanje iz razloga što prilagođavanje postojećem društvu znači uništiti vlastitu egzistenciju i slobodu. Tako ne odgovara ni cilj svestrano razvijanje ličnosti, jer svako nosi svoju egzistenciju u sebi i iz sebe stvara svoju individualnu svestranost. Takođe, ne odgovara ni cilj vaspitanja koji je pripremanje za život putem ovladavanja tokovima nauke. Ako nema cilja vaspitanja onda ne može ni postojati vaspitni proces. Prema postizanju cilja vaspitanja u vaspitnom procesu uključeni su metode, oblici, sredstva i načini. Sve su ovo razlozi da se na egzistencijalističkoj fiziofiji ne može izgraditi egzistencijalistička koncepcija vaspitanja (Potkonjak, 1981).

Prema egzistencijalistima, vaspitanje je moguće samo ako je individualno tj. za svakog vaspitanika zasebno. Kao što ni svi ljudi nisu stvoreni jednaki tako ne može biti ni jednak pristup vaspitanju za sve vaspitanike. Egzistencijalistička pedagogija i njeno vaspitanje protivi se da vaspitač pomaže vaspitaniku u njegovom procesu razvitka na način da mu servira rješenje, a dozvoljava da se uključi kroz napominjanje i davanje savjeta kroz razgovor. Na taj način podstiče se buđenje i angažovanje vaspitanika da odgovore na prepreke i probleme koji su im se našli na životnom putu kroz vlastito rješenje. Ajanović i Stevanović (1998) istakli su da je, prema egzistencijalistima, najvažnija vrijednost autonomnost.

Etatiistička teorija vaspitanja i vrijednosti

Ajanović i Stevanović (1998) naglašavaju da ova teorija vaspitanja polazi od jakih uticaja društva tj. kolektiva na pojedinca i to uz koncepciju industrijske proizvodnje podijeljenog rada. U radnoj koloniji Maksim Gorki i radnoj komuni Djeržinski, Makarenko je u Rusiji razvio sistem kolektivnog vaspitanja. Makarenko je smatrao da je vaspitanje teško, ali i da ga je moguće ostvariti i to u kolektivu uz pomoć kolektiva. Ovaj pravac afirmira zahtjeve i potrebe društva, ali isto tako zanemaruje ulogu pojedinca u njegovom razvoju. Prema ovoj teoriji, vaspitanje zavisi od političke elite (Ajanović i Stevanović, 1998).

U (Pedagoškoj enciklopediji 1, 1989) navodi se da se u etatiističkoj pedagogiji vaspitanje shvaća kao državna funkcija. Osnovni cilj vaspitanja u ovoj pedagogiji jeste vaspitanje građanina. U etatiističkoj pedagogiji vaspitanje je faktor socijalizacije pojedinaca za požrtvovano, disciplinovano, uspješno i odlučno izvršavanje ciljeva koje postavlja država. U ovoj pedagogiji monopol nad vaspitanjem drži država, pa se najjačim vaspitnim činiocem smatra škola. Prema ovakvom načinu vaspitanja, vaspitanik nije subjekt vaspitanja, već objekt vaspitnih uticaja. Vaspitanje kao faktor uticaja starijih na mlađe je pokretačka snaga vaspitanja u ovoj pedagogiji. Cilj vaspitanja ove pedagogije isključivo se izvodi iz zahtjeva države i njenih zamisli o tome kakav treba biti lik dobrog građanina. Zahtjevanje je osnovni cilj vaspitanja, a ne razvoj i podsticaje samoaktualizacije vaspitanika. Prema ovoj teoriji, dijete se razvija vaspitanjem koje sadrži smisleno djelovanje, a ne vlastitom aktivnošću. U državnom vaspitanju, dijete je samo sredstvo za jačanje države, umjesto da se akcenat stavi na razvoj njegove svestrane ličnosti i da razvoj njegove svestrane ličnosti bude cilj društva i vaspitanja. Ovdje se vaspitanikova individualnost pretvara u sredstvo ostvarivanja njegove društvenosti, a društvenost se ovdje prepoznaje kao državnost. Jedna od najvećih slabosti ove pedagogije je u tome što je individualnost velika smetnja, jer je vaspitanje u ovoj pedagogiji postavljeno po principu zahtijevanja, a vaspitanikova individualnost ne može se zahtijevati nego se može samo podsticati i kroz podsticanje omogućavati njen razvoj. U ovoj pedagogiji ne ostvaruje se ni razvoj individualnosti ni društvenosti, jer se u njoj društvenost javlja samo kao fiksirana moć nad pojedincima. Individualnost je strogo funkcionalizirana, a kontrolirani kolektiv ovdje je odlučujuća moć i sredstvo vaspitanja (Pedagoška enciklopedija 1, 1989).

Fokus vaspitanja etatiističke pedagogije jeste vaspitanje građanina. Cilj ove pedagogije je vaspitati za državu. Vaspitni proces odvija se prema vaspitnim metodama koje diktira

država, a to su one vaspitne metode koje imaju za cilj da naprave vaspitanike pokornima i poslušnima državi. Vaspitanje se provodi samo na osnovu zahtjeva države i njenih zamisli kako treba teći vaspitni proces na osnovu kojeg država dobija građanina vaspitanog prema njenim mjerilima. Na ovaj način, vaspitani pojedinci postaju poslušni građanini koji žive i rade onako kako je država odredila. Ova teorija odbacuje individualni pristup vaspitanja, jer ako bi se vaspitanicima pristupalo na individualan vaspitni pristup izgubilo bi se univerzalno vaspitanje koje je država odredila i ne bi se dobio vaspitani građanin po mjerilima države. U (Pedagoškoj enciklopediji 1, 1989) naglašeno je da su vrijednosti koje se usvajaju putem etatičkog vaspitanja sljedeće: disciplinovanost, požrtvovanost, odlučnost i uspješnost.

Personalistička teorija vaspitanja i vrijednosti

U (Pedagoškoj enciklopediji 2, 1989) piše da personalistička teorija zastupa stav vaspitanja slobodne ličnosti. To znači da je ličnost slobodna od diktata prirode i od diktata društva, odnosno, države i njenog militarizma i državljanskih i drugih sličnih nastojanja. Prema ovoj teoriji, pojedinac postaje ličnost vaspitanjem na način da se stavlja pod uticaj kulturnih i duhovnih vrijednosti. Ova teorija polazi od stava da se pojedinac najbolje duhovno razvija svojim slobodnim duhovnim radom kojeg mu treba omogućiti i u školi i to putem raznovrsnih oblika samoizgradnje, estetskog i umjetničkog vaspitanja i upoznavanja sa većim brojem kulturnih vrijednosti. Iz tog razloga su pedagozi personalisti kritični prema staroj školi, prema državnom i svakom kolektivnom vaspitanju za individualno razvijanje kulturnih i duhovnih vrijednosti pojedinca. Predstavnici personalističke pedagogije su: Gaudig (Gaudig), Gansberg (Gansberg), Oto (Otto), Šarelman (Scharrelmann), Gurlit (Gurlitt), Bude (Budde), Trstenjak i Vuk-Pavlović (Pedagoška enciklopedija 2, 1989).

Böm (Böhm, 2012) smatra jednostavnim temeljne teze personalizma. Poljski filozof Karol Wojtila (Karol Wojtyła) navodi da je čovjek kao osoba sam svoj vlastiti majstor, jer posjeduje slobodnu volju. U pedagoškom pogledu to znači da vaspitanje kreće od toga da je čovjek djelatnik koji može sam sebe iskusiti kao autora koji je odgovoran za svoje djelovanje i da se akcija ljudi razumije samo kao interakcija što bi u Aristotelovom smislu značilo kao praksa. Nema ljudskog djelovanja koje se neće pozvati na etička mjerila. Ova pedagogija polazi od aksioma koji nisu postavljeni a priori nego se dobivaju iz vlastitog iskustva. Oni služe kao mjerila principa i zajedničko djelovanje pod danim uslovima za vaspitno djelovanje

(Böhm, 2012). Vlastitost nije apsolutna nikad nego uvijek može da se ostvari samo približno, a to čini granice vaspitanja (Böhm, 2012).

Prema ovoj teoriji vaspitanje je personalističko. Vaspitanje nije pod uticajem ni države ni društva. U (Pedagoškoj enciklopediji 2, 1989) istaknuto je da duhovne i kulturne vrijednosti treba podsticati kod vaspitanika. Navedene vrijednosti najbolje se mogu teoretski i praktično prenijeti u školi. Najbolji način da se ove vrijednosti prenose i uče u školi jesu praktični radovi.

Religijski okvir razvoja vrijednosnih sistema

U ovom potpoglavlju objašnjeni su sljedeći vrijednosni sistemi: islamski vrijednosni sistem, kršćanski i judaizamski.

Islamski vrijednosni sistem

Islam obuhvata sljedeće osnovne islamske dužnosti (islamske šarte) kojih ima pet, a oni su: kelime-i šehadet, a to je islamsko očitovanje, klanjanje propisanih namaza, postiti mjesec Ramazan, davati Zekat i obaviti Hadždž (Hadžlabdić, 2001, str. 39). Svaki musliman i muslimanka dužni su uvijek izvršavati islamske šarte, jer su islamski šarti propisani u Kur'anu kao stroge zapovijedi (farzovi). Roditelji su dužni da nauče svoju djecu kako se ove dužnosti izvršavaju i da podstiču navike kod djece da djeca obavljaju ove dužnosti (Hadžlabdić, 2001). U vjerske dužnosti spada i ustezanje od određenih djela koja su štetna poput: bespravnog ubijanja i napadanja ljudi, nasilja svih vrsta, blud, miješanje srodstva, alkoholna pića, obmanjivanje, laž, izdaja, kamate, neposlušnost prema roditeljima, lažno zaklinjanje i svjedočenje (Attantavi, 1996, str. 10–11).

Štulanović (2013) ističe da je Kur'an od dragog Allaha i da je Kur'an Allahova zadnja objava svjetovima, kao milost ljudskom rodu. Autor objašnjava da je Kur'an takvog sadržaja da svojom nadnaravnošću, božanstvenošću i svojim čudima koja se očituju i najkraćom surom svjedoči da ga niko od ljudi nije mogao napisati, niti ga je mogao izmisliti, jer nadnaravnosti, čuda i božanstvenost Kur'ana kao i informacije koje se nalaze u njemu prevazilaze sve ljudske

mogućnosti. Kur'an je Allahov poklon ljudima da imaju program po kojem će živjeti. Sa riječju „Ikre“ što znači „Uči“ započinje objava Kur'ana. „Nauka“ je prva maksima kojoj poziva. Kur'an započinje svoje objavljivanje sa riječju „Uči“ što je logika Svemogućeg dragog Allaha, a ne sa riječju „Vjeruj“ što bi bila logika čovjeka (Štulanović, 2013). Kur'an je prvi izvor islama, a Hadis je drugi izvor islama. Hadis je ono što je Muhammed a.s. rekao i radio (Bucaille, 1979).

Cvitković (2005) spominje da Muslimani slave dva Bajrama, a oni su: Ramazanski bajram i Kurban-bajram. Ramazanski bajram slavi se tri dana nakon što je završen post u mjesecu Ramazanu. Kurban-bajram slavi se dva mjeseca i deset dana nakon što je završio Ramazan. Kurban-bajram zove se još i Hadži bajram ili Hadžijski bajram. On traje četiri dana. Zove se Kurban-bajram, jer se tad za Bajram kolju kurban i zove se Hadžijski bajram, jer je tih dana glavno hodočašće u Mekki. Meso od kurbana se ne prodaje nego se trećina mesa od kurbana zadržava za sebe, trećina se dijeli sirotinji i trećina se dijeli rodbini i komšijama (Cvitković, 2005).

Makić (2013) naglašava da se u bogatoj islamskoj obrazovnoj tradiciji oduvijek znalo da je čovjek višedimenzionalno biće koje je građeno od četiri osnovne egzistencijalne dimenzije, a one su: duhovne, intelektualne, emocionalne i materijalne. Islamski obrazovni sistem uvažava holistički pristup obrazovanju u kojem su vaspitne vrijednosti duboko integrirane u njegov obrazovni program. Temeljna vrijednost i središnje pitanje islamskog obrazovanja na svim njegovim nivoima jeste vaspitanje sa svim vrijednostima koje u sebi podrazumijevaju: milost, solidarnost, dobročinstvo, blagost, darežljivost, skromnost, kajanje, praštanje i poniznost. (str. 19)

Bašić (2006) navodi da centralno pitanje u islamu zauzima moral. Iz tog razloga vaspitači trebaju pomoću vaspitnog procesa kod djece da razviju moralne osobine do savršenstva. Na to podstiče isto i Allahov Poslanik (Bašić, 2006). „Moral je skup pravila o lijepom ponašanju u islamu koje propisuje Kur'an i Hadis i način života islamskih velikana“ (Atajić, 1996, str. 417). Prema (Atajićevoj, 1996) definiciji morala, moral čine sva lijepa ponašanja koja su propisana u islamu, a sve što je propisano nalazi se u Kur'anu i Hadisu.

Propisi o islamskom moralu dijele se u tri grupe (Atajić, 1996, str. 417):

1. dužnost prema Bogu koja se izvršava kroz čvrsto vjerovanje u jednog jedinog Boga i u svih šest temeljnih istina vjere i izvršavanje svih islamskih dužnosti,

2. dužnost prema samom sebi koja se izvršava kroz održavanje i čuvanje svog života uz određenu čistoću, pravilnu ishranu i umjereno odijevanje,
3. dužnost prema ostalim ljudima ogleda se u tome da se bude pošten, pravedan, iskren i od koristi (Atajić, 1996, str. 417).

Makić (2013) piše da je poslanik Muhamed s.a.v.s. vaspitanje izjednačavao sa vjerom, jer je, prema poslaniku, vjera ustvari lijepo vaspitanje. Poslanik Muhamed s.a.v.s. loše vaspitanje nije izjednačavao nevjerom, nego je loše vaspitanje izjednačavao nesrećom. Ima nesreća koji su raznih oblika i koji su posljedica lošeg vaspitanja. Postavlja se pitanja kako da se opiše mladić, djevojka, dijete, žena ili muškarac koje je loše vaspitanje odvelo putevima droge, prostitucije, alkohola, krađe i kriminala, osim da su to najveći nesretnici. Ovakva ponašanja su, nažalost, sastavni dio mnogih porodica, ali i gradova i ulica. Islam svojim cijelim konceptom življenja nudi izlaz iz svih situacija i ne ostavlja čovjeka na cjedilu. Preventivne mjere svemu što može dovesti do opisanog stanja jesu upravo propisane obaveze kojima islam zadužuje roditelje u odnosu na njihovu djecu (Makić, 2013).

Lijepo vaspitanje je bolje i važnije od bilo kakvog drugog nasljeđa poput auta, kuće, nakita i zemlje (Bašić, 2006). Bašić (2006) spominje da je data prednost duhovnom nad materijalnim iz razloga što pomoću vaspitanja djeci treba da se usadi smisao života, odnosno, ko ih je stvorio, šta im je zadaća i zašto su stvoreni. Kada roditelji uspiju da to ostvare kod svoje djece, bolje im je od svega na zemlji što imaju, a ujedno su sa time i ispunili svoju ulogu roditelja (Bašić, 2006).

Ekram i Bešir (2007, str. 101–102) govore da islam pruža vrijedne upute za rješavanje sukoba, kao i upute za tehnike disciplinovanja. Potrebno je da ih roditelji nauče, jer se sukobi dešavaju i najuspješnijim roditeljima. Korištenjem ispravnih metoda rješavanja sukoba koje imaju bazu na Kur'anskim i Poslanikovim a.s. učenjima u odnosima roditelji-djeca osiguraće veći procenat uspješnosti. Sve to će pomoći održavanju jakih veza između djece i roditelja, otvorenoj komunikaciji djece i njihovih roditelja kao i zdravoj kućnoj atmosferi. Uspješna islamska tehnika upravljanja i rješavanja sukoba koristi kombinaciju otvorenog srca i uma, mirnoće, opraštanja, prilagođavanja, a prije svega kontrolu bijesa. Ona ne staje na površnom tretmanu koji se bavi samo simptomima problema. Islamska tehnika pokušava prodrijeti u sam srž problema i pronaći rješenje koje je ispravno. (Ekram i Bešir, 2007, str. 101–102)

Islamski vrijednosni sistem ocjenjuje da je znanje bolje od bilo kakvog nasljedstva i podstiče na bavljenje naukom. Upućuje na lijepo vaspitanje, jer vaspitan čovjek ima najčistiji obraz i ne čini loše ni sebi ni drugima. U mnogim knjigama o islamu govori se o brizi za roditelje i njenom značaju i vrednovanju na vječnom svijetu (Ahiretu). Ističe se i briga i pažnja o rodbini, komšijama i nemoćnima i slabijima od sebe. Spominje se halal (dozvoljen) rad i zarađen novac, kao i da čovjek ne treba pretjerivati ni u čemu nego biti umjeren. Govori se o tome da čovjek treba znati biti zadovoljan sa onim što ima i što postigne, jer je zadovoljstvo najveće bogatstvo. Makić (2013, str. 19) ističe da islamski vrijednosni sistem podstiče sljedeće vrijednosti: dobročinstvo, solidarnost, blagost, darežljivost, milost, poniznost, skromnost, kajanje i praštanje.

Kršćanski vrijednosni sistem

Atajić (1996) naglašava da se u kršćanstvu Bog preko vjere veže sa čovjekom i da je kršćanstvo monoteistička religija. Preko svojih poslanika, Bog se veže čovjekom. Kršćanstvo je sačuvalo uspomenu na Krista, ali i pravo da Krista prikaže (Atajić, 1996). „Isto tako kršćanstvo je sačuvalo pravo da Krista oslika i stavi pod određeni lik, da preda prizore njegovog života, da otkrije likove njegove okoline i da otkrije njegove sljedbenike-svece“ (Atajić, 1996, str. 384).

Cvitković (2005) objašnjava da je prema ovom vrijednosnom sistemu Bog jedan, iako se očituje u trojstvu: Bog-Otac, Bog-Sin i Bog-Duh sveti. Kršćani vjeruju da je Bog-Sin u liku Isusa Krista i da je rođen od Djevice Marije. Oni vjeruju da je Isus Krist rođen kao spasitelj ljudi. Ideja o spasenju je jedna od središnjih ideja u kršćanskom učenju. Kršćani vjeruju da postoji zagrobni život i da su duše besmrtne. Prema navedenom vjerovanju, vjernici nakon smrti odlaze u raj, a to je mjesto vječne sreće i blaženstva, a grešnici odlaze u pakao koje je mjesto vječnih muka. Križ je simbol kršćanske vjere (Cvitković, 2005).

Kukić (2004) navodi da kršćansko učenje ima dva bitna izvora. Biblija ili Sveto pismo je prvi i glavni izvor koji je i temeljni pisani autoritet kršćanske religije. Ona se sastoji iz dva dijela. Prvi dio je Stari zavjet i on obuhvata period prije Krista i koji je preuzet iz jevrejske religije. Drugi dio je Novi zavjet koji obuhvata period poslije Krista i on je specifičan za kršćanstvo. Tradicija ili usmena predaja je drugi bitan izvor kršćanske objave. Ona je

uvjerenje da dio kršćanskih istina nije sadržan u pisanim izvorima nego se usmenom predajom prenosio (Kukić, 2004).

Ono što kršćanstvo bez obzira na oblike svoga ispoljavanja odlikuje svodi se na sljedeće (Kukić, 2004, str. 323):

- 1) vjerovanje u besmrtnost duše i zagrobni život,
- 2) križ kao simbol vjere koji simbolizira ideju smirenja, patnje, pokornosti i trpljenja,
- 3) vjerski obredi poput molitve, pjevanja, rituali koji su najčešće vezani za važnije događaje u čovjekovu životu: rađanje, vjenčanje ili smrt,
- 4) korištenje hrama za obavljanje ritualnih radnji iako se one mogu vršiti i izvan njega (Kukić, 2004, str. 323).

„Poznati kršćanski praznici su: Advent, Božić, Korizma, Veliki petak, Uskrs (Vaskrs), Spasovo uzašašće i Duhovi“ (Atajić, 1996, str. 393). Proslavi Božića prethodi priprema vjernika za taj praznik koja traje četiri sedmice, a to je Advent (Cvitković, 2005).

Cvitković (2005) objašnjava da se dan prije Božića zove Badnji dan. Na Badnji dan je običaj da se ujutro siječe u šumi badnjak koji može biti grana oraha, cera, hrasta ili ljeskovine i da se prislanja uz kuću. Pred sumrak se u kuću unosi slama koja se rastire po podu, te se po njoj bacaju orasi da bi godina bila rodna. Samo posnu hranu Kršćani jedu na Badnji dan. Kod rimokatolika u ponoć između Badnjeg dana i Božića u crkvama se održava misa ponoćka i pjevaju se božićne pjesme. Božić je kršćanski veliki praznik, te je posvećen rođenju Isusa Krista. Učenje o rođenju Isusa Krista je u osnovi Božića (Cvitković, 2005). „Korizma je četrdesetodnevno razdoblje pripreme za Uskrs (Vaskrs). Ona predstavlja vrijeme koje je Isus proveo u pustinji posteći četrdeset dana prije početka njegove javne službe“ (Atajić, 1996, str. 393). „Veliki petak označava momenat svečanog sjećanja na razapinjanje Isusa Krista na križ i smrt“ (Atajić, 1996, str. 393). Kršćani vjeruju u Isusovo uskrsnuće i Isusovo uznesenje na nebo, a upravo Uskrs (Vaskrs) Isusovo uskrsnuće simbolizuje. Taj dan je praznik vječnog života i proljeća, a ujedno je i simbol podmlađivanja prirode. Jaja se boje za Uskrs (Vaskrs) i to je tradicija kod Kršćana (Cvitković, 2005). „Spasovo uzašašće dolazi četrdeset dana nakon Uskrsa (Vaskrsa), a označava uzašašće Isusa na nebo“ (Atajić, 1996, str. 393). „Duhovi je proslava dana kada je Bog poslao svoga Duha Svetoga apostolima deset dana nakon uzašašća Isusa Krista. Označava i rođenje Crkve“ (Atajić, 1996, str. 393).

Cvitković (2005, str. 218–219) navodi da je moralni život bitan u svim kršćanskim zajednicama. Prema kršćanskim izvorima Isus Krist poučavao je pričama koje su imale

moralne poruke. Isus nije stvorio neku univerzalnu vrijednost koju treba slijediti. U njegovom govoru i djelovanju nailazi se na niz etičkih vrijednosti koje su u vezi jedna sa drugom i nijedna nije vrhunska vrijednost. U odnosu na etiku kod Jevreja, kod Kršćana nema čiste i nečiste hrane, zaklinjanja, odmazde, zabranjena je rastava braka i traži se od Kršćana ljubav prema neprijatelju. Etika ljubavi, praštanja i mirenja je novozavjetna etika. Duh kršćanstva govori o smislu Isusove muke koja se svodi na požrtvovanje, odricanje, ljubav prema bolesnom, ljubav prema onima u nevolji, ljubav prema usamljenima, pa i prema samom neprijatelju. Novi zavjet poziva na tolerantnost, snošljivost i poštovanje. Prema Novom zavjetu prijateljstvo predstavlja model ljudske egzistencije i treba da se izbjegava druženje sa bludnicima, idolopoklonicima, pijanicama, razbojnicima i klevetnicima. (Cvitković, 2005, str. 218–219)

Cvitković (2005) ističe da kršćanski vrijednosni sistem govori o besmrtnosti duša i postojanju zagrobnog života. On propagira križ kao simbol vjere i vjerske obrede koji se obavljaju u hramovima. Moralu pridaje veliki značaj. Kršćanski vrijednosni sistem propagira ljubav, praštanje i mirenje zbog vlastitog mira i suživota. Vrijednosti koje podstiče kršćanski vrijednosni sistem su: poštovanje, tolerantnost i prijateljstvo. Ovaj vrijednosni sistem sugerira da se izbjegava druženje sa ljudima koji vode nemoralan život (Cvitković, 2005).

Judaizamski vrijednosni sistem

Judaizam priznaje da postoji samo jedan Bog koji je čitavog svijeta stvoritelj. Bog je objavio jevrejskom narodu svoj zakon, a to je Tora (Tevrat) (Atajić, 1996). U literaturi se nailazi na različite nazive ove religije poput naziva jevrejska religija, judaizam i Mojsijeva religija (Cvitković, 2005). U sinagogama Jevreji obavljaju svoje molitve. Sinagoga je grčka riječ i značenje joj je Saborište. Jevreji se okupljaju u sinagogama i proširuju svoj vjersko-vaspiti razvoju uz obavezno proučavanje Tore (Tevrata) (Atajić, 1996). Najčešće se Jevreji bave trgovačkim poslovima i krupnim menadžerstvom. Jevreji danas drže u svojim rukama uglavnom ogroman kapital, zatim velike kompanije u svijetu i imaju izuzetno velik uticaj na politička i ostala zbivanja u svijetu (Atajić, 1996). Cvitković (2005) piše da se Jevreji mole tri puta na dan: u zoru, u podne i uvečer. Muškarci su obavezni na tri molitve radnim danom, a

žene na dvije. Obavezno je pokrivanje glave običnim šešikom ili kipom (jarmulkom) ili običnom kapidom pri molitvi ili prilikom čitanja svetih tekstova (Cvitković, 2005).

Cvitković (2005) objašnjava da se prenošenje religije, običaja i rituala kod Jevreja sastoji u čitanju knjiga Tore i Biblije u hramovima na hebrejskom jeziku. Jevreji veliku pažnju pridaju moralu. Torini tekstovi obiluju porukama za modele ponašanja. Dekalog je moralni kodeks gdje je riječ o deset Božijih zapovijedi koje je Mojsije primio na gori Sinaju. Deset zapovijedi govore o odnosu prema Bogu, zabranjuju da se vjeruje u više bogova, zabranjuju da se prave idoli ili likovi i da se radi subotom. Naglašen je kakav odnos djece treba da bude prema roditeljima. Talmud je zbornik pravnih i vjerskih propisa, narodnih priča i legendi. Prema Talmudu, čovjek treba da se ponaša skromno, da bude mudar u smislu da ne govori prije onog ko je mudriji od njega, da ne upada drugom u riječ, da ne žuri sa odgovorom, da govori pravo i priznaje istinu, pita prema predmetu, a odgovara prema propisu. Prema Talmudu, nemoralne radnje su općenje sa udanom ženom, javno sramoćenje svoga bračnog druga i nazivanje bračnog druga ružnim imenom. Tora podučava ljubav koja se ne može nikako odvojiti od pravde, niti se štovanje Boga može odvojiti od društvene pravde. (str. 144, 156–157)

Jevreji slave navedene praznike: „Hanuka, Hamiša asar, Pasha (Pesah) i Shavout“ (Cvitković, 2005, str. 148–150). „Hanuka je praznik u kojem se Jevreji sjećaju uspomene na pobjedu Makabejaca koja je dobivena u borbi za političku samostalnost Judeje. Slavi se sedam dana i svaku noć pale po jednu svijeću na menori“ (Cvitković, 2005, str. 148). Hamiša asar praznik je voća. Obilježava se na način da taj dan kada je praznik, u jevrejskoj kući, na trpezi, bude svaka vrsta voća (Cvitković, 2005). Pasha (Pesah) je praznik sjećanja na prelazak Jevreja iz Egipta u Kanaan, obećanu zemlju, pod vodstvom Mojsija. Dok traje ovaj praznik Jevreji jedu tradicionalna jela, pripovijedaju i pjevaju pjesme o izbavljenju iz Egipta. Za stolom jedno mjesto uvijek ostave prazno gdje se čuva čaša vina za proroka Iliju kojeg Jevreji očekuju kao glasnika mesijanskog doba. Macot se jede za ovaj praznik, a to je beskvasni kruh koji ima oblik tankih pločica (Cvitković, 2005). „Shavout je praznik kojim se obilježava spomen na dan kada su Jevreji dobili svoje zakone od Jahve“ (Cvitković, 2005, str. 150). To je ujedno i praznik prvih plodova i žetve. Za ovaj praznik Jevreji jedu mliječne proizvode i druga jela koja su napravljena od mliječnih proizvoda i koja su medom zaslađena (Cvitković, 2005).

Ovaj vrijednosni sistem zagovara vjerovanje u jednog Boga i vjerovanje u život na drugom svijetu. Cvitković (2005) naglašava da Jevreji moralu pridaju veliku pažnju, a moralne modele ponašanja uče iz Tore. Prema ovom vrijednosnom sistemu, čovjek treba da se ponaša skromno, da bude mudar, da poštuje onog ko priča, da govori istinu, da bude pravedan i da pokazuje ljubav. Nemoralne radnje su nedozvoljene, a tu spadaju: općenja sa oženjenim muškarcima i udanim ženama, ponižavanje i sramoćenje bračnog druga (Cvitković, 2005).

U sklopu poglavlja religijski okvir razvoja vrijednosnih sistema obrađeni su islamski vrijednosni sistem, kršćanski i judaizamski vrijednosni sistem. Ovi vrijednosni sistemi su odabrani da se obrade iz razloga što su islam, kršćanstvo i judaizam monoteističke religije i zajedničko im je vjerovanje u jednog Boga. Suština navedenih religija je da postoji jedan Bog koji je stvoritelj svega, da se ljudi rađaju i umiru, da je život na zemlji prolazan i da postoji drugi svijet poslije ovog zemaljskog koji je vječan. Zajednička karakteristika navedenih religija jeste da sastavni dio života treba da bude praktikovanje vjere kroz koju se sve lakše podnosi. Praktikujući vjeru čovjek ne može zalutati na ovom svijetu, niti voditi loš život. Ovi vrijednosni sistemi govore i o važnosti vaspitanja i obrazovanja u životu čovjeka. Zajedničko ovim religijama jeste propagiranje vrijednosti poput: vjerovati u Boga, Stvoritelja svega na zemlji i na nebesima, praktikovati vjeru, biti zahvalan, biti skroman, pošten, pravedan, iskren, ne lagati i ne činiti nikom zlo, ne činiti blud, ne baviti se kockanjem, ne koristiti stvari koje su štetne za zdravlje, paziti na svoje roditelje, paziti na druge kojima je pomoć potrebna posebno siromašne i bolesne, učiti, raditi i brinuti se za sebe i svoju porodicu. Sve su to vrijednosti koje su poželjne kod svake individue. Djeca usvajaju vrijednosti koje uče u porodici i sredini koja ih okružuje i u kojoj odrastaju i na taj način formira se vrijednosni sistem. Vrijednosti se uče, naprimjer, kroz obilježavanje različitih vjerskih praznika poput Bajrama, Božića i Hanuke. Tu se pored učenja vrijednosti tradicije uče i vrijednosti održavanja porodičnih odnosa.

ŠKOLA I RAZVOJ VRIJEDNOSTI, VRIJEDNOSNIH SISTEMA I VRIJEDNOSNIH ORIJENTACIJA

Mrnjaus (2018) ističe da postoji slaganje da je na razvoj vrijednosti potrebno vaspitno uticati. Škola ima veliku ulogu koja ne može izostati neovisno o tome da li se smatra da škola, učitelji i nastavnici trebaju vaspitno uticati na razvoj vrijednosti ili ne trebaju. Vaspitno uticati na razvoj vrijednosti potrebno je u smislu da se osvijeste vrijednosti društva u kojem živimo i vlastite vrijednosti pojedinca. Sve dok ne upoznamo svoj vlastiti sistem vrijednosti nećemo moći razumjeti svoja ponašanja i svoje odluke. Isto tako, dok ne možemo razumjeti izvore svojih ponašanja, nećemo moći razumjeti ni ponašanja osoba sa kojima dolazimo u kontakt (Mrnjaus, 2018).

Vukasović (1991) smatra da je obrazovanje put gdje se omogućuje vaspitaniku da usvoji potrebna znanja, praktične navike i umijeća, ali i vrijednosne doživljaje, vrijednosna mjerila, jačanje volje i karaktera, razvitak pozitivnih ljudskih odlika, obogaćivanje emocionalnog života, obogaćivanje interesa, podsticaja i opredjeljenja radi ostvarivanja ljudskih ciljeva i zadataka koji su toga vrijedni. To osigurava vaspitni proces koji je organizovano i prikladno osmišljen. (str. 52)

Prema Vehelers i Veder (Veugelers i Vedder, 2003) liste vrijednosti za obrazovanje mogu uključivati moralne vrijednosti poput pravde i solidarnosti, vrijednosti poput reda i strukture u radu i ponašanju, razvoj samodiscipline i autonomije, empatije i učenja. U većini holandskih škola povećava se raznolikost etničkih kultura. To učenicima daje teoretski više mogućnosti da vježbaju svoje komunikativne i socijalne vještine i da razvijaju vrijednosti poput pravde, poštovanja i solidarnosti. Ovi autori naglašavaju da integrativniji pristup moralnom ili vrijednosnom obrazovanju istovremeno podrazumijeva vrijeme stimulisanja određenih vrijednosti od strane nastavnika i njihovih nastavnih vještina i komuniciranje o vrijednostima, a za cilj ima aktivno učešće učenika. Ovo znači da nastavnik u obrazovanju podstiče razvoj apstraktnih vrijednosti poput solidarnosti, ali da sami učenici kroz kritičke dispozicije daju svoja konkretna značenja. Nastavnik kao osoba koja kritički promišlja o sebi i o vlastitoj vrijednosti ima jasnu ulogu modela. (str. 379, 385–386)

Vukasović (1991, str. 56) značaj učitelja u usvajanju vrijednosti vaspitanika vidi u pomaganju učitelja vaspitanicima da usvoje moralne pojmove, sudove, norme, kategorije i načela. Učitelji pomažu učenicima da shvate moralno-etičke vrednote, da ovladavaju

sistemom vrijednosti sa kriterijama pomoću kojih mogu procijeniti jesu li određeni postupci u skladu sa moralnim zahtjevima ili nisu. Metoda uvjeravanja ovdje ima veliki značaj, jer ona određenu moralnu pojavu jasno objasni i konkretizuje, zatim pokaže njezinu moralnu opravdanost i etičku ljepotu na način da budi osjećaj odgovornosti i dužnosti i da unutarnjom motivacijom podstiče na moralno djelovanje vaspitanika. Ova metoda služi se riječima nastavnika, roditelja, zatim, vrednovanjem i zauzimanjem stava o svemu što se može etički vrednovati, izražajnim čitanjem umjetničkih tekstova, interpretacijom slika, muzikom i dramatizacijom. Bitno je da riječi, objašnjenja i pouke dopru do srca, da probude emocije, raspoloženja i da podstaknu na djelovanje, a ne da ostanu samo racionalno i apstraktno moralisanje. (Vukasović, 1991, str. 56)

Jukić (2013) objašnjava da se moralno vaspitanje ne provodi samo na satima školskih predmeta poput etike ili vjeronauke. Provođenje moralnog vaspitanja treba biti zajedničko djelovanje nastavnih sadržaja, kao i zajednički načini i oblici rada svih nastavnih predmeta. Nastavnici koji praktikuju moralne vrijednosti su temeljni preduslov moralnog vaspitanja. To su nastavnici koje zapažamo kao dobre ljude sa osobinama spremnost za pomoć drugima, čestitosti, pravednosti i istinoljubivosti. Moralnost se ne poučava nego se prenosi eksplicitno, ali i implicitno i to uz pomoć skrivenog kurikuluma, što znači, da se moralnost prenosi cijelom kulturom škole. Nastavnici trebaju da istovremeno djeluju na racionalnu, emocionalnu i voljnu sferu učenikove ličnosti, a to se može postići djelovanjem unutar samog nastavnog procesa i u vannastavnim aktivnostima (Jukić, 2013).

Radulović (2006) piše da je u teorijskom objašnjenju moralnog razvoja jako dugo prednost imala psiho-analitička orijentacija. Prema psiho-analitičkoj orijentaciji moralnost je produkt superega strukture čije su funkcije moralna savjest, samokontrola i stvaranje ideala. Većinu empirijskih savremenih teoretičara, za razliku od psihoanalitičara, zanima kognitivni aspekt moralnosti. Iz tog razloga pažnja istraživača moralnog razvoja usmjerena je prvo na moralno rezonovanje i moralno suđenje (Radulović, 2006).

U (Pedagoškoj enciklopediji 2, 1989) spominje se da je moral jedan od oblika društvene svijesti ljudi prema definiciji marksističke etičke teorije. Moral je bitno tretirati kao jedan od bitnih, ali ne i kao jedini način regulisanja odnosa među ljudima i to ne toliko regulisanja odnosa među ljudima kao pojedincima, nego, prije svega, regulisanja odnosa na relaciji pojedinac-društvo. Ako su odnosi neadekvatno riješeni između pojedinaca i društva onda ni odnosi među pojedincima u društvu ne mogu biti moralni. Tad su u pitanju neki drugi

odnosi, naprimjer, novčani, religiozni, pravni. Ovo stajalište je bitno za tretiranje moralnog vaspitanja i morala (Pedagoška enciklopedija 2, 1989).

„Moralna svijest je svijest o onome šta čovjek treba da čini da bi bio čovjek“ (Životić, 1986, str. 189). Ako ljudi imaju svijest o svakom svom postupku prije nego ga urade brinuće se da nikom svojim postupkom ne učine zlo, niti naude. Sve dok ima moralne svijesti u čovjeku koji se svojim postupkom može staviti u kožu drugog čovjeka postupci će biti čisti i pravedni.

Prema (Pedagoškoj enciklopediji 2, 1989) u običajima pojedinaca i grupa ne samo da se ispoljavaju od društva prihvaćene određene i za društvo važne norme ponašanja, kao i ophođenja sa prirodom, sa drugim osobama, sa samim sobom, nego običaji imaju pedagoško moralnu funkciju i normativni karakter. Kao takvi, običaji predstavljaju kompleks pravila, kriterija vrijednosti i percepcije o smisaonom djelovanju i kao takvi su samostalni, jer se ne očituju samo u vlastitom ponašanju i uvjerenjima, nego dolaze do izražaja i u odnosnim institucijama i primijenjenoj kulturnoj, socijalnoj, religioznoj, političkoj i gospodarskoj praksi. Ovakav moralni modus usvaja se putem vaspitanja, putem škole, religije, verbalnim i neverbalnim odobravanjem i zabranom i na ovaj način vremenom postaje vlastitim stavom (Pedagoška enciklopedija 2, 1989).

Prema Ćimiću (2007, str. 257) „moralnost postaje karakteristična vrijednost pojedinca koja mu omogućava da živi kao društveno biće, a počinje tamo gdje i kada čovjek svoju individualnost usklađuje sa zahtjevima zajedničkog života“. Autor (Ćimić, 2007) moralnost definiše kao vrijednost pojedinca da živi u skladu sa društvom. Ćimić (2007) smatra da se čovjekova individualnost treba uskladiti sa zahtjevima društvenog života.

„Moralnost je intrinzična vrijednost i treba da proizilazi iz ispravnog djelovanja, a ne iz želje da se bude sretan ili da se ostvari neka druga korist“ (Žitinski, 2008, str. 334). Definicija (Žitinske, 2008) o moralnosti je dosta sažeta, ali jasna i konkretna. Žitinski (2008) naglašava da je moralnost vrijednost koju nosimo u sebi i ona treba da sadrži pozitivnost poput ispravnog djelovanja prema sebi i drugima.

U (Pedagoškoj enciklopediji 2, 1989) spomenuto je da u socijalističkom društvu u moralnom kodeksu nisu formulisani oni oblici ponašanja koji su konkretni nego su formulisane norme ponašanja i principi morala koji su suštinski i opšti. Opšti principi i norme odnose se na opšte društvene vrijednosti, odnos prema sebi, prema drugim ljudima i prema društvu. Njima su obuhvaćeni moralni sadržaji i načela koji imaju opšteljudsku i trajnu

vrijednost (Pedagoška enciklopedija 2, 1989). Moralna načela i sadržaji transformisani su i obogaćeni novim sadržajima: pravednost, jednakost, ravnopravnost, solidarnost, obaveze roditelja prema djeci, obaveze djece prema roditeljima i briga o starima i nemoćnima kao i specifična i kvalitativno nova načela poput internacionalizma, svestranog čovjeka, sklada misli, riječi i djela, kolektivnost, društvena angažovanost i odgovornost (Pedagoška enciklopedija 2, 1989, str. 64).

Prema (Pedagoškoj enciklopediji 2, 1989) sadržaj moralnog vaspitanja određuje moralni kodeks, te se smatra perspektivnim programom vaspitnog rada. Cijeli vaspitni rad treba usmjeriti na način da moralne norme postanu dio ličnosti čovjeka. Stavovi, postupanja i ubjeđenja od strane čovjeka treba dalje razvijati i usavršavati. Da bi se to postiglo treba primjenjivati različite metode, postupke, oblike i sredstva rada i djelovanja koji su prilagođeni uzrastu učenika u školi i izvan škole. Gledajući vaspitno i psihološki, društveno moralne vrijednosti imaju izuzetno veliki značaj. Društveno moralne vrijednosti na određen način i u određenom stepenu ponašanje pojedinca motivišu, čine ponašanje sigurnijim i na kraju oslobađaju anksioznost. Ostvarivanje čvrstih društvenih kontakata i izbor drugova vrši se prema sličnostima u sistemu vrijednosti. Sistem vrijednosti ima bitnu ulogu u stvaranju i razvijanju društvenih odnosa i društvenog ponašanja (Pedagoška enciklopedija 2, 1989).

Kolberg (Kohlberg) smatra da cilj moralnog vaspitanja treba da obuhvati (Mikanović, 2016, str. 148):

1. podsticanje moralnog rezonovanja na osnovu grupne diskusije o moralnim pitanjima (dilemama),
2. razvoj i prihvatanje moralnih normi kroz saradnju i demokratski utvrđena pravila ponašanja,
3. osmišljavanje novog konteksta za rješavanje moralnih dilema i iskazivanje moralnog suda o istim (Mikanović, 2016, str. 148).

Moralne norme najbolje se usvajaju kroz rješavanje moralnih dilema i kroz iskazivanje moralnog suda (Mikanović, 2016).

Moguće je istaći istraživanja o moralu i moralnom rasuđivanju djece sljedećih autora: Kolberg, Raboteg-Šarić (1997) i Grdinić i Lončarić (2019).

Banjard i Grejsen (Banyard i Grayson, 1996, str. 235–236) navode da „Dijete kao moralni filozof“ rezimira rad o istraživanju morala koje je Kolberg izveo tijekom 12 godina kasnih 1950-ih i 1960-ih. Iz svog longitudinalnog i međukulturnog empirijskog

rada razvio je teoriju moralnog razvoja. Rezultat opsežnog Kolbergovog istraživanja je tipologija moralnog rasuđivanja na temelju 6-faznog modela razvoja. Krajnji rezultat ovog istraživanja je teorija koja je izvedena iz podataka. Sedamdeset i pet dječaka iz SAD-a činili su grupu ispitanika za Kolbergovo djelo. Uz njih proučavana su i djeca iz Tajvana, Meksika, Turske i Yucatana. Dječaci iz SAD-a proučavani su tijekom 12 godina i uspoređena u smislu moralnog razvoja sa djecom iz Tajvana, Meksika, Turske i Yucatana. Djeci su bile predstavljene hipotetičke moralne dileme poput „Treba li liječnik iz milosrđa ubiti smrtno bolesnu ženu koja traži smrt zbog njezine boli? i Je li bolje spasiti život jednoj važnoj osobi ili velikom broju nevažnih ljudi?“ Djeci su bile predstavljene iste dileme na raznim tačkama u vremenu tokom 12-godišnjeg razdoblja studija. Njihovi odgovori su analizirani prema osnovi strukture njihovog moralnog rasuđivanja. Kolberg je inducirao teoriju moralnog razvoja iz odgovora koje su djeca u različitoj dobi davala na hipotetski postavljene dileme. Prema teoriji postoji niz koraka koje sva djeca prolaze istim redoslijedom ne dajući da se ijedan od koraka propusti i bez povratka na ranije korake iako će različita djeca kroz redoslijed koraka napredovati različitim brzinama (Banyard i Grayson, 1996, str. 235–236).

Banyard i Grejsen (Banyard i Grayson, 1996, str. 238) navode da je Kolberg testirao djecu na osnovu 25 osnovnih moralnih pojmova. Obrazloženja svakog pojedinog djeteta uglavnom su bila jednaka čak i onda kada se promijenio sadržaj, tj. osnovni moralni koncept u pitanju. Sadržaj moralnog rasuđivanja može se razlikovati od kulture do kulture, ali njezina struktura treba da ostane ista. Kolberg tvrdi da njegovi empirijski podaci podupiru ovu tezu. Djeca koja su živjela na Tajvanu, Meksiku, Turskoj i Yucatanu pokazala su da su prolazila iste faze moralnog rasuđivanja kao i djeca iz SAD-a iako sporijom stopom djeca na Tajvanu i Meksiku, a još sporijom stopom djeca iz Turske i Yucatana koja su živjela u izoliranim selima. Prema Kolbergovim podacima američka djeca su pokazala naprednije faze moralnog rasuđivanja od djece Tajvana, Meksika, Turske i Yucatana. Kolberg je tvrdio da su njegove metode istraživanja bile kulturno neutralne, odnosno, da su djelovale kao nepristrasna mjera moralnog razvoja bez obzira na pozadinu i vaspitanje djeteta koje se mjeri. Ako je ovaj argument tačan onda su djeca iz SAD- bila moralnije razvijena od djece iz Tajvana, Meksika, Turske i Yucatana. To se čini nevjerovatnim, jer nije jasno da se moral može odvojiti od kulture na način na koji Kolberg sugerije. Više je vjerovatno da su testovi koje je Kolberg koristio urađeni prema određenoj

kulturi na uzorku djece koja su iz iste kulture i da jednostavno takvi testovi dobro ne funkcionišu kada se prenesu u druge kulture na uzorku djece drugih kultura (Banyard i Grayson, 1996, str. 238).

U (Pedagoškoj enciklopediji 2, 1989) spominje se da za Kolberga moralni razvoj traje duže nego što tvrde psihoanalitičari i Pijaže (Piaget). Moralni razvoj se odvija u 6 stepena istim redoslijedom uvijek i bez preskakanja. Heteronomna su prva četiri stepena, dok su zadnja dva stepena autonomna (moralna svijest). Prema Kolbergu intelektualno napredovanje najviše utiče na razvoj moralnog rasuđivanja. Takođe, na razvoj moralnog rasuđivanja utiču i mogućnosti koje društvena sredina nudi pojedincu da aktivno učestvuje u životu zajednice tj. da preuzima uloge drugih. Teoretičari kognitivnog razvoja smatraju da dijete u svom moralnom razvoju učestvuje aktivno. Uloga vaspitanja za njih sastoji se u podsticanju tog razvoja. Prema njima, glavni način podsticanja moralnog razvoja jeste stvaranje kognitivnog konflikta. Jedan od primjera za stvaranje kognitivnog konflikta jeste da dijete kroz diskusiju bude izloženo moralnom shvatanju za jedan stepen iznad vlastitog. Kognitivno-razvojne teorije naglašavaju formalnu stranu moralnog vaspitanja i moralnosti (Pedagoška enciklopedija 2, 1989).

Šest faza koje je Kolberg identificirao podijeljene su u tri nivoa kako slijedi (Banyard i Grayson, 1996, str. 236–237):

Prekonvencionalni nivo:

faza 1: usmjerenost prema kažnjavanju i neupitno poštivanje superiorne moći. Fizičke posljedice djelovanja određuju dobro ili loše bez obzira na njihovo ljudsko značenje ili vrijednost,

faza 2: ispravna radnja sastoji se od onoga što instrumentalno zadovoljava vlastite potrebe, a povremeno i potrebe drugih. Elementi poštenosti, uzajamnosti i jednakog dijeljenja prisutni su, ali se uvijek tumače na fizički, pragmatičan način (Banyard i Grayson, 1996, str. 236–237).

Konvencionalni nivo:

faza 3: dobar dječak - orijentacija prema dobroj djevojčici. Dobro ponašanje je ponašanje koje godi drugima i koje se odobrava. Ponašanje se često ocjenjuje prema namjeri,

faza 4: orijentacija prema autoritetu, utvrđenim pravilima i održavanju društvenog poretka. Ispravno ponašanje sastoji se od činjenja nečeg što je dužnost pokazujući poštovanje autoritetu i održavajući dani društveni poredak za sebe (Banyard i Grayson, 1996, str. 237).

Postkonvencionalni nivo:

faza 5: orijentacija prema društvenom ugovoru uopšteno sa legalističkim i utilitarističkim prizvucima. Ispravna akcija nastoji se definisati u terminima opšta prava i u smislu standarda koji su bili kritički važni i ispitani za cijelo društvo. Rezultat je naglasak na pravnom gledištu,

faza 6: orijentacija prema odlukama savjesti i prema samoizabranim etičkim načelima koja privlače logičnu sveobuhvatnost, univerzalnost i dosljednost. Ovi principi su apstraktni i etični. Oni su univerzalni principi pravde uzajamnosti i jednakosti ljudskih prava i poštivanja dostojanstva ljudi kao pojedinačnih osoba (Banyard i Grayson, 1996, str. 237).

Radulović (2006) naglašava da prema Kolbergu u fazi ranog prekonvencionalnog stadijuma individua se ponaša na način da obezbjedi nagrade i da izbjegne kazne. Individua je u suštini amoralna, jer nije još uvek razvila pojam o dobrom i lošem. Ovakva orijentacija karakteriše djecu ispod sedam godina, ali je vidljiva i kod odraslih kriminalaca. Tokom kasnijeg prekonvencionalnog stadijuma ispravnom akcijom smatra se ona akcija kojom se vlastite potrebe zadovoljavaju. Takođe i u ovoj fazi reflektuje se sebična orijentacija koja razmatra potrebe drugih samo do onog stepena do kojeg će im to biti vraćeno (Radulović, 2006).

„Konvencionalni moral karakterističan je za stadij konkretnih operacija. Na osnovu moralnog suđenja dijete pravi izbor između prihvatljivih ponašanja u konkretnom društvu. Poštuju se socijalni odnosi i društvene norme. Postkonvencionalni moral podrazumijeva stadij formalnih operacija. Pojedinaac moralno rezonuje iz perspektive društvenog prioriteta“ (Mikanović, 2016, str. 148). Mikanović (2016) smatra da u fazama konvencionalnog i postkonvencionalnog nivoa pojedinac posjeduje moralne norme koje je usvojio i samostalno donosi odluku o svom postupku. Pri donošenju odluke pojedinac poštuje društvene norme (Mikanović, 2016).

Radulović (2006) navodi da je Kolberg mišljenja da ljudi napreduju različitim stopama kroz stadijume, te ih dostižu na različitim uzrastima u životu. Od životnog iskustva pojedinca i njegovih intelektualnih sposobnosti ovisi razvoj moralnog suđenja. Dešava se da neko ima kognitivne sposobnosti koje su neophodne za razvoj viših stadijuma moralnosti, ali mu nedostaje socijalno iskustvo. Sa druge strane, pored adekvatnog moralnog vaspitanja može se desiti da pojedincu nedostaje kognitivna sposobnost da apstrahuje tj. da gradi misaone predstave radi što boljeg uočavanja i poimanja onoga što je u nečemu glavno, opšte i bitno i

da namjerno zanemaruje ono što je u tome slučajno, sporedno ili nebitno i da vrši generalizaciju moralnih principa koji su uključeni u više stepene. Kolberg je utvrdio da većina maloljetnih delinkvenata po pitanju moralnosti ostaje na ranom ili kasnom prekonvencionalnom stepenu (Radulović, 2006).

Raboteg-Šarić (1997) uradila je istraživanje gdje je cilj bio da se utvrdi u kolikoj mjeri empatičnost i nivo zrelosti moralnih procjena određuje prosocijalno ponašanje adolescenata. U istraživanju su učestvovali učenici, njih 311, završnih razreda osnovne škole koji su imali zadatak da popune upitnike za mjerenje prosocijalnog ponašanja, mašte i emocionalne empatije. U skladu sa Kolbergovom teorijom i instrumentom za mjerenje moralnog razvoja utvrđen je nivo zrelosti moralnog rasuđivanja. Analiza podataka urađena je na osnovu statističkog postupka hijerarhijske regresione analize koja uključuje maštu, emocionalnu empatiju, moralno rasuđivanje i njihove uzajamne interakcije kao glavne prediktore prosocijalnog ponašanja i uključuje kao kovarijate pol ispitanika, inteligenciju i sklonost odgovaranju na društveno prihvatljiv način. Rezultati su pokazali da se prosocijalno ponašanje najbolje može predvidjeti na temelju emocionalne empatije i da moralno rasuđivanje nije bilo povezano sa prosocijalnim ponašanjem. Značajna interakcija utvrđena je između emocionalne empatije i zrelosti moralnih procjena koja pokazuje da je veza empatije i prosocijalnog ponašanja jača na višim nivoima zrelosti moralnog rasuđivanja. Značajne razlike dobivene su u prosocijalnom ponašanju ispitanika različitog pola. Dodatne analize podataka pokazale su i da se češće prosocijalno ponašanje djevojaka može u većoj mjeri pripisati njihovoj izraženijoj tendenciji empatisanja. (str. 511)

Grđinić i Lončarić (2019, str. 184) uradili su istraživanje na temu povezanosti socijalno interpersonalne kreativnosti i faza moralnog rasuđivanja učenika. U istraživanju je primijenjen test moralnog rasuđivanja koji je prilagođen djeci ranog školskog uzrasta, dakle, učenicima od 1. do 4. razreda osnovne škole. Rezultati su pokazali da je dobivena samo jedna statistički značajna korelacija i to između rezultata na testu moralnog rasuđivanja i kreativnosti. Učenici koji imaju bolje rezultate na testu socijalne kreativnosti, imaju niži rezultat na zadatku testa moralnog rasuđivanja koji se odnosi na argumentaciju da je opisana situacija moralne dileme u kojoj dijete djeluje suprotna uputi roditelja dobra/moralna. Obrazac korelacija odražava činjenicu da su djeca u razrednoj nastavi, u smislu moralnog rasuđivanja, usmjerena na poštivanje pravila roditelja i na jednostavnu informaciju je li pravilo prekršeno ili nije, a ne na rang obrazloženja moralnosti kojeg

dijete daje uz procjenu da je u priči bilo ili nije bilo u redu prekršiti zadano pravilo. Dobiveni rezultati mogu se interpretirati u kontekstu relativno malog uzorka ispitanika, ali i u kontekstu pokušaja modifikacije zahtjevnog testa moralnog rasuđivanja za djecu. Originalna verzija testa moralnog rasuđivanja konstruisana je za odrasle ispitanike, za adolescente i starije i do sada nije primjenjivana na djeci rane školske dobi. To je ukazalo da je potrebno daljnje modifikovanje instrumenta da bi instrument bio prilagođeniji djeci rane školske dobi. (Grdinić i Lončarić, 2019, str. 184)

Autori su saglasni da djeca usvajaju vrijednosti u školi. Značaj nastavnika je velik u pogledu usvajanja vrijednosti kod djece u školi. Prije svega, naglašava se da nastavnik/ci one vrijednosti koje uče djecu i sami treba da posjeduju i pokazuju u svim sferama školskog života i rada, jer je u školi važno učenje po modelu. Nastavnik koji objašnjava djeci koju vrijednost treba da posjeduju i sam treba da posjeduje tu vrijednost i da je svojim djelovanjem pokaže. Dalje, postoji saglasnost da vrijednosti poput poštovanja, humanosti, pravednosti, jednakosti, čestitosti, spremnosti za pomoći drugima, poštivanje drugih etnosa i empatije su vrijednosti koje djeca svakako trebaju usvojiti u školi. U nastavnom procesu ove vrijednosti ne trebaju se samo usvajati na časovima vjeronauke i časovima odjeljenske zajednice nego i na svim ostalim časovima iz drugih nastavnih predmeta. Na kojem času se pojavi problem djeluje se vaspitno, a ne ostavlja se vaspitno djelovanje za čas odjeljenske zajednice. Sa učenicima se pronalazi zajedničko rješenje problema kroz njihovo moralno prosuđivanje i donošenja rješenja koje je u skladu sa moralnim normama i koje obuhvata vrijednosti pravednosti, humanosti, jednakosti, čestitosti, empatije, poštovanja i spremnosti pomoći drugima, a sve to realizuje se putem moralnog vaspitanja. Važno je napomenuti da autori ističu da moralni kodeks ima veliki značaj u vaspitnom radu. Putem vaspitnog rada gdje je akcenat na sadržaju moralnog vaspitanja koji je određen moralnim kodeksom postiže se usvajanje moralnih normi gdje je krajnji cilj da postanu dio svakog učenika, a sutra i odraslog čovjeka. Najbolji način za postizanje moralnih normi jeste praktičan rad kroz primjere gdje se izražavaju stavovi i postupci, zatim se razmatraju da li su ispravni i da li su u sklopu moralnih normi. Na kraju se sve sumira i dolazi se do zaključka koje rješenje je najbolje, a da sadrži moralne norme. Usvajanje moralnih normi učenika nije samo zadatak škole nego i porodice. Da bi se postiglo usvajanje moralnih normi potrebno je koristiti različite metode, različite postupke kao i sredstva djelovanja u radu u zavisnosti od situacije. Vrijednosti poput

jednakosti, humanosti, pravednosti, brige za druge i odgovornost za društvo su društveno moralne vrijednosti. Upravo ove vrijednosti treba nastojati prenijeti na djecu kroz sadržaje moralnog vaspitanja. Danas dijete, sutra odrasli čovjek, ako ima usvojene navedene moralno društvene vrijednosti odgovoran je i savjestan prema sebi i drugima.

VRIJEDNOSNO-VASPITNA KRIZA

Podsistem u sistemu kulturnih vrijednosti često čine vršnjačke grupe sa naglašenim osobinama koje navedeni podsistem karakterišu kao nešto posebno (Kačapor i sar., 2002). Dječije vršnjačke grupe koje karakteriše visok stepen solidarnosti mogu da imaju čvršće ili labilnije međusobne odnose i različite forme okupljanja: a) grupa koja se okuplja na određenom mjestu (ulica, ugao, trg), b) grupa koja se okuplja u nekom lokalnu, kinu, c) grupa koju čine maloljetni prijestupnici i tome slično (Kačapor i sar., 2002, str. 38). Ono što je za proces vaspitanja važno jeste velik uticaj grupa na donošenja sudova i uticaj grupa na kreiranje zajedničkih oblika ponašanja. Ovdje se misli na one oblike ponašanja koji obuhvataju seksualna pitanja i pitanja ukusa potrošnje, naprimjer, pitanja šta je moderno u odijevanju i izgledu (Kačapor i sar., 2002).

Kačapor i sar. (2002) ističu da se djeca sa televizijom sreću još od djetinjstva i nije moguće tačno označiti vrijeme njihovog prvog razumijevanja poruke, dok poruku teksta djeca počinju shvatati kada nauče da čitaju. Na ovaj način razni mediji počinju da djeluju u porodici, u školi i grupi vršnjaka. Razni mediji su već postali paralelni sistem vaspitanja i obrazovanja koji djeluje u školi i izvan škole. U pedagoškoj literaturi sve više se sreću mišljenja da su razni mediji štetni za vaspitno-obrazovni rad u školi. U nastavnom planu i programu malo ima planskih i organizovanih aktivnosti da se u nastavi uči kako da se učestvuje u masovnoj komunikaciji i da se pažnja posveti proučavanju vaspitnih poruka i obrazovnih ishoda emisija didaktičkih struktura. Razni mediji koriste se za ostvarivanje kulturnog uticaja i političkih ciljeva, te je djecu od nabrojanog skoro pa nemoguće zaštititi (Kačapor i sar., 2002).

Miliša i Bagarić (2012) objašnjavaju da je rizično ponašanje u vezi sa vrijednosnim orijentacijama i vrijednostima. Rizik od aktivnosti dovodi se u vezu sa mogućnošću gubitka vrijednosti koje su poželjne poput vrijednosti zdravlja, sigurnosti i uspjeha, ako se prednost daje hedonističkoj vrijednosnoj orijentaciji kao potencijalnom faktoru rizika. Kao rizični faktori mogu da se pojave socijalne vrijednosne orijentacije, samoaktualizirajuće vrijednosne orijentacije ili izostanak moralnih normi. U empirijskim istraživanjima, vrijednosne orijentacije koje su utvrđene same po sebi ne objašnjavaju rizično ponašanje iz razloga što su uključeni aksiološki elementi i to samo kao jedan od elemenata rizičnog ponašanja. Čovjek je sposoban rizikovati iako zbog toga ne dobiva situacijske prednosti. Sve to implicira da čovjek

kao društveno biće treba slijediti pravila grupe i da na temelju već postojećih standarda društvenog ponašanja izbjegne rizik (Miliša i Bagarić, 2012).

Tomić-Koludrović i Leburic (2001, prema Hoblaj, 2005) govore o tome da su mladi nekad odbijali sistem vrijednosti odraslog čovjeka. Taj isti sistem vrijednosti odraslog čovjeka prihvatili su zahvaljujući identifikaciji sa odraslim osobama koje su im uzor. To se ostvarilo kroz dobro uhodani obrazovni proces. Danas mladi stvaraju „mladenačku kulturu“ koja utiče na dezintegraciju sistema vrijednosti. (str. 402)

Hoblaj (2005) smatra da se mladi često ponašaju neangažovano prema svojim roditeljima, a to znači da mladi uzor traže u drugima pored roditelja. Oni se izlažu opasnosti da budu više obilježeni krizom vrijednosti, jer su u dobi u kojoj se stiču vrijednosti. Istraživanja o vrijednostima mladih ne upućuju na zaključak da su mladi prema vrijednostima ravnodušni ili da ih ne prihvataju. Mladi prihvataju vrijednosti, pa tako neki mladi žele usvojiti i primjenjivati vrijednosti autentičnosti, dok drugi mladi teže nekim drugim vrijednostima poput vrijednostima pravde (Hoblaj, 2005).

„Vaspitna kriza traži obnovu duhovnosti i revitalizaciju moralnih i vaspitnih vrijednosti. Vrijeme je za organizovano društveno-pedagoško suprotstavljanje najezdi nekulture i sveukupnom tjelesnom, mentalnom i moralnom upropaštavanju mladih“ (Vukasović, 2010, str. 102). Vukasović (2010) kroz definiciju vaspitne krize naglašava da se ona dešava, jer se izgubila duhovnost kao i moralne i vaspitne vrijednosti mladih. On smatra da se vrijednosti kroz zajedničko društveno i pedagoško djelovanje mogu obnoviti kod mladih i da se na taj način može zaustaviti vaspitna kriza. Vukasović (2010) mišljenja je da oni mladi koji posjeduju duhovnost, moralne i vaspitne vrijednosti neće doći u situaciju da zapadnu u krizu ponašanja i djelovanja.

Jukić (2013) analizirajući uzroke krize vaspitanja dolazi do zaključka da treba posvetiti pažnju uticajima kojima su mladi izloženi u sredini u kojoj odrastaju. Vaspitanje je proces putem kojeg se nastoje ostvariti norme, ciljevi i vrijednosti individue i društva. Vrijednosti se prenose vaspitanjem i obrazovanjem. Škola je mjesto na kojem se vrijednosti prenose implicitnim i eksplicitnim kurikulumom, jer je upravo škola mjesto institucionalizovanog vaspitanja i obrazovanja (Jukić, 2013). Za (Jukića, 2013) osnov za izgradnju moralnih vrijednosti čini cijela kultura škole, a bez usvojenih moralnih vrijednosti ne možemo govoriti o kompletnoj osobi. Fetić (2013) smatra da je u savremenom globalnom sistemu kriza u vaspitno-obrazovnom sistemu samo jedna od mnogih prisutnih kriza. Krize su prisutne u

međuetničkim odnosima, u međuljudskim odnosima i u području finansija. Prisutne su i kulturne i vjerske krize. Najviše zabrinjava kriza u vaspitno-obrazovnom području, jer nosi rizik od težih posljedica (Fetić, 2013).

Miliša i sar. (2015) objašnjavaju da je kriza vaspitanja rezultat sukoba samoga života i proklamiranih vrednota. Iz tog razloga vrednote se dijele na eksplicitne i implicitne. Vrednote bi bile isto što i norme, ako bi bile tek društveni standard ponašanja. Vrednote se preferiraju sa većim ili manjim intenzitetom, dok se norme krše ili ne krše. Za kršenje normi postoje sankcije. Stav je pozitivan ili negativan, a vrednote imaju veće ili manje pozitivne preferencije. Autori smatraju da su svi ideali vrednote, ali se to ne može reći za vrednote, jer sve vrednote nisu ideali (Miliša i sar., 2015).

Šimleša (1980, str. 24–31) navodi sljedeće opšte uzroke krize vaspitno-obrazovnih sistema u svijetu koji su poljuljali temelje postojećeg vaspitno-obrazovnog sistema u velikom broju zemalja svijeta:

1. Na prvom mjestu nalaze se promjene koje su zahvatile savremenu porodicu. U novoj porodici mijenja se položaj djeteta i vaspitna klima. U nastajućem modelu porodice industrijskog društva patrijarhalno vaspitanje doživljava krizu, dok nekad efikasne vaspitne metode i postupci postaju sve manje efikasne. U novim uslovima i roditelji priznaju vaspitni neuspjeh i da nisu sposobni da u novoj vaspitnoj atmosferi primijene nove vaspitne postupke. Slabi povjerenje u vaspitnu moć vaspitno-obrazovnih institucija, te se spominje njihova kriza. Zahtjevi za reformom vaspitno-obrazovnih institucija sve su veći (Šimleša, 1980, str. 24–25).
2. Jača snaga i uticaj radničke klase u cijelom svijetu, pa i u zemljama sa klasnim kapitalističkim društvenim poretom. Zahtijeva se ukidanje dualizma u školskom sistemu. Radnici se bore protiv elitnih škola za djecu povlaštene klase i traže ukidanje škola koje su namijenjene samo djeci radnika i siromašnih seljaka. Traži se reforma sveukupnog vaspitno-obrazovnog sistema počevši od predškolskih ustanova sve do fakulteta i sistema permanentnog obrazovanja odraslih (Šimleša, 1980, str. 25–26).
3. Povećano slobodno vrijeme radnog čovjeka ističe (Šimleša, 1980, str. 28–29) jedan je od uzroka koji su postojeći vaspitno-obrazovni sistem doveli u krizu. Istraživanja su pokazala da se slobodno vrijeme ne koristi produktivno i da ne pridonosi psihičkom, fizičkom i socijalnom razvoju. Uzrok u ovoj pojavi nađen je u postojećem starom vaspitno-obrazovnom sistemu. Škola se optužuje da je mlade ljude pripremala samo za rad, a nije ih pripremila za produktivno korištenje slobodnog vremena. Od škole se traži da mlade ljude pored

osposobljavanja za rad osposobi i za korisno korištenje slobodnog vremena koje će služiti rekreaciji, neprestanoj izgradnji vlastite ličnosti, sređenom i sretnijem porodičnom životu koje će poslužiti obavljanju društvenih funkcija prije svega i podizanju tjelesne i duševne sposobnosti (Šimleša, 1980, str. 28–29).

4. Uticaj sredstava savremenih masovnih komunikacija na mlade ljude dovodi do krize o kojoj se govori. Masmediji poput novina, televizije, filma, radija, kao i trgovačke reklame prenose informacije jako brzo, dopiru do svih pora života i za njih nema granica. Stari vaspitno-obrazovni sistem se i po ovom pitanju kritikuje i došao je u krizu. Ne vaspitava i ne obrazuje dovoljno samostalne i kritične ličnosti da se mogu oduprijeti negativnim uticajima nekih sredstava za širenje informacija (Šimleša, 1980, str. 30–31).

5. Nagli razvoj nauke, tehnike i tehnologije takođe je doveo do krize u vaspitno-obrazovnom sistemu. Traži se reforma stare škole. Škola treba da bude usmjerena da mlade ljude osposobi za samoobrazovanje i permanentno obrazovanje. Rađaju se nove nauke poput molekularne biologije, informatike, kibernetike, biohemije, a starije generacije školovanih ljudi ih ne znaju. Nagli razvoj nauke, tehnike i tehnologije doveo je ljude do spoznaje o sve većoj vrijednosti i važnosti ljudskog znanja, a samo znanje je u prvom planu hijerarhije vrijednosti (Šimleša, 1980, str. 26–28).

Šimleša (1980) detaljno je obrazložio šta je, prema njemu, sve dovelo do krize u vaspitno-obrazovnom procesu. Prema autoru, porodice su se našle u krizi vaspitanja iz razloga što njene vaspitne metode više ne dovode do rezultata u procesu vaspitanja. Do krize u vaspitno-obrazovnom procesu došlo je zbog toga što su radničke klase zatražile reformu obrazovanja, zatražile su da obrazovanje bude jednako za svu djecu, da nema nejednakosti u obrazovanju djece elite i djece radnika. Autor je mišljenja, da je do krize vaspitno-obrazovnog procesa došlo, jer se slobodno vrijeme ne koristi produktivno u savremenom životu i jer je uticaj medija na mlade prevelik. Djeca su pod uticajem medija, jer nemaju razvijeno kritičko mišljenje da se mogu odupreti svemu što mediji prezentuju i ne mogu odlučiti samostalno šta je dobro za njih, šta treba prihvatiti, a šta odbaciti. Nagli razvoj tehnologije isto je doveo do krize u vaspitno-obrazovnom procesu. Škole su zbog svega navedenog bile izložene kritici da su obrazovale mlade ljude za rad i da su zanemarile vaspitni uticaj u pogledu da mlade nije učila kako da jačaju vlastitu ličnost, kako da produktivno koriste slobodno vrijeme, da cijene vrijednost porodice, da poštuju vaspitne metode porodice i da se obrazuju za korištenje tehnologije. Zatražila se reforma škole u smislu da se mladi obrazuju korištenjem tehnologije

i da se pripreme na savremeni život u kojem je znanje najvažnija vrijednosti. Od škole se tražilo da kroz reformu obrazovanja porodici pomogne koje vaspitne metode da koristi u savremenom vremenu i da nauči djecu vrijednostima koje će poštovati i primjenjivati (Šimleša, 1980).

U nastavku ovog poglavlja predstavljeni su rezultati istraživanja autora Lebedina-Manzoni i sar. (2008), Lebedina-Manzoni i Ricijaš (2013) i Vang i Nilson (Hwang i Nilsson, 2000) o uticaju vršnjačke grupe.

Lebedina-Manzoni i sar. (2008) uradili su istraživanje na temu „Podložnost vršnjačkom pritisku i samopoštovanje kod studenata“. Autori smatraju da je vršnjački uticaj bitan dio odrastanja i da je važan za razvoj identiteta pojedinca i oblikovanja navika njegovog ponašanja. Za vrijeme adolescencije odnosi sa vršnjacima postaju sve važniji, jer kod adolescenta se javlja potreba da rade sve ono što vršnjaci od njih traže. Vršnjački pritisak, autori definišu, kao uticaj grupe na pojedinca kroz pozitivno potkrepljenje, ako se konformišu grupnim normama i sankcije onima koji se ne konformišu grupnim normama tj. onima koji se opiru konformizmu. Poređenjem rezultata istraživanja srednjoškolaca i studenata došlo se do saznanja kako je podložnost vršnjačkom pritisku izraženija kod srednjoškolaca u odnosu na studente. Navedeno saznanje objašnjava se na način da je srednjoškolcima za razliku od studenata važnije šta drugi misle o njima i da im je potrebna pohvala njihovog društva da bi se dobro osjećali. Navedeno saznanje tumači se još i sa tim da se srednjoškolci boje da će ispasti glupi pred svojim društvom i da teško prihvataju one koji su drugačiji od njih i njihovog društva. Rezultati diskriminacijske analize pokazali su da je u području manifestovanja rizičnih ponašanja značajniji vršnjački pritisak kod studenata nego kod studentica. Studenti su skloni pritisku koji je vezan za kockanje, alkohol i seksualno ponašanje. Po pitanju dobivenih rezultata istraživanja koja su vezana za podložnost vršnjačkom pritisku i samopoštovanje potvrđen je uticaj važnih drugih na formiranje slike o sebi. Kada je u pitanju uticaj važnih drugih misli se na vršnjačku grupu i odnosi se na aspekt samopoštovanja koji je odraz samoprihvatanja adolescenta. Strah adolescenta od negativnog vrednovanja važnih drugih podstiče odustajanje od njegovih stavova i mišljenja, a to dovodi do smanjenja samopoštovanja. (str. 77, 85–86, 89)

Lebedina-Manzoni i Ricijaš (2013, str. 36) istražili su obilježja mladih obzirom na njihovu podložnost vršnjačkom pritisku. U objašnjenju podložnosti pritisku vršnjaka kod adolescenata važni prediktori kada se uključe svi blokovi prediktorskih varijabli su: muški

pol i starija dob, visok doživljaj pritiska, veći stepen emotivnih poteškoća u području anksioznosti i depresivnosti, otežano stupanje u sigurne kontakte sa drugima zbog čega je više prisutna anksiozna privrženosti u prijateljskim odnosima, procjena roditelja permisivnima i nizak generalni doživljaj vlastite vrijednosti. Posebnu pažnju u podložnosti pritisku vršnjaka treba usmjeriti prema njihovom doživljaju pritiska tj. subjektivnom osjećaju zbog očekivanja vršnjaka, jer upravo on ima najveću prediktivnu vrijednost. Ostali blokovi prediktorskih varijabli imaju gotovo podjednaku vrijednost, a odnose se na: privrženost prijateljima kroz anksioznu privrženost, odnos sa roditeljima, a pogotovo se to odnosi na odnos sa majkom, karakteristike ličnosti ispitanika i opšti doživljaj vlastite vrijednosti. Ako se izuzme uticaj pola na podložnost pritisku onda socijalne veze i odnosi u većoj mjeri određuju podložnost pritisku vršnjaka u odnosu na ispitivane karakteristike osobnosti. Obzirom na dobivene rezultate ključni segmenti rada u prevenciji negativnih aspekata vršnjačkog pritiska treba da se odnose na razvijanje sigurnog stila privrženosti koji treba biti brana pred pritiskom vršnjaka i odraz autonomije adolescenta, pozitivno roditeljstvo gdje je najvažniji odnos sa majkom, prisutnost nadzora i jačanje pozitivnih aspekata osobnosti. Činioci poput: pozitivni odnosi, pozitivna slika o sebi, otporna osoba, manje negativnih uticaja okoline sudjeluju u kreiranju krajnjeg cilja, a on je zadovoljna i odgovorna mlada osoba. Navedene smjernice mogu biti polazne tačke u kreiranju optimalnih uslova za razvoj sa manje rizika za uticaj vršnjaka, a više otpornosti i pozitivnih efekata tog međuodnosa. (Lebedina-Manzoni i Ricijaš, 2013, str. 36)

Vang i Nilson (Hwang i Nilsson, 2000) spominju u svojoj knjizi „Razvojna psihologija od fetusa do odraslog“ da postoje istraživanja koja pokazuju da je grupni pritisak vršnjaka najjači onda kada se govori o socijalnim i kratkoročnim faktorima. Kada je riječ o odlukama koje su presudne za život kao i o osnovnim vrednovanjima kao što je izbor obrazovanja tad roditelji imaju veći uticaj na svoju djecu nego njihovi vršnjaci. U kasnijem dijelu tinejdžerske dobi raste sposobnost mladih da se odupru pritisku svojih vršnjaka. (str. 268–269)

Autori su saglasni da je vaspitno-obrazovna kriza nastala kao posljedica krize vrijednosti. Oni su uočili da danas imamo i još mnoge druge krize pored vaspitno-obrazovne krize. Autori navode da imamo danas prisutnu i krizu međuljudskih odnosa, etničku krizu, krizu društva, te krizu vlastitih vrijednosti i prioriteta u životu. Sve ove krize su rezultat

poremećenih vrijednosti u današnjem načinu života. Uzrok se pronalazi u razilaženju vrijednosti kao i samog stila života. U današnjem društvu primjetno je udaljavanje od duhovnosti. Moralne vrijednosti izgubile su na značaju i sve je više prisutno i vidljivo nemoralno ponašanje, a posebno kod mladih ljudi. Vaspitne vrijednosti izgubile su na značaju kako u školi tako i u porodici. Autori su mišljenja da se mogu mladi vratiti duhovnosti i moralnim vrijednostima, ako zajedničkim snagama djeluju porodica, škola i društvo. Od velikog je značaja koje vrijednosti reklamira i podstiče društvo, jer su mladi ljudi izuzetno puno podložni konformisanju društvu i vršnjačkoj grupi. Društvo ovdje veliki značaj ima u vidu raznih medija i sadržaja kojeg reklamiraju i sa kojim podstiču određene vrijednosti. Mladi žele biti dio vršnjačke grupe i u toj želji pripadanja prihvataju vrijednosti i stil života kojeg grupa potencira. Upravo je vršnjačka grupa najčešće u krizi vrijednosti i krizi primjene stila života. Mladi koji su usvojili i koji praktikuju duhovnost i moralne vrijednosti izboriće se da ne pokleknu vršnjačkoj grupi i da ne prihvate ono što je za njih štetno, jer vršnjačka grupa smatra da je to poželjno, naprimjer, cigarete, alkohol i droge. Na kraju će izbjeći i posljedice koje nastupaju korištenjem stvari koje su štetne.

UKLJUČENOST UČENIKA U NASTAVU

U ovom poglavlju predstavljene su definicije o uključenosti učenika u nastavu. Obzirom da je veliki broj definicija različitih autora o uključenosti učenika u nastavu, u radu su predstavljene one definicije koje su prema autorki disertacije najadekvatnije razjasnile šta je uključenost učenika u nastavu.

Definicije i terminološko određenje uključenosti učenika u nastavu

Rovan i sar. (2017) u svom radu spominju da se uključenost može objasniti kao manifestacija motivacije. Prema (Rovan i sar., 2017, str. 668) „uključenost podrazumijeva konkretna ponašanja koja je lakše posmatrati i predstavlja važan izvor informacija o učenicima i njihovoj motivaciji“. Autorke smatraju da je uključenost dobar temelj za određivanje pristupa učenicima i da uključenost daje smjernice koje su jasne za rad sa učenicima (Rovan i sar., 2017).

Rovan i sar. (2017) mišljenja su da se neki učenici uključuju u aktivnosti, jer su intrinzično motivisani, tj. postoji interes za tu aktivnost, ali uključenost može biti određena i time koliko nastavni predmet percipiraju važnim. Tako, naprimjer, učenici ne vole hemiju, ali vide njezinu primjenu u kozmetici. Učenici mogu pokazati veliku uključenost u učenju hemije iz razloga što su im znanja iz hemije korisna za odabir budućeg zanimanja. Naprimjer, ako učenik/ci žele upisati fakultet dentalne medicine onda će ulagati više truda u učenje hemije, jer je za upis na ovaj fakultet potrebna položena hemija kao izborni predmet na državnoj maturi. (str. 653)

Rimm-Kaufmann i sar. (2015) naglašavaju da učenici treba da se zainteresuju za matematičke ideje, da obrate pažnju i da zajedno sa drugim učenicima rade na rješavanju matematičkih problema. Pojačani zahtjevi za uključenost u nastavu matematike dovode do potrebe za istraživanjima koja će identifikovati sve uslove koji će podsticati uključenost učenika (Rimm-Kaufmann i sar., 2015).

Uključenost se takođe određuje uz angažman. U radu je urađen osvrt na školski angažman.

Fredriks, Blumenfeld i Paris (Fredricks, Blumenfeld, i Paris, 2004, str. 87) smatraju da je „angažman povezan sa pozitivnim školskim ishodima uključujući postignuća i ustrajnost u školi. Smatra se da je angažman viši u učionicama sa podržavajućim nastavnicima i

vršnjacima, u izazovnim i autentičnim zadacima, kao i u mogućnostima izbora“ (Fredricks, Blumenfeld, i Paris, 2004, str. 87). Fredriks, Blumenfeld, Fridel i Paris (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, i Paris, 2003, str. 7) objašnjavaju da „definicije angažmana obuhvataju široku raznolikost konstrukata koji pomažu u objašnjavanju kako se djeca ponašaju, osjećaju i kako razmišljaju u školi“.

Fredriks, Blumenfeld i Paris (Fredricks, Blumenfeld, i Paris, 2004) ističu da je višestrana priroda angažmana detektovana u literaturi gdje se angažman definiše na tri načina: angažman u ponašanju, emocionalni angažman i kognitivni angažman. „Angažman u ponašanju“ temelji se na ideji sudjelovanja. On podrazumijeva uključivanje u školske ili vannastavne aktivnosti i smatra se presudnim za postizanje pozitivnih školskih ishoda i sprječava napuštanje. „Emocionalni angažman“ obuhvata pozitivne i negativne reakcije na učitelje, kolege iz razreda, nastavnike i školu. Pretpostavlja se da emocionalni angažman stvara veze sa institucijom i utiče na spremnost za obavljanje posla. „Kognitivni angažman“ temelji se na ideji ulaganja. On uključuje promišljenost i spremnost na ulaganje napora potrebnog za razumijevanje složenih ideja i ovladavanje teškim vještinama. „Angažman u ponašanju“ može varirati od jednostavnog obavljanja posla i slijedenja pravila do sudjelovanja u vijeću učenika. „Emocionalni angažman“ može varirati od jednostavne naklonosti do dubokog vrednovanja ili identifikacije sa institucijom. „Kognitivni angažman“ može varirati od jednostavnog pamćenja do upotrebe samoregulisanih strategija učenja koje promiču duboko razumijevanje i stručnost. Ove kvalitativne razlike unutar svake dimenzije sugeriraju da se angažman može razlikovati u intenzitetu i trajanju. On može biti kratkoročan i specifičan za situaciju ili dugoročan i stabilan. (str. 60–61)

Erdodu (Erdođdu, 2016, str. 2057) „školski angažman definiše kao odnos učenika sa svojim školama, sa školskim osobljem i idealima koji se žele postići“. Njumen (Newmann, 1992, prema Erdođdu, 2016, str. 2058) „definiše školski angažman kao psihološko ulaganje učenika u učenje“. Medoks i Princ (Maddox i Prinz, 2003, str. 32–33) „smatraju da se vezanost odnosi na afektivnu vezu koju učenik ima sa institucijom, dok se uključenost odnosi na bihevioralnu ili dokazivu povezanost sa institucijom“.

Černković i Đordano (Cernkovich i Giordano, 1992, prema Erdođdu, 2020, str. 257) smatraju da postoje četiri poddimenzije angažmana: školski angažman, privrženost školskom osoblju, školska odgovornost i učešće u školskim aktivnostima. „Školski

angažman“ podrazumijeva osjećaje učenika prema školi i osjećaj sigurnosti u školi. „Privrženost školskom osoblju“ podrazumijeva privrženost direktoru, nastavniku kao i ostalom osoblju u školi. „U školsku odgovornost“ spada sudjelovanje u školskim aktivnostima, kao i važnost koju škola ima u životu učenika. „U učešće u školskim aktivnostima“ spada fizičko učestvovanje u školskim aktivnostima. (Cernkovich i Giordano, 1992, prema Erdođdu, 2020, str. 257)

“Ostvarenje postavljenog cilja stvara kod učenika percepciju o njegovim vlastitim sposobnostima koje utiču na nivo motivacije za postignućem, porast samopoštovanja, vlastite vrijednosti i uopšteno utiče na intrinzičnu motivaciju” (Boras, 2009, str. 43–44). Boras (2009) smatra da postavljeni cilj kojeg učenik nastoji ostvariti dovodi do jasne percepcije učeniku šta je njegova ličnost sposobna ostvariti i koliko je uporna u tom nastojanju. Prema (Borasu, 2009) učenik percipira da je pokretač ostvarenja cilja intrinzična motivacija i da na putu ostvarenja cilja jača vlastito samopouzdanje i vrijednost.

Stanković-Janković (2012) smatra da ono što budi u nama interes učimo brže i sa manje napora za razliku od onog što u nama ne budi interes. Prema autorki, interesovanje dovodi do pažnje, a moguće je i da pažnja dovodi do interesovanja. Autorka smatra da interesovanje možemo probuditi obraćanjem pažnje na nešto za šta smo mislili da ne volimo, jer je to od prije zbog nekog razloga zamrženo. Za primjer je navela učenika koji zamrzi nastavni predmet upravo zbog nastavnika/ce koji/a je predavao/la taj predmet ili zbog unaprijed razvijenog negativnog stava prema nastavnom sadržaju nastavnog predmeta iz razloga što je neko nekad rekao da je teško naučiti taj nastavni sadržaj (Stanković-Janković, 2012).

Svedružić (2012) misli da je interes učenika za prirodne nauke i fiziku bitan doprinos motivaciji učenika i da ostavlja učinke koji su pozitivni na proces učenja i na razumijevanje sadržaja prirodnonaučnog karaktera. Prema (Svedružić, 2012) situacijski i vlastiti interes podstiče i stvara uslove za učenje koji su optimalni.

Jensen (2003, str. 192–193) napominje, kada je učenik motivisan, spreman je primiti podatke ili informacije koje će, kada se povežu sa drugim relevantnim asocijacijama, stvoriti značenje i oblikovati ono što se zove učenje. Stanje samouvjerenja slijedi stanje usvajanja znanja. Učenik nakon potvrde učenja mora osjećati ponos i postignuće. To završno stanje izuzetno je važno. To je stanje u kojem učenik zna da zna i

zbog toga se dobro osjeća. To je ključno stanje koje stvara motivaciju za sljedeću fazu učenja. (Jensen, 2003, str. 192–193)

Jensen (2003) motivaciju definiše stanjem želje da se uči i nauči. Prema (Jensenu, 2003) onda kada učenik usvoji znanje osjeća vrijednost što zna, zadovoljstvo i ponos.

Abrami i sar. (Abrami et al., 1995) smatraju da većina nastavnika ima interes da otkrije nove načine za podsticanje učenika. Motivisanje učenika da uče, za mnoge nastavnike, svakodnevni je izazov. Energiju za djelovanje daje motivacija, te motivacija usmjerava tu energiju prema cilju koji je određen. Od važnosti je energija kako se učenik usmjerava i usredotočuje. Intenzitet, iniciranje i upornost su oblici energije za djelovanje (Abrami et al., 1995).

Tot (2010) govori o tome da se poučavanjem podstiče učenje. Odnos učenika i nastavnika koji je usmjeren na motivisanje i osamostaljivanje učenika su nova promišljanja nastavnog procesa. Cilj je da učenici postignu samoregulisano učenje koje podstiče razvoj učenikove originalnosti i individualnosti. Vlastita odgovornost učenika za rezultate njegovog djelovanja podstiče se kroz samoregulisano učenje (Tot, 2010).

Skinner i Belmont (Skinner i Belmont, 1993) u rezultatima istraživanja dobili su snažnu empirijsku podršku za recipročni odnos između ponašanja nastavnika i učešća učenika u učionici. Ovi autori ističu da na dječiji angažman u aktivnostima učenja utiče dječija percepcija nastavnika i stvarno ponašanje nastavnika. Autori su još istakli da je naj snažniji uticaj na dječiju percepciju nastavnika imalo angažovanje nastavnika u vidu pomoći pojedinačnim učenicima kojima je to bilo potrebno više nego drugim učenicima u učionici. (str. 577–578)

U sklopu poglavlja uključenost u nastavu razrađen je i pojam inkluzije, jer označava u prevodu uključenost. Inkluzija obuhvata uključivanje učenika sa poteškoćama u učenju i učešću u redovna odjeljenja. Učenici sa poteškoćama u učenju i učešću nastavu prate prema izrađenim prilagođenim planovima i programima.

„Pojam inkluzija vuče porijeklo iz latinskog jezika, a predstavlja izvedenicu koja znači uključenost, uključivanje i obuhvaćanje. Izvorno značenje je u latinskim riječima *includio* i *inclusio*. Prva riječ je *includio*, a znači zatvoriti, zaključiti, uokviriti, začepiti, ubilježiti, zaključiti i okovati, a druga riječ je *inclusio*, a ona znači zatvaranje i zatvor“ (Žepić, 1961, prema Imširagić, A. Ćatić i V. Ćatić, 2016, str. 9). Imširagić, A. Ćatić i V. Ćatić (2016) mišljenja su da su promjene u školama primarni cilj inkluzije i da je primarni cilj inkluzije i

da škole postanu inkluzivne škole. Prema autorima, cilj inkluzije nije mijenjanje karakteristika djece (Imširagić, A. Ćatić i V. Ćatić, 2016).

Savolainen i sar. (Savolainen et al., 2000, prema Zečić i Jeina, 2006) mišljenja su da inkluzija predstavlja pristup ili princip koji ima nastojanje da prepreke u učenju otkloni. Zečić i Jeina (2006) smatraju da inkluzija obuhvata da se svako dijete edukuje na odgovarajući način da bi se postigao cilj maksimalnog razvoja u odjeljenju kojeg dijete pohađa i u školi. Begeni i Martens (Begeny i Martens, 2007, prema Imširagić, A. Ćatić i V. Ćatić, 2016) inkluziju predstavljaju kao praksu da se svi učenici uključe u razrede koji odgovaraju uzrastu učenika bez obzira na to kakve su sposobnosti učenika. Ninković (2015, str. 125) „za inkluziju kao filozofiju obrazovanja kaže da se zasniva na pretpostavci da sva djeca mogu da uče i da se sva djeca razlikuju u pogledu porijekla, prethodnih iskustava, interesovanja, sposobnosti i znanja“.

Alen i Švarc (Allen i Schwartz, 2001, prema Zečić i Jeina, 2006, str. 23) pod inkluzijom podrazumijevaju „da djeca sa posebnim potrebama zajedno sa svojim prosječnim vršnjacima prisustvuju predškolskom vaspitanju, odrastanju i rekreativnim programima“. Alen i Švarc (Allen i Schwartz, 2001, prema Zečić i Jeina, 2006) smatraju da djeca sa posebnim potrebama treba da imaju inkluzivno odrastanje sa svojim vršnjacima u predškolskom vaspitanju.

„Inkluzija u najširem smislu podrazumijeva pripadnost, odnosno, uključivanje djeteta sa posebnim potrebama u sve segmente života u svojoj užoj i široj zajednici. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva humanije obrazovanje, pružanje podjednakih mogućnosti u sticanju znanja svim učenicima, a poštujući njihove različitosti“ (Imširagić, A. Ćatić i V. Ćatić, 2016, str. 10–11). Prema (Imširagić, A. Ćatić i V. Ćatić, 2016) inkluzija obuhvata da se djeca sa posebnim potrebama uključuju u sfere života bilo da je riječ o školskoj ili društvenoj gdje je osnov jednake mogućnosti u obrazovanju i vaspitanju za svu djecu bez obzira na njihovu različitost.

Termin „djeca sa posebnim potrebama“ u zadnje vrijeme sve se više zamjenjuje terminom „djeca sa teškoćama u učenju i učešću“ (Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010).

Kafedžić (2015, str. 10) smatra da je inkluzija filozofija koja je najdirektnije povezana sa modelom ljudskih prava. Putem modela ljudskih prava prepoznaje se da svaka osoba ima pravo na dostojanstven život bez obzira na karakteristike. U skladu sa tim inkluzivno vaspitanje i obrazovanje prevazilazi područje specijalne pedagogije iz razloga

što njihova suština nije samo uključivanje djece sa teškoćama u razvoju u redovne vaspitno-obrazovne ustanove nego podrazumijeva i neprekidan proces koji uključuje pozitivnu promjenu koja obuhvata vaspitanje i obrazovanje za sve i učenje i učešće u zajednici. Realizacija inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja podrazumijeva da su sva djeca različita i da se vaspitno-obrazovna ustanova i obrazovni sistem mijenjaju kako bi odgovorili potrebama svih učenika. Takođe, realizacija inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja naglašava otvorenost vaspitno-obrazovne ustanove za svako dijete koje bez obzira na bilo koju karakteristiku postaje dio zajednice koje uči i ne odnosi se samo na one koji se smatraju drugačijim iz bilo kojeg razloga. Realizacija inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja podrazumijeva prihvatanje različitosti među djecom kao resursa, a ne prepreke u procesu učenja i podučavanja. (Kafedžić, 2015, str. 10)

Inkluzija je pravo, a ne privilegija svakog djeteta na obrazovanje kojim bi se postigao maksimalan razvoj u kognitivnom, emocionalnom i motivaciono-voljnom i socijalnom domenu bez obzira na različitosti. Inkluzija ne znači da su svi učenici jednaki nego stvara novi odnos prema svemu što je različito. Temeljni preduvjet za inkluziju predstavljaju promjene u tri ključne društvene dimenzije: kreiranje inkluzivne kulture, stvaranje inkluzivne politike i razvijanje inkluzivne prakse. (Rošić, 2015, str. 23)

Rošić (2015) smatra da svako dijete sa poteškoćama u učenju i učešću ima pravo na obrazovanje i razvoj svojih kognitivnih, emocionalnih i socijalnih dimenzija. Prema (Rošiću, 2015) škole inkluziju trebaju razvijati kroz inkluzivnu kulturu, inkluzivnu politiku i inkluzivnu praksu, jer se ovim putem ostvaruje inkluzija u školi.

Nakon detaljno proučenih definicija uključenosti ili školskog angažmana kako u stranoj literaturi autori nazivaju uključenost, izvodi se operativna definicija uključenosti koja „uključenost u nastavu“ definiše kao aktivno učestvovanje, upornost i rad na nekoj aktivnosti ili zadatku u nastavi. Tri su dimenzije uključenosti u nastavu, a one su: kognitivna, emocionalna i socijalna. Učenici koji su uključeni u nastavu motivisani su da budu uključeni u rad. Učenici su motivisani da uče, nauče i primjenjuju naučena znanja. U ovom poglavlju od strane različitih autora obrazloženo je zašto je motivacija važna u nastavi. Autori (Abrami i sar., 1995; Jensen, 2003) smatraju da je motivacija zapravo energija koja se usmjerava za učenje nečega i da učenici nakon završenog učenja osjećaju zadovoljstvo i ponos zbog stečenog znanja.

Osjećaj da znaš, da imaš znanje nakon procesa učenja, na učenike djeluje na način da im jača samopoštovanje i samopouzdanje. Inkluzija znači isto uključenost, uključivanje. Razlikuje se od uključenosti u nastavu u tome što „inkluzija“ obuhvata uključivanje djece sa poteškoćama u učenju i učešću u redovna odjeljenja uz primjenu prilagođenog nastavnog plana i programa koji se izrađuje prema sposobnostima i mogućnostima učenika. „Cilj inkluzije“ jeste da se uvažava i prihvata različitosti među djecom. Uvažavanje i prihvaćanje različitosti među djecom postiže se uključivanjem djece sa poteškoćama u učenju i učešću u redovna odjeljenja.

KOGNITIVNA UKLJUČENOST

Poglavlje kognitivne uključenosti razrađeno je kroz potpoglavlja koja obuhvataju definicije, teorijske okvire i determinante. Kognitivnu uključenost razumijemo kroz teorijske okvire, a oni su: teorija Lava Vigotskog o kognitivnom razvoju i Pijažeova teorija o kognitivnom razvoju. Determinante kognitivne uključenosti u nastavi su: motivacija za nastavu, odnos između nastavnika-učenika i odnos između učenika.

Definicije kognitivne uključenosti u nastavu

Obzirom da je pronađen veliki broj definicija o kognitivnoj uključenosti u nastavu i da se sve definicije nisu mogle navesti u disertaciji, odabrane su one koje najbolje rasvjetljavaju šta je to kognitivna uključenost u nastavu.

Istraživanje o kognitivnom angažmanu dolazi iz literature o učenju i podučavanju koja uključuje samoregulaciju i iz literature o školskom angažmanu koja naglašava ulaganje u učenje (Fredricks i sar., 2004). Fredriks i sar. (Fredricks et al., 2004, str. 65) smatraju da „kognitivni angažman uključuje motivaciju, napor i upotrebu strategije“. Kognitivna dimenzija angažovanosti uključuje uvjerenja učenika koja su vezana za učitelje, za školu, za sebe i za druge učenike i uključuje percepciju (Jimerson i sar., 2003).

Rotgens i Šmit (Rotgans i Schmidt, 2011) kognitivni angažman u učionici definišu kao psihološko stanje u kojem učenici ustraju u učenju kroz duži vremenski period i u kojem učenici ulažu puno napora kako bi razumjeli temu. Grin (Greene, 2015, str. 14) smatra da u „komponente kognitivnog angažmana spadaju specifične strategije razmišljanja o onome šta se uči, razmišljanja o tome kako to najbolje naučiti i mentalni naponi za postizanje strategija učenja“. Autorka smatra da ove komponente kognitivnog angažmana variraju i to u zavisnosti od discipline i znanja učenika (Greene, 2015).

Podaci analize istraživanja Grina i Milera (Greena i Millera, 1996, str. 184) „podržali su predviđanje da opažena sposobnost i ciljevi učenja utiču na upotrebu smislenog kognitivnog angažmana. Saznalo se da kroz smislenu obradu i aktivnosti samoregulacije (smisleni kognitivni angažman) motivacione varijable (opažena sposobnost i ciljevi učenja) utiču na postignuća“. Revindren i sar. (Ravindran et al., 2005, str. 222) smatraju da se „kognitivni angažman odnosi na količinu napora i vrstu strategija obrade koju učenik koristi za učenje“ (Ravindran i sar., 2005, str. 222).

Na osnovu detaljno proučenih definicija kognitivne uključenosti u nastavu smatra se da „kognitivna uključenost u nastavu“ obuhvata aktivno učenje, razumijevanje naučenog i primjenu stečenog znanja i vještina. Pokretač kognitivne uključenosti u nastavu je motivacija. Učenici su motivisani da uče, da razumiju temu učenja, da pronađu najbolji način za učenje, da ovladavaju znanjem i vještinama koje će primjenjivati u praksi.

Teorija Lava Vigotskog o kognitivnom razvoju

Vasta i sar. (1998) istakli su da je Vigotski dao najuticajnu teoriju o tome kako socijalno iskustvo utiče na kognitivni razvoj. Teorija Lava Vigotskog o kognitivnom razvoju naglašava kulturu kao odrednicu razvoja pojedinca. Svako se ljudsko biće razvija u kontekstu kulture, jer su ljudi jedina vrsta koja je stvorila kulturu. Šta i kako misliti, djecu uči kultura. Djeca od kulture koja ih okružuje usvajaju procese ili načine svog mišljenja i djeca od kulture dobivaju najveći dio sadržaja svog mišljenja tj. znanje. Kultura doprinosi djetetovom intelektualnom razvoju na navedene načine. Vigotski je vjerovao da djeca kroz iskustvo stiču spoznaju koju dijele sa drugim ljudima okruženima iz svoje kulture, misleći prvenstveno, na ljude koji imaju više znanja (Vasta i sar., 1998).

Socijalno-kognitivna teorija Vigotskog govori da su za razvoj presudni uticaji kulture i društvene sredine (Stojaković, 2007, str. 79) i bazira se na sljedećim postavkama:

- a) kulturna i društvena sredina određuje tokove i granice razvoja sposobnosti,
- b) povezanost i međuzavisnost mišljenja i govora,
- c) razvoj sposobnosti će se odigrati i biti omogućen samo ako postoji socijalna interakcija između pojedinca i društvene sredine (roditelja, braće, sestara, vršnjaka nastavnika, šire društvene zajednice),
- d) govor igra važnu ulogu kod djeteta u smislu da uspostavi komunikaciju sa drugima (Stojaković, 2007, str. 79).

Prema (Stojaković, 2007) Vigotski smatra da su mišljenje i govor povezani i da ne funkcionišu jedan bez drugog i da se putem govora uspostavlja komunikacija sa drugima, da se sposobnosti razvijaju u socijalnoj interakciji i da kultura i društvo određuju u kojem smjeru se razvijaju sposobnosti i do koje granice. Vigotski je sve navedeno spomenuo u svojoj socijalno-kognitivnoj teoriji u kojoj je naglasio da je za razvoj najvažniji uticaj kulture i društva (Stojaković, 2007).

Teorija kognitivnog razvoja Vigotskog takođe je teorija stadija (Stojaković, 2007, str. 79):

I-Stadij od rođenja do treće godine odlikuje se jednostavnim kognitivnim procesima i emocijama,

II-Stadij od treće do sedme godine (faza egocentrizma) karakteriše se povezivanjem spoljašnjeg i unutrašnjeg govora (govora u sebi). Spoljašni govor (govor naglas sam sa sobom) služi djetetu da kontroliše svoje vlastito ponašanje,

III-Stadij iznad sedam godina karakteriše ga ovladavanje unutrašnjim govorom i na taj način je omogućeno upravljanje procesima mišljenja i ponašanja. Za ovaj stadij karakteristično je to što se na tom nivou pojavljuju sve mentalne operacije (Stojaković, 2007, str. 79).

Stojaković (2007) daje na znanje da je „zona približnog ili narednog razvoja“ u teoriji kognitivnog razvoja Lava Vigotskog najvažniji pojam. Značaj socijalne interakcije za kognitivni razvoj djeteta i formiranje efikasnih sposobnosti učenja, izuzetno je naglašeno u radovima ruskog psihologa Lava Vigotskog. Prema njemu, razvoj je pod snažnim uticajem socijalnih i kulturnih faktora kao što su: škola, porodica i vršnjaci. Vigotski smatra da važnu ulogu u mišljenju odraslih ima njihov unutrašnji govor, te unutrašnji govor odraslih smatra kao neku vrstu fragmentarnog dijaloga sa samim sobom gdje je značenje složenih misaonih cjelina izraženo sa malo riječi. (str. 79–80)

Stojaković (2007, str. 81–82) napominje da se kognitivni razvoj djeteta prema Vigotskom prvenstveno odvija uz pomoć svijeta u kome dijete živi, djeluje i vrši interakciju sa njim. Zadaci koji se nalaze u „zoni približnog ili narednog razvoja“ djeteta su oni zadaci koje dijete ne može riješiti samo, ali ih može uraditi uz pomoć drugih, naprimjer roditelja, starije djece, vršnjaka ili vaspitača. Jedan od načina kako odrasli pomažu djetetu jeste način da se počinje sa zadacima koje dijete samo može da riješi, zatim se postepeno povećava stepen težine i složenosti zadataka koje dijete rješava uz pomoć drugih. Na taj način dijete počinje doživljavati uspjeh i samopouzdanje u rješavanju zadataka većeg stepena koji sadrže teškoće i složenosti tj. zadataka koji su iznad djetetovog trenutnog razvojnog nivoa i nalaze se u zoni tzv. „narednog razvojnog nivoa“. Ova pomoć drugih u rješavanju zadataka iz naredne zone razvoja postepeno se smanjuje i potpuno prestaje kada dijete dosegne nivo na kojem ono samo može rješavati zadatke bez pomoći drugih. Ovakvo tumačenje kognitivnog razvoja djeteta daje pravi smisao vaspitanju i

učenju djeteta. Nastava, učenje i vaspitanje su razvojni faktori koji su nužni kako bi dijete realizovalo svoje potencijale. Navedeni faktori pomažu ne samo kognitivni nego i emocionalni i socijalni razvoj djeteta. (Stojaković, 2007, str. 81–82)

Vang i Nilson (Hwang i Nilsson, 2000) pišu da je Vigotski smatrao da dijete koje ne uspijeva da samostalno uradi zadatke ili riješi probleme često bude uspješnije, ako je u blizini neko od odraslih, ko mu može priskočiti u pomoć. Odrasli unaprijeduju razvoj djeteta tako što pomažu djeci da postignu različite stvari koje oni samostalno ne mogu uraditi. Za Vigotskog važan pojam je onaj kojeg on naziva „područje za proksimalni razvoj“ (latinski proximus=neposredni). Ovdje je riječ o udaljenosti između onoga što djeca mogu da urade na vlastitu ruku i zajedno sa nekim ko ima veće iskustvo, a to je najčešće neka odrasla osoba. Odrasli mogu u takvoj situaciji postaviti pitanja koja pojašnjavaju problem ili pružiti podatke koji djelimično prevazilaze aktuelnu sposobnost djeteta. Odrasli mogu pridobiti dijete da napne mišiće i isproba svoje sposobnosti. Vigotski pojašnjava da je zajednički uspjeh u nečemu važna baza za razvoj. Formalna i neformalna nastava u društvu sa članovima porodice i učiteljima koji znaju više i imaju više iskustva važni su preduslovi za socijalni i kulturni razvoj djeteta. Po pitanju jezika i načina razmišljanja kod djece, Vigotski se razlikovao od Pijažea. Vigotski se slagao sa Pijažecom u tome da djeca ne razmišljaju na isti način kao i odrasli. Vigotski smatra da u načinu kako djeca govore nema ničeg egocentričnog. Dječije misli i govor su socijalne prirode. Jezik ispočetka ispunjava regulirajuću funkciju, ali vremenom postaje oruđe za razmišljanje, a ne samo način predstavljanja svijeta u svijesti. Vigotski smatra da su svi oblici razmišljanja oblik čina, a čin je taj koji daje građu za razmišljanje. (str. 216)

Vang i Nilson (Hwang i Nilsson, 2000) napominju da je Vigotski tvrdio da se djeca mogu naučiti da iz svojih iskustava izvlače pouku. Vigotski napominje da nije tačno da djeca ne mogu da izvedu logičke operacije, nego je riječ o njihovom oskudnom iskustvu. Zbog oskudnog iskustva djeci je potrebno više vremena da izvedu logičke operacije. Baš zbog oskudnog iskustva djeca ne primjete sve relevantne detalje koji pripadaju određenom problemu ili im ne ide od ruke da neki zadatak riješe. Odrasli djeci mogu pomoći u pružanju povratne informacije i u verbaliziranju načina razmišljanja (Hwang i Nilsson, 2000).

Stojaković (2007) navodi da teorija Lava Vigotskog o kognitivnom razvoju omogućuje da se na dijete i njegove potencijale gleda u tom smislu šta dijete sutra može da postane i šta bi u svojoj budućnosti moglo da uradi. U teoriji kognitivnog razvoja Pijažea zagovara se šta je

dijete trenutno i koji nivo razvoja je dijete doseglo, te da je učenje subordinirano procesima zrenja ili razvojnim procesima. Vigotski i njegovi sljedbenici Talzina, Galjpekin i drugi, mišljenja su, da učenje može da ide ispred razvoja i da učenje vuče razvoj naprijed, a to ima izuzetno velik značaj za vaspitanje i nastavu. Teorija Lava Vigotskog o kognitivnom razvoju naglasila je koliki je značaj socijalne interakcije djeteta sa društvenom sredinom upravo za djetetov kognitivni i ukupni razvoj. Zbog navedenog, preporuka je, da se u radu sa djecom u vrtićima i školama što više organizuje grupni rad (Stojaković, 2007).

Stojaković (2007) napominje da Vigotski smatra da se kognitivni razvoj djece ostvaruje u interakciji sa njihovom okolinom. Vigotski smatra da je za djetetov kognitivni razvoj važno da mu odrasla osoba pomogne pri rješavanju onih zadataka koje ne može samo riješiti i koji su iznad djetetovog nivoa. Dijete doživljava uspjeh, zadovoljstvo i jača svoje samopouzdanje kada prevazilazi prepreke u učenju i kada riješi zadatke koji su mu teški i koji su iznad njegovog nivoa, čak i uz pomoć. Pomoć pri učenju smanjiva se postepeno i povlači se onda kada dijete dosegne nivo na kojem može samostalno rješavati zadatke. Na ovaj način djetetu se pomaže da se razvije i kognitivno i emocionalno i socijalno (Stojaković, 2007). Ako pustimo dijete da se muči u rješavanju zadataka koji su iznad njegovog nivoa, dovešćemo ga u stanje frustracije gdje bi dijete poseglo za odustajanjem, a frustracija i odustajanje utiče na djetetov gubitak samopouzdanja i vlastite vrijednosti.

Pijažeova teorija o kognitivnom razvoju

Stojaković (2007) navodi da Pijažeova teorija o kognitivnom razvoju ima osnov na biološkom uporištu, jer biološki faktori i faktori zrenja određuju granice i moć učenja i razvoja. Na različitim etapama razvoja, postoje kvalitativne razlike u dječijem mišljenju. Kulturni faktori mogu usporiti ili ubrzati redoslijed stadija, ali ga ne mogu promijeniti. Prema Pijažeu, nivo razvijenosti govora indikator je nivoa razvijenosti mišljenja, jer razvoj govora i mišljenja idu uporedo. Pijaže smatra, da djetetove mentalne sposobnosti prolaze kroz proces zrenja i da kroz proces zrenja prolaze i fizičke sposobnosti. On to objašnjava na način da dijete prije nego može da hoda mora da savlada vještinu ustajanja i stajanja bez pridržavanja. Isto je i sa mentalnim funkcijama. Pijaže napominje, da bi dijete čitalo treba prvo da ovlada sposobnošću mentalne reprezentacije tj. sposobnošću formiranja simbola, a to bi značilo da

dijete treba razumijeti da stvari imaju imena i da imena mogu biti predstavljena određenim linijama i crtama (Stojaković, 2007).

Prema Pijažeu postoje četiri faze kognitivnog razvoja (Stojaković, 2007, str. 64–65):

I-Stadij senzomotorne inteligencije od rođenja do kraja druge godine. U ovom stadiju simbolička aktivnost je minimalna i ponašanje je uglavnom motoričko. Važno dostignuće ovog perioda je cilju usmjereno ponašanje i trajnost objekta,

II-Stadij preoperativnog mišljenja od kraja druge do kraja sedme godine. Ovaj stadij karakteriše razvoj govora i jezika i ubrzan razvoj pojmova. Dijete je još uvijek egocentrično,

III-Stadij konkretnih operacija od osme do jedanaeste godine karakteriše se razvojem sposobnosti za logičko mišljenje na osnovu konkretnih situacija. Doseže nivo reverzibilnosti operacije mišljenja i konzervaciju pojmova (veliĉine, duŹine, zapremine, oblika),

IV-Stadij formalnih operacija od jedanaeste do petnaeste godine u kome kognitivne strukture djeteta dostiŹu najviši stepen i na tom nivou razvoja dijete postaje sposobno da primjenjuje logičke zakone na sve vrste problema (Stojaković, 2007, str. 64–65).

Vasta i sar. (Vasta et al., 1998, str. 34–35) objašnjavaju da su funkcije koje upravljaju ljudskim razvojem središnji dio PijaŹeove teorije. PijaŹe je naglašavao dvije opšte funkcije, a one su: organizacija i adaptacija. Organizacija se odnosi na teŹnju za integracijom novih informacija i znanja u meĹusobno povezane spoznajne strukture. Adaptacija se odnosi na teŹnju organizma da se uskladi sa svojom okolinom na naĉine koji Će pospješiti preŹivljavanje. Ona se sastoji iz dva potprocesa: asimilacije i akomodacije. Kada se desi da je nova informacija previše sloŹena ili razliĉita, ta informacija da bi se integrirala u strukture koje već postoje mora doći do akomodacije koja se tad i dogaĹa tj. spoznajne strukture mijenjaju se kao posljedica reakcije na nova iskustva. Asimilacija obuhvata teŹnju razumijevanju novih iskustava na osnovu znanja koje već postoji. Asimilacija i akomodacija usko saraĹuju. Dijete koje je u razvoju neprekidno ĉini mala izobliĉenja informacija da bi ih asimiliralo u postojeće strukture dok istovremeno ĉini manje modifikacije tih struktura kako bi akomodiralo nove dogaĹaje ili predmete. MeĹusobno djelovanje asimilacije i akomodacije ilustrira još jedno vaŹno stanovište PijaŹeove teorije, a to je koncept „konstruktivizma“. Konstruktivizam je PijaŹeovo vjerovanje da djeca aktivno stvaraju znanje umjesto da ga pasivno primaju od okoline. Djeca uzimaju informaciju iz okoline, oblikuju je i izobliĉuju sve dok se ne moŹe lako smjestiti u njihovu postojeću spoznajnu organizaciju. Djeca na informaciju djeluju ili je

operiraju. Naprimjer, kada šestogodišnjak, osmogodišnjak i desetogodišnjak gledaju film ili slušaju predavanje, primiće nešto drugačije poruke iako su čuli ili vidjeli u potpunosti jednake podražaje. Svako dijete će malo drugačije djelovati na informaciju tako što je uklapa u ponešto različit skup struktura. To je zapravo ono što je Pijaže mislio kada je rekao da dijete konstruira znanje o svijetu umjesto da ga samo prima i bilježi. Svaka nova konstrukcija čini spoznajni sistem prilagodljivim i malo jačim. (Vasta i sar., 1998, str. 34–35)

Vasta i sar. (Vasta et al., 1998) smatraju da formalne operacije jednom kada se uspostave traju do kraja života tako da im se može odrediti početak, ali ne i kraj. Početak razdoblja formalnih operacija je između 12. i 13. godine, sa početkom adolescencije. Formalne operacije mogu da se pojave i kasnije ili se uopšte ne moraju pojaviti. Važna stvar formalno-operacijskog razdoblja je sposobnost hipotetičko-deduktivnog rasuđivanja. Prema Pijažu, hipotetičko-deduktivno rasuđivanje je oblik rješavanja problema kojem je svojstvena sposobnost stvaranja i provjere hipoteza kao i izvođenje logičkih zaključaka na temelju rezultata provjere. Adolescenti polaze od pretpostavki koje su često suprotne činjenicama i češće se okreću svijetu hipotetičkog i zamišljenog. Oni se više bave shemama i životnim snovima nego stvarnošću. Da bi misao bila formalno-operacijska potrebno je više od jednostavnog zamišljanja mogućnosti. Mislilac na stepenu formalnih operacija ima strogi logički sistem za procjenu hipoteza i izvođenje nužnih zaključaka. Taj sistem ponovo uključuje različite oblike misaonih radnji kao što to podrazumijeva izraz „operacija“. Pijažev omiljeni način opisivanja razlika između konkretnih i formalnih operacija bio je da govori o obratu mogućnosti i stvarnosti. Za dijete koje je na stepenu konkretnih operacija polazište je uvijek neposredna stvarnost. Sa te tačke, dijete može učiniti ograničen korak prema hipotetičkom. Za mislioca koji je na nivou formalnih operacija polazište je svijet mogućnosti tj. šta je to što bi moglo biti istinito. Sa te početne tačke u mogućem mislilac ide unatrag prema onome što je istinito u proučavanoj situaciji. (str. 289–290)

Inhelder i Pijaže (1978) napominju da adolescenti za razliku od djece počinju da grade teorije i sisteme, dok djeca ne grade teorije i sisteme. Spontano mišljenje djeteta može da bude na početku manje ili više sistematsko. Vremenom, spontano mišljenje djeteta postaje sve više sistematsko. Ne postoji refleksija tj. mišljenje na drugi stepen ili mišljenje o svom sopstvenom mišljenju kod djeteta. Adolescent reflektuje svoje mišljenje i konstruiše teorije, a

dijete ne. Teorije koje adolescent konstruiše najčešće su nevješte, neoriginalne i kratkotrajne. Sistemi imaju suštinsko značenje, a to omogućava adolescentu njegovo intelektualno i moralno uklapanje u svijet odraslih. Sistemi su potrebni adolescentu da usvoji ideologije koje karakterišu društvene klase ili društvo za razliku od interindividualnih jednostavnih odnosa (Inhelder i Pijaže, 1978).

Inhelder i Pijaže (1978) ispitali su sa ove tačke gledišta učenike gimnazije između 14–15. godine i mature. Došli su do saznanja da većina učenika ima političke ili socijalne teorije i želi da reformiše svijet objašnjavajući na svoj način mehanizme i loše ustrojstvo društva. Drugi učenici imaju književne ili estetske teorije. Knjige koje čitaju ili svoje doživljaje lijepog učenici smještaju na vrijednosnu ljestvicu koja je projektovana u neki sistem. Kod trećih učenika preovlađuju religiozne krize i razmišljanja o vjeri ili protiv vjere. Ovi učenici nastoje da redovno izgrade opšti sistem tj. sistem koji bi trebao da važi za sve ljude. Svako ima svoju teoriju/teorije koje su manje više eksplicitne i iskazive ili samo implicitne. Manji broj njih usmjerava se prema naučnim ili pseudonaučnim teorijama. Neki zapisuju svoje ideje i korisno je ako se pronađu skice tih ideja koje se nakon pronalaska mogu preuzeti i preraditi. Drugi se zadovoljavaju time da govore ili razmišljaju. Svako ima vlastite ideje koje mu pomažu da se oslobodi djetinjstva i koje mu omogućuju da se osjeća jednakim sa odraslima. Tako se mlade djevojke više zanimaju za udaju, ali muž o kojem one sanjaju vrlo često je teorijski i njihova razmišljanja o bračnom životu isto često poprimaju oblik teorije. (str. 50)

Inhelder i Pijaže (1978, str. 50) ističu da se u ispitivanju adolescenata šegrta, radnika ili seljaka otkriva ista pojava, ali u drugačijim oblicima. Ovdje se sreće umjesto razrada vlastitih teorija veća privrženost idejama koje su im prenijeli drugovi kao i idejama do kojih su došli čitanjem ili na sastancima. Sreće se nešto manje porodičnih kriza i još manje religioznih, a pogotovo manji stepen apstraktnosti. Iako su raznolike i različite spoljašnje strane prepoznaje se isti središnji proces, a to je da se adolescent više ne zadovoljava interindividualnim odnosima kakve mu nudi njegova okolina, niti time da koristi svoju inteligenciju za rješavanje trenutnih problema. Adolescent nastoji da se uklopi u društvo odraslih i sa tim ciljem teži da sudjeluje u idejama, idealima i ideologijama jedne šire društvene grupe posredstvom izvjesnog broja verbalnih simbola koji su ga dok je bio dijete ostavljali ravnodušnim. (Inhelder i Pijaže, 1978, str. 50)

Stojaković (2007) napominje da Pijaže kao neophodan uslov učenja i razvoja ističe aktivnost djeteta. Takođe, Pijažeova teorija pruža nastavniku informaciju na kojem nivou kognitivnog razvoja nalazi se dijete. Nastavnik tu informaciju dobiva posmatranjem ponašanja djeteta u toku rješavanja zadataka i u toku rješavanja problema kao i posmatranjem koji načini mišljenja kod djeteta preovladavaju. Na osnovu dobivenih navedenih informacija, prilagođava se način rada sa djecom, dakle, način rada sa djecom prilagođava se prema nivou razvijenosti osobina ličnosti i sposobnosti djeteta (Stojaković, 2007).

Kao najvažniji doprinos Pijažeove teorije unapređenja nastave i učenja ističe se (Stojaković, 2007, str. 78):

- a) bolje razumijevanje razvoja mišljenja učenika,
- b) isticanje značaja aktivnosti djeteta u učenju i nastavi,
- c) bolje razumijevanje sposobnosti učenika u smislu da mu se ne postavljaju ni teški ni prelaki zadaci,
- d) potrebno je dobro poznavati nivo kognitivnog razvoja djeteta i njegovu spremnost,
- e) Pijažeova teorija kognitivnog saznanja ističe značaj socijalne interakcije za razvoj operacije u mišljenju, ali ni približno onoliko koliko to čini Lav Vigotski (Stojaković, 2007, str. 78).

Stojaković (2007, str. 66) ističe da je Pijažeov model kognitivnog razvoja od velikog značaja za nastavne planove i programe, učenje i individualizaciju procesa nastave. Najvažniji činilac u sazajnom razvoju posebno na osnovnoškolskom uzrastu je aktivna interakcija djeteta sa sredinom. Poznavanje tokova intelektualnog razvoja i osobnosti njegovih pojedinih stadija od velike je koristi nastavnicima i nastavnoj praksi. Karakteristike u mišljenju lako se zapažaju kada djeca rješavaju određene problemske zadatke koji se lako rješavaju posredstvom formalnih operacija, a ne mogu se rješavati konkretnim operacijama. Najčešće su to problemski zadaci koji uključuju kombinovano mišljenje, zatim uključuju složenije verbalne probleme, a tu spadaju i osnovne matematičke radnje poput: sabiranja, oduzimanja, množenja i dijeljenja. Iz Pijažeovog shvatanja proizilazi da sa učenjem pojedinih predmeta, poput fizike, treba početi tek onda kada je dijete doseglo fazu formalnih operacija, jer je tek tad dijete sposobno da shvati principe i zakonitosti u određenim naučnim oblastima. Ovim se Pijaže trudio da dokaže odlučujuću ulogu unutrašnjih spontanih mehanizama razvoja ili zrenja. Pijaže tvrdi da se sadržaj onoga što treba da se usvoji tokom učenja može jedino prilagođavati dosegnutom

nivou kognitivnog razvoja. U toku rješavanja problema i usvajanja sadržaja, način reagovanja treba da pronade samo dijete i to na osnovu znanja i iskustva kojim je prethodno ovladalo. (Stojaković, 2007, str. 66)

Stojaković (2007) piše da Pijaže isto kao i Vigotski ističe značaj socijalne interakcije na kognitivni razvoj. Pijažeova teorija naglašava značaj aktivnosti učenika u procesu nastave kao i da se učeniku ne zadaju ni preteški ni prelagani zadaci u radu. Da bi se postavili zadaci koji su u skladu sa kognitivnim razvojem učenika treba poznavati na kojem je nivou kognitivnog razvoja učenik (Stojaković, 2007).

Determinante kognitivne uključenosti

Kognitivnu uključenost u nastavi determiniše: motivacija za nastavu, odnos između nastavnika i učenika i odnos između učenika.

Vencel i Brofi (Wentzel i Brophy, 2014) smatraju kada je nastavni plan i program dobro prilagođen sposobnostima i interesima učenika i kada nastavnik upotrebljava praktične aktivnosti u radu, tad je učenje učenikima uzbudljivo i zabavno. Autori su mišljenja da onda kada se poučavaju stvari na pogodan način, motivacija je prisutna i dolazi sama od sebe. Vencel i Brofi (Wentzel i Brophy, 2014) napominju, ako učenici ne uživaju u učenju i učenje im predstavlja napor, onda postoji problem sa nastavim planom i programom nastavnika. U takvom slučaju ugodna aktivnost učenikima pretvorena je u dosadan rad (Wentzel i Brophy, 2014).

„Na najopštenitijem nivou, motivacija se definiše kao teorijska konstrukcija koja se koristi za objašnjavanje inicijacije, pravca, intenziteta, upornosti i kvaliteta ponašanja, a posebno ciljno usmjerenog ponašanja“ (Murphy i Alexander, 2000, prema Wentzel i Brophy, 2014, str. 2–3). Motivacija učenika u kontekstu učionice koristi se da se objasni stepen u kojem učenici ulažu svoj trud i svoju pažnju u razne aktivnosti. Motivacija učenika odražava se u ciljevima i motivima koje učenici teže da ostvare, te je u njihovim subjektivnim iskustvima ukorijenjena i to posebno u iskustvima koja su povezana sa njihovom spremnošću da se uključe u aktivnosti učenja (Wentzel i Brophy, 2014).

Vencel i Brofi (Wentzel i Brophy, 2014) navode da ekstrinzična motivacija predstavlja modele motivacije koji ističu načine na koje učenici percipiraju i vrednuju vanjske nagrade i

vanjska potkrepljenja. Navedeni modeli su još uvijek korisni da bi se razumjela motivacija učenika iz razloga što veliki dio kulture škole i procesa školovanja i dalje daje važnost vanjskim nagradama, a to se posebno odražava u kodeksu ponašanja, sistemu izvještaja i u ceremoniji dodjele nagrada (Wentzel i Brophy, 2014). Teorija intrinzične motivacije poznata kao i teorija unutarnje motivacije prikazuje ljude kako svoje vlastite planove slijede i prikazuje da nešto rade, jer žele to da rade, a ne zato što im se to naređuje ili zato što im je to potrebno (Wentzel i Brophy, 2014). Teorija očekivanja i vrijednosti kako su je opisali (Wigfield i Eccles, 2000, prema Wentzel i Brophy, 2014) sugeriraju da zadaci mogu da sadržavaju različite vrste vrijednosti poput vrijednosti korisnosti, postignuća i unutarnju vrijednost. Teorija samoodređenja daje objašnjenje kako se internalizovane vrijednosti razvijaju. Prema teoriji samoodređenja individue razvijaju internalizovane vrijednosti za zadatak kroz vlastitu kontrolu i iskustva autonomije (Wentzel i Brophy, 2014).

Vencel i Brofi (Wentzel i Brophy, 2014) mišljenja su da su učenici u školi izloženi nizu društvenih interakcija i iskustava sa svojim vršnjacima i nastavnicima koji ih informišu o tome, šta se od njih očekuje, u kolikoj mjeri treba da bude dobro to što se od njih očekuje i šta drugi cijene u njihovim učionicama. Nastavnici trebaju da održavaju i razvijaju motivaciju učenika za učenje i rad pronalazeći aktivnosti učenja koje su smislene i korisne. Iz specifične situacije učenja i iz onoga što učenicima prenose vršnjaci i nastavnici izvode se vrijednosti i ciljevi. Socijalna iskustva i pomoć modela socijalizacije navode učenike da usvoje pozitivne motivacione orijentacije prema učenju (Wentzel i Brophy, 2014).

Vencel i Brofi (Wentzel i Brophy, 2014, str. 8) pišu da je motivacija za učenje prvenstveno kognitivno iskustvo koje uključuje pokušaje razumijevanja informacija koje neka aktivnost prenosi, zatim povezivanje tih podataka sa prethodnim znanjem kao i ovladavanja vještinama koje aktivnost razvija. Ona uključuje i uvjerenja da učenje ima značenje i vrijednost i da je učenje aktivnost koja omogućava pripadnost zajednici nastavnika i vršnjaka koja brine o učeniku kao učeniku i kao pojedincu. U tom smislu, učenici mogu da budu motivisani da uče iz lekcije ili aktivnosti bez obzira da li je njihov sadržaj ugodan ili zanimljiv. Motivacija za učenje odnosi se na kvalitetu angažmana učenika u aktivnostima učenja. Za većinu zadataka postoji krivolinijska veza koja je između motivacionog intenziteta ili uzbuđenja i stepena postignutog uspjeha. Učinak je najveći kada je motivacija na optimalnom nivou, a ne onda kada je ispod ili iznad optimalnog nivoa. Optimalni nivo varira u zavisnosti od prirode zadatka. Visoki nivoi

olakšavaju izvođenje zadataka koji zahtjevaju izuzetan napor, dok niži nivoi olakšavaju izvođenje zadataka koji zahtjevaju kontrolisanu primjenu utvrđene tehnike. (Wentzel i Brophy, 2014, str. 8)

Vencel i Brofi (Wentzel i Brophy, 2014) ističu da nastavnici treba da otkriju o kojim temama učenici žele učiti i u kojim aktivnostima uživaju radeći ih, a zatim ih trebaju što je više moguće ugraditi u kurikulum. Motivacija za učenje postepeno se razvija kroz izloženost mogućnostima učenja i uticajima na socijalizaciju. U učionici se ove mogućnosti i uticaji doživljavaju kroz modeliranje i niz praksi socijalizacije uključujući izravne upute, korektivne povratne informacije, saopštavanje očekivanja nagrade i kazne i kroz pružanje socijalne podrške koju pružaju „značajni drugi“ u socijalnoj situaciji osobe. Zajedno sa članovima porodice i bliskim prijateljima „značajni drugi“ u životu svojih učenika su nastavnici i u poziciji su da utiču na motivacioni razvoj svojih učenika. Učenici koji nisu bili izloženi ovim pozitivnim prilikama i socijalnoj podršci, školske aktivnosti znaju gledati kao nametnute zahtjeve, a ne kao mogućnosti učenja. Njima treba pomoći da shvate šta motivacija za učenje znači prije nego što ova motivacija počne uticati na njihove odluke i postupke. U svakoj nastavnoj situaciji nastavnik treba da podstiče motivaciju za učenje znanja ili vještina za koje je osmišljena aktivnost. (str. 10)

Trškan (2006) ističe da motivacione tehnike imaju cilj da motivišu učenike za učenje i rad na novom nastavnom sadržaju. Glavna svrha motivacionih tehnika u nastavi jeste da se što bolje i brže uče nova imena, događaji, riječi i godine. Uz pomoć nastavnih motivacionih tehnika nastavnici mogu povećati ili smanjiti zahtjevnost nastavnog sadržaja. Motivacione tehnike mogu da se koriste za bilo koji nastavni sadržaj u nastavi. U vaspitno-obrazovnom radu, pažnju i interes učenika ne podstiču samo motivacione tehnike. U nastavi je važno da nastavnik umije stvoriti nastavnu situaciju koja budi stvaralaštvo i interes i kod onih učenika koji ne pokazuju zanimaciju za gradivo. To se može postići aktivnim oblicima rada u nastavi (Trškan, 2006).

Trškan (2006) naglašava da je pokušaj uspostavljanja pozitivnog odnosa učenika prema predmetu, odnosno, nastavnim temama, jedan od načina za podsticanje učenika za nastavu. Uvodni dio nastavnog sata je izuzetno bitan za podsticanje motivacije u nastavi. Nastavnicima je preporuka da što bolje iskoriste uvodni dio nastavnog sata. On treba da bude usredotočen na motivaciju za učenje i rad. Korištenjem različitih motivacionih tehnika, nastavnici trebaju posvetiti veliku pažnju uvodnom dijelu nastavnog sata (Trškan, 2006).

Marentič Požarnik (2000, prema Trškan, 2006, str. 23) navodi sljedeće mogućnosti podsticanja interesa učenika za nastavu:

- primjeren stepen novosti, iznenađenja, te neočekivanih i spoznajno neskladnih podataka (Je li doista Kolumbo otkrio Ameriku?),
- povremeno uključivanje metoda koje podstiču vlastitu angažovanost učenika (simulacije, igre uloga),
- organizovanje utvrđivanja i provjere znanja u obliku zagonetaka i kvizova,
- omogućavanje izbora tema i načina kako izvesti određene zadatke (učenici biraju književna djela koja će pročitati i o njima izvještavati ili teme koje će istražiti) i izborni predmeti mogu pomoći pri utvrđivanju i proširivanju učenikova interesa,
- interes i unutarnju motivaciju uopšteno jača i mogućnost da učenici pitaju o onome što im nije jasno, da govore o svojim iskustvima i idejama i da izražavaju svoja mišljenja, čak i kada se ona razlikuju od nastavnikovog što omogućuju otvoreni demokratski odnosi (Marentič Požarnik, 2000, prema Trškan, 2006, str. 23).

Dopuštanje učenicima da postavljaju pitanja o onome što ih zanima, dopuštanje učenicima da daju svoje viđenje o onome što se na času uči, kao i biranje izbornih predmeta od strane učenika, dovode do veće zainteresovanosti i uključenosti učenika u nastavu. Učenici se najviše interesuju za rad kada im se predstave novi oblici rada koji nisu rađeni u nastavi ili oblici rada koji nisu tako česti u nastavi.

Posavec i Vlah (2019, str. 60–61) smatraju da odnos nastavnika i učenika predstavlja međuljudski odnos koji je prožet vlastitom i profesionalnom komponentom. Ovaj odnos obilježava interakcija i međusobni uticaj, a za uspješan odnos potrebna je empatija od strane nastavnika, pozitivni stavovi u vidu simpatije, povjerenje prema učeniku i socijalna percepcija. Ako učenik kao malo dijete nije razvio sigurnu privrženost prema svojim roditeljima imaće teškoće u izgradnji odnosa u kasnijoj dobi što se primijeti kasnije u odnosu nekih učenika sa njihovim nastavnicima. Protektivni faktori u odnosu nastavnik – učenik su: pozitivna i inkluzivna kultura škole, sigurna privrženost, pozitivni i humani interpersonalni odnosi u vidu razumijevanja i prihvatanja učenika, tolerancije, strpljivosti, nastavnik koji je pravedan, odgovoran, pun povjerenja, empatičan, optimističan, kreativan i koji ima pozitivne emocionalne stavove. Rizični faktori u odnosu nastavnik – učenik su: negativni tip odnosa u vidu ljutnje, agresivnosti, mržnje, straha, žaljenja ili nedostatak vlastitog interesa na emocionalno-voljnom, kognitivnom ili

ponašajnom nivou, nesigurna privrženost, negativna školska kultura, nastavnik koji je nezainteresovan i pesimističan i vidljivi negativni emocionalni stavovi kod nastavnika. Od nastavnika se očekuje da stvara humane, brižne i pozitivne odnose sa svim učenicima, a posebno sa učenicima koji imaju teškoće u emocionalnom razvoju i problemima u ponašanju, jer takvi učenici mogu i tvore konstruktivne odnose i to posebno u školama gdje prevladava pozitivna, inkluzivna kultura sa optimističnim nastavnicima i gdje vlada međusobna povezanost i prihvaćanje svih, kao i kolegijalnost. Nekim nastavnicima predstavlja teškoću uspostaviti dobar ili pozitivan podržavajući odnos sa pojedinim učenicima i to predstavlja izazove u njihovom profesionalnom radu. U takvim slučajevima od velike je važnosti pripremljenost na inicijalnom nivou obrazovanja za takve situacije, a pomažu i oblici podrške u vidu saradnje sa stručnim saradnicima u školi. U ovakvim slučajevima moguće je i uključivanje pojedinih nastavnika koji imaju problem uspostavljanja i realizacije pozitivnog odnosa sa svojim učenicima u neke oblike cjeloživotnog učenja gdje se kod učitelja mogu razvijati ove vještine i znanja, odnosno, kompetencije koje su neophodne za savremenog nastavnika. (Posavec i Vlah, 2019, str. 60–61)

Za socijalizaciju učenika potrebno je ostvariti kvalitetan odnos između učenika. Takođe, odnos učenik-učenik pomaže učenicima da ostvare uključenost u nastavu. Interakcijom i saradnjom učenika ostvaruju se grupni radovi.

Simel i sar. (2010, str. 91–92, 94) smatraju da razvoj djeteta obuhvaća sposobnost prilagodbe pravilima života u njegovoj okolini i prihvaćenost među drugom djecom, odnosno, njihovim vršnjacima. Socijalne interakcije sa vršnjacima osnova su za razvoj i socijalizaciju djeteta iz razloga što socijalni odnosi sa vršnjacima imaju uticaj na razvoj mentalnog zdravlja, kontrolu emocija, tolerancije, socijalnih vještina, vrijednosti i stavova, razvoj polnog identiteta, samosvijesti i samopouzdanja, na razvoj vještina komunikacije što podrazumijeva i širi pogled na svijet pojedinca. Sve nam ovo govori da treba kod sagledavanja socijalnog konteksta razvoja djeteta i njihovih prijateljstava u obzir uzeti cijeli niz razvojnih aspekata vezanih za cjelovit razvoj djeteta kao i njegovih emocionalnih potreba poput: doživljaja ljubavi i pripadanja, osjećaja sigurnosti, dobivanja priznanja i sticanja raznolikog iskustva. Kada djeca opisuju nekog svog vršnjaka kao dobrog, pretpostavljamo da se to odnosi na prijateljske postupke tog dječaka, na njegovu empatiju i čitav niz drugih vidova prosocijalnog ponašanja. Pridjev dobar prijatelj/prijateljica koji

djeca, ali i odrasli često koriste povezan je sa omiljenošću određenih osoba koje postupaju prijateljski prema drugima, koje su zapažene u društvu, otvorene i kooperativne u svom ponašanju, te potkrepljuju ponašanja drugih. Prijateljstva obično nastaju među djecom koja su slične dobi, dakle među vršnjacima. Iste teze kao u slučaju dječijih prijateljstava, mogu se pretpostaviti i za dječije bliske veze, odnosno, dječiju zaljubljenost koja se pojavljuje između djece slične dobi i sličnih interesa što je i karakteristika prijateljskih veza. Pretpostavlja se isto kao i kod prijateljstva da će djeca u koju se druga djeca zaljubljuju biti ona djeca koja su popularnija, prihvaćenija i omiljenija u društvu druge djece. U skladu sa tim pretpostavlja se značajan stepen podudarnosti karakteristika dječijih prijateljstava i dječije zaljubljenosti. Inteligencija, školski uspjeh, uspjeh u sportskim aktivnostima i fizička atraktivnost pozitivno su povezani sa socijalnim statusom. Nasuprot popularnoj djeci, nepopularna djeca su ona djeca koju rijetko druga djeca biraju za svoje prijatelje. Nepopularna djeca izazivaju i sukobljavaju se, češće se ponašaju agresivno i devijantno pokazujući na taj način opšto nezadovoljstvo samim sobom i drugima. (Simel i sar., 2010, str. 91–92, 94)

Buljubašić-Kuzmanović (2010) smatra da vršnjačke interakcije pridonose saradničkoj strukturi učenja, kontroli impulsa, agresije i neprijateljstva kao i vještinama vođenja. One pružaju ljubav, emocionalnu sigurnost, solidarnost, intimnost, naklonost i predstavljaju osnovu romantičnim, bračnim i roditeljskim odnosima. U kontekstu različitih vršnjačkih razmišljanja, njihovih obrazaca ponašanja, stilova življenja i njihovog sistema vrijednosti mladi ostvaruju uspjeh i postignuća i raste njihov osjećaj vlastite autonomije, kompetentnosti i samopouzdanja. Saradničko učenje u grupama i mali grupni projekti su hrana vršnjačkim odnosima gdje se zajedničkim učenjem razvija osjećaj prihvaćenosti, pripadnosti i uzajamnog poštovanja. U tom kontekstu škola prerasta u izvanporodični temelj sigurnosti gdje djeca dodatno crpe ljubav, snagu i podsticaj. (str. 191, 198)

U ovom poglavlju obrazloženo je da motivacija, odnos nastavnik-učenik i učenik-učenik dovode do kognitivne uključenosti u nastavu. Motivacija je pokretač zainteresovanosti za nastavu i dovodi do uključenosti učenika u nastavu. Motivacija može da bude intrinzična i ekstrinzična. Intrinzična motivacija je ona koja se nalazi u samom učeniku gdje učenik na osnovu svog htjenja, volje i želje ima cilj da ostvari ono što je sebi zacrtao. Ekstrinzična motivacija je ona koja je prisutna zbog očekivanih nagrada za ono što se uradi i završi.

Nastavnici treba da otkriju koje su motivacione tehnike najdraže učenicima u radu i da ih češće primjenjuju u nastavi. Korištenjem motivacionih tehnika u nastavi, nastavnici dobivaju motivisane učenike za učenje i rad na nastavnim sadržajima. Od važnosti je i primjena različitih interaktivnih oblika rada gdje se kod učenika budi zainteresovanost i uključenost. Pozitivan odnos nastavnik-učenik dosta utiče na podsticanje učenika da budu aktivni sudionici nastavnog procesa.

EMOCIONALNA UKLJUČENOST

Poglavlje emocionalne uključenosti razrađeno je kroz potpoglavlja koja obuhvataju definicije, teorijski okvir, emocije, njihov značaj i podsticanje u nastavi i determinante. Emocionalna uključenost objašnjena je pomoću teorije Džona Bolbija (Johna Bowlbyja) o privrženosti (afektivnoj vezanosti). U ovom poglavlju značaj se dao i podsticanju emocija u nastavi. Determinante emocionalne uključenosti u nastavi su: odnos između nastavnika-učenika, odnos učenik-gradivo i emocionalna klima u razredu.

Definicije emocionalne uključenosti u nastavu

Rovan i sar. (2017, str. 652–653) „emocionalnu uključenost odnose na sve afektivne reakcije učenika i ugodne i neugodne (npr. ponos, zabrinutost, zadovoljstvo, dosada)“. Fredriks i sar. (Fredricks et al., 2004) mišljenja su da emocionalni angažman uključuje osjećaje, interes i vrijednosti. Fin (Finn, 1989, Voelkl, 1997, prema Fredricks i sar., 2004, str. 63) „emocionalnu angažovanost konceptualiziraju kao poistovjećivanje sa školom“.

Afektivna dimenzija školske angažovanosti uključuje osjećaje učenika prema učiteljima, prema školi i prema vršnjacima (Jimerson i sar., 2003). Afektivni aspekt školskog angažmana ističe koliko učenici cijene obrazovne ishode, kako se identifikuju sa tim ishodima, te ističe još i osjećanje učenika da pripadaju školi (Willms, 2003, prema Erdođdu, 2016). Prema Fin (Finn, 1993) afektivni aspekt školskog angažmana obuhvata da učenik vrednuje školske ishode i da smatra da pripada školi. Grin i sar. (Green et al., 2012) afektivni angažman predstavili su pozitivnim stavovima prema školi. Autori su naveli da se afektivni angažman sastoji iz dva različita, ali i povezana koncepta. Prema ovim autorima, dva različita, ali povezana koncepta su: pozitivne školske namjere i pozitivne školske ocjene. Prvi koncept odražava do koje mjere učenici smatraju da je školovanje zadovoljavajuće i ugodno iskustvo, dok se drugi koncept odnosi na interes za kontinuiranim uključivanjem u školovanje i na entuzijazam (Green i sar., 2012). Mudi (Moody, 1997, Spencer i Markstrom-Adams 1990, prema Kirkpatrick Johnson i sar., 2001, str. 320) „afektivnu komponentu školskog angažmana, školsku vezanost, odnose na to u kojoj mjeri učenici osjećaju da su ugrađeni u školske zajednice i dio njih“.

Pronađen je veliki broj definicija emocionalne uključenosti, ali sve one nisu mogle biti navedene. Odabrane su definicije ovih autora, jer, prema autorki disertacije, one najbolje rasvjetljavaju emocionalnu uključenost. Na osnovu istraženih i proučenih definicija emocionalne uključenosti izvodi se operativna definicija emocionalne uključenosti u nastavu. „Emocionalna uključenost u nastavu“ obuhvata osjećaj učenika da su prihvaćeni u školi i emocionalne reakcije učenika prema nastavnom gradivu i nastavnicima.

Teorija Džona Bolbija o privrženosti (afektivnoj vezanosti)

Bolbi (Bowlby, 1969, 1982) naglašava da su svi oblici ponašanja vezanosti usmjereni prema tačno određenom objektu u prostoru, a to je posebna figura vezanosti. Prema posebnoj figuri vezanosti orijentiraju se čak i dojenče i to na razne načine. Dojenče vješto odvaja majku u dobi od šest mjeseci u odnosu na druge figure, te prati slušno i vizuelno njeno kretanje. Prateći vizuelno i slušno majčino kretanje dojenče se informiše o tome gdje mu je majka tako da bilo koji oblici ponašanja vezanosti budu usmjereni upravo prema njoj (Bowlby, 1969, 1982). Specifičniji oblici ponašanja koji čine vezanje mogu se grupisati u dvije glavne klase: a) signalno ponašanje čiji je učinak dovođenje majke djetetu, b) pristup ponašanju čiji je učinak dovesti dijete majci (Bowlby, 1969, 1982, str. 243).

Bolbi (Bowlby, 1969, 1982) je u svojoj teoriji o privrženosti tj. teoriji afektivne vezanosti istakao da iskustvo malog djeteta sa podržavajućom, ohrabrujućom i kooperativnom majkom, a kasnije i sa podržavajućim, ohrabrujućim i kooperativnim ocem, djetetu daje osjećaj vrijednosti kao i povoljan model koji će graditi odnose u budućnosti (Bowlby, 1969, 1982).

Vang i Nilson (Hwang i Nilsson, 2000, str. 47–48) ističu da je Bolbi razmišljanja da djeca uče koristiti svoje ponašanje na jedan svrsishodan način. Ako su dječija iščekivanja ispunjena onda će djeca naučiti više stvari poput redoslijeda, uzajamnosti, povjerenja, predvidivosti i posljedice. Djeca u starosnoj dobi od 6 ili 7 mjeseci prepoznaju izvjesne osobe i imaju percepciju o tome da mogu uticati na svoju okolinu. U ovoj dobi djeca pokazuju i da shvaćaju postojanje nekih osoba i kada te osobe nisu u blizini. Prijelaz između drugog i trećeg stadija koji se obično odvija u dobi između sedmog i devetog mjeseca života karakterišu dvije važne promjene. Prva promjena odnosi se na protest. Naprimjer, protest plačom, ako ih ostavi neko sa kim imaju emocionalnu povezanost.

Djeca plaču i ranije, ali je plač od ranije uslovljen željom da im se posveti pažnja ili briga i tada ih bilo ko može utješiti. Osobe u djetetovom okruženju sa vremenom ne ostaju jednako važne. Druga bitna promjena jeste da se djeca mogu bez pomoći kretati sa jednog mjesta na drugo, a odrasli postaju neka vrsta sigurne baze od koje djeca polaze. Djeca od sada dobivaju aktivniju ulogu u zadržavanju blizine sa onim osobama sa kojima su razvili emocionalno vezivanje. (Hwang i Nilsson, 2000, str. 47–48)

Tošić-Radev (2016) napominje da se teorija afektivnog vezivanja zasniva na istraživanjima o ranom odnosu djeteta sa primarnim starateljem i to najčešće majkom. U teoriji afektivne vezanosti centralna ideja je da pozitivni odnosi između roditelja i djece promovišu osjećanje sigurnosti kod djece. Emocionalna sigurnost smatra se neophodnim preduslovom za dječije istraživanje životne sredine. Proširenjem teorije afektivne vezanosti na školu pretpostavlja se da će učenici u školi bez intervencije nastavnika imati tendenciju da razviju vjerovanja koja su u skladu sa njihovim unutrašnjim modelima o sebi i svijetu, a formirani su na temelju kvaliteta ranih iskustava sa primarnim starateljima. Na ovaj način sigurna djeca koja su stekla sliku o svijetu kao predvidljivom mjestu i sliku o odraslima kao pouzdanim osobama od kojih se može dobiti podrška, nastaviće da koriste odrasle osobe koje nisu roditeljske figure kao osnovu za istraživanje sredine i na taj način biće spremnija da uče o svijetu koji ih okružuje. U kontekstu odnosa sa roditeljima, sigurna djeca razvijaju socijalne i emocionalne sposobnosti koje oblikuju njihovo razumijevanje i gledanje na sebe kao kompetentnih u savladavanju fizičkog i društvenog svijeta. Djeca koja su kroz svakodnevna iskustva sa neresponzivnim roditeljima razvila unutrašnji radni model drugih kao nepredvidljivih, imaće manje šanse da se fokusiraju na istraživanje, jer će veliki dio svog vremena i energije usmjeravati na zadovoljenje vlastitih interpersonalnih i emotivnih potreba, osim ako ne dobiju mogućnost da razviju alternativne obrasce odnosa sa drugima. (str. 62)

Pijanta (Pianta, 2001, prema Tošić-Radev, 2016) naglašava da istraživanja koja imaju temelj na teoriji privrženosti ili afektivnoj vezanosti, afektivni kvalitet odnosa učenika i nastavnika procjenjuju preko određenih dimenzija, a te dimenzije su izvedene iz mjera i koncepata u teoriji afektivne vezanosti djece i roditelja. Prema ovom pristupu, pozitivan odnos između učenika i nastavnika karakteriše bliskost, dok negativan odnos učenika i nastavnika karakteriše pretjerana zavisnost učenika u odnosu na nastavnika i prisustvo

konflikata. Stepen topline i otvorenosti označava bliskost, dok neskladne i prisilne interakcije odražavaju konflikt (Pianta, 2001, prema Tošić-Radev, 2016).

Teorija privrženosti ili afektivnog vezivanja govori o tome da je važno još od najranijeg djetinjstva graditi pozitivan odnos između roditelja i djece, jer se na taj način kod djece formira emocionalna sigurnost. Emocionalnu sigurnost prati osjećaj pripadanja, shvaćanja, topline, bliskosti i otvorenosti. Ona je važna za dječije istraživanje socijalne okoline. Polaskom u školu, afektivno vezivanje pored roditelja prenosi se i na nastavnike. Afektivno vezivanje djece i nastavnika ovisi o tome kakvo je prethodno afektivno vezivanje roditelja i djece. Ako su djeca sa roditeljima razvila bliskost razviće je i sa nastavnicima što dovodi do pozitivnog odnosa između učenika i nastavnika. Negativan odnos između učenika i nastavnika karakteriše konflikt koji najčešće proizilazi iz naučenog konfliktnog obrazca ponašanja učenika sa roditeljima.

Emocije, njihov značaj i podsticanje u nastavi

Emocionalni um puno je brži od racionalnog uma i reaguje brzo i to bez zastajanja da na trenutak o onom šta radi razmisli (Goleman, 2005). Brzina emocionalnog uma isključuje analitičko i obazrivo razmišljanje, a to je upravo osobina uma koji misli. Silovite su reakcije emocionalnog uma, te je emocionalni um radar za opasnost. Prednost emocionalnog uma leži u njegovoj mogućnosti da iščitava trenutno emocionalne situacije što omogućava da brzopletim sudom bude saopšteno od koga treba da se čuvamo, kome da vjerujemo ili ne vjerujemo i ko je raspoložen/neraspoložen (Goleman, 2005). Goleman (Goleman, 2005) u svojoj knjizi Emocionalna inteligencija navodi da Pol Ekman pretpostavlja da se u brzini kada nas emocije obuzmu prije nego budemo i svjesni toga, nalazi suština njihove prilagodljivosti, jer nas emocije pokreću da u hitnim slučajevima reagujemo brzo, bez gubitka vremena i bez gubitka razmišljanja da li treba uopšte da reagujemo i kako da odgovorimo (Goleman, 2005).

Goleman (Goleman, 2005) mišljenja je da emocionalni um na puno načina liči umu djeteta. Jedan od razloga je „kategorijalno mišljenje“, gdje je sve crno i bijelo i nema prostora za nijanse sivog. Drugi razlog zbog kojeg emocionalni um liči na dječiji jeste „personalizovano mišljenje“ kada se događaji tumače pristrasno. Način mišljenja djeteta je „samopotvrđujući“. Dječiji način mišljenja zanemaruje ili potiskuje sjećanja i činjenice koje

mogu dovesti u pitanje nečije mišljenje, te prihvata sve što ga podržava. Emocionalni um smatra da su njegova vjerovanja tačna i odbacuje podatke koji su u suprotnosti sa njegovim vjerovanjem. Kod racionalnog uma vjerovanja su neodređena i novi podatak može poništiti vjerovanje čovjeka, te stari podatak može da bude zamjenjen novim. Za racionalni um od važnosti su objektivne činjenice, jer čovjek rezonuje uz pomoć objektivnih činjenica putem racionalnog uma. Sa nekim ko je emocionalno uznemiren jako je teško razmjenjivati misli bez obzira na našu argumentaciju. Logika naše argumentacije nije od koristi u toj situaciji, pogotovo ako je u suprotnosti sa emocionalnim ubjeđenjem osobe koja je uznemirena. Funkcionisanje emocionalnog uma je posebno stanje, jer u određenom trenutku osjećanje koje je prethodilo upravlja (Goleman, 2005).

Teorija antagonističkih procesa čiji je tvorac Ričard Solomon (Richard Solomon) omogućava da razumijemo određena ponašanja koja nam se čine proturječnima. Svaka teorija motivacije govori o tome da trebamo tražiti situacije koje su nam ugodne, a izbjegavati neugodne. Puno primjera opisuju proces učenja utemeljen na onome što se naziva ponašajno ili instrumentalno uvjetovanje. Instrumentalno uvjetovanje javlja se kada reakcija na neki podražaj nije ni pozitivno ni negativno potkrijepljena. Naše ponašanje se pojačava kada smo pozitivno potkrijepljeni ili nagrađeni, a kada smo negativno potkrijepljeni ili kažnjeni smanjuje se. Prema ovoj teoriji, svaki put kada u nekoj situaciji podražaj izazove snažnu pozitivnu ili negativnu emociju događa se suprotna reakcija kojom se nastoji zamijeniti početna emocija čim prestane situacija koja je nepovoljna. (D.Chabot i M.Chabot, 2009, str. 142–143)

D.Šabo i M.Šabo (D.Chabot i M.Chabot, 2009, str. 145) ističu da se antagonistički procesi nalaze u svim vrstama učenja. Kada smo izloženi novoj metodi učenja, brzo se suočavamo sa teškoćama ili neugodom koja se treba savladati. Ako ne savladamo teškoću ili neugodu na koju smo naišli prilikom učenja, bićemo skloni odustajanju. Uspjeh prevladava teškoće u učenju, a da bi uspjeli potrebna su dva elementa: odlučnost da se ustraje iako smo naišli na teškoću prilikom učenja i uspjeh u učenju koji otklanja neugodu koja je izazvana naporom uložnim u savladavanju teškoća. Ako izostaje uspjeh, odlučnost i ustrajnost će vremenom oslabiti i dovešće do želje za odustajanjem. (D.Chabot i M.Chabot, 2009, str. 145)

Svaki učitelj treba biti sposoban stimulirati kod učenika (D.Chabot i M.Chabot, 2009, str. 146):

- a) učenikovu odlučnost, ohrabrujući ga da savlada neugodu izazvanu naporima u učenju,
- b) učenikov osjećaj kompetencije naglašavajući svaki uspjeh koji će u konačnici dovesti do krajnjeg rezultata (D.Chabot i M.Chabot, 2009, str. 146).

Iz navedenog zaključujemo da odlučnost vodi do uspjeha, a uspjeh pothranjuje odlučnost. Antagonistički procesi vode učenika postupno prema otklanjanju neuspjeha, ali i spremnost učenika da se suoči sa neuspjehom i način kako da ga otkloni. Takvo učenje se odvija na dva načina: 1.pomoću kognitivnog ili tehničkog savladavanja gradiva i 2. pomoću emocionalnog učenja koje je u podlozi kognitivnog ili tehničkog učenja. Zaključuje se, da kognitivno ili tehničko učenje, uglavnom ovisi o emocionalnom učenju koje prati cijeli proces, te bi bez toga pristup kognitivnog ili tehničkog učenja bio promašen. Solomonova teorija antagonističkih procesa omogućava da se shvati pravo značenje ugone kao i njezino značenje u procesu učenja. Učenje uključuje suočavanje sa teškoćama i sumnjama, pa je zato nerealistično očekivati da se može učiti bez napora. (D.Chabot i M.Chabot, 2009, str. 146, 149)

Razlika između racionalnog i emocionalnog uma je u tome što racionalni um djeluje na osnovu objektivnih činjenica, a emocionalni um na osnovu osjećaja koji su prisutni u određenom trenutku (Goleman, 2005). Teorija antagonističkih procesa govori da proces učenja treba biti popraćen ugodom i da se trebaju naučiti savladati teškoće koje se pojavljuju u procesu učenja. Ako se teškoće u procesu učenja ne savladaju učenici odustaju od učenja (D. Chabot i M. Chabot, 2009). Učenje je uspješno i učenici doživljavaju ugodu, zadovoljstvo i uspjeh, ako se teškoće u procesu učenja uspješno savladaju.

Determinante emocionalne uključenosti

Determinante emocionalne uključenosti u nastavi su: odnos nastavnik-učenik, odnos učenik-učenik i emocionalna klima u razredu. Na početku ovog potpoglavlja dat je kraći pregled istraživanja o emocijama i njihovom učinku na rad učenika.

Šapiro (Shapiro, 2002) napominje da je statistika djece koja su upućena na psihoterapiju pokazala da dječaci imaju ozbiljnije emocionalne probleme i probleme u ponašanju prije dvanaeste godine. Djevojčice imaju više emocionalnih sukoba i problema prilagodbe u tinejdžerskoj dobi. Pol utiče na vrstu emocionalnih problema koje će dijete imati. Dječaci imaju najviše poremećaja pomanjkanja pažnje ili ozbiljne probleme u ponašanju, dok djevojčice u tinejdžerskoj dobi imaju najviše problema sa depresijom ili poremećajem ishrane. Predrasude u vezi sa polom koje mogu pojačati emocionalne probleme mogu se prevladati. Dječaci sporo razvijaju vještinu čitanja, ali uz strpljenje i podsticanje da savladaju čitanje neće više zaostajati. Djevojčice znaju zaostajati u matematici i prirodnim naukama i to često zbog kulturnih predrasuda što zna pogoditi i najbolje učenice. Kada se porodica i škola potrudu da zainteresuju djevojčice između deset i četrnaest godina za matematiku i nauku njihove ocjene iz navedenih predmeta kao i uspjeh na testovima biće bolji. (str. 17)

Sajp (Seipp, 1991, prema D. Chabot i M. Chabot, 2009) provela je metaanalizu radova koji se bave učinkom anksioznosti na školske rezultate. Ona je proučila 126 istraživanja koja su obuhvatila 36 000 učenika. Metaanaliza radova pokazala je, ako je učenik više zabrinut u školi, onda postiže slabiji uspjeh bez obzira na referentni kriterij rezultata na polugodištu ili na ispitu na kraju školske godine. (str. 55)

D. Šabo i M. Šabo, Rudnjanski, Semori, prema Stanković-Janković (D. Chabot i M. Chabot, 2009, Rudnjanski, 1969, Semorie, 1976, prema Stanković-Janković, 2012) tvrde da u tradicionalnoj nastavi postoje situacije koje se ponavljaju hronično i koje podstiču neprijatno raspoloženje gdje su dominantne negativne i neprijatne emocije. U nastavi gdje su emocije neprijatne i gdje je raspoloženje negativno, pamćenje je otežano. Brže se zaboravlja kada se uči uz negativna osjećanja i napetost, ali ako je učenje povezano sa raspoloženjem i sa prijatnim emocijama pamćenje će biti trajnije (D. Chabot i M. Chabot, 2009, Rudnjanski, 1969, Semorie, 1976, prema Stanković-Janković, 2012).

Nazifović (2010) piše da emocije utiču na kogniciju i da kognicija utiče na emocije, ali isto tako emocije vrlo često isključuju kogniciju. Autor ističe da se u školi mogu razvijati i

mogu vježbati kvalitete ličnosti poput adaptabilnosti i empatije. Nastavnik će izabrati odgovarajuću radionicu ili tehniku za vježbanje nenasilne komunikacije, ako između učenika dođe do konflikta. U situaciji gdje je prisutan konflikt nastavnik može primijeniti i vježbe za rješavanje konflikta (Nazifović, 2010). Sposobnost uspješnog rješavanja konflikta zavisi od: samokontrole, sposobnosti prepoznavanja emocija kod sebe i kod drugih, nenasilne komunikacije, aktivnog slušanja i pregovaranja (Nazifović, 2010, str. 93).

Ramić (2011) smatra da uspjeh i snalaženje djeteta u školi zavisi u velikoj mjeri od emocionalne klime koja vlada u porodičnom domu. Značajan uticaj na socijalni razvoj i ponašanje djece ima emocionalna klima u porodici i način postupanja roditelja sa djecom u ranim godinama dječijeg života. Aktivno i otvoreno socijalno ponašanje, uspješnu komunikaciju, kooperaciju i saradnju potpomaže demokratska atmosfera u učionici i postupci praćeni pogodnom emocionalnom atmosferom. Komunikacija predstavlja prirodnu ljudsku potrebu i uslov je za socijalizaciju, a i rezultat je socijalizacije. Da bi komunikacija bila uspješna, osobe trebaju imati povjerenje jedni u druge, jer se na taj način uspješnije razumijevaju verbalne i neverbalne poruke. Komunikacija se smatra uspješnijom, ako je verbalna i neverbalna. Neverbalno komuniciranje ostvaruje se bojom i visinom glasa i pauzama. Kinestetički kanal daje prednost izrazu lica, pokretima, stavu i položaju tijela poput osjećanja boli, pretrnutosti, promjena boje lica (pocrvenio/la). Interakcija i komunikacija zasnovane su na kognitivnoj, emocionalnoj i socijalnoj sferi koje podstiču motivacione snage učenika. (str. 118, 123)

Hašimbegović-Valenzuela (1998) smatra razrednu atmosferu bitnom u procesu učenja. Posvećenost cilju, osjećaj kohezije, doživljaj razredne atmosfere prijateljskom i ugodnom kao i zadovoljstvo razrednom atmosferom, čine pozitivnu atmosferu pogodnu za učenje. Stvaranje relaksirajuće sredine za učenje u kojoj vlada atmosfera posvećenosti zadatku, jedan je od glavnih elemenata uspješnog podučavanja. Na učenje loše djeluje, ako je atmosfera previše opuštena, zatim, ako je atmosfera strogo kontrolirana u kojoj je akcenat na strogoj pažnji i ako je atmosfera ekstremno autoritarna (Hašimbegović-Valenzuela, 1998).

Stojaković (2002, str. 242–243) smatra da emocionalna klima u razredu zavisi i od vrste interakcije nastavnik-učenik, načina motivisanja, stepena demokratizacije odnosa u razredu i emocionalne stabilnosti učenika i nastavnika. Tako u jednom razredu emocionalna atmosfera može da bude topla i prijateljska, u drugom razredu umjerena i kooperativna, a u trećem hladna i ponekad neprijateljska. Pošto se zna da emocionalna

atmosfera bitno utiče na emocionalnu sigurnost, zadovoljstvo i mentalno zdravlje učenika, onda ona posredno utiče i na rezultate učenja učenika. Vrednovanje emocionalne atmosfere u razredu dovelo je do saznanja da u razredima u kojima nastavnici primjenjuju metode i postupke koji omogućuju ispoljavanje samorealizacije, samoinicijativnosti kod učenika, kooperativnosti i radoznalosti otvara veći prostor za emocionalni razvoj učenika. Nastavnik treba znati stvoriti emocionalnu atmosferu ispunjenu samopouzdanjem i relaksacijom. Isto tako nastavnik treba znati uspostaviti sa učenicima odnose međusobnog povjerenja i topline, jer se na taj način najbolje postižu rezultati u radu, a da se ne dovodi u pitanje kvalitet emocionalnih odnosa. Ako u nastavnom radu dominira drukčija emocionalna atmosfera poput učenja pod prinudom i pritiskom, kruta disciplina, nedostatak toplih saradničkih odnosa, onda su rezultati u učenju i razvoju ličnosti učenika nepovoljniji. U atmosferi straha i nerazumijevanja narušava se kvalitet emocionalnih odnosa i dolazi do težih poremećaja ponašanja ličnosti tj. stvaranja atmosfere straha od neuspjeha što onemogućuje normalno ponašanje i redovno udovoljavanje školskim obavezama. Nepoznavanje i neuvažavanje sposobnosti i osobina ličnosti učenika ne dovode samo do neuspjeha u školi već i do trajnijih poremećaja u ponašanju kod učenika. Ti poremećaji u ponašanju vide se u sticanju kompleksa inferiornosti i bespomoćnosti, bježanja od kuće, bježanja iz škole, navike laganja i skitnje. (Stojaković, 2002, str. 242–243)

Većina istraživanja pokazuje da sljedeće karakteristike socijalno-emocionalne klime u razredu povoljno djeluju na podsticanje darovitosti i kreativnosti u nastavi (Stojaković, 2002, str. 233):

- a) opuštenost i spontana atmosfera,
- b) aktivnosti rukovođenja interesima,
- c) poštovanje individualnih karakteristika učenika (sposobnost i osobina ličnosti),
- d) razvijena unutrašnja motivacija za rad,
- e) spoznaja vlastitih emocionalnih stanja kao i emocionalnih stanja drugih u grupi,
- f) slobodno komuniciranje,
- g) povezivanje situacija školskog učenja sa realnim životom (Stojaković, 2002, str. 233).

Prema (Stojakoviću, 2002) navedeni elementi socijalno-emocionalne klime podstiču darovitost i kreativnost u nastavi. Darovitim i kreativnim učenicima treba dozvoliti da kroz

spontanost u radu uz poštivanje njihovih individualnih karakteristika usavrše svoju darovitost i kreativnost. Ovi učenici su skloni povezivati školsko učenje sa životom. Oni su slobodni u komunikaciji sa drugima i svjesni su svojih emocionalnih stanja kao i emocionalnih stanja svojih kolega iz razreda i znaju način postupanja prema drugim kolegama iz razreda postižući pritom ugodan način komuniciranja i dogovora. Kod njih je dosta razvijena unutrašnja motivacija za rad koja je njihov glavni pokretač za ostvarenje cilja (Stojaković, 2002).

Emocionalna uključenost zavisi od emocionalne atmosfere u učionici i odnosa nastavnik-učenik i učenik-učenik. Nastavnik koji zna kako u učionici napraviti kvalitetnu emocionalnu klimu i na koji način podsticati pozitivne emocionalne odnose među učenicima ima visoku uključenost učenika u nastavi. Poželjno je da emocionalna atmosfera u učionici bude opuštajuća za učenje i rad učenika. Pozitivna atmosfera u razredu i u radu, osjećaj pripadanja grupi i osjećaj zadovoljstva kada učenici grupno riješe zadatke, dovodi do poželjne atmosfere za učenje. Nastavnikov odnos sa učenicima treba biti zasnovan na povjerenju, razumijevanju i podršci, a odnos učenik-učenik treba da bude kooperativan.

SOCIJALNA UKLJUČENOST

Poglavlje socijalne uključenosti razrađeno je kroz potpoglavlja koja obuhvataju: definicije, teorijski okvir i determinante socijalne uključenosti u nastavu. Socijalnu uključenost razumijemo kroz teorijski okvir gdje je obrađena teorija Erika Eriksona o psihosocijalnom razvoju. Determinante socijalne uključenosti u nastavi su: interaktivna komunikacija nastavnik-učenik, interaktivna komunikacija učenik-učenik i interaktivno učenje učenika.

Definicije socijalne uključenosti u nastavu

Istražen je veći broj definicija socijalne uključenosti u nastavu. Sve definicije nisu mogle biti predstavljene u disertaciji zbog obimnosti. Odabrane su one definicije koje najbolje definišu socijalnu uključenost u nastavi i predstavljene su u radu.

„Dimenzija ponašanja školske uključenosti uključuje uočljive postupke ili izvedbu učenika poput sudjelovanja u vannastavnim aktivnostima kao što su treninzi različitih sportova, uključuje rad na domaćoj zadaći, ocjene, prosjeke ocjena i ocjene na testovima postignuća“ (Jimerson i sar., 2003, str. 7). Rovani i sar. (2017, str. 652) „pod bihevioralnom uključenosti podrazumijevaju različita ponašanja poput: učenja, praćenja uputa, postavljanja pitanja, poštivanja pravila u razredu, izvršavanja školskih zadataka, sudjelovanja u razrednim raspravama i sudjelovanja u drugim aktivnostima vezanim sa školom kao što je dodatna nastava, dopunska nastava i slobodne vannastavne aktivnosti“.

Fredriks i sar. (Fredricks et al., 2003) mišljenja su da angažman u ponašanju uključuje poštivanje pravila i obavljanje posla. Skinner i sar. (Skinner et al., 2008, prema Engels et al., 2016, str. 3) „angažman u ponašanju opisuju kao napor, pažnju i upornost učenika tokom započinjanja i izvođenja aktivnosti učenja“. Grin i sar. (Green et al., 2012) angažman u ponašanju predstavili su sa tri bitne dimenzije u ponašanju učenika u školi. „Tri bitne dimenzije u ponašanju učenika u školi su: ponašanje kod kuće koje se odnosi na završetak domaće zadaće, ponašanje u učionici koje se odnosi na učešće u učionici i ponašanje relevantno za školu koje se odnosi na izostajanje sa nastave“ (Green i sar., 2012, str. 1113).

Kirkpatrick Johnson i sar. (2001, str. 320) ističu da „ponašajna komponenta školskog angažmana u velikoj mjeri predstavlja sudjelovanje učenika“. Kirkpatrick Johnson i sar. (2001, str. 320) navode da „primjeri angažmana u ponašanju uključuju: trud u nastavi,

sudjelovanje u raspravama, ispunjavanje domaćih zadataka, dolazak na nastavu, pažnja na nastavi, izbjegavanje ometajućeg ponašanja na nastavi i sudjelovanje u vannastavnim aktivnostima“ (Kirkpatrick Johnson i sar., 2001, str. 320). Frlong i sar. (Furlong et al., 2003, str. 103) mišljenja su da „ponašajna komponenta školskog angažmana obuhvata učenikove interakcije i odgovore u učionici, školi i vannastavnom okruženju“. Prema Finn (Finn, 1993, str. 5/15) „bihevioralni aspekt školskog angažmana obuhvata učenikovo redovno učestvovanje u učionicama i školskim aktivnostima“. Vilms (Willms, 2003, prema Erdođdu, 2016, str. 2058) misli da „bihevioralni aspekt školskog angažmana naglašava prisustvo učenika školskim i neškolskim aktivnostima“.

Na osnovu detaljno proučenih definicija o socijalnoj uključenosti, zaključuje se da, „socijalna uključenost u nastavu“ obuhvata interakciju učenika u školi kroz zajednički rad na nastavnim zadacima i interakciju učenika kroz pohađanje vannastavnih aktivnosti uz poštivanje pravila u ponašanju.

Teorija Erika Eriksona o psihosocijalnom razvoju

Ova teorija razvoja povezana je sa socijalnom uključenošću u nastavi kroz interakciju. Učenici se psihosocijalno razvijaju putem interakcije u nastavi kroz zajednički rad na školskim zadacima. Takođe, interakcija učenika ostvaruje se i kroz učestvovanje učenika u vannastavnim aktivnostima.

Stojaković (2007, str. 94–95) ističe da je Erik Erikson predložio u teoriji psihosocijalnog razvoja seriju od osam razvojnih faza organizovanih oko jednog centralnog konflikta čije razrješenje može imati pozitivne ili negativne posljedice po ličnost djeteta. Najjača razvojna kriza, a ujedno i kriza identiteta dešava se za vrijeme pete faze. Razvoj identiteta postiže se prolazeći kroz razvojne krize i postavljanjem ciljeva šta se želi od života. Te krize su nužne za zdrav razvoj ličnosti, ako se uspješno razriješe. Prema Eriksonu čitav život sastoji se u borbi i nastojanju da se preovladavaju krize identiteta ili psihološke krize kada se povećavaju potencijali ličnosti, ali i njena ranjivost. Zdrav razvoj je u pronalaženju povoljnog odnosa između pozitivnih i negativnih komponenta krize ili konflikata. Pogrešno je zaključiti da se zdrava ličnost formira samo na osnovu pozitivnih kvaliteta ego procesa. Potreban je i izvjestan stepen suprotnog, jer

inače ne bi ni bilo krize. Postavlja se pitanje kako bi ličnost izrasla i oblikovala se kroz vlastitu borbu i izazove, ako nema kriza? Osobe i mladi koji nisu uspješno prošli ili iskusili vrstu krize iz pete faze koja je i najjača vrsta krize nisu ni spremni da se posvete sebi i životu. Takve osobe i mladi su nepredvidivi, nepovjerljivi, nestabilni i izbjegavaju bliske odnose sa drugima, te su očajni i preokupirani sobom. Izvjestan stepen nepovjerenja djeteta potreban je kako bi dijete bilo više oprezno. Osjećanje srama i sumnje pomaže pojedincima da se ponašaju adekvatnije. Osjećanje krivice pomaže da donosimo pravilne moralne sudove i da imamo odgovorno ponašanje prema drugima. Svaka sljedeća faza nadograđuje se na dostignuća prethodne faze. (Stojaković, 2007, str. 94–95)

U ovom radu stavljen je akcenat na četvrtu i petu fazu, jer su navedene faze povezane sa temom rada.

Stojaković (2007) objašnjava da „za vrijeme četvrte faze“ (od šeste do dvanaeste godine) dijete polazi u školu i ulazi u jedan novi svijet koji za njega može biti uspješan i neuspješan. Dijete u školi uči kako da formira radne navike. Djeca se u školi uče da bolje upoznaju sebe i svoje jače i slabije strane. Izazov ovog perioda jeste konflikt: marljivost i kompetentnost nasuprot inferiornosti. Teškoće za dijete u ovom uzrastu ovog perioda mogu nastati kada ono poredi sebe sa vršnjacima u pogledu školskih postignuća i sposobnosti. Česti neuspjesi kod djeteta mogu da formiraju osjećaj inferiornosti i neadekvatnosti. Djeci uspjesi podižu nivo samopoštovanja, samopouzdanja i kompetentnosti. (str. 97)

Škola može pomoći djetetu da poboljša i održi (Stojaković, 2007, str. 97):

- a) svoje samopoštovanje,
- b) socijalno prihvatanje i interakciju,
- c) da se nađe optimalan odnos između individualnosti i konformizma,
- d) da se pronađu adekvatni modeli identifikacije,
- e) da se adekvatno preispituju vrijednosti,
- f) da se bolje upoznaju vlastite slabije i jače strane,
- g) da se bogati znanje i unapređuje sposobnost,
- h) prihvatanje sebe i da se uspješno nosi sa strahovima (Stojaković, 2007, str. 97).

Kada dijete prolazi kroz razvojnu krizu i krizu identiteta pored porodice, škola mu najviše pomaže da razvojnu krizu uspješno prevaziđe i da formira svoj identitet. Stojaković (2007) napominje da u školi djeca postižu znanje i sposobnosti, uče da izgrade svoj stav i

mišljenje da budu svoji bez konformisanja drugima, grade svoje samopoštovanje, usvajaju vrijednosti, upoznavaju bolje sebe i otkrivaju svoje jače i slabije strane, uče da uspješno savladaju svoje strahove i uče se socijalnoj interakciji sa drugima (Stojaković, 2007). Sve navedeno pomaže djeci da uspješno formiraju svoj identitet.

Vang i Nilson (Hwang i Nilsson, 2000) naglašavaju da se kriza tokom ove faze prema Eriksonu odnosi na želju za aktivnošću i produktivnosti nasuprot inferiornosti i osjećaju manje vrijednosti. Djeca u školskoj dobi pokazuju bolje razumijevanje pojmova, bolju percepciju, kao i bolju koncentraciju i sposobnost procjenjivanja. Sve su ovo važni preduslovi za savladavanje zahtjeva koje škola postavlja. Razvoj jezika je zapravo taj koji kod djeteta stvara preduslove da bi ono moglo usvojiti formalna školska znanja. Ako je dijete uspješno ono samo sebe doživljava kao kompetentno, te ima pozitivnu sliku o sebi i veće samopouzdanje. Uspješno dijete je aktivno i produktivno. Dijete koje nije uspješno postaje pasivno i smatra se manje vrijednim u odnosu na drugu djecu. Želja za aktivnošću razvija se na način da djeca vide da ono što oni rade valja i da od toga što su oni uradili neko drugi može da ima korist. Ovdje je bitno da djeca nauče gdje idu granice njihovih sposobnosti da se ne desi da samosvijest temelje na nerealnim zahtjevima, jer bi nerealni zahtjevi vodili prema razočarenjima. (str. 228)

Stojaković (2007, str. 97, 99–100) napominje da je najveća razvojna kriza i da su najjači konflikti za vrijeme „pete faze“ (period adolescencije pa do dvadesete godine). U ovoj fazi identitet se postiže prolazeći kroz razvojne krize i unutrašnje konflikte kao i postavljanjem ciljeva šta se želi od života. Istraživanja su pokazala da mladi koji nisu prošli i proživjeli tu vrstu krize nisu spremni da se posvete sebi i životu, nepredvidivi su i nestabilni. Mladi koji nisu prošli i proživjeli tu vrstu krize nisu spremni ni da dožive i uspostave bliske odnose sa drugima, nepovjerljivi su i preokupirani sobom. Slika ili pojam o sebi mladih je najvećim dijelom proizvod toga šta drugi misle o njima. Zbog neodlučnosti, zbunjenosti i konfuzije mladi često ne mogu naći adekvatne odgovore pa postanu povučeni, usamljeni ili bježe od kuće, a znaju se i pridružiti i delinkventnim grupama. Mladi često doživljavaju emocionalne i razvojne krize, a razlog leži u tome što ih drugi doživljavaju drukčije od ostalih, pa i oni sami sebe počnu tako da vide i misle da sa njima nije nešto u redu. Iz tog razloga mladi često padaju i u depresivna stanja. Pedagozi mogu pomoći mladima da mladi prihvate sebe kada se osjećaju drukčije i kada padaju u depresije zbog svojih razvojnih kriza. Mladima je potrebno objasniti da je u redu da se

osjećaju i da budu drukčiji. Takođe, mladima treba ukazati da je i njihova jedinstvena percepcija svijeta oko sebe kao i njihova neprilagođenost najčešće znak njihovog burnog razvoja i unutrašnjih konflikata zbog čega su često u nesporazumu sami sa sobom i sa okolinom. (Stojaković, 2007, str. 97, 99–100)

Vang i Nilson (Hwang i Nilsson, 2000) ističu da se ova razvojna faza tokom mladenačkog doba odnosi na identitet nasuprot pometnji uloga. Rješenje ove faze ovisno je o tome u kolikoj su mjeri dobro riješene ranije krize. Ako nisu ranije postignuta pozitivna rješenja kriza poput osnovnog povjerenja, samostalnosti, inicijative i žudnje za aktivnošću onda je teško razviti stabilan identitet tokom tinejdžerske dobi. Rješavanje krize od strane tinejdžera ima uticaj na ishod kasnijih kriza kao odraslog. Prema Eriksonu stvaranje i razvoj identiteta tokom mladenačke dobi svodi se na definisanje samog sebe kao jedinstvenog bića. Ovo se odvija djelimično kroz povezivanje ranijih dječijih identiteta i djelimično stvaranjem novog identiteta, a to je identitet odraslog. Traženje identiteta za Eriksona predstavlja osnovnu ljudsku potrebu, potrebu koja je jednako važna kao hrana, kao sigurnost i seksualno zadovoljenje. Ključ pozitivnog rješenja mladenačke krize je u ostvarenoj interakciji sa drugima. Interakcija sa drugima ostvaruje se preko vršnjaka i odraslih. Samopouzdanje, samoosjećanje i samopoštovanje kod tinejdžera oblikuju se preko reakcija drugih. Upravo su tinejdžeri izloženi snažnom pritisku socijalne okoline. Socijalni odnos određuje da li će mladenačka dob trajati duže i da li će biti ispunjena konfliktima ili će biti relativno kratka i bez problema. Negativno rješenje mladenačke krize „pometnja identiteta“ vodi prema nepovezanom i nepotpunom poimanju sebe. Ovdje su moguće različite situacije koje počinju sa tim da osoba ne zna u potpunosti ko je, pa sve do gotovo psihotičnih stanja pometnje. „Normalnu pometnju“ karakteriše u velikoj mjeri samopouzdanje, anksioznost za postizanjem uspjeha, anksioznost pri donošenju odluka, poteškoće u bliskim relacijama i strah od seksualne disfunkcije. Za vrijeme adolescencije pored identiteta važno je i pitanje samoosjećanja kao i njegov razvoj. Mladi sa slabim poimanjem sebe i lošim samoosjećanjem su relativno šutljivi. Nastavnici i roditelji trebaju imati otvorene oči kada je riječ o šutljivoj djeci, jer su to djeca koja imaju problema sa samopoimanjem i samoosjećanjem. (str. 266–267)

U psihosocijalnoj teoriji razvoja Erika Eriksona akcenat se stavlja na krize i konflikte koji se trebaju prevazići. Erikson ističe da je najteža razvojna kriza u periodu adolescencije. U

ovoj razvojnoj fazi mladi trebaju formirati svoj identitet. U formiranju identiteta mladih značajnu ulogu ima porodica i škola. Porodica i škola mogu pomoći mladima na način da im pruže podršku i pokažu razumijevanje u njihovim razvojnim fazama gdje prolaze kroz krize i unutrašnje konflikte. Kada mlad čovjek formira svoj identitet u periodu adolescencije kojeg je i sam Erikson nazvao najtežim razvojnim periodom onda se u ostalim razvojnim fazama krize lakše prevazilaze.

Determinante socijalne uključenosti

Socijalnu uključenost u nastavi čine sljedeće determinante: interaktivna komunikacija na relaciji nastavnik-učenik, interaktivna komunikacija na relaciji učenik-učenik i interaktivno učenje učenika.

Definicija interakcije prema Vagneru (Wagner, 1994, prema Šimić Šašić, 2011, str. 235) glasi: „interakcija je recipročni događaj koji zahtijeva najmanje dva objekta i dvije akcije. Interakcija se događa kada ovi objekti ili događaji obostrano utiču jedan na drugog“. Spominju se tri tipa interakcije: učenik-sadržaj, učenik-učenik i učenik-nastavnik (Anderson, 2003, prema Šimić Šašić, 2011, str. 235).

Ramić (2011) napominje da interakcija i komunikacija u nastavi dovode do maksimalnog angažovanja učenika i nastavnika. Rezultat maksimalnog angažovanja učenika i nastavnika kroz interakciju i komunikaciju u nastavi jeste uspjeh. Komunikacija i interakcija predstavljaju osnovnu nit u prirodnom učenju i podučavanju i u nastavi su osnova za autentično pedagoško djelovanje i kontakt (Ramić, 2011).

Nazifović (2010, str. 92) misli da je za „efikasnu interakciju potrebno spojiti iskustva tradicionalne škole koja su bazirana na razvoju kognicije sa novim saznanjima pedagogije i psihologije u pogledu vaspitanja emocionalnosti i socijalnih sposobnosti, te da je to moguće ostvariti samo uz praktičnu primjenu interaktivnog učenja u učionicama“.

Stojaković (2002, str. 246–247, 250) smatra da savremena škola traži da nastavnik bude više organizator i saradnik koji pomaže u radu i usmjerava vaspitno-obrazovne aktivnosti u željenom pravcu. Nastavnik treba da bude mladima uzor kako se radi i da svojim ponašanjem utiče na formiranje pozitivnih kvaliteta kod učenika. Kada se uzme u obzir učenje po modelu učenici vide manifestacije različitih osobina nastavnikove ličnosti u njihovom svakodnevnom ponašanju i brzo uče te manifestacije osobina i ponašanja

nastavnika. Na kraju sami manifestuju iskopirane osobine i ponašanja u sličnim ili istim situacijama. U realizaciji vaspitno obrazovnih ciljeva nastave, nastavnik treba da vodi računa da učenici ovladaju određenim znanjem, ali i da se kod njih razviju pozitivni kvaliteti ličnosti kao što su: razvijene radne navike, trajni motivi učenja, istrajnost i upornost u radu i načini da se bore sa poteškoćama na koje naiđu. Nastavnik savremene škole treba da bude efikasan organizator i onaj koji pomaže učenicima u radu, te da manje bude onaj koji sve sam planira i realizuje. (Stojaković, 2002, str. 246–247, 250)

Odnos učenik-učenik kvalitetan je uz podsticanje od strane nastavnika na sljedeći način (Jensen, 2003, str. 304):

- a) nastavnik predlaže učenicima da jedni drugima daju podršku,
- b) nastavnik određuje jasne razredne smjernice za ponašanje,
- c) nastavnik je uzor učenicima za timski rad: obraća se sa razumijevanjem drugim nastavnicima, roditeljima i učenicima,
- d) nastavnik je uzor za pouzdanost,
- e) nastavnik održava neke aktivnosti izvan razreda tako da učenici mogu biti u novoj okolini,
- f) nastavnik bira razredne projekte koji kod učenika bude zainteresovanost,
- g) nastavnik podstiče povratnu informaciju kod učenika (Jensen, 2003, str. 304).

Kada nastavnik radi na tome da u učionici postigne kvalitetnu interakciju među učenicima, onda to postiže na načine da odredi pravila ponašanja u razredu kojih se svi učenici pridržavaju, zatim, kroz rad sa učenicima uči ih da podržavaju jedni druge, te bira one razredne projekte koji su učenicima interesantni (Jensen, 2003). Nastavnik može da bude dobar primjer učenicima kako da ostvare uspješnu komunikaciju učenik-učenik na način da se ponaša prema svojim kolegama nastavnicima, roditeljima, učenicima i drugom osoblju škole sa razumijevanjem, tolerancijom i podrškom (Jensen, 2003). Na ovaj način nastavnik podstiče socijalnu uključenost učenika.

Nazifović (2010) smatra da je povećanje kritičkog mišljenja kroz interaktivno učenje jedan od primarnih ciljeva obrazovanja. Učenici treba da postanu sposobni kao tim kreativno razmišljati i rješavati probleme. Interaktivno učenje omogućuje učenicima da još od ranog djetinjstva uče sudjelovati u raspravi, da uče preuzeti odgovorost i da uče kritički razmišljati. Razvoj kognitivnih sposobnosti podstiču diskusije koje se odvijaju tokom interaktivnog podučavanja i učenja i to u većoj mjeri nego neki drugi oblici rada. Suprotstavljanje ideja,

mišljenja ili informacija vodi do bržeg usvajanja nastavnog sadržaja, ali se kroz grupno učenje ostvaruju najbolji rezultati rada. Najvažnija odrednica interaktivnog učenja jeste da svi članovi grupe shvate činjenicu da se vlastiti ciljevi mogu postići samo onda ako i drugi grupni članovi postignu svoje ciljeve. U interaktivnom učenju učenici svih nivoa znanja u malim grupama uče zajedno. Učenje koje je kroz zadatke podjeljeno unutar grupe, daje učenicima priliku da za vlastito učenje preuzmu odgovornost i da učestvuje u raspravi. U interaktivnom učenju jača se sposobnost komunikacije u zajedničkoj saradnji učenika i jačaju se socijalne kompetencije učenika. Prednost interaktivnog učenja je u tome što je učenicima dozvoljeno da pogriješe i da u toku rada isprave svoje greške, a da pritom ne budu kažnjeni (Nazifović, 2010).

Vilotijević (2001) objašnjava da je kooperativno učenje odnos licem u lice među članovima grupe od četiri do šest učenika kojima se zada da obrade neku nastavnu jedinicu ili im se daje radni list koji treba da popune zajedno. Učenici u ovakvom učenju saraduju, međusobno raspodjeljuju zadatke i kontrolišu kako je svaki član ostvario svoj zadatak. Svaki pojedinac unutar grupe odgovoran je za ukupni rezultat grupe. Po završetku rada u svojim grupama članovi mogu da pomažu drugim grupama. Ovim učenjem objedinjeno je vlastito učešće, kognitivni zahtjevi, emotivna strana učenja i aktivnost učenika. U kooperativnom učenju postižu se bolji nastavni rezultati u skladu sa postavljenim ciljevima nastavnog plana i programa. Ocjena se dobiva za obavljanje zadatka i za saradnju. Argument za primjenu kooperativnog učenja jest da bez kooperacije tj. saradnje nema opstanka. Ovakvo učenje omogućuje da se učine boljim socijalne veze među učenicima i da se smanji zavisnost učenika od nastavnika. Ovim učenjem poboljšava se i odnos učenika prema školi. (str. 281)

Ramić (2011) smatra da se bez malih radionica ne može zamisliti interaktivno učenje. Male radionice su oblik grupne interakcije gdje su svi uvažavani, ravnopravni, aktivni i sposobni. Uvažavanost, ravnopravnost, aktivnost i sposobnost rezultati su kružne komunikacije u kojoj učenici vide jedni druge, uče biti tolerantni jedni prema drugima, uče biti aktivni, korisni i uče slušati druge. U svakom odjeljenju gdje klupe nisu fiksirane može se formirati mala radionica. U interaktivnom učenju gdje se rade male radionice racionalnije se koristi prostor i učenici su u ovakvom učenju slobodniji u aktivnostima, u dinamici i kretanju (Ramić, 2011).

Da bi se uspostavila kvalitetna interakcija u školi na relaciji odnosa nastavnik-učenik, učenik-učenik i učenik-gradivo potrebno je spojiti tradicionalnu nastavu koja akcenat stavlja na razvoju kognicije i savremenu nastavu koja akcenat stavlja na vaspitanju emocionalnosti i socijalnih sposobnosti učenika (Nazifović, 2010). Spoj tradicionalne i savremene nastave ostvaruje se kroz primjenu interaktivnog učenja, a ono se ostvaruje međusobnom saradnjom učenika kroz interaktivne oblike rada (Nazifović, 2010). Interaktivnim učenjem postiže se da učenici kritički razmišljaju, rješavaju probleme, poboljšavaju sposobnosti komunikacije kroz saradnju kao i donošenje odluka u dogovoru sa drugima, te se ovim učenjem jačaju emocionalne i socijalne kompetencije učenika (Nazifović, 2010). Grupnom interakcijom učenika jača se samopouzdanje učenika, te se učenici osjećaju prihvaćenim i trude se da zajedno sa svojom grupom urade što bolje zadatke. Grupnim radom ni jedan član grupe se ne zamariva u radu. Svi članovi grupe imaju podjeljene zadatke koje trebaju uraditi i na kraju sastaviti u jednu cjelinu da bi zadatak grupno bio završen. Grupa pomaže onim članovima kojima je potrebna pomoć u radu. Svi članovi grupe uključeni su u rad, motivisani su i ispunjavaju zadatke koje su dobili. Ovakav rad u grupi dovodi do saradničkog učenja, podstiče razvoj vještina komunikacije, podstiče toleranciju, solidarnost i učenici se osjećaju prihvaćeno i uvaženo od strane drugih učenika iz saradničke grupe.

PREGLED RANIJIH ISTRAŽIVANJA UKLJUČENOSTI UČENIKA U NASTAVU

Pronađen je veći broj istraživanja o uključenosti učenika u nastavu, ali se sva pronađena istraživanja nisu mogla navesti u disertaciji zbog obimnosti. Odabrana istraživanja o uključenosti predstavljena su u radu.

Putarek i sar. (2016) razmišljanja su da uključenost učenika u učenje ima važnu ulogu u obrazovanju. U svom istraživanju pokušale su utvrditi u kojoj mjeri se individualne razlike u bihevioralnoj, kognitivnoj i emocionalnoj uključenosti učenika u učenju fizike mogu predvidjeti na temelju zavisnosti samopoštovanja, subjektivne vrijednosti fizike i ciljeva postignuća. Ispitale su i da li ciljevi postignuća imaju posredničku ulogu u povezanostima subjektivne vrijednosti i zavisnosti samopoštovanja sa komponentama uključenosti. U istraživanju su sudjelovali učenici opšte gimnazije, njih 411, koji su ispunjavali skalu uključenosti, skalu subjektivne vrijednosti, skalu zavisnosti samopoštovanja i skalu ciljeva postignuća. Rezultati istraživanja pokazali su da specifično definisani konstrukti subjektivne vrijednosti i ciljeva postignuća bolje predviđaju specifično definisani konstrukt uključenosti, nego zavisnost samopoštovanja koja je bila definisana na opštem nivou. Pored ovoga, rezultati medijacionih analiza potvrdili su postavku hijerarhijskog modela motivacije za postignućem o ulozi ciljeva postignuća koji su posrednici između povezanosti uključenosti i subjektivne vrijednosti i zavisnosti samopoštovanja. (str. 107)

Na osnovu rezultata istraživanja koje su provele (Rovan i sar., 2017, str. 666–667) pokazalo se da subjektivna vrijednost i samoefikasnost u samoregulaciji predviđa ugodnu emocionalnu uključenost. Ovim istraživanjem dobiveno je da učenici koji pridaju veću vrijednost nastavnom predmetu hemiji i procjenjuju sposobnost za učenje hemije većom, pokazuju veću ugodnu emocionalnu uključenost, ali sam predmet percipiraju kao manje zanimljiv, koristan i važan. Istraživanjem je dobiveno i da slabija uvjerenja o sposobnosti regulisanja vlastitog učenja nisu bitni prediktori neugodnih emocija koje se javljaju tokom učenja. Takođe je otkriveno da uvjerenja o vlastitoj sposobnosti ne predviđaju ugodnu emocionalnu uključenost, ali su prediktor neugodne emocionalne uključenosti. U svim ovim navedenim rezultatima, zaključuje se, da je neugodna emocionalna uključenost određena drugačijim faktorima nego ugodna emocionalna uključenost. Na osnovu rezultata

istraživanja autorke zaključuju da najistaknutiju ulogu u predviđanju uključenosti ima subjektivna vrijednost predmeta hemije. (Rovan i sar., 2017, str. 666–667)

Metalidu i Vlašov (Metallidou i Vlachou, 2007, str. 2) „ispitale su kontekstualne razlike u obrazcima odnosa među različitim motivacionim, kognitivnim i metakognitivnim komponentama samoregulisanog učenja i izvođenja u dva ključna predmetna područja kurikuluma, a oni su jezik i matematika“. Istraživanje je urađeno na uzorku od 263 osnovnoškolske djece koja pohađaju peti i šesti razred. Ispitane su i polne i dobne razlike. Učenici su ispunili upitnik koji je obuhvatao tvrdnje o njihovom ponašanju na časovima jezika i matematike. Od nastavnika je zatraženo da ocijene postignuća svakog učenika iz nastavnih predmeta matematika i grčki jezik na komparativnoj skali od 1 do 20 bodova i da ocijene samo one učenike koji učestvuju u ovom istraživanju u odnosu na ostatak razreda. Ovi nastavnici predaju učenicima koji učestvuju u ovom istraživanju (Metallidou i Vlachou, 2007). „Sadašnja studija potvrdila je posredničku ulogu strategija u odnosu motivacije i učinka, naglasila različitu ulogu kognitivnih i regulatornih strategija u predviđanju učinka u predmetnim područjima koja se razlikuju u svojim strukturnim karakteristikama sadržaja i istakla ključnu motivacionu ulogu samoefikasnosti“ (Metallidou i Vlachou, 2007, str. 2). Najznačajnijim prediktorom ne samo učinka nego i upotrebe kognitivne i regulatorne strategije pokazala se samoefikasnost. Utvrđeno je da motivacija uglavnom varira sa godinama, ali nisu zabilježene rodne razlike u motivaciji i upotrebi strategije (Metallidou i Vlachou, 2007).

Rovan i sar. (2013) u svom istraživanju su dobile da su očekivanja uspjeha, kao i sve komponente vrijednosti značajno povezane sa ispitivanim obrazovnim ishodima. U rezultatima se uočava visoka pozitivna povezanost očekivanja uspjeha sa postignutom ocjenom iz matematike, dok je povezanost ocjene sa komponentama vrijednosti pozitivna i umjerena. Spremnost za učenje matematike pozitivno je povezana sa interesom. Sa ostalim komponentama vrijednosti i sa očekivanjem uspjeha spremnost za učenje matematike nalazi se u značajnim umjereno visokim pozitivnim korelacijama. Strah od matematike negativno je povezan sa očekivanjem uspjeha kao i sa svim komponentama vrijednosti. Dobivene povezanosti umjerene su veličine. Najistaknutije su povezanosti sa očekivanjem uspjeha i sa interesom. (str. 484–485)

Hauzler i Hofmen (Haussler i Hoffmann, 2000, prema Svedružić, 2012) proveli su tri međusobno povezana istraživanja na kurikulumu koji je razvijen za potrebe istraživanja koji podstiče interes za teme iz fizike. Longitudinalnom studijom provedenom na učenicima u periodu od pet godina provjerio se kurikulum na varijabli interesa za fiziku. Rezultati su pokazali da temelj interesa učenika proizilazi iz oduševljenja prirodnim pojavama i tehničkim postignućima. Autori su svojim istraživanjem dokazali da je interes učenika vezan uz naučni kontekst više nego uz pojedini naučni sadržaj. Rezultati su pokazali i da interes učenika raste ako su naučni sadržaji važni za svakodnevni život i ako su učenici aktivni sudionici nastavnog procesa. (str. 137)

Svedružić (2012) na osnovu dobivenih rezultata istraživanja došao je do saznanja da je interes za fiziku varijabla koja ovisi o obliku nastave koji se provodi. Istraživanjem je dobiveno da konstruktivistička strategija poučavanja posjeduje veći potencijal za očuvanje i razvoj privremenih i trajnih oblika interesa, dok su tradicionalne predavačke strategije u tom smislu nekonkurentne. Pozitivne smjernice konstruktivizma koje doprinose razvoju situacijskog interesa, a koje nisu svojstvene tradicionalnom pristupu su: a) odabir zanimljivih tema iz fizike uvedenih kroz problemsku situaciju, b) modelovanje tema koje nemaju interesni potencijal u zanimljive i motivacione, c) podsticaj za aktivno sudjelovanje u rješavanju problemskih situacija, d) saradnički rad na rješavanju problema sa zajedničkom raspravom, e) predviđanje eksperimentalnog ishoda i f) uvođenje elemenata iz prirode nauke kroz eksplicitno interaktivni pristup. Zaključuje se da konstruktivistička nastava ispunjava uslove za očuvanje situacionog interesa, a samim tim i preduslove za daljnji razvoj trajnijih oblika interesa. Rezultati istraživanja potvrdili su da je konstruktivizam sa elementima prirode nauke superiorniji od tradicionalne nastave. Rezultati istraživanja vlastitog interesa potvrdili su opravdanost konstruktivističke strategije kao najprihvatljivijeg pristupa u edukaciji fizike. Vlastiti interes jedino se može mijenjati uz podsticajne sadržaje i zanimljivo razredno okruženje. Tradicionalni pristup nastavi fizike u smislu vlastitog interesa pokazao se inferiornim u odnosu na konstruktivistički pristup. Još se pokazalo da tradicionalna nastava negativno utiče na očuvanje i razvoj vlastitog interesa. (str. 147-148)

Šimić Šašić i Sorić (2011, str. 51) „istraživanjem su dobile da individualne karakteristike učenika: pol, motivacione orijentacije, samoeфикаsnost i vjerovanje o kontroli, objašnjavaju ponašanja učenika u razredu koje je rezultat izbora strategija učenja kao i

doživljavanje ispitne anksioznosti“. Varijable koje objašnjavaju uspjeh učenika u stranom jeziku su strategije učenja i ispitna anksioznost. Oni učenici koji su orijentisani na učenje, koji više vrednuju učenje, više koriste efikasne strategije učenja, koji više vjeruju da kontrolišu svoje postignuće i koji imaju manju ispitnu anksioznost, imaju bolji uspjeh iz stranog jezika (Šimić Šašić i Sorić, 2011).

Stanković-Janković (2012) u svom istraživanju učenje učenja i emocije u nastavi došla je do potvrde da različite tehnike i navike učenja poput vizualizacije, otvorenost čula, uočavanja ideja i povezivanje, različito djeluju na prijatne i neprijatne emocije učenika. Kao najsnažniji prediktor prijatnih emocija pokazalo se uočavanje ideja, dok se najsnažnijim prediktorom neprijatnih emocija pokazala vizualizacija. Nalazi ovog istraživanja pokazali su još da među četiri grupe kompetencija (kognitivne, emocionalne, socijalne i radno-akcione) kognitivne kompetencije najsnažnije predodređuju prijatne emocije, a da emocionalne kompetencije najsnažnije predodređuju neprijatne emocije. U drugom slučaju riječ je o negativnom prediktoru, a to znači da što je veća opredijeljenost za emocionalne kompetencije intenzitet neprijatnih emocija slabi. (str. 242–243)

Lalić-Vučetić (2015) u svom istraživanju postupaka nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje došla je do saznanja da će motivisanost učenika biti veća ako nastavnici rad na času više usmjere na rješavanje problema, diskusiju, postavljanje pitanja i dolaženja do odgovora, zatim što više istraživačkog rada koji se odvija u vidu zajedničkog rada nastavnika i učenika, eksperimentisanja, laboratorijskih vježbi i na kraju same primjene naučenog. Značajna korelacija je utvrđena između praćenja nastave i problemskog, istraživačkog pristupa nastavi. Došlo se do saznanja da učenici manje prate i manje slušaju nastavnika, ako je malo aktivnosti na času koje zahtjevaju interakciju sa nastavnikom i koje angažuju učenika. Više diskusije i razmjene mišljenja dovodi da učenici više učestvuju na času i da pažljivije prate nastavu. (str. 271)

Perućica (2017, str. 73) „u svom istraživanju o motivaciji za učenje u zavisnosti od pola i uzrasta učenika, dobila je da motivacija za učenje zavisi od uzrasta učenika“. Perućica (2017) napominje da je istraživanje urađeno sa razlogom da se ispita da li se motivacija za učenje obzirom na uzrast i pol učenika razlikuje ili ne razlikuje. Na osnovu dobivenih rezultata istraživanja motivacija za učenje mijenja se u zavisnosti od uzrasta učenika, a ne mijenja se u zavisnosti od pola učenika. Za razliku od učenika viših razreda osnovne škole, učenici nižih razreda osnovne škole imaju veću motivaciju za učenje. Autorka smatra da

upravo motivaciji učenika za učenje treba posvetiti pažnju od strane nastavnika kako bi bili bolji rezultati u učenju i kako bi učenici bili više motivisani za učenje (Perućica, 2017).

Skinner i sar. (Skinner et al., 2008) uradili su istraživanje u kojem je učestvovalo 805 učenika od 4 do 7 razreda gdje je korišten model motivacionog razvoja za vođenje istraživanja interne dinamike četiri pokazatelja ponašanja i emocionalne angažovanosti sa jedne strane i nezadovoljstva i olakšavajućih efekata podrške nastavnika sa druge strane i tri samopoimanja učenika: kompetentnost, autonomija i povezanost na promjenama ovih pokazatelja tokom školske godine. U pogledu interne dinamike emocionalne komponente angažmana značajno su doprinjele promjenama kod njihovih kolega u ponašanju, dok povratne informacije od ponašanja do promjena u osjećajima nisu bile toliko konzistentne. Podrška nastavnika i samopoimanje učenika gdje se misli posebno na autonomiju učenika doprinijeli su promjenama u komponentama ponašanja. Svaka komponenta samopoimanja predviđala je povećanje angažmana i smanjenje nezadovoljstva. Ispitivanja su pokazala da su efekti konteksta učitelja posredovani dječijim samopoimanjem. Svi ovi nalazi zajedno sugerišu jasnu razliku između pokazatelja i facilitatora angažmana i artikulišu dinamiku između osjećaja i ponašanja koji se odvijaju unutar angažmana i motivacione dinamike koje se odvijaju izvan angažmana uključujući socijalni kontekst, samosisteme i sam angažman. (str. 765)

Skinner i Belmont (Skinner i Belmont, 1993) na osnovu novog modela motivacije ispitali su efekte tri dimenzije (uključenost, struktura i podrška autonomiji) ponašanja nastavnika (n=14), ponašanja djece (n=144) koja pohađaju razrede od trećeg do petog i emocionalni angažman tokom školske godine. Korelacijske analize i analize putanje otkrile su da je uključivanje nastavnika bilo ključno za dječja iskustva u učionici i da je pružanje podrške od strane nastavnika i autonomije kao i optimalne strukture predviđalo dječiju motivaciju tokom školske godine. Pronađeni su i uzajamni efekti motivacije učenika na ponašanje nastavnika. Učenici koji su pokazali veći početni angažman u ponašanju dobili su naknadno više od sva tri ponašanja nastavnika (uključenost, strukturu i podršku autonomiji). Ova otkrića sugerišu da učenici koji su bihevioralno neaktivni dobivaju odgovore nastavnika koji dodatno potkopavaju njihovu motivaciju. (str. 571)

Vencelova (Wentzelova, 1998, str. 202) je ispitala podržavajući odnos učenika sa roditeljima, nastavnicima i vršnjacima u odnosu na motivaciju u školi (interesovanje za školu i razred, orijentacije na ciljeve učenika i ostvarivanje socijalnih ciljeva). Na osnovu

uzorka od 167 učenika šestog razreda došlo se do saznanja da su se odnosi percepcije podrške roditelja, nastavnika i vršnjaka prema motivaciji učenika razlikovali ovisno o izvoru podrške i motivacionom ishodu. Tako se podrška vršnjaka pokazala pozitivnim prediktorom prosocijalnog traženja cilja. Podrška nastavnika bila je pozitivni prediktor obje vrste interesa i ciljeva društvene odgovornosti, a podrška roditelja bila je pozitivan prediktor školskog interesa i ciljne orijentacije. Autorka je došla do zaključka da je potrebno kontinuirano istraživati socijalno porijeklo motivacije u učionici u ranoj adolescenciji. (Wentzel, 1998, str. 202)

Kapić (2019/2020) ispitala je uticaj zainteresovanosti učenika za nastavu na uključenost učenika u nastavu. Autorka je u rezultatima istraživanja dobila da postoji statistički značajna razlika ukupne uključenosti učenika u nastavu kao i njenih pojedinačnih dimenzija: emocionalne, kognitivne i socijalne uključenosti na zainteresovanost učenika za nastavu. Dobiveni rezultati istraživanja pokazali su da postoji statistički značajna razlika zainteresovanosti učenika za nastavu kategorije (niska, umjerena i visoka zainteresovanost učenika za nastavu) na emocionalnu, kognitivnu i socijalnu uključenost učenika u nastavu obzirom na pol i uspjeh. Statistički značajna razlika postoji i kod zainteresovanosti učenika za nastavu kategorije (niska, umjerena i visoka) na ukupnu uključenost učenika u nastavu obzirom na pol i uspjeh. Dobivene nalaze istraživanja, autorka tumači time da zainteresovanost učenika vodi uključenosti učenika u nastavu što znači da učenik koji je zainteresovan ujedno je i uključen u nastavni proces. Nastavnik treba znati učenika zainteresovati za rad, jer zainteresovanošću dolazi i do uključenosti učenika u datu aktivnost. Učenici su tad aktivni sudionici nastavnog procesa. (str. 254, 257)

Engels i sar. (Engels et al., 2016, str. 2) misle da nastavnici i vršnjaci igraju važnu ulogu u oblikovanju angažmana kod učenika, ali nijedno prethodno istraživanje nije direktno istraživalo transakcione asocijacije ovih odnosa koji su zasnovani u učionicama u adolescenciji. Njihovo istraživanje istražilo je transakcione veze između ponašanja adolescenata, statusa vršnjaka u vidu dopadljivosti i popularnosti i pozitivnih i negativnih odnosa nastavnika i učenika tokom srednjeg obrazovanja. Istraživanje je otkrilo da su pozitivni odnosi između nastavnika i učenika povezani sa većim angažmanom u ponašanju tokom vremena. Negativni odnosi između nastavnika i učenika, veća dopadljivost i veća popularnost adolescenata vršnjacima povezani su sa manjim angažmanom u ponašanju

tokom vremena. Autori zaključuju da nastavnici i vršnjaci predstavljaju različite izvore uticaja i igraju neovisne uloge u ponašanju adolescenata. (Engels i sar., 2016, str. 2)

Erdodu (Erdođdu, 2016) za glavni cilj svog istraživanja imao je zamisao da analizira da li na školski angažman učenika utiču vršnjačka prijateljstva i ponašanja nastavnika. Podaci istraživanja prikupljeni su iz 62 škole, a uzorak istraživanja činili su učenici u broju od 2066 učenika unutar granica gradske općine Istanbul. Pored obrazca za informacije, u istraživanju su korištene i skala privrženosti vršnjaka, skala angažmana u školi i skala opažanog ponašanja nastavnika. Prema rezultatima istraživanja, odnos sa prijateljima koji je dobar, predviđa angažman učenika u srednjoj školi i to više nego demokratsko ponašanje nastavnika u nastavi. Na osnovu dobivenog rezultata istraživanja, autor smatra da prijateljstvo pozitivno utiče na školski angažman iz razloga što se češće provodi vrijeme sa prijateljima u školi i izvan nje. Rezultati ovog istraživanja pokazali su još i činjenicu da učenice pokazuju viši nivo školskog angažmana u odnosu na učenike. Razlozi zašto učenice pokazuju viši angažman u školi od učenika su: imaju veću motivaciju za uspjeh, preuzimaju više odgovornosti u školi za razliku od dječaka i doživljavaju školu kao jedan od načina izlaska iz kuće. Iz rezultata istraživanja došlo se i do saznanja da veći stepen školskog angažmana pokazuju oni učenici koji se bave sportskim i kulturnim aktivnostima, oni učenici koji nemaju problema sa prevozom do škole i oni učenici koji imaju podršku od savjetodavne službe. Istraživanje je pokazalo da učenici imaju viši nivo školskog angažmana, ako mogu lako doći u školu i ako žive u blizini škole, jer je prevoz u Istanbulu skup. Učenici koji svog nastavnika doživljavaju emocionalno podržavajućim i izuzetno pozitivnim, imaju viši nivo školskog angažmana. Istraživanje je još pokazalo da učenici koji su u učionicama koje su prepune, imaju niži stepen školskog angažmana u odnosu na učenike koji nisu u prepunim učionicama (Erdođdu, 2016).

U drugom istraživanju, Erdodu (Erdođdu, 2020, str. 241, 262) je za glavni cilj istraživanja odlučio da ispita posredničku ulogu odnosa prema učenju u odnosu između izgaranja škole i školskog angažmana. Ovo istraživanje provedeno je na uzorku od 471 učenika srednje škole. Ispitanici su ispunili školsku skalu izgaranja, skalu angažmana u školi i skalu stavova prema učenju. Podaci dobiveni iz regresijske analize pokazuju da školsko izgaranje negativno i značajno predviđa školski angažman i odnos prema učenju. Angažman u školi pozitivno je predviđen odnosom prema učenju. Stav prema učenju utvrđen je da djelomično posreduje u odnosu između izgaranja škole i školskog angažmana. Nalazi istraživanja pokazali su da važnu ulogu u školskom angažmanu i

stavovima prema učenju imaju prakse koje bi umanjile izgaranje u školi. Savjetnicima u školama i stručnjacima savjetuje se da provode istraživanja kako bi se poboljšao stav učenika prema učenju i da primjenjuju psihološko-obrazovne programe koji mogu da smanje nivo izgaranja u školi i koji mogu da povećaju angažman učenika u školi. (Erdođdu, 2020, str. 241, 262)

Felicardo i sar. (Felizardo et al., 2016, str. 278) mišljenja su „da su uključenost učenika u školu i percepcija roditeljske podrške ključne varijable u kontekstu istraživanja o vlastitoj i školskoj prilagodbi djece i adolescenata i da ih treba razmotriti u kontekstu socio-obrazovne intervencije“. Ovo istraživanje obuhvata uzorak od 150 djece u dobi između 10 i 16 godina koji pohađaju školu u središnjoj regiji Portugala. Autori ovog istraživanja pronašli su značajne i pozitivne veze između percepcije roditeljske podrške i uključenosti učenika (Felizardo i sar., 2016). Felicardo i sar. (Felizardo et al., 2016, str. 285–286) uzimajući u obzir socio-obrazovnu intervenciju u školskom kontekstu identifikuju brojne koordinate koje bi trebale voditi djelovanje stručnjaka i nastavnika, a one su:

a) rano započinjanje i to od početka osnovne škole započeti provođenje strategija koje podstiču učešće učenika. Učenike treba podsticati da koriste učinkovite metode učenja i usvoje rano učinkovite kognitivne strategije,

b) razvijanje programa intervencija sa porodicama (uključujući programe roditeljskog obrazovanja, podršku roditeljskom nadzoru, podsticanje sudjelovanja u aktivnostima u školi i u učionici, promicanje oblika neformalne i česte komunikacije),

c) promicanje aktivnosti osposobljavanja za nastavnike kako bi se poboljšale njihove vještine odnosa sa učenicima i porodicama, kao i metode i tehnike podučavanja/učenja),

d) uključivanje aktivnosti za promicanje interakcije među djecom (obrazovne igre, aktivnosti koje uključuju motoričko i dramsko izražavanje, sudjelovanje u projektima i aktivnostima koji promiču solidarnost) (Felizardo i sar., 2016, str. 285–286).

Bets i sar. (Betts et al., 2010, str. 89–92) u svom istraživanju studije faktografske nepromjenjivosti uključenosti učenika instrumenta (SEI): Rezultati učenika srednjih i viših škola, dobili su da je SEI mjerio iste podvrste kognitivne i afektivne uključenosti među razredima i polovima na sličan način i sa sličnom preciznošću. Ovo istraživanje pružilo je korisne dokaze da se instrument SEI može koristiti i u srednjoj i u višoj školi za mjerenje pet podtipova uključenosti koji se odnose na kognitivne i afektivne podtipove. Obzirom na rezultate ovog istraživanja instrument SEI je potencijalno korisna mjera u opštoj praksi

školskih psihologa za brzo ocjenjivanje nivoa uključenosti učenika u pet vidljivih podtipova. Obzirom na nepromjenjivost među razredima učenici se mogu longitudinalno pratiti kako bi se utvrdile promjene u nivou uključenosti. Instrument SEI je kratka procjena koja bi se mogla koristiti u preventivnom kontekstu kako bi se identifikovali učenici koji bi mogli biti izloženi riziku odstupanja od škole, a samim tim i povećanom riziku neuspjeha u školi i mogućnosti kasnijeg napuštanja škole. Učenik koji pokazuje niži nivo vršnjačke podrške mogao bi imati koristi od drugih intervencija koje su više povezane sa interakcijama sa vršnjacima. Preventivnim okvirom korištenja longitudinalnih podataka omogućilo bi se potencijalno identifikovanje studenata ili učenika koji pokazuju stalno smanjenje u uključenosti tijekom akademske ili školske godine. Sposobnost prepoznavanja problematičnog područja i prilagođavanja problematičnom aspektu ponašanja učenika i studenata ključna je za postizanje značajnih promjena u njihovim životima. (Betts i sar., 2010, str. 89–92)

Kapić (2019, str. 277–278, 290) u svom istraživanju dobila je koje osobine nastavnika utiču na uključenost učenika u nastavu. T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati ispitivanja ukupne uključenosti učenika u nastavu prema dominantnim osobinama nastavnika autoritativnosti – kooperativnosti, normativnosti – usmjerenosti na rješavanje problema i emocionalno pozitivnih reakcija – emocionalno negativnih reakcija. Statistički značajnim pokazao se jedino zajednički uticaj dominantnih osobina nastavnika normativnost – usmjerenost na rješavanje problema i pola na uključenost učenika u nastavu. Takođe, statistički značajnim pokazao se samo i zaseban uticaj pola na uključenost učenika u nastavu. Razlog zašto se jedino statistički značajnim pokazao zajednički uticaj dominantnih osobina nastavnika normativnost – usmjerenost na rješavanje problema i pola na uključenost učenika u nastavu, autorka vidi u tome što se učenici bez obzira da li su muškog ili ženskog pola uključuju u nastavu, jer poštujući pravila kroz rad na zadacima koji su usmjereni na rješavanje problema, učenici zadatke urade u vremenu koje dobiju od nastavnika. Ako učenici ne završe zadatak u vremenu koje im je dato, nastavnik produžuje rok za završetak rada sugerišući učenicima da u produžetku vremena završe zadatak. Obzirom da se zajednički uticaj pola i dominantne osobine nastavnika normativnost – usmjerenost na rješavanje problema pokazao značajnim, nastavnicima treba prezentovati nalaze istraživanja i sugerisati im da njeguju navedenu osobinu, jer ona dovodi do uključenosti učenika u nastavu. Pol se zasebno pokazao značajnim za

uključenost u nastavu, jer je učenicima stalo da su uključeni u nastavni proces, jer žele aktivnošću i radom postići rezultate u radu. Veći je niz razloga zašto su učenicima oba pola potrebni rezultati u radu, a ti razlozi su sljedeći: osjećaj zadovoljstva i ponosa nakon postignutog uspjeha, osjećaj sreće i zadovoljstva kada su roditelji i nastavnici zadovoljni radom i rezultatima učenika, učenicima je potrebno znanje da bi mogli nastaviti dalje školovanje u srednjoj školi, na fakultetu i učenicima je potrebno znanje da bi znali raditi svoje buduće zanimanje. (Kapić, 2019, str. 277–278, 290)

Bredli i Korvin (Bradley i Corwyn, 2002) smatraju da je jedan od najčešće proučavanih konstrukata u društvenim naukama socio-ekonomski status (SES). Socio-ekonomski status (SES) se mjeri na nekoliko načina, a neki od načina obuhvataju radni status, roditeljsko obrazovanje i porodična primanja. Istraživanja su pokazala da je socio-ekonomski status (SES) povezan sa nizom kognitivnih, socio-emocionalnih i zdravstvenih ishoda kod djece i to sa učincima koji počinju prije rođenja djece i koji se nastavljaju u kasnijoj, odrasloj dobi (Bradley i Corwyn, 2002).

Gavrić (2019, str. 60, 83–85) istraživala je uticaj socio-ekonomskih prilika porodice na uspjeh djece u školi. Ispitanici su bili roditelji učenika VI i VII razreda. Za varijable putem kojih je ispitivan uticaj socio-ekonomskih prilika porodice na uspjeh djeteta u školi korištene su sljedeće odrednice socio-ekonomskog statusa jedne porodice: stepen obrazovanja roditelja, radni status, visina mjesečnih primanja, uslovi stanovanja, kao i broj djece u porodici. Potvrđeno je da stepen obrazovanja roditelja utiče na djetetov uspjeh u školi. Ona djeca čiji roditelji imaju niži stepen obrazovanja ostvaruju niži školski uspjeh, za razliku od djece čiji roditelji imaju veći stepen obrazovanja. Naglašava se da stepen obrazovanja utiče na svijest roditelja o važnosti školovanja i na njegova nastojanja da djetetu prenese stav o tome koliko je njegova uključenost u proces obrazovanja važna za dalji rast i razvoj, kao i napredak u budućnosti. Roditelji koji imaju niži stepen obrazovanja teže pružaju pomoć djetetu u savladavanju školskog gradiva i u izvršavanju školskih zadataka i obaveza, jer nemaju dovoljan nivo znanja kojim bi pomogli djetetu. Kada je u pitanju radni status roditelja, na osnovu dobivenih rezultata istraživanja, zaključuje se da roditelji koji imaju veći stepen obrazovanja češće su zaposleni od onih roditelja sa nižim stepenom obrazovanja i da djeca sa boljim školskim uspjehom uglavnom dolaze iz porodica u kojima su oba roditelja zaposlena. Istraživanjem je utvrđeno da položaj roditelja na tržištu rada utiče na ekonomsku stabilnost porodice i mogućnost da osiguraju djeci

uslove za školovanje da bi djeca ostvarila uspješne rezultate u školi. Rezultati istraživanja pokazali su i da ima djece koja potiču iz ekonomski stabilnih porodica, a imaju loš školski uspjeh i negativan stav prema obrazovanju. Kada su u pitanju mjesečna primanja u porodici evidentno je postojanje onih učenika koji unatoč niskim primanjima svoje porodice postižu odlične rezultate u školi. Uslovi stanovanja dovode se u vezu sa brojem djece u porodici gdje su rezultati istraživanja pokazali da djeca koja imaju više braće i sestara uglavnom dijele sobu i radni prostor što se odražava na njihov uspjeh u školi. Saradnja roditelja i vaspitno-obrazovnog sistema isto ostavlja uticaj na djetetov uspjeh u školi. U rezultatima istraživanja vidljivo je da roditelji idu u školu kada su u pitanju roditeljski sastanci i da imaju odbojan stav prema školi i saradnji sa školom što dovodi do toga da djeca ne mare za svoje loše ocjene, jer znaju da roditelji ne posjećuju školu. Na kraju predstavljenih navedenih rezultata istraživanja zaključuje se da socio-ekonomske prilike sa svojim odrednicama utiču u određenoj mjeri na djetetovo školsko postignuće koje ostvaruje unutar vaspitno-obrazovnog sistema. (Gavrić, 2019, str. 60, 83–85)

Endrebi i Džebin (Andrabi i Jabeen, 2016) istraživali su odnos akademskih postignuća i socio-ekonomskog statusa među studentima srednjeg nivoa. Korelacijska i regresijska analiza pokazala je značajnu povezanost između akademskih postignuća i socio-ekonomskog statusa studenata. Na osnovu rezultata istraživanja zaključilo se da je socio-ekonomski status vrlo važan faktor akademskog postignuća bez obzira na kategoriju i pol. Odnos između ove dvije varijable jasno ukazuje da će se akademska postignuća poboljšati sa boljim socio-ekonomskim statusom i pogoršati sa smanjenjem socio-ekonomskog statusa. Predlaže se da studenti koji imaju nizak socio-ekonomski status dobiju od odgovarajuće obrazovne ustanove materijale za samostalno učenje, kao i pružanje pravovremenih obrazovnih uputstava. (str. 690, 695)

Baukl (Baucal, 2012, str. 5) je u svom radu provjerio hipotezu o uticaju socio-ekonomskog statusa učenika (SES) na njihova obrazovna postignuća. Rad je zasnovan na hipotezi da je uticaj socio-ekonomskog statusa (SES) učenika na obrazovna postignuća posredovan preko školske anksioznosti i unutrašnje motivacije, kao i preko formativnog ocenjivanja od strane nastavnika. Postavljena hipoteza implicira da će uticaj socio-ekonomskog statusa (SES) biti sveden na nultu vrijednost kada se u strukturalni model uvedu posredujuće varijable. Analiza podataka zasnovana je na podacima PISA 2009 istraživanja u kojoj je učestvovao reprezentativan uzorak od 4843 učenika srednjih škola u

Srbiji. Rezultati pokazuju da tri posredujuće varijable objašnjavaju manji dio socio-ekonomskog statusa (SES) efekta. Od tri posredujuće varijable, najznačajniji posrednik je školska anksioznost, jer učenici sa nižim socio-ekonomskim statusom (SES) imaju u prosjeku viši nivo školske anksioznosti, a anksioznost utiče na smanjenje njihovih obrazovnih postignuća. Socio-ekonomski status (SES) učenika nema statistički značajan uticaj na unutrašnju motivaciju za školsko učenje, a to ukazuje da svi učenici bez obzira na socio-ekonomski status (SES) mogu da budu zainteresovani za školsko učenje. I na kraju, analize pokazuju da postoji pozitivna povezanost između socio-ekonomskog statusa učenika (SES) i formativnog ocjenjivanja nastavnika, ali je ta povezanost veoma niska, a to znači da nastavnici u srednjim školama uspijevaju da primjenjuju podsticajne prakse prema svim učenicima bez obzira na njihov socio-ekonomski status (SES). (Baucal, 2012, str. 5)

Na kraju urađene teorijske razrade teme ovog rada dat je kratki osvrt koji je ujedno i uvod u metodologiju istraživanja i rezultate i interpretaciju dobivenih rezultata istraživanja.

Obzirom da budućnost društvene zajednice zavisi od vrijednosti koje se reflektuju u vaspitno-obrazovnom sistemu, od velike je važnosti kojim se vrijednostima i vrijednosnim orijentacijama okreću učenici i koje primjenjuju u životu. Ukazuje se potreba da škola putem vaspitanja utiče na razvoj vrijednosti učenika. Vaspitni temelji koje će škola provoditi u procesu vaspitanja treba da se zasnivaju na Švarcovim vrijednosnim orijentacijama, a one su zadržavanje tradicionalnih odnosa i vlastito odricanje. Iz Švarcovih vrijednosnih orijentacija zadržavanje tradicionalnih odnosa i vlastito odricanje (Schwartz, 1992, prema Ferić, 2007, str. 8) proizilaze motivacione vrste vrijednosti, a iz motivacionih vrsta vrijednosti proizilaze uzorne vrijednosti, što je od izuzetne važnosti za vaspitanje. Švarc (Schwartz, 1994, str. 22) objašnjava da iz vrijednosne orijentacije zadržavanje tradicionalnih odnosa proizilaze motivacione vrste vrijednosti: sigurnost, konformizam i tradicija, a njihove uzorne vrijednosti su: za sigurnost (nacionalna sigurnost, društveni red i čistoća), za konformizam (pristojnost, poslušnost, uvažavanje roditelja i starijih ljudi), za tradiciju (skromnost, pobožnost i prihvatanje svog učešća u životu) (Schwartz, 1994, str. 22). Iz vrijednosne orijentacije vlastito odricanje proizilaze motivacione vrste vrijednosti univerzalizam i dobrohotnost, a njihove

uzorne vrijednosti su: za univerzalizam (širokogrudnost, društvena pravda, jednakost i zaštita okoliša), za dobrohotnost (korisnost, poštenost, praštanje, čestitost) (Schwartz, 1994, str. 22). Nastavnik/nastavnici imaju veliki značaj u procesu usvajanja vrijednosti učenika, a on se ogleda u pomaganju učenicima da usvoje navedene Švarcove (Schwartz, 1994, str. 22) motivacione vrste vrijednosti: sigurnost, konformizam, tradicija, univerzalizam i dobrohotnost kroz usvajanje Švarcovih (Schwartz, 1992, prema Ferić, 2007, str. 8) vrijednosnih orijentacija zadržavanje tradicionalnih odnosa i vlastito odricanje. To se može postići uključivanjem učenika u nastavu kroz kognitivni, emocionalni i socijalni vid uključenosti putem planski smišljenih vaspitnih metoda i sredstava vaspitnog rada. Najbolji izbori primjene metoda vaspitnog rada su: metode uvjeravanja i ubjeđivanja, metode demonstriranja, metode podsticanja i metode vježbanja i navikavanja. Najbolji izbori primjene sredstava vaspitnog rada su: igranje uloga, rad na modelima, rad u malim grupama, primjeri iz vlastitog i društvenog života, kao i primjeri iz literature gdje bi učenici postigli svijest o vlastitim svojstvima. Na ovaj način može se izbjeći vrijednosno-vaspitna kriza koja nastaje kao posljedica usvajanja i primjene pogrešnih vrijednosti i vrijednosnih orijentacija.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Unutar ovog poglavlja razrađena su sljedeća potpoglavlja: pristup predmetu i problemu istraživanja, cilj istraživanja, zadaci istraživanja, hipoteze istraživanja, posebne hipoteze, varijable istraživanja, metode istraživanja, instrumenti istraživanja, plan i tok istraživanja, populacija i uzorak istraživanja i etička razmatranja istraživanja.

Pristup predmetu i problemu istraživanja

Predmet istraživanja obuhvata vrijednosne orijentacije i uključenost učenika u nastavu. Vrijednosne orijentacije su vrijednosti višeg nivoa. One čine životni stil koji je formiran na osnovu usvojenih opštih vrijednosti i povezane su sa osobinama ličnosti, mišljenjem, uvjerenjem i stavovima. Uključenost u nastavu definiše se kao aktivno učestvovanje, upornost i rad na nekoj aktivnosti ili zadatku u nastavi. Uključenost u nastavu popraćena je motivacijom, zainteresovanošću, željom i voljom učenika da nauče nastavni sadržaj i da stečena znanja i vještine praktično koriste. Ona sadrži tri dimenzije uključenosti, a one su: kognitivna, emocionalna i socijalna. Uključenost u nastavu u ovom istraživanju mjeri se i utvrđuje u ukupnom nivou, ali i u tri dimenzije posebno: kognitivna, emocionalna i socijalna. Kognitivna uključenost u nastavu obuhvata aktivno učenje, razumijevanje naučenog i primjenu stečenog znanja i vještina. Emocionalna uključenost u nastavu obuhvata osjećaj učenika da su prihvaćeni u školi i emocionalne reakcije učenika prema nastavnom gradivu i nastavnicima. Socijalna uključenost u nastavu obuhvata interakciju učenika u školi kroz zajednički rad na nastavnim zadacima i interakciju učenika kroz pohađanje vannastavnih aktivnosti uz poštivanje pravila u ponašanju.

Problem istraživanja odnosi se na utvrđivanje razlika izraženosti uključenosti u nastavu i vrijednosnih orijentacija u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika i utvrđivanje povezanosti vrijednosnih orijentacija na uključenost u nastavu u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa.

Ciljevi istraživanja

Ciljevi istraživanja glase:

- 1) istražiti razlike u izraženosti ukupne uključenosti u nastavu i njenih dimenzija: kognitivna, emocionalna i socijalna u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika,
- 2) istražiti razlike izraženosti vrijednosnih orijentacija učenika u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika,
- 3) istražiti povezanost (u vidu prediktora) vrijednosnih orijentacija na uključenost u nastavu u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika.

Zadaci istraživanja

Zadaci istraživanja su istražiti, utvrditi, analizirati i interpretirati:

- a) vrijednosne orijentacije za uzorak ispitanika u cjelini i za svaku od grupa ispitanika obzirom na pol, uzrast, opšti uspjeh i socio-ekonomski status porodice učenika,
- b) nivo ukupne i nivo odvojene kognitivne, emocionalne i socijalne uključenosti učenika u nastavu za uzorak ispitanika u cjelini,
- c) nivo ukupne i nivo odvojene kognitivne, emocionalne i socijalne uključenosti učenika u nastavu za svaku od grupa ispitanika obzirom na pol, uzrast, opšti uspjeh i socio-ekonomski status porodice učenika,
- d) razlike u nivou ukupne i odvojeno za nivo kognitivne, emocionalne i socijalne uključenosti učenika u nastavu u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika za uzorak u cjelini,
- e) razlike vrijednosnih orijentacija u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika za uzorak u cjelini,
- f) vrijednosne orijentacije kao prediktore nivoa uključenosti učenika u nastavu uz statističku kontrolu efekta pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika za uzorak u cjelini.

Hipoteze istraživanja

Glavne hipoteze istraživanja glase:

1. Pretpostavlja se da su pol, uzrast, opšti uspjeh i socio-ekonomski status povezani sa izraženosti razlika uključenosti u nastavu i vrijednosnih orijentacija.
2. Pretpostavlja se da su vrijednosne orijentacije prediktori uključenosti u nastavu (ukupna uključenost u nastavu i njene dimenzije: kognitivna, emocionalna i socijalna) u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika.

Posebne hipoteze

Sve posebne hipoteze istraživanja koje su bile navedene u izvještaju o ocjeni podobnosti teme, kandidata i mentora za izradu doktorske disertacije su:

1. Pretpostavlja se da se izraženost dimenzije nivoa uključenosti u nastavu razlikuje u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika.
2. Pretpostavlja se da se izraženost vrijednosnih orijentacija operacionalizovanih pomoću dva različita modela (Švarcova teorija bazičnih ljudskih vrijednosti i Olport-Vernon-Linzi model Šprangerove teorije vrijednosti) razlikuje u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika.
3. Postoji međusobna povezanost vrijednosnih orijentacija operacionalizovanih putem dva korištena modela.
4. Vrijednosne orijentacije predstavljaju sistematske prediktore nivoa uključenosti u nastavu čak i kada se statistički kontrolišu efekti pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika.

Zbog problema sa OVL (AVL) instrumentom za istraživanje vrijednosnih orijentacija i odluke odustajanja od prikaza rezultata istraživanja dobivenih pomoću OVL (AVL) instrumenta, došlo je do korekcije posebnih hipoteza. Korigovane posebne hipoteze koje su testirane u disertaciji navedene su ispod.

Za potrebe testiranja glavnih hipoteza istraživanja utvrđene su sljedeće posebne hipoteze:

H-1: Pretpostavlja se da se izraženost ukupne i dimenzija nivoa uključenosti u nastavu (kognitivna, emocionalna i socijalna) razlikuje u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika.

H-2: Pretpostavlja se da se izraženost vrijednosnih orijentacija operacionalizovanih pomoću Švarcove strukture vrijednosti razlikuje u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika.

H-3: Vrijednosne orijentacije predstavljaju sistematske prediktore ukupne i dimenzija nivoa uključenosti u nastavu (kognitivna, emocionalna i socijalna) čak i kada se statistički kontrolišu efekti pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika.

Varijable istraživanja

U prvoj posebnoj hipotezi zavisna varijabla je uključenost u nastavu, a nezavisne varijable su: pol, uzrast, školski uspjeh i socio-ekonomski status učenika. U drugoj posebnoj hipotezi zavisna varijabla je vrijednosne orijentacije, a nezavisne varijable su: pol, uzrast, školski uspjeh i socio-ekonomski status učenika. U trećoj posebnoj hipotezi zavisna varijabla je uključenost učenika u nastavu, a nezavisna varijabla je vrijednosne orijentacije. Za utvrđivanje i analizu odnosa zavisne i nezavisne varijable u trećoj posebnoj hipotezi kao posredujuće varijable (medijatorske ili kriterijske varijable) uzete su: pol, uzrast, opšti uspjeh i socio-ekonomski status porodice učenika.

Metode istraživanja

Studija je imala kvantitativni pristup, a po dizajnu empirijsko istraživanje je neeksperimentalna, korelativna studija, deskriptivno-analitičkog karaktera, usmjerena prema eksploraciji i deskripciji uključenosti učenika u nastavu i njihovih vrijednosnih orijentacija. Istraživanjem je obuhvaćen uzorak 472 ispitanika prigodnog tipa šesnaest odjeljenja učenika IX razreda osnovnih škola i deset odjeljenja završnih razreda učenika srednjih škola (vidi Potpoglavlje Populacija i uzorak istraživanja). U obradi podataka korišteni su postupci

deskriptivne i inferencijalne statistike sa ciljem analize i statističkog zaključivanja primjenom SPSS programa (vidi Potpoglavlje Nivoi statističke analize).

Metode koje se koriste u ovom istraživanju su: metoda teorijske analize i sinteze i deskriptivna metoda.

a) Metoda teorijske analize i sinteze

U ovom istraživanju metoda teorijske analize i sinteze koristila se u teorijskoj razradi teme istraživanja za analizu i sintezu knjiga i naučnih radova. Dugo se tražila i proučavala odgovarajuća raspoloživa literatura knjiga i naučnih radova da bi tema istraživanja bila kvalitetno teorijski urađena. U teorijskoj razradi teme istražene su i napisane definicije vrijednosti, vrijednosnih orijentacija i uključenosti u nastavu. U radu su napisane sve one definicije koje najbolje rasvjetljavaju problematiku vrijednosti, vrijednosnih orijentacija i uključenosti u nastavu i na kraju su izvedene i napisane operativne definicije vrijednosti, vrijednosnih orijentacija i uključenosti u nastavu. Važne odrednice teorijske analize i sinteze, pored navedenih definicija, su i teorije vrijednosti i vrijednosnih sistema, vaspitni proces i razvoj vrijednosti, teorijski pristup vaspitanju i razvijanju vrijednosti učenika, škola i razvoj vrijednosti, vrijednosnih sistema i vrijednosnih orijentacija, vrijednosno-vaspitna kriza, značaj kognitivne, emocionalne i socijalne uključenosti u nastavu, determinante kognitivne, emocionalne i socijalne uključenosti u nastavu i pregled ranijih istraživanja vrijednosti, vrijednosnih orijentacija i uključenosti u nastavu.

b) Deskriptivna metoda

Rošić (2021, str. 46) ističe da se “suština ove metode odnosi na opisivanje pojave koja je predmet istraživanja što omogućuje upoznavanje sa bitnim karakteristikama te pojave, a u skladu sa utvrđenim ciljem i zadacima istraživanja”.

Projektom primjene metode deskripcije u naučnom istraživanju (Mužić, 1975, prema Rošić, 2021, str. 47–48) mora se obuhvatiti i konkretizovati:

- šta će se opisivati: precizno, a ne uopšte ili načelno, određuje se pojava koja će se opisivati,
- kada će se opisivati: potrebno je ukazati na dva aspekta kada se određuje vrijeme: a) kada se vrši deskripcija i b) vrijeme na koje se odnosi deskripcija. U statističkoj terminologiji vrijeme kada se vrši deskripcija označava se kao “vrijeme posmatranja”, a vrijeme na koje se odnosi deskripcija kao “kritični čas”, odnosno, “kritično razdoblje”. Pojava koja je predmet deskripcije može se

dešavati u vrijeme deskripcije, naprimjer, kako se osoba osjeća u određenoj situaciji sada, koliko su pacijenti zadovoljni trenutnim pružanjem zdravstvenih usluga, ali predmet deskripcije može biti i pojava koja se dešavala prije,

- kako će se opisivati: konkretizacija ovog pitanja u primjeni metode deskripcije vrši se odabirom i opisom: postupaka koji će se koristiti u prikupljanju podataka za deskripciju, instrumenata koji će se koristiti u sklopu odabranih postupaka i statističkih postupaka koji će se koristiti u obradi prikupljenih podataka (Mužić, 1975, prema Rošić, 2021, str. 47–48).

Postupak koji se koristio za prikupljanje podataka u ovom istraživanju jeste anketiranje, a instrument koji se koristio u sklopu odabranog postupka jeste anketni list.

“Putem ankete prikupljaju se podaci od ispitanika o njihovom mišljenju i činjenicama od interesa za predmet i problem istraživanja” (Rošić, 2021, str. 120). Anketni list je instrument koji sadrži tvrdnje sa uputama ispitanicima o načinu na koji ispitanici daju odgovore ili iskazuju stepen svog slaganja/neslaganja sa tvrdnjama iz instrumenta (Rošić, 2021).

Kohen i sar. (Cohen et al., 2007, str. 169) objašnjava da anketna ispitivanja prikupljaju podatke u određenoj vremenskoj tački sa namjerom opisivanja prirode postojećih okolnosti ili određivanja standarda sa kojima se mogu uspoređivati postojeće okolnosti ili određivanja veza koje postoje između specifičnih odnosa. Ankete se tako mogu razlikovati u svom nivou složenosti, od onih koje daju jednostavne frekvencije do onih koje nude analizu odnosa. (Cohen i sar., 2007, str. 169)

Kohen i sar. (Cohen et al., 2007, str. 170–171) objašnjavaju da prikupljanje informacija putem anketnog ispitivanja velikih ili malih razmjera uključuje jednu ili dvije od sljedećih tehnika prikupljanja podataka: poštanske upitnike ili upitnike koje ispitanici sami popunjavaju, strukturirane ili polustrukturirane intervju i standardizirane testove znanja ili postignuća. Anketno ispitivanje koristi se za ispitivanje širokog područja pitanja, programa i populacija sa ciljem da se izmjeri i opiše puno generalizovanih obilježja. Ono što anketno ispitivanje čini privlačnim je u njegovom pozivanju na mogućnost generalizacije ili univerzalnost unutar datih parametara, njegovoj sposobnosti da odredi stepen pouzdanosti koji se može pripisati određenom skupu podataka kao i njegovoj sposobnosti da iznosi tvrdnje koje podupiru velike baze podataka. (Cohen i sar., 2007, str. 170–171)

Rošić (2021) ističe da je za anketni upitnik veoma važna stilizacija pitanja ili njihova jezička forma, ali i pitanje veličine anketnog upitnika tj. broja pitanja koji se nalaze u anketnom upitniku. Ako je anketa kratka, onda se smatra važnim preduslovom njene uspješnosti i praktičnosti. Kratkoća ankete ne ovisi samo od broja pitanja koji se nalaze u anketi nego i od zahtjeva koji se traže od ispitanika prilikom popunjavanja ankete. Optimalno vrijeme za popunjavanje anketnog upitnika smatra se vrijeme oko deset minuta, dvadeset minuta najduže. Vrijeme preko dvadeset i pet minuta ne smatra se optimalnim vremenom za popunjavanje ankete. Kada je u pitanju stilizacija pitanja, preporuka je da se krene od pitanja sa manjim prema pitanjima sa većim dilemama u odlučivanju, sa pitanjima od manjih prema većim zahtjevima i sa pitanjima sa manjim prema pitanjima sa većim stepenom zahtjeva u diskretnosti i intimnosti. U popunjavanju ankete posebnu važnost ima anonimnost ankete, jer ispitanik daje odgovore u pisanoj formi. Da bi se prikupljeni podaci dobiveni putem anketnog upitnika mogli upotrijebiti, bitan je način provođenja ankete. Za potrebe konkretnog istraživanja, preporučuje se, da se obavi sondažna provjera sa ciljem da se utvrdi da li ispitanici sva pitanja unutar ankete razumiju, te da li su potrebne izmjene i poboljšanja u samoj konkretizaciji, stilizaciji i sadržaju pitanja (Rošić, 2021).

Bel (Bell, 2005, str. 14) napominje da se u anketama svim ispitanicima postavljaju ista pitanja ukoliko je to moguće pod istim okolnostima. Formulisanje pitanja nije tako lako kako se čini, a potrebno je pažljivo pilotiranje kako bi se osiguralo da sva pitanja svim ispitanicima znače isto. Informacije se mogu prikupiti pomoću upitnika za samoispunjavanje ili putem anketara. Bez obzira na odabir metode prikupljanja informacija cilj je dobiti odgovore na ista pitanja od velikog broja pojedinaca kako bi se istraživaču omogućilo ne samo opisivanje već i uspoređivanje, povezivanje jedne karakteristike sa drugom i pokazivanje postojanja određenih značajki u određenim kategorijama. (Bell, 2005, str. 14)

Bell (2005) naglašava da se odgovori na pitanja gdje, šta, kako i kada mogu dobiti putem ankete, ali nije lako putem ankete dobiti odgovore na pitanje zašto. Istraživanja putem ankete/a imaju naglasak na pronalaženju činjenica i mogu da budu relativno brz način dobivanja informacija, ako je istraživanje strukturisano dobro i ako je pilotirano (Bell, 2005).

Rošić (2021, str. 126–127) piše da se anketiranje na licu mjesta najčešće koristi. Nacrtom istraživanja precizno se definiše predmet, problem, cilj i zadaci istraživanja i prema ovim polaznim parametrima koristi se anketni upitnik koji je konstruisan za tu

namjenu ili preuzet iz nekog ranijeg istraživanja u cilju dobivanja potrebnih podataka. Prilikom interpretacije dobivenih podataka i izvođenju zaključaka uzima se u obzir uzorak na kojem se istraživanje provodi, kao i namjena i svrha istraživanja. Ako se istraživanje provodi, naprimjer, na uzorku roditelja jedne škole ili korisnika zdravstvenih usluga na jednoj opštini ili kantonu onda se generalizacija može odnositi samo na populaciju koju predstavlja taj uzorak pod uslovom da je on za tu populaciju po svim kriterijima reprezentativan. (Rošić, 2021, str. 126–127)

Instrumenti istraživanja

PVQ skaler - Švarcov upitnik vrijednosti

Švarc i sar. (Schwartz et al., 2001) kao alternativu upitniku Schwartz Value Survey (SVS) konstruisali su instrument kojem su dali naziv The Portrait Value Questionnaire (PVQ). The Portrait Value Questionnaire (PVQ) je instrument u kojem se od ispitanika traži da usporede portrete iz instrumenta sa sobom, a ne da uspoređuju sebe sa portretima (Schwartz i sar., 2001).

U ovom istraživanju korišten je PVQ upitnik od 40 profila. PVQ upitnik od 40 profila opisuje drugu osobu, a ispitanik treba odgovoriti koliko osoba koja je opisana iz profila njemu liči na skali od šest ponuđenih odgovora koji znače sljedeće:

- “(1) uopšte nije poput mene,
- (2) nije poput mene,
- (3) malo poput mene,
- (4) nešto poput mene,
- (5) poput mene,
- (6) jako poput mene” (Bolčević, 2017, str. 99–100 i 102–103).

Na upitniku se ne utvrđuje ukupni skor, već se prema odgovorima na tvrdnje (portrete) utvrđuju parcijalni skorovi za 10 motivacionih vrijednosti:

Motivaciona vrijednost	Tvrdnje upitnika
Moć	2, 17, 39
Postignuće	4, 13, 24, 32
Hedonizam	10, 26, 37
Podsticaj	6, 15, 30
Nezavisnost	1, 11, 22, 34
Univerzalizam	3, 8, 19, 23, 29, 40
Dobrohotnost	12, 18, 27, 33, 36
Tradicionalnost	9, 20, 25, 38
Konformizam	7, 16, 28
Sigurnost	5, 14, 21, 31, 35

“Prema Švarcovojoj teoriji, deset prikazanih motivacionih vrijednosti dalje se organizuje u četiri tipa vrijednosti višeg nivoa” (Ferić, 2007, str. 8–9):

Vrijednosti višeg nivoa	Motivacione vrijednosti
Vlastito odricanje	Univerzalizam, Dobrohotnost
Vlastiti probitak	Postignuće, Moć
Otvorenost za promjene	Nezavisnost, Podsticaj
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	Sigurnost, Konformizam, Tradicija

„Prema Švarcu, hedonizam je jedini tip vrijednosti koji nije svrstan ni u jednu od četiri kategorije vrijednosti višeg nivoa, jer je istovremeno povezan i sa otvorenošću za promjene i sa vlastitim probitkom“ (Ferić, 2007, str. 9).

Ovaj instrument omogućuje da se za svakog ispitanika na osnovu njegovih odgovora utvrdi koja je od četiri vrijednosne orijentacije za njega dominantna, odnosno, kojoj vrijednosnoj orijentaciji pripada. Cronbachovi koeficijenti pouzdanosti PVQ skalera za tip vrijednosne orijentacije su sljedeći:

- a) vlastito odricanje ,756,
- b) vlastiti probitak ,662,
- c) otvorenost za promjene ,696,
- d) zadržavanje tradicionalnih odnosa ,730.

Autor PVQ instrumenta, Švarc, dao je odobrenje da se instrument koristi za potrebe istraživanja.

Prilikom prevoda PVQ instrumenta koji se koristio u ovom istraživanju za ispitivanje vrijednosnih orijentacija učenika, korišteni su prevodi PVQ instrumenta od (Bolčević, 2017, vidi Prilog 4, str. 98–103) i autora (Selimović, 2014, vidi Poglavlje 6, str. 192–193) koji su isti instrument koristili za potrebe svojih istraživanja. Moj prevod PVQ instrumenta usklađen je sa prevodima PVQ instrumenta kod (Bolčević, 2017, vidi Prilog 4, str. 98–103) i (Selimović, 2014, vidi Poglavlje 6, str. 192–193).

OVL skala-Olport, Vernon, Linzi skala vrijednosti

(AVL skala - Allport, Vernon, Lindzey skala vrijednosti)

Olport i sar. (Allport et al., 1960) razvili su skalu vrijednosti OVL (AVL) koja mjeri sljedeće kategorije vrijednosti: teorijske, ekonomske, estetske, društvene, političke i religiozne.

Sljedeće tvrdnje u AVL instrumentu su prilagođene: 2, 3, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 29, 30, te se razlikuju od originalnih tvrdnji AVL instrumenta. Ove tvrdnje su već bile prilagođene u AVL instrumentu kojeg sam dobila od tadašnjeg mentora. Kod tvrdnje 2 i riječi „Biblija“ dodane riječi „Kuran ili Bibliju“. Kod tvrdnje 3 riječi pod a) „Aristotel“ i pod b) „Abraham Linkoln“ prilagođene pod a) „Nikola Tesla“ i pod b) „Engels“. Kod tvrdnje 7 riječi „praktičnih ciljeva“ prilagođene riječima „korisnog cilja“, riječi „potaknuti sljedbenike“ prilagođene riječima „prinudi svoje podčinjene“. Kod tvrdnje 8 riječi „bojom prigode“ prilagođene riječima „velelepnošću prilike“. Kod tvrdnje 11 riječi pod a) „protestantske vođe da se posavjetuju o pomirenju“ prilagođene riječima „vjerski predstavnici konsultuju se o usklađivanju“ i pod b) „veliko poboljšanje tržišnih uslova“ prilagođeno sa „veliko poboljšanje u snabdijevanju pijace“. Kod tvrdnje 12 riječ pod b) „najavljena“ prilagođena riječju „proglašena“. Kod tvrdnje 13 riječ „katedralu“ prilagođena je riječima „crkvu ili džamiju“ i „arhitektonske osobine i ljepota“ prilagođene sa riječima „arhitektonskom izradom i obojenim staklima“. Kod tvrdnje 14 riječi pod a) „razvijanje svog majstorstva omiljene vještine“ prilagođeno riječima „razvijanju svoje najmilije vještine“ i pod b) „obavljanje volonterskog socijalnog ili javnog rada“ prilagođeno riječima „posjećujući bolesne u staračkom domu“. Kod tvrdnje 15 pod a) riječi „nove proizvedene proizvode“ prilagođene riječima „nove poljoprivredne proizvode“. Kod tvrdnje 17 riječ „crkve“ prilagođena riječima „vjerskih grupa“ i pod a) riječi „altruističke i dobrotvorne tendencije“

prilagođene riječima „da otkriju nesebične, dobroljudske ideje“ i pod b) riječi „podsticati duhovno obožavanje i osjećaj zajedništva sa najvišima“ prilagođene riječima „da pobude vjerovanje i osjećanje prema Bogu“. Kod tvrdnje 19 pod a) riječi „uporednim zaslugama oblika vladavine u Britaniji i u Sjedinjenim Državama“ prilagođene riječima „bitnim specifičnostima socijalističkog uređenja Jugoslavije“ i pod b) „vjerskih pokreta“ prilagođeno riječima „religioznih pokreta“. Kod tvrdnje 20 pod a) riječi „pripremom za praktično postignuće i novčanom nagradom“ prilagođeno riječima „pripremanje za bolje plate“. Kod tvrdnje 21 pod a) „Aleksandar, Julije Cezar, Karlo Veliki“, promijenjene u „Aleksandar, Julije Cezar“ i pod b) Aristotel, Sokrat i Kant dodana riječ „filozofi“. Kod tvrdnje 22 „Jesu li naša moderna industrijska i naučna dostignuća znakovi većeg stepena civilizacije od onih koje je postiglo bilo koje prethodno društvo, naprimjer Grci“ izbačene riječi „naučna dostignuća“. Kod tvrdnje 24 riječ pod a i b „Americi“ prilagođeno pod a i b dodavanjem riječi „Jugoslaviji“ pored stojeće riječi Americi. Kod tvrdnje 29 pod a) riječi „odjeljke o nekretninama i račun dionica“ prilagođene riječima „izvještaj o pravom stanju u privredi“. Kod tvrdnje 30 „Biste li smatrali važnijim za svoje dijete da osigura treninge iz: a) religije b) atletike“ prilagođeno riječima „Da li smatrate da će se vaše dijete više osigurati ako uči o: a) religiji, b) vježba atletiku“.

Sljedeće tvrdnje prilagođene su u AVL instrumentu sa moje strane: 1, 2, 6, 7, 8, 10, 12, 20, 21, 26, 29 i 30. Kod tvrdnje 1 riječi iz AVL instrumenta „naučnog istraživanja i njegova praktična primjena“ prilagođene su riječima „nastave i dobivanje ocjene“. Kod tvrdnje 2 riječi „duhovno otkrivenje“ prilagođene riječima „duhovni vodič“. Kod tvrdnje 6 riječi iz AVL instrumenta „grana studija“ prilagođene riječima „nastavnih predmeta“. Kod tvrdnje 7 riječi „savremenih vođa“ prilagođene riječima „savremene nastave“. Kod tvrdnje 8 riječi „akademske i velelepnošću“ prilagođene riječima „školske i ljepotom“. Kod tvrdnje 10 riječi „univerzitetski profesor i imali potrebnu sposobnost“ prilagođene riječima „nastavnik/profesor i imali sposobnost podučavanja“. Kod tvrdnje 12 pod a) riječi „vrhovni sud donosi odluku“ prilagođene riječima „saopštavanje odluke predsjednika države“. Kod tvrdnje 20 riječ „obrazovanja“ prilagođena riječju „nastave“. Kod tvrdnje 21 pod a) „Aleksandar, Julije Cezar“ dodano „vladari, vojskovođe“. Kod tvrdnje 26 riječi „javno mnijenje“ prilagođene riječima „javno mišljenje“ i kod iste tvrdnje pod b) „javno mnijenje“ prilagođene sa riječima „javno mišljenje“. Kod tvrdnje 29 riječi „U članku, poput New York

Sunday Timesa, vjerojatnije ćete pročitati“ prilagođene riječima „U novinama Dnevni avaz šta radije čitate“. Kod tvrdnje 30 riječi „više osigurati“ zamjenjene riječima „više uspjeti“.

Na svakoj tvrdnji bilo koje vrijednosne orijentacije maksimalan skor iznosi 3, a minimalan 0, bez obzira na opciju odgovora. Opcije odgovora unutar svake tvrdnje su sljedeće: 3 0, 0 3, 2 1 i 1 2. Cronbachovi koeficijenti pouzdanosti za AVL instrument su:

- a) politička vrijednosna orijentacija ,022,
- b) umjetnička vrijednosna orijentacija ,052,
- c) religijska vrijednosna orijentacija ,038,
- d) naučna vrijednosna orijentacija ,060,
- e) ekonomska vrijednosna orijentacija ,167,
- f) socijalna vrijednosna orijentacija ,136.

Cronbachovi koeficijenti pouzdanosti za AVL instrument su relativno niski. Međutim, za to postoji više razloga. U prvom redu je bitna višedimenzionalnost instrumenta, zatim različit interval mogućih rezultata na subskalama, činjenica da je instrument morao biti adaptiran za ovaj uzorak obzirom na uzrast ispitanika i činjenica da je u istraživanju korišten jedan dio ovog instrumenta.

Argumenti da se odustane od primjene rezultata istraživanja dobivenih na AVL instrumentu:

1. u istraživanju nije korišten u cjelini AVL instrument koji se sastoji od dijela 1 i 2, nego je korišten samo prvi dio instrumenta,
2. djecima je instrument AVL bio izuzetno težak za popunjavanje. Dosta tvrdnji nisu razumjeli, pa im je istraživač pojašnjavao. Takođe, instrument je sam po sebi na način kako zahtjeva da se popune odgovori bio komplikovan za rad djeci osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta,
3. Cronbach alpha je izuzetno nizak za AVL instrument i nije za dalju analizu niti upotrebu dobivenih rezultata istraživanja. Cronbachovi koeficijenti pouzdanosti za AVL instrument su: politička vrijednosna orijentacija ,022, umjetnička vrijednosna orijentacija ,052, religijska vrijednosna orijentacija ,038, naučna vrijednosna orijentacija ,060, ekonomska vrijednosna orijentacija ,167, socijalna vrijednosna orijentacija ,136,

4. analiza dobivenih rezultata istraživanja nije pokazala da je ijedna kategorija vrijednosti po AVL-u prediktor za uključenost u nastavu.

Sve navedeno bilo je argument da odustanem od upotrebe rezultata istraživanja dobivenih AVL instrumentom i da ih ne koristim za interpretaciju. U skladu sa svim, rezultati istraživanja dobiveni AVL instrumentom nisu prikazani kao prilog.

Zbog odluke da se odustane od prikaza rezultata istraživanja dobivenih AVL instrumentom došlo je i do korekcija u posebnim hipotezama:

- 1) U posebnoj hipotezi dva urađena je korekcija gdje je izbačen dio gdje se spominje da se izraženost vrijednosnih orijentacija operacionalizovanih Olport-Vernon-Linzi modelom Šprangerove teorije vrijednosti (AVL instrument) razlikuje u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika. Hipoteza dva u izvještaju o ocjeni podobnosti teme, kandidata i mentora za izradu doktorske disertacije glasila je: "Pretpostavlja se da se izraženost vrijednosnih orijentacija operacionalizovanih pomoću dva različita modela (Švarcova teorija bazičnih ljudskih vrijednosti i Olport-Vernon-Linzi model Šprangerove teorije vrijednosti) razlikuje u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika". Nakon korigovanja, navedena hipoteza glasi: "Pretpostavlja se da se izraženost vrijednosnih orijentacija operacionalizovanih pomoću Švarcove strukture vrijednosti razlikuje u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika",
- 2) Izbačena je posebna hipoteza tri, jer se ne može utvrditi da li postoji povezanost vrijednosnih orijentacija operacionalizovanih putem dva korištena modela Švarcova struktura vrijednosti i Olport-Vernon-Linzi model Šprangerove teorije vrijednosti, jer se odustalo od prikaza rezultata istraživanja sa AVL instrumentom i samim tim gube se dva modela. Ostaje samo jedan model, Švarcova struktura vrijednosti. Posebna hipoteza tri iz izvještaja o ocjeni podobnosti teme, kandidata i mentora za izradu doktorske disertacije glasila je: "Postoji međusobna povezanost vrijednosnih orijentacija operacionalizovanih putem dva korištena modela".

Sve ove promjene dovele su pored korigovanja liste posebnih hipoteza i do korekcija u definisanju problema istraživanja, ciljeva, zadataka i varijabli istraživanja.

UUN - Skaler uključenosti u nastavu

Ovaj instrument odnosi se na uključenost učenika u nastavu i ima 18 ajtema na koje se odgovara skalom Likertovog tipa. Mjeri stavove učenika o uključenosti u nastavu kroz kognitivnu, emocionalnu i socijalnu subskalu. Instrument sadrži sljedeće subskale: kognitivnu, emocionalnu i socijalnu uključenost o kojima se učenici izjašnjavaju vlastitom procjenom uključenosti u nastavu. Maksimalan skor skalera iznosi 90. Minimalan skor skalera iznosi 18. Stavke “Za vrijeme časa volim da pustim mozak na pašu da razmišljam o drugim stvarima” i “Nastava je u posljednje vrijeme gnjavaža” obrnuto se vrednuju (tvrdnja 2 i 8). Veći skor označava veću kognitivnu, emocionalnu i socijalnu uključenost. U sklopu kognitivne uključenosti nalazi se 6 ajtema, a oni su: 1,2,3,4,5 i 6. Minimalan skor na ovoj subskali iznosi 6, a maksimalan 30. U sklopu emocionalne uključenosti nalazi se 7 ajtema, a oni su: 7,8,9,10,11,12 i 13, gdje minimalan skor na ovoj subskali iznosi 7, a maksimalan 35. U sklopu socijalne uključenosti nalazi se 5 ajtema, a oni su: 14,15,16,17 i 18. Minimalan skor na ovoj subskali iznosi 5, a maksimalan 25. Učenici su dali i sljedeće podatke pri popunjavanju instrumenta: pol, opšti uspjeh, razred i odjeljenje i socio-ekonomski status porodice. Socio-ekonomski status porodice učenici procjenjuju biranjem jednog od četiri ponuđena odgovora o materijalnom stanju njihove porodice: loše, zadovoljavajuće, dobro i odlično. Instrument je djelo Suzića¹ (2016). Cronbachovi koeficijenti pouzdanosti za instrument uključenost učenika u nastavu su:

- a) kognitivna uključenost ,810,
- b) emocionalna uključenost ,813,
- c) socijalna uključenost ,581,
- d) ukupna uključenost ,864.

¹ Instrument UUN-Skaler uključenosti u nastavu urađen je na osnovu instrumenta Skaler uključenosti učenika u nastavu matematike autora Rimm-Kaufman, Baroody, Larsen, Curby and Abry, 2015. Autor instrumenta UUN-Skaler uključenosti u nastavu dao je odobrenje da se instrument koristi za potrebe istraživanja doktorske disertacije.

Plan i tok istraživanja

Osnovne etape empirijskog istraživanja su:

- a) traženje i proučavanje odgovarajuće literature,
- b) izrada nacrt istraživanja (određivanje predmeta, problema, cilja, zadataka, hipoteza, posebnih hipoteza, varijabli, metoda, instrumenata i toka istraživanja),
- c) određivanje uzorka (500 ispitanika),
- d) provođenje istraživanja na odabranom uzorku (ispitanicima se prvo objasnio kako se popunjavaju instrumenti. Ispitanici su imali ispred sebe instrumente. Prije nego su ih krenuli popunjavati, doktorantica je objasnila ispitanicima eventualne nejasnoće u tvrdnjama iz instrumenata i rekla im da pored njenog objašnjenja tokom popunjavanja instrumenata mogu da je upitaju, ako im nešto ne bude jasno i ona će im objasniti. Objasnjavanja su dana bez sugerisanja odgovora na tvrdnje.
- e) obrada, analiza i interpretacija podataka dobivenih rezultata istraživanja (nakon provedenog istraživanja statistička obrada podataka obavila se u SPSS programu).
- f) vremenska dinamika rada na doktorskoj disertaciji: početak rada na doktorskoj disertaciji bio je maj 2016., a završena je u novembru 2023. godine.

Populacija i uzorak istraživanja

Populacija učenika završnih razreda osnovnih i srednjih škola na području opštine Cazin za školsku 2018/2019 godinu iznosi 1329 učenika. Istraživanjem je obuhvaćen uzorak 472 ispitanika prigodnog tipa šesnaest odjeljenja učenika IX razreda osnovnih škola i deset odjeljenja završnih razreda učenika srednjih škola. Odjeljenja su određena prigodnim izborom iz jedne gradske škole, jedne prigradske i četiri seoske osnovne škole. U srednjoj školi prigodnim izborom uzeta su po tri odjeljenja završnih razreda srednje tehničke škole, srednje stručne škole i četiri odjeljenja gimnazije. Istraživanje je urađeno u školskoj 2018/2019 godini u II polugodištu u periodu februar i mart 2019. godine. Od 500 ispitanika koji su obuhvaćeni istraživanjem, 472 upitnika bila su validna i kompletno popunjena za unos podataka u bazu podataka i dalju statističku obradu. Odbačeno je 28 upitnika iz unosa u bazu podataka i dalje statističke obrade zbog nekompletnosti popunjenosti upitnika.

Tabela 2*Struktura uzorka prema uzrastu i polu ispitanika*

Uzrast/škola	Pol ispitanika				Ukupno	
	Muški		Ženski			
	N	%	N	%	N	%
osnovna	136	52,10	125	47,90	261	55,3
srednja	100	47,40	111	52,60	211	44,7
Ukupno	236	50	236	50	472	100

Iz podataka u (Tabeli 2) uočava se da je uzorak ujednačen po polu ispitanika, te da je obuhvaćeno više ispitanika osnovne (55,3%) u odnosu na ispitanike srednje škole (44,7%), što je u skladu sa odnosom u populaciji.

Tabela 3*Struktura uzorka prema uzrastu i školskom uspjehu ispitanika*

Uzrast/škola	Školski uspjeh ispitanika					Ukupno
	1	2	3	4	5	
osnovna	26	4	90	84	57	261
srednja	17	0	36	94	64	211
Ukupno	43	4	126	178	121	472

Najviše ispitanika (Tabela 3) je sa vrlodobrim (4), zatim sa dobrim (3) školskim uspjehom, a najmanje ispitanika je sa dovoljnim (2) školskim uspjehom.

Tabela 4*Struktura uzorka prema uzrastu i socio-ekonomskom statusu porodice ispitanika*

Uzrast/škola	Socio-ekonomski status porodice				Ukupno
	loš	zadovoljavajući	dobar	odličan	
osnovna	0	13	87	161	261
srednja	2	7	126	76	211
Ukupno	2	20	213	237	472

Najveći broj ispitanika za uzorak u cjelini ocjenjuje socio-ekonomski status svoje porodice kao odličan, a najmanje kao loš (Tabela 4).

Etička razmatranja istraživanja

U ovom radu učenici su subjekti istraživanja. Prije provođenja istraživanja tražila se saglasnost Ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta USK-a za provođenje istraživanja u školama i saglasnost da istraživanje ispunjava potrebne etičke kriterije. Zatim, tražila se saglasnost na nivou školskih ustanova, kao i saglasnost od svakog roditelja učenika koji će popunjavati instrumente istraživanja. Instrumente istraživanja popunjavali su učenici koji su htjeli dobrovoljno da učestvuju u istraživanju čime je ispoštovan princip dobrovoljnosti učestvovanja u istraživanju. Istraživanje se provelo u školskim učionicama i odgovori ispitanika dobiveni su direktnim putem. Principi anonimnosti i povjerljivosti podataka isto su u potpunosti ispoštovani. Istraživač je učenicima prije početka popunjavanja instrumenata jasno objasnio koja je tema istraživanja, zbog čega se provodi istraživanje i kako će se koristiti prikupljeni podaci. Učenicima istraživač objasnio je prije nego su počeli popunjavati instrumente kako se instrumenti popunjavaju i rekao im ako im nešto u toku popunjavanja instrumenata ne bude bilo jasno da mu se obrate i on će im pojasniti. Učenicima je bilo objašnjeno i da trebaju navesti i ulazne varijable i odgovoriti na svako pitanje, jer u suprotnom instrumenti ne mogu ulaziti u analizu podataka.

Dobivanje saglasnosti od strane Ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta USK-a za provođenje istraživanja zasnivalo se na činjenici da je projekat prvo prošao kroz javnu odbranu pred stručnom komisijom uz njihovo odobrenje da se istraživanje može provesti na predstavljenu temu i iz razloga što će istraživanje doprinijeti poboljšanju nastavne prakse. Obzirom da se istraživač obratio direktorima škola za odobrenje provođenja istraživanja u njihovim školama uz prethodnu saglasnost Ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta USK-a nije došlo do opstruisanja provođenja istraživanja. Problem je mogao nastati kod dobivanja saglasnosti roditelja učenika koji su sa istraživačem radili istraživanje. Navedeni problem spriječio se na način da je istraživač zajedno sa razrednicima učenika koji su učestvovati u istraživanju obavio roditeljske sastanke u kojima je objasnio roditeljima da je istraživanje prije svega anonimno, razloge zašto se istraživanje provodi, čemu će doprinijeti i zašto je važno da učenici ispune tvrdnje u instrumentima i time izraze svoje mišljenje. Roditelji su dali saglasnost da njihova djeca učestvuju u istraživanju, a učenici su istraživanje prihvatili sa radošću. Nakon urađenog istraživanja uradila se statistička obrada dobivenih podataka.

Nivoi statističke analize

U obradi podataka korišteni su postupci deskriptivne i inferencijalne statistike primjenom SPSS programa, a utvrđeni su sljedeći parametri i pokazatelji za:

1. koeficijente relijabilnosti (Cronbach - alpha) za sve korištene skale i subskale,
2. karakteristike ostvarenih distribucija varijable (aritmetičke sredine, standardne devijacije, medijan, skjunis, kurtosis), provjera valjanosti prikupljenih podataka, te adekvatnosti distribucija varijable za korištenje namjeravanih statističkih tehnika,
3. testiranje značajnosti razlika aritmetičkih sredina t-testom (Independent Simple test) kada se radi o razlikama između dvije grupe, te faktorskim analizama varijanse (ANOVA) kada se radi o testiranju značajnosti razlike aritmetičkih sredina u zavisnosti od više varijabli,
4. koeficijente korelacije (Pearson) i testiranje njihove značajnosti,
5. standardizovane veličine efekata za sve testirane odnose (Cohenov d, η^2 , R^2),
6. regresiona analiza za provjeru prediktivnosti vrijednosnih orijentacija u odnosu na kriterijsku varijablu uključenost u nastavu,
7. hijerarhijska regresiona analiza za kontrolu efekta sociodemografskih varijabli na pomenuti odnos.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I NJIHOVA INTERPRETACIJA

Karakteristike distribucije frekvencija

U skladu sa postavljenim ciljevima i zadacima istraživanja, a za potrebe testiranja glavnih i posebnih hipoteza, izvršeno je prethodno ispitivanje i analiza karakteristika distribucija frekvencija ostvarenih rezultata dobivenih mjerenjem zavisne i nezavisne varijable. Posebno je bitan koeficijent pouzdanosti (Cronbach - alpha) koji pokazuje da li su rezultati uopšte upotrebljivi za dalju analizu, a ostale karakteristike distribucije frekvencija, kao polazna etapa analize rezultata istraživanja, determinišu postupke koji su prihvatljivi u daljoj statističkoj obradi i analizi rezultata, jer primjenu statističkih postupaka određuje i pokazatelj koliko se ostvarena distribucija frekvencija podudara ili odstupa od normalne distribucije.

Tabela 5

Pokazatelji za distribuciju frekvencija rezultata mjerenja uključenosti u nastavu

Uključenost u nastavu	M	SD	Min	Max	Sk	Ku	α
Kognitivna	20,56	4,87	6	30	-,398	-,555	,810
Emocionalna	18,48	5,79	7	35	,415	-,334	,813
Socijalna	16,33	4,16	6	25	-,199	-,639	,581
Ukupna uključenost	55,34	12,12	28	86	,013	-,538	,864

Napomena:

M = aritmetička sredina

SD = standardna devijacija

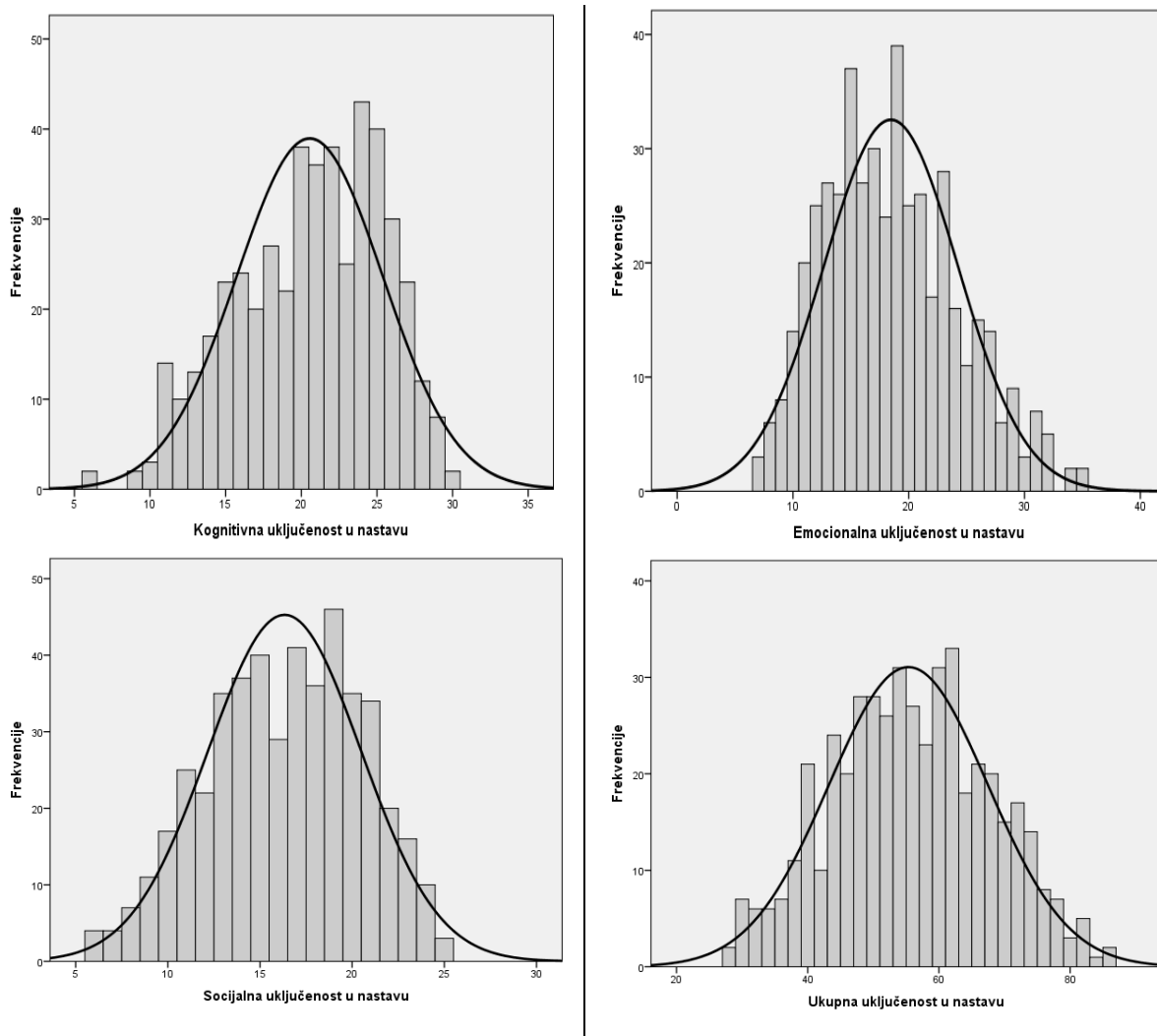
Min = minimalni ostvareni rezultat

Max = maksimalni ostvareni rezultat

Sk = skjunis

Ku = kurtozis

α = Cronbach-ov koeficijent pouzdanosti



Slika 2

Histogrami frekvencija rezultata kognitivne, emocionalne, socijalne i ukupne uključenosti u nastavu

Ostvarene vrijednosti za skjunis i kurtozis u ovom istraživanju (Tabela 5) pokazuju normalnu simetričnost i spljoštenost krivulja frekvencija rezultata kognitivne, emocionalne, socijalne i ukupne uključenosti u nastavu, te po ovim kriterijima ove distribucije ne odstupaju pretjerano od normalne što se uočava i na prikazanim histogramima (Slika 2). Ostvarene vrijednosti za koeficijente pouzdanosti (Tabela 5) za pojedine vrste uključenosti i ukupnu uključenost u nastavu (Cronbach - alpha) zadovoljavaju kriterij pouzdanosti mjerenja na ovim subskalama i skali ukupne uključenosti u nastavu.

Tabela 6*Kolmogorov-Smirnov test rezultata uključenosti u nastavu*

Uključenost u nastavu	Kolmogorov – Smirnov test			Shapiro – Wilk test		
	Statist.	df	Sign.	Statist.	df	Sign
Kognitivna	,097	472	,000	,972	472	,000
Emocionalna	,076	472	,000	,979	472	,000
Socijalna	,087	472	,000	,982	472	,000
Ukupna	,036	472	,178	,993	472	,026

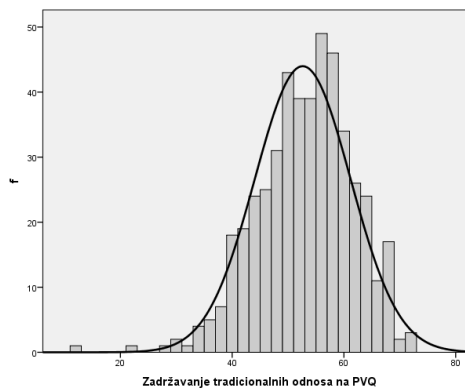
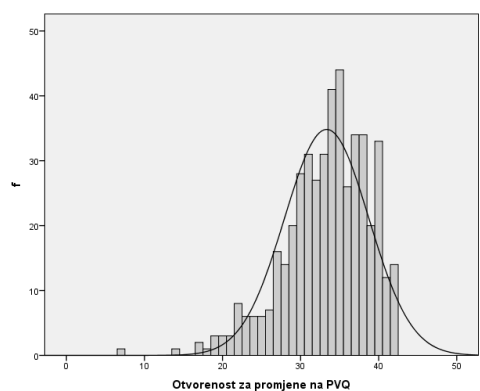
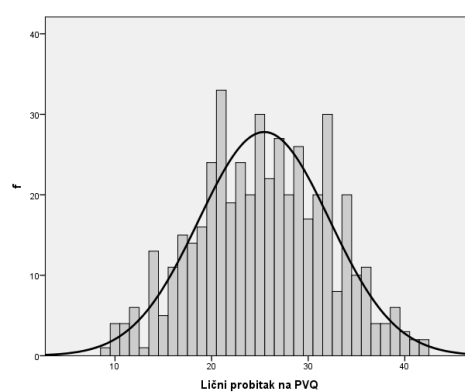
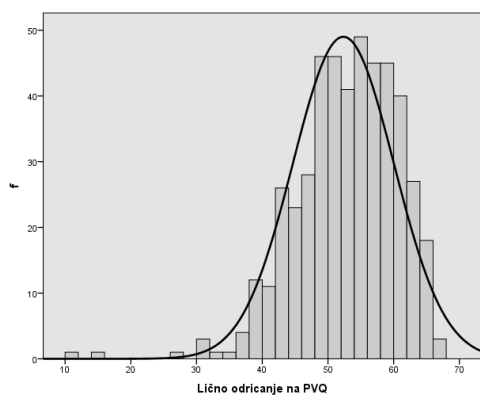
*Napomena:**df* = broj stepena slobode*Sign* = nivo značajnosti

Rezultati dobiveni primjenom Kolmogorov-Smirnov testa (Tabela 6) pokazuju da ostvarene distribucije frekvencija za kognitivnu, emocionalnu i socijalnu uključenost ispitanika u nastavi odstupaju od normalne distribucije ($p = ,000$; $p < ,01$). Kod distribucije frekvencija za ukupnu uključenost u nastavu ostvarena signifikantnost ($p = ,178$; $p > ,05$) ne potvrđuje potpunu podudarnost sa normalnom distribucijom, ali Shapiro-Wilk test ($p = ,026$; $p < ,05$) pokazuje da i ova distribucija može zadovoljiti kriterij normalnosti.

Vrijednosne orijentacije su mjerene instrumentom PVQ gdje su utvrđena četiri motivaciona tipa vrijednosnih orijentacija. Ovaj instrument kao skaler je višedimenzionalni i za svakog ispitanika utvrđuje se vrijednost na subskalama, a ne i ukupan skor na skali. Pokazatelji pouzdanosti su zbog toga izračunati odvojeno za svaku od subskala ovog instrumenata. „Deset motivacionih tipova vrijednosti prema Švarcovoju teoriji Univerzalnog sadržaja i strukture vrijednosti organizuje se u četiri tipa vrijednosti višeg nivoa, a oni su: vlastito odricanje, vlastiti probitak, otvorenost za promjene i zadržavanje tradicionalnih odnosa“ (Ferić, 2007, str. 8–9). Švarcovu (Schwartz, 1992, prema Ferić, 2007, str. 8) tipologizaciju četiri tipa vrijednosti višeg nivoa (vlastito odricanje, vlastiti probitak, otvorenost za promjene i zadržavanje tradicionalnih odnosa) spominjale su u svojim radovima Bolčević (2017) i Švigir (2016).

Tabela 7*Pokazatelji za distribuciju frekvencija rezultata na subskalama PVQ skalera*

Subskale	M	SD	Min	Max	Sk	Ku	α
Vlastito odricanje	52,34	7,683	11	66	-,939	2,424	,756
Vlastiti probitak	25,44	6,772	9	42	-,011	-,500	,662
Otvorenost za promjene	33,34	5,405	7	42	-,870	1,222	,696
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	52,62	8,561	12	72	-,509	,806	,730

*Napomena:**M* = aritmetička sredina*SD* = standardna devijacija*Min* = minimalni ostvareni rezultat*Max* = maksimalni ostvareni rezultat*Sk* = skjunis*Ku* = kurtozis *α* = Cronbach-ov koeficijent pouzdanosti**Slika 3***Histogrami frekvencija rezultata na subskalama PVQ skalera*

Ostvarene vrijednosti za skjunis i kurtozis za vrijednosne orijentacije na PVQ skaleru (Tabela 7) pokazuju normalnu simetričnost i spljoštenost krivulja frekvencija ostvarenih rezultata za svaku od vrijednosnih orijentacija, te po ovim kriterijima ove distribucije ne odstupaju od normalne što se uočava i na prikazanim histogramima (Slika 3). Ostvarene vrijednosti za koeficijente pouzdanosti (Cronbach – alpha) za svaku od vrijednosnih orijentacija zadovoljavaju kriterij pouzdanosti mjerenja na ovim subskalama.

Tabela 8

Kolmogorov-Smirnov test rezultata za vrijednosne orijentacije na PVQ skaleru

Vrijednosne orijentacije	Kolmogorov – Smirnov test			Shapiro – Wilk test		
	Statist.	df	Sign.	Statist.	df	Sign
Vlastito odricanje	,072	472	,000	,953	472	,000
Vlastiti probitak	,056	472	,001	,992	472	,015
Otvorenost za promjene	,095	472	,000	,953	472	,000
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,059	472	,001	,983	472	,000

Napomena:

df = broj stepena slobode

Sign = nivo značajnosti

Primjena Kolmogorov-Smirnov testa (Tabela 8) na rezultate PVQ skalera pokazuje da ostvarene distribucije frekvencija za svaku od mjerenih vrijednosnih orijentacija odstupaju od normalne distribucije ($p < ,01$).

Na osnovu rezultata na PVQ skaleru za svakog ispitanika utvrđeno je koji je od četiri motivaciona tipa za njega dominantan. U postupku utvrđivanja dominantnog motivacionog tipa ostvareni ukupni rezultati na subskalama su ponderisani da bi bili uporedivi obzirom da se na ovim dimenzijama razlikuje ukupan mogući skor.

Tabela 9*Dominantan motivacioni tip vrijednosnih orijentacija (po PVQ) prema polu ispitanika*

Dominantan motivacioni tip	Pol ispitanika				Ukupno	
	M		Ž			
	N	%	N	%	N	%
Vlastito odricanje	74	43,30	97	56,70	171	36,20
Vlastiti probitak	16	64,00	9	36,00	25	5,40
Otvorenost za promjene	98	47,60	108	52,40	206	43,60
Zadržavanje trad. odnosa	48	68,60	22	31,40	70	14,80
Ukupno	236	50,00	236	50,00	472	100

Za uzorak u cjelini (Tabela 9) kod najvećeg broja ispitanika (43,60%) dominantan je motivacioni tip Otvorenost za promjene, a najmanje je ispitanika (5,40%) kod kojih je dominantan motivacioni tip Vlastiti probitak. Međutim, obzirom na pol ispitanika ovaj odnos je nešto drukčiji: procentualno je više ispitanika muškog u odnosu na ženski pol sa motivacionim tipovima Vlastiti probitak i Zadržavanje tradicionalnih odnosa, dok je kod motivacionih tipova Otvorenost za promjene i Vlastito odricanje ovaj odnos obrnut u korist ispitanika ženskog pola.

Tabela 10*Dominantan motivacioni tip vrijednosnih orijentacija (po PVQ) prema uzrastu ispitanika*

Dominantan motivacioni tip	Uzrast/škola				Ukupno	
	osnovna		srednja			
	N	%	N	%	N	%
Vlastito odricanje	104	60,80	67	39,20	171	36,20
Vlastiti probitak	11	44,00	14	53,00	25	5,40
Otvorenost za promjene	97	47,10	109	52,90	206	43,60
Zadržavanje trad. odnosa	49	70,00	21	30,00	70	14,80
Ukupno	261	55,30	211	44,70	472	100

Vlastito odricanje i Zadržavanje tradicionalnih odnosa kao motivacioni tipovi vrijednosnih orijentacija dominantni su kod većeg broja učenika osnovne u odnosu na učenike srednje škole, a kod druga dva motivaciona tipa odnos je obrnut (Tabela 10).

Tabela 11

Dominantan motivacioni tip vrijednosnih orijentacija (po PVQ) prema školskom uspjehu ispitanika

Dominantan motivacioni tip	N/%	Školski uspjeh ispitanika					Ukupno
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
Vlastito odricanje	N	15	3	45	54	54	171
	%	8,80	1,80	26,20	31,60	31,60	36,20
Vlastiti probitak	N	1	0	8	9	7	25
	%	4,00	0,00	32,00	36,00	28,00	5,40
Otvorenost za promjene	N	18	0	51	87	50	206
	%	8,70	0,00	24,80	42,20	24,30	43,60
Zadržavanje trad. odnosa	N	9	1	22	28	10	70
	%	12,90	1,40	31,40	40,00	14,30	14,80
Ukupno	N	43	4	126	178	121	472
	%	9,20	0,80	26,70	37,70	25,60	100

Otvorenost za promjene, kao dominantan motivacioni tip vrijednosne orijentacije za najveći broj ispitanika uzorka u cjelini najviše je prisutan kod učenika sa vrlodobrim (4) uspjehom (Tabela 11).

Tabela 12

Dominantan motivacioni tip vrijednosnih orijentacija (po PVQ) prema socio-ekonomskom statusu porodice ispitanika

Dominantan motivacioni tip	N/%	Socio-ekonomski status porodice				Ukupno
		loš	zadovoljavajući	dobar	odličan	
Vlastito odricanje	N	0	5	73	93	171
	%	0,00	2,90	42,70	54,40	36,20
Vlastiti probitak	N	1	1	7	16	25
	%	4,00	4,00	28,00	64,00	5,40
Otvorenost za promjene	N	1	10	105	90	206
	%	0,50	4,90	51,00	43,60	43,60
Zadržavanje trad. odnosa	N	0	4	28	38	70
	%	0,00	5,70	40,00	54,30	14,80
Ukupno	N	2	20	213	237	472
	%	0,40	4,20	45,20	50,20	100

Kod ispitanika koji ocjenjuju socio-ekonomski status svoje porodice kao *odličan* procentualno je njih više u odnosu na ispitanike sa drugim procjenama socio-ekonomskog statusa svoje porodice u svakom od dominantnih motivacionih tipova vrijednosne orijentacije, osim kod Otvorenosti za promjene gdje je najviše ispitanika koji su socio-ekonomski status svoje porodice ocjenili kao *dobar* (Tabela 12).

Testiranje hipoteza

Uključenost u nastavu i statusna obilježja ispitanika (testiranje posebne hipoteze 1)

Hipotezom 1 pretpostavljeno je da se izraženost ukupne i dimenzija nivoa uključenosti u nastavu razlikuje u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika. Pokazatelji deskriptivne statistike koji su prikazani u prethodnim tabelama predstavljaju osnovu za primjenu postupaka inferencijalne statistike sa ciljem analize i statističkog zaključivanja.

Tabela 13

Pokazatelji za test značajnosti razlika uključenosti u nastavu obzirom na pol ispitanika

Uključenost u nastavu	Pol	F	Sig	M	SD	MD	t	p
Kognitivna	M	1,34	,246	20,03	4,99	1,05	2,373	,018*
	Ž			21,08	4,62			
Emocionalna	M	2,14	,144	18,40	6,09	0,11	0,214	,830
	Ž			18,51	5,48			
Socijalna	M	0,13	,716	15,30	3,98	2,06	5,558	,000**
	Ž			17,36	4,08			
Ukupna	M	1,77	,184	53,73	12,62	3,23	2,916	,004**
	Ž			56,96	11,41			

* = razlika značajna na nivou ,05

** = razlika značajna na nivou ,01

Sig = nivo značajnosti

Ostvarene t-vrijednosti i pripadajuće p-vrijednosti (Tabela 13) pokazuju da su razlike aritmetičkih sredina rezultata na subskalama *kognitivne* ($t = 2,373$; $p = ,018$; $p < ,05$), *socijalne* ($t = 5,558$; $p = ,000$; $p < ,01$) i *ukupne* uključenosti u nastavu ($t = 2,916$; $p = ,004$; $p < ,01$) statistički značajne u korist ispitanika ženskog pola, dok se ova razlika na subskali *emocionalne* uključenosti ($t = 0,214$; $p = ,830$; $p > ,05$) nije pokazala statistički značajnom. Učenice pokazuju veću zainteresovanost i uključenost u nastavu u odnosu na učenike i u skladu sa tim u ovim nalazima istraživanja to je i potvrđeno. U istraživanju (Rakas-Drljan i Mašić, 2013) potvrđeno je da su učenice više zainteresovane i uključene u nastavu u odnosu na učenike. U nalazima istraživanja navedenih autorki dobiveno je da učenice više aktivno prate rad na nastavi i više sudjeluju u nastavi u odnosu na učenike (Rakas-Drljan i Mašić, 2013).

Pol se pokazao značajnim faktorom razlika kognitivne, socijalne i ukupne uključenosti u nastavu, ali se nije pokazao značajnim faktorom razlika za emocionalnu uključenost u nastavu. U slučajevima kognitivne, socijalne i ukupne uključenosti u nastavu ovaj dio hipoteze 1 je potvrđen, ali u slučaju emocionalne uključenosti u nastavu ovaj dio hipoteze 1 nije potvrđen, pa se može prihvatiti nul-hipoteza o nepostojanju razlika u uključenosti u nastavu obzirom na pol ispitanika.

Rezultati izvršene analize za testiranje statističke značajnosti razlika aritmetičkih sredina rezultata na subskalama uključenosti u nastavu i rezultata ukupne uključenosti (Tabela 14) pokazuju da su ove razlike statistički značajne u slučajevima na subskali *kognitivne* ($t = 7,066$; $p = ,000$; $p < ,01$) *emocionalne* ($t = 9,162$; $p = ,000$; $p < ,01$) i *ukupne*

Tabela 14

Pokazatelji za test značajnosti razlika uključenosti u nastavu obzirom na uzrast ispitanika

Uključenost u nastavu	Uzrast (škola)	F	Sig	M	SD	MD	t	p
Kognitivna	Osnov. Srednja	0,245	,621	21,90 18,89	4,57 4,64	3,01	7,066	,000**
Emocionalna	Osnov. Srednja	15,942	,000	20,44 16,00	5,88 4,63	4,44	9,162	,000**
Socijalna	Osnov. Srednja	0,005	,944	16,40 16,25	4,16 4,16	0,15	0,404	,686
Ukupna	Osnov. Srednja	5,873	,016	58,74 51,14	12,21 10,63	7,60	7,222	,000**

** = razlika značajna na nivou ,01

Sig = nivo značajnosti

uključenosti u nastavu u korist ispitanika osnovne škole ($t = 7,222$; $p = ,000$; $p < ,01$), dok se ova razlika na subskali *socijalne* uključenosti ($t = 0,404$; $p = ,686$; $p > ,05$) nije pokazala statistički značajnom. Matković (2017) dobila je rezultate istraživanja koji su u suprotnosti sa navedenim rezultatima istraživanja. Rezultati (Matković, 2017) pokazali su da učenici drugog razreda gimnazije u odnosu na učenike četvrtog razreda gimnazije pronalaze vrijeme za učenje, redovno uče i pišu zadaće. Učenici gimnazije više planiraju vrijeme za učenje u odnosu na učenike strukovnih škola (Matković, 2017).

Uzrast se pokazao značajnim faktorom razlika kognitivne, emocionalne i ukupne uključenosti u nastavu, ali se nije pokazao značajnim faktorom razlika za socijalnu uključenost u nastavi. U slučajevima kognitivne, emocionalne i ukupne uključenosti u nastavu ovaj dio hipoteze 1 je potvrđen, ali u slučaju socijalne uključenosti u nastavu ovaj dio hipoteze 1 nije potvrđen, pa se može prihvatiti nul-hipoteza o nepostojanju razlika u uključenosti u nastavu obzirom na uzrast ispitanika.

Učenici osnovne škole pokazali su veću zainteresovanost i uključenost u nastavu u odnosu na učenike srednje škole. Upravo su učenici osnovne škole više zainteresovani i uključeni u nastavu nego učenici srednje škole što su i ovi nalazi istraživanja potvrdili. Razlog je u tome što nastavnici mogu nametnuti rad onakvim kako ga oni zamisle učenicima osnovne škole. Učenici osnovne škole ne odbijaju učešće u nastavnim zadacima i ostalim aktivnostima, niti se suprotstavljaju nastavnicima što u radu nema ili ima malo interaktivnih oblika rada, dok učenici srednjih škole traže da se predavačka nastava dopunjava interaktivnim oblicima rada. Nastavnici mogu uvesti različite interaktivne oblike rada u nastavi i na taj način uvesti promjene u nastavnom radu, a obzirom da učenici vole promjene i da žele da nastava sve više bude interaktivna, a što manje predavačka, upravo je taj način rješenje da učenici budu više zainteresovani i uključeni u nastavu.

Za testiranje statističke značajnosti razlika aritmetičkih sredina rezultata uključenosti učenika u nastavu obzirom na *školski uspjeh* korišten je postupak jednofaktorske univarijantne analize varijanse (ANOVA) pošto je uključenost u nastavu racio-intervalna, kontinuirana i numerička varijabla, a *školski uspjeh* kategorijalna varijabla sa atributivnim obilježjima.

U primjeni ovog postupka prvo se utvrđuje vrijednost za F-omjer i nivo njegove značajnosti. Ako je F-omjer statistički značajan, to pokazuje da između aritmetičkih sredina u zavisnoj varijabli (uključenost u nastavu) postoje statistički značajne razlike među nekim grupama obzirom na *školski uspjeh*, ali još uvijek se ne zna među kojim je to grupama. Za identifikovanje grupa među kojima je statistički značajna razlika aritmetičkih sredina u zavisnoj varijabli, u slučajevima u kojima se F-omjer pokazao statistički značajnim, koristi se Scheffe – test ili Tukey-test. U literaturi (Pallant, 2009, str. 209) daje se prednost Scheffe-

testu, jer se ovim testom smanjuje rizik od greške 1. reda, odnosno, rizik da odbacimo nul-hipotezu o nepostojanju razlika, mada one zapravo postoje.

Rezultati izvršene jednofaktorske univarijantne analize varijanse (Tabela 15) pokazuju da F-omjer nije statistički značajan jedino na subskali *emocionalne* uključenosti u nastavu ($F = 1,955$; $p = ,100$; $p >,05$). To znači da na ostale dvije subskale i na skali ukupne uključenosti postoje statistički značajne razlike aritmetičkih sredina između grupa, a primjenom Scheffe-testa (Tabela 16) identifikovani su ti slučajevi.

Tabela 15

Pokazatelji za uključenost u nastavu obzirom na školski uspjeh ispitanika (ANOVA)

Uključenost u nastavu		Suma kvadrata	df	F-omjer	p
Kognitivna	Među grupama	1237,902	4	14,798	,000**
	Unutar grupa	9766,666	467		
	Ukupna	11004,568	471		
Emocionalna	Među grupama	259,835	4	1,955	,100
	Unutar grupa	15519,230	467		
	Ukupna	15779,065	471		
Socijalna	Među grupama	505,675	4	7,726	,000**
	Unutar grupa	7641,102	467		
	Ukupna	8146,777	471		
Ukupna	Među grupama	4881,895	4	8,857	,000**
	Unutar grupa	64350,503	467		
	Ukupna	69232,398	471		

** = F-omjer značajan na nivou ,01

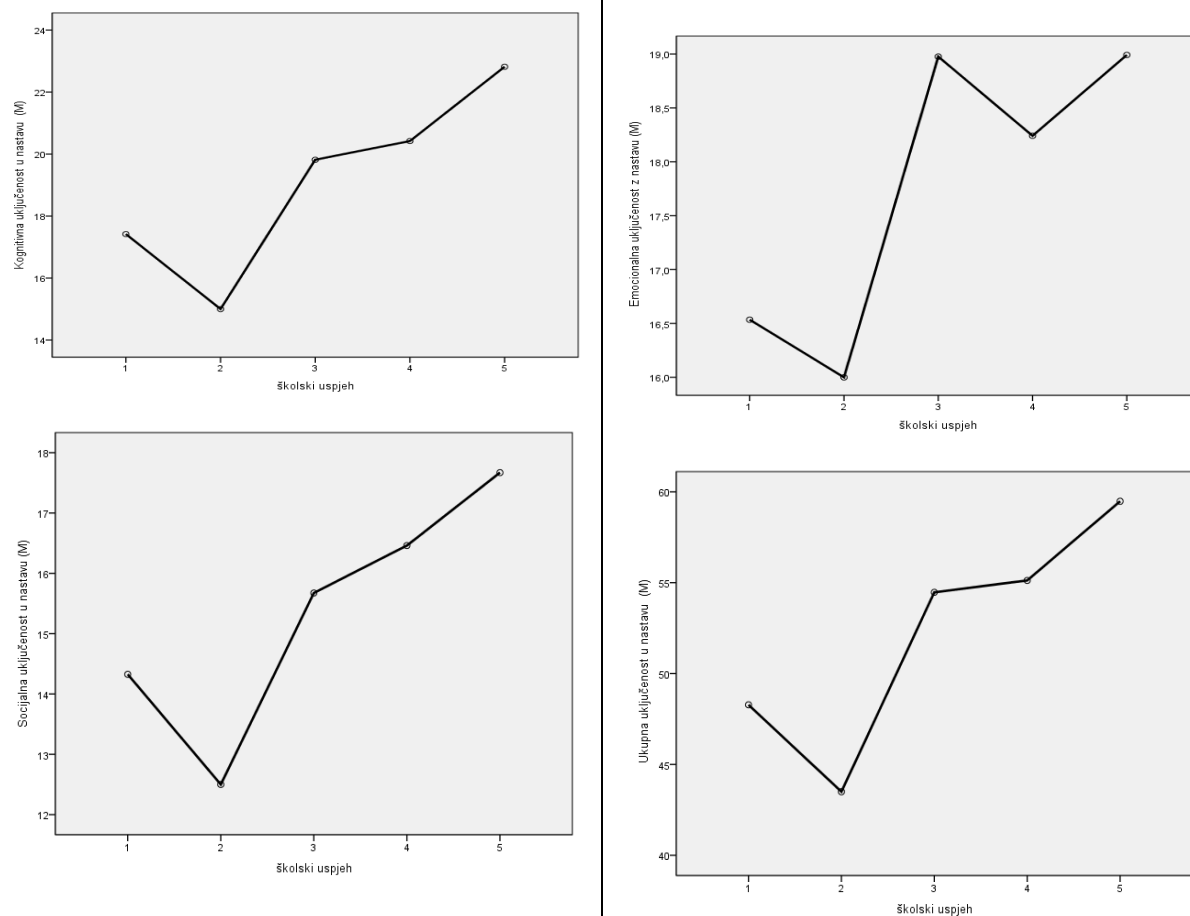
U primjeni postupka ANOVA potrebni pokazatelji su sume kvadrata varijanse među grupama, unutar grupa i ukupna suma, jer ovi pokazatelji služe kao polazna osnova za izračunavanje F-omjera, ali i za izračunavanje Eta-kvadrata kao mjere veličine uticaja.

Rezultati primjene jednofaktorske univarijantne analize varijanse (Tabela 16) pokazali su da je dio posebne hipoteze 1 koji se odnosi na razlike u uključenosti u nastavu obzirom na školski uspjeh ispitanika potvrđen u slučajevima:

- a) kognitivne uključenosti u nastavu između učenika sa odličnim uspjehom u odnosu na učenike sa nedovoljnim ($MD = 5,400$; $p = ,000$; $p < ,01$), dovoljnim ($MD = 7,818$; $p = ,024$; $p < ,05$), dobrim ($MD = 3,001$; $p = ,000$; $p < ,01$) i vrlodobrim

- uspjehom ($MD = 2,397$; $p = ,001$; $p < ,01$), te između učenika sa vrlodobrim u odnosu na učenike sa nedovoljnim uspjehom ($MD = 3,003$; $p = ,005$; $p < ,01$),
- b) socijalne uključenosti u nastavu između učenika sa odličnim uspjehom u odnosu na učenike sa nedovoljnim ($MD = 3,344$; $p = ,000$; $p < ,01$) i dobrim uspjehom ($MD = 1,995$; $p = ,005$; $p < ,01$), te između učenika sa vrlodobrim u odnosu na učenike sa nedovoljnim uspjehom ($MD = 2,135$, $p = ,048$; $p < ,05$),
- c) ukupne uključenosti u nastavu između učenika sa odličnim uspjehom u odnosu na učenike sa nedovoljnim ($MD = 11,200$; $p = ,000$; $p < ,01$), dobrim ($MD = 5,011$; $p = ,025$; $p < ,05$) i vrlodobrim uspjehom ($MD = 4,356$; $p = ,043$; $p < ,05$), te između učenika sa vrlodobrim u odnosu na učenike sa nedovoljnim uspjehom ($MD = 6,845$; $p = ,020$; $p < ,05$).

Učenici sa boljim školskim uspjehom poput odličan i vrlodobar pokazuju veću zainteresovanost i uključenost u nastavu u odnosu na učenike sa slabijim školskim uspjehom i u skladu sa tim u ovim nalazima istraživanja to je i potvrđeno. Razlog leži u tome što učenici sa odličnim i vrlodobrim školskim uspjehom trude se i stalo im je da taj školski uspjeh održe, dok su učenici sa nižim školskim uspjehom navikli na slabije ocjene i pomirili se sa tim i u nastavu se uključuju onda kada ih nastavnik prozove. Luketić (2018) u eksperimentalnom dijelu istraživanja dobila je da je školski uspjeh pod velikim uticajem porodice. U istom istraživanju dobiveno je da na školski uspjeh učenika utiču i roditeljski stilovi vođenja. Učenici koji imaju viši školski uspjeh (odličan, vrlodobar) izjasnili su se da puno vremena provode sa roditeljima, da imaju korektan odnos sa roditeljima i da im roditelji daju podršku u odnosu na učenike sa nižim školskim uspjehom (dobar, dovoljan, nedovoljan) (Luketić, 2018).



Slika 4

Dijagrami aritmetičkih sredina uključenosti u nastavu obzirom na školski uspjeh ispitanika za uzorak u cjelini

Tabela 16

Pokazatelji za Scheffe-test uključenosti u nastavu obzirom na školski uspjeh ispitanika (ANOVA)

Uključenost u nastavu	Grupe obzirom na školski uspjeh	MD	p
Kognitivna	odličan - nedovoljan	5,400	,000**
	odličan - dovoljan	7,818	,024*
	odličan - dobar	3,001	,000**
	odličan - vrlo dobar	2,397	,001**
	vrlodobar - nedovoljan	3,003	,005**
Socijalna	odličan - nedovoljan	3,344	,000**
	odličan - dobar	1,995	,005**
	vrlodobar - nedovoljan	2,135	,048*
Ukupna	odličan - nedovoljan	11,200	,000**
	odličan - dobar	5,011	,025*
	odličan - vrlo dobar	4,356	,043*
	vrlodobar - nedovoljan	6,845	,020*

* = razlika značajna na nivou ,05

** = razlika značajna na nivou ,01

U ostalim slučajevima ovaj dio hipoteze 1 nije potvrđen, pa se može prihvatiti nul-hipoteza o nepostojanju razlika u uključenosti u nastavu obzirom na školski uspjeh ispitanika.

Testiranje dijela hipoteze 1 koji se odnosi na razlike u uključenosti u nastavu obzirom na socio-ekonomski status porodice učenika proveden je, takođe, postupkom univarijantne jednofaktorske analize varijanse.

Tabela 17

Pokazatelji za uključenost u nastavu obzirom na socio-ekonomski status porodice ispitanika (ANOVA)

Uključenost u nastavu		Suma kvadrata	df	F-omjer	p
Kognitivna	Među grupama	422,192	3		
	Unutar grupa	10582,376	468	6,224	,000**
	Ukupna	11004,568	471		
Emocionalna	Među grupama	660,628	3		
	Unutar grupa	15118,438	468	6,817	,000**
	Ukupna	15779,066	471		
Socijalna	Među grupama	177,527	3		
	Unutar grupa	7969,251	468	3,475	,016*
	Ukupna	8146,778	471		
Ukupna	Među grupama	3370,990	3		
	Unutar grupa	65861,409	468	7,985	,000**
	Ukupna	69232,399	471		

* = F-omjer značajan na nivou ,05

** = F-omjer značajan na nivou ,01

Rezultati izvršene analize varijanse (Tabela 17) pokazuju da je F-omjer statistički značajan na svim subskalama i ukupnoj uključenosti u nastavu. To znači da postoje statistički značajne razlike aritmetičkih sredina na svim subskalama i skali ukupne uključenosti u nastavu između grupa ispitanika obzirom na socio-ekonomski status, a primjenom Scheffe-testa (Tabela 18) identifikovani su ti slučajevi.

Tabela 18

Pokazatelji za Scheffe-test uključenosti u nastavu obzirom na socio-ekonomski status porodice ispitanika (ANOVA)

Uključenost u nastavu	Grupe obzirom na socio-ekonomski status	MD	p
Kognitivna	odličan – zadovoljavajući	3,454	,022*
	odličan - dobar	1,266	,048*
Emocionalna	odličan – zadovoljavajući	4,193	,019*
	odličan - dobar	1,715	,018*
Socijalna	odličan – zadovoljavajući	2,710	,048*
Ukupna	odličan – zadovoljavajući	10,357	,003**
	odličan - dobar	3,787	,011*

* = razlika značajna na nivou ,05

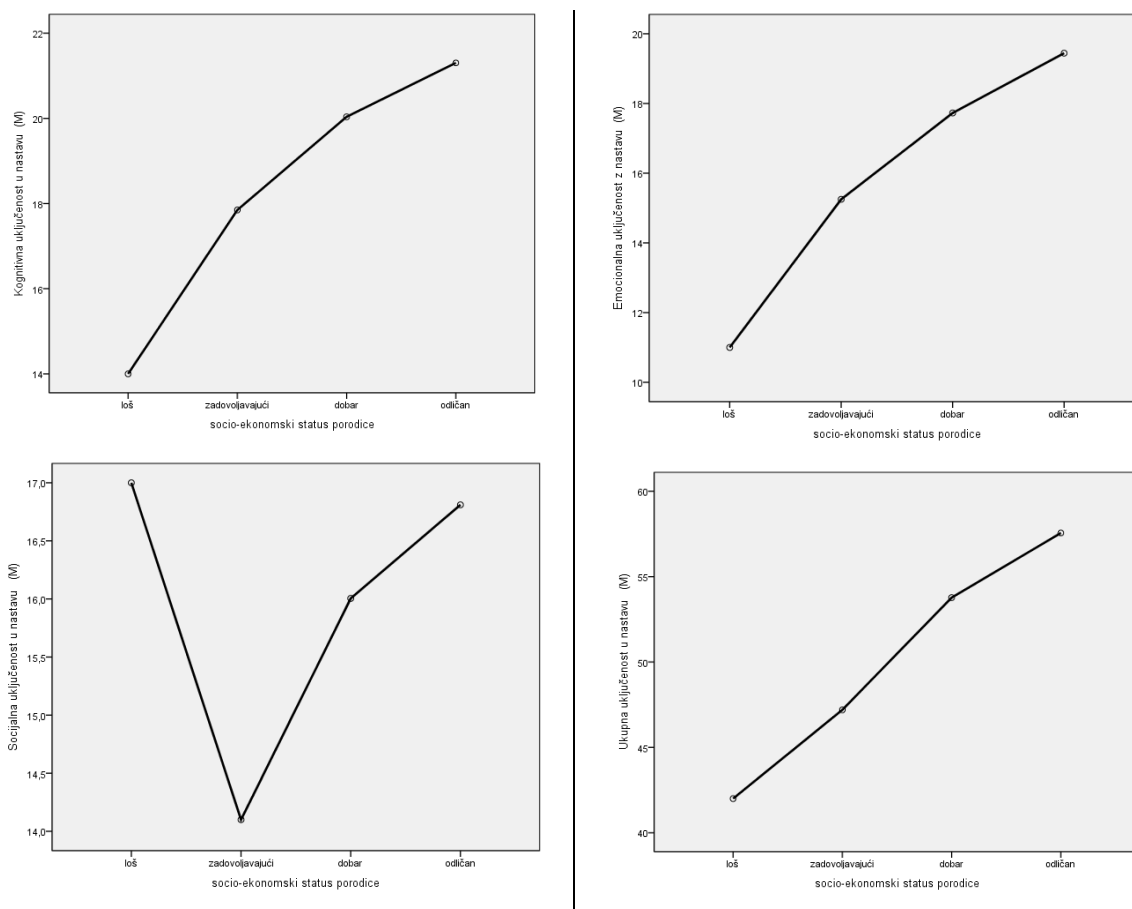
** = razlika značajna na nivou ,01

Rezultati primjene jednofaktorske univarijantne analize varijanse (Tabela 18) pokazali su da je dio posebne hipoteze 1 koji se odnosi na razlike u uključenosti u nastavu obzirom na socio-ekonomski status ispitanika potvrđen u slučajevima:

- a) kognitivne uključenosti u nastavu između učenika sa odličnim u odnosu na učenike sa zadovoljavajućim socio-ekonomskim statusom (MD = 3,454; $p = ,022$; $p < ,05$), te između učenika sa odličnim i dobrim socio-ekonomskim statusom (MD = 1,266; $p = ,048$; $p < ,05$)
- b) emocionalne uključenosti u nastavu između učenika sa odličnim u odnosu na učenike sa zadovoljavajućim socio-ekonomskim statusom (MD = 4,193; $p = ,019$; $p < ,05$), te između učenika sa odličnim i dobrim socio-ekonomskim statusom (MD = 1,715; $p = ,018$; $p < ,05$)
- c) socijalne uključenosti u nastavu između učenika sa odličnim u odnosu na učenike sa zadovoljavajućim socio-ekonomskim statusom (MD = 2,710; $p = ,048$; $p < ,05$),
- d) ukupne uključenosti u nastavu između učenika sa odličnim u odnosu na učenike sa zadovoljavajućim socio-ekonomskim statusom (MD = 10,357; $p = ,003$; $p < ,01$), te između učenika sa odličnim i dobrim socio-ekonomskim statusom (MD = 3,787; $p = ,011$; $p < ,05$).

Učenici sa odličnim socio-ekonomskim statusom pokazali su veću zainteresovanost i uključenost u nastavu u odnosu na učenike sa slabijim socio-ekonomskim statusom. Oni učenici koji imaju bolji socio-ekonomski status imaju bolje uslove za učenjem u odnosu na učenike slabijeg socio-ekonomskog statusa. Takođe, učenici sa boljim socio-ekonomskim

statusom imaju podršku od strane roditelja za učenjem i ostvarivanjem rezultata kao i podsticaje za razliku od učenika sa slabijim socio-ekonomskim statusom. Roditelji učenika sa boljim socio-ekonomskim statusom podstiču svoju djecu na učenje i govore im i primjerom pokazuju da završenom školom mogu imati sigurnost u životu. U prilog navedenom su istraživanja autora (Đurić, 2015; Gavrić, 2019; Sinanović, 2021).



Slika 5
Dijagrami aritmetičkih sredina uključenosti u nastavu obzirom na socio-ekonomski status ispitanika za uzorak u cjelini

U ostalim slučajevima ovaj dio hipoteze 1 nije potvrđen, pa se može prihvatiti nul-hipoteza o nepostojanju razlika u uključenosti u nastavu obzirom na socio-ekonomski status ispitanika.

Kod testiranja značajnosti razlika aritmetičkih sredina, t-testom ili jednofaktorskom univarijantnom analizom varijanse, u slučajevima potvrđene statističke značajnosti izračunava se i veličina uticaja nezavisne na zavisnu varijablu. Kao pokazatelj veličine uticaja koristi se *Eta kvadrat* (Pallant, 2009, str. 238), a za tumačenje dobivenog rezultata koristi se *Koenov d* (Cohen, 1988, prema Pallant, 2009, str. 284).

Kod primjene t-testa Eta kvadrat je izračunat po formuli:

$$Eta\ kvadrat = \frac{t^2}{t^2 + N_1 + N_2 - 2}$$

a kod primjene postupka ANOVA po formuli:

$$Eta\ kvadrat = \frac{zbir\ kvadrata\ varijanse\ između\ grupa}{ukupan\ zbir\ kvadrata}$$

Tabela 19

Pokazatelji za veličinu uticaja statusnih obilježja ispitanika na uključenost u nastavu

Uključenost u nastavu	Eta kvadrat (veličina uticaja)			
	pol	uzrast	škol.uspjeh	soc-ek.status
Kognitivna	0,016	0,096	0,112	0,038
Emocionalna	-	0,151	-	0,042
Socijalna	0,061	-	0,062	0,022
Ukupna	0,018	0,099	0,070	0,049

- nije potvrđena značajnost razlika

Za tumačenje vrijednosti Eta kvadrata, kao pokazatelja veličine uticaja nezavisne na zavisnu varijablu, korišten je kriterij (Cohen, 1988, prema Pallant, 2009, str. 284):

- a) 0,01 = mali uticaj
- b) 0,06 = umjeren uticaj
- c) 0,14 = velik uticaj

Prema ovim kriterijima rezultati analize (Tabela 19) pokazali su da:

- a) *pol* ima *malen* uticaj na kognitivnu i ukupnu, a *umjeren* uticaj na socijalnu uključenost u nastavu,
- b) *uzrast* ima *umjeren* uticaj na kognitivnu i ukupnu, a *velik* uticaj na emocionalnu uključenost u nastavu,

- c) *školski uspjeh* ima *umjeren* uticaj na kognitivnu, socijalnu i ukupnu uključenost u nastavu,
- d) *socio-ekonomski status* ima *malen* uticaj na svim subskalama i skali ukupne uključenosti u nastavu.

Nije potvrđen uticaj pola i školskog uspjeha na emocionalnu, kao ni uticaj uzrasta na socijalnu uključenost u nastavu. U prethodnim slučajevima je potvrđena hipoteza 1, dok se u ostalim slučajevima (Tabela 19) ova hipoteza odbacuje i prihvata nul-hipoteza.

Za nastavu značaj se ogleda u veličini uticaja uzrasta i školskog uspjeha na uključenost u nastavu. Oni utiču u umjerenoj i velikoj mjeri na uključenost u nastavu. Slab značaj za nastavu ima socio-ekonomski status, jer je njegova veličina uticaja na uključenost u nastavu malena.

*Vrijednosne orijentacije u odnosu na statusna obilježja ispitanika
(testiranje posebne hipoteze 2)*

Hipotezom 2 pretpostavljeno je da se izraženost vrijednosnih orijentacija operacionalizovanih pomoću modela Švarcova teorija bazičnih ljudskih vrijednosti razlikuju u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika. Obzirom na prirodu varijabli, za testiranje ove hipoteze korišten je postupak t – testa i postupak jednofaktorske univarijantne analize varijanse.

Tabela 20

Pokazatelji za test značajnosti razlika aritmetičkih sredina vrijednosnih orijentacija na PVQ skaleru obzirom na pol ispitanika

Motivacioni tip	Pol	F	Sig	M	SD	MD	t	p
Vlastito odricanje	M	3,849	,050	54,985	8,932	4,129	5,521	,000**
	Ž			59,114	7,226			
Vlastiti probitak	M	1,111	,292	45,257	11,025	3,492	3,310	,001**
	Ž			41,765	11,879			
Otvorenost za promjene	M	,024	,876	55,524	9,332	2,964	3,525	,000**
	Ž			58,488	8,929			
Zadržavanje tradic. odnosa	M	,097	,756	52,271	8,681	0,695	0,882	,375
	Ž			52,966	8,444			

** = razlika značajna na nivou ,01

Sig = nivo značajnosti

Ostvarene t-vrijednosti i pripadajuće p-vrijednosti (Tabela 20) pokazuju da su razlike aritmetičkih sredina rezultata na subskalama PVQ skalera obzirom na pol ispitanika statistički značajne na subskalama:

- a) *vlastito odricanje* ($t = 5,521$; $p = ,000$; $p < ,01$), u korist ispitanika ženskog pola,
- b) *vlastiti probitak* ($t = 3,310$; $p = ,001$; $p < ,01$), u korist ispitanika muškog pola i
- c) *otvorenost za promjene* ($t = 3,525$; $p = ,000$; $p < ,01$), u korist ispitanika ženskog pola.

Na subskali *zadržavanje tradicionalnih odnosa* razlika aritmetičkih sredina obzirom na pol ispitanika nije se pokazala statistički značajnom ($t = 0,882$; $p = ,375$; $p > ,05$).

Ovi nalazi istraživanja istovjetni su sa nalazima istraživanja (Schwartz i Rubel, 2005) u dijelu da je pol ispitanika statistički značajan na subskalama vlastito odricanje u korist ispitanika ženskog pola i vlastiti probitak u korist ispitanika muškog pola.

Pol se pokazao značajnim faktorom razlika za vrijednosne orijentacije: vlastito odricanje, vlastiti probitak i otvorenost za promjene, ali se nije pokazao značajnim faktorom razlika za vrijednosnu orijentaciju zadržavanje tradicionalnih odnosa. U slučajevima vrijednosnih orijentacija: vlastito odricanje, vlastiti probitak i otvorenost za promjene ovaj dio hipoteze 2 je potvrđen, ali u slučaju vrijednosne orijentacije zadržavanje tradicionalnih odnosa ovaj dio hipoteze 2 nije potvrđen, pa se može prihvatiti nul-hipoteza o nepostojanju razlika vrijednosnih orijentacija obzirom na pol ispitanika.

Ispitanici ženskog pola pokazali su veću usmjerenost za vrijednosne orijentacije vlastito odricanje i otvorenost za promjene u odnosu na ispitanike muškog pola. Ispitanici muškog pola pokazali su veću usmjerenost za vrijednosnu orijentaciju vlastiti probitak u odnosu na ispitanike ženskog pola. Muški pol želi više od ženskog pola da se probije u poslovnom svijetu i da budu uspješni na tom polju, jer uz poslovni uspjeh dolazi moć, ugled i status u društvu što je muškom polu od izuzetne važnosti. Ženski pol je spreman na odricanje i na promjene u odnosu na muški pol. Žene su spremne na pauziranje u karijeri ili odricanje karijere radi majčinstva i stvaranja vlastite porodice u odnosu na muškarce. U skladu sa ovim su i nalazi ovog istraživanja, jer su učenici na osnovu svojih uzora (roditelja) i njihovog opredjeljenja na vrijednosne orijentacije pokazali kojoj vrijednosnoj orijentaciji naginju.

Tabela 21

Pokazatelji za test značajnosti razlika aritmetičkih sredina vrijednosnih orijentacija na PVQ skaleru obzirom na uzrast ispitanika

Motivacioni tip	Uzrast (škola)	F	Sig	M	SD	MD	t	p
Vlastito odricanje	osnovna srednja	2,475	0,116	57,402 56,613	8,647 8,024	0,789	1,019	,309
Vlastiti probitak	osnovna srednja	0,065	0,799	42,134 45,214	11,532 11,441	3,080	2,895	,004**
Otvorenost za promjene	osnovna srednja	2,731	0,099	56,266 57,921	9,786 8,458	1,655	1,940	,053
Zadržavanje tradic . odnosa	osnovna srednja	0,743	0,389	54,433 50,374	8,253 8,421	4,059	5,264	,000**

** = razlika značajna na nivou ,01

Sig = nivo značajnosti

Rezultati izvršene analize za potrebe testiranja statističke značajnosti razlika aritmetičkih sredina rezultata na subskalama PVQ skalera obzirom na uzrast ispitanika (Tabela 21) pokazuju da su ove razlike statistički značajne u slučajevima:

- a) na subskali *vlastiti probitak* ($t = 2,895$; $p = ,004$; $p < ,01$), u korist ispitanika srednje škole i
- b) na subskali *zadržavanje tradicionalnih odnosa* ($t = 5,264$; $p = ,000$; $p < ,01$), u korist ispitanika uzrasta osnovne škole.

Ovi nalazi istraživanja u suprotnosti su sa nalazima istraživanja (Vlah, Lončarić i Tatalović Vorkapić, 2011). Vlah, Lončarić i Tatalović Vorkapić (2011, str. 479) u svom nalazu istraživanja dobili su da se na vrhu hijerarhijske vrijednosti učenika strukovnih škola nalaze: ljubav, skladan život, porodica, prijatelji i bliski prijateljski odnosi. Učenici su u istom istraživanju izrazili hijerarhiju vrijednosnih orijentacija, pa su samoostvarujućoj vrijednosnoj orijentaciji dali znatnu prednost, konvencionalnoj vrijednosnoj orijentaciji dali nešto manju prednost i najmanju prednost dali su hedonističkoj vrijednosnoj orijentaciji (Vlah, Lončarić i Tatalović Vorkapić, 2011, str. 488).

U ovom istraživanju učenici osnovne škole pokazali su da preferiraju vrijednosnu orijentaciju zadržavanje tradicionalnih odnosa. Istraživanje (Mikanovića, 2013) o vrijednosnim orijentacijama učenika osnovne škole pokazalo je da učenici preferiraju teorijske, estetske i religijske vrijednosti. Nalazi ovog istraživanja slažu se sa nalazima istraživanja (Mikanovića, 2013) u dijelu preferiranja religijskih vrijednosti.

Dio posebne hipoteze 2 koji se odnosi na testiranje značajnosti razlika prosječne izraženosti vrijednosnih orijentacija na skaleru PVQ obzirom na uzrast ispitanika potvrđen je samo u slučajevima *vlastitog probitka* i *zadržavanja tradicionalnih odnosa* kao subskalama ovog skalera, dok na subskalama *vlastito odricanje* i *otvorenost za promjene* ova razlika nije se pokazala statistički značajnom.

Uzrast se pokazao značajnim faktorom razlika za vrijednosne orijentacije: vlastiti probitak i zadržavanje tradicionalnih odnosa, ali se nije pokazao značajnim faktorom razlika

za vrijednosne orijentacije: vlastito odricanje i otvorenost za promjene. U slučajevima vrijednosnih orijentacija: vlastiti probitak i zadržavanje tradicionalnih odnosa ovaj dio hipoteze 2 je potvrđen, ali u slučaju vrijednosnih orijentacija vlastito odricanje i otvorenost za promjene ovaj dio hipoteze 2 nije potvrđen, pa se može prihvatiti nul-hipoteza o nepostojanju razlika vrijednosnih orijentacija obzirom na uzrast ispitanika.

Učenici srednje škole pokazali su usmjerenost prema vrijednosnoj orijentaciji vlastiti probitak, jer su u tom uzrastu u fazi kada su usmjereni na odabir daljeg školovanja koje će se odraziti na budući poziv i zvanje. Učenici ovog uzrasta žele da se ostvare, da uspiju, da imaju svoj status u društvu. Učenici osnovne škole pokazali su usmjerenost na vrijednosnu orijentaciju zadržavanje tradicionalnih odnosa, jer je učenicima nižeg uzrasta stalo do tradicionalnih odnosa više nego učenicima višeg uzrasta koji su usmjereni na vlastiti probitak. Učenici osnovnoškolskog uzrasta još nisu dosegli fazu kada se žele probiti u životu i ostvariti. Oni su u fazi kada im je jako puno stalo do tradicionalnosti i održavanja tradicionalnih odnosa.

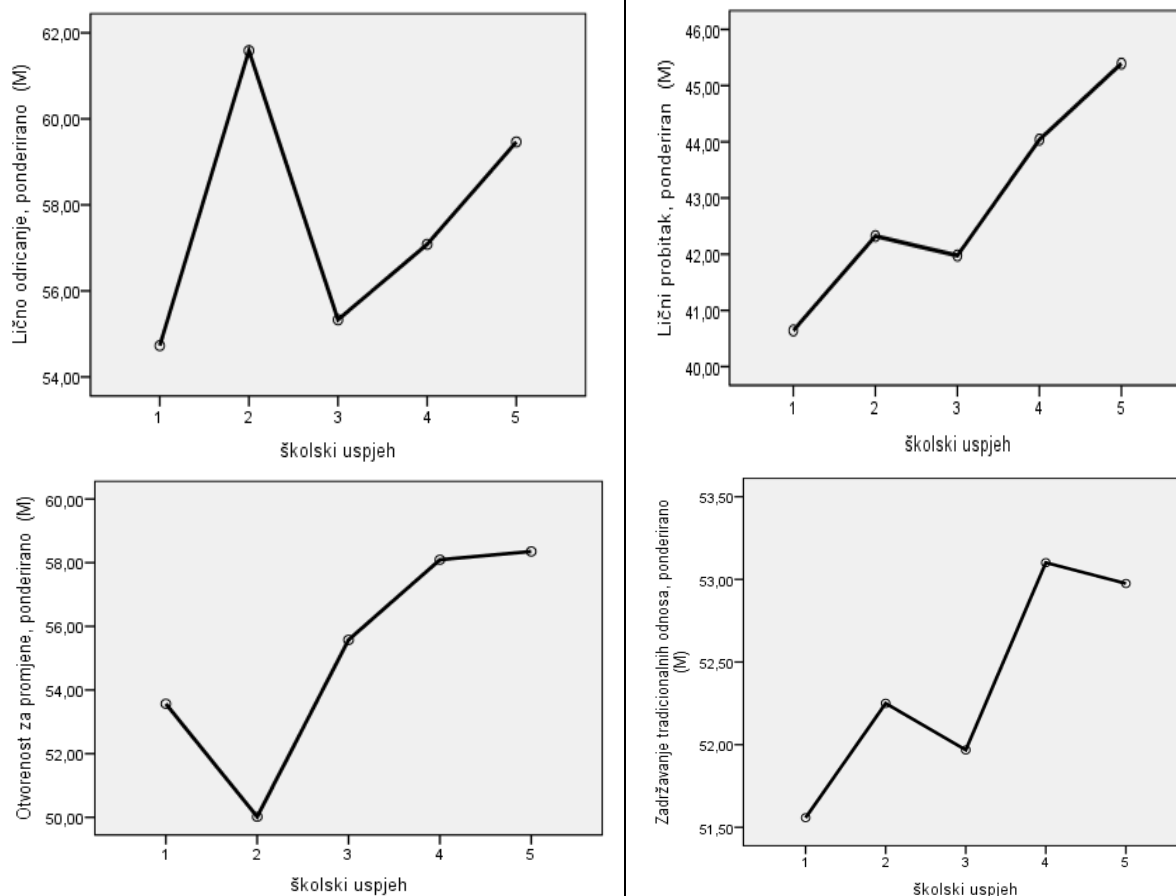
Testiranje značajnosti razlika aritmetičkih sredina na subskalama PVQ skalera obzirom na školski uspjeh ispitanika i socio-ekonomski status njihove porodice izvršeno je primjenom postupka univarijantne jednofaktorske analize varijanse pošto nezavisne varijable imaju više od dvije grupe. Rezultati analize (Tabela 22) pokazuju da među grupama ispitanika obzirom na školski uspjeh postoje statistički značajne razlike u prosječnoj izraženosti jedino na subskalama *vlastito odricanje* ($F=5,135$; $p = ,000$; $p < ,01$) i *otvorenost za promjene* ($F=4,181$; $p = ,002$; $p < ,01$), a primjenom Scheffe-testa (Tabela 23) utvrđeno je između kojih grupa su ove razlike statistički značajne. Nalazi ovog istraživanja slažu se sa nalazima istraživanja (Mikanovića, 2013) u dijelu preferiranja socijalnih i teorijskih vrijednosnih orijentacija.

Tabela 22

Pokazatelji za test značajnosti razlika aritmetičkih sredina vrijednosnih orijentacija na PVQ skaleru obzirom na školski uspjeh ispitanika

Motivacioni tip		Suma kvadrata	df	F-omjer	p
Vlastito odricanje	Među grupama	1391,693	4	5,135	,000**
	Unutar grupa	31641,957	467		
	Ukupna	33033,650	471		
Vlastiti probitak	Među grupama	1133,982	4	2,134	,076
	Unutar grupa	62034,086	467		
	Ukupna	63168,068	471		
Otvorenost za promjene	Među grupama	1391,131	4	4,181	,002**
	Unutar grupa	38848,692	467		
	Ukupna	40239,823	471		
Zadržavanje tradic. odnosa	Među grupama	159,023	4	0,540	,706
	Unutar grupa	34362,333	467		
	Ukupna	34521,356	471		

** = F-omjer značajan na nivou ,01



Slika 6

Dijagrami aritmetičkih sredina na subskalama PVQ skalera obzirom na školski uspjeh ispitanika za uzorak u cjelini

Tabela 23

Pokazatelji za Scheffe-test na subskalama PVQ skalera obzirom na školski uspjeh ispitanika (ANOVA)

Motivacioni tip	Grupe obzirom na školski uspjeh ispitanika	MD	p
Vlastito odricanje	odličan – nedovoljan	4,735	,034*
	odličan - dobar	4,133	,004*
Otvorenost za promjene	vrlo dobar – dovoljan	8,074	,047*
	odličan - dovoljan	8,334	,020*

* = razlika značajna na nivou ,05

Na osnovu izvršene analize rezultata, dio posebne hipoteze 2 koji se odnosi na razlike aritmetičkih sredina na subskalama PVQ skalera obzirom na školski uspjeh ispitanika (Tabela 23) potvrđen je na subskalama:

- a) *vlastito odricanje* između učenika sa odličnim i nedovoljnim ($MD = 4,735; p = ,034; p < ,05$), te između učenika sa odličnim i dobrim uspjehom ($MD = 4,133; p = ,004; p < ,01$),
- b) *otvorenost za promjene* između učenika sa vrlodobrim i dovoljnim uspjehom ($MD = 8,074; p = ,047; p < ,05$), te između učenika sa odličnim i dovoljnim uspjehom ($MD = 8,334; p = ,020; p < ,05$).

U ostalim slučajevima ovaj dio hipoteze 2 nije potvrđen, pa se može prihvatiti nul-hipoteza o nepostojanju razlika vrijednosnih orijentacija obzirom na školski uspjeh ispitanika.

Učenici sa odličnim, dobrim i nedovoljnim školskim uspjehom pokazali su usmjerenost na vrijednosnu orijentaciju vlastito odricanje u odnosu na učenike sa drugim školskim uspjehom. Učenici sa navedenim školskim uspjehom spremni su na vlastito odricanje da bi pomogli drugima. Otvorenost za promjene pokazali su učenici sa odličnim, vrlodobrim i dovoljnim uspjehom. Učenici sa ovim školskim uspjehom otvoreni su za promjene, žele promjene i rado će ih prihvatiti.

Testiranje dijela posebne hipoteze 2 koji se odnosi na ispitivanje statističke značajnosti razlika na subskalama PVQ skalera obzirom na socio-ekonomski status ispitanika proveden je primjenom ANOVA postupka kao i u slučaju uticaja školskog uspjeha.

Tabela 24

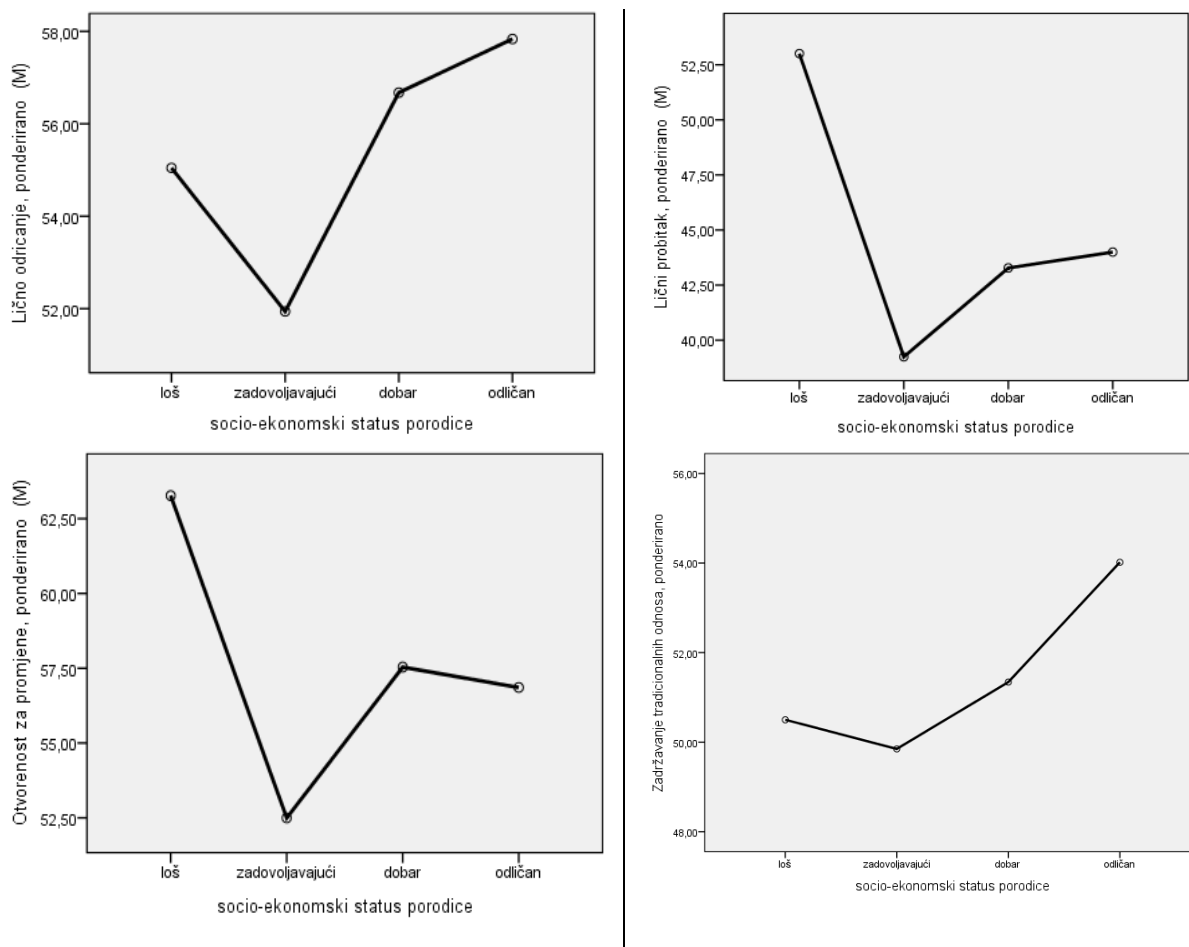
Pokazatelji za test značajnosti razlika aritmetičkih sredina vrijednosnih orijentacija na PVQ skaleru obzirom na socio-ekonomski status ispitanika

Motivacioni tip		Suma kvadrata	df	F-omjer	p
Vlastito odricanje	Među grupama	706,378	3	3,409	,018*
	Unutar grupa	32327,272	468		
	Ukupna	33033,650	471		
Vlastiti probitak	Među grupama	612,164	3	1,521	,207
	Unutar grupa	62555,905	468		
	Ukupna	63168,069	471		
Otvorenost za promjene	Među grupama	550,710	3	2,165	,091
	Unutar grupa	39689,113	468		
	Ukupna	40239,823	471		
Zadržavanje tradic. odnosa	Među grupama	972,392	3	4,522	,004**
	Unutar grupa	33548,964	468		
	Ukupna	34521,356	471		

* = F-omjer značajan na nivou ,05

** = F-omjer značajan na nivou ,01

Dobijene vrijednosti za F-omjer (Tabela 24) pokazuju da postoje statistički značajne razlike u izraženosti na subskali *vlastito odricanje* i subskali *zadržavanje tradicionalnih odnosa* PVQ skalera. Nisu pronađeni rezultati istraživanja drugih autora u pogledu preferencije/a vrijednosnih orijentacija obzirom na socio-ekonomski status ispitanika, pa se nije mogla naći ni poveznica, niti identičnost navedenih rezultata istraživanja sa rezultatima istraživanja drugih autora. Drugi autori istraživali su: učinak socio-ekonomskog statusa na obrazovno postignuće učenika (Gregurović i Kutli, 2010), uticaj socio-ekonomskog statusa roditelja na obrazovne aspiracije studenata (Mrčela, 2020), socio-ekonomski status, te rizična i delinkventna ponašanja srednjoškolaca (Kovačićek, 2023) i uticaj epidemije bolesti Covid-19 na socio-ekonomski status i zdravlje pojedinca (Horvat, 2021).



Slika 7

Dijagrami aritmetičkih sredina na subskalama PVQ skalera obzirom na socio-ekonomski status ispitanika za uzorak u cjelini

Tabela 25

Pokazatelji za Scheffe-test na subskalama PVQ skalera obzirom na socio-ekonomski status ispitanika (ANOVA)

Motivacioni tip	Grupe obzirom na socio-ekonomski status ispitanika	MD	p
Vlastito odricanje	odličan – zadovoljavajući	5,896	,027*
Zadržavanje tradic. odnosa	odličan - dobar	2,674	,011*

* = razlika značajna na nivou ,05

Na osnovu rezultata izvršene analize može se sa 95% sigurnosti prihvatiti dio posebne hipoteze 2 o statističkoj značajnosti razlika u prosječnoj izraženosti vrijednosnih orijentacija mjerenih skalerom PVQ obzirom na socio-ekonomski status ispitanika za *vlastito odricanje* u korist učenika sa odličnim u odnosu na učenike sa zadovoljavajućim socijalnim statusom i za *zadržavanje tradicionalnih odnosa* u korist učenika sa odličnim u odnosu na one sa dobrim socio-ekonomskim statusom (Tabela, 25).

U ostalim slučajevima ovaj dio hipoteze 2 nije potvrđen, pa se može prihvatiti nul-hipoteza o nepostojanju razlika vrijednosnih orijentacija obzirom na socio-ekonomski status ispitanika.

Učenici sa odličnim socio-ekonomskim statusom pokazali su veću spremnost za vlastitim odricanjem u odnosu na učenike sa zadovoljavajućim socio-ekonomskim statusom iz razloga što im se nije teško odreći materijalnog, jer su u odličnom socio-ekonomskom statusu, pa neće osjetiti gubitak toga čega su se odrekli. Učenici sa zadovoljavajućim socio-ekonomskim statusom teže se odriču onog što uspiju dobiti zbog toga što znaju kako je teško nešto nemati pa kada dobiju to nešto što nisu imali teško se toga odriču, jer sebi postavljaju pitanje kada će to dobiti sljedeći put. Učenici sa odličnim socio-ekonomskim statusom pokazali su veću spremnost i za zadržavanjem tradicionalnih odnosa u odnosu na učenike sa nižim socio-ekonomskim statusom (dobrim). Razlog je u tome što se tradicionalnost bogatije obilježava u onim porodicama gdje su financije bolje za razliku od porodica gdje su financije slabije. Bez obzira na financije djecu treba učiti da je bitno držati do tradicije i obilježavati je porodično u skladu sa financijskim mogućnostima i da je bit održavanja tradicionalnih odnosa njihovo zadržavanje.

U slučajevima u kojima je potvrđena statistički značajna razlika aritmetičkih sredina rezultata na subskalama PVQ skalera, obzirom na pol, uzrast, školski uspjeh i socio-ekonomski status ispitanika (Tabele 20, 21, 22 i 24) izračunate su vrijednosti za Eta kvadrat i Koenov d, kao pokazatelji veličine uticaja ovih modaliteta nezavisne varijable na zavisnu varijablu (Tabela 26).

Tabela 26

Pokazatelji za veličinu uticaja statusnih obilježja ispitanika na vrijednosne orijentacije mjerene PVQ skalerom

Motivacioni tip	Eta kvadrat (veličina uticaja)			
	pol	uzrast	škol.uspjeh	soc-ek.status
Vlastito odricanje	0,061	-	0,042	0,021
Vlastiti probitak	0,022	0,017	-	-
Otvorenost za promjene	0,025	-	0,034	-
Zadržavanje tradic. odnosa	-	0,055	-	0,028

- nije potvrđena značajnost razlika

Rezultati analize (Tabela 26) za potrebe testiranja hipoteze 2 u dijelu koji se odnosi na uticaj statusnih obilježja ispitanika na vrijednosne orijentacije mjerene PVQ skalerom pokazali su da:

- a) *pol* ima *malen* uticaj na *vlastiti probitak* i *otvorenost za promjene*, a *umjeren* uticaj na *vlastito odricanje*,
- b) *uzrast* ima *malen* uticaj na *vlastiti probitak* i *zadržavanje tradicionalnih odnosa*,
- c) *školski uspjeh* ima *malen* uticaj na *vlastito odricanje* i *otvorenost za promjene*,
- d) *socio-ekonomski status* ima *malen* uticaj na *vlastito odricanje* i *zadržavanje tradicionalnih odnosa*.

U prethodnim slučajevima je potvrđena hipoteza 2, dok se u ostalim slučajevima (Tabela 26) ova hipoteza odbacuje i prihvata nul-hipoteza.

Uzrast, školski uspjeh i socio-ekonomski status imaju malenu veličinu uticaja na vrijednosne orijentacije. Umjeren uticaj na vrijednosnu orijentaciju vlastito odricanje ima pol, pa je potrebno na pol i ovu vrijednosnu orijentaciju obratiti pažnju. Vlastito odricanje kao vrijednosnu orijentaciju potrebno je podsticati među djecom oba pola. Djecu je potrebno učiti zašto i kada je potrebno odreći se nečeg zbog nekog i koju satisfakciju mogu imati zbog toga.

*Vrijednosne orijentacije kao prediktori
nivoa uključenosti u nastavu
(testiranje posebne hipoteze 3)*

U testiranju hipoteze 3 korišten je postupak kategorijske regresije ili optimalnog skaliranja gdje su prediktorske varijable motivacioni tipovi vrijednosnih orijentacija (po PVQ), a kriterijska varijabla uključenost u nastavu koja je mjerena na tri subskale i skorom ukupne uključenosti.

Tabela 27

Pokazatelji kategoričke regresije motivacionih tipova mjerenih PVQ skalerom i kognitivne uključenosti u nastavu

Prediktori (motivacioni tip, vrijednosna orijentacija)	Kognitivna uključenost u nastavu (kriterijska varijabla)			
	R ²	β	F	Sign.
Vlastito odricanje	,225	,250	2,236	,109
Vlastiti probitak		-,085	1,223	,301
Otvorenost za promjene		,039	,133	,716
Zadržavanje trad. odnosa		,221	6,732	,001**

Sign = nivo značajnosti

Rezultati kategorijske regresije ili optimalnog skaliranja (Tabela 27) pokazuju da motivacioni tipovi (po PVQ) kao prediktori objašnjavaju 22,5% varijanse kognitivne uključenosti u nastavu ($R^2 = 0,225$). Ostvarene vrijednosti za F-koeficijent koji pokazuje vjerovatnost da će se uticaj pojedinog prediktora pokazati i za populaciju, odnosno, da β -koeficijent neće biti jednak nuli, statistički je značajan samo za prediktor *zadržavanje tradicionalnih odnosa* ($F = 6,732$; $p = ,001$; $p < ,01$). Za ovaj prediktor β -koeficijent koji pokazuje za koliko bi se standardnih devijacija promijenila standardna devijacija kriterijske varijable, ako bi se disperzija prediktora povećala za jednu standardnu devijaciju, ima najizraženiji uticaj ($\beta = ,221$). Ako bi se disperzija u ovom prediktoru povećala za jednu standardnu devijaciju, disperzija u kriterijskoj varijabli (kognitivna uključenost u nastavu) bi se povećala za 0,221 standardnih devijacija. Jedan prediktor (Tabela 27) vrijednosti za β -koeficijent je negativan što ukazuje da bi se povećanjem disperzije u tom prediktoru smanjila disperzija u kriterijskoj varijabli.

Pokazatelji kategoričke regresije motivacionih tipova mjerenih PVQ skalerom i kognitivne uključenosti u nastavu, potvrđen je samo u slučaju prediktora zadržavanje tradicionalnih odnosa, dok u ostalim slučajevima nije potvrđen, pa se može prihvatiti nul-hipoteza o nepostojanju razlika vrijednosnih orijentacija i kognitivne uključenosti u nastavu.

Ova činjenica ima praktičan pedagoški značaj koji se ogleda u tome da se u vaspitno-obrazovnom radu podstiče vrijednosna orijentacija zadržavanje tradicionalnih odnosa za kognitivnu uključenost u nastavu kroz planski smišljene vaspitne metode i sredstva vaspitnog rada.

Tabela 28

Pokazatelji kategoričke regresije motivacionih tipova mjerenih PVQ skalerom i emocionalne uključenosti u nastavu

Prediktori (motivacioni tip, vrijednosna orijentacija)	Emocionalna uključenost u nastavu (kriterijska varijabla)			
	R ²	β	F	Sign.
Vlastito odricanje		,094,	,636	,530
Vlastiti probitak		-,073	,940	,441
Otvorenost za promjene	,249	,068	,901	,343
Zadržavanje trad. odnosa		,367	27,026	,000**

Sign = nivo značajnosti

Rezultati analize primjenom postupka kategorijske regresije ili optimalnog skaliranja (Tabela 28) pokazuju da motivacioni tipovi (po PVQ) kao prediktori objašnjavaju 24,9% varijanse emocionalne uključenosti u nastavu kao kriterijske varijable ($R^2 = 0,249$). Ostvarene vrijednosti za F-koeficijent kao pokazatelj vjerovatnosti da će se uticaj pojedinog prediktora pokazati i u populaciji, statistički je značajan samo za prediktor *zadržavanje tradicionalnih odnosa* ($F = 27,026$; $p = ,000$; $p < ,01$). Za ovaj prediktor β-koeficijent ima najizraženiji uticaj ($\beta = ,367$). Ako bi se disperzija u ovom prediktoru povećala za jednu standardnu devijaciju, disperzija u kriterijskoj varijabli (emocionalna uključenost u nastavu) bi se povećala za 0,367 standardnih devijacija. Jedan prediktor (Tabela 28) vrijednosti za β-koeficijent je negativan što ukazuje da bi se povećanjem disperzije u tom prediktoru smanjila disperzija u kriterijskoj varijabli.

Pokazatelji kategoričke regresije motivacionih tipova mjerenih PVQ skalerom i emocionalne uključenosti u nastavu, potvrđen je samo u slučaju prediktora zadržavanje tradicionalnih odnosa, dok u ostalim slučajevima nije potvrđen, pa se može prihvatiti nul-hipoteza o nepostojanju razlika vrijednosnih orijentacija i emocionalne uključenosti u nastavu.

Pedagoški značaj ovog rezultata istraživanja ogleda se u tome da je prediktor zadržavanje tradicionalnih odnosa jedini značajan za emocionalnu uključenost u nastavu i da ga treba podsticati kao vrijednosnu orijentaciju među učenicima putem različitih vaspitnih metoda i sredstava vaspitnog rada.

Tabela 29

Pokazatelji kategoričke regresije motivacionih tipova mjerenih PVQ skalerom i socijalne uključenosti u nastavu

Prediktori (motivacioni tip, vrijednosna orijentacija)	Socijalna uključenost u nastavu (kriterijska varijabla)			
	R ²	β	F	Sign.
Vlastito odricanje		,298	7,128	,000**
Vlastiti probitak	,213	,065	,395	,674
Otvorenost za promjene		,068	,663	,575
Zadržavanje trad. odnosa		,118	,534	,465

Sign = nivo značajnosti

Rezultati analize (Tabela 29) pokazuju da motivacioni tipovi (po PVQ) kao prediktori objašnjavaju 21,3% varijanse socijalne uključenosti u nastavu ($R^2 = 0,213$). Ostvarena vrijednost za F-koeficijent statistički je značajna samo za prediktor *vlastito odricanje* ($F = 7,128$; $p = ,000$; $p < ,01$) što dokazuje da i u populaciji β -koeficijent neće biti jednak nuli za uticaj ovog prediktora. Za ovaj prediktor β -koeficijent ima najizraženiji uticaj ($\beta = ,298$). Ako bi se disperzija u ovom prediktoru povećala za jednu standardnu devijaciju disperzija u kriterijskoj varijabli (socijalna uključenost u nastavu) bi se povećala za 0,298 standardnih devijacija. Za preostala tri prediktora vrijednosti za β -koeficijent su pozitivne (Tabela 29) što dokazuje da bi se povećanjem disperzije u tim prediktorima povećala disperzija u kriterijskoj varijabli, ali pošto u ovim slučajevima nije statistički značajan F-koeficijent ovaj uticaj ne može se očekivati i u populaciji.

Pokazatelji kategoričke regresije motivacionih tipova mjerenih PVQ skalerom i socijalne uključenosti u nastavu, potvrđen je samo u slučaju prediktora *vlastito odricanje*, dok

u ostalim slučajevima nije potvrđen, pa se može prihvatiti nul-hipoteza o nepostojanju razlika vrijednosnih orijentacija i socijalne uključenosti u nastavu.

Ovaj rezultat istraživanja nam govori da među učenicima treba podsticati vrijednosnu orijentaciju vlastito odricanje za socijalnu uključenost u nastavu kroz planski smišljene metode vaspitnog rada i različita sredstva vaspitnog rada.

Tabela 30

Pokazatelji kategoričke regresije motivacionih tipova mjerenih PVQ skalerom i ukupne uključenosti u nastavu

Prediktori (motivacioni tip, vrijednosna orijentacija)	Ukupna uključenost u nastavu (kriterijska varijabla)			
	R ²	β	F	Sign.
Vlastito odricanje	,295	,224	14,201	,000**
Vlastiti probitak		-,048	,314	,816
Otvorenost za promjene		,072	1,066	,345
Zadržavanje trad. odnosa		,323	25,826	,000**

Sign = nivo značajnosti

Pokazatelji kategoričke regresije (Tabela 30) potvrđuju značajnost F-koeficijenta uticaja prediktora na *ukupnu uključenost u nastavu* u dva slučaja:

- a) za motivacioni tip *vlastito odricanje* (F = 14,201; p = ,000; p < ,01) i
- b) za vrijednosnu orijentaciju *zadržavanje tradicionalnih odnosa* (F = 25,826; p = ,000; p < ,01).

Motivacioni tipovi i vrijednosne orijentacije kao prediktori objašnjavaju 29,5% varijanse ukupne uključenosti u nastavu (R² = 0,295) što predstavlja blizu jedne trećine varijanse ove kriterijske varijable.

Za vrijednosnu orijentaciju *zadržavanje tradicionalnih odnosa* kao prediktor, β-koeficijent ima najizraženiji uticaj (β = ,323). Ako bi se disperzija u ovom prediktoru povećala za jednu standardnu devijaciju, disperzija u kriterijskoj varijabli (ukupna uključenost u nastavu) bi se povećala za 0,323 standardnih devijacija. Drugi po veličini uticaja je prediktor *vlastito odricanje* (β = ,224). Za jedan prediktor vrijednosti za β – koeficijent su

negativne (Tabela 30) što pokazuje da bi povećanjem disperzije u ovom prediktoru došlo do smanjenja disperzije u kriterijskoj varijabli.

Pokazatelji kategoričke regresije motivacionih tipova mjerenih PVQ skalerom i ukupne uključenosti u nastavu, potvrđen je samo u slučaju prediktora vlastito odricanje i zadržavanje tradicionalnih odnosa, dok u ostalim slučajevima nije potvrđen, pa se može prihvatiti nul-hipoteza o nepostojanju razlika vrijednosnih orijentacija i ukupne uključenosti u nastavu.

Rezultati izvršene analize za potrebe testiranja posebne hipoteze 3 potvrdili su ovu hipotezu u slučajevima:

- a) prediktora *zadržavanje tradicionalnih odnosa* za kognitivnu, emocionalnu i ukupnu uključenost u nastavu i
- b) prediktora *vlastito odricanje* za socijalnu i ukupnu uključenost u nastavu, kao kriterijske varijable.

U ostalim slučajevima posebna hipoteza 3 nije potvrđena, odnosno, nije se pokazao statistički značajnim uticaj ostalih prediktora na ove kriterijske varijable.

Rezultati istraživanja pokazali su da su vrijednosne orijentacije zadržavanje tradicionalnih odnosa i vlastito odricanje prediktori za ukupnu uključenost u nastavu. Ovi prediktori mogu se podsticati u nastavi kroz primjenu različitih metoda vaspitnog rada poput: metode uvjeravanja i ubjeđivanja, metode demonstriranja, metode podsticanja i metode vježbanja i navikavanja i kroz različita sredstva vaspitnog rada gdje bi se najviše prednost dala igranju uloga, radu na modelima i radu u malim grupama.

Rezultati obavljene kategorijske regresijske analize ili optimalnog skaliranja su potvrdili uticaj vrijednosnih orijentacija, kao nezavisne varijable, na uključenost učenika u nastavu, bez uzimanja u obzir uticaja pola, uzrasta (škole), školskog uspjeha i socio-ekonomskog statusa porodice ispitanika. Da bi se uklonio uticaj ovih posredujućih varijabli

na povezanost nezavisne sa zavisnom varijablom, za potrebe testiranja hipoteze 3 primijenjen je postupak hijerarhijske sekvencionalne višestruke regresione analize.

Uključenost u nastavu, kao zavisna varijabla, mjerena je u četiri aspekta: kognitivna, emocionalna, socijalna i ukupna uključenost u nastavu, a nezavisnu varijablu čine četiri vrijednosne orijentacije (Schwartz, 1992, prema Ferić, 2007, str. 8): vlastito odricanje, vlastiti probitak, otvorenost za promjene i zadržavanje tradicionalnih odnosa. Posredujuće varijable čiji se uticaj treba isključiti u ovom međuodnosu su statusna obilježja ispitanika: pol, škola (uzrast), školski uspjeh i socio-ekonomski status porodice. U tekstu rada, ranije je spomenuto i objašnjeno da se „deset motivacionih tipova vrijednosti prema Švarcovoju teoriji Univerzalnog sadržaja i strukture vrijednosti organizuje u četiri tipa vrijednosti višeg nivoa, a oni su: vlastito odricanje, vlastiti probitak, otvorenost za promjene i zadržavanje tradicionalnih odnosa“ (Ferić, 2007, str. 8–9). Navedenu Švarcovu tipologizaciju četiri tipa vrijednosti višeg nivoa (Schwartz, 1992, prema Ferić, 2007, str. 8): vlastito odricanje, vlastiti probitak, otvorenost za promjene i zadržavanje tradicionalnih odnosa spominjale su u svojim radovima Bolčević (2017) i Švigir (2016).

Analizom su izdvojene tri grupe pokazatelja: vrednovanje modela (Sažetak modela), jednofaktorska univarijantna analiza varijanse (ANOVA) i rezultati nakon isključivanja uticaja posredujućih varijabli na povezanost nezavisne sa zavisnom varijablom (Isključene varijable).

A) Kognitivna uključenost u nastavu

Postupkom višestruke hijerarhijske regresione analize za kognitivnu uključenost u nastavu dobiveni su sljedeći pokazatelji:

Tabela 31

Pokazatelji hijerarhijske regresije za vrednovanje modela

Model	Sažetak modela					Promjena statistike			
	R	R kvadrat ^b	Prilagođeni R kvadrat	Standardna pogreška procjene	R kvadratna promjena ^a	F promjena	df1	df2	Sig. F promjena
1	,975 ^a	,951	,950	4,700	,951	2264,33	4	469	,000
2	,981 ^c	,963	,962	4,114	,012	36,70	4	465	,000

a. Prediktori: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

b. Za regresiju kroz porijeklo (model bez presjeka), R kvadrat mjeri udio varijabilnosti u zavisnoj varijabli o porijeklu objašnjenom regresijom. Ovo se NE MOŽE usporediti sa R kvadratom za modele koji uključuju presjek

c. Prediktori: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Vlastiti probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Vlastito odricanje

Napomena:

R = vrijednost koeficijenta višestruke korelacije

df1 = stepen slobode 1

df2 = stepen slobode 2

Sig. = značajnost

Nakon unošenja prediktorskih varijabli čiji se uticaj želi isključiti u SPSS program obrade (Model 1) rezultati pokazuju da ovaj model objašnjava 95,1% varijanse kognitivne uključenosti u nastavu (R kvadrat = ,951), a zajedno sa vrijednosnim orijentacijama (Model 2) objašnjava 96,3% varijanse kognitivne uključenosti u nastavu (R kvadrat = ,963).

Nakon što se ukloni uticaj prediktora koji se žele isključiti (Model 2 kolona R kvadratna promjena) dobija se vrijednost ,012. To znači da vrijednosne orijentacije objašnjavaju dodatnih 1,2% varijanse kognitivne uključenosti u nastavu kada se statistički ukloni uticaj statusnih obilježja ispitanika. Taj doprinos je statistički značajan: Sig F promjena = ,000; $p < 0,01$.

Tabela 32

Pokazatelji za jednofaktorsku univarijantnu analizu varijanse (ANOVA) hijerarhijske regresije kognitivne uključenosti u nastavu

JEDNOFAKTORSKA UNIVARIJANTNA ANALIZA VARIJANSE (ANOVA) ^{a,b}						
Model		Suma kvadrata	df	Srednji kvadrat	F	Sig.
1	Ukupni	200091,10	4	50022,777	2264,33	,000 ^c
	ostatak	10338,892	468	22,092		
	regresije	210430,00 ^d	472			
2	Ukupni	202576,21	8	25322,027	1496,02	,000 ^e
	ostatak	7853,784	464	16,926		
	regresije	210430,00 ^d	472			

a. Zavisna varijabla: Kognitivna uključenost u nastavu

b. Linearna regresija kroz porijeklo

c. Prediktori: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

d. Ovaj ukupni zbroj kvadrata nije korigovan za konstantu, jer je konstanta nula za regresiju kroz porijeklo

e. Prediktori: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Vlastiti probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Vlastito odricanje

Napomena:

df = stepen slobode

F = vrijednost koja testira da li je regresioni model dobar za ove vrijednosti

Sig = nivo značajnosti

Rezultati u Tabeli jednofaktorske univarijantne analize varijanse (ANOVA) pokazuju da je model, kao cjelina, sa oba bloka promjenljivih (Model 2) statistički značajan: $F(8, 464) = 1496,02$; $p = ,000$; $p < ,01$.

Tabela 33*Pokazatelji za hijerarhijsku regresiju prediktorskih varijabli*

		Isključene varijable ^{a,b}				Statistika kolinearnosti		
Model		Koefi cijent beta	t	Sig.	Djelo mična korela cija	Toler ancij a	Faktor poveća nja varijan se	Minimalna tolerancija
1	Vlastito odricanje	,571 ^c	10,430	,000	,435	,028	35,181	,028
	Vlastiti probitak	,174 ^c	4,617	,000	,209	,071	14,113	,057
	Otvorenost za promjene	,436 ^c	8,501	,000	,366	,035	28,852	,035
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,522 ^c	11,059	,000	,456	,037	26,710	,037

a. Zavisna varijabla: Kognitivna uključenost u nastavu

b. Linearna regresija kroz porijeklo

c. Prediktori u modelu: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

*Napomena:**t* = test*Sig* = nivo značajnosti

Među vrijednosnim orijentacijama najveću snagu povezanosti sa kognitivnom uključenosti u nastavu (Tabela Isključene varijable) pokazala je vrijednosna orijentacija Vlastito odricanje (Koeficijent beta = ,571), a najmanju snagu povezanosti sa kognitivnom uključenosti u nastavu pokazala je vrijednosna orijentacija Vlastiti probitak (Koeficijent beta = ,174). Za svaku od četiri vrijednosne orijentacije t-omjer je statistički značajan: Sig = ,000; ($p < ,01$).

Na osnovu pokazatelja za hijerarhijsku regresiju prediktorskih varijabli za kognitivnu uključenost u nastavu zaključuje se da se nul-hipoteza prihvata.

Iz rezultata istraživanja zaključuje se da među učenicima u vaspitno-obrazovnom procesu za kognitivnu uključenost u nastavu treba podsticati vrijednosnu orijentaciju vlastito odricanje. To se može postići uvođenjem u nastavu različitih metoda vaspitnog rada kao i različitih sredstava vaspitnog rada. Vlastito odricanje kao vrijednosna orijentacija pokazala se prediktorom za kognitivnu uključenost u nastavu iz razloga što su učenici spremni na vlastito

odricanje. Razmišljanjem i zaključivanjem došli su do saznanja da u životu ne treba gledati samo sebe i biti fokusiran samo na sebe nego je potrebno nekad i nečeg se odreći da bi se pomoglo drugom, ako se nađu u situaciji da mogu pomoći drugom, jer se dobro učinjeno uvijek vrati, pogotovo kada se to najmanje očekuje.

B) Emocionalna uključenost u nastavu

Primjenom višestruke hijerarhijske regresione analize za emocionalnu uključenost u nastavu dobiveni su sljedeći pokazatelji:

Tabela 34

Pokazatelji hijerarhijske regresije za vrednovanje modela

Model	R	R kvadrat ^b	Prilagođeni R kvadrat	Standardna pogreška procjene	Sažetak modela				Sig. F promjena
					R kvadratna promjena	F promjena	df1	df2	
1	,955 ^a	,912	,912	5,752	,912	1216,88	4	469	,000
2	,966 ^c	,933	,932	5,035	,021	36,730	4	465	,000

a. Prediktori: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

b. Za regresiju kroz porijeklo (model bez presjeka), R kvadrat mjeri udio varijabilnosti u zavisnoj varijabli o porijeklu objašnjenom regresijom. Ovo se NE MOŽE usporediti sa R kvadratom za modele koji uključuju presjek

c. Prediktori: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Vlastiti probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Vlastito odricanje

Napomena:

R = vrijednost koeficijenta višestruke korelacije

df1 = stepen slobode 1

df2 = stepen slobode 2

Sig. = značajnost

Rezultati hijerarhijske regresione analize za emocionalnu uključenost u nastavu, (Sažetak modela), nakon unošenja prediktorskih varijabli u SPSS program obrade, čiji se uticaj želi isključiti, (Model 1), rezultati pokazuju da ovaj model objašnjava 91,2% varijanse emocionalne uključenosti u nastavu (R kvadrat = ,912), a zajedno sa vrijednosnim orijentacijama, (Model 2), objašnjava 93,3% varijanse emocionalne uključenosti u nastavu (R kvadrat = ,933).

Nakon što se ukloni uticaj prediktora koji se žele isključiti (Model 2 kolona R kvadratna promjena) dobija se vrijednost ,021. To znači da vrijednosne orijentacije objašnjavaju dodatnih 2,1% varijanse emocionalne uključenosti u nastavu kada se statistički ukloni uticaj statusnih obilježja ispitanika. Taj doprinos je statistički značajan: Sig F promjena = ,000; $p < 0,01$.

Tabela 35

Pokazatelji za jednofaktorsku univarijantnu analizu varijanse (ANOVA) hijerarhijske regresije emocionalne uključenosti u nastavu

JEDNOFAKTORSKA UNIVARIJANTNA ANALIZA VARIJANSE						
ANOVA ^{a,b}						
Model		Suma kvadrata	df	Srednji kvadrat	F	Sig.
1	Ukupni	161059,610	4	40264,902	1216,887	,000 ^c
	ostatak	15485,390	468	33,088		
	regresije	176545,000 ^d	472			
2	Ukupni	164783,714	8	20597,964	812,620	,000 ^e
	ostatak	11761,286	464	25,348		
	regresije	176545,000 ^d	472			

a. Zavisna varijabla: Emocionalna uključenost u nastavu

b. Linearna regresija kroz porijeklo

c. Prediktori: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

d. Ovaj ukupni zbroj kvadrata nije korigovan za konstantu, jer je konstanta nula za regresiju kroz porijeklo

e. Prediktori: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Vlastiti probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Vlastito odricanje

Napomena:

df = stepen slobode

F = vrijednost koja testira da li je regresioni model dobar za ove vrijednosti

Sig = nivo značajnosti

Rezultati izvršene hijerarhijske regresione analize za povezanost vrijednosnih orijentacija sa emocionalnom uključenosti u nastavu u Tabeli jednofaktorske univarijantne analize varijanse (ANOVA) pokazuju da je model, kao cjelina, sa oba bloka promjenljivih (Model 2) statistički značajan: $F(8, 464) = 812,620$; $p = ,000$; $p < ,01$.

Tabela 36*Pokazatelj za hijerarhijsku regresiju prediktorskih varijabli*

		Isključene varijable ^{a,b}						
Model		Koefi cijent beta	t	Sig.	Djelomi čna korelacij a	Statistika kolinearnosti		
						Toler ancij a	Faktor poveća nja varijan se	Minimal na tolerancij a
1	Vlastito odricanje	,724 ^c	9,781	,000	,412	,028	35,181	,028
	Vlastiti probitak	,211 ^c	4,171	,000	,190	,071	14,113	,057
	Otvorenost za promjene	,538 ^c	7,758	,000	,338	,035	28,852	,035
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,725 ^c	11,62	,000	,474	,037	26,710	,037

a. Zavisna varijabla: Emocionalna uključenost u nastavu

b. Linearna regresija kroz porijeklo

c. Prediktori u modelu: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

*Napomena:**t* = test*Sig* = nivo značajnosti

Među vrijednosnim orijentacijama najveću snagu povezanosti sa emocionalnom uključenosti u nastavu (Tabela Isključene varijable) pokazala je vrijednosna orijentacija Zadržavanje tradicionalnih odnosa (Koeficijent beta = ,725), a najmanju snagu povezanosti sa emocionalnom uključenosti u nastavu ima vrijednosna orijentacija Vlastiti probitak (Koeficijent beta = ,211). Za svaku od četiri vrijednosne orijentacije t-omjer je statistički značajan: Sig = ,000; ($p < ,01$).

Na osnovu pokazatelja za hijerarhijsku regresiju prediktorskih varijabli za emocionalnu uključenost u nastavu zaključuje se da se nul-hipoteza prihvata.

Iz rezultata istraživanja zaključuje se da među učenicima u vaspitno-obrazovnom procesu za emocionalnu uključenost u nastavu treba podsticati vrijednosnu orijentaciju zadržavanje tradicionalnih odnosa. To se može postići uvođenjem u nastavu različitih metoda vaspitnog rada kao i različitih sredstava vaspitnog rada. Zadržavanje tradicionalnih odnosa pokazala se prediktorom za emocionalnu uključenost u nastavu iz razloga što je kod učenika izražena emocija u kojoj se poštuje tradicija i sve što je u vezi sa tradicijom.

Učenici su na osnovu vlastitih tradicionalnih porodičnih odnosa uvidjeli koliko je bitno održavati tradiciju unutar porodice i da se tradicijom porodica drži na okupu (tradicionalni porodični obilasci za vrijeme praznika, slavlje praznika u krugu porodice, posjećivanje porodice za sva važna dešavanja kod članova porodice i sl.).

C) Socijalna uključenost u nastavu

Postupkom višestruke hijerarhijske regresione analize za socijalnu uključenost u nastavu dobiveni su sljedeći pokazatelji:

Tabela 37
Pokazatelji hijerarhijske regresije za vrednovanje modela

Model	R	R kvadrat ^b	Prilagođeni R kvadrat	Standard na pogreška procjene	Promjena statistike				
					R kvadrat na promjen a	F promjena	df1	df2	Sig. F promjen a
1	,970 ^a	,942	,941	4,084	,942	1892,23	4	469	,000
2	,976 ^c	,952	,951	3,739	,010	23,61	4	465	,000

a. Prediktori: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

b. Za regresiju kroz porijeklo (model bez presjeka), R kvadrat mjeri udio varijabilnosti u zavisnoj varijabli o porijeklu objašnjenom regresijom. Ovo se NE MOŽE usporediti sa R kvadratom za modele koji uključuju presjek

c. Prediktori: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Vlastiti probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Vlastito odricanje

Napomena:

R = vrijednost koeficijenta višestruke korelacije

df1 = stepen slobode 1

df2 = stepen slobode 2

Sig. = značajnost

Nakon unošenja u SPSS program vrijednosnih orijentacija kao prediktorskih varijabli, podataka za socijalnu uključenost u nastavu, kao zavisne varijable i pola, uzrasta (škola), školskog uspjeha i socio-ekonomskog statusa porodice ispitanika, kao varijabli čiji se uticaj želi isključiti (Model 1), rezultati pokazuju da ovaj model objašnjava 94,2% varijanse socijalne uključenosti u nastavu (R kvadrat = ,942), a zajedno sa vrijednosnim orijentacijama (Model 2) objašnjava 95,2% varijanse socijalne uključenosti u nastavu (R kvadrat = ,952).

Nakon što se ukloni uticaj prediktora koji se žele isključiti (Model 2 kolona R kvadratna promjena) dobija se vrijednost ,010. To znači da vrijednosne orijentacije objašnjavaju dodatnih 1,0% varijanse socijalne uključenosti u nastavu kada se statistički ukloni uticaj statusnih obilježja ispitanika. Taj doprinos je statistički značajan: Sig F promjena = ,000; $p < 0,01$.

Tabela 38

Pokazatelji za jednofaktorsku univarijantnu analizu varijanse (ANOVA) hijerarhijske regresije socijalne uključenosti u nastavu

JEDNOFAKTORSKA UNIVARIJANTNA ANALIZA VARIJANSE						
ANOVA ^{a,b}						
Model		Suma kvadrata	df	Srednji kvadrat	F	Sig.
1	Ukupni	126248,84	4	31562,21	1892,23	,000 ^c
	ostatak	7806,15	468	16,68		
	regresije	134055,00 ^d	472			
2	Ukupni	127569,32	8	15946,16	1140,82	,000 ^e
	ostatak	6485,67	464	13,97		
	regresije	134055,00 ^d	472			

a. Zavisna varijabla: Socijalna uključenost u nastavu

b. Linearna regresija kroz porijeklo

c. Prediktori: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

d. Ovaj ukupni zbroj kvadrata nije korigovan za konstantu, jer je konstanta nula za regresiju kroz porijeklo

e. Prediktori: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Vlastiti probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Vlastito odricanje

Napomena:

df = stepen slobode

F = vrijednost koja testira da li je regresioni model dobar za ove vrijednosti

Sig = nivo značajnosti

Rezultati u Tabeli jednofaktorske univarijantne analize varijanse (ANOVA) pokazuju da je model, kao cjelina, sa oba bloka promjenljivih (Model 2) statistički značajan: $F(8, 464) = 1140,82$; $p = ,000$; $p < ,01$.

Tabela 39*Pokazatelji za hijerarhijsku regresiju prediktorskih varijabli*

		Isključene varijable ^{a,b}				Statistika kolinearnosti		
Model		Koeficijent beta	t	Sig.	Djelomična korelacija	Tolerancija	Faktor povećanja varijanse	Minimalna tolerancija
1	Vlastito odricanje	,569 ^c	9,369	,000	,398	,028	35,181	,028
	Vlastiti probitak	,195 ^c	4,771	,000	,216	,071	14,113	,057
	Otvorenost za promjene	,397 ^c	6,959	,000	,307	,035	28,852	,035
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,414 ^c	7,609	,000	,332	,037	26,710	,037

a. Zavisna varijabla: Socijalna uključenost u nastavu

b. Linearna regresija kroz porijeklo

c. Prediktori u modelu: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

*Napomena:**t* = test*Sig* = nivo značajnosti

Među vrijednosnim orijentacijama najveću snagu povezanosti sa socijalnom uključenosti u nastavu (Tabela Isključene varijable) pokazala je vrijednosna orijentacija Vlastito odricanje (Koeficijent beta = ,569), a najmanju snagu povezanosti sa socijalnom uključenosti u nastavu pokazala je vrijednosna orijentacija Vlastiti probitak (Koeficijent beta = ,195). Za svaku od četiri vrijednosne orijentacije t-omjer je statistički značajan: Sig = ,000; ($p < ,01$).

Na osnovu pokazatelja za hijerarhijsku regresiju prediktorskih varijabli za socijalnu uključenost u nastavu zaključuje se da se nul-hipoteza prihvata.

Iz rezultata istraživanja zaključuje se da među učenicima u vaspitno-obrazovnom procesu za socijalnu uključenost u nastavu treba podsticati vrijednosnu orijentaciju vlastito odricanje. To se može postići uvođenjem u nastavu različitih metoda vaspitnog rada kao i različitih sredstava vaspitnog rada. Vlastito odricanje kao vrijednosna orijentacija pokazala se prediktorom za socijalnu uključenost u nastavu iz razloga što je kod učenika izraženo

suosjećanje prema kolegama u razredu koji slabije uče i postižu slabije rezultate u radu. U zajedničkom radu učenici sa boljim školskim rezultatima pomažu učenicima sa slabijim školskim rezultatima, stalo im je da i oni postignu rezultate i da osjete kako je to postići uspjeh.

D) Ukupna uključenost u nastavu

Za ukupnu uključenost u nastavu, kao zavisnu varijablu, primjena višestruke hijerarhijske regresione analize dala je sljedeće pokazatelje:

Tabela 40

Pokazatelji hijerarhijske regresije za vrednovanje modela

Sažetak modela									
Model	R	R kvadrat ^b	Prilagođeni R kvadrat	Standardna pogreška procjene	Promjena statistike				Sig. F promjena
					R kvadratna promjena	F promjena	df1	df2	
1	,977 ^a	,955	,954	12,122	,955	2460,25	4	469	,000
2	,984 ^c	,968	,968	10,144	,014	51,10	4	465	,000

a. Prediktori: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

b. Za regresiju kroz porijeklo (model bez presjeka), R kvadrat mjeri udio varijabilnosti u zavisnoj varijabli o porijeklu objašnjenom regresijom. Ovo se NE MOŽE usporediti sa R kvadratom za modele koji uključuju presjek

c. Prediktori: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Vlastiti probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Vlastito odricanje

Napomena:

R = vrijednost koeficijenta višestruke korelacije

df1 = stepen slobode 1

df2 = stepen slobode 2

Sig. = značajnost

Rezultati hijerarhijske regresione analize za ukupnu uključenost u nastavu (Tabela Sažetak modela), nakon unošenja prediktorskih varijabli u SPSS program obrade čiji se uticaj želi isključiti, (Model 1), pokazuju da ovaj model objašnjava 95,5% varijanse ukupne uključenosti u nastavu (R kvadrat = ,955), a zajedno sa vrijednosnim orijentacijama (Model 2) objašnjava 96,8% varijanse ukupne uključenosti u nastavu (R kvadrat = ,968).

Nakon što se ukloni uticaj prediktora koji se žele isključiti (Model 2 kolona R kvadratna promjena) dobija se vrijednost ,014. To znači da vrijednosne orijentacije objašnjavaju dodatnih 1,4% varijanse ukupne uključenosti u nastavu, kada se statistički ukloni uticaj statusnih obilježja ispitanika. Taj doprinos je statistički značajan: Sig F promjena = ,000; $p < 0,01$.

Tabela 41

Pokazatelji za jednofaktorsku univarijantnu analizu varijanse (ANOVA) hijerarhijske regresije ukupne uključenosti u nastavu

JEDNOFAKTORSKA UNIVARIJANTNA ANALIZA VARIJANSE						
ANOVA^{a,b}						
Model		Suma kvadrata	df	Srednji kvadrat	F	Sig.
1	Ukupni	1446135,40	4	361533,85	2460,25	,000 ^c
	ostatak	68772,59	468	146,95		
	regresije	1514908,00 ^d	472			
2	Ukupni	1467166,26	8	183395,78	1782,41	,000 ^e
	ostatak	47741,73	464	102,89		
	regresije	1514908,00 ^d	472			

a. Zavisna varijabla: Ukupna uključenost u nastavu

b. Linearna regresija kroz porijeklo

c. Prediktori: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

d. Ovaj ukupni zbroj kvadrata nije korigovan za konstantu, jer je konstanta nula za regresiju kroz porijeklo

e. Prediktori: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Vlastiti probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Vlastito odricanje

Napomena:

df = stepen slobode

F = vrijednost koja testira da li je regresioni model dobar za ove vrijednosti

Sig = nivo značajnosti

Rezultati u Tabeli jednofaktorske univarijantne analize varijanse (ANOVA) pokazuju da je model, kao cjelina, sa oba bloka promjenljivih (Model 2) statistički značajan: $F(8, 464) = 1782,41$; $p = ,000$; $p < ,01$.

Tabela 42*Pokazatelj za hijerarhijsku regresiju prediktorskih varijabli*

		Isključene varijable ^{a,b}				Statistika kolinearnosti		
Model		Koefi cijent beta	t	Sig.	Djelo mična korela cija	Toler ancij a	Faktor poveća nja varijan se	Minimalna tolerancija
1	Vlastito odricanje	,630 ^c	12,41	,000	,498	,028	35,181	,028
	Vlastiti probitak	,195 ^c	5,42	,000	,244	,071	14,113	,057
	Otvorenost za promjene	,464 ^c	9,588	,000	,406	,035	28,852	,035
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,565 ^c	12,924	,000	,513	,037	26,710	,037

a. Zavisna varijabla: Ukupna uključenost u nastavu

b. Linearna regresija kroz porijeklo

c. Prediktori u modelu: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

*Napomena:**t* = test*Sig* = nivo značajnosti

Među vrijednosnim orijentacijama najveću snagu povezanosti sa ukupnom uključenosti u nastavu (Tabela Isključene varijable) pokazala je vrijednosna orijentacija Vlastito odricanje (Koeficijent beta = ,630), a najmanju snagu povezanosti sa ukupnom uključenosti u nastavu pokazala je vrijednosna orijentacija Vlastiti probitak (Koeficijent beta = ,195). Za svaku od četiri vrijednosne orijentacije t-omjer je statistički značajan: Sig = ,000; ($p < ,01$).

Na osnovu pokazatelja za hijerarhijsku regresiju prediktorskih varijabli za ukupnu uključenost u nastavu zaključuje se da se nul-hipoteza prihvata.

Iz rezultata istraživanja zaključuje se da među učenicima u vaspitno-obrazovnom procesu za ukupnu uključenost u nastavu treba podsticati vrijednosnu orijentaciju vlastito odricanje. To se može postići uvođenjem u nastavu različitih metoda vaspitnog rada kao i različitih sredstava vaspitnog rada. Vlastito odricanje kao vrijednosna orijentacija pokazala se prediktorom za ukupnu uključenost u nastavu iz razloga što su učenici shvatili na osnovu

ponašanja starijih osoba koje su im uzori (roditelji, nastavnici) da se isplati u životu odreći nečeg da bi se pomoglo drugom kome je pomoć baš potrebna i da se dobro učinjeno uvijek vrati.

Rezultati izvršene hijerarhijske višestruke sekvencionalne regresione analize za potrebe testiranja hipoteze 3 (Tabele 31 – 42) o uticaju vrijednosnih orijentacija, kao nezavisne varijable, na uključenost u nastavu, kao zavisne varijable, uz statističko uklanjanje uticaja posredujućih varijabli: pol, uzrast, školski uspjeh i socio-ekonomski status porodice ispitanika, pokazali su da vrijednosne orijentacije mogu objasniti 2,1% varijanse emocionalne uključenosti u nastavu, 1,4% varijanse ukupne uključenosti, 1,2% varijanse kognitivne uključenosti i 1,0% socijalne uključenosti u nastavu.

Vrijednosti za β – koeficijent pokazuju da najveću snagu povezanosti nezavisne i zavisne varijable nakon uklanjanja uticaja posredujućih varijabli ima vrijednosna orijentacija Vlastito odricanje kod kognitivne, socijalne i ukupne uključenosti, a vrijednosna orijentacija Zadržavanje tradicionalnih odnosa kod emocionalne uključenosti u nastavu.

Navedene vrijednosne orijentacija u nastavi mogu se podsticati kroz metode vaspitnog rada poput metode uvjeravanja i ubjeđivanja, metode podsticanja, metode vježbanja i navikavanja i metode demonstriranja. Najbolji izbor sredstava vaspitnog rada za podsticanje vrijednosnih orijentacija vlastito odricanje i zadržavanje tradicionalnih odnosa bili bi: rad na modelima, igranje uloga, rad u malim grupama, primjeri iz vlastitog i društvenog života, kao i primjeri iz literature gdje bi učenici postigli svijest o vlastitim svojstvima.

Najmanju snagu povezanosti vrijednosnih orijentacija sa uključenosti u nastavu prema vrijednostima za β – koeficijent ima Vlastiti probitak za svaki od vidova uključenosti i za ukupnu uključenost u nastavu.

Vlastiti probitak pokazao se da ima najmanji značaj za sve vidove uključenosti u nastavu i za ukupnu uključenost u nastavu, jer učenici shvaćaju da u životu nije potrebno biti sebičan i gledati samo svoju korist, kao i rušiti druge da bi se ostvario vlastiti uspjeh na štetu drugog, jer sve prođe, pa tako i život, a na kraju ostajemo mi sami sa svojim djelima. U ovom shvaćanju pomaže im ponašanje i djela značajnih osoba u njihovim životima poput njihovih roditelja i nastavnika.

Obzirom da nisu pronađena istraživanja drugih autora u vidu prediktornosti i povezanosti vrijednosnih orijentacija sa uključeñošću u nastavu, nisu se mogli dovesti u vezu ovi nalazi istraživanja sa nalazima istraživanja drugih autora. Pronađen je veliki broj istraživanja drugih autora na temu vrijednosnih orijentacija i uključenosti u nastavu na način da se povezanost vrijednosnih orijentacija i uključenosti u nastavu dovodi u vezu sa drugim varijablama. Detaljan pregled istraživanja drugih autora o vrijednosnim orijentacijama i uključenosti u nastavu upravo zbog navedene problematike napisan je u teorijskom dijelu rada. Spomenuću i primjere novijih istraživanja drugih autora koji su se bavili vrijednosnim orijentacijama i uključenosti u nastavu i koji su navedene varijable doveli u vezu sa drugim varijablama. Tako je (Rubić, 2021) istraživala akademsku i socijalnu uključenost kao prediktor uspjeha i završnosti studenata, (Herceg, 2019) istraživala je povezanost vrijednosnih orijentacija sa stavovima o obaveznom vakcinisanju djece, (Vlah, Lončarić i Tatalović Vorkapić, 2011) istraživali su vrijednosne orijentacije učenika strukovnih škola kao prediktora obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima, (Posavec, 2019) istraživala je odnos uključenosti u učenje matematike sa metakognicijom, subjektivnom vrijednosti i samoefikasnosti, (Negotić, 2020) istraživala je uključenost roditelja u aktivnosti djece i rad škole, (Kapić, 2019) istraživala je osobine nastavnika i uključenost učenika u nastavu, (Kapić, 2019/2020) istraživala je zainteresovanost i uključenost učenika u nastavu, (Bolčević, 2017) istraživala je vrijednosne orijentacije i vrijednosne prioritete djece i njihovih roditelja i (Lakotić, 2020) istraživala je vrijednosti budućih nastavnika kao čimbenik skrivenog kurikulumu.

ZAKLJUČCI

U skladu sa predmetom istraživanja koji obuhvata vrijednosne orijentacije i uključenost učenika u nastavu definisan je problem istraživanja koji se odnosi na utvrđivanje razlika izraženosti uključenosti u nastavu i vrijednosnih orijentacija u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika i utvrđivanje povezanosti vrijednosnih orijentacija na uključenost u nastavu u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa.

Ciljevi ovog istraživanja glase:

- 1) istražiti razlike izraženosti ukupne uključenosti u nastavu i njenih dimenzija: kognitivna, emocionalna i socijalna u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika,
- 2) istražiti razlike izraženosti vrijednosnih orijentacija učenika u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika,
- 3) istražiti povezanost (u vidu prediktora) vrijednosnih orijentacija na uključenost u nastavu u zavisnosti od pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa učenika.

U istraživanju postavljenog problema utvrđene su i mjerene sljedeće varijable:

- a) prvoj posebnoj hipotezi zavisna varijabla je uključenost u nastavu, a nezavisne varijable su: pol, uzrast, školski uspjeh i socio-ekonomski status učenika,
- b) u drugoj posebnoj hipotezi zavisna varijabla je vrijednosne orijentacije, a nezavisne varijable su: pol, uzrast, školski uspjeh i socio-ekonomski status učenika,
- c) u trećoj posebnoj hipotezi zavisna varijabla je uključenost učenika u nastavu, a nezavisna varijabla je vrijednosne orijentacije. Za utvrđivanje i analizu odnosa zavisne i nezavisne varijable u trećoj posebnoj hipotezi kao posredujuće varijable (medijatorske ili kriterijske varijable) uzete su: pol, uzrast, opšti uspjeh i socio-ekonomski status porodice učenika.

Izvršena analiza za potrebe testiranja posebne hipoteze 1 pokazala je da su razlike aritmetičkih sredina rezultata obzirom na pol ispitanika statistički značajne na subskalama kognitivne, socijalne i ukupne uključenosti u nastavu, a obzirom na uzrast ispitanika na subskalama kognitivne, emocionalne i ukupne uključenosti u nastavu. Pol se pokazao

značajnim faktorom razlika kognitivne, socijalne i ukupne uključenosti u nastavu, dok se pol značajnim faktorom razlika nije pokazao za emocionalnu uključenost u nastavi. Uzrast se pokazao značajnim faktorom razlika kognitivne, emocionalne i ukupne uključenosti u nastavu, dok se za socijalnu uključenost u nastavu uzrast nije pokazao značajnim faktorom razlika.

Rezultati primjene jednofaktorske univarijantne analize varijanse pokazali su da je dio posebne hipoteze 1 koji se odnosi na razlike u uključenosti u nastavu obzirom na školski uspjeh ispitanika potvrđen u slučajevima:

- a) kognitivne uključenosti u nastavu između učenika sa odličnim uspjehom u odnosu na učenike sa nedovoljnim, dovoljnim, dobrim i vrlodobrim uspjehom, te između učenika sa vrlodobrim u odnosu na učenike sa nedovoljnim uspjehom,
- b) socijalne uključenosti u nastavu između učenika sa odličnim uspjehom u odnosu na učenike sa nedovoljnim i dobrim uspjehom, te između učenika sa vrlodobrim u odnosu na učenike sa nedovoljnim uspjehom,
- c) ukupne uključenosti u nastavu između učenika sa odličnim uspjehom u odnosu na učenike sa nedovoljnim, dobrim i vrlodobrim uspjehom, te između učenika sa vrlodobrim u odnosu na učenike sa nedovoljnim uspjehom.

Interpretacija rezultata empirijskog istraživanja ukazala je na kognitivnu, socijalnu i ukupnu uključenost učenika u nastavu sa odličnim i vrlodobrim školskim uspjehom u odnosu na učenike sa nižim školskim uspjehom. Ovi rezultati istraživanja potvrdili su da su odlični i vrlodobri učenici zainteresovani i uključeni u nastavu, dok su učenici sa nižim školskim uspjehom slabije zainteresovani i uključeni u nastavu. Kroz vaspitno-obrazovni rad potrebno je obratiti više pažnje na učenike sa nižim školskim uspjehom, te ih podsticati da se zainteresuju za nastavni rad, jer zainteresovanost dovodi do uključenosti u nastavu.

Dio posebne hipoteze 1 koji se odnosi na razlike u uključenosti u nastavu obzirom na socio-ekonomski status ispitanika potvrđen je u slučajevima:

- a) kognitivne uključenosti u nastavu između učenika sa odličnim u odnosu na učenike sa zadovoljavajućim socio-ekonomskim statusom, te između učenika sa odličnim i dobrim socio-ekonomskim statusom,

- b) emocionalne uključenosti u nastavu između učenika sa odličnim u odnosu na učenike sa zadovoljavajućim socio-ekonomskim statusom, te između učenika sa odličnim i dobrim socio-ekonomskim statusom,
- c) socijalne uključenosti u nastavu između učenika sa odličnim u odnosu na učenike sa zadovoljavajućim socio-ekonomskim statusom,
- d) ukupne uključenosti u nastavu između učenika sa odličnim u odnosu na učenike sa zadovoljavajućim socio-ekonomskim statusom, te između učenika sa odličnim i dobrim socio-ekonomskim statusom.

Interpretacija rezultata empirijskog istraživanja ukazala je na kognitivnu, emocionalnu, socijalnu i ukupnu uključenost učenika u nastavu sa odličnim socio-ekonomskim statusom u odnosu na učenike sa lošijim socio-ekonomskim statusom. Rezultati istraživanja potvrdili su da su učenici sa veoma dobrim i dobrim socio-ekonomskim statusom zainteresovani i uključeni u nastavu, dok su učenici sa slabijim socio-ekonomskim statusom slabo zainteresovani i uključeni u nastavu. Kroz vaspitno-obrazovni rad učenici sa slabijim socio-ekonomskim statusom trebaju biti „vidljiviji“ nastavnicima. Potrebno je da nastavnici više pažnje posvete ovim učenicima kroz podsticanje na uključenost u nastavu i rad na školskim zadacima.

Rezultati izvršene analize za potrebe testiranja posebne hipoteze 2 pokazali su da su razlike aritmetičkih sredina rezultata na subskalama PVQ skalera obzirom na pol ispitanika statistički značajne na subskalama: vlastito odricanje, vlastiti probitak i otvorenost za promjene, a obzirom na uzrast ispitanika samo na subskalama vlastitog probitka i zadržavanja tradicionalnih odnosa.

Ovi rezultati istraživanja ukazali su da su ispitanici obzirom na pol usmjereni na vrijednosne orijentacije: vlastito odricanje, vlastiti probitak i otvorenost za promjene što znači da su spremni da se odriču, da se probijaju i da budu otvoreni za promjene da bi se ostvarili kroz život. Obzirom na uzrast ispitanika, učenici i osnovne i srednje škole pokazali su da su usmjereni na vrijednosne orijentacije vlastiti probitak i zadržavanje tradicionalnih odnosa što znači da su spremni da se probijaju kroz život da bi se ostvarili i da bi uspjeli, ali i da im je na tom putu bitno da zadrže tradicionalne odnose.

Dio posebne hipoteze 2 koji se odnosi na razlike aritmetičkih sredina na subskalama PVQ skalera obzirom na školski uspjeh ispitanika potvrđen je na subskalama:

- a) vlastito odricanje između učenika sa odličnim i nedovoljnim, te između učenika sa odličnim i dobrim uspjehom,
- b) otvorenost za promjene između učenika sa vrlodobrim i dovoljnim uspjehom, te između učenika sa odličnim i dovoljnim uspjehom.

Ovi rezultati istraživanja ukazali su da su učenici sa odličnim i dobrim uspjehom, ali i učenici sa odličnim i nedovoljnim uspjehom usmjereni na vrijednosnu orijentaciju vlastito odricanje što znači da su učenici spremni na odricanje, dok su učenici sa odličnim, vrlodobrim i dovoljnim uspjehom usmjereni na vrijednosnu orijentaciju otvorenost za promjene. Ovi učenici žele promjene i prema njima su otvoreni.

Dio posebne hipoteze 2 o statističkoj značajnosti razlika u prosječnoj izraženosti vrijednosnih orijentacija mjerenih skalerom PVQ obzirom na socio-ekonomski status ispitanika potvrđen je za vlastito odricanje u korist učenika sa odličnim u odnosu na učenike sa zadovoljavajućim socijalnim statusom i za zadržavanje tradicionalnih odnosa u korist učenika sa odličnim u odnosu na one sa dobrim socio-ekonomskim statusom.

Ovi rezultati istraživanja ukazuju na to da su učenici obzirom na socio-ekonomski status okrenuti vrijednosnim orijentacijama vlastito odricanje i zadržavanje tradicionalnih odnosa. Učenici sa odličnim socio-ekonomskim statusom u odnosu na učenike sa zadovoljavajućim i dobrim socio-ekonomskim statusom spremni su na odricanje i zadržavanje tradicionalnih odnosa.

U testiranju posebne hipoteze 3 korišten je postupak kategorijske regresije ili optimalnog skaliranja gdje su prediktorske varijable motivacioni tipovi vrijednosnih orijentacija (po PVQ), a kriterijska varijabla uključenost u nastavu koja je mjerena na tri subskele i skorom ukupne uključenosti.

Rezultati izvršene analize pokazali su da motivacioni tipovi (po PVQ) kao prediktori za kriterijsku varijablu kognitivna uključenost u nastavu:

- a) objašnjavaju 22,5% varijanse kognitivne uključenosti u nastavu,
- b) vrijednost za F-koeficijent statistički je značajna samo za prediktor zadržavanje tradicionalnih odnosa,
- c) zadržavanje tradicionalnih odnosa kao prediktor ima najizraženiji uticaj,
- d) za jedan prediktor vrijednosti za β -koeficijent su negativne što ukazuje da bi se povećanjem disperzije u tom prediktoru smanjila disperzija u kriterijskoj varijabli.

Ova činjenica ima izuzetan pedagoški značaj koji se ogleda u tome da među učenicima treba podsticati vrijednosnu orijentaciju zadržavanje tradicionalnih odnosa za kognitivnu uključenost u nastavu. Kroz vaspitno-obrazovni rad potrebno je sa učenicima razgovarati o tradicionalnosti, njenom značaju i održavanju, primjenjivati vaspitna sredstva kojima se podstiče ova vrijednosna orijentacija, ali i vlastitim primjerom pokazivati da se drži do održavanja tradicionalnih odnosa.

Za kriterijsku varijablu emocionalna uključenost u nastavu rezultati regresijske analize pokazali su da motivacioni tipovi (po PVQ) kao prediktori:

- a) objašnjavaju 24,9% varijanse emocionalne uključenosti u nastavu kao kriterijske varijable,
- b) F-koeficijent statistički je značajan samo za prediktor zadržavanje tradicionalnih odnosa,
- c) β -koeficijent za prediktor zadržavanje tradicionalnih odnosa ima najizraženiji uticaj,
- d) za jedan prediktor vrijednosti za β -koeficijent su negativne što ukazuje da bi se povećanjem disperzije u tom prediktoru smanjila disperzija u kriterijskoj varijabli.

Kao i za kognitivnu uključenost u nastavu, tako i za emocionalnu uključenost u nastavu kao prediktor pokazala se vrijednosna orijentacija zadržavanje tradicionalnih odnosa što znači da kroz vaspitno-obrazovni rad treba objasniti učenicima značaj zadržavanja tradicionalnih odnosa, podsticati ih da to čine, ali i vlastitim primjerom pokazivati da se drži do održavanja tradicionalnih odnosa.

Motivacioni tipovi (po PVQ) kao prediktori za kriterijsku varijablu socijalna uključenost u nastavu:

- a) objašnjavaju 21,3% varijanse socijalne uključenosti u nastavu,
- b) vrijednost za F-koeficijent statistički je značajna samo za prediktor vlastito odricanje i ovaj prediktor ima najizraženiji uticaj,
- c) preostala tri prediktora vrijednosti za β -koeficijent su pozitivne što dokazuje da bi se povećanjem disperzije u tim prediktorima povećala disperzija u kriterijskoj varijabli, ali pošto u ovim slučajevima nije statistički značajan F-koeficijent ovaj uticaj se ne može očekivati i u populaciji.

Ovi rezultati istraživanja ukazali su da je vrijednosna orijentacija vlastito odricanje značajan prediktor socijalne uključenosti u nastavu. Učenici su spremni na odricanja u korist drugih i da bi drugima pomogli čime pokazuju ljudsku stranu prema drugom.

Pokazatelji kategoričke regresije potvrdili su statističku značajnost F-koeficijenta uticaja prediktora na ukupnu uključenost u nastavu u dva slučaja:

- a) za motivacioni tip vlastito odricanje i
- b) za vrijednosnu orijentaciju zadržavanje tradicionalnih odnosa.

Motivacioni tipovi i vrijednosne orijentacije kao prediktori za ukupnu uključenost u nastavu:

- a) objašnjavaju 29,5% varijanse ukupne uključenosti u nastavu što predstavlja blizu jedne trećine varijanse ove kriterijske varijable,
- b) vrijednosna orijentacija zadržavanje tradicionalnih odnosa kao prediktor ima najizraženiji uticaj, a drugi po veličini uticaja je prediktor vlastito odricanje,
- c) za jedan prediktor vrijednosti za β – koeficijent su negativne što pokazuje da bi povećanjem disperzije u ovom prediktoru došlo do smanjenja disperzije u kriterijskoj varijabli.

Rezultati izvršene analize za potrebe testiranja posebne hipoteze 3 potvrdili su ovu hipotezu u slučajevima:

- a) prediktora zadržavanje tradicionalnih odnosa za kognitivnu, emocionalnu i ukupnu uključenost u nastavu i
- b) prediktora vlastito odricanje za socijalnu i ukupnu uključenost u nastavu kao kriterijske varijable.

Postupkom kategoričke regresije u ostalim slučajevima posebna hipoteza 3 nije potvrđena, odnosno, nije se pokazao statistički značajnim uticaj ostalih prediktora na ove kriterijske varijable.

Rezultati izvršene hijerarhijske višestruke sekvencionalne regresione analize za potrebe testiranja hipoteze 3 o uticaju vrijednosnih orijentacija, kao nezavisne varijable, na uključenost u nastavu, kao zavisne varijable, uz statističko uklanjanje uticaja posredujućih varijabli: pol, uzrast, školski uspjeh i socio-ekonomski status porodice ispitanika, pokazali su da vrijednosne orijentacije mogu objasniti 2,1% varijanse emocionalne uključenosti u nastavu, 1,4% varijanse ukupne uključenosti, 1,2% varijanse kognitivne i 1,0% varijanse socijalne uključenosti u nastavu.

Vrijednosti za β – koeficijent pokazuju da najveću snagu povezanosti nezavisne i zavisne varijable, nakon uklanjanja uticaja posredujućih varijabli, ima vrijednosna orijentacija Vlastito odricanje kod kognitivne, socijalne i ukupne uključenosti, a vrijednosna orijentacija Zadržavanje tradicionalnih odnosa kod emocionalne uključenosti u nastavu.

Najmanju snagu povezanosti vrijednosnih orijentacija sa uključenosti u nastavu, prema vrijednostima za β – koeficijent, ima Vlastiti probitak za svaki od vidova uključenosti i za ukupnu uključenost u nastavu.

Ovi rezultati istraživanja ukazali su da su vrijednosne orijentacije Vlastito odricanje i Zadržavanje tradicionalnih odnosa prediktori za uključenost u nastavu. Navedene vrijednosne orijentacija u nastavi mogu se podsticati kroz metode vaspitnog rada poput metode uvjeravanja i ubjeđivanja, metode podsticanja, metode vježbanja i navikavanja i metode

demonstriranja. Najbolji izbor vaspitnih sredstava za podsticanje vrijednosnih orijentacija Vlastito odricanje i Zadržavanje tradicionalnih odnosa bili bi: rad na modelima, igranje uloga, rad u malim grupama, primjeri iz vlastitog i društvenog života, kao i primjeri iz literature gdje bi učenici postigli svijest o vlastitim svojstvima.

Značaj rezultata istraživanja za nastavnu praksu ogleda se i u mogućnosti unapređenja nastave kroz promovisanje različitih modaliteta uključenosti i vrijednosnih orijentacija učenika koji su se pokazali statistički značajnim za istraživanje nakon uklanjanja uticaja posredujućih varijabli pola, uzrasta, opšteg uspjeha i socio-ekonomskog statusa i usklađivanje obrazovnih ishoda sa vrijednosnim orijentacijama učenika koje su se pokazale kao prediktori uključenosti u nastavu.

Preporuke budućim istraživačima za dalja istraživanja jest da istražuju problematiku uticaja vrijednosnih orijentacija prema Olport, Vernon i Linzi, Rokičevoj i Švarcovej studiji vrijednosti na pol, uzrast, školski uspjeh i socio-ekonomski status učenika i da dobivene rezultate istraživanja usporede i vide koje su vrijednosne orijentacije kod učenika po kojoj studiji vrijednosti dominantne. Sugerise se da se istražuje i postojanje razlika u nivou uključenosti u nastavu među učenicima iste vrijednosne orijentacije obzirom na njihov pol, uzrast, školski uspjeh i socio-ekonomski status, zatim, koji nastavni predmeti učenike najviše dovode do uključenosti u nastavu i koji interaktivni oblici rada najviše dovode do uključenosti učenika u nastavu.

Otvorena pitanja koja su nastala tokom izučavanja i empirijskog istraživanja su: uloga nastavnika, uloga nastavne tehnologije, uloga nastavnih planova i programa i uloga udžbenika na podsticanje zainteresovanosti i uključenosti učenika u nastavu, da li organizacija škole podstiče zainteresovanost i uključenost učenika u nastavu i da li razvojne prednosti škole podstiču zainteresovanost i uključenost učenika u nastavu.

LITERATURA

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Apollonia, S., & Howden, J. (1995). *Classroom conections: Understanding and using cooperative learning*. Harcourt Brace and Company.
- Ajanović, Dž., i Stevanović, M. (1998). *Školska pedagogija*. Prosvjetni list.
- Allport, G. W., Vernon, P. E., & Lindzey, G. (1960). *Study of values*. Houghton Mifflin.
- Al-Kahtani, N. S., & Allam, Z. (2013). Exploring value preferences among students: An empirical study of Salman bin Abdulaziz University. *Journal of American Science*, 9 (12), 44–53.
- https://www.researchgate.net/publication/371832754_Exploring_Value_Preferences_among_Students_An_Empirical_Study_of_Salman_bin_Abdulaziz_University
- Andrabi, A. A., & Jabeen, N. (2016). Relationship between socio-economic status and academic achievement. *SEPT-OCT, ISSUE-IX*, 690–695.
- DOI:[10.13140/RG.2.2.32707.91683](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32707.91683)
- Atajić, R. (1996). *Sociologija*. Univerzitet Sarajevo; Pedagoška akademija Bihać.
- Attantavi, A. (1996). *Opći prikaz islamske vjere I. dio (vjerovanje-akida)*. Visoki Saudijski komitet za pomoć BiH.
- Banyard, P. i Grayson, A. (1996). The moral principle of justice. *Moral development: Introducing Psychological Research*, 235–239.
- Bašić, E. (2006). *Kriza morala mladih*. Centar za kulturu i obrazovanje.
- Baucal, A. (2012). Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: direktni i indirektni uticaji. *Primenjena psihologija*, 1, 5–24.
- DOI:[10.19090/pp.2012.1.5-24](https://doi.org/10.19090/pp.2012.1.5-24)
- Bell, J. (2005). *Doing your Research Project: A guide for first-time researchers in education, health and social science, Fourth edition*. Open University Press.
- Betts, J. E., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L., & Huebner, E. S. (2010). A study of the factorial invariance of the student engagement instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 84–93.
- <http://edl675.pbworks.com/w/file/fetch/66637371/Engagement.pdf>
- Bowlby, J. (1969, 1982). *Attachment and loss : Volume I Attachment, Second Edition*. Basic Books.

- Bosanac, M., Mandić, O., i Petković, S. (1977). *Rječnik sociologije i socijalne psihologije*. Informator.
- Bouillet, D. (2004). Odnos mladih prema vrijednostima i činiteljima obiteljskog života. *Sociologija sela*, 42, 163/164(1/2), 173–194.
https://www.researchgate.net/publication/27217354_Odnos_mladih_prema_vrijednostima_i_ciniteljima_obiteljskog_zivota
- Boras, M. (2009). Suvremeni pristupi nastavi prirode i društva. *Život i škola*, 57/21, 40–49.
<https://hrcak.srce.hr/file/58237>
- Bojović, Ž., Vasiljević, D., i Sudzilovski, D. (2015). Vrijednosti i vrijednosne orijentacije studenata, budućih učitelja i odgojitelja. *Croatian Journal of Education*, 17(4), 11–35.
<https://hrcak.srce.hr/file/225717>
- Bolčević, V. (2017). *Vrijednosne orijentacije i vrijednosni prioriteti djece i njihovih roditelja (diplomski rad)*. Sveučilište u Rijeci: Filozofski fakultet.
<https://core.ac.uk/download/pdf/197683038.pdf>
- Bucaille, M. (1979). *Biblija, Kur'an i nauka*. Starješinstvo Islamske zajednice u SR Bosni i Hercegovini.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagoški istraživanja*, 7(2), 191–201.
<https://hrcak.srce.hr/file/174493>
- Braithwaite, V. A., & Law, H. G. (1985). Structure of human values: Testing the adequacy of the Rokeach Value Survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1), 250–263.
https://www.researchgate.net/publication/232599525_Structure_of_Human_Values_Testing_the_Adequacy_of_the_Rokeach_Value_Survey
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371–399.
https://www.researchgate.net/publication/11603895_Socioeconomic_Status_and_Child_Development
- Böhm, W. (2012). *Povijest pedagogije: Od Platona do suvremenosti*. Svjetlo riječi.
- Cohen, L., Manion L., i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naklada Slap.

- Chabot, D. i Chabot, M. (2009). *Emocionalna pedagogija: Osjećati kako bi se učilo-Kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje*. Educa.
- Clausse, A. (1962). *Socijalistička doktrina odgoja*. Matica Hrvatska.
- Cvitković, I. (2005). *Religije suvremenoga svijeta (treće izdanje)*. DES.
- Čekrlija, Đ. Turjačanin, V., i Puhalo, S. (2004). *Društvene orijentacije mladih*. Nacionalni institut za borbu protiv narkomanije.
https://www.researchgate.net/publication/275646154_Drustvene_orijentacije_mladih
- Ćimić, E. (2007). *Drama a/teizacije*. TKD Šahinpašić, BTC Šahinpašić.
- Dervišbegović, M. (1997). *Socijalna pedagogija sa andragogijom: II prerađeno, izmjenjeno i dopunjeno izdanje*. Studentska štamparija Univerziteta u Sarajevu.
- Đurić, B. (2015). *Socio-ekonomski status roditelja i školski uspjeh učenika (diplomski rad)*. Sveučilište u Rijeci: Filozofski fakultet.
file:///C:/Users/Asus%20VivoBook/Downloads/duric_bernarda_ffri_2015_diplo_sveuc.pdf
- Ekram, i Bešir, M. R. (2007). *Muslimanski tinejdžeri: današnja briga, sutrašnja nada. Praktični priručnik za islamski odgoj*. Libris.
- Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Claes, S., Goossens, L., & Verschueren, K. (2016). Behavioral engagement, peer Status, and teacher-student relationships in adolescence: A longitudinal study on reciprocal influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1192–1207.
- Erdođdu, M. Y. (2016). Analysis of students' school engagement in terms of friendship and teachers' behavior. *Educational Research and Reviews*, 11(22), 2057–2064.
 DOI:[10.5897/ERR2016.3012](https://doi.org/10.5897/ERR2016.3012)
- Erdođdu, M. Y. (2020). The relationship between school burnout and school engagement: The mediating role of attitude toward learning. *Croatian Journal of Education*, 22(1), 241–262. <https://hrcak.srce.hr/file/345764>
- Ferić, I. (2007). Univerzalnost sadržaja i strukture vrijednosti: Podaci iz Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 16/1–2(87-88), 3–26. <https://hrcak.srce.hr/file/29489>
- Fetić, M. (2013). Kriza odgoja i obrazovanja-odgoj ili dresura. *Univerzitetska misao* 12(2), 55–60.
- Felizardo, S. A., Cantarina, D., Alves, A. B., Ribeiro, E. J., & Amante M. J. (2016). Students' involvement in school and parental support: Contributions to the socio-educational intervention. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*

EpSBS, 7th International Conference on Education and Educational Psychology, 278–287.

DOI:[10.15405/epsbs.2016.11.29](https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.29)

Finn, J. D. (1993). *School engagement & students at risk*. National Center for Education Statistics (ED).

Fočo, S. (2003). *Sociologija odgoja i obrazovanja*. Dom štampe d.d.

Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist: CASP/California Association of School Psychologists*, 8(1), 99–113.

DOI:[10.1007/BF03340899](https://doi.org/10.1007/BF03340899)

Franc, R., Šakić, V., i Ivičić, I. (2002). Vrednote i vrijednosne orijentacije adolescenata: Hijerarhija i povezanost sa stavovima i ponašanjima. *Društvena istraživanja*, 11/2–3(58–59), 215–238. <https://hrcak.srce.hr/file/30828>

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2003). School engagement. Paper presented at the Indicators of Positive Development Conference, Child Trends, March 11th-13th.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.

<https://www.inquirylearningcenter.org/wp-content/uploads/2015/08/Fredricks2004-engagemt.pdf>

Gavrić, J. (2019). *Utjecaj socio-ekonomskih prilika porodice na uspjeh djece u školi* (magistarski rad). Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu, Fakultet političkih nauka.

<https://fpn.unsa.ba/b/wp-content/uploads/2020/01/magistarski-janja.pdf>

Goleman, D. (2005). *Emocionalna inteligencija*. Geopoetika.

Grandić, R., i Karić, E. (2009). *Pedagogija*. Trgovinsko-knjižarsko preduzeće „Book“.

Greene, B. A., i Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 181–192.

DOI:[10.1006/ceps.1996.0015](https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0015)

Gregurović, M., i Kutli, S. (2010). Uticaj socio-ekonomskog statusa na obrazovno postignuće učenika: Primjer PISA istraživanja, Hrvatska 2006. *Rev. Soc. Polit.*, 17(2), 179–196.

<https://hrcak.srce.hr/file/84884>

- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111–1122.
DOI:[10.1016/j.adolescence.2012.02.016](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016)
- Greene, B. A. (2015). Measuring cognitive engagement with self-report scales: Reflections from over 20 years of research. *Educational Psychologist*, 50(1), 14–30.
DOI:[10.1080/00461520.2014.989230](https://doi.org/10.1080/00461520.2014.989230)
- Grdinić, L., i Lončarić, D. (2019). Socijalno-interpersonalna kreativnost i faze moralnog rasuđivanja učenika. Zbornik radova / 1. Međunarodna konferencija „Darovitost, edukacija darovitih, inovacije i kreativnost u obrazovanju i psihologiji. Grafid, 175–185. <https://zenodo.org/record/3776720>
- Havelka, N. (1998). Vrednosne orijentacije adolescenata: vrednosti i kontekst. *Psihologija*, 4, 343–364.
<https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0048-5705/1998/0048-57059804343H.pdf>
- Hašimbegović-Valenzuela, A. (1998). *Psihologija podučavanja: Da li nastavnici mogu drugačije i bolje?* I. P. „Svjetlost“ Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hadžiabdić, N. (2001). *Ilmihal: Vjeronaučni udžbenik (sedamnaesto izdanje)*. Rijaset Islamske zajednice u Bosni i Hercegovini izdavački centar El-Kalem.
- Herceg, M. (2019). *Povezanost vrijednosnih orijentacija sa stavovima o obaveznom cijepljenju djece (diplomski rad)*. Sveučilište u Zagrebu: Hrvatski studiji.
<https://zir.nsk.hr/islandora/object/hrstud%3A1897/datastream/PDF/view>
- Hoblaj, A. (2005). Vrijednosno usmjereni odgoj u vrijednosno usmjerenoj školi. *Filozofska istraživanja*, 25(2), 389–411. <https://hrcak.srce.hr/file/297646>
- Hossain, M. A., Rahman, S. & Sultana, N. (2011). A comparative study of values between College and Madrasha students of Chittagong city. *The Chittagong Univ. J. B. Sci.*, 6(1 & 2), 87–95.
- Horvat, L. (2021). *Utjecaj epidemije bolesti Covid-19 na socioekonomski status i zdravlje pojedinca (diplomski rad)*. Sveučilište Sjever: Sveučilišni centar Varaždin.
<https://repozitorij.unin.hr/islandora/object/unin%3A4129/datastream/PDF/view>
- Hurka, S. J. (1980). Business administration students in five Canadian Universities: A Study of Values. *The Canadian Journal of Higher Education*, X-I, 83–93.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ228180.pdf>

- Hwang, P., & Nilsson, B. (2000). *Razvojna psihologija od fetusa do odraslog*. Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Ilišin, V. (2011). Vrijednosti mladih u Hrvatskoj. *Politička misao*, 48(3), 82–122.
<https://hrcak.srce.hr/file/109968>
- Imširagić, A., Čatić, A., i Čatić, V. (2016). *Inkluzivni pristup u građanskom obrazovanju*. OFF-SET.
- Jensen, E. (2003). *Super nastava: Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Educa.
- 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, 7–26.
- Jukić, R. (2013). Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. *Nova prisutnost* 11(3), 401–417.
<https://hrcak.srce.hr/file/164212>
- Kačapor, S., Vilotijević, M., Krulj, R. S., i Kulić, R. (2002). *Pedagogija: temeljna znanja iz opće pedagogije, didaktike, školske pedagogije i andragogije*. Dom štampe.
- Kafedžić, L. (2015). Stručno usavršavanje nastavnika za odgojno-obrazovni rad u inkluzivnim odjeljenjima. Publikacija stručnih radova i izlaganja sa stručnog simpozijuma: Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja, Save the Children, 8–21.
<https://nwb.savethechildren.net/sites/nwb.savethechildren.net/files/library/Publikacija-strucnih-radova-inkluzija.pdf>
- Kapić, E. (2019). Osobine nastavnika i uključenost učenika u nastavu. *DHS*, 3(9), 277–294.
<https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/805413.pdf>
- Kapić, E. (2019/2020). Zainteresovanost i uključenost učenika u nastavu. *Post Scriptum: Časopis za društvene, humanističke i prirodne nauke*, VIII/IX, 243–260.
https://www.researchgate.net/profile/Seherzada-Dzafic/publication/341979835_Post-Scriptum-VIII-IX_NEW/links/5edbd7f6299bf1c67d4abe29/Post-Scriptum-VIII-IX-NEW.pdf
- Kirkpatrick Johnson, M., Crosnoe, R., & Elder, Jr., G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74(4), 318–340.

- Kovačićek, P. (2023). *Socioekonomski status te rizična i delinkventna ponašanja srednjoškolaca (diplomski rad)*. Sveučilište u Zagrebu: Pravni fakultet.
<https://repozitorij.pravo.unizg.hr/islandora/object/pravo%3A5045/datastream/PDF/view>
- Kukić, S. (2004). *Sociologija: teorije društvene strukture*. Sarajevo Publishing.
- Krneta, Lj. (1978). *Pedagogija: IV izdanje*. Naučna knjiga.
- Krneta, Lj. (1981). *Škola na putevima progresu: prvo izdanje*. „Svjetlost“, OOUR Zavod za užbenike i nastavna sredstva.
- Крстић, Д. (1988). *Психолошки речник*. ИРО „ВУК КАРАЏИЋ“.
- Krneta, D. (2005). *Socijalna psihologija: udžbenik za studente menadžmenta*. Fakultet za poslovni inženjering i menadžment.
- Lacey, C. H. (1998). Heading toward a new era: Baseline data on the preferred values of lay women and men who teach in roman Catholic secondary schools. *American Educational Research Association, 13-17*, 1–17.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421475.pdf>
- Lalić-Vučetić, N. Z. (2015). Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenja (doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu: Filozofski fakultet.
<https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/4947/Disertacija557.pdf?sequence=6&isAllowed=y>.
- Lakotić, M. (2020). *Vrijednosti budućih nastavnika kao čimbenik skrivenog kurikuluma (diplomski rad)*. Sveučilište u Rijeci: Filozofski fakultet.
<https://zir.nsk.hr/en/islandora/object/ffri%3A2501/datastream/PDF/view>
- Lebedina-Manzoni, M., Lotar, M., i Ricijaš, N. (2008). Podložnost vršnjačkom pritisku i samopoštovanje kod studenata. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 44(1)*, 77–92. <https://hrcak.srce.hr/file/45552>
- Lebedina-Manzoni, M., i Ricijaš, N. (2013). Obilježja mladih s obzirom na podložnost vršnjačkom pritisku. *Kriminologija i socijalna integracija, 21(1)*, 29–38.
<https://hrcak.srce.hr/file/162117>
- Luketić, M. (2018). Odnosi u obitelji i njihov utjecaj na školski uspjeh djece. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek, 2(2)*, 69–81.
<https://hrcak.srce.hr/clanak/341394>

- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: conceptualization, assessment and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31–49.
- Makić, A. (2013). *Odgoj i obrazovanje u sintezi tradicije i suvremenosti (zbirka eseja)*. El-Kelimeh.
- Matković, M. (2017). *Odnos srednjoškolaca prema školi (diplomski rad)*. Sveučilište u Rijeci: Filozofski fakultet.
<https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri%3A960/datastream/PDF/view>
- Maltar Okun, T. (2019). Odgoj za vrednote u školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 1–2, 251–260. <https://hrcak.srce.hr/clanak/339716>
- Metallidou, P., & Vlachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology*, 42(1), 2–15.
 DOI:[10.1080/00207590500411179](https://doi.org/10.1080/00207590500411179)
- Mitrović, D. (1981). *Moderni tokovi komparativne pedagogije: II izdanje*. Svjetlost OOUR
 Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Miliša, Z., i Bagarić, M. (2012). Stilovi ponašanja i vrijednosne orijentacije. *Medianali*, 6(12), 68–104. <https://hrcak.srce.hr/file/162085>
- Mikanović, B. (2013). Vrednosne orijentacije učenika osnovne škole u slobodnom vremenu. *Sinteze*, 4, 53–69.
https://www.researchgate.net/publication/319217997_Valuebased_orientations_held_by_primary_school_students_in_their_free_time
- Miliša, Z., Dević, J., i Perić, I. (2015). Kriza vrijednosti kao kriza odgoja. *Mostariensia*, 19(2), 7–20. <https://hrcak.srce.hr/file/226392>
- Mikanović, B. R. (2016). *Naučni razvoj pedagogije i područja vaspitanja*. Grafomark.
- Mlinarević, V., Živić, T., i Vranješ, A. (2016). Odgojne vrijednosti u odabranim govorima Josipa Jurja Strossmayera, promicatelja prosvjete i kulture. *Mostariensia*, 20(1-2), 117–131. <https://hrcak.srce.hr/file/252123>
- Mrnjaus, K. (2018). (Ne)privlačnost odgoja za vrijednosti. Zbornik radova sa 2. međunarodne znanstveno-stručne konferencije „Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju“ (124–133). Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.

- Mrčela, A. (2020). *Utjecaj socioekonomskog statusa roditelja na obrazovne aspiracije studenata (diplomski rad)*. Sveučilište u Splitu: Filozofski fakultet.
[file:///C:/Users/Asus%20VivoBook/Downloads/utjecaj_socioekonomskog_statusa_roditelja_na_obrazovne_aspiracije_studenta_mrcela%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Asus%20VivoBook/Downloads/utjecaj_socioekonomskog_statusa_roditelja_na_obrazovne_aspiracije_studenta_mrcela%20(2).pdf)
- Nazifović, F. (2010). *Individualizacija učenja, čitanja i pisanja*. Maunagić d.o.o.-Mauna-Fe.
- Negotić, I. (2020). *Uključenost roditelja u aktivnosti djece i rad škole (diplomski rad)*. Sveučilište u Zadru: Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvoipredmetni).
<https://repositorij.unizd.hr/islandora/object/unizd%3A4297/datastream/PDF/view>
- Ninković, S. (2015). Primjena i unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Republici Srpskoj- uloga socijalnog radnika. Publikacija stručnih radova i izlaganja sa stručnog simpozijuma: Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja, Save the Children, 124–133.
<https://nwb.savethechildren.net/sites/nwb.savethechildren.net/files/library/Publikacija-strucnih-radova-inkluzija.pdf>
- Pataki, S. (1967). *Opća pedagogija: XI prerađeno i dopunjeno izdanje*. Pedagoško-književni zbor.
- Pallant, J. (2009). *SPSS priručnik za preživljavanje. Postupni vodič kroz analizu podataka pomoću SPSS-a za Windows (verzija 15) Prevod 3. izdanja*. Mikro knjiga.
- Pedagoška enciklopedija 1. (1989). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; „IRO“ Školska knjiga; SOUR Svjetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, OOUR Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature; Zavod za izdavanje udžbenika.
- Pedagoška enciklopedija 2. (1989). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; „IRO“ Školska knjiga; SOUR Svjetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, OOUR Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature; Zavod za izdavanje udžbenika.
- Pehlić, I. (2007). *Ispitivanje povezanosti vrijednosnih orijentacija srednjoškolske omladine sa načinom provođenja slobodnog vremena*. U Zbornik radova (Ur.), Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici (177–196). Islamski pedagoški fakultet.
https://www.researchgate.net/publication/325853795_ISPITIVANJE_POVEZANOSTI_VRIJEDNOSNIH_ORIJENTACIJA_SREDNJOSKOLSKE_OMLADINE_SA_NACINOM

- _PROVODENJA_SLOBODNOG_VREMENA_STUDYING_THE_RELATION_OF
_HIGH-
SCHOOL_YOUTH_VALUE_ORIENTATIONS_TO_THE_WAY_OF_SPENDING_T
- Perućica, R. (2017). Motivacija za učenje u zavisnosti od pola i uzrasta učenika. *Biomedicinska istraživanja*, 8(1), 69–74.
https://www.researchgate.net/publication/320348873_Motivacija_za_ucenje_u_zavisnosti_od_pola_i_uzrasta_ucenika
- Pehlić, I. (2019). *Socijalna distanca među mladima*. CNS.
- Pijaže, Ž., i Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta (izabrani radovi)*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Potkonjak, N. M. (1981). *Izabrana dela: treća knjiga*. Pedagoški fakultet.
- Posavec, L., i Vlah, N. (2019). Odnos učitelj - učenik. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 160(1–2), 51–64.
<https://hrcak.srce.hr/file/327194>
- Posavec, V. (2019). *Odnos uključenosti u učenje matematike s metakognicijom, subjektivnom vrijednosti i samoefikasnosti (diplomski rad)*. Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.
[file:///C:/Users/Asus%20VivoBook/Downloads/posavec_valentina%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Asus%20VivoBook/Downloads/posavec_valentina%20(1).pdf)
- Putarek, V., Rovan, D., i Vlahović-Štetić, V. (2016). Odnos uključenosti u učenje fizike s ciljevima postignuća, subjektivnom vrijednosti i zavisnim samopoštovanjem. *Društvena istraživanja*, 25(1), 107–129. <https://hrcak.srce.hr/file/232838>
- Raboteg-Šarić, Z. (1997). Uloga empatije i moralnog rasuđivanja u prosocijalnom ponašanju adolescenata. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 4–5(30–31), 493–512. <https://hrcak.srce.hr/clanak/50181>
- Ravindran, B., Greene, B. A., & DeBacker, T. K. (2005). Predicting preservice teachers' cognitive engagement with goals and epistemological beliefs. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 222–232.
- Radulović, D. M. (2006). Savremene koncepcije moralnog razvoja od značaja za prevenciju maloletničke delinkvencije. *Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja*, 1-2, 7–28.
- Rakas-Drljan, A., i Mašić, I. (2013). Navike učenja i stavovi prema učenju. *Napredak*, 154(4), 549–565. <https://hrcak.srce.hr/file/204649>

- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R. A. A., Curby, T. W., & Abry, T. (2015). To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribute to fifth graders engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 170–185.
DOI:[10.1037/a0037252](https://doi.org/10.1037/a0037252)
- Rot, N. (1994). *Osnovi socijalne psihologije (deveto izdanje)*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). Cognitive engagement in the problem-based learning classroom. *Advances in Health Sciences Education, 16*(4), 465–479.
DOI:[10.1007/s10459-011-9272-9](https://doi.org/10.1007/s10459-011-9272-9)
- Rovan, D., Pavlin-Bernardić, N., i Vlahović-Štetić, V. (2013). Struktura motivacijskih uvjerenja u matematici i njihova povezanost s obrazovnim ishodima, *Društvena istraživanja, 22*(3), 475–495. <https://hrcak.srce.hr/file/162372>
- Rošić, F. (2015). Kako do inkluzivne škole-preduvjeti, pretpostavke, prepreke. Publikacija stručnih radova i izlaganja sa stručnog simpozijuma: Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja, Save the Children, 22–31.
<https://nwb.savethechildren.net/sites/nwb.savethechildren.net/files/library/Publikacija-strucnih-radova-inkluzija.pdf>
- Rovan D., Šimić, K., i Pavlin-Bernardić, N. (2017). Odnos motivacijskih i epistemskih uvjerenja s uključenosti učenika u učenje kemije, *Psihologijske teme 26*(3), 649–673.
<https://hrcak.srce.hr/file/281230>
- Rošić, F. (2021). *Metodologija istraživanja u društvenim i humanističkim naukama*. Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću.
- Rubić, I. (2021). *Akademski i socijalni uključeni kao prediktor uspjeha i završnosti studenata (doktorski rad)*. Sveučilište u Zadru: Poslijediplomski sveučilišni studij Kvaliteta u odgoju i obrazovanju.
file:///C:/Users/Asus%20VivoBook/Downloads/rubic_doktorski_rad_digitalni.pdf
- Ryan, K. (1993). Mining the values in the curriculum. *Educational Leadership, 51*(3), 16–18.
- Selimović, A. (2014). Tipološki pristup dimenzijama ideološke orijentacije (doktorska disertacija). Univerzitet u Novom Sadu: Filozofski fakultet (odsek za psihologiju).

- [https://www.cris.uns.ac.rs/DownloadFileServlet/Disertacija140549416002562.pdf?controlNumber=\(BISIS\)89538&fileName=140549416002562.pdf&id=2461&source=NaRDuS&language=sr](https://www.cris.uns.ac.rs/DownloadFileServlet/Disertacija140549416002562.pdf?controlNumber=(BISIS)89538&fileName=140549416002562.pdf&id=2461&source=NaRDuS&language=sr)
- Simel, S., Špoljarić, I., i Buljubašić Kuzmanović, V. (2010). Odnos između popularnosti i prijateljstva. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LVI(23), 91–108. <https://hrcak.srce.hr/53988>
- Sinanović, E. (2021). *Utjecaj socio-ekonomskih prilika porodice na uspjeh djece u školi (magistarski rad)*. Univerzitet u Sarajevu: Fakultet političkih nauka.
- <https://fpn.unsa.ba/b/wp-content/uploads/2021/07/UTJECAJ-SOCIO-EKONOMSKIH-PRILIKA-PORODICE-NA-USPJEH-DJECE-U-SKOLI-Elma-Sinanovic.pdf>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65.
DOI:[10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19–45.
DOI:[10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x)
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519–542.
DOI:[10.1177/0022022101032005001](https://doi.org/10.1177/0022022101032005001)
- Schwartz, S. H., i Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities : Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 1010–1028.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929–968.
- Schwartz, S. H., & Rubel-Lifschitz, T. (2009). Cross-national variation in the size of sex differences in values: Effects of gender equality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 171–185.
DOI:[10.1037/a0015546](https://doi.org/10.1037/a0015546)

- Shapiro, L. E. (2002). *Malo prevencije: Kako roditelji mogu spriječiti probleme u ponašanju i emocionalne probleme od dojenčeta do tinejdžera*. Mozaik knjiga d.o.o.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
DOI:[10.1037/0022-0663.85.4.571](https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571)
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781.
DOI:[10.1037/a0012840](https://doi.org/10.1037/a0012840)
- Spaemann, R. (2008). *Osnovni moralni pojmovi*. Svjetlo riječi.
- Stojaković, P. (2002). *Pedagoška psihologija 2*. Filozofski fakultet.
- Stojaković, P. (2007). *Psihologija za nastavnike*. Prelom.
- Stanković-Janković, T. (2012). *Učenje učenja i emocije u nastavi*. Art Print.
- Svedružić, A. (2012). Razvoj interesa u konstruktivističkoj nastavi fizike. *Život i škola*, 58(27), 134–152. <https://hrcak.srce.hr/file/125430>
- Šimleša, P. (1980). *Izabrana dela: prva knjiga*. Pedagoški fakultet.
- Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20(2), 233–260. <https://hrcak.srce.hr/file/110094>
- Šimić Šašić, S., i Sorić, I. (2011). Kvaliteta interakcije nastavnik-učenik: Povezanost s komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. *Suvremena psihologija*, 14(1), 35–55. <https://hrcak.srce.hr/file/123718>
- Štulanović, M. (2013). *Odgov, obrazovanje i islamska pravna misao*. Centar za razvoj i afirmaciju kulture i obrazovanja „LITTERATUS“.
- Švigir, E. (2016). Primjena Schwartzovog teorijskog modela vrijednosti na primjeru nekih europskih zemalja (diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu: hrvatski studiji: odjel za psihologiju. https://bib.irb.hr/datoteka/852645.Eva_vigir.pdf
- Теодосић, Р. (1967). *Педагошки речник 1*. Завод за издавање уџбеника социјалистичке Републике Србије.
- Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgovne znanosti*, 12(1), 65–78. <https://hrcak.srce.hr/file/89812>

- Tošić-Radev, M. N. (2016). Afektivna uloga nastavnika: Konceptualizacija i empirijska provera konstrukta (doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu: Filozofski fakultet. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/7961/Disertacija.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Trškan, D. (2006). Motivacijske tehnike u nastavi. *Povijest u nastavi, IV* 7(1), 19–28. <https://hrcak.srce.hr/24875>
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Naklada Slap.
- Vantić-Tanjić, M., i Nikolić, M. (2010). *Inkluzivna praksa: od segregacije do inkluzije*. OFF-SET.
- Vernon, P. E., & Allport G. W. (1931). A test for personal Values. *The Journal of abnormal and social psychology, XXVI*(3), 231–248.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice, 9*(4), 377–389. DOI:[10.1080/1354060032000097262](https://doi.org/10.1080/1354060032000097262)
- Vilotijević, M. (2001). *Didaktika 2: Didaktičke teorije i teorije učenja*. BH MOST.
- Vukasović, A. (1991). Odgoj za etičke vrijednosti u obitelji i školi. *Obnovljeni Život: časopis za filozofiju i religijske znanosti, 46*(1), 49–59. <https://hrcak.srce.hr/54366>
- Vukasović, A. (1991). *Pedagogija: drugo dopunjeno izdanje*. RO „Zagreb“.
- Vukasović, A. (2008). Teleologijsko i aksiologijsko utemeljenje odgoja u ozračju Hrvatske odgojne preobrazbe. *Obnovljeni život 63*(1), 35–46. <https://hrcak.srce.hr/file/35399>
- Vukasović, A. (2010). Odgojna preobrazba u teleologijskom i aksiologijskom ozračju. *Odgojne znanosti, 12*(1), 97–117. <https://hrcak.srce.hr/file/89816>
- Vlah, N., Lončarić, D., i Tatalović Vorkapić, S. (2011). Struktura vrijednosnih orijentacija i hijerarhija vrednota učenika strukovnih škola. *Druš. Istraž. Zagreb, 20*(2), 479–493. <https://hrcak.srce.hr/file/103711>
- Vlah, N., Lončarić, D., i Tatalović Vorkapić, S. (2011). Vrijednosne orijentacije učenika strukovnih škola kao prediktori obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 47*(1), 31–40. <https://hrcak.srce.hr/63440>
- Zečić, S., i Jeina, Z. (2006). *Nastavnik u inkluzivnom okruženju*. Štamparija „Fojnica“.

Životić, M. (1986). *Aksiologija*. Naprijed.

Žitinski, M. (2008). Etičke implikacije psihodinamičkih teorija. *Nova prisutnost*, VI/3, 323–337. <https://hrcak.srce.hr/file/54977>

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.

DOI:[10.1037/0022-0663.90.2.202](https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202)

Wentzel, K. R., & Brophy, J. E. (2014). *Motivating students to learn: Fourth Edition*. Routledge (Taylor and Francis Group).

PRILOZI

Spisak tabela

- Tabela 1.** *Motivacione vrste vrijednosti*
- Tabela 2.** *Struktura uzorka prema uzrastu i polu ispitanika*
- Tabela 3.** *Struktura uzorka prema uzrastu i školskom uspjehu ispitanika*
- Tabela 4.** *Struktura uzorka prema uzrastu i socio-ekonomskom statusu porodice ispitanika*
- Tabela 5.** *Pokazatelji za distribuciju frekvencija rezultata mjerenja uključenosti u nastavu*
- Tabela 6.** *Kolmogorov-Smirnov test rezultata uključenosti u nastavu*
- Tabela 7.** *Pokazatelji za distribuciju frekvencija rezultata na subskalama PVQ skaleru*
- Tabela 8.** *Kolmogorov-Smirnov test rezultata za vrijednosne orijentacije na PVQ skaleru*
- Tabela 9.** *Dominantan motivacioni tip vrijednosnih orijentacija (po PVQ) prema polu ispitanika*
- Tabela 10.** *Dominantan motivacioni tip vrijednosnih orijentacija (po PVQ) prema uzrastu ispitanika*
- Tabela 11.** *Dominantan motivacioni tip vrijednosnih orijentacija (po PVQ) prema školskom uspjehu ispitanika*
- Tabela 12.** *Dominantan motivacioni tip vrijednosnih orijentacija (po PVQ) prema socio-ekonomskom statusu porodice ispitanika*
- Tabela 13.** *Pokazatelji za test značajnosti razlika uključenosti u nastavu obzirom na pol ispitanika*
- Tabela 14.** *Pokazatelji za test značajnosti razlika uključenosti u nastavu obzirom na uzrast ispitanika*
- Tabela 15.** *Pokazatelji za uključenost u nastavu obzirom na školski uspjeh ispitanika (ANOVA)*
- Tabela 16.** *Pokazatelji za Scheffe-test uključenosti u nastavu obzirom na školski uspjeh ispitanika (ANOVA)*
- Tabela 17.** *Pokazatelji za uključenost u nastavu obzirom na socio-ekonomski status porodice ispitanika (ANOVA)*
- Tabela 18.** *Pokazatelji za Scheffe-test uključenosti u nastavu obzirom na socio-ekonomski status porodice ispitanika (ANOVA)*
- Tabela 19.** *Pokazatelji za veličinu uticaja statusnih obilježja ispitanika na uključenost u nastavu*
- Tabela 20.** *Pokazatelji za test značajnosti razlika aritmetičkih sredina vrijednosnih orijentacija na PVQ skaleru obzirom na pol ispitanika*
- Tabela 21.** *Pokazatelji za test značajnosti razlika aritmetičkih sredina vrijednosnih orijentacija na PVQ skaleru obzirom na uzrast ispitanika*
- Tabela 22.** *Pokazatelji za test značajnosti razlika aritmetičkih sredina vrijednosnih orijentacija na PVQ skaleru obzirom na školski uspjeh ispitanika*
- Tabela 23.** *Pokazatelji za Scheffe-test na subskalama PVQ skaleru obzirom na školski uspjeh ispitanika (ANOVA)*
- Tabela 24.** *Pokazatelji za test značajnosti razlika aritmetičkih sredina vrijednosnih orijentacija na PVQ skaleru obzirom na socio-ekonomski status ispitanika*
- Tabela 25.** *Pokazatelji za Scheffe-test na subskalama PVQ skaleru obzirom na socio-ekonomski status ispitanika (ANOVA)*
- Tabela 26.** *Pokazatelji za veličinu uticaja statusnih obilježja ispitanika na vrijednosne orijentacije mjerene PVQ skalerom*
- Tabela 27.** *Pokazatelji kategoričke regresije motivacionih tipova mjerenih PVQ skalerom i kognitivne uključenosti u nastavu*
- Tabela 28.** *Pokazatelji kategoričke regresije motivacionih tipova mjerenih PVQ skalerom i emocionalne uključenosti u nastavu*
- Tabela 29.** *Pokazatelji kategoričke regresije motivacionih tipova mjerenih PVQ skalerom i socijalne uključenosti u nastavu*
- Tabela 30.** *Pokazatelji kategoričke regresije motivacionih tipova mjerenih PVQ skalerom i ukupne uključenosti u nastavu*
- Tabela 31.** *Pokazatelji hijerarhijske regresije za vrednovanje modela*
- Tabela 32.** *Pokazatelji za jednofaktorsku univarijantnu analizu varijanse (ANOVA) hijerarhijske regresije kognitivne uključenosti u nastavu*
- Tabela 33.** *Pokazatelji za hijerarhijsku regresiju prediktorskih varijabli*
- Tabela 34.** *Pokazatelji hijerarhijske regresije za vrednovanje modela*

Tabela 35. Pokazatelji za jednofaktorsku univarijantnu analizu varijanse (ANOVA) hijerarhijske regresije emocionalne uključenosti u nastavu

Tabela 36. Pokazatelji za hijerarhijsku regresiju prediktorskih varijabli

Tabela 37. Pokazatelji hijerarhijske regresije za vrednovanje modela

Tabela 38. Pokazatelji za jednofaktorsku univarijantnu analizu varijanse (ANOVA) hijerarhijske regresije socijalne uključenosti u nastavu

Tabela 39. Pokazatelji za hijerarhijsku regresiju prediktorskih varijabli

Tabela 40. Pokazatelji hijerarhijske regresije za vrednovanje modela

Tabela 41. Pokazatelji za jednofaktorsku univarijantnu analizu varijanse (ANOVA) hijerarhijske regresije ukupne uključenosti u nastavu

Tabela 42. Pokazatelji za hijerarhijsku regresiju prediktorskih varijabli

Spisak grafikona

Slika 1. *Strukturalni odnosi između deset motivacionih tipova vrijednosti*

Slika 2. *Histogrami frekvencija rezultata kognitivne, emocionalne, socijalne i ukupne uključenosti u nastavu*

Slika 3. *Histogrami frekvencija rezultata na subskalama PVQ skalera*

Slika 4. *Dijagrami aritmetičkih sredina uključenosti u nastavu obzirom na školski uspjeh ispitanika za uzorak u cjelini*

Slika 5. *Dijagrami aritmetičkih sredina uključenosti u nastavu obzirom na socio-ekonomski status ispitanika za uzorak u cjelini*

Slika 6. *Dijagrami aritmetičkih sredina na subskalama PVQ skalera obzirom na školski uspjeh ispitanika za uzorak u cjelini*

Slika 7. *Dijagrami aritmetičkih sredina na subskalama PVQ skalera obzirom na socio-ekonomski status ispitanika za uzorak u cjelini*

OPŠTI PODACI O ISPITANIKU

POL (zaokružite): M Ž

RAZRED i ODJELJENJE (upišite): _____

USPJEH NA POLUGODIŠTU (upišite): _____

SOCIO-EKONOMSKI STATUS porodice (zaokružite):

loš zadovoljavajući dobar odličan

Poštovani ispitanici!

Švarcov upitnik vrijednosti sadrži profile 40 različitih osoba. Vi trebate pročitati opis profila svake osobe i razmisliti koliko Vam je osoba slična, a ne koliko ste Vi slični osobi iz opisanog profila i da odgovore označite oznakom X. Birate jednu opciju od ponuđenih odgovora: jako poput mene/veoma liči na mene, poput mene/liči na mene, nešto poput mene/donekle liči na mene, malo poput mene/malo liči na mene, nije poput mene/ne liči na mene i uopšte nije poput mene/uopšte ne liči na mene.

	Profili osoba	Jako poput mene	Poput mene	Nešto poput mene	Malo poput mene	Nije poput mene	Uopšte nije poput mene
	U instrumentu su dati kratki opisi nekih osoba. Molim vas da pročitate svaki opis i da razmislite koliko vam je svaka opisana osoba slična. Oznaku X stavite u kvadrat desno od opisa koji pokazuje koliko vam je osoba koja je opisana slična. Možete izabrati samo jednu opciju od ponuđenih odgovora.						
1.	Za nju je važno smišljati nove ideje i biti kreativna. Voli raditi stvari na svoj originalan način.						
2.	Njoj je važno da bude bogata. Želi da ima puno novca i skupe stvari.						
3.	Ona misli da je važno da se prema svakoj osobi odnosi jednako. Vjeruje da svi trebaju imati jednake mogućnosti/šanse u životu.						
4.	Veoma joj je važno da pokaže svoje sposobnosti. Želi da se ljudi dive onome što radi.						
5.	Važno joj je živjeti u sigurnom okruženju. Izbjegava sve što može da ugrozi njenu sigurnost.						
6.	Misli da je važno uraditi puno različitih stvari u životu. Uvijek traga za novim prilikama.						
7.	Vjeruje da ljudi trebaju raditi ono što im se kaže. Misli da ljudi trebaju uvijek slijediti pravila, pa čak i onda kada ih niko ne gleda.						
8.	Važno joj je da sluša ljude koji su drugačiji od nje. Čak i kada se ne slaže sa njima nastoji ih razumjeti.						
9.	Misli da je važno ne tražiti više od onoga što ima. Vjeruje da ljudi trebaju biti zadovoljni sa onim što imaju.						
10.	Traži svaku priliku da se zabavi. Važno joj je da radi stvari koje joj pružaju zadovoljstvo.						

² Za korištenje PVQ instrumenta dobivena je saglasnost od autora instrumenta, Švarca. Za potrebe prevoda PVQ instrumenta korišten je prevod PVQ instrumenta autorke (Bolčević, 2017, vidi Prilog 4. Instrumenti istraživanja: PVQ upitnici za djecu i roditelje, str. 98–103) i autora (Selimović, 2014, vidi Poglavlje 6: Prilog PVQ, str. 192–193).

11.	Važno joj je da sama odlučuje o tome šta će raditi. Voli sama izabrati i isplanirati svoje aktivnosti.						
12.	Veoma joj je važno pomoći ljudima oko sebe. Želi se brinuti za njihovu dobrobit.						
13.	Za nju je važno da bude veoma uspješna. Voli impresionirati druge ljude.						
14.	Veoma joj je važno da je njezina država sigurna. Misli da država mora biti stalno na oprezu pred unutrašnjim i vanjskim prijetnjama.						
15.	Voli da rizikuje. Uvijek traži avanture/pustolovine.						
16.	Važno joj je da se uvijek ponaša prikladno. Želi izbjeći raditi sve ono za šta bi ljudi mogli reći da je pogrešno.						
17.	Važno joj je da zapovjeda i da drugima govori šta da rade. Želi da ljudi rade ono što ona kaže.						
18.	Važno joj je da bude odana svojim prijateljima. Želi se posvetiti ljudima koji su joj bliski.						
19.	Jako/čvrsto vjeruje da se ljudi trebaju brinuti za prirodu. Važna joj je briga o okolišu.						
20.	Za nju je važno religijsko vjerovanje. Trudi se raditi ono što njezina religija nalaže/zahhtjeva.						
21.	Važno joj je da stvari budu sređene i čiste. Ne voli da stvari budu u neredu.						
22.	Misli da je važno biti zainteresovana za stvari. Znatiželjna je i pokušava razumjeti sve stvari.						
23.	Vjeruje da svi ljudi svijeta trebaju živjeti u harmoniji. Važna joj je promocija mira među ljudima u svijetu.						
24.	Misli da je važno biti ambiciozna. Želi da pokaže koliko je sposobna.						
25.	Misli da je najbolje raditi stvari na tradicionalne načine. Važno joj je održati običaje koje je naučila.						
26.	Uživanje u životnim radostima posebno joj je važno. Voli ugađati sebi.						
27.	Važno joj je odgovoriti potrebama drugih. Pokušava podupirati/podržavati one koje zna.						
28.	Vjeruje da uvijek treba pokazivati poštovanje roditeljima i starijim ljudima. Važno joj je da bude poslušna.						
29.	Želi da se prema svima ponaša pravedno, čak i prema ljudima koje ne zna. Važno joj je zaštititi slabe članove društva.						
30.	Voli iznenađenja. Važno joj je imati uzbudljiv život.						
31.	Veoma se trudi da se ne razboli. Ostati zdrava jako joj je važno.						
32.	Važno joj je napredovati u životu. Trudi se biti bolja od drugih.						
33.	Važno joj je oprostiti ljudima koji su je povrijedili. Pokušava vidjeti dobro u njima i ne zamjeriti im.						
34.	Važno joj je biti neovisna. Voli se oslanjati na samu sebe.						
35.	Važno joj je da postoji stabilna vlast. Zabrinuta je za održavanje društvenog reda.						
36.	Važno joj je da stalno bude učtiva/ljubazna prema						

	drugim ljudima. Trudi se da nikada ne uznemirava druge, niti im smeta.						
37.	Stvarno želi uživati u životu. Veoma joj je važno dobro se zabavljati/provoditi.						
38.	Važno joj je biti ponizna i skromna. Trudi se da ne privlači pažnju.						
39.	Uvijek želi biti ona koja donosi odluke. Voli biti vođa.						
40.	Važno joj je prilagoditi se prirodi i biti usklađena sa njom. Vjeruje da ljudi ne trebaju mijenjati prirodu.						

Poštovani ispitanici!

Ispred Vas se nalazi AVL skala vrijednosti koja sadrži 30 tvrdnji. Data su objašnjenja kako se ispunjavaju odgovori na tvrdnje u kvadratićima. Naznačite u kvadratićima putem brojeva gdje koristite jednu od četiri navedene kombinacije (3 0, 0 3, 2 1, 1 2) ono što vi vlastito odaberete. Nemojte pisati nijednu drugu kombinaciju osim ove četiri koje su vam navedene. Molim vas, da nijedno pitanje ne ostavite nepopunjeno.

Na svaku tvrdnju možete odgovoriti na jedan od četiri načina:

1. Ako se slažete sa alternativom /a/ i ne slažete sa alternativom /b/ napišite 3 u prvi kvadrat (kvadrat a) i 0 u drugi kvadrat (kvadrat b).

a	b
3	0

2. Ako se slažete sa /b/, a ne slažete sa /a/ napišite u prvi kvadrat 0 (kvadrat a) i u drugi kvadrat 3 (kvadrat b).

a	b
0	3

3. Ako dajete malu prednost /a/ nad /b/ napišite u prvi kvadrat 2 (kvadrat a) i u drugi kvadrat 1 (kvadrat b).

a	b
2	1

4. Ako dajete malu prednost /b/ nad /a/ napišite u prvi kvadrat 1 (kvadrat a) i u drugi kvadrat 2 (kvadrat b).

a	b
1	2

<p>1. Glavna svrha nastave treba da je otkrivanje istine više nego dobivanje ocjene.</p> <p>a) da b) ne</p> <p style="text-align: center;">a b</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>2. Uzimajući Kuran ili Bibliju kao cjeline, one se više cijene zbog svoje divne mitologije i literarnog stila nego kao duhovni vodič.</p> <p>a) da b) ne</p> <p style="text-align: center;">a b</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>3. Za koga od ovih ljudi smatrate da je više doprinio napretku čovječanstva:</p> <p>a) Nikola Tesla b) Engels</p> <p style="text-align: center;">a b</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>4. Pretpostavimo da imate dovoljno sposobnosti, da li biste radije bili:</p> <p>a) bankar b) političar</p> <p style="text-align: center;">a b</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>5. Mislite li da je opravdano što su veliki umjetnici kao Betoven, Vagner i Bajron sebični i ne mare za osjećanja drugih?</p> <p>a) da b) ne</p> <p style="text-align: center;">a b</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>6. Za koji od sljedećih nastavnih predmeta smatrate da će se konačno pokazati kao najvažniji za čovječanstvo?</p> <p>a) matematika b) religija</p> <p style="text-align: center;">a b</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>7. Šta smatrate da je najvažnija funkcija savremene nastave?</p> <p>a) da omogući ostvarenje korisnog cilja b) da prinudi svoje podčinjene da se zainteresuju za prava drugih</p> <p style="text-align: center;">a b</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>8. Kada prisustvujete nekoj divnoj svečanosti, crkvenoj ili školskoj, uvođenju u posao i sl., jeste li više impresionirani:</p> <p>a) izgledom i ljepotom same prilike b) uticajem i snagom samog skupa</p> <p style="text-align: center;">a b</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>9. Koju od ovih karakternih crta smatrate najpoželjnijom:</p> <p>a) velike ideale i poštovanje</p>

b) nesebičnost i simpatičnost

a	b
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Ako biste bili nastavnik/profesor i imali sposobnost podučavanja, da li biste voljeli da podučavate u:

- a) poeziji
- b) hemiji i fizici

a	b
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Ako treba da vidite sljedeće vijesti koje su jednako smještene u redu na istoj strani koje ćete pročitati pažljivije:

- a) vjerski predstavnici konsultuju se o usklađivanju
- b) veliko poboljšanje u snabdijevanju pijace

a	b
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Ako treba da vidite sljedeće vijesti koje su jednako smještene u redu na istoj strani koje ćete pročitati pažljivije:

- a) saopštavanje odluke predsjednika države
- b) proglašena nova naučna teorija

a	b
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Kad posjetite crkvu ili džamiju, da li ste više zaokupljeni:

- a) osjećajem uzvišenosti i poštovanja
- b) arhitektonskom izradom i obojenim staklima

a	b
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Pretpostavimo da imate dovoljno slobodnog vremena, da li biste ga upotrijebili:

- a) u razvijanju svoje najmilije vještine,
- b) posjećujući bolesne u staračkom domu

a	b
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Na izložbama, da li više volite da idete u zgrade gdje možete vidati:

- a) nove poljoprivredne proizvode
- b) naučne/hemijske aparate

a	b
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Kad biste imali priliku i kad ništa od toga ne bi postojalo u zajednici u kojoj živite, da li biste osnovali:

- a) društvo ili forum koji bi raspravljao
- b) klasični orkestar

a	b
---	---

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Težnja vjerskih grupa u sadašnje vrijeme treba da je: a) da otkriju nesebične, dobrotvorne ideje b) da pobude vjerovanje i osjećanje prema Bogu	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>
18. Ako morate da provedete izvjesno vrijeme u čekaonici i ako imate na raspolaganju dva magazina za čitanje, koji biste odabrali: a) naučno doba b) umjetnost i dekoracija	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>
19. Da li biste željeli da slušate seriju predavanja o: a) bitnim specifičnostima socijalističkog uređenja Jugoslavije b) uporednom razvoju velikih religioznih pokreta	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>
20. Šta smatrate najvažnijom funkcijom nastave: a) pripremanje za bolje plate b) pripremanje za učešće u zajednici i pomaganju manje srećnih ljudi	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>
21. Jeste li više zainteresovani za čitanje događaja iz života i rada ljudi kao: a) Aleksandar, Julije Cezar/vladari, vojskovođe b) Aristotel, Sokrat i Kant/filozofi	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>
22. Da li je naš moderni industrijski razvitak znak većeg stepena društvenog razvitka nego što je bio onaj prethodnih društava, naprimjer, grčkog društva: a) da b) ne	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>
23. Ako biste bili zaposleni u industrijskoj organizaciji i ako bi plate bile jednake, da li biste radije radili: a) kao savjetnik za zaposlene b) na administrativnoj poziciji	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>
24. Ako biste mogli da birate između dvije knjige, koje biste vjerovatnije odabrali: a) priča o religiji u Jugoslaviji, Americi b) priča o industriji u Jugoslaviji, Americi	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>25. Da li modernom društvu više koristi:</p> <p>a) više brige za prava i dobrobit građana</p> <p>b) više poznavanje osnovnih zakona ljudskog ponašanja</p>	a	b
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>26. Pretpostavimo da ste u mogućnosti da pomognete porast standarda života ili da oblikujete javno mišljenje, da li biste radije uticali na:</p> <p>a) standard života</p> <p>b) javno mišljenje</p>	a	b
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>27. Da li biste radije slušali seriju popularnih predavanja o:</p> <p>a) napretku socijalnog rada u vašem dijelu zemlje</p> <p>b) o savremenima slikarima</p>	a	b
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>28. Sve što je do sad realno sakupljeno o razvitku svemira očevidno pokazuje da je on nastao u skladu sa zakonima prirode, tako da nema potrebe tražiti prvi uzrok, Boga:</p> <p>a) slažem se sa tom postavkom</p> <p>b) ne slažem se sa tom postavkom</p>	a	b
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>29. U novinama „Dnevni avaz“ šta radije čitate:</p> <p>a) izvještaj o pravom stanju u privredi</p> <p>b) odjeljak o izložbama i galerijama slika</p>	a	b
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>30. Da li smatrate da će vaše dijete više uspjeti ako:</p> <p>a) uči o religiji</p> <p>b) vježba atletiku</p>	a	b
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Skaler UUN
Skaler uključenosti u nastavu

UPUTSTVO: Ovim skalerom želim otkriti kako učenici vrednuju uključenost u nastavu. Vaši odgovori neće se pokazati nastavnicima, a poslužiće za svrhu istraživanja moje doktorske disertacije, te će istraživanje biti korisno za sve učenike i nastavnike. U skaleru, pored navedenih tvrdnji nalaze se i brojevi i svaki broj ima svoje značenje. Vi trebate pored svake tvrdnje zaokružiti samo jedan broj.

Brojevi znače:

1-NE, NIMALO, NIKAD

2-DJELIMIČNO, PONEKAD, PONEKI

3-PRILIČNO, ČESTO

4-VEĆINOM, UGLAVNOM

5-UVIJEK, POTPUNO

1.	Ovih dana na časovima dajem sve od sebe, pratim šta izlaže nastavnik i drugi učenici.	1	2	3	4	5
2.	Za vrijeme časa volim da “pustim mozak na pašu” da razmišljam o drugim stvarima. (R)	1	2	3	4	5
3.	Nastava mi je interesantna.	1	2	3	4	5
4.	Trudim se da razumijem gradivo na svim nastavnim predmetima.	1	2	3	4	5
5.	Trudim se da naučim što više na časovima kako bih manje morao/la učiti kod kuće.	1	2	3	4	5
6.	Nastava me tjera da mnogo razmišljam.	1	2	3	4	5
7.	Nastava je u posljednje vrijeme mnogo zanimljiva.	1	2	3	4	5
8.	Nastava je u posljednje vrijeme gnjavaža. (R)	1	2	3	4	5
9.	Uživam kada razmišljam o nastavi.	1	2	3	4	5
10.	Učenje mi predstavlja zadovoljstvo.	1	2	3	4	5
11.	Kada razmišljam o nastavi, obuzme me nekakvo prijatno osjećanje.	1	2	3	4	5
12.	Sviđa mi se osjećanje koje me obuzima kada radim domaće zadatke.	1	2	3	4	5
13.	Uvijek se obradujem kada nastavnik najavi da ćemo u učionici raditi interaktivno ili grupno.	1	2	3	4	5
14.	Sa ostalim učenicima razgovaram o nastavi.	1	2	3	4	5
15.	Drugim đacima rado pomažem ako im učenje ne ide.	1	2	3	4	5
16.	Sa drugarima iz škole razmjenjujem materijale za učenje, knjige i fajlove sa interneta.	1	2	3	4	5
17.	Đaci u mom razredu rado pomažu jedan drugome kako bi bolje naučili gradivo.	1	2	3	4	5
18.	Ne volim one koji uče i rade samo za sebe.	1	2	3	4	5

HIJERARHIJSKA SEKVENCIONALNA VIŠESTRUKA REGRESIJA ZA H3

A) Kognitivna uključenost u nastavu

Descriptive Statistics^a

	Mean ^b	Root Mean Square	N
Kognitivna uključenost u nastavu	20,56	21,115	472
pol ispitanika	1,50	1,581	472
škola	43,5108	45,02245	472
školski uspjeh	3,70	3,869	472
Lično odricanje	57,0495	57,65961	472
Otvorenost za promjene	57,0060	57,74896	472
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	52,6186	53,30910	472

a. Coefficients have been calculated through the origin.

b. The observed mean is printed

Correlations^a

	Kognitivna uključenost u nastavu	pol ispitanika	škola	školski uspjeh	Lično odricanje	Otvorenost za promjene	Zadržavanje tradicionalnih odnosa
Kognitivna uključenost u nastavu	1,000	,931	,944	,952	,973	,968	,973
pol ispitanika	,931	1,000	,905	,930	,950	,945	,938
škola	,944	,905	1,000	,934	,962	,973	,960
školski uspjeh	,952	,930	,934	1,000	,953	,952	,946
Lično odricanje	,973	,950	,962	,953	1,000	,987	,990
Otvorenost za promjene	,968	,945	,973	,952	,987	1,000	,981
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,973	,938	,960	,946	,990	,981	1,000
Kognitivna uključenost u nastavu	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
pol ispitanika	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
škola	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
školski uspjeh	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
Lično odricanje	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
Otvorenost za promjene	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000

Std. Cross-product

Sig. (1-tailed)

N	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
	Kognitivna uključenost u nastavu	472	472	472	472	472	472	472
	pol ispitanika	472	472	472	472	472	472	472
	škola	472	472	472	472	472	472	472
	školski uspjeh	472	472	472	472	472	472	472
	Lično odricanje	472	472	472	472	472	472	472
	Otvorenost za promjene	472	472	472	472	472	472	472
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	472	472	472	472	472	472	472

a. Coefficients have been calculated through the origin.

Variables Entered/Removed^{a,b}

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh ^c	.	Enter
2	Lični probitak Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Lično odricanje ^c	.	Enter

a. Dependent Variable: Kognitivna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

c. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square ^b	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,975 ^a	,951	,950	4,700	,951	2264,330	4	469	,000
2	,981 ^c	,963	,962	4,114	,012	36,705	4	465	,000

a. Predictors: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

b. For regression through the origin (the no-intercept model), R Square measures the proportion of the variability in the dependent variable about the origin explained by regression. This CANNOT be compared to R Square for models which include an intercept.

c. Predictors: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Lični probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Lično odricanje

ANOVA^{a,b}

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	200091,108	4	50022,777	2264,330	,000 ^c
	Residual	10338,892	468	22,092		
	Total	210430,000 ^d	472			
2	Regression	202576,216	8	25322,027	1496,020	,000 ^e
	Residual	7853,784	464	16,926		
	Total	210430,000 ^d	472			

a. Dependent Variable: Kognitivna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

c. Predictors: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

d. This total sum of squares is not corrected for the constant because the constant is zero for regression through the origin.

e. Predictors: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Lični probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Lično odricanje

Coefficients^{a,b}

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error				Beta	Zero-order	Partial	Partial	Tolerance	VIF
1	pol ispitanika	1,545	,429	,116	3,60	,000	,931	,164	,037	,102	9,81
	škola	3,670	,222	,609	16,54	,000	,967	,608	,170	,078	12,8
	školski uspjeh	1,942	,194	,356	9,98	,000	,952	,419	,102	,083	12,08
2	pol ispitanika	,141	,414	,011	,341	,733	,931	,016	,003	,084	11,96
	škola	-,010	,019	-,020	-,496	,620	,944	-,023	-,004	,047	21,09
	školski uspjeh	1,433	,177	,263	8,089	,000	,952	,352	,073	,076	13,09
	Lično odricanje	,071	,032	,193	2,242	,025	,973	,104	,020	,011	92,05
	Otvorenost za promjene	,064	,025	,174	2,512	,012	,968	,116	,023	,017	59,81
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,128	,028	,322	4,639	,000	,973	,211	,042	,017	59,97

a. Dependent Variable: Kognitivna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

Excluded Variables^{a,b}

Model	Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics			
					Tolerance	VIF	Minimum Tolerance	
1	Lično odricanje	,571 ^c	10,430	,000	,435	,028	35,181	,028
	Lični probitak	,174 ^c	4,617	,000	,209	,071	14,113	,057
	Otvorenost za promjene	,436 ^c	8,501	,000	,366	,035	28,852	,035
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,522 ^c	11,059	,000	,456	,037	26,710	,037

a. Dependent Variable: Kognitivna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

c. Predictors in the Model: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

Collinearity Diagnostics^{a,b}

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions					
				pol ispitanika	škola	školski uspjeh	Lično odricanje	Otvorenost za promjene	Zadržavanje tradicionalnih odnosa
1	1	3,775	1,000	,01	,01	,01			
	2	,101	6,117	,28	,02	,01			
	3	,068	7,425	,67	,12	,45			
	4	,056	8,222	,04	,86	,53			
2	1	7,633	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,108	8,405	,21	,03	,00	,00	,00	,00
	3	,101	8,710	,31	,10	,04	,00	,00	,01
	4	,066	10,767	,11	,00	,94	,00	,00	,00
	5	,043	13,333	,25	,54	,01	,01	,01	,03
	6	,027	16,687	,04	,07	,00	,06	,04	,10
	7	,015	22,595	,06	,21	,00	,00	,73	,28
	8	,008	31,886	,01	,05	,00	,93	,21	,56

a. Dependent Variable: Kognitivna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

B) Emocionalna uključenost u nastavu

Descriptive Statistics^a

	Mean ^b	Root Mean Square	N
Emocionalna uključenost u nastavu	18,46	19,340	472
pol ispitanika	1,50	1,581	472
škola	25,44	26,329	472
školski uspjeh	3,70	3,869	472
Lično odricanje	57,0495	57,65961	472
Otvorenost za promjene	57,0060	57,74896	472

Zadržavanje tradicionalnih odnosa	52,6186	53,30910	472
Lično odricanje	52,34	52,899	472
Otvorenost za promjene	33,34	33,771	472
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	52,62	53,309	472

a. Coefficients have been calculated through the origin.

b. The observed mean is printed

Correlations^a

	Emoci onalna uključenost u nastav u	pol ispitanika	škola	školski uspjeh	Lično odricanje	Otvorenost za promjene	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	Lično odricanje	Otvorenost za promjene	Zadržavanje tradicionalnih odnosa
Emocionalna uključenost u nastavu	1,000	,906	,924	,920	,956	,948	,961	,956	,948	,961
pol ispitanika	,906	1,000	,905	,930	,950	,945	,938	,950	,945	,938
škola	,924	,905	1,000	,934	,962	,973	,960	,962	,973	,960
školski uspjeh	,920	,930	,934	1,000	,953	,952	,946	,953	,952	,946
Lično odricanje	,956	,950	,962	,953	1,000	,987	,990	1,000	,987	,990
Otvorenost za promjene, Zadržavanje	,948	,945	,973	,952	,987	1,000	,981	,987	1,000	,981
tradicionalnih odnosa	,961	,938	,960	,946	,990	,981	1,000	,990	,981	1,000
Lično odricanje	,956	,950	,962	,953	1,000	,987	,990	1,000	,987	,990
Otvorenost za promjene	,948	,945	,973	,952	,987	1,000	,981	,987	1,000	,981
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,961	,938	,960	,946	,990	,981	1,000	,990	,981	1,000
Emocionalna uključenost u nastavu	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
pol ispitanika	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
škola	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Std. Cross-product

Sig. (1-tailed)

N	školski uspjeh	,000	,000	,00 0	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Lično odricanje	,000	,000	,00 0	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	Otvorenost za promjene	,000	,000	,00 0	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
	Zadržavanj e tradicional nih odnosa	,000	,000	,00 0	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
	Lično odricanje	,000	,000	,00 0	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
	Otvorenost za promjene	,000	,000	,00 0	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
	Zadržavanj e tradicional nih odnosa	,000	,000	,00 0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
	Emocional na uključenost u nastavu	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	pol ispitanika	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	škola	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	školski uspjeh	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Lično odricanje	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Otvorenost za promjene	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Zadržavanj e tradicional nih odnosa	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472

a. Coefficients have been calculated through the origin.

Variables Entered/Removed^{a,b}

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh ^c	.	Enter
2	Lični probitak Zadržavanje tradicionalnih odnosa Otvorenost za promjene Lično odricanje ^c	.	Enter

a. Dependent Variable: Emocionalna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

c. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square ^b	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,955 ^a	,912	,912	5,752	,912	1216,887	4	469	,000
2	,966 ^c	,933	,932	5,035	,021	36,730	4	465	,000

a. Predictors: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

b. For regression through the origin (the no-intercept model), R Square measures the proportion of the variability in the dependent variable about the origin explained by regression. This CANNOT be compared to R Square for models which include an intercept.

c. Predictors: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Lični probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Lično odricanje

ANOVA^{a,b}

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	161059,610	4	40264,902	1216,887	,000 ^c
	Residual	15485,390	468	33,088		
	Total	176545,000 ^d	472			
2	Regression	164783,714	8	20597,964	812,620	,000 ^e
	Residual	11761,286	464	25,348		
	Total	176545,000 ^d	472			

a. Dependent Variable: Emocionalna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

c. Predictors: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh
d. This total sum of squares is not corrected for the constant because the constant is zero for regression through the origin.

e. Predictors: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Lični probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Lično odricanje

Coefficients^{a,b}

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	pol ispitanika	1,256	,525	,103	2,39	,017	,906	,110	,033	,102	9,81
	škola	4,301	,271	,779	15,84	,000	,951	,591	,217	,078	12,89
	školski uspjeh	1,206	,238	,241	5,068	,000	,920	,228	,069	,083	12,08
	pol ispitanika	-,332	,507	-,027	-,654	,513	,906	-,030	-,008	,084	11,96
2	škola	-,018	,024	-,042	-,755	,451	,924	-,035	-,009	,047	21,09
	školski uspjeh	,617	,217	,124	2,849	,005	,920	,131	,034	,076	13,09
	Lično odricanje	,049	,039	,147	1,276	,203	,956	,059	,015	,011	92,05
	Otvorenost za promjene	,065	,031	,195	2,100	,036	,948	,097	,025	,017	59,81
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,201	,034	,555	5,983	,000	,961	,268	,072	,017	59,97

a. Dependent Variable: Emocionalna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

Excluded Variables^{a,b}

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics		
						Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
1	Lično odricanje	,724 ^c	9,781	,000	,412	,028	35,181	,028
	Lični probitak	,211 ^c	4,171	,000	,190	,071	14,113	,057
	Otvorenost za promjene	,538 ^c	7,758	,000	,338	,035	28,852	,035
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,725 ^c	11,622	,000	,474	,037	26,710	,037
	Lično odricanje	,724 ^c	9,781	,000	,412	,028	35,181	,028
2	Lični probitak	,211 ^c	4,171	,000	,190	,071	14,113	,057
	Otvorenost za promjene	,538 ^c	7,758	,000	,338	,035	28,852	,035
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,725 ^c	11,622	,000	,474	,037	26,710	,037
	Lično odricanje	. ^d	.	.	.	,000	.	,000
	Lični probitak	. ^d	.	.	.	,000	.	,000

Otvorenost za promjene	. ^d	.	.	.	.000	.	.000
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	. ^d	.	.	.	.000	.	.000

a. Dependent Variable: Emocionalna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

c. Predictors in the Model: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

d. Predictors in the Model: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Lični probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Lično odricanje,

Collinearity Diagnostics^{a,b}

Model	Dimenzion	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions					
				pol ispitanika	škola	školski uspjeh	Lično odricanje	Otvorenost za promjene	Zadržavanje tradicionalnih odnosa
1	1	3,775	1,000	,01	,01	,01			
	2	,101	6,117	,28	,02	,01			
	3	,068	7,425	,67	,12	,45			
	4	,056	8,222	,04	,86	,53			
2	1	7,633	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,108	8,405	,21	,03	,00	,00	,00	,00
	3	,101	8,710	,31	,10	,04	,00	,00	,01
	4	,066	10,767	,11	,00	,94	,00	,00	,00
	5	,043	13,333	,25	,54	,01	,01	,01	,03
	6	,027	16,687	,04	,07	,00	,06	,04	,10
	7	,015	22,595	,06	,21	,00	,00	,73	,28
	8	,008	31,886	,01	,05	,00	,93	,21	,56

a. Dependent Variable: Emocionalna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

C) Socijalna uključenost u nastavu

Descriptive Statistics^a

	Mean ^b	Root Mean Square	N
Socijalna uključenost u nastavu	16,33	16,853	472
pol ispitanika	1,50	1,581	472
škola	1,45	1,530	472
školski uspjeh	3,70	3,869	472
socio-ekonomski status porodice	3,45	3,503	472
Lično odricanje	57,0495	57,65961	472
Lični probitak	43,5108	45,02245	472
Otvorenost za promjene	57,0060	57,74896	472
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	52,6186	53,30910	472
Lično odricanje	52,34	52,899	472

Lični probitak	25,44	26,329	472
Otvorenost za promjene	33,34	33,771	472
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	52,62	53,309	472

a. Coefficients have been calculated through the origin.

b. The observed mean is printed

Correlations^a

	Socijalna uključenost u nastavu	pol ispitnika	škola	školski uspjeh	socio-ekonomski status porodice	Lično odricanje	Lični probitak	Otvorenost za promjene	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	Lično odricanje	Lični probitak	Otvorenost za promjene	Zadržavanje tradicionalnih odnosa
Socijalna uključenost u nastavu	1,000	,939	,915	,944	,960	,972	,944	,966	,966	,972	,944	,966	,966
pol ispitnika	,939	1,000	,902	,930	,935	,950	,905	,945	,938	,950	,905	,945	,938
škola	,915	,902	1,000	,919	,920	,934	,925	,938	,921	,934	,925	,938	,921
školski uspjeh	,944	,930	,919	1,000	,944	,953	,934	,952	,946	,953	,934	,952	,946
socio-ekonomski status porodice	,960	,935	,920	,944	1,000	,978	,954	,973	,977	,978	,954	,973	,977
Lično odricanje	,972	,950	,934	,953	,978	1,000	,962	,987	,990	1,000	,962	,987	,990
Lični probitak	,944	,905	,925	,934	,954	,962	1,000	,973	,960	,962	.	,973	,960
Otvorenost za promjene	,966	,945	,938	,952	,973	,987	,973	1,000	,981	,987	,973	1,000	,981
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,966	,938	,921	,946	,977	,990	,960	,981	1,000	,990	,960	,981	1,000
Lično odricanje	,972	,950	,934	,953	,978	1,000	,962	,987	,990	1,000	,962	,987	,990
Lični probitak	,944	,905	,925	,934	,954	,962	.	,973	,960	,962	1,000	,973	,960

N	Socijalna uključenost u nastavu	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	pol ispitanika	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	škola	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	školski uspjeh	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	socio-ekonomski status porodice	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Lično odricanje	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Lični probitak	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Otvorenost za promjene	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Lično odricanje	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Lični probitak	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Otvorenost za promjene	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472

a. Coefficients have been calculated through the origin.

Variables Entered/Removed^{a,b}

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh ^c	.	Enter
2	Lični probitak Zadržavanje tradicionalnih odnosa Otvorenost za promjene Lično odricanje ^c	.	Enter

a. Dependent Variable: Socijalna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

c. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square ^b	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,970 ^a	,942	,941	4,084	,942	1892,238	4	469	,000
2	,976 ^c	,952	,951	3,739	,010	23,618	4	465	,000

a. Predictors: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

b. For regression through the origin (the no-intercept model), R Square measures the proportion of the variability in the dependent variable about the origin explained by regression. This CANNOT be compared to R Square for models which include an intercept.

c. Predictors: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Lični probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Lično odricanje

ANOVA^{a,b}

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	126248,841	4	31562,210	1892,238	,000 ^c
	Residual	7806,159	468	16,680		
	Total	134055,000 ^d	472			
2	Regression	127569,321	8	15946,165	1140,824	,000 ^e
	Residual	6485,679	464	13,978		
	Total	134055,000 ^d	472			

a. Dependent Variable: Socijalna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

c. Predictors: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh
d. This total sum of squares is not corrected for the constant because the constant is zero for regression through the origin.

e. Predictors: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Lični probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Lično odricanje

Coefficients^{a,b}

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Partial	Tolerance	VIF
1	pol ispitanika	2,319	,373	,218	6,22	,000	,939	,277	,069	,102	9,81
	škola	2,341	,193	,487	12,15	,000	,960	,490	,136	,078	12,89
	školski uspjeh	,928	,169	,213	5,494	,000	,944	,246	,061	,083	12,08
	pol ispitanika	1,269	,376	,119	3,372	,001	,939	,155	,034	,084	11,96
2	škola	,019	,018	,050	1,074	,283	,944	,050	,011	,047	21,09
	školski uspjeh	,526	,161	,121	3,269	,001	,944	,150	,033	,076	13,09
	Lično odricanje	,122	,029	,418	4,266	,000	,972	,194	,044	,011	92,05
	Otvorenost za promjene	,024	,023	,083	1,045	,297	,966	,048	,011	,017	59,81
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,026	,025	,081	1,022	,307	,966	,047	,010	,017	59,97

a. Dependent Variable: Socijalna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

Excluded Variables^{a,b}

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics		
						Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
1	Lično odricanje	,569 ^c	9,369	,000	,398	,028	35,181	,028
	Lični probitak	,195 ^c	4,771	,000	,216	,071	14,113	,057
	Otvorenost za promjene	,397 ^c	6,959	,000	,307	,035	28,852	,035
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,414 ^c	7,609	,000	,332	,037	26,710	,037
	Lično odricanje	,569 ^c	9,369	,000	,398	,028	35,181	,028
2	Lični probitak	,195 ^c	4,771	,000	,216	,071	14,113	,057
	Otvorenost za promjene	,397 ^c	6,959	,000	,307	,035	28,852	,035
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,414 ^c	7,609	,000	,332	,037	26,710	,037
	Lično odricanje	. ^d	.	.	.	,000	.	,000
	Lični probitak	. ^d	.	.	.	,000	.	,000

Otvorenost za promjene	. ^d	.	.	.	.000	.	.000
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	. ^d	.	.	.	.000	.	.000

a. Dependent Variable: Socijalna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

c. Predictors in the Model: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

d. Predictors in the Model: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Lični probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Lično odricanje

Collinearity Diagnostics^{a,b}

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions					
				pol ispitanika	škola	školski uspjeh	Lično odricanje	Otvorenost za promjene	Zadržavanje tradicionalnih odnosa
1	1	3,775	1,000	,01	,01	,01			
	2	,101	6,117	,28	,02	,01			
	3	,068	7,425	,67	,12	,45			
	4	,056	8,222	,04	,86	,53			
2	1	7,633	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,108	8,405	,21	,03	,00	,00	,00	,00
	3	,101	8,710	,31	,10	,04	,00	,00	,01
	4	,066	10,767	,11	,00	,94	,00	,00	,00
	5	,043	13,333	,25	,54	,01	,01	,01	,03
	6	,027	16,687	,04	,07	,00	,06	,04	,10
	7	,015	22,595	,06	,21	,00	,00	,73	,28
	8	,008	31,886	,01	,05	,00	,93	,21	,56

a. Dependent Variable: Socijalna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

D) Ukupna uključenost u nastavu

Descriptive Statistics^a

	Mean ^b	Root Mean Square	N
Ukupna uključenost u nastavu	55,34	56,653	472
pol ispitanika	1,50	1,581	472
škola	1,45	1,530	472
školski uspjeh	3,70	3,869	472
socio-ekonomski status porodice	3,45	3,503	472
Lično odricanje	57,0495	57,65961	472
Lični probitak	43,5108	45,02245	472
Otvorenost za promjene	57,0060	57,74896	472
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	52,6186	53,30910	472

Lično odricanje	52,34	52,899	472
Lični probitak	25,44	26,329	472
Otvorenost za promjene	33,34	33,771	472
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	52,62	53,309	472

a. Coefficients have been calculated through the origin.

b. The observed mean is printed

Correlations^a

	Ukupna uključuenost u nastavu	pol ispitnika	škola	školski uspjeh	socio-ekonomski status porodice	Lično odricanje	Lični probitak	Otvorenost za promjene	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	Lično odricanje	Lični probitak	Otvorenost za promjene	Zadržavanje tradicionalnih odnosa
Ukupna uključuenost u nastavu	1,000	,936	,902	,950	,970	,978	,948	,972	,978	,978	,948	,972	,978
pol ispitnika	,936	1,000	,902	,930	,935	,950	,905	,945	,938	,950	,905	,945	,938
škola	,902	,902	1,000	,919	,920	,934	,925	,938	,921	,934	,925	,938	,921
školski uspjeh	,950	,930	,919	1,000	,944	,953	,934	,952	,946	,953	,934	,952	,946
socio-ekonomski status porodice	,970	,935	,920	,944	1,000	,978	,954	,973	,977	,978	,954	,973	,977
Lično odricanje	,978	,950	,934	,953	,978	1,000	,962	,987	,990	1,000	,962	,987	,990
Lični probitak	,948	,905	,925	,934	,954	,962	1,000	,973	,960	,962	.	,973	,960
Otvorenost za promjene	,972	,945	,938	,952	,973	,987	,973	1,000	,981	,987	,973	1,000	,981
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,978	,938	,921	,946	,977	,990	,960	,981	1,000	,990	,960	,981	1,000
Lično odricanje	,978	,950	,934	,953	,978	1,000	,962	,987	,990	1,000	,962	,987	,990
Lični probitak	,948	,905	,925	,934	,954	,962	.	,973	,960	,962	1,000	,973	,960

Std. Cross-product

N	Ukupna uključenost u nastavu	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	pol ispitanika	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	škola	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	školski uspjeh	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	socio-ekonomski status porodice	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Lično odricanje	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Lični probitak	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Otvorenost za promjene	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Lično odricanje	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Lični probitak	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Otvorenost za promjene	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472

a. Coefficients have been calculated through the origin.

Variables Entered/Removed^{a,b}

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh ^c		Enter
2	Lični probitak,, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene Lično odricanje ^c		Enter

a. Dependent Variable: Ukupna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

c. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square ^b	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,977 ^a	,955	,954	12,122	,955	2460,251	4	469	,000
2	,984 ^c	,968	,968	10,144	,014	51,100	4	465	,000

a. Predictors: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

b. For regression through the origin (the no-intercept model), R Square measures the proportion of the variability in the dependent variable about the origin explained by regression. This CANNOT be compared to R Square for models which include an intercept.

c. Predictors: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Lični probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Lično odricanje

ANOVA^{a,b}

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1446135,406	4	361533,851	2460,251	,000 ^c
	Residual	68772,594	468	146,950		
	Total	1514908,000 ^d	472			
2	Regression	1467166,265	8	183395,783	1782,416	,000 ^e
	Residual	47741,735	464	102,892		
	Total	1514908,000 ^d	472			

a. Dependent Variable: Ukupna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

- c. Predictors: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh
d. This total sum of squares is not corrected for the constant because the constant is zero for regression through the origin.
e. Predictors: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Lično probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Lično odricanje

Coefficients^{a,b}

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics		
	B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF	
1	pol ispitanika	5,120	1,106	,143	4,63	,000	,936	,209	,046	,102	9,81
	škola	10,312	,572	,638	18,03	,000	,970	,640	,178	,078	12,89
	školski uspjeh	4,076	,501	,278	8,129	,000	,950	,352	,080	,083	12,08
	pol ispitanika	1,079	1,021	,030	1,057	,291	,936	,049	,009	,084	11,96
2	škola	-,009	,048	-,007	-,180	,857	,948	-,008	-,001	,047	21,09
	školski uspjeh	2,576	,437	,176	5,900	,000	,950	,264	,049	,076	13,09
	Lično odricanje	,242	,078	,246	3,115	,002	,978	,143	,026	,011	92,05
	Otvorenost za promjene	,153	,063	,156	2,446	,015	,972	,113	,020	,017	59,81
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,355	,068	,334	5,228	,000	,978	,236	,043	,017	59,97

a. Dependent Variable: Ukupna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

Excluded Variables^{a,b}

Model	Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics			
					Tolerance	VIF	Minimum Tolerance	
1	Lično odricanje,	,630 ^c	12,417	,000	,498	,028	35,181	,028
	Lični probitak	,195 ^c	5,427	,000	,244	,071	14,113	,057
	Otvorenost za promjene	,464 ^c	9,588	,000	,406	,035	28,852	,035
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,565 ^c	12,924	,000	,513	,037	26,710	,037
	Lično odricanje	,630 ^c	12,417	,000	,498	,028	35,181	,028
	Lični probitak	,195 ^c	5,427	,000	,244	,071	14,113	,057
	Otvorenost za promjene	,464 ^c	9,588	,000	,406	,035	28,852	,035
	Zadržavanje tradicionalnih odnosa	,565 ^c	12,924	,000	,513	,037	26,710	,037
2	Lično odricanje	. ^d	.	.	.	,000	.	,000

Lični probitak	. ^d	.	.	.	,000	.	,000
Otvorenost za promjene	. ^d	.	.	.	,000	.	,000
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	. ^d	.	.	.	,000	.	,000

a. Dependent Variable: Ukupna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

c. Predictors in the Model: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh

d. Predictors in the Model: socio-ekonomski status porodice, škola, pol ispitanika, školski uspjeh, Lični probitak, Zadržavanje tradicionalnih odnosa, Otvorenost za promjene, Lično odricanje

Collinearity Diagnostics^{a,b}

Model	Dimenzion	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions					
				pol ispitanika	škola	školski uspjeh	Lično odricanje	Otvorenost za promjene	Zadržavanje tradicionalnih odnosa
1	1	3,775	1,000	,01	,01	,01			
	2	,101	6,117	,28	,02	,01			
	3	,068	7,425	,67	,12	,45			
	4	,056	8,222	,04	,86	,53			
2	1	7,633	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,108	8,405	,21	,03	,00	,00	,00	,00
	3	,101	8,710	,31	,10	,04	,00	,00	,01
	4	,066	10,767	,11	,00	,94	,00	,00	,00
	5	,043	13,333	,25	,54	,01	,01	,01	,03
	6	,027	16,687	,04	,07	,00	,06	,04	,10
	7	,015	22,595	,06	,21	,00	,00	,73	,28
	8	,008	31,886	,01	,05	,00	,93	,21	,56

a. Dependent Variable: Ukupna uključenost u nastavu

b. Linear Regression through the Origin

EMINA (Sulejman) KAPIĆ rođena je 16. marta 1988. godine u Bihaću. Osnovnu školu “Cazin 2” završila je u Cazinu 2002. godine. Srednju školu, “Gimnaziju”, završila je u Cazinu 2006. godine. Studij pedagogije - psihologije upisala je 2006. godine na Filozofskom fakultetu u Tuzli, te isti završila u septembru 2010. godine. Diplomski rad odbranila je na temu *Odgajatelj kao faktor izgradnje partnerstva obitelji i predškolske ustanove*. Godine 2010. upisala je magistarski (master) studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci, a završni (master) rad na temu *Predrasude i etnički stereotipi učenika osnovnoškolskog uzrasta tri nacije u Bosni i Hercegovini* odbranila je u junu 2012. godine. Stručni ispit za vaspitno-obrazovni rad pedagoga položila je u novembru 2012. godine. Doktorski studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci upisala je u martu 2016. godine. Bila je zaposlena u osnovnoj školi “Skokovi” u Cazinu na mjestu pedagoga od 2011. godine do 2021. godine. Na Pedagoškom i Islamsko Pedagoškom fakultetu u Bihaću bila je angažovana kao asistent i viši asistent na pedagoškoj grupi predmeta od akademske 2010/2011. godine do akademske 2016/2017. godine. Viši asistent bila je na pedagoškoj grupi predmeta: Predškolska pedagogija, Pedagogija, Specijalna pedagogija, Didaktika, Metodologija istraživanja u pedagogiji i Obiteljska pedagogija. Aktivno je pohađala razne seminare, učestvovala u realizaciji projekata kao i na konferencijama. Objavila je više autorskih i nekoliko koautorskih naučnih i stručnih radova.

**ПОДАЦИ О АУТОРУ ОДБРАЊЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ
НА УНИВЕРЗИТЕТУ У БАЊОЈ ЛУЦИ**

Име и презиме аутора дисертације

Емина Капић

Датум, мјесто и држава рођења аутора

16.03.1988. године, Бихаћ, Босна и Херцеговина

Назив завршеног факултета/Академије аутора и година дипломирања

Филозофски факултет Универзитета у Тузли, 2010. године

Датум одбране мастер/магистарског рада аутора

06.06.2012. године

Наслов мастер/магистарског рада аутора

Предрасуде и етнички стереотипи ученика основношколског узраста три нације у Босни и Херцеговини

Академска титула коју је аутор стекао одбраном мастер/магистарског рада
магистар педагогије

Академска титула коју је аутор стекао одбраном дисертације
доктор педагошких наука

Назив факултета/Академије на коме је дисертација одбранјена
Филозофски факултет

Назив дисертације и датум одбране

Вриједносне оријентације и укљученост ученика у наставу

Научна област дисертације према CERIF шифрарнику
S 270

Имена ментора и чланова комисије за одбрану дисертације

проф. др Тамара Прибишев Белеслин, ментор,

проф. др Танја Станковић-Јанковић, предсједник,

проф. др Александра Шиндић, члан,

проф. др Јурка Лепичник-Водопивец, члан

У Бањој Луци, дана 14.03.2024. године



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФАКУЛТЕТ: Филозофски факултет

Образац 3



ИЗВЈЕШТАЈ

о оцјени урађене докторске дисертације

1. ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

Орган који је именовано комисију: Сенат Универзитета у Бањој Луци, Одлука број: 02/04-3.2849-35/23 од 28. 12. 2023. године, на основу Приједлога одлуке Научно-наставног вијећа Филозофског факултета, број: 07/3.2666-2/23 од 13. 12. 2023. године

Датум именовања комисије: 28. 12. 2023. године

Број одлуке: 02/04-3-2849-35/23

Чланови комисије:

1. Проф. др Станковић-Јанковић, Тања	редовни професор	Педагошке науке, Методика васпитно- образовног рада
Презиме и име	Звање	Научно поље и ужа научна област
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци		предсједник
Установа у којој је запослен-а		Функција у комисији
2. Проф. др Шиндић-Радић, Александра	редовни професор	Педагошке науке, Методика васпитно- образовног рада
Презиме и име	Звање	Научно поље и ужа научна област
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци		члан
Установа у којој је запослен-а		Функција у комисији
3. Проф. др Лепичник-Водопивец, Јурка	редовни професор	Педагошке науке, Општа педагогија
Презиме и име	Звање	Научно поље и ужа научна област
Педагошки факултет Универзитета на Приморском у Копру		члан
Установа у којој је запослен-а		Функција у комисији
4.		
Презиме и име	Звање	Научно поље и ужа научна област
Установа у којој је запослен-а		Функција у комисији

5.	_____	_____	_____
	Презиме и име	Звање	Научно поље и ужа научна област
	Установа у којој је запослен-а		Функција у комисији

2. ПОДАЦИ О СТУДЕНТУ					
Име, име једног родитеља, презиме: Емина (Сулејман) Капић					
Датум рођења: 16. 3. 1988. године					
Мјесто и држава рођења: Бихаћ, Босна и Херцеговина					
2.1. Студије првог циклуса или основне студије или интегрисане студије					
Година уписа:	2006.	Година завршетка:	2010.	Просјечна оцјена током студија:	7,67
Универзитет: Универзитет у Тузли					
Факултет/и: Филозофски факултет					
Студијски програм: Педагогија-психологија					
Стечено звање: Дипломирани педагог-психолог					
2.2. Студије другог циклуса или магистарске студије					
Година уписа:	2010.	Година завршетка:	2012.	Просјечна оцјена током студија:	9
Универзитет: Универзитет у Бањој Луци					
Факултет/и: Филозофски факултет					
Студијски програм: Педагогија					
Назив завршног рада другог циклуса или магистарске тезе, датум одбране: Предрасуде и етнички стереотипи ученика основношколског узраста три нације у Босни и Херцеговини, 6. 6. 2012. године					
Ужа научна област завршног рада другог циклуса или магистарске тезе: Општа педагогија					
Стечено звање: магистар педагогије					
2.3. Студије трећег циклуса					
Година уписа:	2015/2016.	Број ECTS остварених до сада:	180	Просјечна оцјена током студија:	9,41
Факултет/и: Филозофски факултет					
Студијски програм: Педагогија					

2.4. Приказ научних и стручних радова студента		
РБ	Подаци о референци	Категорија ¹
1.	Навести појединачно радове, књиге, поглавља. Додати потребан број редова. Користити исти стил за навођење свих референци у 2.4	
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		ДА НЕ
РБ		Категорија
1.	Карић, Е. (2010/2011). <i>Komunikacija sa delikventnom djecom. Post Scriptum, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu, 1, 82–86.</i>	Рад није категорисан
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		ДА <u>НЕ</u>
РБ		Категорија
2.	Карић, Е. (2012). <i>Predrasude i etnički stereotipi između učenika osnovnoškolskog uzrasta tri nacije u Bosni i Hercegovini. Naša škola, časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja, 3-4, 129–145.</i>	Оригинални научни рад
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		<u>ДА</u> НЕ
РБ		Категорија
3.	Карић, Е. (2012/2013). <i>Partnerstvo porodice i predškolske ustanove. Post Scriptum, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu, 3, 83–86.</i>	Рад није категорисан
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		ДА <u>НЕ</u>
РБ		Категорија
4.	Рошић, Ф. и Карић, Е. (2013). <i>Vaspitač kao faktor u izgradnji partnerstva porodice i predškolske ustanove. Naša škola, časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja, 2, 79–94.</i>	Оригинални научни рад
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		ДА <u>НЕ</u>
РБ		Категорија
5.	Карић, Е. и Капић, Е. (2014). <i>Етнички стереотипи у Босни и Херцеговини. Педагошка стварност, часопис за школска и</i>	Оригинални

¹ Категорија се односи на оне часописе и научне скупове који су категорисани у складу са Правилником о публикацији научних публикација („Службени гласник РС”, бр. 77/10) и Правилником о мјерилима за остваривање и финансирање Програма одржавања научних скупова („Службени гласник РС”, бр. 102/14) односно припадност рада часописима индексираним у свјетским цитатним базама.

	културно-просветна питања, 2, 369–381.	научни рад	
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		<u>ДА</u>	НЕ
РБ		Категорија	
6.	Карић, Е. и Карић, Е. (2016). Emancipatorsko vaspitanje u alternativnim školama. <i>Naša škola, časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja</i> , 76/246, 21–28.	Рад није категорисан	
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		ДА	<u>НЕ</u>
РБ		Категорија	
7.	Карић, Е. (2019). Osobine nastavnika i uključenost učenika u nastavu. <i>Društvene i humanističke studije DHS</i> , 3(9), 277–294. ERIH PLUS, DOAJ, CEEOL	Изворни научни рад	
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		<u>ДА</u>	НЕ
РБ		Категорија	
8.	Карић, Е. (2019/2020). Zainteresovanost i uključenost učenika u nastavu. <i>Post Scriptum, Časopis za društvene, humanističke i prirodne nauke</i> , 8/9, 243–260. CEEOL	Изворни научни рад	
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		<u>ДА</u>	НЕ
РБ		Категорија	
9.	Карић, Е. (2020). Vrijednosti i vrijednosne orijentacije. <i>Društvene i humanističke studije DHS</i> , 1(10), 273–290. ERIH PLUS, DOAJ, CEEOL	Прегледни рад	
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		<u>ДА</u>	НЕ

3. УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

1. Наслов докторске дисертације: Вриједносне оријентације и укљученост ученика у наставу
2. Научно поље и ужа научна област: Педагошке науке, Методика васпитно-образовног рада
3. Датум прихватања теме докторске дисертације и бројеви одлука одговарајућих органа чланица и Универзитета: Тема докторске дисертације одобрена је Одлуком бр. 02/04-

3.1604-29/20 коју је донио Сенат Универзитета у Бањој Луци 23. 7. 2020. године, на основу Приједлога одлуке Научно-наставног вијећа Филозофског факултета, број 07/3.1070-3/20, од 13. 7. 2020. године

4. Датум прихватања Извјештаја комисије за оцјену подобности студента, теме и ментора за израду докторске дисертације и бројеви одлука одговарајућих органа чланица и Универзитета: Извјештај комисије за оцјену подобности студента, теме и ментора за израду докторске дисертације одобрен је Одлуком бр. 02/04-3.1604-29/20 коју је донио Сенат Универзитета у Бањој Луци 23. 7. 2020. године, на основу Приједлога одлуке Научно-наставног вијећа Филозофског факултета, број 07/3.1070-3/20, од 13. 7. 2020. године
5. Садржај докторске дисертације уз навођење броја страна:

УВОД (1)

ВРИЈЕДНОСТИ, ВРИЈЕДНОСНИ СИСТЕМИ И ВРИЈЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ (2)

Дефинисање вриједности, вриједносних система и вриједносних оријентација (2)

Вриједносне класификације (7)

ТЕОРИЈЕ ВРИЈЕДНОСТИ И ВРИЈЕДНОСНИХ СИСТЕМА (10)

Шпангер-Олпортов вриједносни систем (10)

Рокичев вриједносни систем (13)

Шварцова структура вриједности (15)

ПРЕГЛЕД РАНИЈИХ ИСТРАЖИВАЊА О ВРИЈЕДНОСТИМА И ВРИЈЕДНОСНИМ ОРИЈЕНТАЦИЈАМА УЧЕНИКА (25)

ВАСПИТНИ ПРОЦЕС И РАЗВОЈ ВРИЈЕДНОСТИ (34)

Циљеви васпитања и вриједности (35)

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ ВАСПИТАЊУ И РАЗВИЈАЊУ ВРИЈЕДНОСТИ УЧЕНИКА (39)

Социологијска теорија васпитања и вриједности (39)

Прагматистичка теорија васпитања и вриједности (40)

Бихевиористичка теорија васпитања и вриједности (42)

Есенцијалистичка теорија васпитања и вриједности (43)

Егзистенцијалистичка теорија васпитања и вриједности (45)

Етатистичка теорија васпитања и вриједности (47)

Персоналистичка теорија васпитања и вриједности (48)

Религијски оквир развоја вриједносних система (49)

Исламски вриједносни систем (49)

Хришћански вриједносни систем (52)

Јудаизамски вриједносни систем (54)

ШКОЛА И РАЗВОЈ ВРИЈЕДНОСТИ, ВРИЈЕДНОСНИХ СИСТЕМА И ВРИЈЕДНОСНИХ ОРИЈЕНТАЦИЈА (57)

ВРИЈЕДНОСНО-ВАСПИТНА КРИЗА (67)

УКЉУЧЕНОСТ УЧЕНИКА У НАСТАВУ (74)

Дефиниције и термилошко одређење укључености ученика у наставу (74)

КОГНИТИВНА УКЉУЧЕНОСТ (81)

Дефиниције когнитивне укључености у наставу (81)

Теорија Лава Виготског о когнитивном развоју (82)

Пијажеова теорија о когнитивном развоју (85)

Детерминанте когнитивне укључености (90)

ЕМОЦИОНАЛНА УКЉУЧЕНОСТ (97)

Дефиниције емоционалне укључености у наставу (97)

Теорија Џона Болбија о привржености (афективној везаности) (98)

Емоције, њихов значај и подстицање у настави (100)

Детерминанте емоционалне укључености (103)

СОЦИЈАЛНА УКЉУЧЕНОСТ (107)

Дефиниције социјалне укључености у наставу (107)

Теорија Ерика Ериксона о психосоцијалном развоју (108)

Детерминанте социјалне укључености (112)

ПРЕГЛЕД РАНИЈИХ ИСТРАЖИВАЊА УКЉУЧЕНОСТИ УЧЕНИКА У НАСТАВУ (116)

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА (129)

Пристап предмету и проблему истраживања (129)

Циљеви истраживања (130)

Задаци истраживања (130)

Хипотезе истраживања (131)

Посебне хипотезе (131)

Варијабле истраживања (132)

Методе истраживања (132)

Инструменти истраживања (136)

План и ток истраживања (143)

Популација и узорак истраживања (143)

Етичка разматрања истраживања (145)

Нивои статистичке анализе (146)

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА (147)

Карактеристике дистрибуције фреквенција (147)

Тестирање хипотеза (154)

Укљученост у наставу и статусна обиљежја испитаника (тестирање посебне хипотезе 1) (154)

Вриједносне оријентације у односу на статусна обиљежја испитаника (тестирање посебне хипотезе 2) (165)

Вриједносне оријентације као предиктори нивоа укључености у наставу (тестирање посебне хипотезе 3) (176)

ЗАКЉУЧЦИ (196)

ЛИТЕРАТУРА (204)

ПРИЛОЗИ (219)

6. Истаћи основне податке о докторској дисертацији: обавезно укључујући обим, број и називе поглавља, број табела, слика, шема, графикана и број литературних навода: Докторска дисертација написана је латиничним писмом (фонтом Times New Roman, величине 12, проред 1,5). Има укупно 232 стране и 9 страна које садрже: насловну страну, информације о ментору и докторској дисертацији и садржај. У дисертацији је кориштено 166 библиографских јединица, релевантних педагошких научних и стручних радова, књига, дипломских и магистарских радова и докторских дисертација. Структуру докторске дисертације чини седам сљедећих поглавља: 1. Увод, 2. Теоријски пристап проблему истраживања, 3. Методологија истраживања, 4. Резултати истраживања и њихова интерпретација, 5. Закључци, 6. Литература и 7. Прилози. У склопу поглавља Прилози налазе се истраживачки инструменти, списак 42 назива табела и списак 7 назива графикана који се налазе у докторској дисертацији.

Докторска дисертација написана је академским стилем уз поштовање АПА стандарда цитирања.

4. УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Докторска дисертација је усмјерена на теоријско проучавање и емпиријско истраживање вриједносних оријентација и укључености ученика у наставу. Изазовност и актуелност теме је у подстицању вриједносних оријентација које су се у претходним истраживањима показале као предиктори у нивоима укључености у наставу и укупној укључености у наставу. С обзиром да су млади под утицајем вриједности и вриједносних оријентација које уче и усвајају у породици, из медија и друштвене средине, гдје највише утицаја има вршњачка група и школски систем, сагледавање фактора који могу усмјеравати процесе усвајања исправних вриједности и вриједносних оријентација младих од значаја је за теорију и праксу васпитања и образовања.

Предмет овог истраживања обухвата вриједносне оријентације и укљученост ученика у наставу. Проблем истраживања односи се на утврђивање разлика изражености укључености у наставу и вриједносних оријентација у зависности од пола, узраста, општег успјеха и социо-економског статуса ученика и утврђивање повезаности вриједносних оријентација и укључености у наставу у зависности од пола, узраста, општег успјеха и социо-економског статуса. Циљеви истраживања гласе: 1) истражити разлике у изражености укупне укључености у наставу и њених димензија: когнитивна, емоционална и социјална у зависности од пола, узраста, општег успјеха и социо-економског статуса ученика, 2) истражити разлике изражености вриједносних оријентација ученика у зависности од пола, узраста, општег успјеха и социо-економског статуса ученика, 3) истражити повезаност (у виду предиктора) вриједносних оријентација на укљученост у наставу у зависности од пола, узраста, општег успјеха и социо-економског статуса ученика.

Главне хипотезе истраживања гласе:

1. Претпоставља се да су пол, узраст, општи успјех и социо-економски статус повезани са изражености разлика укључености у наставу и вриједносних оријентација.
2. Претпоставља се да су вриједносне оријентације предиктори укључености у наставу (укупна укљученост у наставу и њене димензије: когнитивна, емоционална и социјална) у зависности од пола, узраста, општег успјеха и социо-економског статуса ученика.

За потребе тестирања главних хипотеза истраживања утврђене су сљедеће посебне хипотезе:

Х-1: Претпоставља се да се израженост укупне и димензија нивоа укључености у наставу (когнитивна, емоционална и социјална) разликује у зависности од пола, узраста, општег успјеха и социо-економског статуса ученика.

Х-2: Претпоставља се да се израженост вриједносних оријентација операционализованих помоћу Шварцове структуре вриједности разликује у зависности од пола, узраста, општег успјеха и социо-економског статуса ученика.

Х-3: Вриједносне оријентације представљају систематске предикторе укупне и димензија нивоа укључености у наставу (когнитивна, емоционална и социјална) чак и када се статистички контролишу ефекти пола, узраста, општег успјеха и социо-економског

статуса ученика.

У првом дијелу теоријског рада, кандидаткиња свеобухватно анализира постојеће теоријске приступе везане за проблематику вриједности и вриједносних оријентација међу ученицима и младима, користећи се различитим теоријским моделима, прије свега Шпрангер-Олпортовим вриједносним системом, Рокичевим вриједносним системом и Шварцовом структуром вриједности. У складу са тиме, даје исцрпан преглед ранијих истраживања о вриједностима и вриједносним оријентацијама ученика (Al-Kahtani и Allam, 2013; Bojović и сар., 2015; Bolčević, 2017; Bouillet, 2004; Čekrlija и сар., 2004; Franc и сар., 2002; Havelka, 1998; Hossain и сар., 2011; Ilišin, 2011; Lacey, 1998; Mikanović, 2013; Pehlić, 2007; Schwartz и Rubel-Lifschitz, 2009; Schwartz и Rubel, 2005; Švigir, 2016). Бави се и питањима односа васпитног процеса и формирања вриједносних оријентација ученика, усмјеравајући се ка односу циљева васпитања и друштвених вриједности, наглашавајући друштвено-историјску условљеност васпитног процеса, гдје се „циљеви васпитања формулишу изван педагошке теорије као нешто што представља идеал друштва, односно, оних снага које репрезентују једно укупно друштвено стање” (Krneta, 1978, стр. 28). У том контексту, у једном поглављу свеобухватно анализира утицај школе, посебно издвајајући однос према моралном васпитању ученика као основи формирања погледа на свијет и усвајања друштвених вриједности.

Други дио посвећен је одређивању концепта укључености ученика у наставу. Кандидаткиња, консултујући већи број извора, поставља дефиниције и расправља о терминолошком одређењу укључености ученика у наставу (Abrami и сар., 1995; Boras, 2009; Erdoğan, 2016; Fredricks, Blumenfeld и Paris, 2004; Imširagić, Čatić и Čatić, 2016; Jensen, 2003; Kafedžić, 2015; Rimm-Kaufmann и сар., 2015; Rošić, 2015; Rovani и сар., 2017; Skinner и Belmont, 1993; Станковић-Јанковић, 2012; Svedružić, 2012; Tot, 2010; Zečić и Jeina, 2006). На основу теоријске анализе, издваја три димензије укључености: когнитивну, емоционалну и социјалну укљученост ученика. Сваку појединачну димензију разматра кроз исцрпно теоријско проучавање које обухвата дефиниције, теоријске оквири, теоријске приступе и детерминанте. Теоријски дио рада, кандидаткиња завршава прегледом истраживања који се баве проблематиком укључености ученика у наставу, консултујући већи број референци.

У истраживању (Ракас-Дрљан и Машић, 2013) потврђено је да су ученице више заинтересоване и укључене у наставу у односу на ученике. У налазима истраживања наведених ауторки добијено је да ученице више активно прате рад на настави и више судјелују у настави у односу на ученике (Ракас-Дрљан и Машић, 2013).

Лукетић (2018), у експерименталном дијелу истраживања, добила је да је школски успјех под великим утицајем породице. У истом истраживању утврђено је да на школски успјех ученика утичу и родитељски стилови вођења. Ученици који имају виши школски успјех (одличан, врлодобар) изјаснили су се да пуно времена проводе са родитељима, да имају коректан однос са родитељима и да им родитељи дају подршку у односу на ученике са нижим школским успјехом (добар, довољан, недовољан) (Лукетић, 2018).

Ученици са одличним социо-економским статусом показали су већу заинтересованост и укљученост у наставу у односу на ученике са слабијим социо-економским статусом. Они ученици који имају бољи социо-економски статус имају боље услове за учењем у односу на ученике слабијег социо-економског статуса. Такође, ученици са бољим социо-економским статусом имају подршку од стране родитеља за учењем и остваривањем резултата као и подстицаје за разлику од ученика са слабијим социо-економским статусом. Родитељи ученика са бољим социо-економским статусом подстичу своју дјецу на учење и говоре им и примјером показују да завршеном школом

могу имати сигурност у животу. У прилог наведеном су истраживања аутора (Ђурић, 2015; Гаврић, 2019; Синановић, 2021).

Шварц и Рубел (2005) у налазима истраживања добили су да је пол испитаника статистички значајан на субскалама властито одрицање у корист испитаника женског пола и властито напредак у корист испитаника мушког пола.

Истраживање (Микановића, 2013) о вриједносним оријентацијама ученика основне школе показало је да ученици преферирају теоријске, естетске и религијске вриједности.

С обзиром да нису пронађена истраживања других аутора у виду предикторности и повезаности вриједносних оријентација са укљученошћу у наставу, нису се могли довести у везу налази истраживања добијени у овој докторској дисертацији са налазима истраживања других аутора. Пронађен је велики број истраживања других аутора на тему вриједносних оријентација и укључености у наставу на начин да се повезаност вриједносних оријентација и укључености у наставу доводи у везу са другим варијаблама. Детаљан преглед истраживања других аутора о вриједносним оријентацијама и укључености у наставу, управо због наведене проблематике, дат је у теоријском дијелу рада. Међутим, они су се бавили вриједносним оријентацијама и укључености у наставу и наведене варијабле доводили су у везу са неким другим варијаблама (Andrabi и Jabeen, 2016; Baucal, 2012; Bolčević, 2017; Bradley i Corwyn, 2002; Erdođdu, 2016, 2020; Felizardo и cap., 2016; Herceg, 2019; Капић, 2019, 2019/2020; Lalić-Vučetić, 2015; Lakotić, 2020; Metallidou и Vlachou, 2007; Negotić, 2020; Posavec, 2019; Putarek и cap., 2016; Rovn и cap., 2013, 2017; Rubić, 2021; Станковић-Јанковић, 2012; Svedružić, 2012; Šimić Šašić и Sorić, 2011; Švigir, 2016; Vlah и cap., 2011; Wentzel, 1998).

Кандидаткиња је свеобухватно и критички приступила теоријској изради теме докторске дисертације што је створило квалитетну основу за израду методолошког оквира за истраживање вриједносних оријентација и укључености у наставу.

Теоријско-методолошка основа докторске дисертације даје допринос у тумачењу, разумијевању и истраживању вриједносних оријентација и укључености ученика у наставу.

Научни и практични допринос докторске дисертације је у значају истраживања за наставну праксу кроз могућност унапређења наставе промовишући различите модалитете укључености и вриједносних оријентација ученика који су се показали статистички значајним за истраживање након уклањања утицаја посредујућих варијабли пола, узраста, школског успјеха и социо-економског статуса и усклађивање образовних исхода са вриједносним оријентацијама властито одрицање и задржавање традиционалних односа које су се показале као предиктори укључености у наставу.

1. Укратко описати разлоге због којих су истраживања предузета и представити проблем, предмет, циљеве и хипотезе.
2. На основу прегледа литературе, сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан (водити рачуна да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету).
3. Навести допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања.
4. Навести очекивани научни и практични допринос дисертације.

5. МАТЕРИЈАЛ И МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

Материјал чине истраживачки инструменти који су кориштени за потребе истраживања ове докторске дисертације. Кориштени су сљедећи истраживачки инструменти: PVQ скалер – Шварцов упитник вриједности и Скалер УУН – Скалер укључености у наставу. Критеријуми за избор наведених инструмената су сљедећи: у PVQ инструменту који садржи 40 вербалних портрета испитаник одређује колико му је особа која је описана портретом слична, PVQ инструмент испитаницима је веома занимљив и једноставан за испуњавање, PVQ инструмент данас је један од највише примјењиваних инструмената за испитивање вриједносних оријентација, PVQ инструмент омогућује да се за сваког испитаника на основу његових одговора утврди која је од четири вриједносне оријентације за њега доминантна, односно, којој вриједносној оријентацији припада, УУН Скалер мјери ставове ученика о укључености у наставу кроз когнитивну, емоционалну и социјалну субскалу и скалу укупне укључености у наставу, инструмент је дизајниран на начин да обухвата ставове ученика о укључености у наставу кроз субскеале (когнитивна, емоционална и социјална укљученост) и скалу укупне укључености у наставу.

Студија је имала квантитативни приступ, а по дизајну емпиријско истраживање је неекспериментална, корелативна студија, дескриптивно-аналитичког карактера, усмјерена према експлорацији и дескрипцији укључености ученика у настави и њихових вриједносних оријентација.

Приликом израде докторске дисертације кандидаткиња је користила адекватне истраживачке методе. Методу теоријске анализе и синтезе користила је у теоријској разради теме истраживања за анализу и синтезу користећи већи број научних извора. Дескриптивна метода је примијењена у циљу одређења и описивања појаве коју је потом кандидаткиња емпиријски истраживала. Поступак који се користио за прикупљање података у истраживању јесте анкетирање, а инструмент који се користио у склопу одабраног поступка јесте анкетни лист.

У првобитном плану истраживања, истраживање је требало урадити са још једним истраживачким инструментом, AVL инструментом – Олпорт, Вернон, Линзи инструментом вриједности. Аргументи кандидаткиње да одустане од примјене резултата истраживања добијених AVL инструментом су сљедећи:

1) у истраживању није кориштен у цјелини AVL инструмент који се састоји од дијела 1 и 2, него је кориштен само први дио инструмента;

2) приликом примјене инструмента на узорку, дјецци је AVL инструмент био изузетно тежак за попуњавање. Доста тврдњи нису разумјели, па им је истраживач појашњавао. Такође, инструмент је сам по себи, на начин како захтјева да се попуне одговори, био компликован за рад дјецци основношколског и средњошколског узраста;

3) коефицијент релијабилности (*Cronbach alpha*) је изузетно низак за AVL инструмент и није за даљу анализу нити употребу добијених резултата истраживања: политичка вриједносна оријентација 0,022, умјетничка вриједносна оријентација 0,052, религијска вриједносна оријентација 0,038, научна вриједносна оријентација 0,060, економска вриједносна оријентација 0,167, социјална вриједносна оријентација 0,136;

4) анализа добијених резултата истраживања није показала да је иједна категорија вриједности по AVL -у предиктор за укљученост у наставу.

Обим истраживања је довољан за доношење поузданих закључака. Статистичка обрада података коју је кандидаткиња користила при обради резултата је адекватна. У обради података кандидаткиња је користила поступке дескриптивне и инференцијалне

статистике примјеном *SPSS* програма, а утврђени су сљедећи параметри и показатељи за:

1. коефицијенте релијабилности (*Cronbach alpha*) за све кориштене скале и субскеале;
2. карактеристике остварених дистрибуција варијабле (аритметичке средине, стандардне девијације, медијан, скјунис, куртосис), провјера ваљаности прикупљених података, те адекватности дистрибуција варијабле за кориштење намјераних статистичких техника;
3. тестирање значајности разлика аритметичких средина т-тестом (*Indipendent Simple Test*) када се ради о разликама између двије групе, те факторским анализама варијансе (ANOVA) када се ради о тестирању значајности разлике аритметичких средина у зависности од више варијабли;
4. коефицијенте корелације (*Pearson*) и тестирање њихове значајности;
5. стандардизоване величине ефеката за све тестиране односе (*Cohenov d, Eta², R²*);
6. регресиона анализа за провјеру предиктивности вриједносних оријентација у односу на критеријску варијаблу укљученост у наставу;
7. хијерархијска регресиона анализа за контролу ефеката социодемографских варијабли на поменути однос.

Све наведене методе, технике прикупљања података и статистичка обрада података увјерљиво и поуздано освјетљавају проблематику истраживања коју је кандидаткиња одабрала и воде резултатима до којих се дошло.

1. Описати и дати основне карактеристике материјала који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала.
2. Дати кратак увид у примијењени метод истраживања, при чему је важно оцијенити сљедеће:
 - a. Да ли су примијењене методе истраживања адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетском оквиру;
 - b. Образложити евентуалне измјене првобитног плана истраживања;
 - c. Да ли је обим истраживања довољан за доношење поузданих закључака или је потребно проширити постојеће или увести нове методе;
 - d. Да ли је статистичка обрада података адекватна, ако је кориштена при обради резултата.

6. РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Кандидаткиња је резултате квантитативног истраживања представила кроз тестирање сљедећих хипотеза:

Укљученост у наставу и статусна обиљежја испитаника (тестирање посебне хипотезе 1),

Вриједносне оријентације у односу на статусна обиљежја испитаника (тестирање посебне хипотезе 2),

Вриједносне оријентације као предиктори нивоа укључености у наставу (тестирање посебне хипотезе 3).

Комисија се одлучује да представи најзначајније резултате истраживања до којих је кандидаткиња дошла у докторској дисертацији.

Урађена анализа за потребе тестирања посебне хипотезе 1 показала је да су

разлике аритметичких средина резултата с обзиром на пол испитаника статистички значајне на субскалама когнитивне ($t = 2,373$; $p = 0,018$), социјалне ($t = 5,558$; $p = 0,000$) и укупне укључености у наставу ($t = 2,916$; $p = 0,004$) у корист испитаника женског пола, а с обзиром на узраст испитаника на субскалама когнитивне ($t = 7,066$; $p = 0,000$), емоционалне ($t = 9,162$; $p = 0,000$) и укупне укључености у наставу ($t = 7,222$; $p = 0,000$) у корист испитаника основне школе.

Резултати истраживања показују да је посебна хипотеза 1 која се односи на разлике у укључености у наставу с обзиром на школски успјех испитаника потврђена у случајевима:

а) когнитивне укључености у наставу између ученика са одличним успјехом и ученика са недовољним ($MD = 5,400$; $p = 0,000$), довољним ($MD = 7,818$; $p = 0,024$), добрим ($MD = 3,001$; $p = 0,000$) и врлодобрим успјехом ($MD = 2,397$; $p = 0,001$), те између ученика са врлодобрим и ученика са недовољним успјехом ($MD = 3,003$; $p = 0,005$);

б) социјалне укључености у наставу између ученика са одличним успјехом и ученика са недовољним ($MD = 3,344$; $p = 0,000$) и добрим успјехом ($MD = 1,995$; $p = 0,005$), те између ученика са врлодобрим и ученика са недовољним успјехом ($MD = 2,135$, $p = 0,048$);

в) укупне укључености ученика у наставу између ученика са одличним успјехом и ученика са недовољним ($MD = 11,200$; $p = 0,000$), добрим ($MD = 5,011$; $p = 0,025$) и врлодобрим успјехом ($MD = 4,356$; $p = 0,043$), те између ученика са врлодобрим и ученика са недовољним успјехом ($MD = 6,845$; $p = 0,020$). Ови резултати показују да су одлични и врлодобри ученици више заинтересовани и укључени у наставу од ученика са нижим школским успјехом.

Такође, резултати показују да је посебна хипотеза 1 која се односи на разлике у укључености у наставу с обзиром на социо-економски статус испитаника потврђена у случајевима:

а) когнитивне укључености у наставу између ученика са одличним и ученика са задовољавајућим социо-економским статусом ($MD = 3,454$; $p = 0,022$), те између ученика са одличним и добрим социо-економским статусом ($MD = 1,266$; $p = 0,048$);

б) емоционалне укључености у наставу између ученика са одличним и ученика са задовољавајућим социо-економским статусом ($MD = 4,193$; $p = 0,019$), те између ученика са одличним и добрим социо-економским статусом ($MD = 1,715$; $p = 0,018$);

в) социјалне укључености у наставу између ученика са одличним и ученика са задовољавајућим социо-економским статусом ($MD = 2,710$; $p = 0,048$);

г) укупне укључености ученика у наставу између ученика са одличним и ученика са задовољавајућим социо-економским статусом ($MD = 10,357$; $p = 0,003$), те између ученика са одличним и добрим социо-економским статусом ($MD = 3,787$; $p = 0,011$). Ученици са бољим социо-економским статусом су заинтересовани и укључени у наставу, док су ученици са слабијим социо-економским статусом слабо заинтересовани и укључени у наставу.

Резултати извршене анализе за потребе тестирања посебне хипотезе 2 показали су да су разлике аритметичких средина на субскалама PVQ скалера с обзиром на пол испитаника статистички значајне на субскалама: властито одрицање ($t = 5,521$; $p = 0,000$) у корист испитаника женског пола, властито напредак ($t = 3,310$; $p = 0,001$) у корист испитаника мушког пола и отвореност за промјене ($t = 3,525$; $p = 0,000$) у корист испитаника женског пола, а с обзиром на узраст испитаника само на субскалама властитог

напретка ($t = 2,895$; $p = 0,004$) у корист испитаника средње школе и задржавања традиционалних односа ($t = 5,264$; $p = 0,000$) у корист испитаника узраста основне школе.

Дио посебне хипотезе 2 који се односи на разлике аритметичких средина на субскалама PVQ скалера с обзиром на школски успјех испитаника потврђен је на субскалама:

а) властито одрицање између ученика са одличним и недовољним ($MD = 4,735$; $p = 0,034$), те између ученика са одличним и добрим успјехом ($MD = 4,133$; $p = 0,004$);

б) отвореност за промјене између ученика са врлодобрим и довољним успјехом ($MD = 8,074$; $p = 0,047$), те између ученика са одличним и довољним успјехом ($MD = 8,334$; $p = 0,020$).

Дио посебне хипотезе 2 о статистичкој значајности разлика у просјечној изражености вриједносних оријентација мјерених скалером PVQ с обзиром на социо-економски статус испитаника потврђен је за властито одрицање у корист ученика са одличним у односу на ученике са задовољавајућим социјалним статусом ($MD = 5,896$; $p = 0,027$) и за задржавање традиционалних односа у корист ученика са одличним у односу на оне са добрим социо-економским статусом ($MD = 2,674$; $p = 0,011$).

У тестирању посебне хипотезе 3 кориштен је поступак категоријске регресије или оптималног скалирања гдје су предикторске варијабле мотивациони типови вриједносних оријентација (по PVQ), а критеријска варијабла укљученост у наставу која је мјерена на три субскале и скором укупне укључености.

Резултати извршене анализе показали су да мотивациони типови (по PVQ) као предиктори за критеријску варијаблу когнитивна укљученост у наставу:

- а) објашњавају 22,5% варијансе когнитивне укључености у наставу;
- б) вриједност за F-коэффициент статистички је значајна само за предиктор задржавање традиционалних односа;
- в) задржавање традиционалних односа као предиктор има најизраженији утицај;
- г) за један предиктор вриједности за β -коэффициент су негативне што указује да би се повећањем дисперзије у том предиктору смањила дисперзија у критеријској варијабли.

Даље, резултати извршене анализе показали су да мотивациони типови (по PVQ) као предиктори за критеријску варијаблу емоционална укљученост у наставу:

- а) објашњавају 24,9% варијансе емоционалне укључености у наставу као критеријске варијабле;
- б) вриједност за F-коэффициент статистички је значајна само за предиктор задржавање традиционалних односа;
- в) задржавање традиционалних односа као предиктор има најизраженији утицај;
- г) за један предиктор вриједности за β -коэффициент су негативне што указује да би се повећањем дисперзије у том предиктору смањила дисперзија у критеријској варијабли.

Мотивациони типови (по PVQ) као предиктори за критеријску варијаблу социјална укљученост у наставу:

- а) објашњавају 21,3% варијансе социјалне укључености у наставу;
- б) вриједност за F-коэффициент статистички је значајна само за предиктор властито одрицање и овај предиктор има најизраженији утицај;
- в) преостала три предиктора вриједности за β -коэффициент су позитивне што доказује да

би се повећањем дисперзије у тим предикторима повећала дисперзија у критеријској варијабли, али пошто у овим случајевима није статистички значајан F-коефицијент овај утицај се не може очекивати и у популацији.

Мотивациони типови и вриједносне оријентације као предиктори за укупну укљученост у наставу:

- а) објашњавају 29,5% варијансе укупне укључености у наставу што представља близу једне трећине варијансе ове критеријске варијабле;
- б) вриједносна оријентација задржавање традиционалних односа као предиктор има најизраженији утицај, а други по величини утицаја је предиктор властито одрицање;
- в) за један предиктор вриједности за β -коефицијент су негативне што показује да би повећањем дисперзије у овом предиктору дошло до смањења дисперзије у критеријској варијабли.

Резултати извршене анализе за потребе тестирања посебне хипотезе 3 потврдили су ову хипотезу у случајевима:

- а) предиктора задржавање традиционалних односа за когнитивну, емоционалну и укупну укљученост у наставу и
- б) предиктора властито одрицање за социјалну и укупну укљученост у наставу као критеријске варијабле.

Поступком категоричке регресије у осталим случајевима посебна хипотеза 3 није потврђена, односно, није се показао статистички значајним утицај осталих предиктора на ове критеријске варијабле.

Резултати извршене хијерархијске вишеструке секвенционалне регресионе анализе за потребе тестирања хипотезе 3 о утицају вриједносних оријентација, као независне варијабле, на укљученост у наставу, као зависне варијабле, уз статистичко уклањање утицаја посредујућих варијабли: пол, узраст, школски успјех и социоекономски статус породице испитаника, показали су да вриједносне оријентације могу објаснити 2,1% варијансе емоционалне укључености у наставу, 1,4% варијансе укупне укључености, 1,2% когнитивне варијансе и 1,0% варијансе социјалне укључености у наставу.

Вриједности за β -коефицијент показују да највећу снагу повезаности независне и зависне варијабле, након уклањања утицаја посредујућих варијабли, има вриједносна оријентација властито одрицање код когнитивне, социјалне и укупне укључености, а вриједносна оријентација задржавање традиционалних односа код емоционалне укључености у наставу.

Најмању снагу повезаности вриједносних оријентација са укључености у наставу, према вриједностима за β -коефицијент, има властито успјех за сваки од видова укључености и за укупну укљученост у наставу.

На основу свега наведеног, Комисија констатује да је кандидаткиња резултате истраживања јасно приказала, логично и јасно тумачила, те их је критички упоређивала са резултатима истраживања других аутора.

Научни допринос докторске дисертације кандидаткиње Емине Капић огледа се у повезивању предикторности вриједносних оријентација и укључености ученика у наставу. Ријетка су истраживања која на овај начин третирају ова два феномена и повезују их. Ранија истраживања других аутора о вриједносним оријентацијама и укључености у наставу била су усмјерен на испитивања које вриједности и вриједносне оријентације

заузимају највећи ранг, а које најмањи ранг код дјете, студената и одраслих. Такође, ранија истраживања нису била осмишљена и урађена кроз три димензије (когнитивну, емоционалну и социјалну) него се испитивала укупна укљученост у наставу. У докторској дисертацији су дате и оперативне дефиниције вриједности, вриједносних оријентација и укључености у наставу као и њених димензија (когнитивна, емоционална и социјална).

Практични допринос докторске дисертације кандидаткиње Емине Капић огледа се у томе да вриједносне оријентације које су се показале као предиктори укључености у наставу (властито одрицање и задржавање традиционалних односа) могу да се подстичу у настави кроз методе васпитног рада попут методе увјеравања и убјеђивања, методе подстицања, методе вјежбања и навикавања. Најбољи избор васпитних средстава за подстицање вриједносних оријентација властито одрицање и задржавање традиционалних односа били би: рад на моделима, играње улога, рад у малим групама, примјери из властитог и друштвеног живота, као и примјери из литературе гдје би ученици постигли свијест о властитим својствима.

Кандидаткиња је у докторској дисертацији навела и препоруке будућим истраживачима за даља истраживања. Препоруке су сљедеће: истраживање проблематике утицаја вриједносних оријентација према Олпорт, Вернон и Линзи, Рокичевој и Шварцовой студији вриједности на пол, узраст, школски успјех и социо-економски статус ученика и да добијене резултате истраживања успореде и виде које су вриједносне оријентације код ученика по којој студији вриједности доминантне. Сугерише се да се истражује и постојање разлика у нивоу укључености у наставу међу ученицима исте вриједносне оријентације с обзиром на њихов пол, узраст, школски успјех и социо-економски статус, затим, који наставни предмети ученике највише доводе до укључености у наставу и који интерактивни облици рада највише доводе до укључености ученика у наставу.

1. Укратко навести резултате до којих је студент дошао.
2. Оцијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући их са резултатима других аутора и да ли је студент при томе испољавао довољно критичности.
3. Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и практични допринос, те да ли указују на нове правце истраживања.

7. ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

Докторска дисертација кандидаткиње Емине Капић под називом *Вриједносне оријентације и укљученост ученика у наставу* је њен самосталан, студиозан научно-истраживачки рад, усмјерен на педагошки проблем који се бави повезивањем вриједносних оријентација и укључености ученика у наставу. Докторска дисертација својом теоријско-методолошком основом даје значајан допринос педагошкој науци, јер представља оригиналан научни рад који даје нова сазнања о повезаности вриједносних оријентација у виду предикторности на укљученост у наставу.

Резултати квантитативне анализе и наведени закључци представљају оригинална научна сазнања и изузетно важан извор за разумијевање вриједносних оријентација и укључености у наставу. На основу увида у структуру цијеле докторске дисертације, темељито урађене теоријске разраде теме, квалитетно урађене квантитативне анализе добијених резултата истраживања, Комисија закључује да је кандидаткиња теоријско-

методолошки утемељила докторску дисертацију и дошла до изузетно важних резултата за педагошку праксу.

Комисија позитивно оцјењује докторску дисертацију *Вриједносне оријентације и укљученост ученика у наставу* кандидаткиње Емине Капић, те предлаже Научно-наставном вијећу Филозофског факултета и Сенату Универзитета у Бањој Луци да се докторска дисертација прихвати, а кандидаткињи одобри јавна одбрана докторске дисертације пред Комисијом у назначеном саставу.

Мјесто и датум:
Бања Лука и Копар,
5. 2. 2024. године



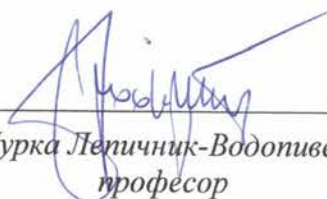
Проф. др Тања Станковић-Јанковић, редовни
професор

Предсједник комисије



Проф. др Александра Шинђић-Радић, редовни
професор

Члан



Проф. др Јурка Лепичник-Водопивец, редовни
професор

Члан

Изјава 1

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем
да је докторска дисертација

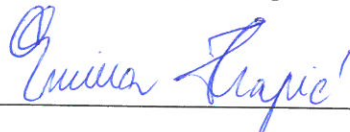
Наслов дисертације Вриједносне оријентације и укљученост ученика у наставу

Наслов дисертације на енглеском језику Value orientations and students' involvement in teaching

- резултат сопственог истраживачког рада,
 да докторска дисертација, у цјелини или у дијеловима, није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

У Бањој Луци, дана 14.03.2024. године

Потпис докторанда



Изјава 2

Изјава којом се овлашћује Универзитет у Бањој Луци да докторску дисертацију учини јавно доступном

Овлашћујем Универзитет у Бањој Луци да моју докторску дисертацију под насловом Вриједносне оријентације и укљученост ученика у наставу која је моје ауторско дјело, учини јавно доступном.

Докторску дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату, погодном за трајно архивирање.

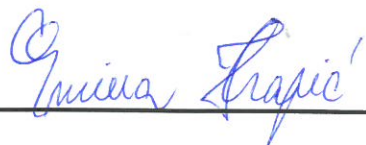
Моју докторску дисертацију похрањену у дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (*Creative Commons*) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство - некомерцијално - без прераде
4. Ауторство - некомерцијално - дијелити под истим условима
5. Ауторство - без прераде
6. Ауторство - дијелити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Бањој Луци, дана 14.03.2024. године

Потпис докторанда



ТИПОВИ ЛИЦЕНЦИ КРЕАТИВНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ

Ауторство (CC BY)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

Ауторство - некомерцијално (CC BY-NC)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - некомерцијално - без прерада (CC BY-NC-ND)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дјела.

Ауторство - некомерцијално - дијелити под истим условима (CC BY-NC-SA)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дијела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада

Ауторство - без прерада (CC BY-ND)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - дијелити под истим условима (CC BY-SA)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.

Напомена: Овај текст није саставни дио изјаве аутора.

Више информација на линку: <http://creativecommons.org.rs/>

Изјава 3

Изјава о идентичности штампане и електронске верзије докторске дисертације

Име и презиме аутора Емина Капић
Наслов дисертације „Вриједносне оријентације и укљученост ученика у наставу“
Ментор проф. др Тамара Прибишев Белеслин

Изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације идентична електронској верзији коју сам предао/ла за дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци.

У Бањој Луци 14.03.2024. године

Потпис докторанда