

ДРАЖЕНКО ЈОРГИЋ

**АКАДЕМСКО ПИСАЊЕ
ЗАВРШНИХ РАДОВА**

БАЊА ЛУКА, 2016.

Издавач:
ГрафоМарк, Лакташи

Рецензенти:
академик Драго Бранковић
проф др. Ненад Сузић

Лектор:
Биљана Бабић

Корице:
Тихомир Будић
tihomir.budic@gmail.com

Штампа:
ГрафоМарк, Лакташи

За штампарију:
Јелена Милинчић

Тираж:
100

ISBN:0000000000000

ДРАЖЕНКО ЈОРГИЋ

**АКАДЕМСКО ПИСАЊЕ
ЗАВРШНИХ РАДОВА**

БАЊА ЛУКА, 2016.

САДРЖАЈ

| | |
|--|-----------|
| ПРЕДГОВОР..... | 7 |
| 1. ПРИЈЕ ПИСАЊА ЗАВРШНОГ РАДА..... | 9 |
| 1.1. Шта је Завршни рад..... | 9 |
| 1.2. Избор теме и ментора за писање Завршног рада..... | 10 |
| 1.3. Пријављивање и одобравање теме Завршног рада..... | 11 |
| 1.4. Читање доступне литературе и других извора сазнања..... | 12 |
| 1.5. Вођење биљешки и „поштено“ писање..... | 14 |
| 1.6. Припрема и писање Завршног рада..... | 15 |
| 2. ПИСАЊЕ ЗАВРШНОГ РАДА..... | 23 |
| 2.1. Корице..... | 24 |
| 2.2. Садржај..... | 28 |
| 2.3. Увод..... | 29 |
| 2.4. Основни и изведени појмови..... | 30 |
| 2.5. Теоријски приступ проблему истраживања..... | 31 |
| 2.5.1. <i>Парафразирање</i> | 35 |
| 2.5.2. <i>Самосталан студентски текст</i> | 38 |
| 2.5.3. <i>Цитирање</i> | 45 |
| 2.6. Преглед резултата досадашњих истраживања..... | 53 |
| 2.7. Методологија истраживања..... | 55 |
| 2.8. Резултати истраживања..... | 66 |
| 2.9. Закључак..... | 71 |
| 2.10. Литература..... | 72 |
| 2.11. Прилози..... | 79 |
| 2.12. Ток, процес и завршетак писања Завршног рада..... | 81 |

| | |
|--|------------|
| 3. ПОСЛИЈЕ НАПИСАНОГ ЗАВРШНОГ РАДА..... | 85 |
| 3.1. Пријављивање одбране Завршног рада..... | 85 |
| 3.2. Одбрана Завршног рада..... | 87 |
| 3.3. Послије одбране Завршног рада..... | 89 |
| 4. ЗАКЉУЧАК..... | 91 |
| 5. ЛИТЕРАТУРА | 93 |
| 6. ПРИЛОЗИ..... | 99 |
| 6.1. Примјер завршног (bachelor) рада на првом циклусу студија педагогије..... | 85 |
| 6.2. Молба читаоцима ове књиге..... | 87 |
| О аутору..... | 187 |

ПРЕДГОВОР

Многе ствари у животу људи раде на сложенији, дужи, па често и погрешан начин, а те исте ствари би се могле радити једноставније, у краћем времену и тачно. Тако је и у писању. Када пишу семинарске радове, приказе, есеје, а поготово завршне радове, студенти то често започну да раде без икакве претходне припреме. Они се чак ни не информишу како се то пише. Због тога многи студенти имају отпор у писању, тешко им је да пишу, то им је сложен, дуготрајан и монотон посао. Све то се одражава и на квалитет сарадње са њиховим менторима, те се често претвара у честе и дуготрајне, а узгред и непотребне консултације.

Постоји неколико разлога зашто сам се определио за академско писање завршних радова. Један од њих је да помогнем многим студентима на почетку и током студија. Када већ пишу прве семинарске радове, есеје, приказе и сличне радове, да схвате колико је корисно претходно консултовање о томе гдје могу да виде како се то ради и како то изгледа на један пристојан академски начин. Међутим, много битнији разлози су да овим радом помогнем бројним студентима првог и другог циклуса који завршавају студије и њиховим потенцијалним менторима.

Да би студенти првог и другог циклуса студија били што ефикаснији у завршавању студија, односно да би што прије дипломирали, корисно би им било да науче како се академски пишу завршни радови. Тиме би се скратило вријеме за припрему, писање и одбрану завршног рада. Исто тако, били би и добар примјер наредним генерацијама дипломаца.

Корист од академског писања завршних радова имају и ментори. Ту мислим и на актуелне, али и будуће менторе (доценте, ванредне и редовне професоре). Познавањем и кориштењем кључних одредница ове књиге менторски посао може бити много једноставнији. Оно што је сигурно је да се обим консултација може свести на минимум и скратити период до тренутка одбрана завршних радова. Обострано задовољство ментора и кандидата сигурно ће бити много веће, него у случајевима када не постоје овакви или слични радови.

Књига има два дијела, један је тзв. теоријски, а други тзв. практични. У првом, теоријском, дијелу апострофиран је значај и улога познавања и кориштења разних стандарда и препорука у академском писању. Описана је техника, али и логика академског писања у различитим сегментима писања завршног рада, од прве до задње странице рукописа завршног рада. Други дио књиге углавном се подудара са првим и он практично расвјетљава како то изгледа техника и логика академског писања завршних радова. Поред тога, други дио књиге је завршни рад студенткиње Мирославе Миливојевић, сада већ дипломиране педагогице. Њој сам био ментор приликом писања завршног рада и имао веома позитивна искуства. Овом приликом јој се срдечно захваљујем за сву досадашњу сарадњу, а поготово за њену сагласност да њен завршни рад буде дио ове књиге.

Аутор

1. ПРИЈЕ ПИСАЊА ЗАВРШНОГ РАДА

Прије писања завршног рада битно је да студенти знају шта све треба предузети да би се обавила успјешна припрема. За њих је битно да разјасне неке дилеме ако постоје, а оне се могу односити на сљедеће: шта је то уствари завршни рад, избор теме и ментора за писање завршног рада, пријављивање и одобравање теме завршног рада, читање доступне литературе и других извора сазнања, вођење биљешки и „поштено“ писање и припрема и писање завршног рада.

1.1. Шта је завршни рад

Сваки студент поред полагања испита, писања семинарских радова и обављања стручне праксе треба да пише завршни рад. Ово је често завршни документ на првом циклусу, али и обавезан на другом циклусу студија. Завршни рад се пише из неколико разлога, и то: обједињавање свих или већине сазнања са дотичног студија у једну интегралну цјелину, жеља или интересовање студента за још неке проблеме који нису били евидентни на студију, компензација недостатака и слабости формалног образовања на дотичном студију и други разлози.

Завршни рад је јединствена прилика да се сва или већина сазнања и искустава уклопе у једну функционалну цјелину. На овај начин студенти кроз писање завршног рада понављају скоро све што су учили на студију и тако се боље припремају за обављање своје будуће професије. Завршним радом студенти могу и да рјешавају неке актуелне практичне проблеме.

Ниједан наставни план и програм није савршен. Увијек ће постојати још неки садржаји који су се могли наћи у наставном плану и програму било ког студија. Због ових ограничења студенти кроз завршни рад могу да науче још нешто ново што није било садржај на њиховом студију. Студентске жеље и интересовања управо кроз завршни рад могу бити актуелни професионални проблеми или нешто што може дочекати студенте као проблем већ у првим данима њиховог запослења. Да би се ово спријечило, јединствена им је прилика да о томе више сазнају кроз академско писање завршног рада.

Данас ниједан студиј није савршен. Током студија дешавају се многи пропусти. Неки од пропуста могу бити: неповезаност теорије и актуелне праксе, лош рад појединих наставника, изостанак актуелних садржаја у наставним предметима, недовољан омјер предавања и вјежби, слабо и недовољно организована практична настава и слични пропусти. Да би се компензовали ови пропусти, студенти могу тематски и методолошки (проучавањем и/или истраживањем) усмјерити свој завршни рад управо у правцу отклањања ових недостатака и пропуста.

Наравно, ово нису једини разлози за оправданост академског писања завршног рада. Вјероватно постоје још неки разлози, које препознају сами студенти и тичу се искључиво њихових личних проблема. У сваком случају, завршни рад је завршни испит који сваком студенту представља повратну информацију колико је компетентан да се независно бави својом професијом.

1.2. Избор теме и ментора за писање завршног рада

Пожељно је да се избор теме и ментора за писање завршног рада на оба циклуса студија обави на почетку предзадњег семестра студија. Неопходно би било још да се тада студенти информишу и о појединим предметима из задњег семестра, да проуче њихове наставне програме, јер ће можда неко од студената бити заинтересован управо за оне теме које су блиске појединим наставним предметима задњег семестра. Теме не бирају студенти већ предлажу потенцијалном ментору неколико тема за писање завршног рада, јер ментор није чаробњак да вади теме из рукава кад год то пожели било који студент. Много боља варијанта је да студенти из претходно наведених разлога предложе неколико тема. Такође, добро би било да се студенти претходно информишу код потенцијалног ментора, које су све теме раније биле код тог ментора, како се не би поновили слични приједлози. Послије тих приједлога студенти се договарају са ментором која је најприхватљивија тема завршног рада. Најадекватније су оне теме које имају у наслову *до десет ријечи*, које су јасне и нису превише глобалне и уопштене. Теме које се предлажу морају бити из научног подручја, односно из наставних предмета које предаје потенцијални ментор. Прије него што дође други пут код ментора са приједлозима тема, студент треба да анализира досадашње теме које су биле код ментора, а посебно наставне програме и обавезну ли-

тратуру из менторових предмета како би добио јаснији увид у приједлоге тема. Најбржи начин је да ишчитају све наслове и поднасловe у садржајима обавезне и шире литературе и тако покушају формулисати сличне наслове за своје приједлоге тема.

Након што су студенти добро изанализирали досадашње теме и доступну литературу из менторових предмета, долазе код ментора на разговор са листом папира на којем је написано четири до пет приједлога назива завршног рада. Ти називи не смију бити исти као неке теме које су раније писане. Они могу бити слични, али је пожељно да се, ипак, доста разликују у односу на претходне теме завршних радова.

Када се у разговору са ментором установи да се један приједлог разликује од претходних тема, онда се финално одређује наслов теме завршног рада. Договорену тему и податке о студенту ментор евидентира у својој интерној документацији и покреће даљу процедуру за писање завршног рада.

1.3. Пријављивање и одобравање теме завршног рада

Након што су се студент и ментор договорили тачно око назива теме завршног рада, слиједи процес пријављивања и одобравања теме. Овај процес се на другом циклусу студија разликује у односу на први. Дуже траје и сложенији је.

На *првом циклусу студија* пријављивање и одобравање теме завршног рада изгледа овако: Студент добија од ментора образац за пријављивање теме завршног рада. Исти студент попуњава и попуњени образац даје ментору на увид и потпис. Потписан образац студент предаје секретару студијског програма. Послије тога, секретар је дужан да тај образац прослиједи за наредну сједницу вијећа одговарајућег студијског програма како би се на тој сједници одобрила тема од већине чланова тог вијећа. Послије пријављивања теме слиједи одобравање исте. На сједници вијећа дотичног студијског програма секретар износи приједлог теме завршног рада. Сви чланови вијећа имају прилику да анализирају приједлог и да се усаглашавају да ли је тема добро формулисана или не. На тој сједници одобрава се приједлог теме или се евентуално изврше одређене корекције назива ако за то постоји оправдан разлог. Када се тема завршног рада усвоји на сједници, то практично значи да студент формално може да почне да пише свој завршни рад.

Теме завршних (master) радова са другог циклуса студија, за разлику од завршних (bachelor) радова, даље се делегирају на наредну сједницу наставно-научног вијећа одговарајућег факултета. Послије сједнице, дужност секретара је да на захтјев студента обавијести кандидата о одобравању теме и тачном наслову исте (ако је случајно дошло до одређене корекције наслова).

На другом циклусу студија пријављивање и одобравање теме завршног рада изгледа овако: Студент треба да напише краћу аутобиографију и образложење свог завршног рада. То су уствари прилози молби коју такође треба да напишу. Молба се односи на одобрење теме и менторства у писању завршног рада. Молбу, заједно са биографијом и образложењем завршног рада, даје ментору на увид и потпис. Потписану документацију ментор даље прослијеђује секретару студијског програма. Послије тога, секретар је дужан да ту документацију прослиједи за наредну сједницу вијећа студијског програма како би се на тој сједници предложила комисија за оцјену подобности теме и кандидата за писање завршног (master) рада. У саставу те комисије би требала бити, поред тога што је ментор обавезан члан, још два члана која су из истог или доста сличног научног подручја као и ментор. Послије именована комисија делегира се тај приједлог комисије на наредну сједницу наставно-научног вијећа (ННВ). На сједници ННВ-а разматра се и усваја приједлог састава комисије. Послије те сједнице именована комисија на челу са ментором пише Извјештај о подобности теме и кандидата за писање завршног рада. Након што комисија напише тај извјештај и потпишу га сва три члана, она га делегира на сљедећу сједницу ННВ-а, на којој се формално усваја тај извјештај. Послије те друге сједнице ННВ-а ментор обавјештава кандидата о исходу те сједнице. Тиме је одобрена тема завршног рада и ментор за менторство кандидата.

1.4. Читање доступне литературе и других извора сазнања

Када је студент информисан да му је одобрена тема, слиједи читање доступне литературе и других извора сазнања. У почетку је битно да прво прочита менторове књиге и научно-стручне чланке који су повезани са датом темом завршног рада. Увидом у попис литературе коју је користио ментор за писање својих радова, студент даље чита доступну литературу других аутора које је навео ментор у својим пописима литературе. На овај начин студент се информише шта му је све доступно и шта све у почетку још треба да чита.

Поред менторових радова (књиге, научни и стручни чланци) и радова које је користио ментор за писање својих радова, студент обавезно треба да чита и релевантне радове као што су: монографије других аутора, рјечници, лексикони, енциклопедије, зборници, а посебно бројни научни и стручни часописи (нпр. *Наша школа*, *Педагогија*, *Настава и васпитање*, *Педагошка стварност* и сл). За читање ове литературе студент може да користи услуге факултетске, школске, градске или неке друге библиотеке. Многи научни и стручни часописи данас су доступни и у електронском издању путем интернета.

Поред доступне литературе студент користи и друге изворе сазнања. Ту првенствено мислим на електронске изворе као што су: *CD*, *DVD*, *MP3*, *TV*, радио и интернет. Од ових извора интернет се највише користи. За претраживање радова на интернету најпогоднији је *Google Академик* (eng. Google Scholar). Претраживање је једноставно – изабере се опција научног поља и кључне ријечи из наслова теме завршног рада. Код преузимања радова са интернета јако је битно да се тачно зна име *WEB* странице, а посебно име аутора ажурираног текста. Треба водити рачуна да текстови са интернета за које се не зна наслов и име аутора нису поуздани за читање и позивање у тексту завршног рада приликом цитирања или парафразирања, те такве текстове не треба ни читати.

Читање доступне литературе спада у веома сложену интелектуалну вјештину. Различите врсте и обими текстова читају се на различите начине. Мидхат Шамић истиче да:

„није нужно читати сваку књигу, напис, у цјелини, од почетка до краја. Књиге које у таквим случајевима заслужују да се прочитају од корица до корица спадају у рјеђе књиге. Довољно је прочитати само оне дијелове који пружају научне информације (податке, идеје) о одређеној теми. У томе погледу може да буде од користи индекс имена, односно појмова, и садржај књиге, које треба прегледати прије свих других дијелова дјела“ (Šamić, 1968, str. 63).

Сваки рад који студент чита треба да се евидентира у посебној радној свесци. Евидентирају се детаљни подаци о оригиналном извору сазнања, и то: презиме и име аутора, година издања, назив рада, наслов књиге, наслов часописа или зборника (ако није књига), град, издавач и број странице са које је цитат. Код електронских извора такође је битно евидентирати што више података о извору сазнања. Поред евиден-

тирања извора сазнања битно је да студент током читања свих извора води и биљешке у радној свесци. Биљешке се односе на кључне појмове, дефиниције, занимљива запажања, и оно што је најбитније, кључни подаци који су везани за писање завршног рада.

1.5. Вођење биљешки и „поштено“ писање

Док студент чита доступне радове везане за тему свог завршног рада, препоручљиво је да истовремено и води одређене биљешке. За то је пожељно имати одређену радну биљежницу. Свака ријеч, синтагма, реченица или пасус које чита студент прилика су за повезивање тих сазнања са идејама које ће се писмено пренијети приликом писања завршног рада. Разлог за вођење биљешки налазимо у оправданости да свако битно сазнање и идеја која се појави у датом тренутку буде записана. То је и оправдано, јер знам из искуства колико пута сам имао неке идеје, али сам их заборавио, јер их тог тренутка нисам нигдје забиљежио. Када запишете неко битно сазнање или идеју, то вам је касније добра „одскачна даска“ за продуковање нових идеја за писање, које такође одмах треба забиљежити у радној биљежници.

Још једна битна ставка код вођења биљешки док читате неки текст је и у томе што вам се у току читања и биљежења развијају идеје како припремати и структурисати текст који ћете писати, а односи се на ваш завршни рад. Вођење биљешки је уједно и пут ка креирању *оријентационог садржаја* завршног рада, а посебно ка дефинисању наслова и гранању истих на поднасловне.

Не постоје нека одређена правила за вријеме писања завршног рада. То је ствар личног стила и афинитета ка писању. Неко може истовремено да чита радове и да пише, неко чита, води биљешке и истовремено пише, док има и оних који читају радове, воде биљешке и истовремено на рачунару куцају текст. Лично мислим да за писање завршног рада треба урадити одређену припрему, која подразумева прво проналажење и прикупљање релевантних штампаних и електронских извора, читање и вођење биљежака (директно на радовима или одвојено у посебној биљежници) па тек онда писање. То писање можете радити на папиру, па на рачунару или одмах на рачунару. Препоручујем онима који споро куцају на рачунару да писање прво раде на папиру, па онда на рачунару. Вјерујте, креативна идеја тако брзо „побјегне“, да је тешко можете сачувати ако баш споро куцате на рачунару.

Најбитнија ставка код писања завршног рада је „поштено“ писање. Докле год „поштено“ пишете, никад нећете „упрљати“ свој образ. Плагијат или крађа туђег текста и приписивање као свог строго је забрањено. Шта год да сте читали и то желите да препричате, текстуално сажмете или дословно цитирате, морате се позивати на ауторе тог текста док пишете. Тиме сте морално оснажени и поштени, а исто тако растете у очима ваших будућих читалаца. Неки студенти мисле да ако се често позивају на ауторе да је то лош рад. Ту се варају, то су још квалитетнији радови, али наравно, ту не треба баш претјеривати, па се дословно само позивати на друге већ ипак и себе уносити у писање. Читаоци врло добро разликују оне који само наводе друге ауторе у односу на оне који се коректно позивају на друге ауторе, али се јасно виде и лични коментари, промишљања и сопствени текст. Дакле, завршни радови у којима се јасно види позивање на друге ауторе, али и лични текст студента су радови који се брзо одобравају за одбрану и имају највише оцјене након одбране.

1.6. Припрема и писање завршног рада

Да би студенти започели писање завршног рада, морају се претходно добро припремити. Припрема подразумијева прикупљање и читање бројних извора сазнања (књиге, часописи, електронски извори и сл) и вођење биљешки током читања. Приликом припреме за писање неопходно је креирати *оријентациони садржај* завршног рада. Садржај, уствари, представља водич за писање завршног рада. Он нас једноставно усмјерава одакле почети, а гдје завршити писање.

Најефикаснија припрема за писање завршног рада била би у виду радионица о академском писању. Резултати једног истраживања (Nzekwe-Excel, 2014) показали су да искуства са оваквих радионица знатно утичу на побољшање академских перформанси студената. Овакве радионице не само да утичу на академска постигнућа него и на способност учења студената. У сврху што ефикасније припреме и писања завршног рада данас се можемо ослонити и на веома корисне програме (софтвере) и системе за писање академских текстова, нпр. за писање чланака за најпознатије свјетске научне часописе. Те софтвере и системе можемо разврстати у три категорије, и то (Lo, Liu, & Wang, 2014): прикупљање и сортирање литературе (*EndNote, Zotero*

и *Readcube*), вјежбање писања и превенција плагијаторства (*Criterion, MyAccess, WriteCheck, Qbook, Turnitin* и *DWright*) и размјештање текста (*Collocation Checker, Linggle, COCA, NTNU Web Concurdancer* и *VLC Web Concurdancer*). Припрема односно прикупљање бројних извора и битних података за писање завршних радова зна бити много олакшана коришћењем тзв. *Wiki* технологија. Једно истраживање (Yusoff, Alwi, & Ibrahim, 2012) показало је како приликом сарадничког писања путем *Wiki-ja* складиштење података може бити веома корисно.

Писање завршног рада подразумијева студентско придржавање бројних стандарда који се данас користе у писању научних и стручних радова односно у академском писању. Поштивањем одређених захтјева у писању студенти полако изграђују и један нови идентитет, идентитет креатора академских текстова. У изградњи идентитета креатора академских текстова одређену улогу има и глас студента претворен у писану форму. Студенти треба приликом писања да се ослањају на доминантне конвенције када је у питању представљање гласа у писаној ријечи, али исто тако не треба у потпуности да се одрекну свог гласа који је својствен типично за њихову личност. Пажљива прерада доминантних конвенција у писању у правцу усаглашавања са сопственим гласом може бити пут до прихватања читалачкој публици (Nelson & Castello, 2012). У академским текстовима, поред језичких обиљежја, приликом писања и читања у изградњи идентитета утичу и бројни нејезички фактори, као што су емоције и породица (Crawford, et al, 2014). Приликом писања завршног рада текст истог би морао да личи на академски дискурс. Такав дискурс је најлакше препознати према фреквенцији кључних ријечи у тексту завршног рада. Постоје чак и одређени статистички поступци за екстраховање кључних ријечи (Види код: Raquot & Bestgen, 2009). Кључне ријечи могу бити од велике користи када се пише завршни рад. Једно истраживање (Вајанки, et al, 2009) показало је како се добра семантичка платформа може користити приликом писања, с једне стране, али и као подршка социјалног интердисциплинарног окружења путем информационих технологија, с друге стране. Истовремено писање и туторијали преко социјалног окружења дају велико богатство учењу и напредовању у писању. Ненад Сузић, професор Универзитета у Бањој Луци, проучавао је најактуелније публикације које се баве стандардима коректног научног писања и написао веома јасну и читљиву публикацију о томе. Књига се зове *Правила писања научног рада: АРА и други стандарди*. Ову књигу

и књигу *Publication manual of the American Psychological Association* бих препоручио свима онима који желе да правилно и научно поште-но пишу. Анализирајући ове двије књиге увидио сам да је неопходно студентима што више приближити исте, посебно за академско писање завршног рада. Одлучио сам да из ових књига издвојим најбитнија правила и допуним их још неким правилима, савјетима и препорукама из других радова о академском писању за писање завршног рада. Међу овим препорукама неке су и моје лично.

Дакле, да би студенти технички исправно, научно поштено и коректно писали текст у сваком поглављу завршног рада, неопходно је да се придржавају сљедећих оријентационих правила, савјета и препорука:

1) **Обим рада** – Обим завршног „bachelor“ рада је од 30 до 60 страница текста, док је препоручљиви обим завршног „master“ рада од 80 до 120 страница, али без прилога. Дакле, текст до прилога не би требао бити обима мањег од 30 страница за „bachelor“, односно од 80 страница за „master“ рад.

2) **Маргине** – Све маргине (горња, доња, лијева и десна) текста да буду онакве какве су кад се иначе отвори *Word-ов* документ.

3) **Текст** – За опцију текста (врсту писма) изаберите *Times New Roman*, величина слова је 12 *pt* (фонт), проред или размак између два реда (*line spacing*) је 1,5, а текст је поравнан са лијеве и десне стране (*justify*). Текст студенти пишу ијекавски, а за писмо могу изабрати ћирилицу или латиницу у зависности од њиховог личног избора. Када неке ријечи или синтагме у тексту желите посебно да нагласите или назначите, те ријечи или синтагме пишете косим словима (никако подвучено или *болдовано*). Пожељно је да то често не понављате, јер се такви текстови тешко читају и читаоци тешко препознају шта је битно, а шта мање битно у таквом тексту.

4) **Садржај** – Представља структуру свих наслова и поднаслова цјелокупног текста завршног рада. Најчешће та структура почиње уводом, а завршава прилозима.

5) **Наслови и поднаслови (позиционирање у тексту)** – У тексту завршног рада, не могу се низати наслови један за другим односно одмах испод наслова поднаслов. Између њих мора постојати тзв. *везивни текст*. Везивни текст не мора бити обиман. Довољно је у виду једног параграфа најавити наредни текст, односно наредне поднаслове. Овим везивним текстом се, уствари, најављују наредни поднаслови који при-

падају том наслову изнад везивног текста. Сваки наслов из *првог нивоа* наслова у тексту завршног рада нумерише се редним бројевима по принципу 1., 2., 3., и слично, и пише се строго у врху странице, и то центрирано на средину реда, те великим и масним (*bold*) словима величине 14 *pt*. То је и логично, јер су наслови из првог нивоа највећа поглавља рада, па се читањем текста осјети почетак неког новог великог поглавља. Наслови *другог нивоа*, односно наслови потпоглавља нумеришу се по принципу 1.1., 1.2., или 2.1., 2.2., итд., и пишу се центрирано на средину реда, масним и малим словима, и исто величине 14 *pt*. *Трећи ниво* наслова у тексту завршног рада нумерише се по принципу 1.1.1., 1.1.2., или 2.1.1., 2.1.2., итд., позиционира се са лијеве стране, и то масним и малим словима величине 13 *pt*. Четврти и пети ниво наслова у тексту је веома ријетка ситуација за рукописе на првом и другом циклусу студија. Ако у ком случају постоји, онда се наслови четвртог и петог нивоа не нумеришу и не позиционирају изван текста. Четврти ниво наслова позиционира се лијево, масним и малим нормалним словима величине 12 *pt* и на крају наслова се ставља тачка. Послије те тачке у продужетку наставља се текст везан за тај наслов. Пети ниво наслова позиционира се лијево, масним и малим косим словима величине 12 *pt* и на крају наслова се ставља тачка. Овај наслов се увлачи удесно за један до два центиметра. Послије тачке се као и у четвртном нивоу у продужетку наставља текст везан за тај наслов. Најприхватљивији размак између *наслова* и *текста* испод њих је два притиска на типку *enter*. Размак између *завршеног текста* неког поглавља и *наредног наслова* је три притиска на типку *enter*, осим у случајевима када је сљедећи наслов велико поглавље (први ниво), па га како смо претходно нагласили стављамо на врх сљедеће странице.

6) Параграфи (пасуси) – Текст завршног рада (испод сваког наслова или поднаслова) пише се у параграфима или пасусима. У сваком поглављу или потпоглављу први (уводни) и посљедњи (закључни) параграф је искључиво само *Ваш*. У првом и задњем параграфу, дакле нема цитирања нити парафразирања других аутора. Почетна реченица сваког параграфа (осим првог) увлачи се удесно једним притиском на типку у лијевом горњем углу тастатуре (типка је изнад типке означене као *Caps Lock* и означена је често као *tab*). Једно поглавље (наслов или поднаслов) обично има текст у виду *минимално три* или више параграфа. Зашто је обично минимално три параграфа? Па, вјероватно је логика да је први параграф уводни, други представља разраду неке идеје

и трећи, ако су само три параграфа, завршни или закључни параграф. Сваки параграф или пасус представља *једну идеју* или мисао о којој нешто пишемо, и обично *један параграф има минимално три реченице*. Прва је уводна реченица, другом разрађујемо идеју, а трећом, ако је параграф од само три реченице, заокружујемо или закључујемо идеју или мисао о којој смо писали у претходним реченицама. Није пожељно да параграфи буду преобимни, са веома много реченица, па да буду нпр. на двије или више страница. То треба избјежавати. Пожељно је да реченице унутар параграфа буду кратке и јасне. Предугачке реченице могу збунити читаоца тако да он касније не уочава основну идеју која се пружа у тексту параграфа. Краће реченице читаоци боље разумију.

7) Слова, симболи и знакови интерпункције – Приликом куцања текста у сваком параграфу често ћете бити у прилици да куцате и специфична слова, симболе, ознаке или знакове интерпункције. Тачка (.), зарез (,), упитник (?), узвичник (!), тачка-зарез (;), двотачка (:) и слични знаци искључиво се пишу *иза задњег слова* претходно написане ријечи у реченици. Дакле, не смије бити никаквог размака између задњег слова и наведених знакова. Послије сваке реченице (након интерпункцијског знака) иде размак и онда почињете писати сљедећу реченицу. Погрешно је, рецимо, да последије тачке (.) на крају реченице и првог слова прве ријечи сљедеће реченице не буде размак. Статистички симболи пишу се косим словима (осим грчких слова). Бројне међународне мјерне јединице пишу се латиницом. Погрешно је нпр. 17 центиметара написати као 17 цм. Дакле, исправно је написати 17 cm. Отворени наводници („) пишу се уз прво слово или знак прве ријечи на почетку цитата (без икаквог размака), а затворени наводници (“) исто тако, али уз задње слово или знак задње ријечи на крају неког цитата. Ако постоји „цитирање унутар цитирања“ онда се у такви ситуацијама наводе полунаводници (нпр. „он то наглашава као ‘цитирање у цитирању’ и наглашава да се тада пишу полунаводници“). Код полусложеница користите цртице или кратке црте (-) и њима спајате двије ријечи. Између задњег слова прве ријечи, цртице и првог слова друге ријечи или неког податка нема никаквог размака. На примјер: васпитно-образовни рад, стр. 23-31 и слично.

8) Набрајања (серијације, подјеле, класификације и сл) - Када нешто набрајате (наводите неке подјеле или класификације) и желите то да нагласите *једно испод другог* у сваком наредном реду у сврху очигледности и прегледности, можете користити сљедеће опције: бројеве

са тачком иза броја (без размака), па размаком између те тачке и првог слова или знака прве ријечи, бројеве са затвореном заградом иза броја, слова са истим опцијама тачака и заграда и пуне квадратиће или кружиће (eng. Bullets). Пракса је да се неки други знаци уопште не користе већ само ови наведени. Код набрајања, иза сваког појма на крају реда уз задње слово задње ријечи иде зарез, иза предзадње набројаног појма иде зарез, па везник (и) и на крају задњег појма уз задње слово задње ријечи иде тачка (.). Ево у *Табели 1* неколико примјера тих опција:

Табела 1.

Примјери набрајања (подјела, класификација и сл.)

| | | |
|---|--|--|
| 1. први појам, 2. други појам, и 3. трећи појам. | 1) први појам, 2) други појам, и 3) трећи појам. | а. први појам, б. други појам, и в. трећи појам. |
| а) први појам, б) други појам, в) трећи појам, г) четврти појам, и д) пети појам. | ▪ први појам, ▪ други појам, и ▪ трећи појам. | • први појам, • други појам, и • трећи појам. |

Оно што је битно код набрајања да се никада текст неког новог поглавља не пише тако да се одмах на почетку или на крају нешто набраја. На почетку би морао бити бар један уводни параграф у којем нема набрајања, а ако се деси да је набрајање негдје на крају текста, логично би било да се ипак на крају текста у неколико реченица прокоментаришу те ставке које су набројане.

9) *Табеле* – Некада ће студенти бити у прилици да што прегледније опишу податке. У ту сврху се онда служе одређеним табелама. У водећим свјетским часописима табеле се раде веома упрошћено. Оне су углавном без вертикалних линија и са само кључним хоризонталним линијама. Табелу треба што једноставније креирати и обавезно што јасније именовати. Табеле се нумеришу и пишу нормалним словима. На примјер, Табела 24. Испод назива нпр. Табела 24. именује се табела, и то косим словима. На примјер, *Школски успјех и учеиће у секцијама*. Назив табеле треба да што увјерљивије представи шта је то у табели. Постоји више врста табела. Једноставније табеле имају само категорије

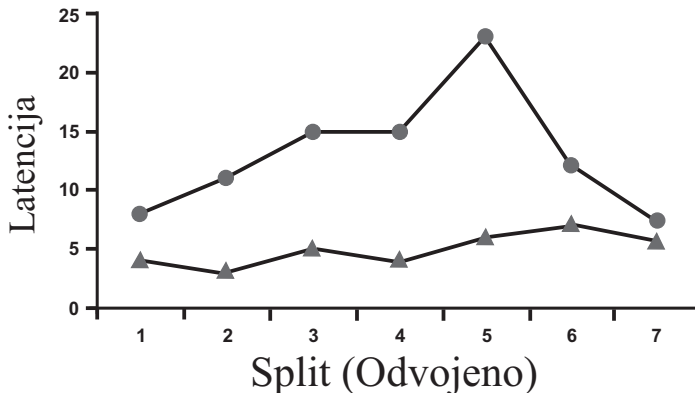
колона или редова, док сложеније имају укрштање категорија колона са категоријама редова. Испод табеле, ако је нужно, може се додати напомена у виду додатних објашњења о неким специфичним симболима и ознакама. Ево примјера једне табеле, с тим што у овом примјеру није назив табеле писан косим словима, а иначе треба да буде косим словима како би се истакао назив (Suzić, 2010, str. 57):

Tabela X

Greške procjene mladih i starijih grupa

| Nivo težine | Procjena standardne greške | | Standardna devijacija | | Veličina uzorka | |
|-------------|----------------------------|---------|-----------------------|---------|-----------------|---------|
| | Mlađi | Stariji | Mlađi | Stariji | Mlađi | Stariji |
| Nizak | 0,05 | 0,14 | 0,08 | 0,15 | 12 | 18 |
| Srednji | 0,05 | 0,17 | 0,07 | 0,15 | 15 | 12 |
| Visok | 0,11 | 0,26 | 0,10 | 0,21 | 16 | 14 |

10) Графициони, цртежи, шеме и сл. – За што очигледније и увјерљивије визуелно представљање одређених података некада ће бити потребно да студенти те податке представе путем графикана, хистограма, цртежа, скица, шема и сл (eng. Figure). Код оваквог представљања битно је што јасније и прецизније именовати нпр. графикон, али исто тако је битно да графикони, цртежи и нпр. шеме буду што једноставнији и прегледнији, без неких сувишних и непотребних детаља. Ево примјер једног графикана (Исто, str. 66):



Код именовања графикана, хистограма, цртежа, скица, шема и сл., постоји разлика у односу на табеле. У овом случају назив и број нпр. графикана пише се *испод* графикана, и то косим словима, а у продужетку се нормалним словима пише назив графикана. На примјер, *Графикон 24*. Разлике између дјечака и дјевојчица у брзини гласног читања.

2. ПИСАЊЕ ЗАВРШНОГ РАДА

Писање завршног рада може се вршити на више начина. Неко то може да ради још док прикупља изворе, док их летимично чита, а неко то ради искључиво након што изврши све припреме. Те припреме подразумевају претходно прикупљене изворе, њихово читање и вођење биљешки по изворима или изван њих. Приликом писања рада најтежи посао студентима је успостављање континуиране везе између текста и наслова сваког поглавља. Све вријеме мора постојати та веза и никако се не смије „одлутати“ од онога што је написано у наслову одређеног поглавља завршног рада.

За анализу повезаности текста и наслова одређеног поглавља односно могућих пропуста ментори би требало да се служе тзв. текстографским приступом. То подразумева анализу контекстуалности написаног текста. Другачије речено, треба установити зашто је тај текст баш тако написан и зашто баш на том, а не на неком другом мјесту (Starfield, Paltridge, & Ravelli, 2014).

Да би били ефикасни у писању, било би добро да се студенти придржавају одређених правила. Стен Јоенсиен са Гетебуршког универзитета препоручује 13 правила у академском писању. То су: 1) учинити академско писање навиком, 2) записати аргументе и артикулисати их у писању, 3) бирати и представити проблем који више интересује друге него вас, 4) радити на неколико рукописа истовремено и дати их на рецензију, 5) поштовати коментаре рецензента, 6) усавршавати свој језик, 7) користити литературу, 8) текст у форми: Почетак – Средина – Крај, 9) приликом подношења рукописа слиједити упутства, 10) провјерити да ли се рукопис уклапа у профил часописа, 11) ревизија рукописа, 12) ограничена моћ уредника и 13) ради, заврши, публикуј (Jönsson, 2006). Осим правила од велике користи за унапређивање академског писања завршних радова су и директне инструкције. Аб Манан, Јаганатан и Пандиан су експериментално потврдили резултате још неких истраживања у којима се показало да директно инструисање студената може значајно да унаприједи садржај, језик и организацију академских текстова (Ab Manan, Jaganathan, & Pandian, 2014). Сличне инструкције, као што су оне у виду вршњачких састанака о писању могу бити од обостране користи као одличан оквир за унапређивање академског писања (Murray & Thow, 2014).

У даљем тексту слиједи препоруке, теоријска и практична техничка и логичка искуства о томе како би било најприхватљивије уредити одређене елементе оријентационог рукописа завршног рада. То су између осталог: корице, садржај, увод, основни и изведени појмови, теоријски приступ проблему истраживања, преглед резултата досадашњих истраживања, методологија истраживања, резултати истраживања, закључак, литература, прилози и слични елементи оријентационог рукописа.

2.1. Корице

Најчешће се написани завршни радови увезују у тврде корице. Прва страница рада, односно корица рада треба да буде што транспарентнија. На њој се налазе основни подаци о студенту (кандидата за одбрану завршног рада) и установи на којој је студирао.

На врху корице или прве странице рада обично иду подаци о установи на којој је студирао студент. То подразумијева сљедеће: назив универзитета, факултета и студијског програма са знаком о ком је циклусу ријеч. Подаци се уносе центрирано, све великим словима величине 12 *pt*. Ево како то изгледа за први циклус студија, а исто је и за други циклус:

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
СТУДИЈСКИ ПРОГРАМ ПЕДАГОГИЈЕ
ПРВИ ЦИКЛУС

Од врха странице, па на доље, негдје на четвртини странице (корице) пише се центрирано, све великим словима величине 12 *pt* име и презиме студента. Ево како то изгледа:

МАРКО МАРКОВИЋ

Тачно на средини корице, центрирано, све великим словима, величине 16 *pt* пише се наслов завршног рада. Напомињемо, нису пожељни дугачки наслови. Најдуже негдје око десет ријечи. Испод наслова рада, у слједећем реду, центрирано, словима величине 12 *pt* пишу се подаци о врсти завршног рада. Ево како то изгледа:

ИДЕНТИФИКАЦИЈА УЗРОКА ИЗОСТАЈАЊА УЧЕНИКА СА РЕДОВНЕ НАСТАВЕ (ЗАВРШНИ “BACHELOR” РАД)

На дну корице, центрирано, све великим словима, величине 12 *pt* пише се датум одбране завршног рада. Тачније, пише се мјесец и година у којој је била одбрана рада. Ево како то изгледа:

ЈУЛИ, 2016.

Сва слова на корици су велика и масна (болдована). Пожељно би било да боја корица и слова буде јединствена за одређени студијски програм, факултет или универзитет. Сљедећа страница, иза прве странице (корице) по садржају је идентична првој. У односу на прву разликује се само по томе што се негдје на три четвртине странице гледано од врха према дну (између наслова рада и датума), пишу подаци о ментору. Ево како то изгледа:

МЕНТОР: ПРОФ. ДР ИВАНА ИВАНИЋ

Као и у свим претходним случајевима овај текст се пише центрирано, све великим словима величине 12 *pt*.

Конкретно, наводимо испод примјер корице и прве странице послје корице завршног рада:

**УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
СТУДИЈСКИ ПРОГРАМ ПЕДАГОГИЈЕ
ПРВИ ЦИКЛУС**

МИРОСЛАВА МИЛИВОЈЕВИЋ

**УТВРЂИВАЊЕ ОБРАЗОВНИХ ПОТРЕБА
НАСТАВНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА**

(ЗАВРШНИ „BACHELOR“ РАД)

СЕПТЕМБАР, 2015.

Слика 1. Прва корица завршног рада

**УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
СТУДИЈСКИ ПРОГРАМ ПЕДАГОГИЈЕ
ПРВИ ЦИКЛУС**

МИРОСЛАВА МИЛИВОЈЕВИЋ

**УТВРЂИВАЊЕ ОБРАЗОВНИХ ПОТРЕБА
НАСТАВНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА**

(ЗАВРШНИ „BACHELOR“ РАД)

МЕНТОР: ПРОФ. ДР ДРАЖЕНКО ЈОРГИЋ

СЕПТЕМБАР, 2015.

Слика 2. Прва страница (послије прве корице) Завршног рада

2.2. Садржај

Послије корице и прве странице завршног рада, која је углавном идентична са корицом, пише се садржај завршног рада. Сама ријеч указује шта ће све бити садржано у завршном раду. Садржај треба да буде што једноставнији, али ипак да читаоцу јасно шаље информације о чему ће бити ријечи у тексту последије садржаја. Пожељно је да обим садржаја буде *једна до двије* странице текста. Обимни садржаји од три или више страница могу само додатно да збуне читаоце у мноштву наслова, подналова и потподналова. У *садржају*, али и у отвореном тексту завршног рада довољно је изабрати ону структуру која се грана на *три нивоа*. Један ниво или наслов, ако се грана на поднивое или поднаслове, а не мора, грана се на *најмање два* поднивоа или подналова. Није пожељно да буде баш много подналова. Ако их већ има, нека их буде *највише десет*. Ако постоји логична потреба да се неко поглавље грана на више од десет потпоглавља, онда је то оправдано. Поглавље може бити и засебно, односно без гранања на потпоглавља. Ево једног примјера дијела садржаја са структуром нивоа и поднивоа, односно наслова (поглавља) и подналова (потпоглавља):

САДРЖАЈ

| | |
|--|-----------|
| Увод..... | 3 |
| 1. Теоријски приступ проблему..... | 4 |
| 1.1. Основни појмови..... | 5 |
| 1.2. Педагошке основе рада спортског тренера..... | 7 |
| 1.3. Психолошке основе рада спортског тренера..... | 11 |
| 2. Методологија истраживања..... | 16 |
| 3. Резултати истраживања..... | 19 |
| 3.1. Комуникација на тренингу..... | 19 |
| 3.1.1. <i>Слање порука</i> | 20 |
| 3.1.2. <i>Пријем порука</i> | 23 |
| 3.2. Комуникација на такмичењу..... | 24 |
| 3.2.1. <i>Вербална комуникација</i> | 24 |
| 3.2.2. <i>Невербална комуникација</i> | 27 |
| Итд. | |

Први ниво наслова су они наслови који су *болдовани*, други ниво су наслови односно поднаслови са нормалним обичним словима и трећи ниво су наслови исписани косим словима. Између свих наслова, поднаслова и потподнаслова у садржају мора да се осјети веза између претходног и наредног наслова.

Битна одлика садржаја завршног рада је и његова привлачност. Садржај завршног рада који стане на једну страницу, гдје се прегледно види увлачење удесно сваког наслова нижег нивоа (Види претходни примјер!) и његово обиљежавање различитим словима (болд, италик, и сл) визуелно је јаснији, а самим тим и привлачнији. Ту привлачност додатно увеличава и дужина свих наслова, поднаслова и потподнаслова. Пожељно би било да су сви наслови дужине од једне до највише десет ријечи односно да наслов стане у један ред, а не у два или више. Поред сваког наслова, поднаслова и потподнаслова на десној страници садржаја наводе се бројеви страница на којима се налазе исти и на којима почиње текст у вези са тим истим насловима, поднасловима и потподнасловима.

2.3. Увод

Послије садржаја завршног рада уобичајено је да се пише уводни текст који обично има наслов *Увод*. Увод не треба да буде обиман текст. Он је обично обима једне до двије странице текста и у уводу се најчешће никад не цитирају и не парафразирају други аутори. Текст у уводу треба да буде искључиво само од стране студента – аутора завршног рада. Уводом студент обавјештава читаоце зашто је битно читати његов рад. Исто тако у тексту увода студент наговјештава читаоцима о чему ће бити ријечи у цјелокупном тексту завршног рада.

Минимална структура увода не би требала бити мања од три пасуса или параграфа, што значи да може бити и више од три пасуса. Студенти не смију заборавити да у уводу пишу само онај текст који је искључиво везан за наслов завршног рада. У том уводном тексту не смије се изоставити ниједан појам из наслова завршног рада. На примјер, ако је тема или назив завршног рада „Идентификација узрока изостајања ученика са редовне наставе“, онда у уводном тексту треба писати само о идентификацији, узроцима, изостајању, ученицима и нешто о редовној настави. У супротном, не треба писати о нечему што се не налази у наслову рада.

У уводу, али и у осталим дијеловима цјелокупног текста завршног рада није пожељно писати дугачке реченице. Оне често знају додатно збунити читаоца. Пожељне су краће реченице, али увијек са назнаком да су повезане са смислом уводног текста, односно увођењу читаоца зашто је битно читати тај рад и о чему ће бити ријечи у цјелокупном тексту.

2.4. Основни и изведени појмови

Једном приликом док сам био још студент професор Ђуро Дедић је на једном од предавања рекао: „Нема мишљења без познавања појмова“. Послије сам се увјерио да је то стварно тачно. У ствари, многе текстове нећемо добро разумијети, нити ћемо моћи имати било какво мишљење о њима, ако нам претходно прије разматрања теме нису објашњени основни појмови који се често у тексту спомињу.

И у завршним радовима студената нужно је објашњење основних појмова који ће се често спомињати у тексту. Дакле, неопходно је навести најпознатије и најприхваћеније дефиниције тих појмова. Најприхваћеније су обично дефиниције новијег датума, јер су оне претходно „прешле дуг пут“ многобројних редифинисања. Те дефиниције се цитирају баш онако како су их други аутори објашњавали. Препорука је да се цитирања једног појма раде хронолошки (од старијих извора ка новијим), јер се тако лако уочава развојност дефинисања неког појма.

Основни појмови су они појмови који се налазе у наслову завршног рада. То је најчешће једна ријеч, али може бити и синтагма. Неопходно је објаснити и дефинисати само оне појмове из наслова за које сматрамо да би читаоцу били страни или непознати. Неки појмови који су општепознати не морају се објашњавати нити дефинисати.

У завршном раду основни и изведени појмови могу се објашњавати на два начина. Један начин је да се одмах послѣ уводног текста (Увод) напише наслов „Основни и изведени појмови“ и у том поглављу посвети текст о свим битним појмовима из наслова завршног рада. Други начин је да се избјегне овај наслов, али да се објасне и дефинишу појмови у почетном тексту сваког великог поглавља. У овом другом начину, уствари, објашњавамо појмове који се већ налазе у наслову тог великог поглавља и њих одмах објашњавамо у почетном тексту.

Изведени појмови су они појмови за које немамо баш научно утемељена и прецизна дефинисања и појмови који се „изводе“ на основу претходног дефинисања два или више појмова. Изведени појмови су заправо најчешће синтагме, које исто тако треба објаснити и дефинисати. У овом случају студенти се ослањају на неке сличне појмове за које ипак постоје утемељена дефинисања и те појмове „искориштавају“ како би „извели“ своје дефинисање одређених појмова који се налазе у наслову завршног рада или неког великог поглавља. На примјер, ако би студент претходно објаснио појмове „редован“ и „настава“, изведени појам био би „редовна настава“ и њега је исто тако неопходно објаснити и дефинисати. Ипак, студенти првог и другог циклуса студија ће веома ријетко бити у прилици да објашњавају изведене појмове тако да та објашњења можда треба и избјегавати. На трећем циклусу студија то је већ дио академске обавезе.

Што се тиче обима текста код објашњавања основних и изведених појмова, ту не треба много претјеривати. Не треба непотребно нагомилавати текст мноштвом сличних дефиниција истог појма. Треба узимати у обзир најактуелније, најлогичније и од већине аутора најприхватљивије дефиниције. То су оне дефиниције појмова код којих се већина аутора слаже. Обим овог текста зависи од броја мање познатих или непознатих појмова у наслову завршног рада или наслову неког великог поглавља завршног рада. Логично је да ће тај обим бити већи у случајевима дужих наслова. Оријентационо обим текста у којем се објашњавају и дефинишу основни и изведени појмови је *једна до три* странице текста. Обим није толико пресудан колико је пресудан квалитет објашњавања свих појмова како би и највећем лаику било потпуно јасно о чему ће се говорити у цјелокупном тексту завршног рада.

2.5. Теоријски приступ проблему истраживања

Завршни радови могу се писати на различите начине. Најпожељнији су они радови у којима се јасно види теоријски и емпиријски дио. Неки радови су типично само теоријски, а неки емпиријски. Да би се обавило истраживање неког феномена мора се добро урадити његова припрема. Најбољи вид припреме је добра теоријска подлога. Неки методолози, као што је то академик Драго Бранковић, наглашавају да је база и полазна основа сваког истраживања добра теоријска анализа и синтеза.

Утемељење сваког истраживања мора бити видљиво у теоријском приступу проблему истраживања. Феномен који се истражује неопходно је проучити и у теоријском контексту. Студенти који добро напишу тзв. теоријски дио рада веома лако могу написати методологију предвиђеног истраживања. Све оно што се налази у наслову завршног рада мора се теоријски проучити, свака ријеч из наслова. У ту сврху студенти треба да прије свега прикупе све релевантне изворе како би написали добру теоријску синтезу. Под изворима мислимо, прије свега, на сву менторову релевантну литературу, али и литературу других аутора који су истраживали или само проучавали оно што студент планира да истражи. Од извора за писање тзв. теоријског дијела завршног рада студенти се служе монографијама, зборницима, часописима, енциклопедијама, лексиконима и другом штампаном и електронском литературом.

Писање овог великог поглавља под називом „Теоријски приступ проблему истраживања“ подразумијева претходно прикупљање све релевантне литературе, која је у директној и индиректној вези са насловом завршног рада. За писање завршног „bachelor“ рада од литературе било би неопходно сакупити бар минимално *20-ак извора*, док би пожељни минимум за писање завршног „master“ рада био негдје *50-ак извора*. Неки ће можда помислити да је и то пуно, али на овај начин условљавамо студенте како да трагају за што актуелнијом и релевантнијом литературом и да продубљеније проучавају теорију истраживачког феномена. У литературу би требало укључити и текстове на страним језицима. Ово је битно да би се студенти упознали каква су схватања о истраживачком феномену и у свијету, а не само на нашем поднебљу. Такође, ово је потпуно оправдано ако се узме у обзир да су студенти током студија имали бар један страни језик, па нека га онда и искористе у истраживачке сврхе. Било би неопходно сакупити бар минимално *три извора на страним језицима* за писање завршног „bachelor“ рада, док би пожељни минимум за писање завршног „master“ рада био негдје *пет извора писаних на једном или више страних језика*. Најчешће се мисли на текстове писане на енглеском језику, али нису искључени ни други језици као што су њемачки, руски, талијански, француски и други.

Након прикупљања релевантне литературе слиједе активности читања и вођења биљешки. Студенти могу да читају штампану и електронску литературу. Данас у вријеме убрзане информатизације и дигитализације студенти су све више склони читању електронских извора,

односно извора доступних на интернету. Читање литературе доступне на интернету скоро да је и потиснуло читање штампане литературе. Дакле, студенти читају сву литературу која је повезана са насловом њиховог завршног рада. Ако је нпр. наслов завршног рада „Идентификација узрока изостајања ученика са редовне наставе“ логично је да ће студенти читати радове који говоре о редовној настави, личности ученика, изостајању са наставе, узроцима изостајања и начинима идентификовања тих узрока. У случају да студенти немају директних извора везаних за тему, они прикупљају и читају индиректну литературу која се нпр. може односити на наставу уопште и нешто о ученицима уопште. Приликом читања прикупљене литературе пожељно је да студенти током или после читања воде биљешке. То могу радити директно на штампаним и електронским изворима, а могу и после читања, у посебним биљезницама. Препоручљива је ова прва варијанта, директно током читања. То они чине тако што маркирају важне наслове, ријечи, синтагме, реченице или параграфе, и/или на маргини пишу кључне појмове или биљеже себи својствене специјалне знаке, као што су стрелице, звјездице или нешто друго. Читање и претраживање електронских извора је много брже од штампаних. Довољно је притиснути типку *ctrl + f* и одмах након тога отвара се навигација да тражите кључне ријечи за ваш текст. На овај начин много се скраћује вријеме читања обимних књига у електронском издању, поготово оних писаних на неком од страних језика. После тога, ако је нађен баш потребан појам, синтагма или текст довољно га је одмах тог часа маркирати (нпр. подвући или означити зеленом бојом).

Читање и вођење биљешки предуслов је креирању једноставног, прегледног и релевантног оријентационог садржаја тзв. теоријског дијела рада. Након завршеног „првог“ читања, да би писање теоријског дијела рада било што ефикасније, пожељно је креирати оријентациони садржај који се односи на велико поглавље под називом „Теоријски приступ проблему истраживања“. Одмах након тога веома корисно би било предочити ментору тај оријентациони садржај како би ментор увидио да ли је кандидат или кандидаткиња на добром путу када је ријеч о писању тзв. теоријског дијела. Ово је веома битно, јер је то добра претпоставка да ће припрема емпиријског истраживања, односно методологија истраживања бити добро написана.

У оријентационом садржају *Теоријског приступа проблему истраживања* морају бити видљиви сви појмови који се налазе у наслову

завршног рада. Дакле, ако опет узмемо исти примјер наслова као што је „Идентификација узрока изостајања ученика са редовне наставе“ у *другом нивоу* наслова оријентационог садржаја логично би било да се напишу поднаслови типа: редовна настава, типологија ученика, изостајање са редовне наставе и узроци изостајања са наставе. Ови поднаслови могу, а не морају даље да се гранају на наслове *трећег нивоа*, или на тзв. потподнаслове. Трећи ниво наслова би ипак био својствен за писање завршног „master“ рада или докторске дисертације. За потподнаслове трећег нивоа је такође битно да не изгубе константну везу са поднасловима другог нивоа којима припадају. Најчешће грешке студентата код писања садржаја завршног рада је што у појединим насловима и поднасловима тотално „одлутају“ од теме њиховог завршног рада, па и у тексту пишу оно што је веома далеко од истраживачког проблема. Да се ово не би догодило, студенти се често морају подсјећати које им се ријечи налазе у наслову завршног рада, али исто тако када креирају наслове другог или трећег нивоа, да обрате пажњу на ријечи у насловима претходних нивоа.

Студенти често питају „Колико треба да напишемо тог и тог текста?“ Када је у питању обим текста који се односи на велико поглавље или наслов првог нивоа као што је *Теоријски приступ проблему истраживања* или тзв. теоријски дио завршног рада, онда тај обим често зависи од типа рада. Ако је то типично тзв. теоријски рад онда је то готово сав текст до закључка и прилога. Међутим, како су ипак препоручљиви тзв. теоријско-емпиријски завршни радови онда су препоруке за обим текста нешто другачије. Слушајући често препоруке чланова комисија у одбранама докторских дисертација, магистарских и дипломских радова, углавном се препоруке свде на омјер теорије и емпирије око 50:50. То би значило да је препоручљиво да теоријски дио рада у тзв. теоријско-емпиријским и најчешће писаним завршним радовима износи око 50% текста. Другачије речено, *минимум тог текста* за завршне „bachelor“ радове је 15, а за завршне „master“ радове 40 страница текста. Остатак оних приближно 50% текста отпада на текст везан за методологију истраживања, резултате истраживања и закључак.

Ако у цијелости анализирамо написан текст тзв. теоријског дијела завршног рада можемо уочити три врсте текста у њему. Један дио тог текста је искључиво само оно што студенти напишу, оно што се тиче њиховог увођења у текст, разраде идеја, закључивања, мишљења, ставова, запажања, претпоставки, префернција, интересовања и слично. То је дакле само онај текст чији је *извор сам студент*. Други дио текста

је по обиму најдоминантнији. Овај текст се односи на тзв. *парафразирање*. Трећи дио текста у тзв. теоријском дијелу завршног рада је најмањег обима. Овај текст се односи на *цитирање*. Дакле, у цјелокупном тексту *Теоријског приступа проблему истраживања* прожимају се три врсте текста. Најдоминантнији је текст у којем се парафразира, па текст који је изворно само студенатов, док је најмањег обима текст у којем студенти цитирају неког аутора или групу аутора.

2.5.1. Парафразирање

Као што је већ претходно наглашено најдоминантнији дио текста о теоријском приступу проблему истраживања је *парафразирање*. На енглеском говорном подручју за парафразирање се користи термин цитирање, гдје се под тим истовремено подразумијева и цитирање и парафразирање. У овом тексту, с обзиром на специфичности нашег говорног подручја, ипак су раздвојени ови појмови и о њима одвојено пишемо са јасним дистинкцијама. Неки студенти не разликују парафразирање од цитирања или свог текста, односно понекад заборављају, па оно што су парафразирали пишу као да је то њихов текст, без позивања на име аутора чији је текст парафразиран.

Парафразирање је (Janović, 2009): стандардизован поступак у академском писању којим се (препричавањем, сажимањем, тумачењем и сл) у матични текст уноси заштићени информацијски садржај презет с неког библиографског извора, при чему се (осим ако је ријеч о општепознатом садржају) наводи упута (референца) на тај извор (str. 3).

Другачије речено, студенти приликом писања тзв. теоријског дијела рада треба веома често да препричавају, сажимају и тумаче прочитане књиге (монографије), поглавља у монографијама, један или више параграфа (пасуса) унутар неких поглавља монографије, али исто тако и прочитане научне и стручне чланке у часописима или зборницима радова, поглавља у тим чланцима, један или више параграфа унутар поглавља неког чланка и сл. Оно што је најбитније код парафразирања, односно препричавања, сажимања и тумачења је да студенти никад не забораве да се позову на аутора парафразираног текста. То раде тако што унутар реченице или на крају парафразираног текста (на крају ре-

ченице) у заградама наведу презиме аутора и годину издања тог ауторског текста. Презиме аутора пишу онако како то изгледа у оригиналном издању ауторског текста, што практично значи ако је презиме писано латиницом – наводе га исто латиницом, а ако је писано ћирилицом – наводе га ћирилицом. Ако су у питању страни аутори и текстови на страном језику, исто пишу онако како су презимена наведена у оригиналном ауторском тексту, па ако је презиме аутора писано на енглеском или чак на кинеском језику, истим писмом би студенти морали навести презимена аутора чији су текст парафразирали. Извор оригиналног ауторског (или више аутора) текста који је парафразирао обавезно не заборавити записати и у списку литературе. Често се дешава да студенти то забораве, па у тексту видимо нпр. 20 извора, а у попису литературе нпр. 14 извора. У наредном тексту приказаћемо вам неколико примјера парафразирања аутора Радивоја Кулића и Игора Ђурића. Наиме, овај текст је под називом „Квалитет људских ресурса и конкурентна способност националне економије“ објављен у часопису „Андрагошке студије“ (број 1 из 2014. године). Оно што је битно за овај часопис је да су правила цитирања (а самим тим и парафразирања) и навођења литературе регулисана на основу правила *АРА* стила (пето или шесто издање). Ево неколико примјера и кратких коментара за сваки примјер:

Примјер 1. Цитирање, па парафразирање

[Takvo tumačenje ne isključuje značaj i potrebu uvida u njihovu statističku strukturu (po granama zaposlenosti i slično) i još više analitičku strukturu (s obzirom na nivo obrazovanja, kvalifikacije i slično), ali naglašava vrednost i prednosti kvalitativne strane ljudskih resursa u savremenim ekonomijama. Na sličan način razmišljaju i ruski ekonomisti Odegov i Rudenko, koji posebno ističu „da kvalitet ljudskih resursa danas opredeljuje konkurentnu prednost i obezbeđuje perspektivu razvitka određenih firmi, nacionalnih ekonomija i svetske privrede u celini” (Одегов и Руденко, 2011, стр. 349). S obzirom na ovu nesumnjivu realnost, структурне промене у економијама и друштвима у транзицији не би смеle игнорисати потребу другачијих и флексибилнијих приступа у подручју примене и образовања кадрова како би они више допринели ефикасности производног процеса и другим делатностима у друштву. Више савремених аутора (Pastuović, 2004; Ломакина, 2005; Despotović, 2009; Winterton, 2010; Гапонюк, 2011) је сагласно у томе да је на таквим претпоставкама могуће не само оснажити економску конкурентност посусталих транзиционих (али и развијених економија) него и убрзати и економски и социјални развој на националном, регионалном и глобалном нивоу.

У *Примјеру 1* приказан је параграф у којем се у другој реченици цитирају Одегов и Руденко. Трећа реченица је рефлексивна аутора Кулића и Ђурића на претходни цитат. Тек у четвртој реченици овог параграфа Кулић и Ђурић парафразирају (препричавају, сажимају или тумаче) пет сличних текстова гдје је пет различитих аутора сагласно око идеје о којој се пише у овом параграфу. У заградама се види пет аутора, односно упућивање на пет извора који се обавезно морају видјети у тексту, али и у списку литературе.

Примјер 2. Више парафразирања у једном параграфу

Kvalitet ljudskih resursa, koji u mnogim analizama (Заславская, 2004; Кибанова, 2005; Одегов и Руденко, 2011; Лукашевич, 2012) pretpostavlja motivacionu strukturu, odnosno *delatnost*, kvalifikacije, intelektualna svojstva i demografske karakteristike stvarnih i potencijalnih radnika, u središtu je pažnje i drugih stranih i naših autora. Deo njih (Lam, 2005; Verspagen, 2005; Супрун, 2009; Teece, 2012; Кацаров, 2012) naročitu pažnju usmerava na inovacije i preduzetništvo kao bitan vid „delatnosti”, odnosno kvalitet ljudskih resursa. S tim u vezi je i sve češće korišćenje izraza „inovativna firma” i „inovativno preduzeće” (Lazonick, 2005), odnosno tekstova i analiza koje objašnjavaju suštinu i smisao resursno baziranog pogleda na firmu (Kraaijenbrink, 2012). Pri tome se ponovo afirmišu ideje Jozefa Šumpetera, koji je još tridesetih godina 20. veka pisao o „inovativnom preduzetniku” koji „kreira nove kombinacije proizvodnih resursa” i predstavlja „fundamentalni fenomen ekonomskog razvoja”. Zahvaljujući tome,

Унутар једног параграфа, у овом случају дијела параграфа, може се парафразирати на неколико мјеста. У *Примјеру 2* парафразирање је извршено на четири мјеста, тачније у првој, другој и два парафразирања у трећој реченици. Прва два парафразирања се односе на више текстова, односно више аутора и може се примијетити да се аутори у заградама редају хронолошки према датуму објављивања њихових текстова. Ово није добар примјер редања аутора у заградама. Према *АРА* стандардима аутори се у заградама редају абecedно или азбучно ако је текст писан ћирилицом, а не хронолошки. Дакле, исправно је више аутора у заградама редати абecedно или азбучно. Остала два су парафразирања једног текста, односно позивање на по једног аутора. У овом примјеру поткрала се једна техничка грешка, ауторница Кибанова (Види у другом реду овог параграфа!) се по *АРА* стилу не смије писати косим словима, што је у овом тексту погрешно написано.

Примјер 3. Једно парафразирање – крај параграфа

Iako u savremenoj stručnoj literaturi postoje određene dileme po pitanju mogućnosti utvrđivanja jasnih pokazatelja čijim bi se unapređenjem garantovala konkurenta prednost ekonomije nekog društva, analize ipak ukazuju na postojanje određenih sistemski utvrđenih indeksa koji mogu sve pokazatelje ekonomske konkurentnosti da podignu na viši nivo. I pored postojanja određenih razlika u metodologiji ocenjivanja nacionalne konkurentnosti u odnosu na razvijenost neke zemlje, analize pokazuju da su u tom pogledu za najrazvijenije zemlje najvažniji pokazatelji konkurentnosti oni koji se tiču: nivoa investicija u naučna istraživanja, nivoa ovladavanja novim tehnologijama, kao i inovacije u celini. Tačnije rečeno, konkurenta sposobnost se ne zasniva na količini resursa kojim zemlja raspoláže, već, pre svega, na tome kako jedna zemlja koristi te resurse u cilju povećanja sopstvene konkurentnosti (Галайда, 2008).

Најједноставнији и студентима често најприхватљивији начин парафразирања је овај наведен у *Примјеру 3*. У овом примјеру (параграфу) се путем три реченице парафразирао, односно препричао и тумачио садржај само једног текста, једног извора, односно позивање на само један извор или једног аутора. Податак о аутору чији се текст парафразирао у овом примјеру записан је у заградама на крају параграфа.

2.5.2. Самосталан студентски текст

Приликом академског писања завршних радова студенти се не могу и не смију само ослањати на пуко парафразирање и цитирање. Мора се у том тексту препознати и студентов академски дискурс, тачније текст који није ни парафразиран, нити цитиран. Дакле, то је искључиво *само студентов текст*.

Да би написали креативан завршни рад, студенти прије чина писања морају много тога да прочитају. На тај начин ствара се претпоставка да могу и унапређивати своје писање. Перспективе академског писања увелико зависе и од унапређивања компетенција за писањем. Компетенције за писањем повезане су са различитим доменима, као што су нпр.: знања из одређене дисциплине, процесуалне и процедуралне вјештине, комуникација и знања из одређеног дискурса, употреба медија, знања из одређеног жанра, језичке вјештине, и слични домени (Kruse, 2013). Када су у питању језичке вјештине, нпр. студенти се могу служити разним стилистичким формама како би њихово писање личило

на креативно академско писање. Неке од тих стилистичких форми су: балансирање између метафора и контекста, поређења, визуелизација текста, наглашавање текста косим словима, писање текста у инверзном облику, постављање у тексту реторичких питања, истицање неформалне експресије у тексту путем стављања наводника и сличне форме (Baratta, 2008). Ефикасност писања се може вјежбати и захваљујући модерним електронским системима повратног информисања. Познати систем под називом *G-asks* може вам док пишете академски текст аутоматски генерисати питања. Таква питања су од користи, јер нису ништа друго него подршка за учење писања (Liu, Calvo, & Rus, 2012).

Када ментори прегледају студентов текст намијењен писању завршног рада, они су онда посебно осјетљиви на препознавање дијела текста гдје се види студентов текст као спона између парафразирања и цитирања. Наиме, не смије се комплетан текст односити само на парафразирање и цитирање. Мора се у тексту видјети и студентов текст, студентов допринос писању. Једно од битних питања би било: Гдје онда треба посебно да буде „видљив“ искључиво само студентов текст? Постоји неколико уобичајених неформалних мјеста гдје би било пожељно да се примијети студентов текст. То су у ствари мјеста гдје је и логично да се види ауторов допринос писању неког рада, у овом случају тзв. теоријског дијела завршног рада. Типично препознатљива мјеста у тексту у којима се углавном види само текст својствен за аутора односно у овом случају студената су:

- сваки уводни и завршни параграф или пасус,
- уводна и често завршна реченица сваког параграфа,
- најава цитата или парафразирања, и
- коментари између и/или послје цитата или парафразирања.

Некако је логично да се послје сваког наслова започне уводни текст (уводни параграф) којим се читалац жели увести у причу која слиједи. Уводним параграфом се у ствари најављује о чему ће се то говорити у тексту, што у ствари произилази из самог наслова који стоји прије тог уводног параграфа. Оно што је иначе препоручљиво да величина сваког, па и уводног параграфа буде најмање три реченице (уводна, разрадна и закључна реченица). Слично вриједи и за завршни параграф, у којем је у ствари намјена писца текста да се да завршни закључни коментар на претходне идеје, које су се спомињале у том поглављу. У ствари даје се завршни коментар на наслов тог поглавља.

Сваки параграф, како смо неколико пута нагласили, логично би било да има минимално бар три реченице. Оно што је посебно битно, а иначе се тиче писања текста у параграфима је да се испоштује принцип „један параграф – једна идеја“. Некако је логично да сваки параграф започнемо неком уводном реченицом као најавом те идеје о којој ће се писати у датом параграфу. Исто тако, логично је и често завршити параграф бар једном завршном закључном реченицом у смислу тзв. „заокруживања“ текста о тој идеји која је била предмет писања у било ком параграфу да је ријеч.

Честе грешке студената приликом писања завршних радова су „механичко“ убацивање парафразираног и/или цитираног текста тамо гдје му није мјесто и претјерано континуирано парафразирање за парафразирањем, као и цитирање за цитирањем. Да би се ово избјегло, јако је битно да студенти не забораве бар једном својом реченицом дати неку врсту *најаве* наредном тексту који је парафразиран или цитиран. На овај начин текст је смисаонији и читљивији за ментора или неког другог читаоца.

Поред најаве парафразирања или цитирања јако је битно да се у тексту тзв. теоријског дијела завршног рада јасно уочи и студенатов став према бројним парафразирањима и цитатима. Парафразиран текст или цитат не треба тако „слијепо“ убацивати и стално редати у тексту. Вриједност теоријског дијела рада управо се види на студентским *коментарима* и синтезама парафразираног или цитираног текста. Није смисао писања теоријског дијела завршног рада да се нешто стално препричава, што је већ претходно написано и можда препричавано више пута, него је управо смисао да се сваком парафразираном и цитираном дијелу текста да нека нова димензија, неки нови поглед на одређени феномен који још нико није експлицитно претходно нагласио. Зато су битни и студентски коментари. Ово је у ствари и најтежи дио у академском писању завршних радова, поготово у тзв. теоријском дијелу. Дакле, последице цитата или парафразираног текста препоручљиво би било видјети и студентске коментаре, па макар и они понекад били погрешни. Суштина је да се студенти не конформирају, већ да изграђују свој критички и самокритички став у академском дискурсу. Ментор и остали читаоци ће просудити колико у овом случају студенти критички мисле.

У сљедећих неколико примјера показаћемо како то изгледа у једном научном чланку. Указаћемо на дијелове текста у којима се не парафразира и не цитира, односно гдје је уочљив само текст аутора тог чланка. Наиме, ријеч је о чланку који носи назив „Интелектуално васпитање у функцији припреме за доживотно учење“ аутора Радована Антонијевића, који је објављен у часопису *Андрогошке студије* (број 2, 2013). Ево неколико примјера и кратких коментара за сваки примјер:

Примјер 1. *Уводни параграф*

Zadaci intelektualnog vaspitanja

Ako se analiziraju zadaci intelektualnog vaspitanja, mogu se uočiti pravci uticaja na razvojne tokove kod individue, na osnovu čega se može uočiti i način na koji intelektualno vaspitanje može predstavljati suštinsku osnovu doživotnog obrazovanja i učenja. S tim u vezi, značajno je obratiti pažnju upravo na zadatke intelektualnog vaspitanja koji neposredno doprinose formiranju ove vrste osnove.

Razvoj intelektualnih potencijala individue. Generički segment razvoja individue predstavlja upravo intelektualni razvoj, koji se označava i kao kognitivni

У овом примјеру јасно се види како аутор уводи читаоца у уводном параграфу. Поготово је у њему наглашен текст у вези са насловом овог поглавља чиме аутор наговјештава о чему ће се говорити у овом поглављу. Путем двије реченице (мада препоручујемо обично минимално три реченице за један параграф) без икаквог парафразирања и цитирања, даје се уводна ријеч поглавља под називом „Задаци интелектуалног васпитања“.

Примјер 2. *Наглашавање идеје, најави и коментарисање парафразирања*

Razvijanje kulture radoznalosti prema novom i neistraženom. Ostvaruje se i kao razvoj sklonosti ka neprestanom učenju i saznavanju. U procesu vaspitanja i obrazovanja, fenomen radoznalosti, koji je u većoj ili manjoj mjeri prisutan kod svake individue, treba na adekvatan način da bude funkcionalno iskorišćen, u cilju postizanja što većeg nivoa efikasnosti realizacije procesa vaspitanja i obrazovanja. Radoznalost može potencijalno da bude iskorišćena za unapređivanje i produbljivanje već razvijenih interesovanja kod učenika u nastavi, kao i za razvoj nekih novih interesovanja, u skladu sa individualnim ispoljavanjem fenomena radoznalosti kod svakog pojedinog učenika. Fulcher (2008) smatra da upravo radoznalost predstavlja jednu od ključnih dispozicija neophodnih za doživotno učenje, dok Eason (2010) koristi izraz „kultura radoznalosti”. Zato i postoji potreba da se u procesu intelektualnog vaspitanja podstiče ispoljavanje radoznalosti u različitim oblastima učenja i saznavanja u nastavi. To se u velikoj mjeri može omogućiti zastupljenošću aktivnosti učenja putem otkrića u nastavi.

Косим словима исписане ријечи, односно цијела реченица овог параграфа, представља један од стилистичких начина како се наглашава кључна идеја овог параграфа. Прве четири реченице у овом параграфу су у ствари само ауторов текст. Ове реченице нису ништа друго него *најава* парафразирања које слиједи у петој реченици. Шеста реченица у овом *Примјеру 2* представља такође само ауторов текст који се односи на коментарисање парафразираног текста видљивог у петој реченици. Другачије речено, у овом параграфу аутор најављује и коментарише истовремено два текста два различита аутора, које је исто тако и парафразирао у овом параграфу.

Примјер 3. Реторичко питање као најаве парафразирању и коментар послуже

Које значење има термин *radoznanost*? У једном ширем етимолошком смислу, значење ове речи упућује на prisustvo stanja svesti код неке индивидуе у којем постоји жеља да се у одређеном segmentу стварности стекне нешто ново и унапреди постојеће стање у развоју некоег својства индивидуе (Eason, 2010; Fulcher, 2008). Новина у овом смислу може се односити на унапређење некоег личног својства које је развијено или се тек развија код индивидуе (вештине, знања, навике и слично). На пример, у настави математике усвајање нечега новог, у смислу saznanja или razumevanja, јавља се у ситуацијама решавања nerutinskih problemskih за-

Овај *Примјер 3* је варијанта у којој је ауторов текст прва реченица, која је у форми реторичког питања, али и најаве парафразирања које слиједи одмах у другој реченици. Трећа реченица у овом примјеру је опет само ауторов текст који је у функцији коментарисања претходног парафразирања видљивог у другој реченици.

Примјер 4. Уводна и завршна реченица у параграфу

У којим ситуацијама се испољава и долази до изражаја *radoznanost*? *Radoznanost* као стање svesti индивидуе може доћи до изражаја у различитим истраживачким активностима у настави. У свакој ситуацији у којој се ученику омогућава да истражује и открива нешто ново, било то сопственом, самосталном или кооперативном активношћу, до изражаја може доћи *radoznanost* (Fulcher, 2008; Antonijević, 2012). На тај начин се *radoznanost* код ученика може јавити као pokretač активности истраживања и откривања, усмерavajući činilac који омогућава ефикаснију реализацију предвиђених активности. *Radoznanost* је карактеристична и за problemski оријентисану наставу. У већини случајева када се ученик у настави suoči са problemskom ситуацијом конституисаном у неком problemskom задатку (kognitivna prepreka), јавља се стање које се може одредити као „kognitivni izazov” (Antonijević, 2011), као један од значајних елемената stanja *radoznanosti*. С друге стране, kognitivni izazov се јавља као neposredni pokretač активности ученика усмерене на traženje rešenja за postavljeni problemski zadatak.

У *Примјеру 4* јасно се уочава да су прва и задња реченица само ауторов текст. Прва реченица је уводна реченица, чија је функција увођење читаоца у идеју о којој ће се говорити у оквиру овог параграфа. Задња

реченица је такође само ауторов текст и она се односи истовремено на коментар, али и имплицитно закључивање у оквиру овог истог параграфа.

Примјер 5. Завршни параграф

Sposobnosti i veštine mišljenja najbolje se razvijaju upravo putem njihove neposredne upotrebe u postupcima iznalaženja rešenja u različitim problemskim situacijama. Tako se omogućava i razvoj sklonosti i interesovanja ka rešavanju problemskih situacija, što može da predstavlja segment osnova doživotnog učenja. I kasnije, kroz odvijanje procesa doživotnog učenja, kada svaka nova situacija savladavanja kognitivne prepreke u problemskoj situaciji znači upotrebu različitih kognitivnih sposobnosti i veština, može potencijalno da se ostvaruje jačanje ili

98

RADOVAN ANTONIJEVIĆ

održavanje postojećeg stanja onih kognitivnih kapaciteta koji su neophodni za uspešno snalaženje u problemskim situacijama.

Zaključak

Postoje realne mogućnosti da intelektualno vaspitanje predstavlja kvalitetnu osnovu doživotnog učenja i obrazovanja. Realizacijom različitih zadataka inte-

Задњи параграф предзадњег поглавља овог научног чланка аутора Радована Антонијевића (поглавље прије поглавља под називом *Закључак*) написано је само ауторовим текстом у виду три реченице. Функција овог завршног параграфа била је да аутор да закључну мисао везану за идеју о којој се писало у предзадњем поглављу овог чланка, односно у поглављу прије поглавља *Закључак*.

2.5.3. Цитирање

Када се анализирају бројни академски текстови може се уочити да најмањи обим текста отпада на *цитирање*, односно на директно и дословно навођење текста неког другог аутора или групе аутора. Већ смо претходно нагласили да у већини текстова (поготово код претежно аналитичких текстова) доминира парафразирање, а нешто мањег обима је самосталан ауторов текст.

Било би препоручљиво и да у завршним радовима студената, односно у тзв. теоријском дијелу рада, доминира парафразирање. Сљедећи по обиму би био самосталан студенатов текст, а најмањег обима текст који се односи на цитирање. Цитирање је „стандардизован поступак у академском писању којим се у матични текст уметне неки други текст, при чему се наводи упута (референца) на библиографски извор одакле је преузет“ (Janović, 2009, str. 3). Текст који је уметнут у матични текст, односно нпр. уметнут у текст завршног рада веома је лако препознати. У већини стандарда он се препознаје тако што су на почетку текста отворени наводници и исто тако на крају уметнутог текста затворени наводници. Послије затворених наводника најчешће се у заградама упишу три податка, и то: презиме аутора уметнутог текста, година издања ауторовог дјела и број странице из тог дјела одакле је преузет и уметнут тај текст. Ова три податка одвајају се зарезом и размаком после зареза. Стандарди упућивања на библиографски извор најчешће се, у ствари, управо разликују по начину уписивања ова три податка у заградама.

Постоје бројни разлози за цитирањем. Најгори разлог је само онај да се види да се нешто цитирало, и то често механички. „Према Милоју Сарићу (2002), разлози цитирања су разврстани у три групе: (1) *стварање* основе за верификовање својих и туђих резултата; (2) адекватно *објашњење* сопствених резултата; (3) *ослањање* на доказе или чињенице других аутора“ (Kundačina i Bandur, 2007, str. 204). Трећи разлог се најчешће препознаје у завршним радовима студената, али требало би тежити и да први и други разлог буде видљив у њиховим радовима.

Када студенти цитирају неког аутора или групу аутора они у својим завршним радовима често праве много грешака. Најчешће су то сљедеће *грешке*:

- заборава се позвати на аутора уметнутог текста, па испада да је то наводно њихов текст (не ставе чак ни знаке навода),
- одмах на почетку поглавља првом реченицом цитирају или првом реченицом у било ком параграфу такође одмах цитирају,

- некада коректно цитирају, али забораве уписати библиографски извор у списку литературе,
- некада имају уписан библиографски извор у списку литературе, али нема цитата (тог извора) у тексту,
- цитирају „из друге руке“, а упућују на извор као да је „из прве руке“ (служе се цитатом другог аутора не позивајући се на тог аутора, већ на извор на који се упућивао тај аутор – тзв. „лажно цитирање“),
- цитирају текст „преведен“ преко *Google Translator-a* без имало познавања страних језика или без провјере времена, граматике и правописа у тексту на најпознатијем електронском преводиоцу,
- „вјештачки“ и механички убацују цитат само да се види да се нешто и цитирало у раду,
- умећу текст тамо гдје му уопште није мјесто, гдје нема никакве везе са актуелним текстом, нема везу са претходним и наредним текстом,
- цијели параграф или више параграфа је један велики цитат, јер им је тада намјена да што више гомилају текст како би исто тако и што прије завршили са писањем,
- мијењају начин упућивања на библиографски извор (у заградама користе различите стандарде и комбинују са фуснотама),
- дословно копирају текст без уважавања и његовања свог матерњег језика и дијалекта, па тако имају цитате пуне кроатизама и екавице, и
- ако текст завршног рада пишу ћирилицом приликом цитирања у заградама све изворе исто тако пишу фонетски ћирилицом, без обзира што је оригинално издање писано нпр. латиницом, енглеским алфабетом или неким другим писмом¹, и сличне грешке.

Да не би правили овакве или сличне грешке, јако је битно да на почетку писања завршног рада студенти испоштују менторов савјет који стандард да користе. Најчешће се препоручује најпознатији и најприхваћенији *APA* стандард цитирања и навођења литературе. Није проблем ако се користи и неки други стандард, само да се од почетка до краја писања придржавају тог једног истог стандарда.

¹ У неким стандардима ово није грешка, јер је то њихов стандард. На примјер, то је стандард у годишњем зборнику радова са научног скупа који организује Филозофски факултет у Палама.

Једно од можда најбитнијих питања у вези са цитирањем је *Шта то цитирати и у ком дијелу текста то радити?* Ако бисмо анализирали многобројне научне текстове, увидјели бисмо да се најчешће цитирају дефиниције неког појма (нпр. једна ријеч или синтагма). Сљедеће што се обично цитира су неке веома познате и у науци признате *подјеле или класификације*. Међутим, у већини случајева подјеле и класификације уопштено се ипак парафразирају. Понекад се, поред дефиниција и подјела, цитирају *чувене мисли* или *закључци* признатих научника или неких других стваралаца (на националном и/или међународном нивоу). Поред садржаја уметнутог текста или оног што се цитира јако је битно да студенти знају када и гдје је прави моменат да се цитира, односно у ком дијелу текста је то логички и мисаоно најприхватљивије. Никако нису прихватљива сљедећа мјеста у тексту: уводни и завршни параграф било ког поглавља рада, одмах прва реченица у неком поглављу, прва реченица било ког параграфа или цијели текст параграфа као цитат, цитат за цитатом, задња реченица у било ком поглављу и веома честа цитирања на једној страници текста. Сва остала мјеста у тексту обично су препознатљива код већине познатих аутора као мјеста гдје се обично цитира. Међутим, код мјеста уметања текста који се цитира није битно „по сваку цијену“ цитирати. Радије треба прибјећи парафразирањима, па тек тамо гдје се логички, мисаоно и научно оправдано осјети моменат да треба нагласити неку веома важну дефиницију, подјелу или познату мисао и закључак, тек онда цитирати. Оно што је битно код развијања вјештине креативног и академски коректног цитирања је да студенти буду свјесни да прије и послије цитата мора постојати одређена мисаоно-логичка повезаност. Не може се све вријеме писати текст „о јабукама“, а цитирати „крушке“. Наиме, прије и послије цитата мора бити уочљив текст који помало подсећа на текст који је уметнут као цитат. Другачије речено, прије цитата би требао бити уочљив текст који је у ствари нека врста *најаве* цитата, а послије цитата текст као нека врста *коментара*. Овај коментар може бити написан на више начина. Може се писати као слагање, али и неслагање са аутором од кога је преузет текст. Такође, може бити и у форми потврђивања, нпр. потврђивање или слагање са дефиницијом неког аутора чија је дефиниција доста слична са многим другим дефиницијама других аутора које су њој претходиле. Коментарисати се може и на начин да се нпр. повезује цитирани текст са сличним, али и различитим мислима других аутора, праксом, стварношћу и сличним феноменима.

Обим цитата у тексту се креће од кратких, па све до дугачких цитата. Некада је довољно и логички оправдано само уметнути двије до три ријечи и на једноставан и оправдан начин тада имамо кратак цитат. У другим случајевима, када желимо нагласити нпр. неку веома битну дефиницију и неко веома значајно закључно мишљење неког аутора или групе аутора, умећемо у наш текст дугачки цитат, јер се то тада сматрало логички оправданим. Честе грешке студената које смо већ споменули односе се на прекомјерно и континуирано нагомилавање веома дугачких цитата (дужине једног или чак више параграфа). То обично чине у намјери да што прије заврше писање неког поглавља или завршног рада уопште. У наредна два примјера приказаћемо варијације кратких цитата и један дугачки цитат (Paiz et al, 2015):

Примјер 1. *Кратки цитати*

Према Џонс (Jones, 1998), „Студенти су често имали проблема са коришћењем *APA* стила, посебно када је био њихов први пут“ (стр. 199).

или

Џонс (Jones, 1998) је пронашла да су „студенти често имали проблема користећи *APA* стил“ (стр. 199); какве импликације то има за наставнике?

или

Она је истакла, „Студенти су често имали проблема користећи *APA* стил“ (Jones, 1998, стр. 199), али нису пружили објашњење зашто.

У ова три примјера кратког цитата могу се уочити различите варијације структурисања реченице, као и различите могућности упућивања читаоца на број странице из оригиналног рада одакле је уметнут текст у виду цитата.

Примјер 2. *Дугачки цитат*

Џонсина (Jones, 1998) студија је показала слjedeће: Студенти су често имали проблема користећи *APA* стил, посебно када је то био њихов први пут позивајући се на изворе. Ова потешкоћа може се приписати чињеници да су многи студенти пропустили да купе приручник о стилу или да питају наставника за помоћ. (стр 199)

Према познатом *APA* стилу (шесто издање) код дугачких цитата постоји одређено правило како се они умећу у тексту. Дугачки цитати су они који имају *40 или више ријечи*. Број ријечи можете веома брзо провјерити. То радите тако што прво селектујете уметнути (цитирани) текст. Послије тога у *Word-овом* документу кликнете на тзв. „таб“ под називом *REVIEW*, па на *Word Count* и онда ће вам на екрану искочити прозорчић у којем ће вам писати колико је то ријечи (*Words*). Код дугачких цитата (ако је број ријечи 40 или више) читав текст се пише без наводника (што је необично за цитирање), али се он позиционира као нови параграф тако да му је лијева маргина читавим текстом помјерена у десно за пола инча (око 1,3 cm). Текст дугачког цитата се одваја дво-струким проредом од претходног и наредног текста тако да је визуелно упечатљивији, а упићивање на извор (подаци у заградама) односно број странице са које је преузет текст се уписује тек иза знака интерпункције (нпр. иза тачке). Дакле, оно по чему се посебно визуелно препознаје и логички издваја дугачки цитат од кратких цитата је његово писање у виду посебног параграфа, али без наводника. Са дугачким цитатима не треба претјеривати. Постоје и одређена ограничења колико може бити највише карактера у дугачком цитату. Ако је ограничење нпр. 350 карактера, онда је у случајевима да сте прекорачили то ограничење неопходна писмена сагласност аутора чији текст цитирате. Да се не би довели у ову позицију, студентима је препоручљиво да иначе избјегавају дугачке цитате или ако мисле да је један обиман текст веома битан да се спомене у завршном раду, онда нека радије парафразирају (препричају) тај оригинални текст у једној или двије реченице.

Кратки цитати се много више користе од дугачких у академским текстовима. Међутим, постоје још и одређене друге варијације цитирања, али оне готово да се данас и не употребљавају у већини академских текстова. То су ситуације тзв. непрекиданих цитата. У цитату могу бити изостављене ријечи или чак реченице (Džamić, 2015). Нпр. започне се цитирати неком реченицом, па се прекине изостављањем неколико ријечи, па се настави у истој тој реченици даље цитирати. Слична ситуација је када се цитира једна или неколико реченица редом, па се прескочи једна или неколико реченица, и на крају настави цитирање у сљедећим реченицама. Изостављене ријече у цитату означавају се тако што се у заградама упишу три тачке унутар њих (...), а уколико се изостави неколико реченица у заградама се упишу три цртице унутар њих (---).

Честа грешка студената приликом цитирања је што понекада тешко доступан рад или готово недоступан рад који је већ цитиран у неком другом (секундарном) раду приписују као да су тај рад имали у руци, па га цитирају. То су обично текстови на страним језицима или недоступни радови које су претходно превели или имали доступне аутори из тзв. *секундарних извора*. Та грешка изгледа овако: Студенти нпр. нису никада имали прилику да читају Олпортова дјела, али су нашли у Николсоновом раду (тексту) како Николсон цитира Олпорта. Тако студенти, правећи грешку у овом случају, наводно цитирају Олпорта и у тексту упућују на Олпорта и годину издања његовог рада, заборављајући да се ипак по правилу позову на Николсона односно на секундарни извор. У правилу би требало овако да цитирају или парафразирају:

Олпортов дневник (као што је наведено у Nicholson, 2003).

Дакле, треба бити поштен, и позвати се на прави извор који смо користили, у овом случају секундарни извор као што је Николсонов рад. Синтагма која се у овом случају користи у заградама је „као што је наведено у“ (Publication manual of the American Psychological Association [PМАРА], 2010). Ово неки аутори називају тзв. цитирањем „из друге руке“ (Н. Сузић, лична комуникација, 2011). Када је студентима недоступна веома битна литература од веома познатих и у науци цијењених аутора, они се обично приклањају цитирању или парафразирању доступне секундарне литературе и тада то чине из тзв. „друге руке“. Овај начин цитирања или парафразирања није забрањен, али се обично препоручује да се користи у што мањој мјери, и то баш кад је то неопходно. Увијек је боља варијанта имати примарни оригиналан текст од тог истог познатог и цијењеног научника, јер је тада већа вјероватноћа да ћемо тачно интерпретирати односно цитирати или парафразирати дефиниције, класификације и научно потврђена и значајна мишљења тих аутора. У супротном, ако се ипак често користимо секундарним изворима, постоји вјероватноћа да у тим радовима већ цитирани и парафразирани радови нису коректно нпр. преведени или погрешно препричани. На овај начин постоји опасност рушења кредибилитета и научности академског дискурса.

Можемо се сложити да цитирање, само по себи, није нека сложена техника приликом писања тзв. *Теоријског приступа проблему истраживања* као значајном дијелу завршног рада студента. Дакле, када

се цитира, умеће се страни текст у наш матични текст који се на почетку отвара наводницима (осим у случајевима дугачких цитата преко 40 ријечи) и на крају затвара наводницима, а после затворених наводника у заградама упућује на коришћени извор. Подаци у заградама се најчешће односе на: презиме аутора чији је текст преузет, година издања ауторовог рада и број странице са које је преузет тај текст. Ово су најчешће ситуације у цитирању. Међутим, понекад приликом цитирања, али исто тако и приликом парафразирања уметнути или препричани текст је преузет од више аутора, или се не зна име аутора, а исто тако не знају година публикавања рада, па чак ни број странице са које је преузет текст. Исто тако, понекад је у цитирању или парафразирању уметнути или препричани текст преузет са интернета (што студенти данас веома често раде) или неке одређене *WEB* странице, па опет не знамо аутора текста и годину публикавања тог текста. Ово су специфичне ситуације и ту постоје одређена правила, која треба поштовати приликом цитирања и парафразирања односно позивања на извор у самом тексту. У следећем тексту навешћемо *неколико специфичних правила цитирања и парафразирања* која су описана у шестом издању веома популарног *Приручника за објављивање* од исто тако познате *Америчке психолошке асоцијације*. Наиме, ријеч је о правилима својственим за тзв. *APA* стил (PMPA, 2010, Chapter 6):

- Када рад има два аутора, наводе се оба презимена сваки пут кад се спомињу и јављају у тексту. Када рад има три, четири или пет аутора, сви аутори се наводе када се први пут цитира; у наредним цитатима, укључује се само презиме првог аутора праћено ријечју: и сарадници; Када рад има шест или више аутора, навести само презиме првог аутора праћено ријечју: и сарадници и тако цитирати први и сваки наредни пут;
- Ако су у цитираном тексту два или више аутора са истим презименом, укључују се иницијали првог аутора у свим цитатима, чак и ако се година издања разликује;
- Када рад нема идентификованих аутора, у тексту се наводе првих неколико ријечи те референце (обично назив) и година. Користе се двоструки наводници код наслова чланка, поглавља или *WEB* странице и курзивом (косим словима) назив часописа, књига, брошура или извештаја; Када је у питању рад установе са дугачким називом, први пут се упише пуно име те установе и њена скраћеница (у великим заградама), а сваки наредни пут само скраћеница, обично вели-

ким словима. Када је аутор дјела означен као “Анонимус”, у тексту се наведе ријеч Анонимни, затим слиједи зарез и датум;

- Два или више радова у истим заградама: Када су различите године уписују се хронолошки односно редом како су се радови публиковали; Када је више радова у истој години онда свака та иста година има суфикс а, б, ц и тако даље; Листа два или више радова различитих аутора који су парафразирани у оквиру истих заграда реда се по абecedном реду од презимена првог аутора (азбучни ред је ако се текст пише ћирилицом). Сваки рад одваја се са тачка-зарезом (;);

- Када је датум објављивања непримјенљив, као што је за неке веома старе радове, наводи се година превода коју смо користили или годину верзије коју смо користили. Када се зна оригинални датум издавања, то онда укључити у цитат;

- Ако наводимо одређени дио извора, указујемо на страну, поглавље, слику, табелу или једначину у одговарајућем тренутку у тексту;

- Личну комуникацију могу да чине приватна писма, биљешке, неке електронске комуникације (нпр, е-пошта или поруке из неархивираних дискусионих група или електронских дискусионих плоча), лични интервјуи, телефонски разговори, и слично. Зато што они не дају надокнадиве податке, личне комуникације нису укључене у референтној листи или попису литературе. Личне комуникације се цитирају само у тексту. Дају се иницијал имена као и презиме комуникатора, и обезбјеђује се тачан датум ако је то могуће. У заградама се поред ових података пише и синтагма: лична комуникација;

- У цитирању или парафразирању у којем се појављује у заградама текст, треба користити зарезе, а не заграде, јер тако подешавамо годину издања која се иначе ставља у заградама. На овај начин се избјегавају заграде унутар заграда; и

- Биљежење директних цитата са „онлајн“ материјала изводи се тако да се даје аутор, година и број странице у загради. Многи електронски извори не дају бројеве страница. Ако су параграфи видљиви, користити редни број параграфа умјесто бројева страница. Користити скраћеницу пара. Нпр. (Basu and Jones, 2007, пара. 4); Ако документ садржи наслове, а ни параграф ни број страница нису видљиви, наводи се наслов и број пасуса након што се усмјери читалац локације цитираног материјала. Нпр. (Verbunt, Pernot, and Smeets, 2008, Дискусиона секција, пара. 1); У неким случајевима у којима нису ви-

дљиви страница или број параграфа, а наслови могу бити превише гломазни, они се не наводе у потпуности. Умјесто тога, користити кратак наслов затворен наводницима у загради цитата. Нпр. (Golan, Kuchler, & Krissof, 2007, Обавезно означавање је циљао, пара. 4).

Поред ових специфичних правила цитирања и парафразирања постоји још и мноштво других, сличних, правила са разним варијацијама, али у контексту писања овог *Теоријског приступа проблему истраживања* можемо их занемарити, јер вјероватно за студенте неће постојати такве ситуације приликом писања.

2.6. Преглед резултата досадашњих истраживања

Завршно потпоглавље у оквиру великог поглавља под називом „Теоријски приступ проблему истраживања“ је потпоглавље под називом *Преглед резултата досадашњих истраживања*. Овим насловом и текстом, који припада њему, студенти у ствари завршавају писање тзв. теоријског дијела рада. Ово потпоглавље је и повезница теоријског и емпиријског дијела завршног рада.

Тешко је рећи *Преглед резултата досадашњих истраживања* и баш тим насловом, односно текстом, обухватити преглед свих досадашњих истраживања који представљају везу са теоријским дијелом рада. Можда су адекватнији наслови типа: „Преглед тангентних резултата истраживања“ или „Преглед неких резултата истраживања“, или чак „Преглед неких сличних и тангентних резултата истраживања“. Ипак, до сада се углавном задржао овај први наслов. Да би се ипак „оправдао“ овај први наслов, довољно је да студенти већ у првом параграфу дају конкретан увод о каквом је то прегледу резултата истраживања ријеч: Да ли стварно свих досадашњих, само неких, неких истих и тангентних, неких сличних, и сличне формулације тог прегледа.

Поставља се питање: „Зашто нам треба преглед резултата досадашњих истраживања“? Па тај преглед нам, у ствари, даје једну слику *ко* и *шта* је то све истраживао, што се често спомињало у претходном тексту који се односио на анализу и синтезу теорије, односно теоријски приступ проблему истраживања. Ово потпоглавље је на неки начин, као што смо нагласили, веза теоријског са емпиријским приступом проблему истраживања, која је својствена за завршне радове тзв. тео-

ријско-емпиријске оријентације. Прегледом тих резултата истраживања студенту је већ јаснија визија како би могла да изгледа његова или њена методологија емпиријског истраживања. Постоји неколико варијанти планирања емпиријског истраживања. Најчешћа варијанта, а можда и најоправданија је да студенти понове неко менторово истраживање у цјелини или само дио тог истраживања. Тиме студенти покушавају да истраже да ли се тај тренд менторових резултата истраживања наста-вио или је пак дошло до одређених промјена. Остале варијанте планирања истраживања односиле би се на понављање истраживања аутора, које је често ментор цитирао или парафразирао, варијанте планирања истраживања у којима ни ментор ни аутори које он често цитира нису довољно „дубоко“ или уопште истраживали, а феномен се спомиње у теорији, и сличне варијанте.

Структура овог потпоглавља би требала отприлике да изгледа овако: уводни параграф као најаву о каквом је прегледу резултата истраживања ријеч, неколико параграфа у којима се приказују само кључни резултати тих истраживања (један параграф – једно истраживање) и завршни параграф као варијанта закључка о свим тим приказаним резултатима и нека врста најаве како ће да изгледа план студентовог истраживања. Када кажемо неколико параграфа и у сваком параграфу приказ само једног истраживања, тада не мислимо на неки одређени број параграфа. Смисао је ипак да се да преглед што више најрелевантнијих истраживања која имају везе са већ написаним тзв. теоријским дијелом завршног рада. Може то бити само један, два, пет, десет или више параграфа. Могућа је и ситуација да студенти немају доступне резултате неких истраживања која су повезана са теоријским дијелом. У том случају студенти би требали да се ипак ослоне на резултате бар неких истраживања у којима се може „осјетити“ нека индиректна веза са већ написаном теоријом. Код „редања“ параграфа у овом прегледу битно је да се студенти придржавају хронолошког реда, односно да приказују кључне резултате најстаријих, па све до најновијих истраживања. И овдје је свакако битно нагласити да не забораве све вријеме парафразирати или цитирати. То се најједноставније ради тако што се у сваком том параграфу позову на презиме истраживача и годину истраживања, али поготово се не смије заборавити на презиме аутора и годину издања рада у ком је приказано то исто истраживање и његови резултати. Најчешће се подударају презиме истраживача и аутора рада, али и не морају, док се година истраживања и година публикавања рада

обично не подударaju. То треба имати у виду приликом писања текста у сваком параграфу.

Обим потпоглавља под називом *Преглед резултата досадашњих истраживања* може бити различит. Он зависи од доступности литературе у којој су описана сва та истраживања и резултати истих. За завршне радове студената препоручљиво би било да то буде негде између двије и пет страница текста.

2.7. Методологија истраживања

Студенти који су се определијели за теоријско-емпиријски или типично емпиријски завршни рад ово поглавље би морали обавезно укључити у току писања завршног рада. Студенти који раде типично теоријски завршни рад не морају имати методологију специфичну за емпиријски приступ проблему истраживања. Прије писања овог великог поглавља завршног рада свакако би било пожељно да су студенти претходно ишчитали доста релевантне литературе и током читања развијали визију истраживања. Још током читања релевантне литературе студентима се полако намеће препознавање проблема истраживања. Они у почетку у ствари врше теоријски приступ проблему истраживања. На основу систематично анализираних теорија студенти ће много лакше испланирати истраживање, односно прецизно дефинисати методологију истраживања. Један број студената у овом случају крену одмах са методологијом, без икакве теоријске подлоге, чак и спроведу истраживање, а да ништа од теорије нису проучили, па чак и од досадашњих истраживања истог проблема. То је тотално погрешан приступ, приступ који личи као да правите кућу од крова према темељу. Дакле, поглавље *методологија истраживања* би требало да се пише тек после великог поглавља *теоријски приступ проблему истраживања*.

Прије писања методологије студент-истраживач мора да разјасни да ли он или она треба уопште ишта да истражују или не. Морају себи поставити питања: „Шта је то истраживање?“ и „Која је његова сврха?“ Најкраће и најједноставније речено „истраживање је логичко и систематично трагање за новим и корисним информацијама о одређеној теми“ (Rajasekar, Philominathan, and Chinnathambi, 2013, p. 2). Према овој дефиницији истраживање треба логички и систематично испланирати и припремити како би оно имало своју потпуну сврху, односно

доћи до нових и корисних информација о одређеној, нпр. филозофској, историјској, психолошкој или нпр. педагошкој теми. На овај начин би се ове нове и корисне информације могле употријебити даље у развоју науке, друштвене праксе и друштва уопште.

Када планирају истраживање, односно када пишу методологију истраживања, студенти се према одабраном проблему истраживања одређују за једну од бројних врста истраживања. Да би се одредијели за једну врсту истраживања студенти би претходно требало да познају одређене врсте истраживања и њима својствене методологије. Различити аутори из различитих научних поља и подручја на различите начине класификују истраживања. Тако нпр. Фашола говори о сљедећим врстама истраживања: базична, примијењена, евалуативна, акциона, историјска, дескриптивна корелативна, каузално компаративна/квази-експериментална и експериментална (Fashola, 2015). С друге стране, група аутора која се бавила истраживачким методама у васпитању и образовању (Cohen, Manion, and Morrison, 2007) говори и о још неким стиловима истраживања, како они кажу, који су својствени за истраживања у васпитању и образовању. Они издвајају осам таквих стилова, односно група истраживања, и то: натуралистичка и етнографска истраживања; историјска и документарна истраживања; сервеј, лонгитудинална, крос-секциона и тренд студије; компјутерска и на интернету заснована истраживања; студија случаја; *ex post facto* истраживања; експериментална, квази-експериментална, један случај и мета аналитичка истраживања и акциона истраживања. На другом циклусу студија данас су веома актуелна акциона истраживања.

Акциона истраживања можемо дефинисати као спој акције и истраживања истраживача и испитаника који имају заједнички циљ да боље схвате стварност или да је прогресивно мијењају уз оптимализацију свих чинилаца тих промјена прихватајући све корисне критике и идеје свих учесника још у току истраживања. (Suzić, 2007, str. 64-65)

Избор врсте истраживања зависи углавном од проблема истраживања, али може да зависи и од намјене истраживача, односно од онога шта истраживач истраживањем жели постићи. Тако нпр. ако студент жели да истражи ефикасност неке иновације онда је логично да ће примијенити експериментално или можда акционо истраживање, а не неко друго.

Када се студенти определијеле за одређену врсту истраживања, њихов је затим примарни задатак да испланирају то исто истраживање. Планирање истраживања није ништа друго него писање идејног пројекта, односно тзв. методологије истраживања. Методологија истраживања, односно ово поглавље у писању тзв. теоријско-емпиријских или типично емпиријских завршних радова, уобичајено се састоји од сљедећих елемената или компоненти:

- Проблем и предмет истраживања,
- Циљ и задаци истраживања,
- Значај истраживања,
- Хипотезе истраживања,
- Варијабле у истраживању,
- Методе истраживања,
- Технике истраживања,
- Инструменти истраживања,
- Узорак и популација,
- Анализа података, и
- Организација и ток истраживања.

У наредном тексту описаћемо шта би то био најлогичнији садржај текста за сваку ову компоненту методологије истраживања.

Проблем и предмет истраживања. Оба ова аспекта истраживања су у веома тијесној вези са насловом завршног рада, било да је ријеч о раду на првом, односно другом циклусу студија. Дакле, никако се не смије заборавити шта стоји у наслову рада. *Проблем* је много шири конструкт од *предмета* истраживања. Студенти би требало да свој наслов сагледају много шире него што се то види у њему. Они треба да опишу по чему је тај проблем баш проблем. Дегу и Јигзоу истичу да проблем истраживања зависи од три услова, и то:

I) Треба да постоји виђење разлике или разлика између онога што јесте и онога шта би требало да буде;

II) Разлог/разлози за ову разлику треба да буду јасни (тако да има смисла развијати истраживачко питање); и

III) Требало би да постоји више од једног могућег и прихватљивог одговора на питање или рјешење проблема (Degu & Yigzaw, 2006, str. 9).

Студентима је најлакше да опишу проблем тако што ће нагласити специфичности истраживања за сваки дио наслова њиховог рада. О томе пишу обимније него код предмета истраживања. Дакле, ако узмемо опет онај примјер гдје је наслов завршног рада „Идентификација узрока изостајања ученика са редовне наставе“ онда ће се текст о проблему истраживања односити на специфичне потпроблеме. Тада ће студенти писати о изостајању ученика, о редовној настави, узроцима и посљедицама изостајања, о сложености идентификовања тих узрока и слично. Не морају експлицитно у тексту рећи „Проблем истраживања је...“. То ће експлицитно нагласити тек код предмета истраживања и у том случају треба употријебити реченицу типа „Предмет истраживања је...“. Обично предмет истраживања личи на наслов завршног рада. У овом примјеру би то изгледало овако: „Предмет истраживања је идентификовање узрока изостајања ученика са редовне наставе“. Текст овог поглавља није пожељно завршити реченицом „Предмет истраживања је...“ већ у неколико завршних реченица образложити и појаснити тај предмет истраживања.

Циљ и задаци истраживања. Циљ истраживања произилази из предмета истраживања. Он се обично пише у инфинитиву и та реченица је слична наслову завршног рада. Неки методолози говоре о циљевима, а не о једном циљу. У том случају они не спомињу задатке истраживања.

Циљ као и проблем је полазна основа сваког истраживања. Котари истиче да се циљем истраживања жели сазнати истина која је скривена и која још није била откривена (Kothari, 2004). У већ споменутом примјеру он би гласио: „Идентификовати узроке изостајања ученика са редовне наставе“. Дакле, трагало би се за истином који су то узроци изостајања ученика са редовне наставе. Задаци истраживања произилазе из циља истраживања, односно настају његовом операционализацијом. Они су у ствари потпроблеми истраживања или неке специфичне релације које се „крију“ у циљу. Студенти обично имају проблема приликом дефинисања задатака истраживања. Најлакши начин им је да циљ операционализују преко одређених социо-демографских варијабли, као што су пол, узраст, средина у којој живе испитаници, ниво образовања, материјалне прилике, друштвени статус, породичне прилике, и сличне варијабле. Неке друге варијабле које се могу укључити у дефинисање задатака могу се односити на црте и типове личности,

временски период, услови живота и рада, као и на различите статусе испитаника (нпр. школски успјех, запосленост, брачно стање, вјероисповјест, ставови, интересовања, преференције и слично). Задаци као и циљ се пишу у инфинитиву. Обично се служимо различитим ријечима типа *Испитати*, *Установити*, *Утврдити*, *Идентификовати*, *Упоредити*, *Класификовати* и сл. Нпр. у нашем случају један од задатака би могао да гласи: „Идентификовати узроке изостајања са редовне наставе с обзиром на пол ученика“. Често питање студената је *Колико треба да имају задатака истраживања?* Ту је тешко рећи неки одређени број. Он обично зависи од „дубине“ и „ширине“ анализе прикупљене истраживачке грађе, односно прикупљених података. Али, рецимо да би *минимум* за завршни (bachelor) рад требао бити *три*, а за завршни (master) рад *пет* задатака истраживања.

Значај истраживања. У неким методологијама ово поглавље постоји, а у неким не. Иначе, уобичајено је да се у овом малом поглављу нагласи најчешће троструки значај истраживања. Значај истраживања није ништа друго него опис шта ћемо ми то добити одређеним истраживањем, односно која је корист од истог када се финално обраде и интерпретирају подаци. Корист истраживања се сагледава обично из три угла, научног, друштвеног и практичног. Дакле, у овом поглављу је пожељно написати по неколико реченица о научном, практичном и друштвеном значају истраживања. Другачије речено, треба писати о томе шта одређеним истраживањем добија наука, шта пракса, а шта друштво.

Хипотезе истраживања. Специфичност тзв. квантитативних истраживања је да се у њиховим методологијама полази од научних хипотеза. У научним истраживањима постоје различите врсте хипотеза. Оне се чак и на различите начине дефинишу. Постоје различите дефиниције хипотеза. „У принципу, хипотеза се може дефинисати као ‘логична претпоставка, разумно претпостављање, образовна претпоставка’ о неком аспекту свакодневног живота“ (Leedy & Ormrod, 2005, р. 6, као што је наведено у Ellis & Levy, 2009, стр. 331). Хипотезе су, у ствари, претпоставке или очекивања које ћемо резултате добити после обављеног истраживања. То је као нека врста предвиђања исхода истраживања, његових крајњих резултата. Хипотезе су уско везане за циљ и задатке истраживања. У завршним радовима студената најчешће

се постављају *главна* и *помоћне* хипотезе. Главна произилази из циља, док помоћне из задатака истраживања. Ако се добро дефинишу циљ и задаци, онда је веома лако поставити и хипотезе истраживања. Код дефинисања хипотеза обично се употребљавају ријечи типа *Претпостављамо*, *Очекујемо*, *Вјероватно је...*, *Могуће је...*, и слично. У нашем примјеру главна хипотеза би могла да гласи: „Претпостављамо да је могуће идентификовати више различитих узрока изостајања ученика са редовне наставе“. Слични су примјери и за помоћне хипотезе. Њих обично буде колико и задатака истраживања, а дефинишу се по аналогiji да свака помоћна хипотеза произилази из одређеног задатка истраживања. Као и код задатака истраживања слиједи да би *минимум* за завршни (bachelor) рад требао бити *три*, а за завршни (master) рад *пет* помоћних хипотеза.

Варијабле у истраживању. У тексту о задацима и помоћним хипотезама већ се могу препознати варијабле у истраживању. То су појаве које ће се квантитативно и квалитативно интерпретирати и „укрштати“ што је својствено за квантитативна истраживања. Обично се једна варијабла представља са једним или више индикатора. За тзв. квантитативна истраживања битно је да су варијабле мјерљиве, односно да се могу изразити различитим формама мјерних скала, па и описно преко индикатора што је специфично за квалитативна истраживања. Сама ријеч „варијабла“ нам говори да је нешто варијабилно или да варира. То у ствари значи да су појаве које истражујемо варијабилне односно варирају по фреквенцији, обиму, дужини, ширини, висини, интензитету, и сл. У овом малом поглављу треба споменути све варијабле које ће се обично статистички „укрштати“. У квантитативним истраживањима варијабле се приказују путем цијелих или децималних бројева, а у квалитативним описно, мада се и овдје могу приказати бројчано (нпр. приликом категорисања најфреквентнијих појмова у неком одређеном дискурсу). У завршним радовима студената често видимо синтагме *зависне* и *независне* варијабле. Ова подјела варијабли је специфична за експериментална и тзв. корелациона истраживања. Код експерименталних истраживања увијек је независна варијабла експериментални програм (нпр. нека иновација), а зависна ефекти тог експерименталног програма (нпр. знања, ставови, способности, и сл). Код корелационих истраживања је некад тешко установити шта је узрок, а шта последица односно шта је зависна, а шта независна варијабла. Ту треба бити

обазрив. Варијабле које су у основи природне односно имају природну дихотомију, које су непромјењиве увијек су независне варијабле. То су варијабле као што су: пол, узраст, мјесто становања, социо-економски и социо-демографски статус, материјални статус, и сл. Међутим, теоријски је изводљиво, али ово би били веома екстремно ријетки случајеви да ово буду зависне или промјењиве варијабле. Нпр. промјена пола или мјеста становања као зависне варијабле под утицајем неких специфичних независних варијабли. Дакле, студенти варијабле „виде“ већ у задацима, односно помоћним хипотезама истраживања, али морају да буду обазриви у дефинисању које су то зависне, а које независне варијабле. У нашем примјеру кључна варијабла би била „узроци изостајања ученика са редовне наставе“. Остале варијабле би могле бити пол ученика, разред који похађају, школски успјех, однос наставника према ученицима и сличне варијабле. У зависности од дефинисања задатака и помоћних хипотеза кључна варијабла „узроци“ би могла у неким случајевима имати статус зависне, а у неким независне варијабле. Исто тако, могуће су и ситуације у којима је тешко одредити смјер зависности, па за дату варијаблу не можемо рећи да је зависна, али и да је независна. У оваквим случајевима студенти се могу „оградити“ на веома једноставан начин тако што ће у тексту употријебити термин варијабле у истраживању и редом их побројати и именовати.

Методе истраживања. Оно што одређује сваку врсту истраживања је најчешће у ствари доминирајућа метода тог истраживања. Обично се врста истраживања именује на основу његове кључне научноистраживачке методе. Међу методолозима истраживања постоје бројне разлике око дефинисања врста и броја научноистраживачких метода. У овом тексту вас нећемо замарати тим подјелама и дефиницијама.

Кориштење метода у одређеним моделима истраживања има вишеструку вриједност. „Методe се користе да открију постојање, идентификују вриједност, значај или обим, или представљају семантичке везе између једног или више концепата који су идентификовани у моделу из којег се изјаве могу направити“ (Clarke, 2005, стр. 23). У овом раду наводимо оне методе које студенти најчешће користе у својим истраживањима за потребе писања завршног рада. Углавном је то примјена једне до двије методе. То су сљедеће методе: метода теоријске анализе и синтезе, дескриптивна (сервеј) метода, историјска метода, компара-

тивна метода, различите форме експеримената, студија случаја, акциона метода и друге методе. У овом дијелу методологије студенти често праве грешке па препричавају или цитирају шта је који аутор рекао о одређеној методи. То не треба радити него писати о методама које и како су се користиле у њиховим истраживањима. Дакле, треба бити конкретан и све то укратко описати. Нпр. у нашем случају писало би се о методама и њиховој примјени у идентификацији узрока изостајања ученика са редовне наставе.

Технике истраживања. Послије метода наводе се технике истраживања. У правилу, у оквиру сваке методе се користи једна или више техника истраживања. Може бити и случајева гдје је у оквиру једне методе само једна техника, али исто тако и у оквиру једне методе неколико техника истраживања. За потребе писања завршног рада, односно истраживања, студенти се служе различитим научноистраживачким техникама, и то: студијска анализа садржаја, анализа документације, тестирање, анкетање, (само)процјењивање, посматрање, интервјуисање, социометрија, и друге технике. Неки аутори ове технике називају и технике прикупљања података. У новије вријеме прикупљање података врши се углавном преко компјутера и *WEB* технологија (Groves, et al., 2011). Као и код метода студенти у овом тексту треба да нагласе које и како су технике истраживања користили у свом истраживању. Да би написали квалитетан текст о методама и техникама, студенти треба добро да их познају и примјењују.

Инструменти истраживања. Свака научноистраживачка техника има свој инструмент. Инструменти истраживања служе у ствари да се примјењује одређена техника истраживања. Тако се за нпр. тестирање користи инструмент који се зове тест. Постоје различите врсте тестова. У одређеним случајевима могу се користити и данас веома актуелни тзв. компјутеризовано прилагођени тестови (Chang, 2004). За технику анкетање користи се анкетни упитник, за (само)процјењивање скала или скалер (само)процјене, за интервјуисање протокол интервјуа, и тако редом. У великом поглављу *методологија истраживања* у оквиру потпоглавља *инструменти истраживања* студенти морају веома детаљно да опишу сваки од примјењених инструмената. То практично значи да треба да пишу о: називу и намјени сваког инструмента, аутору и евентуално извору преузимања сваког инструмента, да опишу струк-

туру (дијелове) инструмента и њихову намјену и што је најважније да опишу метријске карактеристике свих инструмената. Под метријским карактеристикама најчешће се спомињу валидност и поузданост (ре-лијабилност), али спомињу се и објективност, дискриминативност, а неки аутори говоре чак и о економичности мјерних инструмената, што је данас поготово својствено за истраживања путем интернета. Студенти у својим завршним радовима најчешће спомињу двије кључне карактеристике, валидност и поузданост. Валидност се „односи на степен кореспонденције између варијација у резултатима на инструменту и варијације међу испитаницима на основну конструкције која се проучава“ (Crano, Brewer, & Lac, 2014, стр. 45). За разлику од валидности, „поузданост мјерног инструмента указује на то, колико у коначном резултату на неком мјерном инструменту има грешке, а колико је резултат добијен тестирањем на том мјерном инструменту 'прави' резултат испитаника, који заиста указује на 'право' стање испитаника, тј. његову способност или особину коју мјеримо тим инструментом“ (Batinović i Egseg, 2010, стр. 225). У прилогу завршног рада студенти морају обавезно приказати све кориштене инструменте, али и доказе о статистичкој провјери мјерних карактеристика инструмената. Опис коришћених инструмената у оквиру *методологије истраживања*, тачније наслова *инструменти истраживања* подразумева неколико варијанти описа и примјене инструмената. Најчешће су то три варијанте описа и примјене, и то: преузет инструмент од ментора или неког другог аутора инструмента, преузет и модификован инструмент од ментора или неког другог и самостално или тимски (са ментором и нпр. коментором) конструисан инструмент. Прва варијанта је најлакша, друга нешто тежа, док је за студенте трећа варијанта најтежа и најсложенија. За трећу варијанту морају бити компетентни за конструисање научноистраживачких инструмената. Укупан број инструмената зависи од броја и сложености описаних варијабла у истраживању. За потребе писања завршног (bachelor) рада, који је типично теоријско-емпиријске или само емпиријске оријентације *минимално* би требао бити кориштен *један*, а за завршни (master) рад најмање *два* научноистраживачка инструмента. Рецимо, у нашем примјеру би могао бити један комбиновани упитник (комбинација анкетирања и процјењивања) чија би намјена била да се на основу његове примјене идентификују узроци изостајања ученика са редовне наставе. Студенти у овом трећем случају често питају колико треба да буде питања или тврдњи у инструменту. Обично се препо-

ручује да то буде минимално 20 питања или нпр. тврдњи, али не треба се круто придржавати овог броја. Он зависи од сложености варијабле или група варијабли које смо дефинисали за предвиђено истраживање, па тај број може бити и мањи, а понекад чак и дупло већи.

Узорак и популација. У овом потпоглављу студенти пишу податке о испитаницима или неким другим узоркованим јединицама (нпр. дани, седмице, књиге, документи, установе, школе, и слично). Међутим, најчешће су испитаници људи различитих узрасних категорија. Увијек би било пожељно да студенти у свом истраживању имају што већи број испитаника. Идеално би било када би могли испитати цијелу популацију, нпр. популацију ученика петог разреда основних школа Републике Српске. Међутим, како је то веома захтјевно, скупо и сложено одређују се за дио популације односно за одређени узорак. Приликом планирања истраживања, односно писања идејног пројекта истраживања студенти често питају менторе колики узорак истраживања им је потребан. Нека неформална методолошка препорука је минимално 10% од укупне популације, или другачије речено нпр. сваки десети ученик тог истог петог разреда. Међутим, и у овом случају је некада то веома велик узорак за који студенти не могу гарантовати да ће га обухватити истраживањем, јер постоје бројне препреке, од оних административних, па све до финансијских, организационих, временских и сличних препрека. Ипак, узорак у истраживању не би смио бити ни премален. Ту онда треба наћи неки компромис између методолошких захтјева, препрека и реалних могућности студената у погледу обухвата величине узорка у истраживању. На примјер, ако су у узорку истраживања дјеца или млади једне узрасне категорије (нпр. девет или 16 година) онда би за потребе писања завршног (bachelor) рада *минимална величина узорка* била 100 испитаника, а за завршни (master) рад минимално 300 испитаника оваквих узрасних скупина. Међутим, још једном наглашавамо да је ипак пожељно тежити методолошким захтјевима узорковања, то јест да узорак колико год је то могуће буде што већи. Ова препорука углавном вриједи за дескриптивна (сервеј) истраживања која су веома честа код студената. Изузетак су експериментална, акциона, квалитативна и истраживања заснована на студијама случаја, гдје је оправдано да узорак буде мањи од претходно препоручене величине. Када студенти већ бирају узорак и наглашавају из које се популације бира, онда је посебно битно да у тексту овог потпоглавља детаљно

и прецизно опишу тај узорак по његовим специфичним карактеристикама. На примјер, да представе полну структуру испитаника у узорку, различита статусна обиљежја испитаника, локалитете испитаника и слично. Честа грешка студената код узорковања је што имају стварно мален узорак, а још унутар њега више узрасних скупина. На примјер, имају узорак од 110 ученика, а унутар њега ученике од шестог до деветог разреда основне школе. У оваквим случајевима генерализација резултата са узорка на популацију неће бити баш објективна. Пожељније и објективније варијанте, које морају ипак бити усклађене са задацима истраживања, биле би оне са једном узрасном скупином, нпр. само 110 ученика шестог разреда. Варијанте са више узрасних скупина у узорку су оправдане у случајевима ако се у једном или више задатака истраживања жели испитати варијабилност појаве с обзиром на узрасне разлике испитаника.

Анализа података. Основни смисао овог малог потпоглавља у оквиру поглавља *Методологија истраживања* је да се укратко опишу сви поступци и технике које су се користиле приликом анализе прикупљених података. Дакле, ако је ријеч о типично квантитативном истраживању онда у тексту треба описати све статистичке поступке предвиђени за анализу квантитативних података. Статистички поступци се могу користити од најпростије дескриптивне (фреквенције, постоци, аритметичке средине, стандардне девијације и сл), па све до сложеније статистике (линеарне и криволинијске корелације, факторске анализе, регресионе анализе и сл). Исто тако, у овом тексту може се описати параметријска и непараметријска статистика. За студенте првог циклуса студија или оне који пишу завршни (bachelor) рад препоручљива је једноставнија статистика и анализа података, а за студенте другог циклуса или оне који пишу завршни (master) рад сложенија статистика и анализа података. Ако је ријеч о квалитативним истраживањима, онда и у том случају треба описати како су анализирани квалитативни подаци (нпр. како су анализирани транскрипти након обављених интервјуа).

Организација и ток истраживања. Ово је задње потпоглавље у оквиру већег поглавља под називом *Методологија истраживања*. У овом потпоглављу студенти треба да дају одговоре на следећа питања: *Ко је све организовао и учествовао у истраживању? Гдје се одвијало*

истраживање? *Како* се обавило истраживање? и *Када* су се све одвијале одређене етапе истраживања? Код описа организатора истраживања студенти треба да спомену ко им је све помагао приликом провођења истраживања, али и ко су све били учесници у истраживању. Поред тога, треба да спомену и мјеста (локалитете) на којима се одвијало истраживање (нпр. која мјеста и које школе). Начин обављања истраживања се такође описује, поготово се детаљно описује у случајевима експерименталних и акционих истраживања. И, оно што се не смије заборавити је свакако календар истраживачких активности. Пошто свако истраживање има одређене етапе, онда је битно описати када се која етапа истраживања одвијала.

И на крају, када је ријеч о *методологији истраживања* може се поставити и питање о минималном обиму овог текста. То прије свега зависи од проблема истраживања, а највише од стила, односно врсте истраживања. Што је сложеније истраживање, текст о методологији ће сигурно бити обимнији, а што је једноставније вјероватно ће бити мањег обима. За студенте који пишу завршни (bachelor) рад минималан опсег овог текста био би негдје између пет и десет страница, док би за студенте који пишу завршни (master) рад тај минимални опсег био између десет и 15 страница текста.

2.8. Резултати истраживања

Послије планирања истраживања, односно писања методологије истраживања, али и послије обављеног истраживања слиједи поглавље под називом *Резултати истраживања*. У овом поглављу, како и сам наслов каже, представљају се резултати до којих се дошло истраживањем. Послије овог наслова пожељно би било написати један параграф у којем ће се укратко најавити поднаслови, односно текст о којим ће се то резултатима радити у наставку рада. То је тзв. најавни параграф који је неопходан, јер смо раније нагласили да није пожељно редати наслов за насловом у отвореном тексту завршног рада већ између два наслова бар убацити тзв. везивни најавни параграф.

Послије најавног параграфа слиједе поднаслови и текст у оквиру сваког подналова. Број подналова најчешће зависи од броја задатака истраживања. Ако смо нпр. имали четири задатка, онда је логично имати и четири подналова у оквиру већег поглавља под називом *Резултати истраживања*. Довољно је да се сваки поднаслов у резултати-

ма истраживања дефинише као редукован текст задатка истраживања. Ако смо у нашем случају један од задатака истраживања насловили као „Идентификовати узроке изостајања ученика са редовне наставе с обзиром на пол ученика“, довољно би било рећи за поднаслов „Узроци изостајања са редовне наставе и пол ученика“ или неки веома сличан поднаслов.

Послије дефинисања поднаслова препоручљиво је да се започне текст са једним или више уводних параграфа. У том тексту би се требало поново подсетити који је то био задатак, то јест помоћна хипотеза у контексту датог поднаслова. Исто тако у овом уводном тексту добро би било подсетити се које су кључне варијабле и индикатори типични за дати поднаслов.

Након уводног текста исто тако би било препоручљиво писати текст у виду најавног параграфа о кључним дескриптивним показатељима специфичним за дате варијабле. Послије те најаве би онда по логици требало приказати текстуално, табеларно или графиконски те кључне податке у виду нпр. фреквенција, процената или аритметичких средина. Након овог приказа требало би оставити и који коментар, поготово код оних занимљивих података који би иначе „упали у очи“ читаоцима.

Послије приказивања и коментарисања дескриптивних података слиједи најважнији дио текста. Он се односи на најаву, приказ и коментарисање кључних статистичких показатеља. Прије приказа кључних статистичких показатеља логично је дати бар један најавни параграф у којем ће се најавити текст о томе како ће се „укрштати“ варијабле, односно како и који ће се статистички поступци употребити. Након тога слиједи приказ статистичке анализе. Овај приказ се може радити на више начина. Може бити само текстуални, само табеларни или само графиконски. Најбоље је комбиновати све ове начине, али не тако да се подаци „дуплирају“ и стално понављају. Текст, табелу, графикон или нпр. фотографију треба употребити у оним случајевима гдје се жели очигледно нагласити неки кључни показатељ или нека кључна релација. Дакле, ако већ у тексту имате описане нпр. три аритметичке средине, непотребно је у наставку то табеларно или графиконски приказати. Табеле, графикони и фотографије се употребљавају због једноставности, прегледности и очигледности приказивања резултата истраживања. Некада једном табелом, графиконом или фотографијом можете ефикасно и економично замијенити непотребни текст од једне

или више страница. Вриједи и обрнуто, некада можете једном краћом реченицом замијенити непотребну табелу, графикон или фотографију који ће заузети простор од пола странице. У квалитативним истраживањима резултати се углавном приказују само текстуално. У овом приказу није препоручљиво да се табеле, графикони или фотографије редају један за другим. Увијек између њих треба уметнути бар мало текста са одређеним коментарима за претходну табелу, графикон или фотографију, и дати краћи најавни текст за сљедећу табелу, графикон или фотографију.

Након представљања кључних статистичких података и релација слиједи текст у виду једног или више параграфа у којем се коментаришу ти резултати. Честе грешке студената приликом тих коментара је што текстуално понове готово све податке приказане у табелама и/или графиконима. То не треба радити, јер су ти подаци већ видљиви у тим истим табелама и/или графиконима. Коментаришу се само специфични резултати који су од важности за постављену помоћну хипотезу. Приликом тог коментарисања јако је битно да у том дијелу студенти врше поређења својих резултата са резултатима истих или сличних истраживања. Истраживања показују (Parkinson, 2013) да студенти приликом интерпретација резултата квантитативних истраживања користе различите форме именица, глагола и придјева. Они се крећу од типично неакадемских до типично академских ријечи. Студенти би морали свој дискурс адаптирати академском дискурсу, а најбоље га могу вјежбати гледајући како то чине свјетски признати истраживачи. Ту, наравно, не смију да забораве да парафразирају и да се позивају на изворе тих резултата. Међутим, ово често студенти забораве, па коментаришу само своје резултате. То умањује вриједност њихових истраживања. Управо је вриједност тог поређења да се потврди одрживост тренда неког научног или практичног феномена или Без обзира да ли се поређењем својих резултата са резултатима других истраживача установи тренд или промјена то су битне констатације због „отварања“ нових проблема истраживања, те планирања наредних истраживања. На коментарима и поређењима се не треба задржати већ наставити и даље писати. Препоручљиво је да студенти у овом дијелу текста покушавају дати одговоре на питање „Зашто су то баш такви резултати?“ Дакле, они би требало да претпоставе зашто је дошло до таквих резултата, шта је узрок што су баш такви какви су. Резултатима

се не треба дивити и чудити, него их само коректно интерпретирати и претпостављати зашто су такви. Нема „добрих“ и „лоших“ резултата, они су такви какви јесу, само их треба коректно интерпретирати. Велике грешке студената, које се сигурно дешавају су те што они некад „лажирају“ или „фризирају“ резултате истраживања у правцу „пожељних“ резултата (поготово у експериментима). Они тада мисле да ако су наводно добили тзв. „лоше“ резултате им је тада пропало истраживање односно да им оно није успјело. Ту се варају, сваки резултат је прихватљив какав год да је само ако је добро постављена методологија и правилно спроведено истраживање. Дакле, термин „добар“ или „лош“ резултат студенти не треба да користе.

Послије текста у којем се коментарише, пореди и претпоставља о резултатима истраживања у оквиру тог једног задатка истраживања и поднаслова везаног за исти слиједи параграф у којем студенти треба поново да се позву на постављену помоћну хипотезу. Они у овом тексту треба да кажу на основу статистичких доказа да ли је хипотеза потврђена или одбачена. И овдје студенти непотребно страхују у случајевима када је хипотеза одбачена, па мисле да нису добро поставили хипотезу. Прихватање или одбацивање хипотеза само је смјерница у ком правцу треба отворати нове проблеме и планирати нова истраживања, што такође треба нагласити у овом дијелу текста.

Након овог параграфа у којем је нагласак да ли је помоћна хипотеза прихваћена или одбачена, слиједи завршни параграф. У том завршном параграфу треба дати рефлексију тих резултата на праксу, на реалност, али рефлексију само за резултате тог једног задатка истраживања односно у оквиру само тог једног поднаслова који се односи на тај исти задатак. Такође је пожељно у овом параграфу дати и идеје за нека слична истраживања везана само за резултате тог једног задатка истраживања.

Све што смо претходно рекли о тексту везаном за резултате истраживања односило се на структуру текста само једног потпоглавља или поднаслова у оквиру великог поглавља под називом *Резултати истраживања*. Свако наредно потпоглавље писало би се по аналогији у односу на претходно. Дакле, још једном наглашавамо да би тих потпоглавља било отприлике колико има и задатака истраживања. Послије завршеног текста у оквиру поглавља *Резултати истраживања*, односно последице задњег потпоглавља препоручљиво би било одвојити

један завршни параграф. Наиме, послије задње реченице задњег потпоглавља прескочити два реда, па на средини уписати три звјездице као на примјеру испод:

* * *

Послије уписаних звјездица прескочити опет два реда и онда написати завршни параграф. Овај завршни параграф је завршна мисао, односно синтеза свих претходно интерпретираних резултата истраживања. Понекад студенти гријеше, па мисле да се циљ истраживања, односно главна хипотеза, статистички анализирају и доказују и посебним поглављем интерпретирају. Наиме, циљ, односно главна хипотеза се остављају за крај, за завршни параграф у оквиру поглавља *Резултати истраживања*. У овом завршном параграфу се изводи логичка, а не статистичка синтеза. Текст генерализујемо тако што се поново позирамо на то шта је био циљ и задаци истраживања. Послије тога, редом наглашавамо која је помоћна хипотеза била потврђена, а која одбачена и изводимо закључак о потврђености главне хипотезе. Ако је већина помоћних хипотеза потврђена, онда је и главна хипотеза потврђена. У супротном, ако већина помоћних хипотеза није потврђена онда ни главна хипотеза није потврђена. У случају „пола – пола“ треба нагласити да је главна хипотеза дјелимично потврђена. Опет наглашавамо, ако се деси да главна хипотеза није потврђена, то није никакав „промашај“ студента. То је само такав крајњи резултат истраживања. На студентима је само да у овом завршном параграфу наведу могуће претпоставке зашто је крајњи резултат такав какав је. И на крају, у овом параграфу би било исто тако пожељно да студенти наведу рефлексiju свих резултата на праксу и реалност и да предложе идеје за нова истраживања.

Једно од питања студената за текст у оквиру *Резултата истраживања* би могло да буде коликог обима би требао да буде тај текст. Обим текста у оквиру овог поглавља зависи од броја задатака истраживања, то јест броја подналова. Ако је како смо претходно навели препорука да минимум задатака истраживања за завршни (bachelor) рад буде три, онда би препорука за обим текста у оквиру једног задатка или подналова била минимално *три* странице. То би значило укупно минимално девет страница текста у случају да буде минимално три задатка. А ако је како смо претходно навели препорука да минимум

задатака истраживања за завршни (master) рад буде пет, онда би препорука била да обим текста у оквиру једног задатка или поднаслова буде минимално *четири* странице. То би значило укупно минимално двадесет страница текста у случају да буде минимално пет задатка истраживања или поднаслова.

2.9. Закључак

Послије поглавља *Резултати истраживања* у завршним радовима на оба циклуса студија слиједи кратко поглавље под називом *Закључак*. Неки аутори користе умјесто термина закључак и термине као што су закључци, закључно разматрање, закључна разматрања и сличне. За сваки завршни рад битно је да се на крају да одређена закључна мисао. Неки читаоци на основу прочитаног увода и закључка одлучују да ли ће читати или не тај исти рад. Зато је битно да текст у закључку буде веома кратак, јасан, недвосмислен, прегледан и веома информативан.

Приликом писања закључка често се знају примијетити и одређене непотребне грешке. Није пожељно да се приликом писања закључка уочи слједеће: преобиман текст који прелази обим од пет страница, понављање и непотребно гомилање реченица написаних већ у претходном тексту, цитирање и парафразирање у тексту закључка, понављање статистичких показатеља и силних бројки из претходног текста, детаљно понављање методологије и резултата истраживања, поготово потврђености сваке помоћне хипотезе, и сл.

Структура текста закључка по параграфима би могла овако да изгледа:

1. параграф: уводни текст – укратко о теоријском приступу проблему истраживања,
2. параграф: укратко о методологији истраживања,
3. параграф: укратко о резултатима истраживања (у односу на сваки задатак истраживања),
4. параграф: укратко о кључном резултату позивајући се на циљ истраживања и главну хипотезу и
5. параграф: кратка рефлексивна кључног резултата и његов значај за праксу и реалност и предлагање идеја за нова наредна истраживања.

Дакле, ово би могла бити минимална структура од пет параграфа у оквиру текста намијењеног за писање *Закључка*. И на крају, поставља се питање „Колики би био пожељан оптимални обим текста за писање закључка?“ За писање закључка у оквиру завршног (bachelor) рада оптимални обим би био *једна до двије* странице, а у оквиру завршног (master) рада оптимални обим би био *двје до три* странице текста. Оно што је битно код писања закључка је развијање умијећа да студенти на што мањем простору што више кажу. То није нимало лако, али се може вјежбати. Дакле, у сваком параграфу би било довољно да студенти у три до четири реченице изнесу закључак за одређени дио завршног рада. Цјелокупни текст закључка ће на крају изгледати као „закључак закључака“.

2.10. Литература

Да би се заинтересовани читаоци завршног рада и актуелни и будући истраживачи упутили гдје све могу наћи изворе које је студент користио у сврху писања завршног рада, онда им је свакако од помоћи *попис литературе*. Под литературом се подразумијевају штампани и електронски извори. Посљедњих неколико година електронски извори доминирају. Питање је само времена када ће они увелико надмашити, па чак можда и потиснути штампане изворе. Од литературе, односно извора студенти се могу користити књигама, часописима, енциклопедијама, лексиконима, рјечницима, зборницима, новинама (дневним, седмичним и мјесечним издањима), законима, подзаконским актима (нпр. правилницима), разним документима, фотографијама, аудио-визуелним записима, *TV* и радио емисијама, презентацијама, личним интерперсоналним и путем е-поште препискама, препискама са социјалних мрежа, е-књигама, записима са *WEB* страница и сличним изворима. Сви извори који су кориштени у завршном раду, односно који су „видљиви“ у претходном тексту морају бити наведени у овом поглављу под називом *Литература* (eng. *Reference*). Испод овог наслова не пише се никакав описни текст него се само пише тзв. списак литературе.

Студенти морају урадити релевантан преглед литературе. Релевантан преглед сам по себи много говори о студенту, али и о тексту завршног рада. „У добро изграђеном прегледу литературе, требало би да се покаже да сте у стању да идентификујете:

1. главни контекст у којем ваш рад одговара
2. главне фазе, развој у области
3. главна питања, проблеми, контроверзе
4. главни текстови, личности, и школе
5. главне методологије и приступе“ (Вак, 2003, стр. 30).

Приликом писања списка литературе, као и код цитирања и парафразирања постоји јако много стандарда. Многи научни и стручни часописи имају своје посебне стандарде како се наводи литература у овом списку. Међутим, и у овом случају опет је најчешћи стандард који се користи веома познати *APA* стил.

У наредном тексту навешћемо неколико правила која се тичу поретка литературе и редослиједа компоненти унутар једног специфичног извора (референце). Ова правила су иначе писана намјенски за енглеско говорно подручје, али смо их прилагодили контексту српског језика. Већина правила преузета су из већ споменутог *Приручника за публикавање* у издању познате Америчке психолошке асоцијације (*APA*) и то њиховог шестог издања (*PMPA*, 2010, Chapter 6):

- Сви извори морају бити пописани у њиховом *оригиналном издању* (нпр. ако је студент користио рад који је написан и одштампан на кинеском језику мора га у списку литературе навести на кинеском језику. Исто вриједи за све остале стране језике, а поготово за ћирилична или латинична издања гдје се и она наводе у оригиналном издању);
- У принципу, *поредак компоненти* унутар једног извора (референце) је сљедећи: *аутор(и)*, *датум издавања*, *назив рада* и *подаци о издавачу*. Подаци о аутору или ауторима подразумевају уписивање само пуног презимена и иницијал имена. Под датумом се најчешће уписује само година издања, и то у заградама. За назив рада постоји јако много варијација. Најједноставније је за назив књиге аутора који се претходно цитирао или парафразирао. У тим случајевима цијели назив књиге као извора се пише косим словима како би се нагласио. У принципу, *косим словима* се пишу само они називи извора радова за које се знају аутори именом и презименом, односно називи који се налазе *на првој корици* штампаних издања (Н. Сузић, лична комуникација, 2011), што је својствено углавном за часописе и зборнике. Дакле, називи књиге цитираног аутора, часописа (са бројем часописа) и зборника (са бројем зборника ако постоји) пишу се косим

словима. Називи радови аутора унутар часописа и зборника пишу се нормалним правим словима, али се у наставку текста мора нагласити у ком је часопису или зборнику објављен. На крају таквих извора морају се навести интервали страница објављеног рада због бржег лоцирања текста за заинтересоване читаоце. Радови који су електронске природе, односно прочитани или преузети са интернета, а за које се знају аутори, поред назива рада морају имати и додатну информацију. Та додатна информација односи се на датум читавања² или преузимања рада и прецизирање тачног линка на којем се може видјети или преузети тај рад. Ово студенти данас често раде, тако да је веома битно тачно прецизирати назив и локацију рада, опет све у сврху помоћи заинтересованом читаоцу или истраживачу да нађе тај рад. Подаци о издавачу најчешће подразумевају два податка: град и назив издавачке куће. Иза града се упише двотачка, па након размака назив издавачке куће. За радове објављене у часопису, односно за часописе се не користе подаци о издавачу тако да је у тим случајевима задња компонента текста датог извора интервал страница наведеног рада у том часопису;

- Пошто је најчешће прва компонента сваког извора у списку литературе податак о аутору, тачније његово презиме *поредак литературе* се ради на основу почетног слова презимена. Студенти који пишу завршни рад ћирилицом редају литературу азбучно, а они који пишу латиницом то чине абецедно. Специфична ситуација су презимена страних аутора у издањима на страним језицима, које треба поредати у азбучном распореду. Код страних презимена почетна слова која су иста као и у азбуци (ћирилици) уврстити такве изворе према азбучном распореду (нпр. енглеско слово С иако се изговара као „си“ иде одмах иза гласа или ћириличног слова С, а ако су слична ћириличним уврстити их одмах иза тих сличних гласова по азбучном распореду (нпр. Ä, Ö, Ё, Ў, Ћ, и сл). Сва остала „спорна“ почетна слова (V, W, Z, Q, и сл), односно изворе редати у азбучном распореду на крају иза задњег извора чије је почетно слово презимена било подударно са посљедњим наведеним словом азбуке (нпр. иза слова „Ш“ ако је било задње наведено азбучно слово). Радове за које не

² Датум читавања обично се наводи само код дневних, седмичних или мјесечних електронских издања новина. Разлог је једноставан, јер се такви портали свакодневно ажурирају, а радознали читалац треба на основу датума читавања само мало да „прокопа“ по архиви дотичне *WEB* странице.

знамо аутора (нпр. педагошки рјечник, лексикон или енциклопедија) редамо у списку према почетном слову назива рада. Ако је у списку више радова једног истог аутора, онда се редају према годинама издања кренувши од најстаријих до најновијих издања. Ако код истог аутора имамо више радова са истом годином издања, онда уз сваку годину додајемо слова а, б, в, и тако редом за азбучни распоред, односно а, б, с за абecedни распоред (нпр. 2000а, 2000б, итд). Не смије се заборавити да се овакве године издања са доданим словима исто тако приказују и у тексту завршног рада приликом цитирања или парафразирања. У случајевима да се један исти аутор појављује самостално са својим радовима и у радовима са више аутора гдје је његово презиме прво, предност у редању имају његови самостални радови;

- Што се тиче *изгледа* списка литературе и ту постоје одређена правила. Она су битна, јер олакшавају прегледност и брзину претраге одређених извора у списку литературе. Некада су се библиографске јединице, референце, односно извори (литература) редом нумерисали од броја један (1), па до посљедњег броја (нпр. 125). То се углавном више не ради, јер се сматра сувишним податком без икакве олакшавајуће функције приликом прегледања списка литературе. Дакле, сва литература у списку се реда без редних бројева и то по већ наглашеном азбучном или абecedном распореду. Ако неки извор стане у два или више редова, онда се сваки тај други и следећи ред истог извора увлачи са лијева удесно за приближно 1 см. На овај начин први ред, односно презиме аутора „вири“ лијево од текста. Смисао увлачења другог или осталих редова истог извора је у томе да буде већа прегледност списка и да знатижељни читалац веома лако и брзо визуелно уочи траженог аутора којег је, рецимо видио у претходном тексту који је читао, а гдје је тај исти аутор био цитиран или парафразиран. На овај начин радознали читалац веома брзо у списку пронађе назив рада аутора ког је дотични студент цитирао или парафразирао у тексту свог завршног рада.

- Сада ћемо приказати како конкретно изгледају примјери навођења различите литературе, од књига, преко часописа, па све до разних опција електронских издања и издања преузетих са интернета. У овим примјерима треба посебно обратити пажњу како се поједине компоненте извора (литературе) наводе (Види у: РМАРА, 2010, према Chapter 7):

Примјер 1. Књига

| |
|--|
| Suzić, N. (2010). <i>Pravila pisanja naučnog rada. APA i drugi standardi</i> . Banja Luka: XBS. (примјер штампаног издања) |
| Suzić, N. (2010). <i>Pravila pisanja naučnog rada. APA i drugi standardi</i> . Преузето са http://www.xxxxxxx (примјер електронског издања преузетог са интернета) |
| Suzić, N. (2010). <i>Pravila pisanja naučnog rada. APA i drugi standardi</i> . doi:xxxxx (примјер електронског издања са тзв. DOI ознаком) |
| Презиме и иницијал имена уредника. (Ур.). (1986). <i>Назив рада</i> . Град: Издавач. (примјер штампане форме када се не зна за аутора, а зна за име уредника) |

У овом *Примјеру 1* навели смо четири форме издања једне цијеле књиге: штампану форму, преузету са интернета, електронску са „doi“ ознаком и штампану форму када не знамо аутора, а знамо уредника цијеле књиге. Када је форма са више аутора једне цијеле књиге, наводе се сви аутори, а између предзадњег и задњег аутора ставља везник „и“.

Примјер 2. Часопис

| |
|---|
| Herbst-Damm, K. L., & Kulik, J. A. (2005). Volunteer support, marital status, and the survival times of terminally ill patients. <i>Health Psychology, 24</i> , 225-229. doi:10.1037/0278-6133.24.2.225 (примјер чланка у часопису са DOI ознаком) |
| Gilbert, D. G., McClernon, J. F., Rabinovich, N. E., Sugai, C., Plath, L. C., Asgaard, G., . . . Botros, N. (2004). Effects of quitting smoking on EEG activation and attention last for more than 31 days and are more severe with stress, dependence, DRD2 A1 allele, and depressive traits. <i>Nicotine and Tobacco Research, 6</i> , 249-267. doi:10.1080/14622200410001676305 (примјер чланка у часопису са DOI ознаком, али са више од седам аутора) |

Sillick, T. J., & Schutte, N. S. (2006). Emotional intelligence and self-esteemmediate between perceived early parental love and adult happiness. *E-Journal of Applied Psychology*, 2(2), 38-48. Retrieved from <http://ojs.lib.swin.edu.au/index.php/ejap>

(два примјера чланака преузетих са интернета, али без DOI ознака)

Kulić, R. i Đurić, I. (2014). Kvalitet ljudskih resursa i konkurentna sposobnost nacionalne ekonomije. *Andragoške studije*, (I), 31-47. Преузето са <http://www.as.edu.rs/static/pdf/Andragoske%20studije%202014-1.pdf#page=31>

Light, M. A., & Light, I. H. (2008). The geographic expansion of Mexican immigration in the United States and its implications for local law enforcement. *Law Enforcement Executive Forum Journal*, 8(1), 73-82.

Kulić, R. i Đurić, I. (2014). Kvalitet ljudskih resursa i konkurentna sposobnost nacionalne ekonomije. *Andragoške studije*, (I), 31-47.

(два примјера чланака у штампаним часописима, али без DOI ознака)

У *Примјеру 2* навели смо форме навођења часописа са и без DOI ознака. Наведени примјери су за штампана, али и за електронска издања (DOI и издања преузета са интернета). Студенти се приликом прикупљања и навођења радова у списку литературе најчешће служе часописима који су доступни на интернету (Види у примјеру гдје су аутори Кулић и Ђурић!). Многи од ових часописа имају истовремено и своја штампана издања. Често су и без DOI ознака. Међутим, како живимо у тзв. „дигиталној ери“ брже се долази до електронских издања за којима и студенти оправдано хрле. Сви ови примјери готово идентично изгледају када је у питању навођење радова објављених у *зборницима*. Као и код часописа, назив и евентуално број зборника се наводе косим словима. Остало навођење је исто као и код часописа, осим што се наводе као и код књига још и подаци о мјесту и издавачу зборника.

Примјер 3. Новине

Schwartz, J. (1993, September 30). Obesity affects economic, social status. *The Washington Post*, pp. A1, A4.

(примјер чланка објављеног у штампаним новинама)

Brody, J. E. (2007, December 11). Mental reserves keep brain agile. *The New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com>

Пијетловић, М. (2015, 3. август). Бранислав Лечић за Глас Српске: Театар откључава шифру комуникације. *Глас Српске*. Преузето са <http://www.glassrpske.com>
(два примјера чланака објављених у електронским новинама)

У списку литературе могу се наћи и текстови публиковани у штампаним и електронским или тзв. *online* новинама. Како се наводе такви извори дато је у овом *Примјеру 3*. У случајевима електронских издања не наводи се цијели линк са којег је преузет чланак или неки други текст него само линк почетне *WEB* странице.

Датум издавања кориштене литературе такође је битан у контексту квалитетног и методолошког оправданог академског писања завршних радова. Није добро да сва кориштена литература буде веома стара. У овом случају изузетак су историјска истраживања, гдје је то потпуно оправдано. Међутим, у осталим истраживањима пожељна је што новија литература због актуелности проблема истраживања. Ово је и логички оправдано, јер се у новијим радовима често спомињу и старији радови, а и унесене су и неке новије идеје и анализе. Читање старије и новије литературе често би личило на непотребно дуплирање посла. Оријентациона препорука за коришћење литературе у контексту датума издавања је сљедећа:

- Око 50% литературе старости до десет година (пожељно би било да 25% литературе буде старости до пет година) и
- Око 50% литературе старије од десет година.

Ово нису искључиво лимитирајући критерији већ само препоруке којима би требало тежити, али поново наглашавамо да треба тежити што новијој литератури, па би било оправдано да она доминира.

И на крају, постоји још мноштво детаља и специфичних ситуација у којима треба тежити да се коришћени извор што прецизније прикаже у списку литературе. Међутим, у овом раду нам то није намјера, него желимо да представимо оне најочекиваније ситуације када су у питању студенти и академско писање завршних радова на првом и другом циклусу студија. Зато смо овом приликом нагласили најчешће ситуације коришћења и навођења литературе када су у питању завршни радови. Дакле, они се приликом прикупљања, али и навођења литературе нај-

чешће служе штампаним и електронским књигама, али и електронским и штампаним издањима часописа, зборника и новина. У свим осталим случајевима битно је да студенти у списку литературе што прецизније наведу електронске и штампане изворе како би радознале читаоце и истраживаче на веома прегледан, једноставан и брз начин усмјерили да у што краћем времену нађу тражени извор. Да приликом навођења извора у списку литературе студенти не би много лутали, најбоље је да се у поретку компоненти једног одређеног библиографског извора стално држе принципијелног поретка: „аутор(и), датум издавања, назив рада и подаци о издавачу“. Не треба заборавити ни често студентско питање „Колико коришћене литературе треба да имамо у свом списку литературе?“ Под коришћеном литературом подразумевамо сву литературу „видљиву“ у претходном тексту завршног рада. То су радови, односно аутори радова који су цитирани или парафразирани у претходном тексту. Дакле, у списку литературе не смију бити извори (радови), односно аутори који уопште нису споменути у цијелом претходном тексту. Минималан број извора (литературе) требао би да буде за завршни (bachelor) рад 20 извора, од чега минимално три извора на неком од страних језика, а за завршни (master) рад минимално 50 извора, од чега минимално пет такође на неком од страних језика. Извори на страном језику су битни студентима да мало „осјете“ ширину истраживачког проблема, не само у свом региону него и шире – на глобалном нивоу. У неким специфичним истраживачким проблемима студентима ће чак доминирати у списку литературе извори на страним језицима, најчешће енглеском.

2.11. Прилози

Задње поглавље завршног рада, било да је ријеч о раду на првом или другом циклусу студија је најчешће под називом *Прилози*. Сама ријеч каже да у овом завршном дијелу рада треба нешто приложити. Међутим, не треба баш свашта приложити. Честе грешке студената су што у прилоге ставе неке документе који уопште нису подударни са претходним текстом или чак немају скоро никакву везу са претходним поглављима завршног рада.

Кључно питање је: „Шта то све ставити у прилоге?“ Дакле, оно најбитније је да су прилози подударни са претходним текстом односно да постоји повезаност текста завршног рада и прилога. Прилози могу

бити: специфични текстови, изјаве, документи, акти, табеле, статистички показатељи, фотографије, графикони, цртежи, схеме, истраживачки инструменти, изводи из записника, краћи записници, планови, програми, припреме, уредбе, законски и подзаконски акти (правилници), конвенције, специфични транскрипти, картографски документи, значајни примарни и секундарни историјски извори, и слично.

Док се пише завршни рад, још много прије овог завршног поглавља, неопходно је кроз текст повремено наглашавати и упућивати читаоца на одређене садржаје у прилозима. Наиме, постепено кроз текст обавјештавати читаоца редом о сваком прилогу. На овај начин остварује се функционална веза цијелог текста завршног рада и сваког прилога.

Код завршних радова типично теоријске оријентације, какви су често нпр. на учитељским студијама, најчешћи прилози су: планови, програми, припреме за часове, фотографије и дјечији цртежи. На неким другим студијским програмима они су другачији. Углавном зависе од примијењене методологије истраживања, али и методологије писања завршног рада. Тако код радова који су типично емпиријске или теоријско-емпиријске оријентације у прилозима се обавезно налазе инструменти истраживања, статистички докази о мјерним карактеристикама инструмената, те табеле са базама података (ако нису велике) и кључним статистичким резултатима. Поред ових могу бити и још неки други функционални прилози.

Питање обима прилога такође је од значаја за писање завршног рада. Радови са много прилога и великог обима, као и они са једним прилогом малог обима нису препоручљиви. Ако је велик обим прилога, онда се може добити утисак да су они доминантан дио рада и да му дају највећу важност. По тој логици онда би се завршни рад звао „Прилози“. Исто тако, ако је само један прилог, и то још на само једној страници, онда се поставља питање смисла наслова „Прилози“. Дакле, препоручљиво је да буде најмање два прилога, а обим прилога *највише око једне четвртине* од укупног обима претходног текста. На примјер, ако је прије прилога написано око 30 страница текста, онда обим прилога не треба да буде већи од осам страница или ако је прије прилога написано око 80 страница текста, да онда обим прилога не буде већи од 20 страница. Изузетак су радови са експерименталним или неким другим сложеним истраживањима, гдје је оправдано имати обимније прилоге (нпр. приказ читавог експерименталног програма). Међутим, ни у овим случајевима не треба претјеривати, већ на неки начин прилоге „сабити“ и простије приказати.

2.12. Ток, процес и завршетак писања завршног рада

До коначног завршетка писања завршног рада може се доћи на више начина. То најчешће зависи од менторског приступа читању рукописа завршног рада студената. Постоје различити приступи читању рукописа. Неки ментори читају дио по дио и тако захтијевају од студената да им доносе на увид дио по дио рукописа завршног рада. С друге стране, постоје и ментори који само читају тзв. „прву варијанту“ цијелокупног рукописа, цијели текст завршног рада и тако захтијевају од студената, када заврше са писањем цијелог завршног рада, да га донесу на увид.

Постоје разлике у писању завршних (bachelor) радова у односу на завршне (master) радове. Послије завршетка писања дијела или цијелог рукописа завршног (bachelor) рада обично су ментори нешто „попустљивији“ и више гледају „кроз прсте“. Ту ментори праве велике грешке, јер их тако уче да се може лако дипломирати и онда се дешава да свакакви радови долазе менторима „под руке“. Такве менторе студенти врло брзо препознају и, на жалост, такви су ментори доста тражени. За такве менторе студенти кажу да се код њих може лако и брзо дипломирати. То никако није добро, ни за студенте, а ни за менторе. У таквим случајевима завршни рад нема смисла, а и руши се углед једног универзитетског професора, што се може одразити и на развој његове каријере.

Свима бих радо препоручио варијанту писања, али и читања рукописа „дио по дио“. Приликом читања, односно анализирања рукописа завршног рада ментори морају узети у обзир неколико битних елемената у тој анализи. Најбитнији је квалитет аргументације у тексту. Три битне димензије или захтјева приликом анализирања академског писања које препоручују неки аутори су когнитивна, социјална и лингвистичка (Dahmea, Kononovab, & Tolchinskya, 2013). Ове димензије анализе ментори никако не треба да заобиђу.

У процесу писања завршног рада студентима треба континуирано давати инструкције и повратне информације. Процес писања зна бити веома непријатна активност. Понекад се дешава да се студенти повлаче од писања. Зато је добро да ментори практикују менторисање групе студената, гдје он њима, али и они међусобно представљају битну подршку која може да смањи ниво повлачења (Casey, Barron, & Gordon, 2013). Лонка и сарадници су истраживали одређене релације у процесу писања докторских дисертација. Идентификовали су шест фактора

специфичних за процес писања, и то: блокаде у писању, одуговлачење, перфекционизам, урођену способност писања, трансформацију знања и продуктивност. Налази њиховог истраживања показали су и да исцрпљеност, стрес, анксиозност и недостатак интереса позитивно корелира са блокадама у писању, одуговлачењем и перфекционизмом, а негативно са продуктивношћу. Они препоручују давање инструкција још у процесу писања и стратегије конструктивних повратних информација како би се спријечило прекомјерно продужавање процеса писања (Lonka, et al, 2013).

Прије самог почетка писања завршног рада прво би било добро прегледати оријентациони садржај који је студент замислио као водич за писање завршног рада. Наравно, приједлог овог садржаја се ради тек након читања многобројне литературе везане за тему завршног рада. Послије одобреног оријентационог садржаја слиједи писање и читање рукописа по принципу „дио по дио“. За радове теоријско-емпиријске оријентације, који би требало да доминирају, препоручљива је сљедећа структура писања и читања рукописа:

- Први дио: Теоријски приступ проблему истраживања или тзв. *теорија*,
- Други дио: Методологија истраживања или тзв. *методологија*,
- Трећи дио: Резултати истраживања или тзв. *резултати*, и
- Четврти дио: Преглед свих претходно прочитаних и одобрених дијелова укључујући и преостале дијелове као што су *закључак, литература и прилози*.

Уз први дио рукописа, а препоручљиво је и прије њега, прегледати прикупљену литературу и установити да ли је она релевантна. Дакле, уз први дио рукописа, прије или током његовог давања на увид, обавезно доставити ментору и списак планиране или коришћене литературе. Док се чита први дио рукописа, оно што је најбитније за менторе је да добро обрате пажњу на обим и интензитет парафразирања и цитирања у тексту и усклађеност парафразираних и цитираних аутора у тексту са списком достављене литературе. Они се морају подударати. Лично, када ми студенти доставе први дио, и ако уочим током читања да на *двје странице рукописа* не видим ниједног парафразирања и/или цитирања одмах престајем са читањем рукописа, јер ми је тај текст већ „сумњив“. То је један од показатеља да се студент није добро упознао са препорукама, техникама и логиком проучавања и писања тзв.

теоријског дијела рада, или, што је недопустив пропуст, да су те исте двије странице текста у ствари плагијат. Зато често препоручујем будућим или актуелним менторима чим уоче овакве ситуације да одмах „враћају“ рукопис студентима назад. Много тежи начин за откривање плагијата је када имате рукопис у којем се веома јасно и континуирано парафразира и/или цитира и гдје је између парафразираних и цитираних текстова веома вјешто смјештен нечији „други“ текст, а наводно приписан као студентов. Срећом, данас постоје и бројни компјутерски програми који могу веома брзо да откривају плагијате. Због оваквих ситуација препоручује се менторима да им студенти достављају своје рукописе истовремено у штампаном и електронском издању. Да би се све ово избјегло, треба претходно студенте упозорити о овим недозвољеним радњама и санкцијама које слиједе уколико се десе. Лично сматрам да је најбоља санкција отказивање менторства. Да не би дошло до било каквих санкција, најбољи метод је превенирање плагијата. Бактијари и сарадници предлажу осам ефикасних етичких техника за превенирање плагијаторства, и то:

1. Читање из многих извора,
2. Писање након неколико дана читања,
3. Кориштење тезауруса/рјечника,
4. Лекторисање ако је могуће,
5. Коришћење машина за превођење,
6. Периодично самочитање,
7. Навођење (цитирање) и
8. Реалистичан и маштовит контекст.

Бактијари је са сарадницима и емпиријски испитао ефикасност ових техника. Најефикаснијом се показала техника „Писање након неколико дана читања“ (Bakhtiyari, et al, 2014).

Послије првог дијела рукописа, уз услов да је одобрен, слиједи читање другог дијела или тзв. методологије. Ово није обиман текст за читање, али је јако битно да се детаљно прочита како би се планирано истраживање правилно и коректно реализовало. Посебну пажњу приликом читања треба посветити дефинисању задатака и хипотеза истраживања, јер ће од њих увелико зависити квалитет текста у трећем дијелу рукописа, односно у резултатима истраживања. Након одобреног другог дијела рукописа или тзв. методологије у трећем дијелу рукописа ментори провјеравају начине интерпретирања резултата истраживања.

Студенти би обавезно уз овај дио рукописа морали ментору дати на увид попуњене све инструменте и/или доставити електронску базу истраживачких података. Овдје би поготово требало обратити пажњу да ли студенти приликом интерпретације упоређују своје резултате са резултатима ранијих истих или сличних истраживања. Када су прочитана и одобрена сва три дијела рада, слиједи читање цијелог рукописа укључујући и преостале непочитане дијелове као што су закључак, литература и прилози.

Ако је рукопис завршног рада од прве до задње странице коректно, исправно и поштено написан, онда нема разлога да ментор не одобри штампање завршног рада. То практично значи да је ментор дао „зелено свјетло“ да се брани завршни рад. Прије одбране мора се спровести поступак пријављивања одбране завршног рада.

3. ПОСЛИЈЕ НАПИСАНОГ ЗАВРШНОГ РАДА

Послије написаног завршног рада корисно је да се сваки студент упозна и са још неким активностима. За сваког студента је битно да се претходно упозна са активностима пријављивања одбране завршног рада, процедуром одбране завршног рада и активностима које слиједе послје одбране завршног рада.

3.1. Пријављивање одбране завршног рада

Пријављивање одбране завршног (bachelor) рада или рада на првом циклусу студија много је једноставније него за завршне (master) радове или радове на другом циклусу студија. Иначе, и за пријављивање тема и за пријављивање одбрана, постоје одређене процедуре које су наведене у *Правилима студирања на првом и другом циклусу студија*. Било би добро да и студенти и ментори претходно прочитају текст тих правила.

Међу факултетима постоје одређене разлике у начинима пријављивања одбрана завршних радова. Пријављивање одбране завршног рада на *првом циклусу* обично пролази кроз сљедећу процедуру:

- Обавјештавање и усклађивање датума одбране са два потенцијална члана Комисије за одбрану рада. Два члана Комисије би требала (уколико год је то изводљиво, а често не буде) да буду из исте или сличне научне области којом се ментор бави. Датум одбране би се требао заказати најраније седам дана од тог тренутка обавјештавања и усклађивања датума. Након усклађивања датума одбране оставити сваком члану трочлане Комисије, укључујући и ментора по један примјерак укориченог завршног рада;
- Ментор и студент обавјештавају студентску службу да је рад написан. Том приликом студентској служби се доставља сљедеће: приједлог састава комисије за одбрану завршног рада и датума одбране, претходно одобрен захтјев о прихватању теме и ментора за писање завршног рада (најчешће добијен од секретара студијског програма) и четврти примјерак укориченог завршног рада (рад се даље прослиједи у библиотеку). Пети примјерак остаје студенту;

- Студентска служба врши увид у студентском досијеу тако што провјерава да ли су приложене све пријаве са свих положених испита. Исто тако служба провјерава да ли у индексу постоје све евиденције о семинарским радовима, пракси и сличним преддипломским обавезама. Ако су сви подаци провјерени и услови испуњени, онда студентска служба даје приједлог састава комисије и датума одбране декану на увид и потпис. У међувремену кандидат мора са студентском службом да ријешити уплату одбране завршног рада. Када декан именује и одобри комисију издаје се рјешење о саставу комисије и датуму одбране завршног рада, након чега се рјешење употребљава као Обавјештење о одбрани завршног рада. Обавјештење се поставља на огласну плочу и/или *WEB* страницу факултета.

За разлику од првог циклуса студија у другом циклусу студија процедура за пријављивање одбрана завршних радова међу факултетима је веома слична, готово иста. Пријављивање одбране завршног рада на *другом циклусу* обично пролази кроз нешто дужу и сложенију процедуру, и то:

- Обавјештавање вијећа студијског програма да је завршни рад написан. Онда се на овом вијећу именује, а уједно и предлаже најчешће трочлана Комисија за писање Извјештаја о оцјени написаног рада. Чланови комисије би у правилу требали бити из исте или тангентне научне области ментора. Са овог вијећа Одлука о саставу комисије за писање извјештаја о оцјени рада се прослијеђује у виду приједлога за наредну сједницу наставно-научног вијећа (ННВ) факултета;
- Делегирање приједлога састава комисије као тачка дневног реда на сједници наставно-научног вијећа. На тој сједници се само расправља ако има потребе о компетентности састава комисије за писање Извјештаја о оцјени завршног (master) рада и последије тога гласа о прихватању или неприхватању састава комисије;
- Писање Извјештаја о оцјени завршног рада пише се ако је усвојен састав комисије на сједници наставно-научног вијећа. Када се формира комисија и када сва три члана добију рјешење за то онда они треба да до сљедеће сједнице ННВ-а напишу извјештај, потпишу га и делегирају га као тачку за наредну сједницу ННВ-а. Истовремено док комисија припрема тај извјештај, неопходно је да сва три члана комисије имају по један примјерак рукописа завршног рада како би

га прочитали. То је прилика да се студенту прије одбране укаже на евентуалне грешке, пропусте и нејасноће и да студент коригује рад прије коначног корицења, али и одбране рада. Када комисија напише извјештај, потписује га и делегира за наредну сједницу ННВ-а;

- Усвајање Извјештаја комисије о оцјени завршног (master) рада врши се најчешће на „четвртој“ сједници ННВ-а. То је уједно и задња сједница до коначне одбране завршног рада. Обично се не оспоравају ови извјештаји и једногласно усвајају на сједници. Након усвајања извјештаја одмах се користи и прилика да се именује и Комисија за одбрану завршног рада. Састав те комисије је уобичајено и најчешће исти као и састав комисије који је писао Извјештај о оцјени рада. Одбрана завршног рада се може реализовати 10-20 дана послије те сједнице. До тренутка одбране кандидат треба у што краћем времену да „поправи“ одређене дијелове рукописа (ако је било потребе за тим) и да укорици рад у *шест* примјерака. Три примјерка доставља комисији, четврти библиотеци, пети референту другог циклуса студија, а шести оставља себи.

Дакле, пријављивање одбране завршног рада на оба циклуса студија мора проћи кроз одређене прописане процедуре. То је и разумљиво, јер се тада евидентирају и провјеравају сви неопходни услови да се брани завршни рад. Некада су студенти нестрпљиви, па им се жури са одбраном због приватних разлога. Међутим, када унапријед познају ове процедуре, вјероватно те нестрпљивости неће бити.

3.2. Одбрана завршног рада

Одбрана завршног рада је свечани чин за сваког студента. Она се памти за сва времена. Одбрана на првом циклусу може бити „отвореног“ и „затвореног“ типа, а на другом је обавезно „отвореног“ или јавног типа. Отворени тип је пред публиком, јавно, а затворени тип обично у кабинету ментора, неког другог члана комисије или у затвореној учионици. У правилу све одбране би требале бити јавне односно отвореног типа. Тако студенти вјежбају јавне наступе, али и више доказују вриједност свог завршног рада који уједно представљају и јавности. Прије одбране завршног рада често студенти имају трему. То је и разумљиво, поготово ако не знају како изгледа чин одбране. Зато је добро претходно припре-

мити студенте за тај свечани, а понекад и непријатан чин.

Процедура одбране завршног рада разликује се на оба циклуса студија. На првом циклусу она обично траје 30-40, а на другом 60-90 минута. Процедура одбране на оба циклуса пролази кроз одређене етапе које различито трају на овим циклусима студија.

Етапе одбране завршног (*bachelor*) рада су сљедеће:

1. етапа: Предсједник Комисије укратко информише публику о кандидату и завршном раду студента. Послије тога укратко објашњава процедуру одбране, етапу по етапу и даје ријеч кандидату (студенту) да поднесе свој експозе. Ова етапа траје око двије минуте;
2. етапа: Студент укратко представља најбитније резултате свог рада, односно подноси експозе рада у времену *od net do deset* минута. То може да ради само усмено или усмено уз пратећу *PowerPoint* или *Sway* презентацију;
3. етапа: Чланови комисије, кренувши од другог, преко предсједника комисије и на крају до ментора, износе своја запажања о написаном раду, али и о поднесеном експозеу. Та запажања односе се на позитивне, али и евентуалне негативне критике на текст и поднесени експозе. Јако је битно да у овом тренутку кандидат држи „језик за зубима“, а говори тек када му се да ријеч. Тиме кандидат доказује да поштује чланове комисије, па макар њихови коментари били и нетачни. На крају својих запажања сваки члан комисије поставља најмање једно питање кандидату. У том тренутку добро је да кандидат записује запажања чланова комисије, а поготово постављена питања. Ова етапа траје од пет до десет минута;
4. етапа: Четврта етапа може, а не мора истовремено да се одвија и у трећој етапи. Ако је то у трећој етапи, онда кандидат одмах одговара редом послје сваког постављеног питања. У супротном, ако је то стварно издвојена четврта етапа, онда кандидат одговара тек послје менторових запажања и постављеног питања. И ова етапа траје од пет до десет минута;
5. етапа: Послије кандидатових одговора комисија се „повлачи“ и у одвојеној просторији вијећа о коначној оцјени одбране завршног рада. Ако је одбрана затвореног типа, онда се повлачи кандидат из просторије у којој се обавља одбрана. Оцјене се крећу од 6 до 10. Коначна оцјена се изводи као просјек, а на основу оцјене рукописа, оцјене експозеа и оцјене одговора на постављена питања. Ова етапа траје око двије минуте;

6. етапа: Након вијећања комисија поново долази у просторију у којој се одвија одбрана и онда предсједник комисије јавно пред кандидатом и публиком (ако је присутна) износи коначну оцјену одбране завршног рада и инаугурише кандидата у одређено звање (нпр. дипломирани професор историје). И ова етапа траје око двије минуте.

Приликом одбране завршног (*master*) рада процедура је готово иста као и у претходном случају. И овдје обично постоји шест етапа, али оне трају дуже него у претходном случају. У првој етапи поред представљања кандидата, односно његове биографије и евентуално библиографије, након предсједника комисије ментор укратко обавјештава присутне и о најбитнијим резултатима завршног рада или закључцима које је комисија претходно написала у претходно усвојеном Извјештају о оцјени завршног рада. Друга етапа или експозе кандидата обично траје од 15 до 20 минута. У осталим етапама (запажања и питања комисије, одговори кандидата, те вијећање комисије о коначној оцјени) трају много дуже него у процедури одбране завршних (*bachelor*) радова. Све то укупно траје како смо претходно истакли 60 до 90 минута.

3.3. Послије одбране завршног рада

На крају, прије закључка, још неколико реченица о активностима последије успјешно написаног и одбрањеног завршног рада. Послије одбране завршног рада предстоје још неке активности које су од значаја за сваког студента. То се поготово односи на: увјерење о дипломирању, диплому, конкурси на тржишту рада и приправнички стаж.

Још на дан одбране завршног рада или неколико дана последије студенти могу добити у студентској служби Увјерење о дипломирању. Ово је битна информација за студенте, јер са тим увјерењем могу равноправно са онима који већ имају диплому конкурисати на тржишту рада. Са неколико таквих копираних и овјерених увјерења могу конкурисати на више мјеста.

На диплому и додатак дипломи студенти последије успјешне одбране обично чекају око пола године. Уручивање диплома буде отприлике два пута годишње. Студенти који су дипломирали буду обично поштом обавијештени и позвани да дођу на свечани чин уручења диплома.

Студенти који су дипломирали требали би се истог момента пријавити на биро за запошљавање. Дипломци различитих професија различито „чекају“ на запослење. Дужина периода чекања углавном зависи од потреба тржишта рада. Међутим, када дипломци преко бироа или конкурса добију прилику за разговор за запошљавање, у том моменту може доћи до изражаја управо ова цијела претходна прича о потреби писања завршних радова. Писање завршних радова, његова техника и логика, и сва искуства са тог академског писања, код студената визионара могу бити одлична помоћ за препознавање актуелних проблема у датој професији, али и велика помоћ приликом запошљавања. Дакле, академско писање завршних радова није само задовољавање неке форме, него одличан начин да се студенти што прије „пронађу“ у својој професији и што прије запосле. Послије само слиједи рутинско доказивање у тзв. приправничком стажу.

4. ЗАКЉУЧАК

Успјех на завршетку студија, било да је ријеч о првом или другом циклусу, а и све што слиједи послјије дипломирања (трагање за послом и запошљавање) може увелико да зависи и од квалитета академског писања завршних радова. Прије него што се студенти определијеле за тему завршног рада добро би било да се претходно упознају са одређеним формалним процедурама, али и са техником и логиком академског писања. Познавање ових процедура, а поготово одређених стандарда који олакшавају технику и логику академског писања сигурно ће студентима веома много олакшати писање завршних радова, па чак и то писање учинити занимљивим и изазовним.

Данас у свијету постоји јако много стилова, односно стандарда коректног писања научних радова. Најпознатији су *APA*, Чикаго, Харвард, *MLA*, Турабиан и други. Студентов завршни рад би већ требао да има елементе научног рада. Зато је добро упознати се са специфичним незаобилазним правилима која су прописана у одређеним стандардима. Најчешће се данас радови пишу према најкориштенијем *APA* стилу. Битно је да је студент од прве до посљедње странице свог рукописа конгруентан односно досљедан у односу на један стандард писања, небитно који се користи.

Академско писање завршних радова само по себи подразумејева неколико веома важних принципа, и то: правилно и методолошки релевантно структурирање текста, кориштење научног дискурса, уважавање етичких питања, коректно и поштено цитирање, парафразирање и навођење кориштене литературе, техничко уређење текста, и други принципи. Уважавањем ових принципа завршни радови студената увелико ће подсјећати на праве академске текстове, а није искључено да ће се без икаквих проблема моћи и публиковати у водећим националним и међународним часописима.

Познавањем препорука, техника и логике академског писања завршних радова сваки студент и њихов ментор доводиће се у ситуације потпуног разумијевања приликом консултација, њих ће бити вјероватно много мањег обима него у случајевима непознавања ових препорука, техника и логике. Дакле, познавањем, уважавањем и употребом препорука, техника и логике академског писања студенти и њихови ментори

поједностављују и чине транспарентнијим писање завршних радова. Искуства писања и менторисања постају много пријатнија, једноставнија и плодотворнија. Уважавањем и кориштењем академског начина писања завршних радова студентима пут до дипломе дјелује много проходнијим, а исто тако и њихово препознавање на тржишту рада као и запошљавање. С друге стране, и менторски рад постаје једноставнији и ефикаснији. У сваком случају, може се знатно смањити непотребно менторско оптерећење и број непотребних консултација.

5. ЛИТЕРАТУРА

- Ab Manan, N. A., Jaganathan, P., & Pandian, A. (2014). Enhancing academic writing performance through direct instruction of the academic formulas. *International Journal of Research in Education Methodology*, Vol .6, No.2, 850-861. Преузето са http://www.researchgate.net/profile/Nor_Ab_Manana/publication/266736665_ENHANCING_ACADEMIC_WRITING_PERFORMANCE_THROUGH_DIRECT_INSTRUCTION_OF_THE_ACADEMIC_FORMULAS/links/543998b00cf2d6698be166fa.pdf
- Antonijević, R. (2013). Intelektualno vaspitanje u funkciji pripreme za doživotno učenje. *Andragoške studije*, (II), 85-100. Преузето са <http://www.as.edu.rs/static/pdf/Andragoske%20studije%202013-2.pdf#page=87>
- Bajanki, S., Kaufhold, K., Le Bek, A., Dimitrova, V., Lau, L., O'Rourke, R., & Walker, A. (2009, July). Use of Semantics to Build an Academic Writing Community Environment. In *AIED* (pp. 357-364). Преузето са <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.165.1819&rep=rep1&type=pdf>
- Bak, N. (2003). Guide to academic writing. *University of the Western Cape*. Преузето са <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAAahUKEwjL5YXpgajHAhUJWSwKHWGwDYg&url=http%3A%2F%2Flib.uwc.ac.za%2Fresearch%2Fimages%2FACademic%20Writing%20Guide.pdf&ei=15PNVYueGImysQHh4LbACA&usg=AFQjCNF0Pv6BT8JUvM81G6RH7qjGWDdIWQ&cad=rja>
- Bakhtiyari, K., Salehi, H., Embi, M. A., Shakiba, M., Zavvari, A., Shahbazi-Moghadam, M., ... & Mohammadjafari, M. (2014). Ethical and unethical methods of plagiarism prevention in academic writing. *International Education Studies*, 7(7), 52-62. Преузето са http://eprints.um.edu.my/10665/1/Ethical_and_Unethical_Methods_of_Plagiarism.pdf
- Baratta, A. (2008). *Creative-academic writing*. Преузето са <http://hdl.handle.net/2173/30596>.

- Batinović, D. i Erceg, M. (2010). Metrijske karakteristike novokonstruiranog testa za procjenu agilnosti nogometaša. *Individualizacija rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije*. Преузето са http://www.hrks.hr/skole/19_ljetna_skola/13-Batinovic.pdf
- Groves, R. M., Fowler Jr, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2011). *Survey methodology* (Vol. 561). John Wiley & Sons. Преузето са [https://books.google.com/books?hl=sr&lr=&id=ctow8zWdyFgC&oi=fnd&pg=PR15&dq=Survey+methodology+\(Vol.+561\).+John+Wiley+%26+Sons&ots=fegEaA2IRb&sig=gj92P7w8VCsdZIBU43LDPM9ROYM](https://books.google.com/books?hl=sr&lr=&id=ctow8zWdyFgC&oi=fnd&pg=PR15&dq=Survey+methodology+(Vol.+561).+John+Wiley+%26+Sons&ots=fegEaA2IRb&sig=gj92P7w8VCsdZIBU43LDPM9ROYM)
- Dahmea, A. P., Kononovab, V. A., & Tolchinskya, L. (2013). Triptych Approach: Cognitive, Social and Linguistic Perspectives for Analyzing Academic Writing. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 7(6), 943-956. Преузето са http://www.researchgate.net/profile/Ana_Pujol_Dahme/publication/264598797_Triptych_Approach_Cognitive_Social_and_Linguistic_Perspectives_for_Analyzing_Academic_Writing/links/53e8e9270cf2fb1b9b642d6a.pdf
- Degu, G. & Yigzaw, T. (2006). *Research Methodology*. Ethiopia Public Health Training Initiative. Преузето са http://www.cartercenter.org/resources/pdfs/health/ephti/library/lecture_notes/health_science_students/ln_research_method_final.pdf
- Ellis, T. J., & Levy, Y. (2009). Towards a guide for novice researchers on research methodology: Review and proposed methods. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 6, 323-337. Преузето са <https://books.google.com/books?hl=sr&lr=&id=qLqIK3HomoEC&oi=fnd&pg=PA323&dq=Towards+a+Guide+for+Novice+Researchers+on&ots=PmheZa3Ch-&sig=1MrenH1W9IzZYquQMA0b3m92XGc>
- Janović, T. (2009). *Citiranje, parafraziranje i upućivanje na izvore u akademskim tekstovima*. Преузето са http://www.unizd.hr/Portals/46/DIPLOMSKI,%20ZAVRSNI%20I%20SEMINARSKI%20RADOVI/Seminarski%20radovi/citiranje_parafraziranje.pdf
- Jönsson, S. (2006). On academic writing. *European Business Review*, Vol. 18, No 6, pp 479-490. Преузето са <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/3026/1/2006-5.pdf>

- Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology Methods & Techniques*. New Age International Publishers. Преузето са <http://www2.hcmuaf.edu.vn/data/quoctuan/Research%20Methodology%20-%20Methods%20and%20Techniques%202004.pdf>
- Kruse, O. (2013). Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: Genres, Practices, and Competences. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 11(1), 37-58. Преузето са <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/download/542/370>
- Kulić, R. i Đurić, I. (2014). Kvalitet ljudskih resursa i konkurentna sposobnost nacionalne ekonomije. *Andragoške studije, (I)*, 31-47. Преузето са <http://www.as.edu.rs/static/pdf/Andragoske%20studije%202014-1.pdf#page=31>
- Kundačina, M. i Bandur, V. (2007). *Akademsko pisanje*. Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Liu, M., Calvo, R. A., & Rus, V. (2012). G-Asks: An intelligent automatic question generation system for academic writing support. *Dialogue and Discourse: Special Issue on Question Generation*, 3(2), 101-124. Преузето са <http://journals.linguisticsociety.org/elanguage/dad/article/download/1463/1463-5845-1-PB.pdf>
- Lo, H.Y., Liu, G.Z. & Wang, T.I. (2014). Learning how to write effectively for academic journals: A case study investigating the design and development of a genre-based writing tutorial system. *Computers & Education* 78, p. 250-267. Преузето са http://www.researchgate.net/profile/Gi-Zen_Liu/publication/263083827_Learning_how_to_write_effectively_for_academic_journals_A_case_study_investigating_the_design_and_development_of_a_genre-based_writing_tutorial_system/links/02e7e53bacd64447e5000000.pdf
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N., & Pyhältö, K. (2013). How to measure PhD. students' conceptions of academic writing—and are they related to well-being?. *Journal of Writing Research*, 5(3). Преузето са http://www.researchgate.net/profile/Kirsti_Lonka/publication/263721324_How_to_measure_PhD_students'_conceptions_of_academic_writing_and_are_they_related_to_well-being/links/00b7d53bbf9eb39a15000000.pdf

- Murray, R., & Thow, M. (2014). Peer-formativity: a framework for academic writing. *Higher Education Research & Development*, 33(6), 1166-1179. doi:10.1080/07294360.2014.911252
- Nelson, N., & Castello, M. (2012). Academic writing and authorial voice. *University writing. Selves and texts in academic societies*, 33-52. Преузето са http://www.researchgate.net/profile/Montserrat_Castello/publication/235265521_Chapter_3_Academic_Writing_and_Authorial_Voice/links/00b4952de32ed58c33000000.pdf
- Nzekwe-Excel, C. (2014). Academic Writing Workshops: Impact of Attendance on Performance. *Journal of Academic Writing*, 4(1), 12-25. Преузето са <http://e-learning.coventry.ac.uk/ojs/index.php/joaw/article/download/139/142>
- Paiz, J. M., Angeli, E., Wagner, J., Lawrick, E., Moore, K., Anderson, M., et al. (2015). *In-Text Citations: The Basics*. Преузето са <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/2/>
- Parkinson, J. (2013). Adopting academic values: Student use of that-complement clauses in academic writing. *System*, 41(2), 428-442. Преузето са http://www.researchgate.net/profile/Jean_Parkinson/publication/257170998_Adopting_academic_values_Student_use_of_that-complement_clauses_in_academic_writing/links/542327d40cf26120b7a6bc72.pdf
- Paquot, M., & Bestgen, Y. (2009). Distinctive words in academic writing: A comparison of three statistical tests for keyword extraction. *Language and Computers*, 68(1), 247-269. Преузето са http://dial.academielouvain.be/vital/access/services/Download/boreal:76052/PDF_01
- Publication manual of the American Psychological Association [PMPA], 6th ed. (2010). Преузето са <https://www.google.com/url?q=http://www.al-aqiq.com/materials/manual-apa.pdf&sa=U&ved=0CAwQFjAEahUK EwjUo8uizO7GAhUKjXIKHYHdARU&client=internal-uds-cse&usg=AFQjCNF8Ps0uKVbTcOC0lLhhOAclBZZTVA>
- Rajasekar, S., Philominathan, P. and Chinnathambi, V. (2013). *Research methodology*. Преузето са <http://arxiv.org/pdf/physics/0601009>
- Starfield, S., Paltridge, B., & Ravelli, L. (2014). Researching academic writing: What textography affords. Theory and method in higher education research II, Oxford, Emerald, 103-120. Преузето са http://www.researchgate.net/profile/Brian_Paltridge/publication/259440054_

Researching_academic_writing_What_textography_affords/
links/00b7d52f7f2cd36f4d000000.pdf

Suzić, N. (2007). *Primijenjena pedagoška metodologija*. Banja Luka: XBS.

Suzić, N. (2010). *Pravila pisanja naučnog rada. APA i drugi standardi*. Banja Luka: XBS.

Fashola, O. S. (2015). *Methods of Education Research* (PowerPoint presentation). Преузето са http://www.qem.org/EDResearchNewOrleans/Fashola_QEMMethodsofEducationResearch.ppt.pdf

Casey, B., Barron, C., & Gordon, E. (2013). Reflections On An In-House Academic Writing Retreat. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 5(1). Преузето са <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/download/104/170>

Clarke, R. J. (2005). *Research Models and Methodologies*. HDR Seminar Series. Faculty of Commerce. Преузето са <http://www.uow.edu.au/content/groups/public/@web/@commerce/documents/doc/uow012042.pdf>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Преузето са <http://knowledgeportal.pakteachers.org/sites/knowledgeportal.pakteachers.org/files/resources/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>

Crano, W. D., Brewer, M. B., & Lac, A. (2014). Principles and methods of social research. Routledge. Преузето са <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/126116/06a373d4c794478c8818e5c464893b03.pdf?sequence=1>

Crawford, T., Lengeling, M., Mora Pablo, I., & Heredia Ocampo, R. (2014). Hybrid Identity in Academic Writing: “Are There Two of Me?”. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 16(2), 87-100. Преузето са http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-07902014000200007&script=sci_arttext&tlng=es

Chang, H.-H. (2004). Understanding Computerized Adaptive Testing *From Robbins-Monro to Lord and Beyond*, in Kaplan, D. (Ed.). *The Sage handbook of quantitative methodology for the social sciences*. Sage Publications.

Džamić, V. (2015). *Akademsko pisanje*. (PowerPoint prezentacija). Преузето са http://predmet.sinergija.edu.ba/pluginfile.php/522/mod_folder/content/1/12%20Vezbe%20II%20-%20akademsko%20pisanje.ppt?forcedownload=1

Šamić, M. (1968). *Kako nastaje naučno djelo*. Sarajevo: Zavod za izdavanje

Yusoff, Z. S., Alwi, N. A. N., & Ibrahim, A. H. (2012). Investigating Students' Perception of Using Wikis in Academic Writing. *3L: Language, Linguistics, Literature®*, 18(3). Преузето са http://www.ukm.edu.my/ppbl/3L/Vol_18_3/full_paper/18_3_9_Zailin.pdf

6. ПРИЛОЗИ

За потребе додатног потврђивања, примјене претходно написаног, као и унапређивања евентуалног другог издања ове књиге на крају смо додали два прилога. Прилози се односе на:

1. Примјер завршног (bachelor) рада на првом циклусу студија педагогије и
2. Молбу читаоцима ове књиге.

Намјена првог прилога је да се сав претходно написан текст до наслова *Прилози*, па чак укључујући и њега, додатно кроз конкретан цјеловит примјер потврди како би се све претходно боље разумјело и знало у пракси академског писања примени. Завршни (bachelor) рад на првом циклусу студија педагогије студенткиње Мирославе Миливојевић приказан је од прве до посљедње странице рукописа. Исти је *углавном* усклађен са читавим претходним текстом. Одступања овог примјера од претходног текста су углавном због формата и техничког уређења ове књиге. Све остало је *углавном* подударно са свиме претходно написаним. Други прилог у овој књизи је „Молба читаоцима ове књиге“. Уз претпоставку да ће ова књига можда имати добар „одјек“, а још увијек недовољан колики би могао бити, намјена другог прилога је да се преко повратних информација читалаца унаприједи евентуално друго издање књиге.

**УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
СТУДИЈСКИ ПРОГРАМ ПЕДАГОГИЈЕ
ПРВИ ЦИКЛУС**

МИРОСЛАВА МИЛИВОЈЕВИЋ

**УТВРЂИВАЊЕ ОБРАЗОВНИХ ПОТРЕБА
НАСТАВНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА**

(ЗАВРШНИ „BACHELOR“ РАД)

СЕПТЕМБАР, 2015.

**УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
СТУДИЈСКИ ПРОГРАМ ПЕДАГОГИЈЕ
ПРВИ ЦИКЛУС**

МИРОСЛАВА МИЛИВОЈЕВИЋ

**УТВРЂИВАЊЕ ОБРАЗОВНИХ ПОТРЕБА
НАСТАВНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА**

(ЗАВРШНИ „BACHELOR“ РАД)

МЕНТОР: ПРОФ. ДР ДРАЖЕНКО ЈОРГИЋ

СЕПТЕМБАР, 2015.

САДРЖАЈ

Увод

1. Појмовна одређења и теоријска полазишта

- 1.1. Учење
- 1.2. образовање
- 1.3. образовање одраслих
- 1.4. Мотивација одраслих
- 1.5. Људске потребе
- 1.6. Образовне потребе
- 1.7. Компетенције наставника
- 1.8. Стручно усавршавање наставника
- 1.9. Преглед резултата досадашњих истраживања

2. Методологија истраживања

- 2.1. Проблем и предмет истраживања
- 2.2. Значај истраживања
- 2.3. Циљ и задаци истраживања
- 2.4. Хипотезе истраживања
- 2.5. Варијабле истраживања
- 2.6. Методе истраживања
- 2.7. Технике истраживања
- 2.8. Инструменти истраживања
- 2.9. Популација и узорак
- 2.10. Организација и ток истраживања
- 2.11. Статистички поступци

3. Резултати истраживања

- 3.1. Идентификација образовних потреба у подручју компетентности за наставну област предмет и методiku наставе
- 3.2. Идентификација образовних потреба у подручју компетентности за поучавање и учење
- 3.3. Идентификација образовних потреба у подручју компетентности за подршку развоју личности ученика
- 3.4. Идентификација образовних потреба у подручју компетентности за комуникацију и сарадњу
- 3.5. Ставови и мишљења наставника о личном нивоу стручних компетенција

4. Закључак

5. Литература

6. Прилози

6.1. Прилог 1: Поузданост скалера

6.2. Прилог 2: Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја

6.3. Прилог 3: Скалер за самопроцјену компетентности наставника

УВОД

*„Ако планирате годину - посијте пшеницу,
ако планирате деценију – посадите дрвеће,
али, ако планирате цијели живот – образујте се!“*
(кинеска пословица)

Бити успјешан у обављању било које професије, готово је немогуће без континуираног професионалног развоја, који се може сагледати у контексту концепције доживотног образовања. Доживотно образовање може се посматрати као процес од општег значаја за професију, али и као унутрашња потреба појединца. Само перманентно образовање наставника једно је од водећих питања у многим земљама, које подразумијева формално образовање и професионални развој. То је јако значајна и јако актуелна тема у данашњем друштву брзих промјена.

Промјене изазване научно-технолошком револуцијом: повећање производње, миграције становништва, промјене у животном стандарду, проширивање мреже комуникација и учешће људи у политичким и културним активностима заједнице, довеле су до тога да постојећи традиционални системи образовања не одговарају више потребама рада, друштвеног и личног живота савременог човјека. Али, ни савремени системи образовања нису довели до стопостотног прогреса на овом пољу. Као главна замјерка наводи се то што ови системи, ма колико осавремењени, ипак не посвећују довољну пажњу образовним потребама највећег дијела становништва једне земље – одраслима, и то оном дијелу становништва које је у друштвеном и економском погледу у највећој мјери одговорно за стање и развој друштва. Брига за њихово образовање и задовољење личних образовних потреба препуштена је иницијативи самог појединца који у образовању тражи могућност за рјешавање личних и постојећих проблема друштвене природе, али и задовољења неких примарних потреба. Такав однос према образовним потребама одраслих условљен је природом рада и природом професија. Савремене потребе друштва и динамика модерног свијета, која готово из дана у дан мијења услове и начине пословања, живљења и образовања, такве су да пред сваку индивидуу, без обзира на професију и животни стандард, стављају доживотно образовање као једну обавезу.

Ова обавеза је самим тим и већа уколико говоримо о конкретном високообразованом одраслом кадру – наставницима, на чијим је плећима најзначајнији задатак – образовање и васпитање новог, младог кадра за живот и рад у будућности. Али, како то постићи уколико и сами не прате бројне свакодневне иновације и информације, које су њиховим васпитаницима надохват руке, и тако и толико занимљивије од још увијек актуелног традиционалног система наставе? Запитајмо се: они који су образовани у прошлости, чија знања су већ застарјела у садашњости – како уопште да припреме кадар за будућност? И како се уклопити у такав динамичан ток развоја друштва, а притом унаприједити свој лични рад, цјелокупан васпитно-образовни систем али и изнад свега довести до унапређивања развоја личности ученика?

Овај рад третира управо та питања, посматрана кроз призму четири облика компетентности наставника, са акцентом на задовољавању образовних потреба, и то на нивоу унапређивања сваког од тих облика компетентности.

1. ПОЈМОВНА ОДРЕЂЕЊА И ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Прије детаљније анализе и осврта на сам истраживачки проблем овог рада, неопходно је именовати и експлицирати кључне појмове који ће се користити у самом раду, али и који су круцијални за разумјевање самог садржаја. То првенствено подразумјева слједеће појмове:

- учење,
- образовање,
- образовање одраслих,
- мотивација одраслих,
- људске потребе,
- образовне потребе,
- компетенције наставника и
- стручно усавршавање наставника.

1.1. Учење

„Читај да би живио“, рекао је француски књижевник Флобер, мислећи на то да се читањем учи и стиже до богатства. Поставља се питање: *Каквог?* Материјалног или духовног? И шта је уопште данашњем просјечном човјеку битније: оплеменили душу или “оплеменили” новчаник? Образовање и учење нас могу одвести у оба смјера “обогаћивања”. Разлика је само у индивидуалној листи приоритета за сваког појединца.

Како би лакше добили одговоре на постављена питања, ову Флоберову констатацију могли бисмо, кроз образовну призму, посматрати у мало модификованој верзији, и то као: „Учи да би живио!“

А шта каже теорија: колики је стварни значај учења за индивидуу и процес њеног развоја? Одговор ћемо пронаћи у неким од најцитиранијих дефиниција учења познатих аутора. „Учење је мултидимензионална промјена особе“ (Pastuović, 1999, стр. 181) односно “... свака релативно трајна промјена у понашању или знању проузрокована одређеном интеракцијом или скупом интеракција с околином“ (Johnson & Hasher, 1987; према Kolić – Vehovec, 1999, стр. 13). Једна од таквих

интеракција је и поучавање и учење унутар процеса образовања одраслих. С друге стране, Кимбл (1961, према Pastuović, 1999) тврди да учење не мора нужно довести до промјене у понашању већ је оно реалтивно трајна могућност за исту. Такође, учење је неизбјежан фактор у развоју појединца. Стога и не чуди чињеница зашто се у новијој историји образовања толико третира питање цјеложивотног учења.

Цјеложивотно учење подразумјева сваку активност учења током цијелога живота ради унапређивања знања, вјештина и компетенција у оквиру личног, друштвеног или професионалног дјеловања појединца. Оно обухвата учење у свим животним раздобљима (од ране младости до старости) и у свим облицима у којима се остварује:

- *формално* (учење усмјерено од стране наставника или инструктора које се стиче у образовним установама, према јасно одређеним наставним плановима и програмима);
- *неформално* (процес учења и образовања усмјерен ка усавршавању, специјализацији и допуњавању знања, вјештина и способности према посебним програмима које изводе организатори образовања - редовне школе, центри за обуку, компаније, агенције и слично) и
- *информално учење* (непланирано учење и стицање знања кроз свакодневне активности) (Kulić i Despotović, 2004).

Концепција цјеложивотног учења настала је управо зато што се количина новог знања сваким даном све више повећава, док постојеће знање све више и брже застаријева. Штавише, цјеложивотно учење је базирано на сталном приступу учењу и образовању ради стицања нових и обнављања већ стечених знања и вјештина, потребних за партиципацију у раду и друштву знања односно друштву које учи. Ово је од великог значаја, посебно ако говоримо о процесу перманентног учења код наставног кадра, који и сами свакодневно својим васпитаницима морају пренијети адекватне и егзактне информације из различитих области.

1.2. образовање

Образовање, у најширем значењу овог појма, представља сталан процес остваривања духовних вриједности, процес који траје током цијелог живота. Суштинска одлика тог процеса састоји се у прожимању и

повезивању формалног, неформалног и информалног образовања у индивидуалном развоју и духовном обликовању сваког појединца. Ипак, колико год га везивали за период дјетињства и младалачког доба, односно период трајања школовања, образовање појединца не започиње самим школовањем, нити се завршава с њим.

Сам појам *образовање* (енг. *education*) подразумејева „...педагошки процес у којем се стичу и усвајају знања, систем знања, вриједности и систем вриједности, изграђују навике и умијећа, развијају сазнајне способности, оспособљава за самообразовање и стварање основа за формирање сопственог погледа на свијет“ (Pedagoški реџник 2, 1967).

Међутим, имајући у виду интензивирање тренда раста количине нових знања и истим тим темпом застаријевање старих, јасно је да је друштву потребно трајно образовање које обухвата сва мјеста и облике учења укључујући и самообразовање, па је битно истаћи да „...образовање и учење не могу више бити ограничени на одређено и непромјењиво мјесто и вријеме, већ се развијају цијелог живота“ (Шутало, 2006, стр. 51-57).

Из наведене констатације већ се да наслутити инсинуирање на процес (само)образовања у одраслом добу, чак и након краја формалног образовања, и да оно све више добија примат у “учењем друштву”.

1.3. Образовање одраслих

Образовање које се стиче у школи чини основу укупног образовања човјековог, и као процес проширивања и богаћења искуства, и као процес индивидуалног раста и развоја индивидуе. Метафорички речено, то би значило да се школским образовањем у дјетињству и раној младости поставља темељ човјекове образованости, али тиме и способности за живот и рад у будућности. Али, ако имамо само “темељ” за толике године школовања и образовања, намеће се питање: како и када ће се, и да ли је уопште могуће достићи “кров”, односно сам врхунац образованости једне личности? Одговор на то лежи у процесу образовања одраслих, и свим његовим специфичностима, који се последњих деценија нашао у жижки интересовања како андрагошких тако и многих других стручњака из сродних или андрагогији граничних научних области.

На генералној конференцији *UNESCO*-а 1976. године, прихваћено је сљедеће одређење концепта образовања одраслих:

Термин образовање одраслих означава корпус организованих едукацијских процеса свих садржаја, нивоа и метода, без обзира да ли одрасли настављају или замјењују започето школовање или науковање, без обзира развија ли одрасла особа своје способности, проширује своје знање, побољшава своје техничке или стручне квалификације или их преусмјерава те доводи до промјене својих ставова или понашања и у перспективи потпуног личног развоја и у перспективи учествовања у уравнотеженом и независном социјалном и културном развоју (Recommendation on Adult Education, 1977).

У овој опсежној дефиницији садржани су и циљеви едукације одраслих (допринос различитим развојима), садржаји образовања одраслих (професионални и непрофесионални), облици учења одраслих (формални и неформални), степени образовања (сви нивои образовања) те је указано на васпитну компоненту у образовању одраслих (промјена ставова). Зато је помоћу наведене дефиниције могуће конципирати пожељан систем образовања одраслих те анализирати и оцијенити стање постојећег система образовања одраслих у нашој земљи.

1.4. Мотивација одраслих

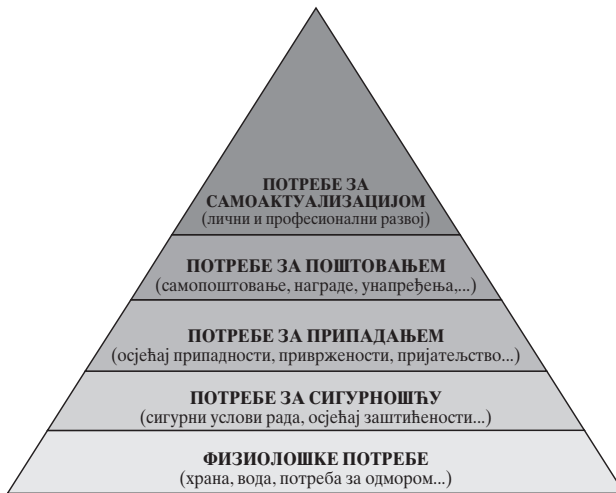
Савремене концепције професионалног развоја схватају избор занимања, не само као ограничен избор у току формалног образовања, него и као процес који се одвија дуже вријеме у животу појединца. На примјер, изучавања професионалног развоја наставника односи се, с једне стране, углавном на испитивања мотивације за избор наставничке професије, а са друге стране на начин припреме наставника за наставничку професију и то у оној фази када су се већ определијелили за то занимање. О стручном усавршавању наставника биће нешто више ријечи у засебном поглављу овог рада, но сада се осврнимо на сам појам мотивације: шта је и у коликој мјери утиче на избор занимања и каснији квалитет рада?

Мотивација је „процес покретања активности човјека, њеног усмеравања на одређене објекте и регулисања активности ради постижања одређених циљева“ (Rot, 2010, стр. 268). Стога мотивација даје могућност да се објасни, предвиди и утиче на понашање и одређену активност појединца. „Мотивација је процес изазивања, усмеравања и одржавања човјекове активности ради достизања одређеног циља којим се може задовољити нека потреба“ (Пајевић, 2006, стр. 231). У

односу на дефиницију коју је дао Рот, Пајевићева, која је у много чему истовјетна, садржи и једну додатну компоненту, а то је појам *потребе*. Долазимо до закључка да је мотивација општи појам који обухвата низ других појмова, као што су: потребе, жеље, нагони, нужде, тежње, мотиви, циљеви и други.

Извор мотива је у потребама. Потребе могу бити примарне и секундарне. У прве спадају: потреба за водом, храном, сном, и сл. дакле, бројне физиолошке потребе. Друге подразумевају потребе које имају психолошки значај, као што су: потреба за уважавањем, статусом, дружењем, самоактуализацијом (Чизмић и др. 1995). Бројни психолози су дали своје теорије и класификације мотива и потреба заслужних за радну продуктивност. Једна од најцитиранијих и за овај рад најзанимљивија, свакако је *Теорија потреба Абрахама Маслоу*.

По овој концепцији постоји тзв. хијерархија потреба, и то потреба подељених у 5 група. За лакше разумјевање на слици је приказана хијерархија потреба са примјерима за сваку потребу појединачно:



Слика 1: Маслоујева хијерархија потреба
(Маслов, 1982; према Кулић и Деспотовић, 2004)

- Основне потребе су *егзистенцијалне физиолошке потребе* (храна, вода, потреба за кретањем, одмором), и те су потребе својствене свим људима,
- Следећу групу чине *потребе за сигурношћу* (могу се задовољити кроз осјећање сигурности везано за, запослење, обезбијеђена права из радног односа, сигурносне мјере заштите на раду и сл.),

- Трећа група су *социјалне потребе или потребе за припадањем* (могу се задовољити кроз тимски рад и сарадњу, добре међуљудске односе и сл.),
- Сљедећу групу чине *потребе за уважавањем*, угледом и поштовањем (могу се задовољити кроз уважавање посла који човјек ради, прије свега од стране руководиоца) одговарајућим награђивањем рада, учествовањем у одлучивању, јавним признањима...), и
- Као највиша у хијерархији потреба је *потреба за самоактуализацијом*. Огледа се у тежњи личности да испољи своје креативне потенцијале и ради оно што највише умије и воли. (Пајевић, 2006).

Највиши ниво мотивационих потреба - потребе за самоактуализацијом или самоостваривањем, односе се на то да “човјек мора да буде оно што може да буде”, то јесте, да му је потребно да до личног максимума испољи своју природу, своје таленте и способности, да опроба своје могућности и самим тим задовољи своје и примарне и секундарне потребе (Чукић, 2003, стр. 139).

Оно што је битно напоменути, јесте да се сваки од тих степена потреба у хијерархији међусобно прожимају. Односно, када се једна потреба задовољи, опада значај њене мотивацијске улоге, па задовољавањем неке од потреба, друга брзо заузима њено мјесто, тако да људи увијек теже задовољити неку потребу. Уколико те потребе недостатка нису задовољене, индивидуа ће се развити у физички и психички нездраву личност.

1.5. Људске потребе

Цјелокупно понашање човјека детерминисано је сложеним системом потреба. Претходно сам експлицирала и дала нешто детаљнији приказ Масловљеве хијерархије потреба, од оних примарних, егзистенцијалних ка оним највишим, којим свака радно способна индивидуа тежи – потребама за самоостваривањем. Али, прије свега, пођимо од основа. Како их класификовати уопште или знати која је класификација мање или више релевантна, а да прије тога нисмо дефинисали сам појам потреба? Свакако, нимало лак задатак чак и за највеће стручњаке у овој области, јер сложеност људских потреба, њихова социјална уко-

ријеђеност и интегрисаност у цјелокупан мотивациони систем индивидуе, изнедрила је и неизбјегне разноликости у њиховом дефинисању и тумачењу.

Овдје ћу истаћи неке од значајнијих дефиниција које су дали домаћи и страни аутори (ипак, потребно их је имати све у виду, уколико желимо ући у суштину и истражити саму природу потреба као и начине на које их препознати код себе и других људи):

- „Људске потребе исказују се у процесу човјековог узајамног дјеловања са околном средином... Људске потребе се могу задовољити само у процесу међусобног утицаја људи једних на друге“ (Grebentkov, 1978, стр. 32, према: Kulić i Despotović, 2004).
- Хариман потребе дефинише као: „Недостатак или неуравнотеженост која иницира понашање“, док Витиц и Бјелкин потребе објашњавају као: „...недостатак нечег виталног или важног за организам – дефицит“ (према: Kulić, 1998, стр. 62).
- „Потребу можемо уопштено дефинисати као одређено стање организма, која постоји независно од свијести особе или социјалну ситуацију која постоји независно од свијести особе која се налази у стању биолошке или социјалне равнотеже“ (Zvonarević, 1981; према: Despotović, 2000, стр. 12). Међутим, Звонаревић такође истиче да само постојање потребе не покреће човјека на активност.

Аутори у многим теоријама потребе изједначавају са мотивом и са нуждом или жељом (о чему је већ било говора у овом раду), али без обзира на блискост ових појмова, њихово изједначавање наилази на све већу критику међу бројним психолозима. Тако Бероу и Милбурн примјећују да потреба није жеља, јер нешто можемо пожељети а да то не требамо, или можемо нешто затребати а да то не желимо (Barrow & Milburn, 1986; према Kulić i Despotović, 2004). Ипак, сви ови аутори мање или више указују на специфична својства разумних људских потреба, њихову универзалност, недовршеност и неограниченост, отвореност и динамичност. Поред тога намеће се и чињеница да је само човјеку својствена потреба за саморазвојем и умножавањем способности, што је – мора се признати, само по себи итекако искористив потенцијал за људско биће.

1.6. Образовне потребе

Постоји широк спектар људских потреба који омогућава различите класификације по различитим критеријумима, али истовремено и отежава постојање једне свеобухватне и кохерентне ситематизације и класификације. Човјек као социјално биће и као члан заједнице, мора прво утврдити а потом и задовољити и образовне потребе које су само један дио широке “лепезе” људских потреба. На самом почетку овог рада, напоменула сам како конкретан одрасли високообразовани кадар – *наставници* образовани у прошлости, чија знања су већ застарјела у садашњости треба, по могућности што успјешније, да припреме млади кадар за живот и рад у будућности, али – *како?*

Недавно сам на интернету наишла на занимљиву дискусију коју је покренула слједећа прича: На сам врх листе градова у свијету, који имају најсавршенији систем обуке наставника, избио је ни мање ни више него – град Шангај. Затечени чињеницом да се не ради ни о једном скандинавском граду (који су посљедњих година увелико нахваљење по том питању), нити о богато развијеним САД метрополама, васпитно-образовни стручњаци из земаља Старог континента су се у чуду питали: У чему је тајна шангајске савршености? Одговор је био сасвим једноставан, изведив и јефтин. Старији наставни кадар пред крај свог радног вијека обучава млађи (при том уз обуку тече и равноправан кооперативни рад са ученицима) тиме је корист обострана: млади добијају широк спектар знања стечен годинама искуства од старијих колега, а старији кадар упутпуњује своја знања иновацијама савременог доба, које су више и лакше доступне њиховим младим колегама. Једноставно, зар не? При томе, влада апсолутно одсуство негативне компетиције, коју бисте на сваком кораку срели у овдашњим школама, а образовне потребе се задовољавају тако лако међусобно и “у ходу”.

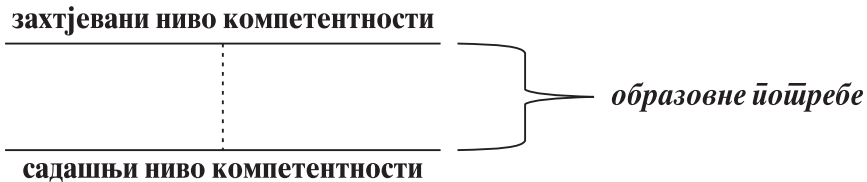
Да бисмо још боље прибили значај и мјесто у систему цјелокупних људских потреба, осврнимо се и на стручне дефиниције појма образовних потреба. Неке од њих су:

- Према Звонаревићевој студији „*Примијењена психологија у образовању одраслих*“ (1962), образовне потребе су одређене као образовни дефицит (при том Звонаревић у одређеној мјери напушта материјалистичко становиште о потребама).
- „Образовна потреба је разлика између знања, вјештина и ставова које су потребни за успјешно обављање одређене функције или

задатака, те оних знања, вјештина и ставова које кадрови, који те функције и задатке треба да обављају, већ имају“ (Pastuović, 1978, стр. 103).

▪ Образовна потреба за Ноулса (Knowles, 1970; према Despotović, 2000, стр. 14) је нешто што личност треба да научи за своје добро, за добро организације или друштва. То је, у суштини, јаз између садашњег и захтијеваног нивоа компетентности које је дефинисала сама индивидуа, организација или друштво.

Ноулсова дефиниција нам даје некако најобухватније, а истовремено и најсхватљивије објашњење образовних потреба, посебно из перспективе савремене, образоване индивидуе. Шематски то би изгледало овако:



Шема 1: Образовна потреба као разлика између садашњег и захтијеваног нивоа компетентности (Knowles, 1970; према Деспотовић, 2000)

Познавање и боље упознавање (власитих, а и туђих) образовних потреба, предуслов је сваког истраживања образовних потреба одраслих. Ово посебно треба имати у виду када је упитању истраживачки рад са наставним кадром, на чијим је “плећима” огромна одговорност припреме младих за живот и рад у будућности, а тиме и стварање нових социјалних прилика.

Утврђивање образовних потреба је суштинско питање за евалуацију, корекцију и поспјешивање личног рада, те као такво треба бити приоритетно цјелокупном наставном кадру, посебно оном који се бави елементарним образовањем дјеце и омладине, јер направити било какав пропуст због недовољне стручности, у том најосјетљивијем животном периоду својих васпитаника, значило би перманентну штету по цјелокупан развој једне младе личности, а то је нешто што квалитетан просвјетни радник никако себи не би требало да дозволи да носи на савјести, ни као стручњак, ни као човјек.

Преглед стручних дефиниција појма образовних потреба из угла више аутора као и шематски приказ колики дефицит оне представљају у стручном развоју наставног кадра, сам већ изложила у претходном поглављу рада, те бих се сада укратко осврнула шта (као процес) уствари подразумемијева *утврђивање образовних потреба*?

У андрагошкој литератури не постоје прецизне и јединствене одредбе и дефиниције о томе шта се подразумемијева под појмом утврђивања образовних потреба. Једни аутори се оријентишу да је то више процес прикупљања података који ће обезбиједити упоређивања стварног стања са условима и акцијом, док се други више опредељују за схватање да је утврђивање образовних потреба процес путем кога се идентификују образовни проблеми и обликују предлози за њихово алтернативно рјешавање (Savićević, 1989).

Из свега наведеног, врло је једноставно закључити да је сам циљ утврђивања образовних потреба систематско посматрање садашњег стања образовних и друштвених околности једне индивидуе (односно, у овом случају наставника), на основу кога се пројектује сет будућих околности и евентуалних акција које треба предузети како би се дате околности промијениле. То је, укратко, транзитни процес од садашњости ка будућности.

1.7. Компетенције наставника

Наставник, као један од три суштинска фактора наставе, уједно има и примарну улогу у образовном процесу. Тако позициониран, својом улогом у наставном процесу, највише може утицати на промјене образовне политике, а то увелико зависи од раног, личног искуства (искуства из ученичког раздобља, која су битна у перцепцији наставничке улоге), квалитета студија које је претходно похађао, али и тренутној радној атмосфери у којој професионално дјелује. Међутим, ако су и његови претходници образовани по истом шаблону, гдје се примат даје квантитету градива и једностраном когнитивном развоју, поставља се питање: да ли такви наставници сада “тапкају у мјесту”? И да ли само даље преносе на твоје ученике све мање користан наставни традиционализам, којим ученици једино стичу способност за нагомилавање што већег броја чињеница у својој меморији, а никако за будуће практично професионално дјеловање и комуницирање у радној средини?

Пастуовић сматра да професионални развој учитеља/наставника, подразумијева да образовање наставног кадра не завршава њиховим додипломским школовањем већ треба бити трајно (Pastuović, 1999). Аутор такође сматра да се систем образовања учитеља односно наставника темељи на концепцији цјеложивотног учења и састоји се од:

- почетног образовања учитеља/наставника (*initial teacher education*) - које подразумијева додипломско школовање и учење уз рад (*onservice teacher education*) и
- трајног даљег усавршавања учитеља/наставника (*IN- service teacher training*) – које се јавља, јер се знања која се стекну у току почетног образовања треба да продубе, стекну нова, развију нове вјештине и компетенције.

Овдје видимо да је Пастуовић нагласак, као на крајњи циљ професионалног усавршавања наставника, дао на развој наставничких компетенција, и то компетентности за:

- наставну област, предмет и методику наставе;
- поучавање и учење;
- подршку развоју личности ученика и
- комуникацију и сарадњу (Исто).

Али, шта уствари компетентност подразумијева, и да ли су новоразвијене компетенције продукт личних образовних потреба једног наставника, или потражње тржишта рада и новонасталих социјалних прилика? Најједноставније објашњење би било да наставничке компетенције представљају капацитет појединца односно, скуп потребних знања, вјештина и вриједносних ставова једног наставника. Према предвиђању ученика, студената и просвјетних радника, доминантне функције наставника у будућности биће: васпитач, сарадник и водитељ, организатор и координатор, ментор и савјетодавац, планер и програмер, иноватор, истраживач, предавач и оцјењивач, дијагностичар, и друге функције (Илић, 1991; према Јоргић, 2010). Из свега наведеног јасно се види колико у први план испливавају очекивања да се наставници све више усмјеравају на дијете (односно ученика), а све мање на наставни садржај. Ипак, морамо издвојити јасну класификацију наставничких компетенција, барем водећи се заступљеношћу наставних предмета педагошке, психолошке, дидактичке и методичке оријента-

ције у наставним плановима на наставничким факултетима, као поузданим критеријумом за релевантну класификацију.

Јоргић (2010) наводи да професионалне компетенције наставника основних школа по овом критерију дијелимо у четири основне категорије компетенција, и то:

- педагошке компетенције,
- психолошке компетенције,
- дидактичке компетенције и
- методичке компетенције.

Све наведене компетенције међусобно су повезане, те развој једних релевантно утиче на развој и унапређивање других компетенција. Са таквом узрочно-последичном повезаношћу, може се констатовати да оне само заједно представљају систем професионалних компетенција наставника основних школа, те као такве, могу послужити и као поуздан критеријум за мјерење успјешности личних образовних исхода, утврђивање образовних потреба наставника појединачно, али и за евентуалне аутокорекције рада и прогреса у виду стручног усавршавања, а на нивоу дефицијентне компетенције.

1.8. Стручно усавршавање наставника

На крају, не можемо још а да се кратко не осврнемо и на значај стручног усавршавања наставника. Пошли смо од основних андрагошких и психолошких: појмова и дефиниција, преко самоспознаје личне мотивисаности, те дистинкције појма мотивације и потреба и дошли до кључног циља: Образовне потребе су утврђене – *шта даље?* Свакако ни истраживачу ни наставном кадру (као испитаницима) оvdје не престаје посао. Јер, у моменту када ослушкујемо који је то „дефицит“ у нашем организму како би постигли свој максимум у послу који радимо, никако не стајемо само на идентификацији “проблема” (што би у овом случају био дефицит одређених компетенција, односно образовне потребе). Потребно је приступити сљедећем кораку, аутокорекцији и видном прогресу. Како? Рјешење је у стручном (само)усавршавању, и то од посебног значаја за једног просвјетног радника, који бавећи се тако деликатним послом са дјецом и омладином, мора константно радити и на себи.

Да бисмо јасно сагледали која су то подручја стручног усавршавања наставника, нужно је поћи од самих циљева васпитања и образовања. Ако је циљ васпитања и образовања првенствено и готово искључиво знање, и репродукција чињеница, наставници би требало да буду само добри дидактичари, односно поучаватељи. Међутим данас је јасно да форсирање таквог модела памћења и репродукције великог броја чињеница, какав је типичан за традиционални наставни систем резултира само ауторитарном ставу и позицији наставника и насупротив тога покорношћу и послушношћу ученика (Сузић, 2008). Ова слика нас помало асоцира на средњовјековни робовски систем, што нам јасно указује на застрашујућу чињеницу: васпитно-образовни систем већ вијековима стоји у мјесту! Притом, “робови” су наставници и ученици, а улогу “робовласника” свакако заслужено добија традиционализам у настави.

Ипак, трачак наде нам пружају како страни тако и домаћи педагошки експерти који, свако на свој начин, у својим различитим истраживањима сагледавају аспекте наставе и факторе наставе. Овдје је првенствено дат акценат на наставника у наставној “лидерској” позицији, јер у таквој улози, унапређујући себе у оквиру свје струке, директно утиче на будући квалитет наставног процеса и степен толеранције таквог процеса од стране будућих ученика, а индиректно на квалитете свих других подручја рада, који ће бити обухваћени будућим струкама њихових васпитаника.

У савременим рјечницима, лексиконима и енциклопедијама појам струка се обично изједначава са појмовима професија и занимање, док је појам усавршавање у блиској вези са појмом додатно образовање, без обзира да ли је ријеч о формалном, неформалном или информалном образовању. У Педагошкој енциклопедији 2 (1989, стр. 104 према; Јоргић, 2010) истиче се да је стручно усавршавање наставника *облик* перманентног образовног процеса (васпитача, учитеља, наставника појединих предмета, наставника практичне наставе, стручних и осталих сарадника). Јоргић (2009) такође наводи и која су то два облика стручног усавршавања:

- *Екстерно стручно усавршавање наставника* (стручно усавршавање наставника које се обавља изван институције у којој раде наставници (изван школе) и које најчешће организују ваншколске институције);
- *Интерно стручно усавршавање наставника* (стручно усавршавање наставника обавља се и унутар институције, односно унутар школе.).

На крају, још да напоменем, да и није све тако “сиво” у васпитно-образовном систему наше државе. Све већи број наставника ипак је спремно самопроцјеном препознати, а потом и дјеловати на факторе који битно утичу на квалитет њиховог рада, те изнад свега, на развој личности младих особа, који су њихови васпитаници дужи низ година.

1.9. Преглед резултата досадашњих истраживања

Анализирајући бројне публикације, чији су се аутори бавили проблемом образовних потреба, њихових класификација, мјеста образовних потреба у систему људских потреба, као и рефлексије истих на радну ефикасност појединца (у овом случају наставног кадра у елементарном образовању), испоставило се да имамо широк дијапазон референци из ове области, а уствари “немамо ништа”. О чему се ту ради?

Већина аутора разматрајући проблем образовних потреба, да би утврдили њихов положај у односу на остале људске потребе, неизоставно ће се позвати на неку од познатих класификација, између осталих, најцитиранију, *Масловљеву хијерархију потреба*. Позната је чињеница да се о класификацијама потреба управо највише расправљало у психолошкој литератури. Узевши то у обзир, као и појмове који су најзаступљенији у анализираној литератури: *учење, мотиви и мотивација*, који су структурални дио скоро сваког психолошког истраживања, долазимо до одговора на питање како то да и поред толико извора ипак “немамо” оне најрелевантније. Један од примарних задатака овог теоријског проучавања био је и да се изврши “филтрација” свих оних теоријских разматрања о овој тематској области (у доступним нам изворима) која не спадају толико, или се тек незнатно подудару са психолошким истраживањима, него су више у домену андрагогије. Осврнућемо се на ауторе чија су истраживања и теоријска разматрања о феномену образовних потреба сагледана са андрагошког и аспекта цјеложивотног учења.

У својој студији, објављеној под насловом *„Игра потреба-андрагошке варијације“* Деспотовић (2000) је размотрио људске потребе као феномен који се константно истражује. Али, посебно мјесто у његовом раду заузеле су управо образовне потребе одраслих људи као појава, њихова друштвена детерминисаност, њихов развој али прије свега, њихово мјесто у структури људских потреба. Обухваћена су и питања која

образовне потребе сагледавају са мање психолошког аспекта, у односу на остале студије гдје је то случај. Та питања се односе на то да ли су образовне потребе стварно недостатак или рефлексија спољног свијета, каква је њихова структура и механизми функционисања, гдје су им друштвени и лични коријени и да ли оне постоје као релативно посебна врста потреба или су само структурални дио неких других потреба. Анализа средњих вриједности добијених резултата показала је поприлично уједначене нивое дефицита потреба. Мале, али ипак репрезентативне разлике рангирале су потребе тако да су се на самом врху нашле потребе за сигурношћу и егзистенцијалне потребе, гдје је у суштини исказан највећи дефицит код испитаника. Слиједе их потребе развоја, иза њих су се тек нашле *образовне потребе*, а најмањи дефицит је изражен за потребама цијењења и социјалним потребама. Регресиона анализа је показала да су образовни дефицит с једне и идентификовани сет осталих потреба с друге стране међузависне величине, односно уз 99% сигурност може се рећи да из идентификованог сета основних људских потреба, најмање једна врста потреба детерминише образовне потребе. Статистичком анализом добијених резултата у оквиру овог истраживања, аутор је одговорио и на питање начина функционисања потреба гдје се дошло до јасног закључка: потребе одраслих људи функционишу и развијају се системом самопревазилажења. Односно, ниво (претходног) задовољења подразумијева значи и већи ниво хтијења у датој потреби, што аутоматски подразумијева већи ниво дефицита који продукује активност усмјерену ка задовољењу потребе. Овакав систем задовољења потреба у суштини представља истински начин функционисања и развоја како образовних тако и осталих људских потреба.

Др Миомир Деспотовић у коауторском издању „*Увод у андрагогију*“ (2004) на веома информативан и практично употребљив начин свим стручњацима из различитих области који се повремено или стално баве образовањем и учењем одраслих, теоријски је размотрио и приближио између осталог и феномен *образовних потреба*. Ни овај пут није заобиђена сама позиционираност образовних потреба у широком дијапазону људских потреба, потом и њихове класификације, које можда и нису толико засноване на чврстим критеријумима (или су мање узимане као релевантне у односу на оне “психолошке”), али су итекако присутне у андрагошкој литератури. Поред овога, аутор даје и једно врло битно поглавље, које нам приближава сам процес *утврђивања* образовних потреба. Генерално, у андрагошкој литератури не постоје то-

лико прецизне и јединствене одредбе и дефиниције о томе шта се подразумева под појмом утврђивања образовних потреба, што још више даје на значају Деспотовићевом осврту на ову област. Сходно разноликој природи самих образовних потреба, процес њиховог утврђивања у методолошком смислу схвата се као комбинација различитих истраживачких приступа и поступака и то од утврђивања и (само)истраживања властитих жеља до формулисања прецизних интересовања и захтјева за одређеним садржајем, заснованих на интроспекцији самоизбору и процјени, па све до комплекснијих истраживачких поступака и процедура (Despotović, 2004). Крајњи циљ оваквог истраживања био је да се дође до универзалног модела за утврђивање образовних потреба и имајући у виду многе сличне моделе развијене од бројних других аутора (Lawson, 1979; Knowles, 1980, 1990; Кнох, 1986; Savićević, 1989; Kulić, 1997), аутор даје четири етапе овог општијег модела утврђивања образовних потреба:

- Активирање, припрема и пројекција, процеса утврђивања образовних потреба,
- Дефинисање модела пожељног стања понашања функција или компетентности,
- Утврђивање и анализа постојеће ситуације у обављању различитих функција и улога, тренутног понашања или нивоа компетентности и знања и
- Поређење моделованог, односно пројектованог и утврђеног стања.

Свака од ових етапа оставља као отворену могућност да буде остварена од стране различити субјеката, различитим средствима, методама и техникама, примјењујући критеријуме од личне самопроцјене или увиђања других појединаца (Despotović, 2004). Како процес утврђивања образовних потреба представља “транзитни процес” од садашњости ка будућности, аутор је овдје дао јасан индикатор да је само утврђивање уствари први корак ка успјешности развоја процеса планирања и програмирања (само)образовања одраслих.

Потребе на образовном нивоу су дефинисане, позициониране у широком спектру људских потреба, класификоване а потом и утврђене самопроцјеном. Шта даље? Стаје ли ту посао или је тек направљен први корак? Генерално говорећи, овај рад би био непотпун, да је и истраживачки задатак “стао” овдје. Идентификовањем проблема, не рјешавамо исти. Потребно је проширити истраживање на откривање

могућности проналаска рјешења дијагностикованог проблема (односно, у овом случају, откривеног дефицита). Сав процес препознавања, самопроцјене и утврђивања властитих образовних потреба би се у суштини могао свести у *прву етапу* још сложенијег процеса утврђивања властите компетентности и утицаја исте на радну продуктивност односно самодијагностиковање професионалног дефицита. *Друга етапа* би, дакле, био процес (само)усавршавања и повећавања нивоа компетентности у одређеним сферама професионалног дјеловања индивидуе.

Овим питањем, као и бројним недореченостима и неријешеним питањима феномена стручног усавршавања наставника позабавио се др Драженко Јоргић у својој докторској дисертацији наслова „*Утицај интерактивног стручног усавршавања наставника на њихове професионалне компетенције*“. Др Д. Јоргић (2009) у свом раду је поред детаљно анализираних теоријске основе стручног усавршавања, образовних потреба и интерактивног учења одраслих, такође детаљно приказао и експлицирао методологију експерименталног истраживања ефикасности интерактивног стручног усавршавања, у односу на традиционално стручно усавршавање наставника основних школа. Конкретније речено, истраживање се односило на испитивање утицаја ова два модела интерног (само)усавршавања наставника на прогрес њихових професионалних компетенција. Резултати истраживања су показали позитивније ставове, већи степен прихваћености али и продуктивније исходе *интерактивног стручног усавршавања* у односу на традиционално. Интерактивним стручним усавршавањем више се задовољавају образовне потребе наставника за стручним усавршавањем него код наставника који се традиционално стручно усавршавају (Јоргић, 2009). Такође, анализом савремених наставних планова и програма наставничких факултета и васпитно-образовне праксе у основним школама, у оквиру овог истраживања аутор идентификује и категорише професионалне компетенције наставника у четири категорије и то: *педагошке, психолошке, дидактичке и методичке компетенције наставника*. Овдје је такође дат и даљи преглед резултата самопроцјене наставника репрезентативних индикатора свих професионалних компетенција, гдје су идентификовани изузетно високи нивои самопроцјене истих. Финална оцјена примјене овог модела од стране испитаника изражена је кроз веома позитивно мишљење и прихваћеност интерактивног стручног усавршавања, самим тим и повећавања нивоа компетентно-

сти значајног за радну продуктивност. Ипак, аутор на крају истиче да су овим истраживањем отворена и бројна друга истраживачка питања која би, добијајући своју крајњу истраживачку форму и резултате била релевантна за област перманентног образовања и професионалног усавршавања, како основношколских наставника тако и других васпитно-образовних стручњака.

* * *

Као што је већ наглашено, интенционална намјера овог прегледа резултата није била да се прикажу све релевантне референце искориштене у теоријској анализи овог проблема. Намјера је била да се изврши дистинкција оних најрелевантнијих извора који на феномен образовних потреба гледају више са андрагошког, него са психолошког становишта. Почев од Деспотовићеве студије „*Игра потреба-андрагошке варијације*“ у којој се он поприлично детаљно позабавио феноменом потреба, и гдје посебан акценат ставља на проблем *образовних потреба*, њихову позиционираност у цјелокупном систему људских потреба, њихову друштвену детерминисаност, те да ли оне постоје као релативно посебна врста потреба или су само структурални дио неких других потреба. Како су се одразиле као самостална категорија потреба која је у значајној корелацији са свим другим људским потребама, било је потребно утврдити начине функционисања и њихове механизме. На ово питање проналазимо одговор у идућем приказаном истраживању, у оквиру издања „*Увод у андрагогију*“ гдје др Миомир Деспотовић поред најзначајнијих одредница феномена образовних потреба, истиче и недовољно андрагошки дефинисану ставку – сам *процес утврђивања образовних потреба* одређујући га као комбинацију различитих истраживачких приступа и поступака које као крајњи циљ имају пројектовање универзалног модела за утврђивање образовних потреба.

Овим су већ истакнута два кључна полазишта за истраживање које је пред нама: први – сама појава и значај образовних потреба у цјелокупном систему потреба и други – њихова друштвена детерминисаност тј. на који начин образовне потребе корелирају са неким другим социјалним параметрима. Поред самог процеса утврђивања образовних потреба односно идентификовања степена дефицита који утиче на радну продуктивност, потребно је спровести планирање конкретног

дјеловања на дијагностиковани проблем. Ако је компетентност у некој области упитна, просвјетни радник неће стати само на дијагнози свог дефицита, него ће га покушати надомјестити константним стручним (само)усавршавањем. Колики је значај наведеног, веома детаљно са теоријског становишта али и имплементираног експерименталног модела за истраживање датог феномена стручног усавршавања, даје нам кроз своју докторску дисертацију др Драженко Јоргић. У оквиру овог значајног истраживања резултати су показали изражен значај *интерактивног стручног усавршавања* наставника на њихове професионалне компетенције, али и оно што је најбитније да су наставници, увидјевши позитиван утицај датог модела усавршавања на њихову радну продуктивност, показали прихваћеност и спремност даљег провођења овог модела за унапређивање стручне компетентности, што је на крају и највећи успјех оваквог једног истраживања.

Свака од ових референци латентно или врло директно, оставила је као могућност и изазов будућим истраживачима бројна отворена питања, те да ма колико ова област била третирана, “још није све речено”. Искрено се надам да ће и мој рад дати скроман допринос у виду одговора на нека од тих питања, што би био и први у низу мојих корака личном професионалном прогресу, имајући у виду резултате овог истраживања.

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Основу за извођење закључних разматрања и интерпретацију резултата истраживања, представљају сљедећи методолошки аспекти, који су у оквиру овог методолошког концепта логички повезани и адекватно експлицирани:

- Проблем и предмет истраживања,
- Значај истраживања,
- Циљ и задаци истраживања,
- Хипотезе истраживања,
- Варијабле истраживања,
- Методе, технике и инструменти истраживања,
- Популација и узорак и
- Организација и ток истраживања.

2.1. Проблем и предмет истраживања

Проблем овог истраживања односи се на образовне потребе одраслог човјека, односно, конкретније на посебну групу одраслог, високообразованог кадра – наставника основних школа. Проучавање и елаборацију овог проблема, подразумијева и претходно анализирање досадашњих теоријских схватања објављених у различитим педагошким, андрагошким, али и психолошким публикацијама те и емпиријских доказа о значају људских (првенствено образовних) потреба и њиховом утицају на стручни развој, ефикасно радно функционисање и личну сатисфакцију одрасле радно-способне индивидуе, у овом случају наставника.

Предмет истраживања је теоријско проучавање образовних потреба наставника основних школа, као и емпиријско истраживање о повезаности истих са степеном мотивације за развијање ширег спектра компетенција неопходних за стручно напредовање и бољи квалитет рада. Неопходно је да наставник као савремени грађанин “учећег” друштва константно “ослушкује” своје потребе, првенствено образовне, те да стално усваја нова знања, вјештине и навике како би као

такав, високообразовани, савремени грађанин који припрема будући млади кадар за живот и рад у будућности, могао успјешно конкурисати, а тиме и активно учествовати, у изградњи друштва у коме живи.

2.2. Значај истраживања

Проучавање ове теме, као и само истраживање које је спроведено такон теоријске анализе, има двоструки значај: теоријски и практични.

Не умањујући значај експерата који су издали неколицину публикација у овој области или бар сродно овој теми, већина будућих, младих истарживача при теоријској анализи наћиће се у великој недоумици: шта је од свега понуђеног мање, а шта више релевантно и од чега почети? Пошто је сам рад андрагошког карактера, било је потребно бити веома опрезан и не запасти у искушење да цјелокупан ток истраживања скрене у правцу области психологије. Евентуална опасност од одаљавања истраживања од педагошко-андрагошког научног поља, огледала се у томе што су појмови као што су *учење*, *мотиви*, *мотивација* и *потребе* (уједно и најзаступљенији у овом раду), веома значајни, чак структурални дијелови скоро сваког психолошког истраживања.

Теоријски значај овог рада огледа се, можда не толико у инвентивности, колико у једној једноставној замисли да се “филтрирају” сва она теоријска разматрања о овој тематској области, која не спадају толико, или се тек незнатно подударaju са психолошким истраживањима. Та, више андрагошка, теоријска разматрања такође су поткријепљена неким мојим личним контемплацијама које су настале усљед анализе бројних публикација на ову тему као и у току припреме за само истраживање.

Практични значај огледа се у могућностима примјене закључака до којих се дошло теоријским проучавањем ове теме, али и самог тока истраживања. Како сам већ навела, ти закључци, прикупљене чињенице, па чак и личне контемплације могле би користити у неком будућем андрагошком истраживању, овог типа и тематике, у сврху једноставнијег сналажења око самог избора садржаја везаних за образовне потребе наставника.

2.3. Циљ и задаци истраживања

Циљ овог теоријског проучавања и истраживања је студиозније анализирање и утврђивање приоритета образовних потреба наставника основних школа, посматраних кроз призму ширег спектра личних компетенција, које имају тренутни и футуролошки значај за васпитно-образовно дјеловање и стручно напредовање и усавршавање.

Током теоријског проучавања овог проблема и припрема за истраживање, наметнула се потреба за остваривањем *сљедећих задатака*:

1. Утврдити приоритете образовних потреба наставника основних школа, на нивоу стручне компетентности за наставну област, предмет и методiku наставе;
2. Идентификовати приоритете образовних потреба наставника основних школа, на нивоу развијености компетенција за поучавање и учење;
3. Установити приоритете образовних потреба наставника основних школа на нивоу њихове компетентности за подржавање и подстицање развоја личности ученика;
4. Утврдити приоритете образовних потреба наставника основних школа на нивоу социјалних, односно, компетенција за успјешну комуникацију и сарадњу;
5. Утврдити ставове и мишљења наставника о личном нивоу стручних компетенција и количини образовних потреба у оквиру датих нивоа компетентности.

2.4. Хипотезе истраживања

На основу циља истраживања могуће је извести *општу хипотезу*: Претпоставља се да се могу идентификовати приоритети образовних потреба наставника основних школа на основу самопроцењивања различитих нивоа стручне компетентности.

Из опште хипотезе произилазе *сљедеће посебне хипотезе*:

1. Претпоставља се да се могу идентификовати приоритети образовних потреба наставника основних школа на основу самопроцењивања стручне компетентности за наставну област, предмет и методiku наставе;

2. Вјероватно се могу идентификовати приоритети образовних потреба наставника основних школа на основу самопроцјењивања компетентности за поучавање и учење у настави;
3. Претпоставља се да се могу идентификовати приоритети образовних потреба наставника основних школа на основу самопроцјењивања стручне компетентности за подржавање и подстицање развоја личности ученика;
4. Могуће је да ће се идентификовати приоритети образовних потреба наставника основних школа на основу самопроцјењивања стручне компетентности за успјешну комуникацију и сарадњу у настави;
5. Вјероватно ће се утврдити приоритетне образовне потребе, на основу ставова и мишљења наставника о личном нивоу стручних компетенција и количини образовних потреба у оквиру датих нивоа компетентности.

2.5. Варијабле истраживања

У оквиру овог истраживања имамо сљедеће варијабле: пол, доб, радни стаж, узраст ученика са којим раде испитаници, самопроцјена компетентности за одређену за наставну област, самопроцјена компетентности за поучавање и учење, самопроцјена компетентности за подршку развоју личности ученика и самопроцјена компетентности за комуникацију и сарадњу.

2.6. Методе истраживања

Методе која ће се примјенити у овом истраживању одабране су у складу проблема и предмета, те циља и задатака истраживања. Приликом израде овог рада кориштене су метода теоријске анализе и синтезе и *survey* (преглед) метод.

Метода теоријске анализе и синтезе подразумијева прво „... растављање предмета истраживања на његове саставне дијелове, односно на чиниоце структуре, функција, веза и односа на одређеном простору у одређеном времену“ (Милијевић, 2007). При томе треба нагласити да растављање може да буде физичко и духовно – мисаоно и

комбиновано. У случају научног истраживања, нема чисто физичких растављања предмета истраживања, већ је то увијек истовремено и мисаоно растављање. Пошто говоримо о парцијалној анализи битно је напоменути да се овдје радило о *садржајној (структуралној) анализи* (којом се сазнаје садржај докумената, предмета истраживања...) и *функционалној анализи* (којим се утврђује међузависност парцијалних елемената анализираних садржаја). Супротно том процесу, *теоријска синтеза* подразумева „...спајање више чилилаца у цјелину...“, односно, „...сазнање сложених цјелина преко њихових појединачних и посебних дјелова њиховим спајањем, тј. њиховим стављањем у разне могуће везе и односе“ (Исто).

Поред ове поменутог методе, у раду је кориштен и *survey* (преглед) истраживачка метода, која представља емпиријску неексперименталну методу којом би се прикупили подаци (Suzić, 2001).

Овим методама користила сам се у готово свим етапама рада, а за примјену истих кориштене су многобројне доступне публикације домаћих и страних аутора из области андрагогије, педагогије, психологије и социологије.

2.7. Технике истраживања

У зависности од примијењених метода истраживања, а првенствено од контекста проучавања и самог истраживања примјењене су следеће *научноистраживачке технике*:

- Анализа садржаја,
- Самопроцјењивање и
- Интервју.

Анализа садржаја је техника помоћу које сам дефинисала саме образовне потребе које представљају предмет анализе. Након анализе бројне научне и стручне литературе и издвајања релевантних садржаја за сам предмет овог истраживања, приступила сам рашчлањивању тих садржаја на њихове елементарне дијелове, ради лакшег схватања и упознавања саме цјелине али и њених ужих дијелова. Дефинисани су појмови који су релевантни за ово истраживање и то: учење, образовање, образовање одраслих, мотивација одраслих, људске потребе, образовне потребе, компетенције наставника и стручно усавршавање наставника, а потом су сви они доведени везу са самим проблемом истраживања.

Самопроцјењивање подразумејева мјерење одређених појава путем личних ставова у вези са датом појавом или личним статусом у групи. У овом истраживању кориштена је петостепена скала, скала Ликертовог типа, о којој ће бити нешто више ријечи у идућем поглављу рада.

Интервју је техника прикупљања података испитивањем путем непосредног усменог и личног комуницирања (разговора) испитивача са испитаником. У мом истраживању интервју је била “пропратна” техника, јер ништа није тако добар индикатор многих ствари, као “жива ријеч” и непосредна комуникација са испитаницима. У разговору са наставницима основних школа, у којима сам спроводила истраживање, дошла сам такође до неколико закључака који би могли допринијети лакшој интерпретацији самих резултата истраживања.

2.8. Инструменти истраживања

За добијање што релевантнијих резултата истраживања а тиме и испуњења примарног циља овог рада, кориштен је „*Скалер за самопроцјену компетентности наставника*“ који има 4 (четири) подskalера, са по 9 (девет) тврдњи, а који је креиран и модификован у складу са *Стандардима за процјену компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*, издатих од стране Министарства просвјете и културе, а за потребе овог истраживања, преузетих са веб странице www.zuov.rs. Свака тврдња одређена петостепеном скалом, од којих у зависности од личног степена слагања - неслагања са истом, испитаници бирају тврдње у вриједностима од 1 до 5.

Структура скалера кориштеног у овом истраживању је сљедећа:

1. *K1 подskalер* – састоји се од девет тврдњи које се односе на утврђивање образовних потреба на нивоу компетенција за наставну област, предмет и методику наставе. Тврдњама су обухваћена питања која се тичу планирања и организовања наставних садржаја и самог наставног рада, те техника и метода које наставник примјењује у свом раду.
2. *K2 подskalер* – састоји се од девет тврдњи које се односе на утврђивање образовних потреба на нивоу компетенција за поучавање и учење. Тврдњама су обухваћена питања која се тичу стила рада наставника, односно начина на које ученике поучавају наставним садржајима, те начина на које сами наставници прате ток учења ученика и поспјешују исти давајући им благовремене повратне информације.

3. *К3 подskalер* – састоји се од девет тврдњи које се односе на утврђивање образовних потреба на нивоу компетенција за подршку развоју личности ученика. Тврдњама у овом подskalеру су обухваћена питања која се тичу “емоционалне стране наставе” односно у којој мјери су наставници емпатични према ученичким осјећањима везаних за сам рад и евалуацију у настави.

4. *К4 подskalер* – састоји се од девет тврдњи које се односе на утврђивање образовних потреба на нивоу компетенција за комуникацију и сарадњу. Тврдњама у овом подskalеру су обухваћена питања која се тичу кључног дијела самог наставног процеса – комуникације на релацији наставник – ученици, тимског рада али и размјене и уважавања идеја и предлога самих ученика, које би утицале на ток наставног процеса.

Рачунањем поузданости цијелог скалера помоћу Кронбах Алфа коефицијента (*Cronbach's Alpha*) поузданости добијено је да је $\alpha=0,95$ дакле, ради се о инструменту врло високе поузданости (види: *Прилог 1*).

2.9. Популација и узорак

Популацију из које је биран узорак чине наставници разредне и предметне наставе основних школа на подручју општине Градишке. Истраживањем је обухваћено 120 наставника из четири основне школе, и то:

- ОШ „Данило Борковић“ (град) – 39 наставника
- ОШ „Васа Чубриловић“ (град) – 38 наставника
- ОШ „Вук Стефановић Караџић“ (МЗ Турјак) - 22 наставника
- ОШ „Петар Кочић“ (МЗ Нова Топола) – 21 наставник

У *Табели 1* приказана је полна структура наставника.

Табела 1

Полна структура наставника

| <i>Пол</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|------------|----------|----------|
| мушки | 33 | 27,5 |
| женски | 87 | 72,5 |
| Укупно: | 120 | 100 |

Из *Табеле 1* видимо да је у истраживању учествовало 120 наставника од чега је 33 наставника мушког пола (27,5%), док је 87 наставника женског пола (72,5%). У узорку су у већем проценту заступљени женски наставници.

У *Табели 2* приказана је структура наставника у односу на доб.

Табела 2

Структура наставника у односу на доб

| Доб | n | % |
|----------------|-----|------|
| 20 - 30 година | 42 | 35,0 |
| 30 - 40 година | 33 | 27,5 |
| 40 - 50 година | 30 | 25,0 |
| 50 - 60 година | 15 | 12,5 |
| Укупно: | 120 | 100 |

У *Табели 2* видимо да је добна структура испитаника у следећем распону: наставника који имају између 20 и 30 година је 42 што чини 35,0%, наставника који имају између 30 и 40 година је 33 што је 27,5%, наставника који имају између 40 и 50 је 30 што је укупно 25,0% и наставника који имају између 50 и 60 година а који су учествовали у овом истраживању је 15 што је 12,5%. Најбројнији су наставници који су у трећој деценији живота, што је уједно и најмлађи слој овог узорка.

У *Табели 3* приказана је структура наставника у односу на дужину радног стажа.

Табела 3

Структура наставника у односу на дужину радног стажа

| Радни стаж | n | % |
|------------------|-----|------|
| мање од 5 година | 36 | 30,0 |
| 5 - 10 година | 39 | 32,5 |
| 10 - 20 година | 27 | 22,5 |
| преко 20 година | 18 | 15,0 |
| Укупно: | 120 | 100 |

У Табели 3 видимо да је структура узорка у односу на дужину радног стажа испитаника такође веома “шаролика”, али су највише у испитивању заступљени наставници који имају између пет година до једне деценије радног стажа, њих укупно 39 (32,5%), а потом их слиједе по стажу најмлађи наставни кадар, са мање од 5 година рада, њих укупно 36 (30,0%). У испитивању је учествовао најмањи број најстаријег наставног кадра (њих 18, односно 15,0%), али да нагласим, да разлог није несусретљивост ове добне скупине, него чињеница да је у школама у којима сам спроводила ово испитивање, у највећој мјери заступљен млађи наставни кадар.

У Табели 4 приказана је структура наставника у односу на узраст ученика са којима тренутно раде.

Табела 4

Структура наставника у односу на узраст ученика са којима тренутно раде

| <i>Разреди (по тријадама)</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|-------------------------------|----------|----------|
| 1. (први) - 3. (трећи) | 33 | 27,5 |
| 4. (четврти) - 6. (шести) | 48 | 40,0 |
| 7. (седми) - 9. (девети) | 39 | 32,5 |
| Укупно: | 120 | 100 |

У Табели 4 видимо структуру узорка у односу на узраст ученика са којима тренутно раде испитани наставници. Највише је наставника који предају ученицима који похађају разреде друге тријаде, односно од четвртог до шестог разреда (њих укупно 48, што је 40,0%), нешто мање је наставника који предају или су разредне старијешине најстаријем основношколском узрасту - њих је 39, односно 32,5%. Очекивано или не (посебно узимајући у обзир најмањи број оних који предају ученицима првих разреда) најмање је наставника разредне наставе, њих 33, што је укупно 27,5% од укупног узорка испитаника.

2.10. Организација и ток истраживања

Истраживање је спроведено децембра мјесеца 2014. године у основним школама на подручју општине Градишка. Овим истраживањем су биле

обухваћене четири основне школе, од којих су двије на подручју самог града а двије у приградским мјесним заједницама, и то:

- ОШ „Данило Борковић“ (град),
- ОШ „Васа Чубриловић“ (град),
- ОШ „Вук Стефановић Караџић“ (МЗ Турјак) и
- ОШ „Петар Кочић“ (МЗ Нова Топола).

Прије попуњавања истраживачких инструмената, наставници су добили потребне инструкције: да је истраживање анонимног типа, да је важно да не прескоче ниједну тврдњу приликом одговарања као и да њихови одговори буду искрени. Сарадња је била на задовољавајућем нивоу, већина је одмах прихватила да попуни инструмент. Наставницима разредне и предметне наставе подијељено је укупно 120 инструмената (скалера), од којих је свих 120 валидно, тако да ће у даљем раду бити приказана интерпретација резултата тих попуњених инструмената. Поред овог облика добијања информација о степену властите стручности, компетенција за рад и практично дјеловање као и начину утврђивања (индивидуалних) образовних потреба водила сам и индивидуалне разговоре са неколицином наставника, о чему је већ било ријечи у овоме раду.

2.11. Статистички поступци

Након реализације истраживања и података који су прикупљени у оквиру истог, приступљено је њиховој статистичкој обради (у циљу добијања крајњих, што егзактнијих резултата). За потребе статистичке обраде и приказивања свих релевантних резултата истраживања кориштен је „СПСС“ статистички програм (*SPSS 20.0 for Windows*). При обради података неопходни су били сљедећи статистички поступци:

- рачунање поузданости цијелог инструмента,
- рачунање мјера централне тенденције (аритметичка средина - M),
- рачунање мјера стандардног одступања (стандардна девијација SD),
- анализа варијансе и
- t – омјер.

Резултати добијени статистичком обрадом прикупљених података биће приказани у наставку рада.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање које је спроведено у четири основне школе на подручју општине Градишка, на узорку од 120 испитаника (наставника разредне и предметне наставе), имало је као примарни циљ идентификацију њихових образовних потреба, на основу самопроцјене компетентности у оквиру четири подручја (компетенције за наставну област, предмет и методику наставе; компетенције за поучавање и учење; компетенције за подршку развоју личности ученика; компетенције за комуникацију и сарадњу), а резултати овог истраживања биће приказани и интерпретирани у оквиру сљедећих поглавља:

- Идентификација образовних потреба у подручју компетентности за наставну област предмет и методику наставе,
- Идентификација образовних потреба у подручју компетентности за поучавање и учење,
- Идентификација образовних потреба у подручју компетентности за подршку развоју личности ученика,
- Идентификација образовних потреба у подручју компетентности за комуникацију и сарадњу, и
- Ставови и мишљења наставника о личном нивоу стручних компетенција и количини образовних потреба у оквиру датих нивоа компетентности.

Ради што лакшег разумијевања нумеричких вриједности датих у наставку, до којих се дошло статистичком обрадом података, добијени резултати у овим поглављима биће приказани и интерпретирани текстуално и табеларно.

3.1. Идентификација образовних потреба у подручју компетентности за наставну област, предмет и методику наставе

Идентификовање образовних потреба наставника у области компетентности за наставну област, предмет и методику наставе, може нам се «на прву» учинити врло једноставним, или бар много једноставнијим него у осталим подручјима компетентности. Зашто је то тако?

Примјер: Компетенције за подршку развоју личности ученика или компетенције за комуникацију и сарадњу су много латентније у односу на компетенције за наставну област предмет и методику наставе, јер степен подршке, као и облике и нивое комуникације и сарадње, индивидуално свако различито доживљава и према томе различито вреднује и мјери. С друге стране, посљедице дефицита компетенција за наставну област, предмет и методику наставе би биле итекако видљиве и мјерљиве (што их чини «опипљивијим» у односу на претходно поменуте). Али, с обзиром да је утврђен скоро равномјеран ниво дефицита у обје ове «групе» компетенција, ово не можемо узети као релевантан критериј у идентификацији образовних потреба како на овом тако и на осталим нивоима компетентности.

У наставку ће бити приказани резултати (Табела 5 и Табела 6) самопроцјене компетентности наставника за наставну област предмет и методику наставе, с обзиром на четири категорије радног стажа (мање од 5 година, 5-10 година, 10-20 година и преко 20 година). Циљ је да се види да ли постоји значајна разлика, односно, да ли су остварени значајније нижи резултати у некој од ове четири категорије (у односу на остале) путем самопроцјене у овој категорији компетентности (*под-скалер KI*).

Табела 5

Резултати самопроцјене компетентности наставника за наставну област предмет и методику наставе, с обзиром на четири категорије радног стажа

| Радни стаж | n | M | SD | Стан. грешка | 95% интервал сигурности за аритметичке средине | | Мин. | Макс. |
|------------------|-----|-------|-------|--------------|--|---------------|------|-------|
| | | | | | Доња граница | Горња граница | | |
| мање од 5 година | 36 | 31,22 | 4,788 | 0,798 | 29,60 | 32,84 | 19 | 40 |
| 5 - 10 година | 39 | 30,31 | 5,032 | 0,806 | 28,68 | 31,94 | 16 | 39 |
| 10 - 20 година | 27 | 29,37 | 4,584 | 0,882 | 27,56 | 31,18 | 20 | 36 |
| преко 20 година | 18 | 29,56 | 5,437 | 1,281 | 26,85 | 32,26 | 20 | 36 |
| Укупно: | 120 | 30,26 | 4,917 | 0,449 | 29,37 | 31,15 | 16 | 40 |

Табела 6

F-омјер (Разлике аритметичких средина унутар и између група)

| | Збир скорова | <i>df</i> | Сред. вриј. скорова | <i>F</i> | Значајност (<i>p</i>) |
|--------------|-----------------|-----------|------------------------|----------|----------------------------|
| Између група | 63,721 | 3 | 21,240 | 0,876 | 0,456 |
| Унутар група | 2813,271 | 116 | 24,252 | | |
| Укупно: | 2876,992 | 119 | | | |

Из датих резултата (првенствено мјера централне тенденције) може се видјети да веће разлике између четири групе наставника ранжираних према радном стажу, по питању резултата у овој категорији компетентности нема. Незнатно нижи резултати остварени су у категорији испитаника који имају између 10 и 20 година радног стажа, и то $M=29,37$, али имајући у виду *F-омјер* који износи $F=0,87$, те да се поређењем група дошло до резултата на нивоу значајности $p=0,45$, видљиво је да не постоји статистички значајна разлика између четири категорије наставника ранжираних према радном стажу, приликом идентификовања образовних потреба на нивоу компетентности за наставну област предмет и методику наставе.

Узмимо сада у обзир други критеријум – *тријаде* у којој испитани наставници изводе наставу. У наставку, у *Табелама 7 и 8*, ће бити приказани резултати из којих ће се видјети да ли постоји значајна разлика, односно приоритет за повећавањем компетентности у овој категорији, с обзиром на тријаду (односно разред ученика) у којој испитани наставници раде (I ТРИЈАДА – 1-3 разред, II ТРИЈАДА – 4-6 разред и III ТРИЈАДА – 7-9 разред)

Табела 7

Резултати самопројене компетентности наставника за наставну област предмет и методику наставе, с обзиром на тријаду у којој предају

| ТРИЈАДЕ | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | Станд. грешка | 95% интервал сигурности за аритметичке средине | | Мин. | Макс. |
|-------------|----------|----------|-----------|---------------|--|---------------|------|-------|
| | | | | | Доња граница | Горња граница | | |
| I ТРИЈАДА | 33 | 31,00 | 5,344 | 0,930 | 29,10 | 32,90 | 20 | 40 |
| II ТРИЈАДА | 48 | 30,92 | 4,533 | 0,654 | 29,60 | 32,23 | 16 | 38 |
| III ТРИЈАДА | 39 | 28,82 | 4,806 | 0,770 | 27,26 | 30,38 | 19 | 39 |
| Укупно: | 120 | 30,26 | 4,917 | 0,449 | 29,37 | 31,15 | 16 | 40 |

Табела 8

F-омјер (Разлике аритметичких средина унутар и између група)

| | Збир скорова | <i>df</i> | Сред. вриј. скорова | <i>F</i> | Значајност (<i>p</i>) |
|--------------|--------------|-----------|---------------------|----------|-------------------------|
| Између група | 119,581 | 2 | 59,791 | 2,537 | 0,083 |
| Унутар група | 2757,410 | 117 | 23,568 | | |
| Укупно: | 2876,992 | 119 | | | |

Из резултата у Табели 7 видљиво је да ни овдје не постоје значајне разлике између аритметичких средина резултата самопројене наставника рангираних у три групе према тријади у којој изводе наставу. Ипак ако бисмо морали издвојити приоритет између ове три групе, свакако видимо да би смо компетенције на овом нивоу могли унаприједити код наставника који раде са најстаријим основношколцима, односно у III тријади (који су у овој области остварили најнижи скор ($M=28,82$)).

У Табели 8 видимо да *F-омјер* износи $F=2,53$, те се поређењем група дошло до резултата на нивоу значајности $p=0,08$, што нам говори да не постоји статистички значајна разлика између четири категорије наставника рангираних према тријади у којој изводе наставу, приликом идентификовања образовних потреба на нивоу компетентности за наставну област предмет и методику наставе.

Иако (имајући у виду два критеријума поређења), резултати нису показали већи ниво значајности, ипак се може рећи да су на овом нивоу образовне потребе идентификоване. У првом случају низак скор постигли су наставници који имају између 10 и 20 година радног стажа (што нам јасно потврђује тренд “школовани у прошлости – с мањом компетентности за будућност”, о коме је било ријечи у теоријском дијелу овога рада). Ради се о средњој старосној групи наставника, који су већ с годинама радног стажа изградили своје личне “шаблоне” рада и организације самог наставног процеса, те самим тим не желе или нису у могућности да испрате сваку “методичку секвенцу” наставе, односно наставног предмета који предаје. Исто тако њихов већ изграђен стил рада донекле их онемогућује да једнако продуктивно дјелују у будућности као на самом почетку своје наставничке каријере.

3.2. Идентификација образовних потреба у подручју компетентности за поучавање и учење

Неопходан услов добре наставе је свјесна и активна сарадња наставника и ученика, које повезује заједнички циљ – стварање одређених промјена у личности ученика, а тај процес мијењања није ништа друго до учење схваћено у ширем смислу. Наставни процес се, према томе, може разматрати са становишта активности наставника (односно – поучавања) и са становишта активности ученика (учења). Поучавање представља увођење ученика у учење и руковођење самим процесом учења. Због тога наставник при извођењу наставе мора водити рачуна, не само о ономе шта он треба да чини, већ и о томе шта треба да чине ученици и како их подстицати да успешно усвајају наставне садржаје. Но, чине ли то наши наставници? Сматрају ли да посједују довољно компетентности у подручју поучавања и довољно спремности да подстичу и подржавају различите стилове учења ученика и помогну развоју стратегија учења? Одговоре на ова питања даће нам резултати до којих се дошло статистичком обрадом одабраних тврдњи испитаних наставника у склопу *подskalера K2*.

Из *Табела 9* и *10* видљиви су резултати самопроцјењивања компетентности наставника за поучавање и учење, с обзиром на четири категорије радног стажа. Циљ је да се види да ли постоје значајније нижи резултати у једној од ове четири категорије (у односу на остале), који су остварени испитивањем и идентификовањем образовних потреба у категорији компетентности за поучавање и учење.

Табела 9

Резултати самопројене компетентности наставника за поучавање и учење, с обзиром на четири категорије радног стажа

| Радни стаж | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | Станд. грешка | 95% интервал сигурности за аритметичке средине | | Мин. | Макс. |
|------------------|----------|----------|-----------|---------------|--|---------------|------|-------|
| | | | | | Доња граница | Горња граница | | |
| мање од 5 година | 36 | 36,22 | 4,127 | 0,688 | 34,83 | 37,62 | 27 | 44 |
| 5 - 10 година | 39 | 34,64 | 5,724 | 0,917 | 32,79 | 36,50 | 22 | 45 |
| 10 - 20 година | 27 | 33,33 | 5,677 | 1,093 | 31,09 | 35,58 | 25 | 43 |
| преко 20 година | 18 | 32,94 | 7,042 | 1,660 | 29,44 | 36,45 | 21 | 45 |
| Укупно: | 120 | 34,57 | 5,583 | 0,510 | 33,56 | 35,58 | 21 | 45 |

Табела 10

F-омјер (Разлике аритметичких средина унутар и између група)

| | Збир скорова | <i>df</i> | Сред. вриј. скорова | <i>F</i> | Значајност (<i>p</i>) |
|--------------|--------------|-----------|---------------------|----------|-------------------------|
| Између група | 187,326 | 3 | 62,442 | 2,056 | 0,110 |
| Унутар група | 3522,141 | 116 | 30,363 | | |
| Укупно: | 3709,467 | 119 | | | |

У Табели 9, пратећи средње вриједности резултата које су остварили ове четири групе наставника, видљиво је да су нешто нижи резултати остварени у категорији испитаника који имају преко 20 година радног стажа ($M=32,94$), што указује на то да ова најстарија група исказује више потреба за унапређивањем своје компетентности за учење и поучавање, у односу на своје млађе радне колеге.

Стање у Табели 10 показује да ипак није остварена статистичка значајна разлика између ове четири категорије наставника *F*-омјер износи $F=2,05$, а поређењем група дошло се до резултата на нивоу значајности $p=0,11$.

И у овом случају узимамамо у обзир и други критеријум – тријаде у којој испитани наставници изводе наставу. У односу на претход-

ну категорију компетентности у оквиру које је вршена идентификација образовних потреба, овдје је уочена нешто већа разлика у резултатима, имајући у виду критериј – године радног стажа. Да ли ће исти случај бити ако се узме у обзир тријада у којој наставици предају? У наставку (Табеле 11 и 12) су приказани резултати на основу којих се може видјети да ли постоји значајна разлика, односно приоритет за повећавањем компетентности у овој категорији потреба, с обзиром на тријаду (односно разред ученика) у којој испитани наставници раде (I ТРИЈАДА – 1-3 разред, II ТРИЈАДА – 4-6 разред и III ТРИЈАДА – 7-9 разред).

Табела 11

Резултати самопроијене компетентности наставника за поучавање и учење, с обзиром на тријаду у којој предају

| ТРИЈАДЕ | n | M | SD | Станд. грешка | 95% интервал сигурности за аритметичке средине | | Мин. | Макс. |
|-------------|-----|-------|-------|---------------|--|---------------|------|-------|
| | | | | | Доња граница | Горња граница | | |
| I ТРИЈАДА | 33 | 35,85 | 6,286 | 1,094 | 33,62 | 38,08 | 21 | 45 |
| II ТРИЈАДА | 48 | 34,69 | 5,555 | 0,802 | 33,07 | 36,30 | 22 | 45 |
| III ТРИЈАДА | 39 | 33,33 | 4,814 | 0,771 | 31,77 | 34,89 | 25 | 43 |
| Укупно: | 120 | 34,57 | 5,583 | 0,510 | 33,56 | 35,58 | 21 | 45 |

Табела 12

F-омјер (Разлике аритметичких средина унутар и између група)

| | Збир скорова | df | Сред. вриј. скорова | F | Значајност (p) |
|--------------|--------------|-----|---------------------|-------|----------------|
| Између група | 114,245 | 2 | 57,123 | 1,859 | 0,160 |
| Унутар група | 3595,222 | 117 | 30,728 | | |
| Укупно: | 3709,467 | 119 | | | |

У Табели 11 видљиво је да су средње вриједности резултата наставника рангираних према тријади у којој изводе наставу – приближне. Односно, нема изразито ниских скорова који би нам указали на

приоритетну групу, за (само)унапређивање наставног кадра на нивоу компетентности за учење и поучавање. Најнижи скор остварен је у групи наставника који предају у III тријади ($M=33,33$) а највећи у групи која обухвата наставни кадар у оквиру I тријаде ($M=35,85$), што нам је довољан индикатор о уједначености ових скорова.

У Табели 12 видимо да *F-омјер* износи $F=1,85$, те се поређењем група дошло до резултата на нивоу значајности $p=0,16$, што нам говори да поново ни овдје не постоји статистички значајна разлика између четири категорије наставника ранжираних према тријади у којој изводе наставу, приликом идентификовања образовних потреба на нивоу компетентности за учење и поучавање.

Образовне потребе наставника основних школа су идентификоване и на овом нивоу компетентности, али поново немамо значајнију статистичку разлику, која указала на то који стратум испитане популације је “горући” по питању мањка компетентности за учење и поучавање, као неизоставног услова квалитетног наставног процеса. Имајући у виду први критеријум (групе наставника према дужини радног стажа), резултати обрађених података говоре да су образовне потребе на овом нивоу компетентности највеће код најстаријег наставног кадра (са преко 20 година радног стажа). Податак није изненађујући, ако имамо у виду поново тај наставнички “шаблонизам” и индивидулни стил рада сваког наставника понаособ.

Бројне године радног стажа, у условима који су се константно мијењали у корак са бројним друштвеним промјенама и њиховим специфичностима, доводе до тога кадар временом губи на својој радној продуктивности. У таквим, нимало једноставним, условима, с годинама наставнику постаје све теже да континуирано унапређује сопствену педагошку праксу, унапређује свој рад користећи знања стечена усавршавањем и оно најбитније - као примат у настави (изнад усвајања бројних чињеница предвиђених наставним планом и програмом), његује „учење учења“, које свакако има већи футуролошки значај за развој личности ученика.

Други критеријум (тријада у којој су испитани наставници тренутно радно активни) такође није донијела велике разлике у скоровима, па се не би могло рећи да постоји јасан индикатор која група значајно исказује највеће потребе за (само)усавршавањем у категорији компетентности за учење и поучавање.

3.3. Идентификација образовних потреба у подручју компетентности за подршку развоју личности ученика

Основношколско доба је веома дуг временски период, из позиције ученика који кроз њега пролази. У том раздобљу ученик у свом цјелокупном развоју пролази бројне фазе и трансформације, које доводе до разних осцилација у начину размишљања, карактеру, когнитивном стилу али и осталим психолошким и социјалним сегментима младе личности. Ученик од предшколског дјетета постаје “зрео школарац” а потом и тинејџер. Како се данашњи наставници носе с тим, а да при томе максимално унаприједи развој личности својих васпитаника до њихових личних максимума? Ако пођемо од елементарне предпоставке да је школа мјесто гдје се ученици оспособљавају да улагањем сопствених напора стичу одређена знања и компетенције неопходне за њихову животну оријентацију, односно мјесто у коме долази до комплексног развоја личности ученика, намеће се питање: какву климу наставни кадар треба изградити у школи која би погодовала тим високим циљевима? Познато је да школску климу у највећој мјери одређује начин на који ученици доживљавају однос наставника према њима (осјећај пријатности или непријатности, прихваћености или сегрегације ученика). Ријеч је прије свега о уважавању и равноправности, демократском, или још боље речено – осјећају потпуно партнерског односа са наставником. Али, да ли је данашњи наставник само “реализатор васпитно-образовног процеса” или и истински партнер ученику у (само)изградњи властите личности? Резултати овог истраживања показују да домаћи наставни кадар има јако мале образовне потребе за развојем компетенција за подршку развоју личности ученика. Односно, истраживање је показало да су у овом подручју испитани наставници најкомпетентнији и да пружају максималну подршку и подстицај ученицима.

У наставку ће бити приказани резултати (*Табела 13* и *Табела 14*) самопроцјене компетентности наставника за подршку развоју личности ученика, с обзиром на четири категорије радног стажа испитаних наставника. Наравно, и овдје је циљ да се види да ли су остварени значајније нижи резултати у некој од ове четири категорије (у односу на остале) путем самопроцјене наставника у овој категорији компетентности, како би се “искристалисала” приоритетна група за развој овог спектра компетенција (*подскалер К3*).

Табела 13

Резултати самопројекције компетентности наставника за подршку развоју личности ученика с обзиром на четири категорије радног стажа

| Радни стаж | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | Станд. грешка | 95% интервал сигурности за аритметичке средине | | Мин. | Макс. |
|-----------------|----------|----------|-----------|---------------|--|---------------|------|-------|
| | | | | | Доња граница | Горња граница | | |
| | | | | | мање од 5 година | 36 | | |
| 5 - 10 година | 39 | 36,69 | 5,583 | 0,894 | 34,88 | 38,50 | 13 | 45 |
| 10 - 20 година | 27 | 35,70 | 4,366 | 0,840 | 33,98 | 37,43 | 24 | 41 |
| преко 20 година | 18 | 35,78 | 4,400 | 1,037 | 33,59 | 37,97 | 28 | 45 |
| Укупно: | 120 | 36,80 | 4,898 | 0,447 | 35,91 | 37,69 | 13 | 45 |

Табела 14

F-омјер (Разлике аритметичких средина унутар и између група)

| | Збир скорова | <i>df</i> | Сред. вриј. скорова | <i>F</i> | Значајност (<i>p</i>) |
|--------------|--------------|-----------|---------------------|----------|-------------------------|
| Између група | 127,402 | 3 | 42,467 | 1,806 | 0,150 |
| Унутар група | 2727,798 | 116 | 23,516 | | |
| Укупно: | 2855,200 | 119 | | | |

У Табели 13 посматрајући вриједности мјера централне тенденције резултата које су ове четири групе оствариле у оквиру подskalера КЗ, може се видјети да се ради о приближним вриједностима. Незнатно мањи скор остварили су испитаници који имају између 10 и 20 година радног стажа (укупно 27 испитаника тј. 22,5% од укупног броја испитаних) са средњом вриједношћу добијених резултата $M=35,70$, чиме су показали већу потребу за (само)усавршавањем на нивоу ове категорије компетенција. Осврнула сам се на овај скор и средњу вриједност истог, из разлога што је врло приближан скору и средњој вриједности ($M=35,78$) који је остварила група најстаријих испитаника (са преко 20 година радног стажа), а којих је знатно мање (тек њих 18, односно 15,0% укупног узорка), те сам овај скор узела као релевантан за

приказ степена дефицита образовних потреба на нивоу компетентности за подршку развоја личности ученика, узимајући као критеријум поређења - дужину радног стажа наставника. Резултати из Табеле 14 говоре да вриједност *F*-омјер износи $F=1,80$, те да се поређењем група дошло до резултата на нивоу значајности $p=0,15$. Поново је видљиво је да не постоји статистички значајна разлика између четири категорије наставника рангираних према радном стажу, приликом идентификовања образовних потреба на нивоу компетентности за пружање подршке развоју ученика.

Осврнимо се сада на резултате упоређујући групе према критеријуму – тријаде у којој изводе наставу испитани наставници. Резултати слиједе у Табелама 15 и 16.

Табела 15

Резултати самопроцјене компетентности наставника за подршку развоју личности ученика с обзиром на тријаду у којој предају

| ТРИЈАДЕ | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | Станд. грешка | 95% интервал сигурности за аритметичке средине | | Мин. | Макс. |
|-------------|----------|----------|-----------|---------------|--|---------------|------|-------|
| | | | | | Доња граница | Горња граница | | |
| I ТРИЈАДА | 33 | 37,45 | 5,019 | 0,874 | 35,67 | 39,23 | 24 | 45 |
| II ТРИЈАДА | 48 | 36,79 | 5,343 | 0,771 | 35,24 | 38,34 | 13 | 45 |
| III ТРИЈАДА | 39 | 36,26 | 4,235 | 0,678 | 34,88 | 37,63 | 22 | 43 |
| Укупно: | 120 | 36,80 | 4,898 | 0,447 | 35,91 | 37,69 | 13 | 45 |

Табела 16

F-омјер (Разлике аритметичких средина унутар и између група)

| | Збир скорова | <i>df</i> | Средњ. вриј. скорова | <i>F</i> | Значајност (<i>p</i>) |
|--------------|--------------|-----------|----------------------|----------|-------------------------|
| Између група | 25,666 | 2 | 12,833 | 0,531 | 0,590 |
| Унутар група | 2829,534 | 117 | 24,184 | | |
| Укупно: | 2855,200 | 119 | | | |

Постоји ли значајнија разлика између наставника који предају у нижим и наставника који предају у вишим разредима основне школе? Резултати нам поново показују приличну уједначеност иако број самих испитаника у оквиру ова три стратума није ни приближно једнак (Табела 15). Најмањи је број наставника разредне наставе (њих 33, што чини 27,5% укупног узорка испитаних), али су ипак они остварили највећи скор са просјечном средњом вриједношћу $M=37,45$, што их, бар према овом резултатима самопроцјене, рангира на сам врх као најкомпетентније у овој области.

Табела 16 нам даје податке да за ове групе *F-омјер* износи $F=0,531$ те да се поређењем група дошло до резултата на нивоу значајности $p=0,59$, што нам говори да не постоји статистичка разлика која би нам указала у којој тријади је наставни кадар мање компетентан за пружање подршке развоју ученика.

С обзиром да је ово категорија компетентности у којој су испитаници генерално остварили највише резултате, не чуди чињеница да (посебно овдје) се није могла уочити статистички значајна разлика у одговорима испитаника с обзором на критериј дужине радног стажа и критериј радног ангажмана у оквиру једне од три тријаде. Високи скорови добијени самопроцјеном, говоре нам да су наставници јако сигурни у своју компетентност за подршку развоју личности ученика, и не само то, него да то успјешно и примјењују у раду са својим васпитаницима.

3.4. Идентификација образовних потреба у подручју компетентности за комуникацију и сарадњу

Међусобни односи наставника и ученика су врло актуелан и сложен педагошки проблем који постоји откад и први облици организованог васпитно-образовног рада. Односи између ученика и наставника су одраз општих друштвених односа, резултат су одређених схватања човјека (и као васпитача и као васпитаника) и потреба његовог (само) развоја. Образовни процес представља облик међусобног дјеловања и сарадње између наставника и ученика, односно између оних који поучавају и оних који уче. Ова сарадња се остварује као њихова узајамна интеракција и комуникација. Посебну ознаку ове комуникације представља намјенско, усмјерено усвајање одређених информација и њихов трансфер, па се зато говори о педагошким комуникацијама. Због тога је потребно да наставник зна како теку и функционишу педагошке комуникације, колико и на који начин међусобно сарађују настав-

ници и ученици, те који типови комуникација се међу њима остварују и каква је њихова структура. Ова питања третирана су кроз тврдње у оквиру *подskalера K4*, а резултати до којих се дошло у оквиру овог истраживања, на нивоу идентификовања образовних потреба за комуникацију и сарадњу слиједе у наставку.

Из *Табела 17* и *18* видљиви су резултати до којих се дошло самопроцјеном компетентности наставника за комуникацију и сарадњу, с обзиром на четири категорије радног стажа. Такође, и овдје је циљ да се види да ли постоје значајније нижи резултати у једној од ове четири категорије (у односу на остале) испитаника, који су остварени испитивањем и идентификовањем образовних потреба у овој категорији компетентности.

Табела 17

Резултати самопроцјене компетентности наставника за комуникацију и сарадњу с обзиром на четири категорије радног стажа

| Радни стаж | n | M | SD | Станд. грешка | 95% интервал сигурности за аритметичке средине | | Мин. | Макс. |
|------------------|-----|-------|-------|---------------|--|---------------|------|-------|
| | | | | | Доња граница | Горња граница | | |
| мање од 5 година | 36 | 27,00 | 7,006 | 1,168 | 24,63 | 29,37 | 16 | 42 |
| 5 - 10 година | 39 | 25,97 | 6,702 | 1,073 | 23,80 | 28,15 | 12 | 42 |
| 10 - 20 година | 27 | 26,41 | 5,576 | 1,073 | 24,20 | 28,61 | 17 | 41 |
| преко 20 година | 18 | 24,67 | 7,324 | 1,726 | 21,02 | 28,31 | 14 | 42 |
| Укупно: | 120 | 26,18 | 6,619 | 0,604 | 24,99 | 27,38 | 12 | 42 |

Табела 18

F-омјер (Разлике аритметичких средина унутар и између група)

| | Збир скорова | df | Сред. вриј. скорова | F | Значајност (p) |
|--------------|--------------|-----|---------------------|-------|----------------|
| Између група | 68,474 | 3 | 22,825 | 0,515 | 0,673 |
| Унутар група | 5145,493 | 116 | 44,358 | | |
| Укупно: | 5213,967 | 119 | | | |

Из датих резултата, првенствено пратећи мјере централне тенденције, може се видјети да су нешто нижи резултати остварени поново у категорији испитаника који имају највише година радног стажа (преко 20) средња вриједност резултата остварена идентификовањем образовних потреба у оквиру компетентности за комуникацију и сарадњу (*под-скалер К4*) износи $M=24,67$. Генерално стање резултата нам говори да ипак не постоји статистичка значајна повезаност између година радног стажа наставника и дефицита компетентности за комуникацију и сарадњу у настави имајући у виду да се да се поређењем група дошло до резултата на нивоу значајности $p=0,67$ што је изнад вриједности нивоа статистичке значајности.

Узимамо у обзир поново и други критеријум – *тријаде* у којој испитани наставници изводе наставу. Да ли ће овај критеријум направити већу дистинкцију међу групама, као помоћ у одређивању приоритетне групе на коју би прво требало дјеловати у унапређивању ових компетенција? У наставку, у *Табелама 19 и 20*, ће бити приказани резултати из којих ће се видјети да ли постоји значајна разлика у оствареним резултатима с обзиром на критериј узраста ученика, односно тријаде, у којој су испитани наставници запослени.

Табела 19

Резултати самопроијене компетентности наставника за комуникацију и сарадњу с обзиром на тријаду у којој предају

| ТРИЈАДЕ | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | Станд. грешка | 95% интервал сигурности за аритметичке средине | | Мин. | Макс. |
|-------------|----------|----------|-----------|---------------|--|---------------|------|-------|
| | | | | | Доња граница | Горња граница | | |
| I ТРИЈАДА | 33 | 28,52 | 7,306 | 1,272 | 25,92 | 31,11 | 14 | 42 |
| II ТРИЈАДА | 48 | 25,42 | 6,719 | 0,970 | 23,47 | 27,37 | 12 | 42 |
| III ТРИЈАДА | 39 | 25,15 | 5,465 | 0,875 | 23,38 | 26,93 | 18 | 41 |
| Укупно: | 120 | 26,18 | 6,619 | 0,604 | 24,99 | 27,38 | 12 | 42 |

Табела 20

F-омјер (Разлике аритметичких средина унутар и између група)

| | Збир скорова | <i>df</i> | Сред. вриј. скорова | <i>F</i> | Значајност (<i>p</i>) |
|--------------|-----------------|-----------|------------------------|----------|-------------------------|
| Између група | 248,981 | 2 | 124,490 | 2,934 | 0,057 |
| Унутар група | 4964,986 | 117 | 42,436 | | |
| Укупно: | 5213,967 | 119 | | | |

Резултати приказани у *Табели 19* показују да је стање слично као и у оквиру резултата на претходном подskalеру; према самопроцјени испитаних, образовне потребе на нивоу компетенција за комуникацију и сарадњу су нешто израженије код наставника који раде са ученицима од 7. до 9. разреда (трећа тријада). Средња вриједност добијених резултата износи $M=25,15$, док су приближан скор са средњом вриједношћу $M=25,42$ остварили наставници који раде у оквиру друге тријаде (од 4. до 6. разреда).

Одговор на то да ли постоји значајна статистичка разлика између наставника у нижим и наставника предавача у вишим разредима основне школе (приликом идентификовања образовних потреба на нивоу компетентности за комуникацију и сарадњу) добијамо из *Табеле 20*. Овдје се се поређењем група дошло до резултата на нивоу значајности $p=0,057$, што је (иако јако близу вриједности статистичке значајности) ипак индикатор да не постоји статистички значајна разлика између упоређених група.

Социјална интеракција и комуникација није само “слаба карика” у односима на релацији ученик – наставник. Велик број наставника не остварује успјешну и отворену сарадњу са свим осталим наставницима, стручним сарадницима у школи те локалном заједницом. Овакав отворен облик комуникације би у великој мјери унаприједио квалитет рада наставника, самим тим и цјелокупан наставни процес, и на крају, и могућности за квалитетан развој и подршку ученику у учењу и развоју његове комплетне личности. *Подskalер K4* обухватио је тврдње које се тичу управо комуникације и сарадње, односно да наставник: разумије важност сарадње са родитељима/старатељима и другим партнерима у васпитно-образовно раду, посједује информације о доступним ресурсима који могу подржати образовно-васпитни рад, познаје облике и садр-

жаје сарадње са различитим партнерима, посједује знања о техникама успешне комуникације и слично.

Поређења резултата које су остварили испитаници у овом дијелу (области компетентности за комуникацију и сарадњу), и према критеријуму дужине радног стажа и према критеријуму тријаде у којој тренутно предају, показују нам да не постоји статистички значајна разлика између појединих стратума цјелокупне испитане популације.

На основу испитивањем добијених резултата, који су претходно табеларно приказани и експлицирани, о хипотезама које су унапријед дефинисане (у складу са циљем и задацима) у истраживању, закључак је сљедећи:

1. Претпоставка да се могу идентификовати приоритети образовних потреба наставника основних школа, на основу самопроцјењивања стручне компетентности за наставну област, предмет и методiku наставе се *одбацује*, јер анализом резултата нису добијене статистички значајне разлике између појединих група испитаних наставника, категорисаних имајући у виду два критеријума: радни стаж и тријада у којој предају наставници. Поређењем добијених резултата према критеријуму радног стажа дошло до резултата на нивоу значајности $p=0,45$, а поређењем резултата према критеријуму тријаде у којој раде наставници остварен је резултат на нивоу значајности $p=0,08$ што је веће од границе статистичке значајности.
2. Вјероватноћа да се могу идентификовати приоритети образовних потреба наставника основних школа на основу самопроцјењивања компетентности за поучавање и учење у настави, такође се *одбацују* на основу анализе добијених резултата гдје је значајност на нивоу $p=0,11$ (поређења према критеријуму радног стажа) и значајност на нивоу $p=0,16$ (поређења према критеријуму тријаде у којој раде наставници).
3. Претпоставка да се могу идентификовати приоритети образовних потреба наставника основних школа на основу самопроцјењивања стручне компетентности за подржавање и подстицање развоја личности ученика се *одбацује*, јер је на основу добијених резултата видљиво да је могуће идентификовати образовне потребе наставника на овом нивоу компетентности, али поређењем различитих стратума цјелокупне популације наставника није се дошло до статистички значајних разлика. Према првом критеријуму поређења (критеријуму радног стажа) добијена је значајност на нивоу $p=0,15$, а према

другом критеријуму (тријада у којој наставници предају) значајност разлике је на нивоу $p=0,59$.

4. Могућност да ће се идентификовати приоритети образовних потреба наставника основних школа на основу самопроцењивања стручне компетентности за успјешну комуникацију и сарадњу у настави такође је *одбачена* финалним резултатима, из којих је видљиво да нема статистичке значајне разлике између појединих стратума цјелокупне популације наставника, на основу критеријума поређења приоритета према радном стажу наставника (гдје је значајност на нивоу $p=0,67$) и критеријума поређења према тријади у којој испитани наставници предају (гдје се добила значајност на нивоу $p=0,057$).

На основу добијених, интерпретираних и овдје изложених резултата, логичан закључак је да се такође и *главна хипотеза одбацује*. Међутим, образовне потребе могу се и јесу идентификоване, али се не могу одредити приоритети образовних потреба одређених група наставника према одређеном нивоу стручне компетентности, с обзиром на њихов радни стаж или тријаду у којој изводе наставу.

* * *

Да ли то што су одбачене посебне хипотетичке претпоставке постављене на самом почетку истраживања, чини ово истраживање и добијене резултате мање релевантним у доприносу будућим истраживањима у овој области? Одговор је негативан, а из табела које слиједе (*Табела 21* и *Табела 22*) погледајмо генерално добијене резултате.

Табела 21

Средње вриједности резултата добијених у оквиру четири области компетентности наставника

| Области компетентности | <i>M</i> | <i>n</i> | <i>SD</i> | Станд. грешка |
|------------------------|----------|----------|-----------|---------------|
| K1 | 30,26 | 120 | 4,917 | 0,449 |
| K2 | 34,57 | 120 | 5,583 | 0,510 |
| K3 | 36,80 | 120 | 4,898 | 0,447 |
| K4 | 26,18 | 120 | 6,619 | 0,604 |

Табела 22

Поређења средњих вриједности резултата остварених у оквиру сваког од подskalера (K1 K2 K3 и K4)

| Релације поређења | M | SD | Станд. грешка | 95% интервал сигурности за аритметичке средине | | t | df | Значајност (p) |
|-------------------|--------|-------|---------------|--|---------------|---------|-----|----------------|
| | | | | Доња граница | Горња граница | | | |
| K1 - K2 | -4,308 | 4,054 | 0,370 | -5,041 | -3,576 | -11,642 | 119 | 0,000 |
| K3 - K4 | 10,617 | 5,301 | 0,484 | 9,658 | 11,575 | 21,938 | 119 | 0,000 |
| K1 - K3 | -6,542 | 3,878 | 0,354 | -7,243 | -5,841 | -18,478 | 119 | 0,000 |
| K2 - K4 | 8,383 | 5,263 | 0,480 | 7,432 | 9,335 | 17,449 | 119 | 0,000 |
| K1 - K4 | 4,075 | 5,611 | 0,512 | 3,061 | 5,089 | 7,956 | 119 | 0,000 |
| K2 - K3 | -2,233 | 4,417 | 0,403 | -3,032 | -1,435 | -5,539 | 119 | 0,000 |

Иако на испитаном узорку није утврђен приоритет образовних потреба одређених група наставника у појединим нивоима стручне компетентности, из Табеле 21 видимо како су образовне потребе итекако идентификоване, а упоређујући средње вриједности резултата остварених у оквиру сваког од подskalера (K1 K2 K3 и K4), тј. нивоа стручне компетентности, видљиве су значајније разлике. Резултати показују да се испитани наставници сматрају најкомпетентнијим у подручју *пружања подршке развоју личности ученика (подskalер K3)*, гдје је средња вриједност укупно остварених резултата $M=36,80$, остварена на узорку од 120 испитаника. Средње вриједности које су на просјечном нивоу на листи приоритета дјеловања на исте, остварене су резултатима у оквиру *подskalера K2 (компетентности за поучавање и учење)* са добијеном средњом вриједношћу $M=34,57$, и *подskalера K1 (компетентности за наставну област, предмет и методiku наставе)* гдје аритметичка средина укупно добијених резултата износи $M=30,26$. Најслабији резултати остварени су идентификацијом образовних потреба на нивоу *компетентности за комуникацију и сарадњу*. Колико је стање “горуће”, видљиво је из значајно нижих резултата остварених самопроцјеном у односу на остала подручја компетентности, гдје је добијена средња вриједност $M=26,18$. Ово нам је јасан индикатор бар „одакле почети“ у раду са наставницима основних школа при посипјешивању њихових стручних компетенција.

За крај, осврнимо се и на *Табелу 22*, која у суштини потврђује претходно изнесене закључке о генералном стању резултата добијених овим истраживањем. Поређењем резултата остварених у оквиру сваког од подskalера (по принципу “сваки са сваким”) добијена је значајна статистичка разлика, без обзира које резултате смо поредили једне са другима (K1 са K2, K1 са K3, K1 са K4, K2 са K3, K2 са K4 и K3 са K4) на нивоу значајности од $p=0,000$.

3.5. Ставови и мишљења наставника о личном нивоу стручних компетенција и количини образовних потреба у оквиру датих нивоа компетентности

Претходно обрађени статистички подаци и експлицирани резултати спроведеног истраживања, релевантни су индикатори значаја потврђености хипотетичких претпоставки постављених на самом почетку истраживања. Прогрес технологије и «*world wide*» повезаност људи путем феномена друштвених мрежа, омогућава нам данас да све ове податке понекад можемо прикупити и из удобности властитог дома, те фраза «кликом до знања» све више добија на значају. Али шта је са живом ријечи? Контакт «очи у очи»? Можемо ли то узети умјесто или уз «бројке» као релевантне индикаторе?

Иако су статистички параметри и више него валидан показатељ самог тока и резултата и овог истраживања, све то требамо узети са дозом «резерве». Ипак, узмимо у обзир да се ради само о низу бројева, односно тек нумерички изражених самопроцјена великог броја испитаника, који су се изјаснили потпуно анонимно. Колико им је та «анонимност» била мотивишући фактор у искренности – није за усудити се дати чак ни приближну процјену. Можемо само претпоставити да се из бројних (само испитаницима познатих) разлога, не ради о стопостотној отворености и искренности, тако да је у том смислу савршенство у повратним информацијама углавном недостижна тачка, али како се онда барем приближити «савршених» 100% учинковитости? Одговор сам добила у неформалним разговорима са неким од испитаника, те уз пристанак друге стране одлучила да у мом истраживању интервју буде «пропратна» техника, јер ништа није тако добар индикатор многих ствари, као непосредна комуникација са испитаницима. У разговору са наставницима основних школа, у којима сам спроводила истраживање,

дошла сам до неколико значајних закључака који би могли допринијети лакшој интерпретацији самих резултата истраживања.

У наставку биће приказан дио транскрипта који је настао као резултат тежње да се техником интервјуисања и уважавањем «живе ријечи» и контакта «очи у очи» са испитаником, дође и до неких *квалитативних показатеља* као пропратних оним репрезентативнијим *квалитативним*, који би такође били релевантни за коначну интерпретацију резултата истраживања. Овдје је битно још напоменути да се ради о нестандардизованом интервјуу, мада према мишљењу појединих аутора, не постоје потпуно нестандардизовани интервјуи те бисмо овакву верзију интервјуисања могли назвати *полуструктурисани интервју*. Иако су питања текла у «слободној форми», овдје ћу покушати дати приказ одговора, пратећи редосљед категорија компетентности наставника, у оквиру којих је вршена самопроцјена.

При идентификовању образовних потреба у области *компетентности за наставну област, предмет и методу наставе* оријентисали смо се на питања која се тичу планирања и организовања наставних садржаја и самог наставног рада, те техника и метода које наставник примјењује у свом раду. Једно од кључних питања било је : Да ли је могуће наћи баланс између поштовања правила и норми Наставног плана и програма и потребе да се ученицима наставни садржаји прикажу кроз позназе животне ситуације?

„Ученици данас у великој мјери су подложни савременој технологији, путем које им се свакодневно «сервира» велики број нових информација, знатно атрактивнијих од оних који су предвиђене НПП-ом односно које су обухваћене садржајем у уџбеницима. На наставницима је стварно тежак задатак да балансирају између тога шта се плански мора а што је уствари већ дио прошлости, ако имамо у виду свакодневни масовно затрпавање новим информацијама, и онога што је ближе природи ученика, а то је уствари садашњост, усудим се рећи и корак испред, тј. будућност.“

(М.В., 45 год., наставник математике)

Овдје видимо из одговора не само изазове и потешкоће са којима се сусрећу наставници при балансу између онога што је предвиђено НПП-ом у току школске године и афинитета ученика према таквом плану и програмима и садржајима који са собом носи. Како се носе са тим?

„Искрено, садржаји у оквиру мог предмета нису иновативни, знају бити сухопарни, ученицима понекад тешко усвојиви и врло је лако да се један типични час историје претвори у ишчекивање «звона спаса». Ипак од својих ученика не тражим ригидно познавање чињеница. Годинама користимо е-енциклопедије, филмове, Power Point презентације и слично гдје се у великој мјери исказује креативност у начину представљања и усвајања садржаја.“

(Д. К. 49 год., наставник историје)

Дакле, наставници у мањој или већој мјери успјевају избалансирати између онога што се од њих очекује НПП-ом и тога да садржаје приближе ученицима користећи различите савремене методе, које су итекако блиске основношколском узрасту од најнижих ка највишим разредима. Поставља се питање ста је са *наставничким компетенцијама за поучавање и учење?*

У оквиру ове области су обухваћена питања која се тичу стила рада наставника, односно начина на које ученике поучавају наставним садржајима, те начина на које сами наставници прате ток учења ученика и поспјешују исти давајући им благовремене повратне информације.

„Информишем се и пратим педагошке иновације, као што је и доминантан у задње вријеме тренд познавање “учење учења” али мислим да је потребно обострано огромно залагање да би стварно настава се из традиционалног “пресвукла” у савремено одијело. Досада су ово тек мале козметичке корекције мање или више краткорочнијег вијека трајања. Акцент је на квантитету а не квалитету научног нажалост.“

(М.Н. 35 година, наставник географије)

Овдје се мора искрено признати, са становишта истраживача, да можете бити потпуно подијељених осјећања, никако имуни када чујете овако нешто: између сатисфакције због искрености до забринутости, јер овакво мишљење дијеле и старије и млађе колеге које предају и у старијим и у млађим основношколским разредима. Шта учинити?

„Кренимо увијек од себе, не можемо од ученика захтјевати нешто за шта и сами нисмо способни – да радимо на самопрогресу, сваки дан и у сваком погледу. Понекад нису ученици огледало нашег рада него смо ми огледало ученичких постигнућа, њихов труд зависи од нашег.“

(А.К. 30 год. професор разредне наставе)

Из претходних примјера, осим препознавања дефицита властите компетентности, који је опет посљедица бојних спољних и унутрашњих фактора, видимо и висок степен сензибилитета према личности и потребама ученика. Питања обухваћена у области *компетентности за подршку развоју личности ученика* тичу се “емоционалне стране наставе” односно у којој мјери су наставници емпатични према ученичким осјећањима везаних за сам рад и евалуацију у настави. Статистички параметри су показали да су у овом подручју испитани наставници најкомпетентнији и да пружају максималну подршку и подстицај ученицима.

„Нажалост, бројни су негативни примјери психичког краха младих личности због школског (не)успјеха, оцјена и стреса изазваног школским обавезама. Провјере знања и евалуације ученика су неупитне, али својим ученицима скрећем пажњу да неуспјех и разочарења прихвате као саставни дио живота и сазријевања. И стварно довољно је да поклоните своје повјерење, то је ученику највећа подршка“

(Ј.Б. 30 год., професор разредне наставе)

У разговору смо се дотакли и формалних и неформалних односа ученика и наставника, како је то било прије деценију, а како сад и да ли има деградирања ученика или наставника у настави?

„Понекад се ученици из мог одјељења жале једино на “строгоћу” неког од колега, али срећом нисмо имали случајева значајнијих вербалних обрачуна на релацији наставници ученици и обрнуто. Сарказам, деструктивна критика или исмијавање су дефинитивно ствари које не иду уз моје радне колеге“

Веома је похвално што испитани наставници у великој мјери држе до добрих односа са ученицима, али исто тако брину и о емоционалности и доживљају наставног процеса из угла својих васпитаника.

Истраживањем је дало као резултат показатеље како је највећи дефицит изражен баш приликом утврђивање образовних потреба на нивоу компетенција за комуникацију и сарадњу. Овдје су обухваћена питања која се тичу кључног дијела самог наставног процеса – комуникације на релацији наставник – ученици, тимског рада али и размјене и уважавања идеја и предлога самих ученика, које би утицале на ток наставног процеса.

Али, ипак, негдје је “запело” у комуникацији.

„Имамо проблем да млади наставни кадар који се тек запосли у школи, дуго времена буде у грчу, онемогућен да рефлектује своје идеје и замисли, из страха да би био осуђен или одбачен од старијих колега“

(М.В., 40 год., наставник српског језика и књижевности)

Неинформисаност, страх од погрешке или негативна конкуренција, шта је уствари разлог оvdје значајног индикатора дефицита стручне компетентности наставника?

„Старији кадар једноставно понекад нема воље да упућује млађе, да усваја све погодности савременог доба и сл. И ту настаје сукоб мишљења. Тајна је уствари у комбинацији младалачке снаге и вишегодишњег искуства. То је једина формула успјеха у корист свих нас.“

(М.М. 25 год. проф. разредне наставе)

Као што се да примјетити, “жива ријеч”, односно квалитативни показатељи су у великој мјери поткријепили бројке и статистичке параметре до којих се дошло путем овог истраживања.

4. ЗАКЉУЧАК

Друштво знања захтијева и од учитеља и од наставника да преузму неке нове улоге међу којима средишње мјесто заузимају: преусмјеравање поучавања ка учењу, употреба савремене информационе технологије, оспособљеност за рад са ученицима различитих специфичности у развоју и радним навикама, нужност сарадње с другим учитељима и наставницима, сарадња са стручним сарадницима, родитељима и локалном заједницом, те оспособљеност за рефлексију, истраживање и евалуацију властитог рада. За успјешно преузимање свих тих улога наставник мора бити отворен за промјене и мотивисан за цјеложивотно учење и стални професионални развој.

Без обзира на то из којег ћемо угла гледати на ту тематику, можемо закључити да се од учитеља и наставника очекује много. Превише? Одговор је негативан ако смо свјесни и узимамо у обзир све захтјеве савременог времена и школе, али и позитиван уколико размишљамо о претходном начину (који је углавном традиционалан) образовања и оспособљавања учитеља и наставника за те захтјеве. У раду сам такође навела и познату чињеницу о томе да је мало вјероватно да ће сваки наставник индивидуално без проблема испуњавати све потребне квалитете, и то у сваком периоду и у свакој прилици (како већ нагласих: „образовани у прошлости са (не)могоћношћу дјеловања у будућности“). Оно што је потребно учинити јесте преиспитати и процијенити своје личне стручне компетенције за одређено подручје дјеловања и рада, те питање: „Гдје сам сада ја на скали стручности?“ превести у могућност препознавања властитих образовних потреба.

Добијени резултати, остварени на узорку од 120 испитаних наставника, у оквиру четири основне школе на подручју општине Градишка, говоре да наставници итекако препознају своје образовне потребе (што није само одраз квантитативних резултата него и разговора које сам водила у току овог истраживања са неколицином наставника). Иако, како је већ наведено у поглављу у коме сам интерпретирала добијене резултате, нису одређене приоритетне групе наставника у одређеном подручју компетентности, узимајући у обзир критеријум радног стажа наставника и критеријум тријаде у којој изводе наставу, генерални резултати нам показују итекако значајне разлике. Најсла-

бији резултати остварени су у оквиру самопроцјене образовних потреба на нивоу компетентности за комуникацију и сарадњу, а најкомпетентнијим наставницима се сматрају у подручју пружања подршке развоју личности ученика, што је видљиво након статистичке обраде података и добијених највиших средњих вриједности резултата у овој области.

Овдје смо добили јасан индикатор гдје ми, као педагози, требамо сугерисати да наставници почну са усавршавањем и радом на поспјешивању личне компетентности и задовољењу личних образовних потреба. И није случајно можда што се дефицит показао баш у овој области компетентности. Наставници више пажње придају самом извођењу наставе, трансферу што веће количине чињеница предвиђених наставним планом и програмом до глава ученика, понеки се посвете и томе како се ученик уопште осјећа у тој разредној атмосфери, али најмањи број њих остварује стопостотну успјешну комуникацију, првенствено са својим васпитаницима а потом и даље са родитељима, осталим наставницима и стручним сарадницима у школи, те локалном заједницом. У сарадњи, у раду “заједно с другима”, осим (само) усавршавања, крије се и кључ успјеха како ученицима осигурати квалитетну школу и наставни процес. Дакле, будућег наставника неопходно је опремити потребним компетенцијама за почетак рада те га уједно мотивисати за даљњи професионални развој у цјелокупној наставничкој каријери. Јер, крећући се малим, личним корацима, правимо велике кораке и за своју професију и за будуће нараштаје.

5. ЛИТЕРАТУРА

- Despotović, M. (2000). *Igra potreba – andragoške varijacije*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Zvonarević, M. (1962). *Primjena psihologije u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Savez narodnih sveučilišta Hrvatske.
- Јоргић, Д. (2009). *Утицај интерактивног стручног усавршавања наставника на њихове професионалне компетенције*. Бања Лука: Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања *Наша школа*, бр.1-2, стр 5-20.
- Јоргић, Д. (2010). *Интерактивно стручно усавршавање наставника*. Интерактивно стручно усавршавање наставника. Бања Лука: Комесграфика
- Knowles, S. M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education – From Pedagogy to Andragogy (revised and updated)*. New York: Cambridge, The adult Education Company.
- Kolić – Vehovec, S.(1998). *Edukacijska psihologija*. Rijeka: Vlastita naklada.
- Kulić, R. (1997). *Specifičnosti nastave za odrasle i nastavnikova uloga u učenju i obrazovanju*, Andragoške studije, Vol. 4, br. 1.
- Kulić, R. (1998). *Sadržaj rada i obrazovanje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Kulić, R. i Despotović, M. (2004). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Miljević, M. I. (2007). *Metodologija naučnog rada*. Pale: Filozofski Fakultet, Univerzitet u Istočnom Sarajevu.
- Пајевић, Д. (2006). *Психологија рада*. Београд: Liber
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija – integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen

- Pedagoški rečnik 2 (1967). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije.
- Rot, N. (2010). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Savićević, D. (1989). *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za pedagoška istraživanja i Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Стандради компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (2011). Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања (очитано 26.11.2014. на www.zuov.rs).
- Suzić, N. (2001). *Sociologija obrazovanja*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva RS.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar – Teacher Training Centre.
- Сузић, Н. (2008). *Модел доживотног усавршавања и напредовања наставника*. Ужице: Зборник Образовање и усавршавање наставника – облици и модели. Учитељски факултет, стр. 43–58.
- Чизмић, С., Бојановић Р., Петровић, И. (1995). *Психологија и менаџмент*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
- Чукић, Б. (2003). *Психологија рада*. Крушевац: Факултет за индустријски менаџмент.
- Шутало, В. (2006). *Образовање одраслих у контексту целоживотног учења – Учење за све*. Београд: Геодетски лист, стр. 51-57.

6. ПРИЛОЗИ

Прилози у оквиру овог завршног рада односе се на:

Прилог 1: Поузданост скалера

Прилог 2: Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја

Прилог 3: Скалер за самопроцјену компетентности наставника

ПРИЛОГ 1

Табела 1

Поузданост (релијабилност) цијелог скалера ($\alpha=0,95$)

| <i>Cronbach's Alpha</i> | <i>Cronbach's Alpha Based on Standard- ized Items</i> | <i>N of Items</i> |
|-------------------------|---|-------------------|
| .953 | .953 | 36 |

Табела 2

Појединачна поузданост сваког од ајтема (тврдњи) из скалера

| | <i>Scale Mean if Item Deleted</i> | <i>Scale Variance if Item Deleted</i> | <i>Corrected Item-Total Correlation</i> | <i>Squared Multiple Correlation</i> | <i>Cronbach's Alpha if Item Deleted</i> |
|------|---|---|---|---|---|
| K11t | 127.60 | 354.578 | .628 | . | .952 |
| K12t | 127.63 | 357.900 | .444 | . | .953 |
| K13t | 127.73 | 360.214 | .355 | . | .953 |
| K14t | 128.33 | 349.350 | .666 | . | .951 |
| K15t | 127.81 | 354.358 | .597 | . | .952 |
| K16t | 128.28 | 351.747 | .484 | . | .953 |
| K17t | 128.83 | 348.818 | .661 | . | .951 |

| | | | | | |
|------|--------|---------|------|---|------|
| K18t | 128.82 | 348.369 | .664 | . | .951 |
| K19t | 128.47 | 344.621 | .661 | . | .951 |
| K21t | 127.79 | 356.788 | .465 | . | .953 |
| K22t | 127.60 | 358.242 | .459 | . | .953 |
| K23t | 127.53 | 358.974 | .460 | . | .953 |
| K24t | 128.38 | 345.062 | .738 | . | .951 |
| K25t | 128.58 | 346.784 | .691 | . | .951 |
| K26t | 128.42 | 342.665 | .833 | . | .950 |
| K27t | 128.66 | 343.639 | .722 | . | .951 |
| K28t | 128.17 | 354.476 | .606 | . | .952 |
| K29t | 128.23 | 352.449 | .601 | . | .952 |
| K31t | 127.53 | 355.444 | .588 | . | .952 |
| K32t | 127.94 | 356.005 | .588 | . | .952 |
| K33t | 127.47 | 361.041 | .403 | . | .953 |
| K34t | 127.63 | 355.713 | .568 | . | .952 |
| K35t | 127.90 | 347.368 | .693 | . | .951 |
| K36t | 128.53 | 348.638 | .677 | . | .951 |
| K37t | 127.46 | 361.242 | .328 | . | .954 |
| K38t | 128.37 | 351.142 | .673 | . | .951 |
| K39t | 128.30 | 350.817 | .552 | . | .952 |
| K41t | 128.89 | 345.223 | .677 | . | .951 |
| K42t | 128.23 | 355.251 | .369 | . | .954 |
| K43t | 129.63 | 345.228 | .645 | . | .952 |
| K44t | 129.45 | 346.603 | .694 | . | .951 |
| K45t | 129.29 | 342.057 | .709 | . | .951 |
| K46t | 128.88 | 344.682 | .694 | . | .951 |
| K47t | 129.52 | 344.958 | .700 | . | .951 |
| K48t | 128.89 | 351.291 | .529 | . | .952 |
| K49t | 128.98 | 362.041 | .304 | . | .954 |

ПРИЛОГ 2

Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја¹

Наставничке компетенције су капацитет појединца који се исказује у вршењу сложених активности у образовно-васпитном раду. Компетенције представљају скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова наставника. Централну улогу у унапређивању образовања и васпитања имају наставници, јер они непосредно утичу на учење и развој ученика.

Наставничке компетенције одређују се у односу на циљеве и исходе учења и треба да обезбеде професионалне стандарде о томе какво се поучавање сматра успешним.

Односе се на компетенције за:

- Наставну област, предмет и методiku наставе;
- Поучавање и учење;
- Подршку развоју личности ученика;
- Комуникацију и сарадњу.

Законом о основама система образовања и васпитања прописане су мере за унапређивање квалитета наставе и постављени су циљеви и општи исходи у складу са визијом образовања и васпитања као основе „друштва заснованог на знању“. У дефинисаним циљевима и исходима образовања и васпитања ученика нагласак је стављен на опште компетенције и развој специфичних знања и вештина за живот у савременом друштву.

Стога је улога наставника вишеструка, јер треба да:

- Развија кључне компетенције код ученика које их оспособљавају за живот и рад и на тај начин им пружа основу за даље учење;
- Пружа додатну подршку ученицима из осетљивих друштвених група, талентованим ученицима и ученицима са тешкоћама у развоју, да остваре образовне и васпитне потенцијале у складу са сопственим могућностима.

¹ Документ преузет са сајта <http://www.zuov.rs>

Да би допринео ефикасности и једнаким правима и доступности школовања свих ученика, наставник треба да има и компетенције које се односе на превенцију насиља у школама, мотивацију ученика за учење, изградњу толеранције, спречавање дискриминације и друго.

Овај документ, који представља смернице запосленим и институцијама, треба да буде ослонац за:

- Самопроцену и личну оријентацију наставника у оквиру планирања сопственог професионалног развоја;
- Креирање плана стручног усавршавања на нивоу образовно-васпитних установа;
- Унапређивање праксе професионалног развоја наставника од иницијалног образовања, увођења у посао, лиценцирања, стручног усавршавања, напредовања у звања, праћења и вредновања рада наставника, као и дефинисања националних приоритета.

Наставник треба да:

- Познаје систем образовања и васпитања, принципе и циљеве, исходе и стандарде образовања и васпитања;
- Познаје и примењује законску регулативу у образовању и васпитању, стратешка документа и релевантна међународна документа;
- Разуме социјални контекст образовања и школе и активно доприноси мултикултуралном и инклузивном приступу образовању;
- Доприноси одрживом развоју и подстиче здраве стилове живота;
- Изражава се усмено и писмено у складу са правилима српског језика и језика на којем изводи наставу, ради на богаћењу своје језичке културе и језичке културе ученика;
- Примењује информационо-комуникационе технологије;
- Усклађује своју праксу са иновацијама у образовању и васпитању;
- Своју професионалну делатност анализара, процењује, мења и усавршава, користећи и информације које добија самовредновањем и екстерним вредновањем;
- Поштује универзалне људске и националне вредности и подстиче ученике да их усвоје, подржавајући међусобно разумевање и поштовање, толеранцију, уважавање различитости, сарадњу и дружење;
- Личним примером делује на формирање система вредности и развој позитивних особина ученика;

- Разуме значај целоживотног учења, континуирано се професионално усавршава, иновира и унапређује свој рад;
- Служи се бар једним страним језиком.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА НАСТАВНУ ОБЛАСТ, ПРЕДМЕТ И МЕТОДИКУ НАСТАВЕ

Знања

- Зна научну дисциплину којој припада предмет који предаје и њене везе са другим научним дисциплинама;
- Познаје одговарајућу област и зна наставни план и програм предмета који реализује, као и његову корелацију са другим областима, односно предметима;
- Познаје опште принципе, циљеве и исходе образовања и васпитања, као и опште и посебне стандарде постигнућа ученика и њихову међусобну повезаност;
- Разуме социјалну релевантност садржаја предмета;
- Поседује дидактичко-методичка знања неопходна за предмет који предаје;
- Познаје технологије које прате научну дисциплину и предмет који предаје;
- Познаје страни језик у функцији предмета који предаје.

Планирање

- Програм рада припрема тако да уважава: стандардне постигнућа, наставни план и програм и индивидуалне разлике ученика, водећи рачуна о садржајној и временској усклађености;
- Планира и програмира рад, водећи рачуна да садржај учини доступним ученицима (пријемчив, разумљив, интересантан);
- Планира примену различитих метода, техника и облика рада и доступних наставних средстава ради ефикасности и ефикасности наставног процеса;
- Планира и програмира садржаје наставе водећи рачуна о корелацији, како хоризонталној, тако и вертикалној;
- Планира информисање о новим трендовима и примену одговарајућих и доступних технологија у образовању;
- Планира проверу остварености прописаних образовних стандарда и циљева учења наставног предмета.

Реализација

- Остварује функционалне, образовне и васпитне циљеве у складу са општим принципима, циљевима и исходима образовања, наставним планом и програмом предмета који предаје, прилагођавајући их индивидуалним карактеристикама и могућностима ученика;
 - Систематски уводи ученике у научну дисциплину;
 - Повезује наставне садржаје са претходним знањима и искуствима ученика и њиховим садашњим и будућим потребама, са примерима из свакодневног живота, са садржајима из других области, са актуелним достигнућима/научним новинама;
 - Повезује и организује наставне садржаје једног или више предмета у тематске целине;
 - Примењује разноврсне методичке поступке у складу са циљевима, исходима и стандардима постигнућа, садржајима наставног предмета, узрасним карактеристикама и индивидуалним могућностима и потребама ученика;
 - Примењује одговарајуће и доступне технологије у образовању.
- Вредновање/евалуација
- Континуирано прати и вреднује остварену хоризонталну и вертикалну повезаност садржаја;
 - Континуирано прати и вреднује ученичка постигнућа користећи различите начине вредновања у складу са специфичностима предмета који предаје;
 - Прати и вреднује интересовања ученика у оквиру предмета који предаје;
 - Планира и предузима мере подршке ученицима на основу анализе остварености образовних стандарда постигнућа.

Усавршавање

- Континуирано се стручно усавршава у области научне дисциплине којој предмет припада, методике наставе и образовне технологије;
- Унапређује квалитет свог рада примењујући новостечена знања из области у којима се усавршавао;
- Планира стручно усавршавање на основу резултата самовредновања и спољашњег вредновања рада и потреба школе у којој ради.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА ПОУЧАВАЊЕ И УЧЕЊЕ

Знања

- Поседује знања о когнитивном развоју ученика (когнитивним ступњевима и зони наредног развоја);
- Поседује знања о природи учења, различитим стиловима учења и стратегијама учења;
- Поседује знања о природи мишљења и формирању научних појмова.

Планирање

- Планира активности полазећи од знања и искустава којима ученици располажу, индивидуалних карактеристика и потреба ученика, постављених циљева, исхода, садржаја и карактеристика контекста у којем ради;
- Планира активности којима се развијају научни појмови код ученика;
- Планира подстицање критичког, аналитичког и дивергентног мишљења; Планира различите начине праћења и вредновања рада и напредовања ученика.

Реализација

- Примењује различите облике рада и активности у складу са знањима и искуствима којима ученици располажу, индивидуалним карактеристикама и потребама ученика, постављеним циљевима, исходима, садржајима и карактеристикама контекста у којем ради;
- Подстиче и подржава различите стилове учења ученика и помаже развој стратегије учења;
- Континуирано подстиче развој и примену различитих мисаоних вештина (идентификовање проблема, решавање проблема, доношење одлука) и облика мишљења (критичко, аналитичко и дивергентно);
- Подржава ученике да слободно износе своје идеје, постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења;
- Даје упутства јасна свим ученицима и упућује на трансфер знања;
- Прати и вреднује постигнућа ученика, примењујући, објективно, јавно, континуирано и подстицајно оцењивање, дајући потпуну и разумљиву повратну информацију ученицима о њиховом раду.

Вредновање/евалуација

- Прати и процењује различите аспекте учења и напредовања, користећи различите технике евалуирања;
- Прати и вреднује ефикасност сопствених метода на основу ученичких постигнућа;
- Прати и вреднује постигнућа ученика у складу са индивидуалним способностима ученика, примењујући утврђене критеријуме оцењивања;
- Прати и вреднује примену инструмената за праћење и анализирање рада у односу на напредовање ученика;
- Континуирано прати и вреднује ученичка постигнућа користећи поступке вредновања који су у функцији даљег учења;
- Процењује потребе ученика за додатном подршком у учењу.

Усавршавање

- Континуирано унапређује сопствену педагошку праксу на основу анализе ученичких постигнућа;
- Унапређује свој рад, користећи знања стечена усавршавањем у области когнитивне, педагошке психологије и савремене дидактике и методика.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА ПОДРШКУ РАЗВОЈУ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА

Знања

- Зна и разуме физичке, емоционалне, социјалне и културне разлике међу ученицима;
- Познаје и разуме психички, емоционални и социјални развој ученика;
- Поседују знања о начинима подршке ученицима из осетљивих друштвених група;
- Познаје различите врсте мотивације и начине мотивисања ученика;
- Уме да препозна, мобилише и подстиче развој капацитета свих ученика уз уважавање индивидуалности.

Планирање

- Планира различите активности којима ангажује све ученике, уважавајући њихове индивидуалне разлике у социјалном и емоционалном развоју;
- Планира и усклађује свој рад са психофизичким и развојним карактеристикама ученика, прихватајући ученика као личност у развоју;
- Планира начине и поступке подстицања самопоуздања и самопоштовања код ученика;
- Планира интеракцију свих учесника у образовно-васпитном раду, засновану на поштовању различитости и уважавању потреба;
- Планира различите активности којима подстиче креативност и иницијативу ученика.
- Реализација
- Ангажује ученике у различитим активностима, уважавајући њихове индивидуалне разлике и законитости психичког развоја;
- Примењује конструктивне поступке при решавању развојних проблема, као и у ситуацијама кризе и конфликта;
- Обезбеђује могућности и окружење за активности, интересовања и потребе ученика уважавајући њихове ставове и мишљења;
- Подстиче самопоуздање, самопоштовање и подиже ниво аспирација свих ученика;
- Користи различите поступке за мотивисање ученика.

Вредновање/евалуација

- Користи различите стратегије праћења развоја различитих аспеката личности ученика (сарадња са другим ученицима, решавање конфликта, реаговање на неуспех);
- Евалуира сопствени рад анализирајући и пратећи мотивацију, задовољство, активност ученика на часу, њихову самосталност и истрајност у раду.

Усавршавање

- Планира стручно усавршавање на основу анализе квалитета односа у одељењу, мотивације ученика за учење и карактеристика личности ученика;
- Проширује своја знања у области психофизичког, социјалног развоја деце и мотивације;
- Активно ради на побољшању свог односа са ученицима;
- Развија педагошке вештине за руковођење одељењем.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА КОМУНИКАЦИЈУ И САРАДЊУ

Знања

- Разуме важност сарадње са родитељима/старатељима и другим партнерима у образовно-васпитном раду;
- Поседује информације о доступним ресурсима који могу подржати образовно-васпитни рад (школским, породичним, у локалној и широј заједници);
- Познаје облике и садржаје сарадње са различитим партнерима;
- Поседује знања о техникама успешне комуникације.

Планирање

- Планира систематску сарадњу са родитељима/старатељима и другим партнерима у образовно-васпитном раду на основу анализе мреже могућих партнера и доступне ресурсе;
- Планира различите облике мотивисања за сарадњу;
- Осмишљава ситуације и активности у којима се пружа могућност за примену комуникацијских вештина. Партнери у образовно-васпитном раду су: ученици, родитељи/старатељи, колеге, локална и шири заједница од значаја за образовно васпитни рад.

Реализација

- Сарађује са партнерима, подстиче размену мишљења и гради атмосферу међусобног поверења у заједничком раду у интересу ученика;
- Активно и конструктивно учествује у животу школе;
- Информише и консултује родитеље/старатеље и охрабрује их да буду активно укључени у рад школе;
- Разматра и уважава иницијативе партнера које се односе на унапређивање рада школе;
- Кроз сарадњу подстиче развој социјалних компетенција;
- Активно учествује у раду тимова.

Вредновање/евалуација

- Анализира и процењује сопствене капацитете за сарадњу;
- Вреднује сарадњу са партнерима на основу анализе постигнутих ефеката;
- Континуирано извештава партнере о постигнутим ефектима сарадње.

Усавршавање

- Планира стручно усавршавање на основу анализе успешности сарадње са свим партнерима;
- Усавршава се у области сарадње и комуникацијских вештина;
- Обучава се за тимски рад;
- Активно ради на побољшању свог односа са свим партнерима.
- Министар просвете и науке РС прописао је листу приоритетних области стручног усавршавања од значаја за развој образовања и васпитања за период од три године.

Приоритетне области

1. превенција насиља, злостављање и занемаривање,
2. превенција дискриминације
3. инклузија деце и ученика са сметњама у развоју и из друштвено-маргинализованих група, као и индивидуални образовни план,
4. комуникацијске вештине,
5. учење да се учи и развијање мотивације за учење,
6. јачање професионалних капацитета запослених, нарочито у области иновативних метода наставе и управљања одељењем,
7. сарадња са родитељима, ученицима, ученичким парламентима,
8. информационо-комуникационе технологије.

ПРИЛОГ 3

СКАЛЕР ЗА САМОПРОЦЈЕНУ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАСТАВНИКА¹

Поштовани!

Скалер који је пред Вама направљен је у складу са Стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја. Поред истраживачког задатка овај инструмент има за циљ да Вам помогне у самопроцјени способности у вези са Вашим професионалним дјеловањем, те Вам добијени резултати могу бити од помоћи за постављање циљева у планирању стручног усавршавања.

Молимо Вас да у одговорима будете искрени, јер је испитивање анонимног типа и резултати ће се користити искључиво у истраживачке сврхе.

Сваку тврдњу треба да процјените на скали од 1-5. Приликом процјене, имајте у виду значење бројева:

- 5 – увијек
- 4 – веома често
- 3 – понекад
- 2 – веома ријетко
- 1 – никада

1. Пол: М / Ж (заокружите!)

2. Доб: _____

3. Радни стаж:
- а) мање од 5 година
 - б) 5 - 10 година
 - в) 10 - 20 година
 - г) преко 20 година

4. Узраст ученика са којима тренутно радите: _____

¹ Инструмент је креиран и модификован у складу са „Стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја” (Београд, 2011) преузетих са сајта <http://www.zuov.rs>

К1 - Компетенције за наставну област, предмет и методику наставе

У планирању садржаја и начина рада руководим се циљевима и исходима наставног предмета 1 2 3 4 5

Користим методе и технике примјерене предмету и ученицима којима предајем 1 2 3 4 5

Садржаје предмета који предајем повезујем са примјерима из свакодневног живота и искуства ученика 1 2 3 4 5

У планирању и организовању рада руководим се образовним стандардима 1 2 3 4 5

Упућујем ученике да садржаје предмета који предајем повезују с другим предметима и областима 1 2 3 4 5

Наставу обогаћујем искуствима стеченим кроз различите облике стручног усавршавања 1 2 3 4 5

Користим аудиовизуелне и илустративне материјале у настави у функцији учења ученика 1 2 3 4 5

Користим савремене образовне технологије како би подстакла/ао учење ученика 1 2 3 4 5

Познајем и користим различите начине праћења и вредновања рада 1 2 3 4 5

К2 - Компетенције за поучавање и учење

Јасно наглашавам кључне појмове и истичем циљеве часа

1 2 3 4 5

Провјеравам да ли су упутства која дајем јасна свим ученицима

1 2 3 4 5

Подржавам ученике да слободно износе своје идеје, постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења

1 2 3 4 5

Наставне материјале, методе, темпо рада и захтеве прилагођавам различитим образовним потребама и могућностима ученика

1 2 3 4 5

Када год је могуће, у раду користим групну дискусију, дебате, играње улога

1 2 3 4 5

Подстичем ученике да користе различите начине и приступе у решавању задатака

1 2 3 4 5

Користим ученичка постигнућа као показатељ ефикасности и ефективности сопственог рада

1 2 3 4 5

Прихватам одговоре ученика на начин који обрађује и подстиче њихово даље учешће у раду

1 2 3 4 5

Ученицима дајем благовремену и јасну повратну информацију о постигнућима, напредовању и елементима које треба унапредити

1 2 3 4 5

К3 - Компетенције за подршку развоју личности ученика

Континуирано охрабрујем ученике да дају све од себе

1 2 3 4 5

У односу са ученицима уважавам њихове потребе и осјећања

1 2 3 4 5

Користим технике позитивног дисциплиновања ученика без коришћења страха као мотиватора

1 2 3 4 5

Пружам подршку и охрабрење када ученици доживе разочарење и неуспјех

1 2 3 4 5

Исказујем позитивна очекивања у вези са оним што ученици могу да постигну

1 2 3 4 5

Планирам различите активности које обезбјеђују укључивање ученика са различитим индивидуалним карактеристикама и потребама

1 2 3 4 5

Избјегавам деструктивну критику, исмијавање и сарказам у контакту са ученицима

1 2 3 4 5

Пратим развој и напредовање различитих аспеката личности ученика

1 2 3 4 5

У планирању сопственог рада и активности које организујем са дјецом уважавам социјални контекст из кога дјеца долазе

1 2 3 4 5

К4 - Компетенције за комуникацију и сарадњу

Радо размјењујем идеје, наставне материјале и опрему са колегама

1 2 3 4 5

Са родитељима градим атмосферу међусобног повјерења, укључујући их у различите активности у школи

1 2 3 4 5

Планирам и осмишљавам садржаје сарадње са установама и институцијама из окружења

1 2 3 4 5

Ученике, родитеље/старатеље, колеге, локалну заједницу значајну за образовно-васпитни рад, користим као ресурсе за планирање и реализацију наставних и ваннаставних активности

1 2 3 4 5

Иницирам и прихватам иницијативу различитих партнера који могу да допринесу напредовању школе и ученика

1 2 3 4 5

У комуникацији са партнерима руководим се правилима успешне комуникације

1 2 3 4 5

Редовно информишем заинтересоване partnere о активностима школе које могу унапредити сарадњу

1 2 3 4 5

Познајем различите облике и садржаје сарадње са различитим партнерима

1 2 3 4 5

Учествујем у раду тимова и стручних тијела у школи

1 2 3 4 5

ХВАЛА ВАМ НА САРАДЊИ!

Молба читаоцима ове књиге

Драги и уважени читаоци ове књиге, сви ви који сте прочитали цијелу књигу, дио књиге, летимично је прегледали или само „вирнули“ у садржај, увод или закључак ове књиге, искрено сам веома обрадован што сте то учинили. Међутим, још више ћу бити обрадован ако услишите ову моју молбу. Наиме, ниједна књига, па ни ова није савршена. Увијек се може боље и квалитетније писати, али писање је понекад јако напоран, досадан и сложен посао. Волио бих да свим писцима овај посао постане увијек једноставан, занимљив и узбудљив. То бих и себи пожелио, али ми је за то потребна ваша помоћ.

Ако сте уочили да у овој књизи има нетачних информација, погрешних интерпретација, непотребног понављања текста, доста нејасноћа, сложеног и преобимног текста, некорисних података и других појава које умањују вриједност ове књиге, волио бих да ме о томе обавијестите. Било би пожељно и да ми образложите зашто је то тако. Исто тако, волио бих и да ме обавијестите ако вам се нешто допало у овој књизи, али да ми такође образложите зашто вам се то допало.

У случају да се определијелите да ми укажете на добре и лоше стране ове књиге тада ми се можете писмено обратити на моју е-адресу: drazenko.jorgic@unibl.rs и све то написати. Без обзира на позитивне или негативне критике на ову књигу свака повратна информација би ми свакако била од вишеструке користи. Као прво, могао бих унаприједити квалитет свог писања, као друго, могао бих евентуално прерадити ову књигу и публиковати друго прерађено и допуњено издање и као треће и најбитније, могао бих, надам се, помоћи многим студентима да унаприједи квалитет академског писања, а актуелним и будућим менторима истовремено да унаприједи своје академско писање и менторисање. Ова и претходне четири књиге, као и скоро сви објављени моји и коауторски радови могу се бесплатно преузети и читати на мојој WEB страници: www.drazenkojorgic.com.

Унапријед хвала свима који ми се обрате!

О аутору



ДРАЖЕНКО ЈОРГИЋ (рођен 28. марта 1974. године, Бања Лука). Основну и средњу школу, као и Филозофски факултет завршио је у Бањој Луци. Дипломирао је (2000 год.) На Одсјеку за педагогију истог факултета са темом „Повезаност брзине читања са школским успјехом ученика млађег основношколског узраста“ и стекао звање дипломираног педагога. На Филозофском факултету је уписао постдипломске студије педагогије, те је на истом (2005 год.) одбранио магистарски рад под називом „Утицај повратне информације о вредновању рада наставника на аутокорекцију педагошког дјеловања“. Ради од 2001. год на Филозофском факултету у Бањој Луци. Био је асистент на предметима Школска педагогија, Дидактика, Васпитање за демократију, Методика рада педагога и Андрагогија (Студијски програм педагогије) и Школска педагогија, Основи дидактике, Наставни системи и Дидактичке иновације (Студијски програм разредне наставе). Радио је око седам година и као секретар Студијског програма разредне наставе. Поред заснованог радног односа на факултету хонорарно је радио четири године и у Основној школи „Станко Ракита“ у Бањалуци, где је обављао послове основношколског педагога. У току свог шеснаестогодишњег радног искуства учествовао је на многобројним семинарима и научним скуповима (увођење грађанског образовања на универзитетски ниво, ТЕРД - инклузивно образовање, СЕС - унапређивање демократског школског менаџмента, и сл). Као активни учесник многих скупова и пројеката имао је четири студијска путовања у иностранство, и то у: Финску, Шведску, Албанију и Грчку. У неколико наврата имао је прилику да држи предавања и педагошке радионице за наставнике тако да у свом радном опусу има искуства у педагошком, менаџерском и андрагошкуну раду. Од новембра 2006. године до јула 2008. године био је сарадник у настави (тутор) на међународном постдипломском магистарском студију „Супервизија у социјалном раду“ који је био организован у кооперацији Универзитета у Бањој Луци, Сарајеву и Гетеборгу. Од марта 2007. године секретар је "Друштва педагога Републике Српске". Био је и продекан за наставу на Филозофском факултету у

Бањој Луци. Ради као универзитетски наставник и истраживач у двије научне области: општа педагогија и андрагогија. Држи предавања на Филозофском и Филолошком факултету, Академији умјетности и Факултету физичког васпитања и спорта Универзитета у Бањој Луци. Резултате досадашњих теоријских проучавања и емпиријских истраживања у педагогији и андрагогији објавио је у виду четири књиге, и то: „Педагошка евалуација и (ауто) корекција“, „Интерактивно стручно усавршавање наставника“, „Развој професионалних компетенција наставника“ и „Модели стручног усавршавања наставника“. Поред ових књига објавио је до сада око 45 научних и стручних чланака. Подручје проучавања и истраживања којим се тренутно бави првенствено је усмјерено на андрагошко научно поље, демократски школски менаџмент, васпитање у спорту, педагошку евалуацију и Е-образовање у савременом васпитно-образовном раду.

CIP