

Ана Ж. Пешикан¹

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Зоран Н. Лаловић

Завод за школство, Подгорица, Црна Гора

UDK-37.018.2/.26(497.16)

37.064.1/.2(497.16)

DOI: 10.5937/nasvas1801055P

Оригинални научни рад

НВ год. LXVII 1/2018

РАЗВОЈ КОМПЕТЕНЦИЈА, ОСОБИНА ЛИЧНОСТИ И ВРЕДНОСТИ УЧЕНИКА У ДАНАШЊОЈ ОСНОВНОЈ ШКОЛИ²

Апстракт Циљ истраживања које је представљено у овом раду био је да се утврди колико је, према мишљењима наставника, ученика и родитеља, данашња основна школа у Црној Гори успешна у развоју пожељних особина, компетенција и вредности (ОКВ) код ученика. Задачи истраживања били су да се испита: које ОКВ имају данашњи ученици, које ОКВ би школа требало да подржава и развија код ученика, колико школа успешно подржава развој пожељних ОКВ, како се у школи моју развијати пожељне ОКВ, које су главне препреке за развијање пожељних ОКВ у школи и која врста подршке је потребна школи да би подстицала њихов развој. Узорак је чинило 236 ученика, 114 родитеља и 186 наставника из осам основних школа из Подгорице, Сутужа и Бара. Добијени резултати указују на то да школа не успева да у довољној мери развије изабране ОКВ ученика. Наставници не виде да начин на који образујемо васпитава, не виде редовну наставу као место за развој ОКВ, не виде васпитни потенцијал различитих наставних метода и нису довољно обучени за васпитни рад с ученицима. Ови налази су значајни јер указују на проблем образовања наставника за васпитни рад с ученицима и на занемаривање социоемоционалног учења у школи, које може да утиче на ученичка исходишта и њихову прилагоденост школи. У настави још увек доминирају усмено излагање и предавање наставника, што значајно смањује простор за развој важних особина личности ученика.

Кључне речи: особине, компетенције и вредности ученика, развој карактера, основна школа, васпитање

Увод

Сведоци смо да се већ дуго пренаглашавају образовни циљеви на унутрашњем васпитног деловања школе. Међутим, последњих деценија почиње поново да се истиче важност развоја пожељних особина личности, образаца понашања и система вредности ученика, посебно у оквиру разматрања кључних компетенција за XXI век (Dede, 2010; Halász & Michel, 2011). Развој личности ученика нарочито добија значај у овим

¹ Е-маил: apesikan@f.bg.ac.rs

² Рад је настао у оквиру пројекта *Развој вредности, врлина и вештина* (2015–2018) Завода за школство Црне Горе и УНИЦЕФ Канцеларије у Подгорици.

социјално, политички и економски турбулентним временима, посебно у земљама у развоју и у транзицији, јер те друштвено-економске околности, по правилу, доводе до великих промена у систему вредности у друштву.

У овом раду представљени су основни резултати истраживања које је имало за циљ да се испита како кључни актери школског рада (наставници, ученици и родитељи ученика) сагледавају успешност данашње основне школе у Црној Гори у развоју пожељних компетенција, особина личности и вредности код ученика. С обзиром на то да се развој компетенција, особина личности и вредности код ученика може разумети као важан сегмент васпитног деловања школе, резултати истраживања који ће се представити у наставку текста показују индиректно и мишљење актера школског рада о томе да ли се и у којој мери остварује васпитна функција школе.

Развој компетенција, особина личности и вредности код ученика као циљ и садржај васпитне функције школе

Један од моћних подстицаја за враћање васпитном деловању школе јесте динамични развој науке, технике и технологије који захтева од свих чланова друштва да владају разумевањем могућих последица примене ових знања у друштву и да их користе на одговоран и етичан начин (Antić i Pešikan, 2015). Многе од тема савремених научних истраживања представљају и веома осетљива друштвена питања (нпр. клонирање, генетски инжењеринг) чије решавање не може остати само у научним круговима (Bell & Liderman, 2003; Sedler, 2004; Zeidler & Keefer, 2003), па на нужно покреће питање компетенција, особина и система вредности које грађани поседују. Развој демократских процедура подразумева проактивног, одговорног грађанина, који има неопходна знања и разумевања за компетентно доношење одлука (Bell & Liderman, 2003; Sedler, 2004; Zeidler & Keefer, 2003). Многи аутори у САД-у истицали су да развој демократије у земљи зависи од карактера њених грађана, па је „улога школе у формирању карактера грађана витални национални интерес“ (Berkowitz & Bier, 2007: 2).

Због важности карактеристика будућих носилаца развоја друштва, последњих деценија на Западу је проширен покрет *Развој личности*³ (*Character Education*) (Berkowitz, 2002; Berkowitz & Bier, 2007; Kohn, 1997; Lickona, 1996; Nucci, Krettenauer & Narvaez 2014). Најефикасније би било да се развој личности претежно ослања на оне друштвене, образовне и контекстуалне процесе за које се зна да знатно утичу на психолошки развој ученика (Berkowitz & Bier 2007). Школа и учионица су социјална места која значајно утичу на успех ученика, њихова веровања и понашање. Школа може значајно да утиче на: развој ученичког појма о себи, укључујући самопоштовање, социјалне компетенције, усвајање вредности, развој зрелог моралног суђења, социјалне свести, просоцијалних ставова и понашања; развој друштвене и личне

³ У европској психолошкој традицији користио се термин карактер, али је временом превагнуо термин личност, доминантан у америчкој психологији, најпре због ужег конотативног значења које се приписује термину карактер као само моралној компоненти личности (Derlega, Winstead & Jones, 1998; Nucci et al., 2014).

одговорности, самосталности; утиче на то како појединци доживљавају и интерпретирају развојне задатке са којима се суочавају током животног тока и како одговарају на њих (Berkowitz, 2002; Caspi, Roberts & Shiner, 2005; Zins & Elias, 2006). Особине личности, компетенције и вредности ученика (даље у тексту: ОКВ) могу да утичу на култивисање друштвених односа, на успешно савладавање образовних и радних задатака и на промовисање и одржавање здравља (Caspi et al., 2005: 471). Адоlescенција је време када се одвијају важни аспекти социјализације, нарочито у погледу формирања идентитета (Arnett, 1995), као што су припрема за рад, учење о родним улогама и развој скупа вредности и уверења. То је, такође, време када се присуство и утицај породице смањује у односу на детињство, а расте утицај других агенса социјализације, вршњака, школе и медија пре свега (Arnett, 1995). У овом раду дати су резултати истраживања изведеног у оквиру пројекта *Моје врједности и врлине* Завода за школство Црне Горе и Уницефа у Подгорици (2015–2018). Циљ истраживања био је да се види колико је данашња основна школа успешна у развоју пожељних ОКВ ученика. Пошто се циљ васпитања увек односи на личност васпитаника и процес формирања личности (Antonijević, 2012), можемо рећи да је циљ рада био испитивање васпитне улоге школе данас. Предмет је био анализа одабраних ОКВ које ученици стичу у основној школи у Црној Гори на основу мишљења наставника, ученика и родитеља. На основу релевантне литературе и образовних закона и докумената, припремили смо листу пожељних ОКВ са њиховим одредницама, па су представници Завода за школство и Министарства просвете Црне Горе одабрали ОКВ које ће се испитивати: поштење, толеранција, одговорност, поштовање, упорност, сарадљивост, солидарност, стрпљивост, самосталност, креативност, емпатичност, отпорност, оптимизам, самоконтрола, захвалност, мирољубивост, радозналост, самосвесност, самопоуздање и недискриминација.

Методологија истраживања

Задаци истраживања били су да се испита: које ОКВ имају данашњи ученици, према мишљењу наставника, ученика и родитеља; које ОКВ би школа требало да подржава и развија код ученика; колико данашња основна школа у Црној Гори успешно подржава развој пожељних ОКВ; како се, према мишљењу наставника и родитеља, у школи могу развијати пожељне ОКВ код ученика; и које су, према мишљењу наставника и родитеља, главне препреке за развијање пожељних ОКВ у школи и која врста подршке је потребна школи да би подстицала њихов развој.

За потребе овог истраживања наменски су креирани упитник за ученике, упитник за наставнике и стручне сараднике, упитник за родитеље и полуструктурирани интервјуи за наставнике и ученике, којима смо допунски проверавали њихове одговоре из упитника. У истраживању је учествовало 236 ученика, 114 родитеља и 186 наставника из осам основних школа с подручја Подгорице, Спужа и Бара (табела 1). У узорку запослених у школи испитаници су били најчешће женског пола (82%), с радним стажом између 11 и 20 година. Узорак родитеља 70% чине мајке (родитељи су сами бирали ко ће попунити упитник).

Табела 1. Структура узорка

Ученици	f	%
Женско	122	51,7
Мушко	114	48,3
Укупно	236	100,0
Наставници, стручни сарадници према полу	f	%
Женско	140	87
Мушко	21	13
Укупно	161	100
Наставници, стручни сарадници према радном месту	f	%
Наставници разредне наставе (1–5)	66	35,5
Наставници предметне наставе (6–9)	95	51,1
Стручна служба (психолог, педагог)	25	13
Укупно	186	100,0

За испитивање смо изабрали ученике адолесцентног узраста превасходно због тога што је предмет испитивања у складу са њиховим развојним способностима и интересовањима, то је време када се интензивно постављају питања о идентитету (ко сам ја, какав сам), о улогама, односу са другима, вредностима и уверењима о свету који их окружује. Ученици у узорку углавном су из VIII (87%), а мањи проценат из VII (13%) разреда⁴. Узорак је уједначен по полу. Према школском успеху на полугодишту, 2/3 узорка чине врло добри (40%) и одлични (29%) ученици, 1/5 (20%) ученици с добрим успехом, 2% ученици с успехом довољан и 9% с успехом недовољан. За обраду података коришћен је стандардни програм СПСС. Урађена је квантитативна и квалитативна обрада података.

Резултати истраживања и дискусија

Које ОКВ имају данашњи ученици?

Према мишљењу највећег броја ученика, наставници највише цене код ученика послушност, одговорност, упорност, поштење и марљивост (табела 2). И родитељи издвајају истих пет особина као оне које наставници највише цене код ученика. Када смо питали наставнике које особине родитељи цене код своје деце, поред одговорности и послушности, међу првих пет особина појављују се и сналажљивост, самосталност и самопоуздање.

4 Основна школа у Црној Гори траје девет година и обухвата узраст ученика од 6 до 15 година.

Према оцени наставника, ученици су нестрпљиви, немају самоконтролу, не труде се (лењи су), лако одустају и нису одговорни. Наставници разредне наставе позитивније оцењују ученике у односу на све особине, осим на солидарност. Највеће разлике између наставника разредне и предметне наставе односе се на марљивост и радозналост, које учитељи боље оцењују него предметни наставници. Судећи према овим налазима, изгледа да школа с годинама не успева да развије код ученика мотивацију и позитиван однос према раду и сазнавању.

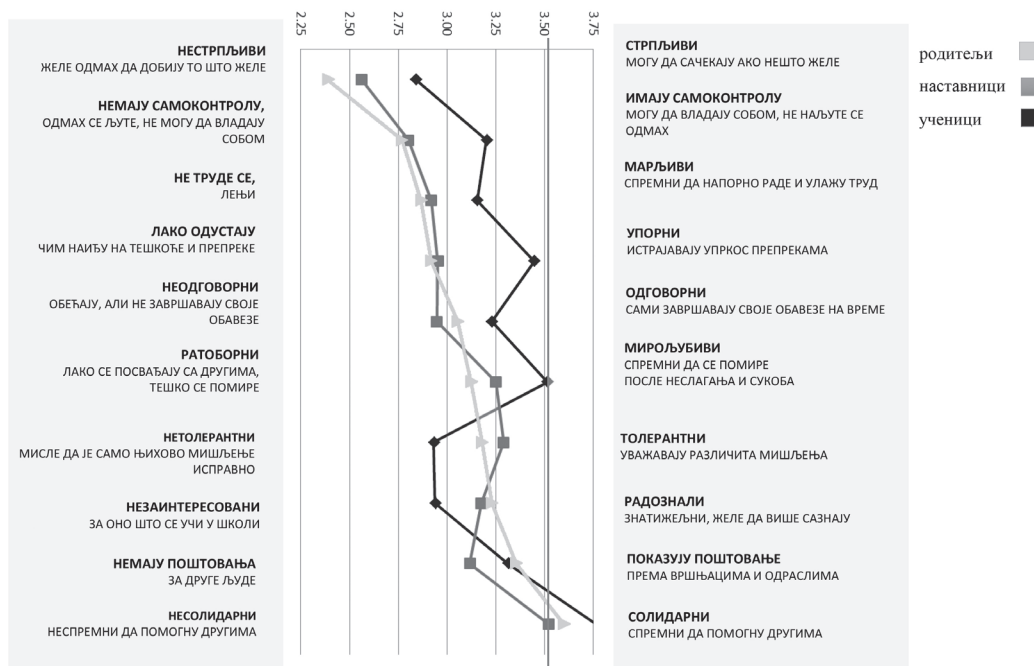
Родитељска процена понашања ученика веома је слична оцени наставника, с тим што су родитељи нешто боље оценили одговорност и поштовање, али они своју децу сагледавају као мање толерантну и мање мирољубиву.

Табела 2. ОКВ које се цене код ученика

	Ученици за наставнике	Родитељи за наставнике	Наставници за родитеље
послушност	83,9	68,4	50,5
одговорност	83,9	80,7	66,7
упорност	58,9	53,5	43,0
поштење	54,7	34,2	45,2
марљивост	53,0	60,5	37,1
одлучност	40,7	31,6	29,6
самосталност	26,7	46,5	51,6
сналажљивост	26,7	31,6	57,5
самопоуздање	24,2	28,1	51,1
радозналост	21,2	21,1	21,5
оптимизам	9,7	8,8	22,0
солидарност	8,1	25,4	16,7
повученост	3,4	1,8	1,1
пасивност	2,1	0	1,6

Постоји значајна разлика између слике коју ученици имају о себи и онога како их оцењују њихови наставници и родитељи (графикон 1). Од десет испитиваних димензија, ученици своје понашање оцењују значајно боље у односу на све димензије осим толеранције и радозналости. Та је разлика већа, што ученици имају бољи успех. Ученици оцењују себе као мање заинтересоване за оно што се учи у школи у односу на оно како их оцењују њихови наставници и родитељи, што би био сигнал да је ученичка ниска мотивација за учење и рад реално још нижа него што се чини споља гледано или гледано преко оцена.

Графикон 1. Карактеристике данашњих ученика



Које ОКВ које би школа требало да подржава и развија код ученика?

Ученици, наставници и родитељи високо су сагласни да су приоритетне особине које би школа требало да развија код ученика: одговорност, поштење, упорност, самопоуздање, креативност, толерантност и самосталност (табела 3). Готово сваки други ученик бира поштење, одговорност и упорност. Интересантно је да су међу првих десет особина одабраних по важности ученици навели захвалност (ранг 4, 37% ученика), а да се ова особина не налази међу приоритетима у одговорима наставника (претпоследњи ранг 19, 7,5% наставника) и родитеља (ранг 16, 12% родитеља). Оптимизам се налази међу приоритетним особинама код родитеља (20%) и ученика (21%), а нешто мање је вреднују наставници (14%).

Наставничка листа приоритетних особина карактеристична је по особинама радозналост (32%) и сарадљивост (22%), што су важне особине за успешно учење и интелектуални рад. Само је 9% ученика и 15% родитеља издвојило радозналост међу првих пет пожељних особина, а сарадљивост 14% ученика и 15% родитеља. Око петине ученика и родитеља међу своје приоритете ставља недискриминацију и она је међу првих десет на њиховим листама, док је наводи свега 12% наставника, што је чудно, с обзиром на то да није ретка појава дискриминације у школи (нпр., Simić, 2008), а да та особина постаје нарочито важна с увођењем инклузивног образовања.

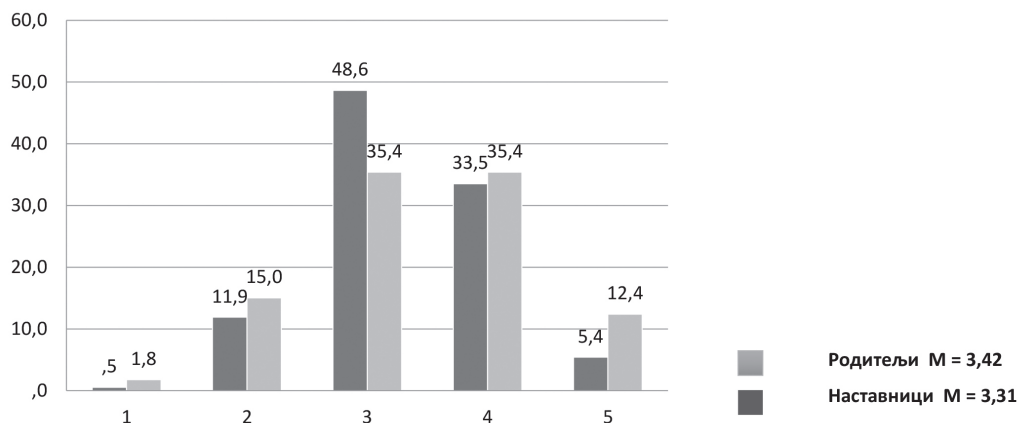
Табела 3. Особине које би школа требало да развија код ученика

	Ученик			Наставник			Родитељ	
	f	%		f	%		f	%
ПОШТЕН	206	87,3	ОДГОВОРАН	128	68,8	ОДГОВОРАН	77	67,5
ОДГОВОРАН	132	55,9	УПОРАН	91	48,9	ПОШТЕН	59	51,8
УПОРАН	115	48,7	КРЕАТИВАН	88	47,3	САМОПОУЗДАН	56	49,1
ЗАХВАЛАН	87	36,9	ПОШТЕН	84	45,2	УПОРАН	55	48,2
ТОЛЕРАНТАН	68	28,8	САМОПОУЗДАН	68	36,6	КРЕАТИВАН	49	43,0
САМОПОУЗДАН	67	28,4	ТОЛЕРАНТАН	65	34,9	ПОШТОВАЊЕ	38	33,3
ПОШТОВАЊЕ	66	28,0	САМОСТАЛАН	62	33,3	САМОСТАЛАН	33	28,9
КРЕАТИВАН	54	22,9	РАДОЗНАО	59	31,7	ТОЛЕРАНТАН	24	21,1
НЕДИСКРИМИНАЦИЈА	53	22,5	ПОШТОВАЊЕ	53	28,5	ОПТИМИСТИЧАН	23	20,2
САМОСТАЛАН	51	21,6	САРАДЉИВ	41	22,0	НЕДИСКРИМИНАЦИЈА	22	19,3
ОПТИМИСТИЧАН	50	21,2	ОПТИМИСТИЧАН	26	14,0	СОЛИДАРАН	19	16,7
СОЛИДАРАН	36	15,3	СТРПЉИВ	23	12,4	САРАДЉИВ	17	14,9
СТРПЉИВ	36	15,3	НЕДИСКРИМИНАЦИЈА	23	12,4	РАДОЗНАО	17	14,9
САРАДЉИВ	34	14,4	САМОКОНТРОЛА	21	11,3	САМОКОНТРОЛА	15	13,2
ЕМПАТИЧАН	27	11,4	САМОСВЕТАН	21	11,3	СТРПЉИВ	14	12,3
МИРОЉУБИВ	26	11,0	ЕМПАТИЧАН	20	10,8	ЗАХВАЛАН	14	12,3
ОТПОРАН	22	9,3	СОЛИДАРАН	16	8,6	МИРОЉУБИВ	14	12,3
РАДОЗНАО	21	8,9	МИРОЉУБИВ	15	8,1	САМОСВЕТАН	12	10,5
САМОКОНТРОЛА	19	8,1	ЗАХВАЛАН	14	7,5	ЕМПАТИЧАН	10	8,8
САМОСВЕТАН	17	7,2	ОТПОРАН	10	5,4	ОТПОРАН	4	3,5

Колико је основна школа успешна у развоју пожељних ОКВ код ученика?

Према оценама наставника и родитеља, школа је просечно успешна у остваривању ове своје васпитне улоге (графикон 2). Интересантно је да су наставници предметне наставе нешто боље оценили успешност школе у развоју пожељних ОКВ ученика ($M=3.34$) него наставници разредне наставе ($M=3.29$). Разлоге за недовољну ефективност школе у остваривању ове њене улоге различито виде наставници и родитељи. По мишљењу наставника, основни разлози су: неадекватан однос родитеља према школи (77), начин и организација рада у школи (31), неповољне друштвене околности (16), неадекватна законска регулатива и услови рада (15), неадекватност наставника (6). По мишљењу родитеља, разлози су: неадекватност наставника (24), школа занемарује васпитну улогу (17), неадекватни закони, планови и програми (15), неповољне друштвене околности (13) и неадекватан однос родитеља према школи (3).

Графикон 2. Оцена успешности школе у развоју пожељних ОКВ ученика

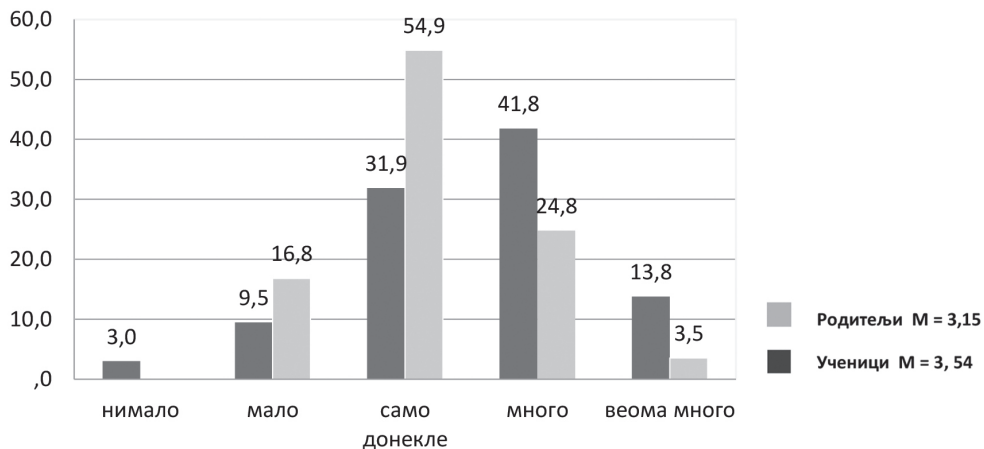


Од укупно 95 разлога које су навели наставници, свега шест (6,3%) односи се на њих саме – да поједини наставници немају знање и/или искуство у васпитном раду с ученицима, да су незаинтересовани, немотивисани и да данас „свако може бити наставник“, тј., да систем не препознаје професионализам наставника. Из ових одговора очигледне су две ствари. Прво, да наставници недовољно увиђају да њихов начин рада и њихов однос с ученицима представља модел понашања одређених социјалних улога. Друго, још важније, да начин на који образујемо васпитава. Изабрани метод рада имплицира и одређени положај ученика у процесу наставе/учења, а то шаље важну васпитну поруку ученицима. Овај проблем тесно је повезан с иницијалним образовањем наставника и припремом за улогу наставника.

И родитељи препознају неповољне услове рада у школи и неадекватан друштвени статус школе и образовања као препреке за успешно васпитно деловање школе. Мали број родитеља указује на властиту одговорност: да има родитеља који не пружају подршку школи у васпитном деловању или, што је много горе, активно урушавају углед школе код деце показујући своје непоштовање према школи као институцији и према наставницима који раде у њој.

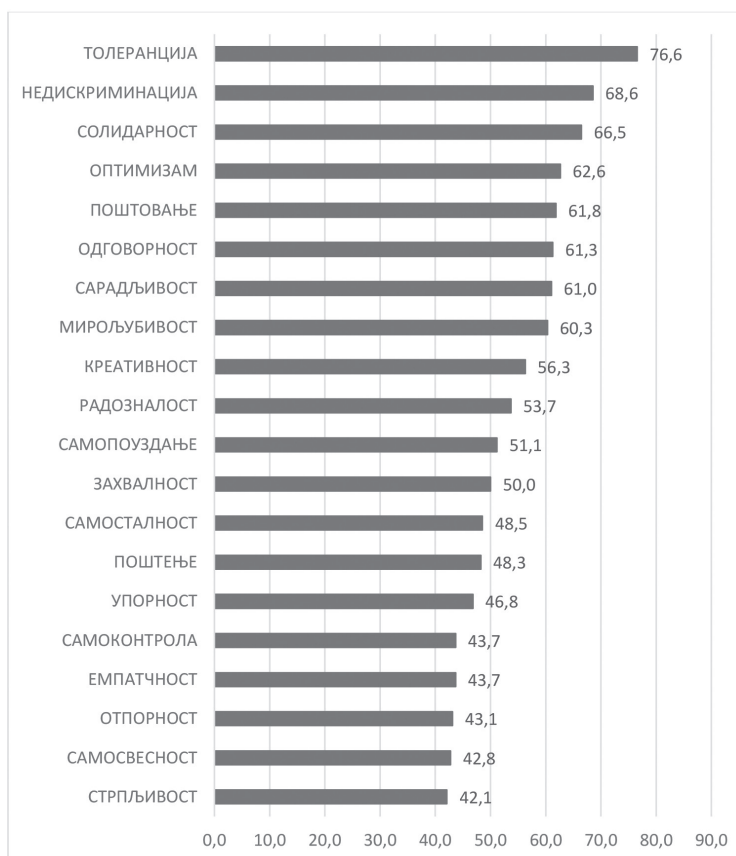
Половина ученика (55,6%) сматра да им школа много (41,8%) или веома много (13,8%) помаже да развију изабране особине, што говори да деца још увек имају поверења у школу (графикон 3). Процент родитеља који стоје уз такве тврдње далеко је мањи (28,3%). Половина родитеља (54,9%) сматра да је данашња школа само донекле успешна у развијању особина које су изабрали као приоритетне (одговоран, поштен, самопоуздан, упоран и креативан). Наставници боље оцењују допринос школе развоју пожељних ОКВ. Према мишљењу највећег броја наставника, школа остварује највећи утицај у домену развијања толеранције, недискриминације, солидарности, оптимизма и поштења, а најмањи је утицај школе на развој стрпљивости, самосвести, оптимизма, емпатичности и самоконтроле.

Графикон 3. Колико школа доприноси развоју изабраних ОКВ ученика



Колико школа утиче на развој појединих особина ученика, проверили смо на још један начин, испитујући колико су у школском раду присутне активности које имају васпитни потенцијал и које су значајне за развој следећих особина ученика: аутономија (планирање са наставником циљева учења), осећајност и емпатија (изражавање и анализирање својих и туђих осећања), одговорност (за своје поступке), хуманост и солидарност (тражење и давање помоћи другоме), сарадња (договарање и учење у пару или групи), одлучивање (доношење и образлагање одлука), и изражавање властитог мишљења и ставова (у односу на наставу и учење). Тражили смо независно процене од наставника и ученика. Већ летимични преглед графикона 4. и табеле 4. показује да наставници процењују да су васпитно корисне активности ретко или понекад заступљене у школском раду или да их нема. Према ученичкој оцени, заступљеност ових активности у школском раду је занемарљиво мала, а наставници их оцењују као нешто присутније на појединим часовима. Једине активности које и наставници и ученици виде као свакодневне јесу тражење подршке, савета или помоћи од наставника када ученику нешто не полази за руком (50,3% наставника и 28,9% ученика) и да ученици пружају помоћ онима којима је помоћ потребна (28,1% наставника и 30% ученика). Овај последњи налаз је у сагласности са проценом све три групе (наставника, ученика и родитеља) да су ученици солидарни (графикон 1).

Графикон 4. Колико школа доприноси развоју одабраних ОКВ (одговори наставника)

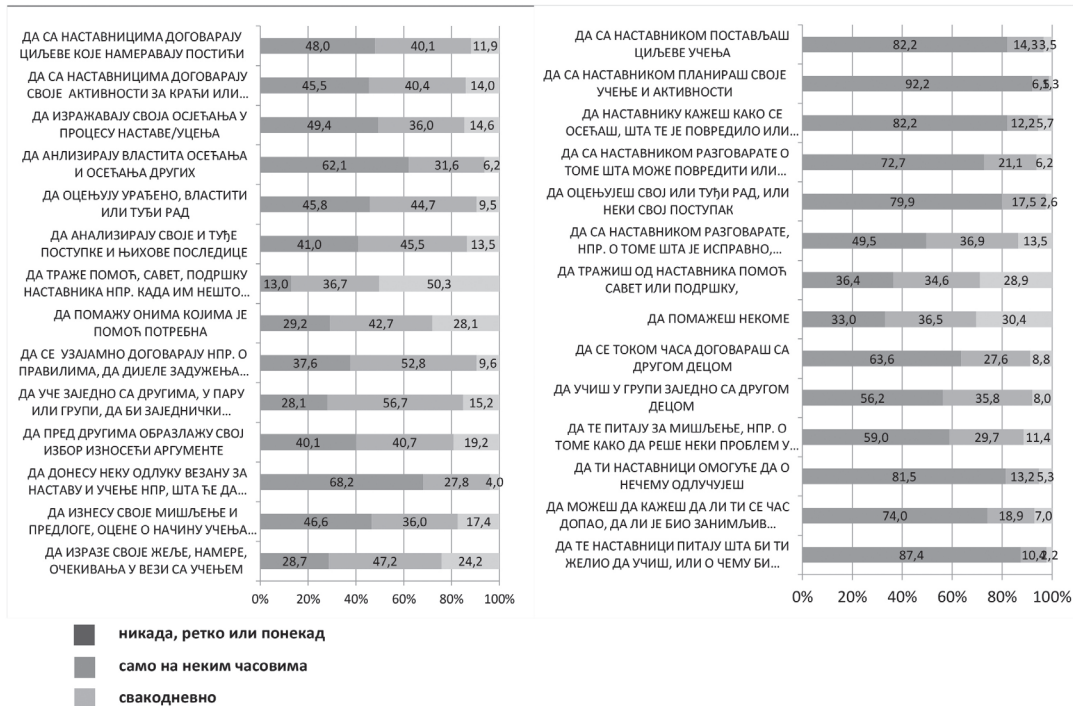


Када погледамо скуп активности које илуструју коришћење активног учења, види се да, чак и према оценама наставника, у пракси наставног рада доминира метода предавања и усменог излагања и пасиван положај ученика (табела 4): изражавање жеља, намера и очекивања у вези с учењем/наставом (наставници 24,2%, ученици 4,2%, то је и највећа разлика); оцењивање властитог или туђег рада (наставници 9,5%, ученици 2,6%); постављање циљева у учењу (наставници 11,9%, ученици 3,5%); планирање и руковођење властитим учењем (метакогниција) да би се остварили постављени циљеви (наставници 14%, ученици 5,3%); изношење мишљења, предлога и оцена у вези с учењем/наставом (наставници 17,4%, ученици 7%); доношење одлука о учењу/настави (наставници 4%, ученици 5,3%); заједничко учење с другима (наставници 15,2%, ученици 8%); аргументовано образлагање избора (наставници 19,2%, ученици 11,4%); анализирање властитих и туђих поступака и њихових последица (по 13,5%); узајамно договарање и дељење задужења (наставници 9,6%, ученици 8,8%).

Табела 4. Заступљеност активности у школском раду које су значајне за развој ОКВ ученика

Наставник

Ученик



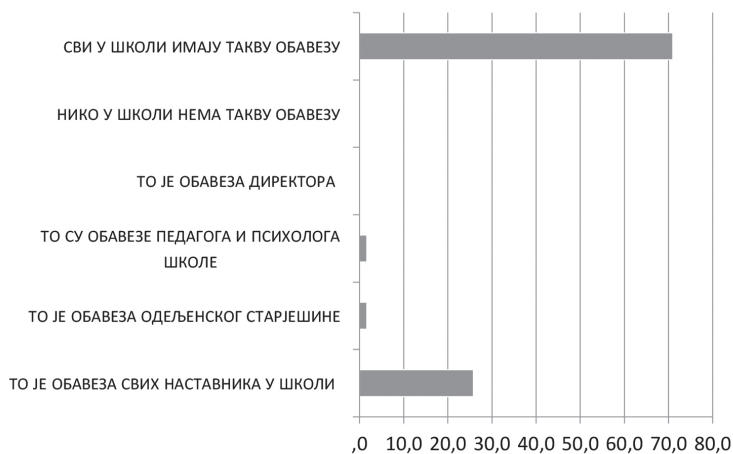
На основу добијених налаза можемо рећи да се ученицима у школском раду оставља мало простора за аутономију, одговорност, одлучивање, изражавање властитог мишљења, сарадњу, пружање помоћи другима и планирање властитих активности. Још је мање простора за изражавање осећања у процесу наставе/учења (наставници 14,6%, ученици 15%), анализирање властитих и туђих емоција, развој емпатије и култивисање односа према емоцијама (по 6,2%). Ово су важне социоемоционалне компетенције (Zins & Elias, 2006), чији је развој тесно повезан с ученичким постигнућем, јер оне подржавају когнитивни развој, могу побољшати централне извршне когнитивне функције, а подржавају и спремност за школу и школску прилагођеност (Denham, 2005; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Greenberg et al., 2003; Immordino Yang & Damasio, 2011; Тошић Radev i Пешикан, 2017a). Нека истраживања показују да понашања ученика као што су сарадња, помагање другима и спремност да се дели са другима јесу бољи предиктор постигнућа ученика него интелигенција ученика (Wentzel, 1993).

Како се у школи моју развијати пожељне ОКВ код ученика?

Постоји готово потпуна сагласност свих испитаних наставника да је развој пожељних особина ученика одговорност свих у школи (71%) и свих наставника (25,8%) (графикон 5). Незнатан проценат испитаника (1,6%) сматра да је то посао стручне службе или одељенског старешине. Сличан однос се уочава и из података да половина наставника настоји да у раду утиче на целовит развој личности ученика; један мањи број руководи се тиме да је најважније код деце развити радне навике, упорност и марљивост, или тиме да је најважније ученике припремити за живот, пре свега, развијањем когнитивних вештина и способности; а само је 5% наставника навело стицање знања као примарни циљ у раду с ученицима. Две трећине наставника (64,5%) увиђа да би се једино целовитим приступом, кроз све предмете, дорадом постојећих програма и увођењем метода активног учења могла постићи васпитно успешна школа.

С друге стране, трећина наставника (35,5%) није рада да се овим бави (графикон 5). Један број наставника (око 10%) ништа не би мењао, тј. они немају потребу ни мотивацију да се баве васпитним радом с ученицима. Слично бисмо могли рећи и за четвртину наставника (25,1%) који бирају опцију развоја ових циљева кроз ваннаставне активности. Они увиђају потребу да се школа бави овим циљевима, али нису спремни да се лично ангажују.

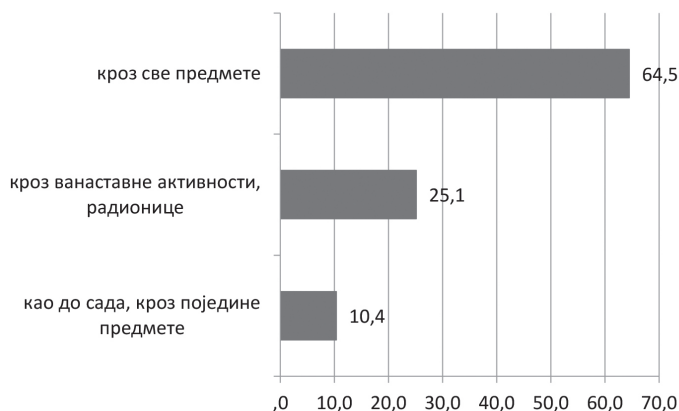
Графикон 5. Ко у школи треба да брине о реализацији циљева који се односе на развој пожељних ОКВ ученика



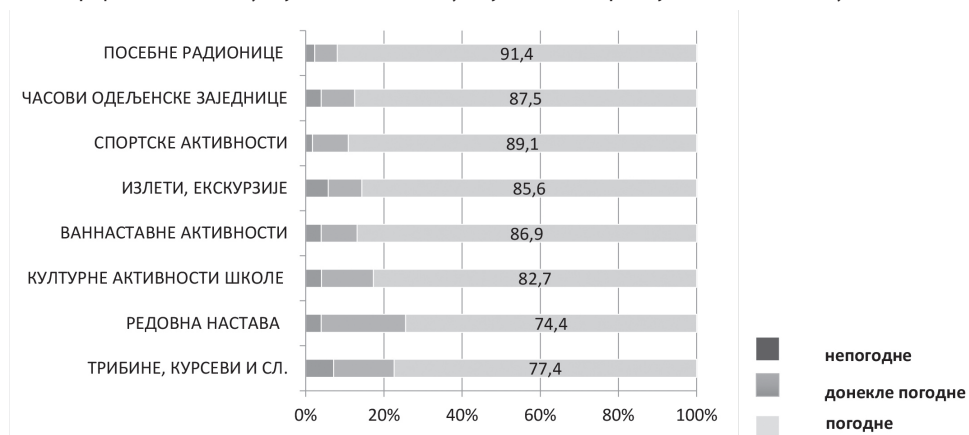
Иако су све понуђене ситуације у школи (графикон 6) оцењене као погодне за развој ОКВ (од 74% до 91%), интересантна је разлика у оцени редовне наставе и ваннаставних и ваншколских активности. Пошто су процењивали сваку од понуђених ситуација, по наставничком мишљењу, најпогодније за развој ОКВ су наменске радионице (91,4%), затим спортске активности (89,1%), часови одељенске заједнице (87,5%), ваннаставне активности (86,9%), излети, екскурзије (85,6%), културне активности школе (82,7%), трибине, курсеви (77,4%), а као најмање погодну виде редовну наставу (74,4%), иако је 64% њих изјавило да васпитне циљеве треба имплементирати кроз све предмете

(табела 8). Несагласје ових налаза говори о сржи проблема – да наставници нису одговарајуће припремљени да развијају пожељне ОКВ код ученика у оквиру свог предмета и да нису свесни утицаја социоемоционалне климе и квалитета њиховог односа с ученицима на постигнућа ученика и развој личности ученика. Истраживања показују да наставници често, посебно у средњој школи или у високом образовању, стављају развој личности и васпитно деловање школе у домен саветодавних састанака са разредом или групом ученика, или у изборну и факултативну наставу (Berkowitz, 2002: 46). У редовној настави васпитање је типично део друштвених предмета, књижевности и историје, док се превиђа да оно треба да се појављује у сваком делу курикулума. У прилог томе говори и то што су наставници дали доста предлога како би се свака од понуђених школских ситуација могла искористити за развијање пожељних особина ученика. Из примера које су навели види се да наставници не препознају васпитни потенцијал коришћења различитих метода рада у редовној настави (в. Ivić, Pešikan i Antić, 2003).

Графикон 6. Како треба реализовати у школи циљеве који се односе на развој личности ученика



Графикон 7. Колико су поједине школске ситуације погодне за развијање пожељних ОКВ ученика



Каква је подршка потребна школи за развијање пожељних ОКВ, а које су главне препреке за њихово развијање у школи?

Наставници сматрају да нису довољно обучени да кроз редовну наставу подстичу развој пожељних ОКВ код ученика и да би им ту много помогла обука и развијени наставни материјали и стручна литература, да запослени у школи међусобно дискутују и договарају се о изабраним ОКВ које ће њихова школа промовисати, и да за спровођење таквих активности добију подршку, пре свега, родитеља, а онда и министарства, Завода за школство и локалне заједнице (табела 5). То све, нажалост, не постоји у редовној пракси. Тако, у курикулумима наставничких факултета у Црној Гори мало се пажње посвећује ОКВ, још мање развоју ОКВ код студената будућих наставника, а најмање обуци наставника да те ОКВ развијају код својих ученика кроз наставу (Pešikan i Lalović, 2017). У школама се никада не дискутује о циљевима из општег или посебних закона о основној или средњој школи, посебно се не разматра које ОКВ школа сматра приоритетним, зависно од услова у којима ради. Ови кораци би допринели педагошкој аутономији наставника и школе, сарадњи унутар школе и сарадњи школе и локалне средине.

Табела 5. Која врста подршке је потребна школи за развијање пожељних ОКВ ученика

Врста подршке	f	%
Развој обука за наставнике о начинима како се ови циљеви могу реализовати кроз редовну наставу	98	52,7
Обезбеђивање подршке родитеља за реализацију ових циљева	90	48,4
Развој наставних материјала који би се могли користити у реализацији датих циљева	80	43,0
Обезбеђивање подршке Министарства и надзорне службе за реализацију ових циљева	53	28,5
Увођење праксе да се у школском колективу дискутује и договора о особинама ученика и вредностима које ће школа промовисати	48	25,8
Обезбеђивање стручне помоћи наставницима од педагога и/или психолога у школи	46	24,7
Развој посебних програма за постизање ових циљева	38	20,4
Обезбеђивање подршке управе школе за реализацију ових циљева	35	18,8
Развој обука за наставнике о начинима како се ови циљеви могу реализовати кроз ваннаставне активности	34	18,3
Увођење ових додатних циљева у школске програме	27	14,5

Као највеће препреке за развој пожељних ОКВ наставници виде (табела 6): недостатак времена због преобимних садржаја које морају да реализују, недовољно уважавање професије наставника у друштву, непостојање подршке родитеља, несагласност ових циљева са доминантним системом вредности у друштву, недовољну мотивисаност

наставника за такву врсту рада с ученицима, и слабији утицај школе у односу на медије, вршњаке и интернет. Дакле, за недовољну успешност основне школе у развоју пожељних ОКВ наставници доминантно „окривљују“ спољне факторе – обим програма, положај професије у друштву, немање подршке од родитеља и судар вредности које промовишу школа и друштво. Тек четвртина наставника (25,3%) види мањак мотивације наставника да се баве васпитним радом као разлог, али, ипак, то виде као већу препреку него недостатак наставних материјала и обучености наставника. Међутим, у интервјуима нису помињали неспремност наставника да се баве васпитним питањима. Али родитељи јесу, јер то виде као другу препреку по важности.

Табела 6. Које су препреке за развој пожељних ОКВ ученика у школи

Врсте препрека	Наставници		Родитељи	
	f	%	f	%
Недостатак времена, преобимни садржаји које наставник мора да реализује	110	59,1	49	43,0
Недовољно уважавање професије наставника у друштву	71	38,2	45	39,5
Непостојање подршке од стране родитеља	69	37,1	45	39,5
Несагласност ових циљева са доминантним системом вредности у реалном животу	68	36,6	37	32,5
Недовољна мотивисаност наставника за такву врсту рада са ученицима	47	25,3	31	27,2
Недовољан утицај школе у односу на медије, интернет, вршњаке итд.	45	24,2	30	26,3
Недовољна системска подршка (Завода за школство, министарства и сл.)	40	21,5	25	21,9
Непостојање наставних материјала за реализацију ових циљева	35	18,8	25	21,9
Недовољна обученост наставника за реализацију ових циљева	27	14,5	14	12,3
Развој тих циљева не би требало да је обавеза школе, већ породице	25	13,4	14	12,3
Непостојање довољне подршке наставницима за примену активног учења у наставном процесу	12	6,5	12	10,5
Чланови школских колектива никада не разговарају о оваквим циљевима и немају усаглашене ставове о њима	10	5,4	8	7,0

Према оцени родитеља (табела 6), наставници сnose велику одговорност што се не реализују васпитни циљеви, како због недостатка времена због обимних програма тако и због недовољне мотивисаности за такву врсту рада с ученицима. И родитељи препознају недовољну системску подршку за развој овог аспекта рада школе, несагласност ових циљева с доминантним системом вредности у друштву, мањи утицај школе у односу на медије, интернет и вршњаке и недовољно уважавање професије наставника у друштву.

Закључак

Пред сваки образовни систем поставља се питање пожељних особина личности, компетенција и вредности које треба ученици да развију у току школовања. Истраживање које смо представили имало је за циљ да утврди колико је, према мишљењима наставника, ученика и родитеља, данашња основна школа у Црној Гори успешна у развоју пожељних ОКВ код ученика. Значај овог рада може бити двострук. С једне стране, то је разматрање изазовног и стално актуелног питања дефинисања циљева васпитно-образовног процеса (пре свега, садржаја циљева, њиховог вредносног и идеолошког оквира), посебно укључивања наставника у дискусију о циљевима и развијања свести о њиховој важности.

С друге стране, добијени резултати су важни јер указују на важне практичне проблеме и правац њиховог решавања. Први јесте проблем образовања и усавршавања наставника за васпитни рад са ученицима, како да кроз редовну наставу раде на развоју ОКВ које образовна политика предвиђа. Наставници дају социјално пожељан одговор да је развој ОКВ ученика обавеза свих наставника у школи, међутим „аболирају“ себе и своје колеге од одговорности, јер не виде редовну наставу као место за развој ОКВ, не виде да начин на који образујемо васпитава и не виде васпитни потенцијал коришћења различитих метода активног учења/наставе. Они су свесни да нису довољно обучени за рад на развоју пожељних особина ученика, али се осећају и несигурно, јер им недостаје подршка система (Министарство, Завод) и родитеља. Тиме се отвара питање концепције улоге наставника (како је она дефинисана у образовној политици), која се мора одразити на концепцију њиховог образовања. Нажалост, на наставничким факултетима у Црној Гори занемарљиво мало се ради и на развоју ОКВ студената – будућих наставника и на њиховом обучавању да развијају кључне ОКВ код својих ученика.

Мишљења смо да ови налази указују на још једну бољу образовања шире гледано, не само у Црној Гори, да је, посебно с оријентацијом на исходе, велики терет пребачен на наставнике, да се постављају високи захтеви у оцени квалитета њиховог рада, а при томе да немају довољно ослонаца (иницијално образовање и усавршавање) нити подршке у раду, тако да су с тим теретом и одговорношћу сами „на ветрометини“ између захтевног система и захтевних (често неоправдано) родитеља.

Други озбиљан проблем на који указују добијени налази јесте запостављеност социоемоционалног учења у школи. Наставници не знају много о утицају социоемоционалних компетенција на когнитивни развој ученика, њихово школско постигнуће и школску прилагођеност. Социоемоционално учење се не помиње ни у једном од курикулума наставничких факултета, будући наставници не уче о односу когниције и емоција, па нису ни свесни утицаја квалитета школске и разредне климе и културе на развој ученика. У нашем образовању још увек влада рационалистичка подела на ум и срце, иако савремена неуробиолошка истраживања доказују сасвим супротно – да не можемо ниједну когнитивну одлуку донети уколико нису укључени емоционални центри (Тошић Радев и Пешикан, 2017б). Бројна истраживања потврђују заснованост оријентације наставе на онога ко учи, међутим, још увек је у образовању живо присутна (и на свесном и на несвесном плану) стара парадигма о настави као процесу

преношења знања, а не учењу као конструкцији знања која укључује целовиту личност онога ко учи и његову интеракцију са вршњацима и одраслима.

Ограничење студије. Главно ограничење ове студије јесте пригодан, а не репрезентативан узорак за Црну Гору (избор школа је репрезентативан за Подгорицу и Бар), тј. њиме нису обухваћени сви типови насеља. Претпоставка је да су ово школе које имају најбоље услове за рад (ресурсе, квалификован наставни кадар, доступност програма усавршавања, наставничких факултета и образовних институција итд.), па добијени резултати представљају најбоље резултате који су се могли добити, тј. да детектовани проблеми заиста постоје у систему, али поред њих можда постоје и неки други, специфични за друге средине.

Литература

- Antić, S. i Pešikan, A. (2015). Naučna pismenost i socio-konstruktivističkaperspektiva. *Psihološka istraživanja*, 28(1), 99–119.
- Antonijević, R. (2012). *Osnove procesa vaspitanja*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Arnett, J. J. (1995). Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 519–533.
- Bell, R. L. & Lederman, N. G. (2003). Understandings of the nature of science and decision making on science and technology based issues. *Science Education*, 87(3), 352–377.
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. *Bringing in a New Era in Character Education* (508), 43–63.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2007). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 5(1), 29.
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 453–484.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt Eds.), *21st Century Skills* (pp. 51–75). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Denham, S. A. (2005). The emotional basis of learning and development in early childhood education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education*, (pp. 85–103). New York: Lawrence Erlbaum.
- Derlega, V. J., Winstead, B. A. & Jones, W. H. (1998). *Personality – Contemporary theory and research*, Second Edition. Chicago: Nelson-Hall Publishers.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466–474.
- Halász, G., & Michel, A. (2011). Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289–306.

- Immordino Yang, M. H. & Damasio, A. (2011). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education: Implications for Educators*, 5(1), 115–133.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet.
- Kohn, A. (1997). How not to teach values: A critical look at character education. *Phi Delta Kappan*, 78, 428–439.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93–100.
- Nucci, L. P., Krettenauer, T., & Narvaez, D. (Eds.). (2014). *Handbook of moral and character education*. Second edition. Routledge.
- Pešikan, A. i Lalović, Z. (2017). *Образovanje za život – ključne kompetencije za 21. vijek u kurikulumima u Crnoj Gori*. Podgorica: Unicef i Zavod za školstvo. Preuzeto 15.9.2017. sa adrese https://www.unicef.org/montenegro/Obrazovanje_za_zivot.pdf.
- Sedler, T. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513–536.
- Simić, M. (2008). *Diskriminacija u obrazovanju*. Beograd: UNICEF.
- Tošić Radev, M., Pešikan, A. (2017a). „Komadić koji nedostaje“ u procesu obrazovanja: socioemocionalno učenje. *Nastava i vaspitanje*, 66(1), 37–54.
- Tošić Radev, M., Pešikan, A. (2017b). Emocije u školi: smetnja ili podrška učenju? *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(2), 261–278.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behaviour and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357–364.
- Zeidler, D. L. & Keefer, M. (2003). The role of moral reasoning and the status of socioscientific issues in science education philosophical, psychological and pedagogical considerations. In D. L. Zeidler (Ed.) *The role of moral reasoning on socio-scientific issues and discourse in science education* (pp. 7–41). Dordrecht, Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.) *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). Bethesda: National Association of School Psychologists.

Примљено: 24. 12. 2017.

Коригована верзија текста примљена: 03. 02. 2018.

Прихваћено за штампу: 15. 05. 2018.

THE DEVELOPMENT OF STUDENT COMPETENCIES, PERSONALITY TRAITS AND VALUES IN TODAY'S PRIMARY SCHOOL

Abstract *The aim of the research presented in this paper was to establish to what extent, in the view of teachers, students and parents, today's primary school in Montenegro is successful in promoting the development of desirable traits, competencies and values (TCVs) in students. The research aimed to investigate the following: what TCVs today's students have, what TCVs school should encourage and foster in students, how many schools successfully support the development of desirable TCVs, how desirable TCVs can be developed in school, what are the principal obstacles to the development of desirable TCVs in schools, and what kind of support schools need in order to foster their development. The sample consisted of 236 students, 114 parents and 186 teachers from eight primary schools in Podgorica, Spuž and Bar. The results obtained indicate that school fails to sufficiently develop the selected TCVs in students. Teachers do not perceive that the manner in which children are educated also affects their personal development, nor do they perceive classroom teaching as a space for developing TCVs; they do not see the developmental potential of various teaching methods and are not sufficiently trained for educational work with students. These findings are significant because they highlight the problem of educating teachers for educational work with students, as well as the neglect of social and emotional learning in schools, which can affect students' achievement and their adjustment to school. The prevailing teaching methods continue to be oral presentations and lectures by teachers, which significantly reduces opportunities for the development of important personality traits in students.*

Keywords: *student personality traits, competencies and values, character development, primary school, education*

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ, КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ И ЦЕННОСТЕЙ У УЧЕНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Резюме *Целью представленного в данной работе исследования было определить насколько, по мнению учителей, учеников и родителей, сегодняшняя основная школа в Черногории успешна в развитии желательных качеств личности, компетенций и ценностей (ККЦ) у учеников. Задачей исследования было изучить: какими ККЦ обладают сегодняшние ученики, какие ККЦ школа должна поддерживать и развивать у учеников, насколько успешно школа поддерживают развитие желательных ККЦ, каким способом в школе можно развивать желательные ККЦ, каковы основные препятствия в развитии желательных ККЦ в школе и какая поддержка необходима школе для поощрения данного развития. Исследование проведено на примере 236 учеников, 114 родителей и 186 учителей из восьми основных школ в Подгорице, Спуже и Баре. Полученные результаты показывают, что школа недостаточно развивает выбранные ККЦ у учеников. Учителя не видят, каким способом применяемое образование воспитывает, не видят регулярные занятия как место для развития ККЦ, не видят воспитательного потенциала различных методов обучения и чувствуют себя не достаточно подготовленными для воспитательной работы с учениками. Полученные результаты имеют большую важность, поскольку они указывают на проблемы в образовании учителей к воспитательной работе, на игнорирование социально-эмоционального аспекта обучения в школе, что может оказать влияние на успеваемость ученика и его адаптацию к школе. В преподавании по-прежнему преобладают устные презентации и лекции преподавателей, при чем значительно уменьшается пространство для развития важных личностных качеств у учеников.*

Ключевые слова: *качества личности, компетенции и ценности, ученик, формирование характера, основная школа, воспитание*