

Јелена Пешић<sup>1</sup>  
Марина Виденовић  
Дијана Плут  
Универзитет у Београду  
Институт за психологију  
Филозофског факултета

UDK - 371.322-057.874(497.11) ;  
316.728-057.874(497.11)  
Оригинални научни рад  
НВ. LXII 3. 2013.  
Примљен: 9. V 2013.

## КАКО СРЕДЊОШКОЛЦИ ДОЖИВЉАВАЈУ ОБРАЗОВНЕ АКТИВНОСТИ: КВАЛИТАТИВНА АНАЛИЗА ВРЕМЕНСКОГ ДНЕВНИКА

**Апстракт** *Начин на који млади доживљавају образовне активности важан је не само за разумевање развојних процеса који се дешавају у контексту тих активности, већ и њихових развојних ефеката. Зато смо желели да налазе о количини времена које средњошколци проводе у образовним активностима допунимо подацима о томе како они доживљавају рад у школи и учење код куће, и то у погледу менталне захтевности, мотивационе вредности и циљева/значаја ових активности. Спонтани описи ученика прикупљени су методом 24-часовног временског дневника, а обрађени методом анализе садржаја. Истраживање је обављено на узорку од 922 ученика средњих школа, структурисаном по региону, узрасту и типу школе. Анализа је показала да средњошколци углавном доживљавају образовне активности као ментално захтевне и напорне, али не и као изазовне и мотивишуће, док њихове циљеве и значај опажају скоро искључиво инструментално. Не тако мали број позитивних коментара показује да одређене теме (предмети) и наставне активности (наставници) успевају да подстакну унутрашњу мотивацију ученика, као и да су школска постигнућа значајан извор њиховог доживљаја компетентности и самовредновања. Педагошке импликације налаза разматране су из перспективе позитивног развоја младих и утицаја ученичког доживљаја на образовна постигнућа.*  
**Кључне речи:** *доживљај образовних активности, средњошколци, временски дневник.*

## HOW HIGH-SCHOOLERS PERCEIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES: A QUALITATIVE ANALYSIS OF TIME RECORDINGS

**Abstract** *The way the young perceive educational activities is important not only for understanding the developmental processes that take place in the context of these activities, but also their developmental effects. That is why we wanted to supplement the findings about the quantity of time that high-schoolers spend in educational activities with the data how they perceive their activities at school and studying at home, considering mental requirements, motivational values and aims/importance of these activities. Spontaneous descriptions of the students, compiled by the method of keeping 24-hour diary were analyzed by the method of content analysis. The research included 922 high school students, divided into groups according to the region, age and the type of the school. The analysis showed that high-schoolers perceive educational activities mainly as mentally demanding and tedious, not as challenging and motivating, while their aims and*

<sup>1</sup> pesicjelena011@gmail.com

*importance they see exclusively from the instrumental point of view. Not a small number of positive comments indicate that some themes (school subjects) and educational activities (teachers) succeed to stimulate intrinsic motivation, and that academic attainments are significant sources of their sense of competence and self-respect. Pedagogic implications of the findings were considered from the perspective of positive development of the young and the influence of the students' experiences upon academic achievements.*

**Keywords:** *perception of educational activities, high-schoolers, time diary.*

## КАК СРЕДНЕШКОЛЬНИКИ ВОСПРИНИМАЮТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АКТИВНОСТИ: КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ДНЕВНИКА ВРЕМЕНИ

**Резюме** *Как молодые люди воспринимают учебные активности - очень важно определить, в первую очередь для понимания процессов и эффектов развития, которые проходят в контексте этой активности. Нам хотелось количество времени, которое среднешкольники проводят в образовательных активностях в школе, дополнить информацией о том, как они воспринимают эти активности в школе и дома, с точки зрения интеллектуальной сложности, мотивационных ценностей и целей / важности этих активностей. Спонтанные описания учащихся были собраны в 24-часовом дневнике времени и обработаны с помощью анализа содержания. Исследование было проведено на примере 922 учащихся средней школы, сгруппированных в зависимости от возраста и типа школы. Анализ полученных данных показывает, что учащиеся, как правило, считают образовательные активности требовательными и изнурительными, но не видят в них вызова и мотивации, в то время как образовательные цели и значения считают почти исключительно инструментальными. Достаточно большое количество положительных ответов показывает, что некоторые темы (предметы) и учебные активности (преподаватели) стимулируют внутреннюю мотивацию у учащихся, а успех в учебе является значительным источником чувства компетентности и самооценки. Педагогические последствия выводов обсуждаются из угла положительного развития молодых людей и влияния на успеваемость в образовательном процессе.*

**Ключевые слова:** *восприятие образовательных активностей, ученики средней школы, дневник времени.*

Многи аутори сматрају да подаци о количини времена које млади проводе у образовним активностима пружају само апроксимацију њихових развојно релевантних искустава, због чега их је пожељно допунити испитивањем начина на који млади *доживљавају* ове активности (Hansen et al., 2003; Juster, 2009; Larson & Verma 1999). Информације о томе „шта младе особе мисле и осећају“ током учешћа у образовним активностима „посебно су корисне за увид у развојне процесе који се дешавају у контексту тих активности, као и за разумевање везе између активности и њихових развојних исхода“ (Coatsworth et al., 2005, стр. 366).

Доминантан приступ у дефинисању развојно релевантних аспеката ученичког *доживљаја* образовних активности заснован је на појму

„позитивног развоја“ (Larson et al., 2000), теорији оптималног искуства (Csikszentmihalyi, 1990) и Вотермановом моделу развоја идентитета (Waterman, 1992). Из ове теоријске перспективе није важна само свест о инструменталној вредности образовних активности, већ и искуство менталног ангажовања, прилике за суочавање са когнитивним изазовима који су прилагођени могућностима и интересовањима младих, као и доживљај унутрашње мотивације и задовољства (Hunter & Csikszentmihalyi, 2003; Juster, 2009; Kahneman & Krueger, 2006; Larson & Verma 1999). Образовне активности треба да омогуће и осећање личног раста, јачање доживљаја компетентности и самопоуздања, као и личне одговорности и саморегулације (Mahoney & Stattin, 2000; Schmidt, 2003; Zill et al., 1995). Када је реч о искуствима повезаним са развојем идентитета, потврђено је да су развојно најрелевантнији: доживљај личне експресивности (бављење датом активношћу одражава „оно што ја јесам и што желим да будем“), искуство интензивног интересовања и личне укључености, као и доживљај да је учешће у датој активности усмерено ка остваривању јасних и лично вреднованих циљева (Coatsworth et al., 2005; Sharp et al., 2006; Waterman, 1992).

### Циљеви истраживања

Ово истраживање део је шире студије у којој су методом временског дневника испитиване свакодневне активности средњошколаца. Квантитативна анализа показала је да образовне активности – рад у школи и учење код куће – чине велики део њихове свакодневице (Пешић и сар., 2013). Руководећи се тиме да је ученички доживљај образовних активности један од фактора од којих зависе њихови развојни ефекти, желели смо да ове налазе допунимо квалитативном анализом начина на који средњошколци доживљавају рад у школи и учење код куће. У складу са доминантним приступом у концептуализацији и испитивању субјективног доживљаја образовних активности, формулисали смо три истраживачка питања: (1) како средњошколци процењују *менталну захтевност* рада у школи и учења код куће (степен и врста ангажовања, тежина задатака); (2) како доживљавају *мотивациону вредност* ових активности (унутрашња мотивација и укљученост), (3) какав је њихов лични доживљај *циљева и значаја* ових активности.

### Метод истраживања

За прикупљање података коришћен је метод 24-часовног временског дневника. Испитаници су хронолошки, по полчасовним интервалима, описали активности у које су били укључени током једног радног дана. По властитом избору, уз сваку активност могли су навести и било коју врсту

личног коментара о њој (како су се осећали, о чему су размишљали, и сл.). У стандардним верзијама временског дневника, субјективни доживљај активности иначе се испитује отвореним питањима, док се у неким истраживањима користе посебно конструисане скале процене (Coatsworth et al., 2005; Juster, 2009). Иако скале процене омогућавају разноврсније и објективније податке, предност отворених питања је у томе што пружају аутентичан и неусмераван опис личног доживљаја наведених активности (Stafford, 2009).

У обради података коришћен је метод анализе садржаја. Анализирани су сви одговори (искази) испитаника којима су они спонтано описали свој доживљај образовних активности. Значењска јединица анализе били су појединачни *коментари* садржани у тим одговорима (пошто је један одговор могао да обухвати и већи број коментара).<sup>2</sup> Приликом дефинисања садржинских *категорија* у које су разврставани коментари, комбиновали смо дедуктиван и индуктиван приступ. Три категорије – *ментална захтевност*, *мотивациона вредност*, као и *лични доживљај циљева и значаја* образовних активности, изведене су из полазног оквира истраживања, описаног у уводном делу рада. Након прегледа материјала, на основу одговора испитаника додата је и четврта категорија – *однос према школи*. Реч је о коментарима који изражавају генерално позитиван или негативан однос ученика према школи, појединим предметима, наставницима или вршњацима. Коментари су класификовани према садржају у ове четири категорије, а према валенци у позитивне и негативне. Процент слагања између два независна процењивача износио је 86%.

### Узорак

Истраживање је спроведено на узорку од 922 ученика средњих школа (385 мушког и 537 женског пола), структурисаном по региону (Београд, северна, централна и јужна Србија), узрасту (од I до IV разреда) и типу школе (гимназије, четворогодишње и трогодишње стручне школе).

### Резултати са дискусијом

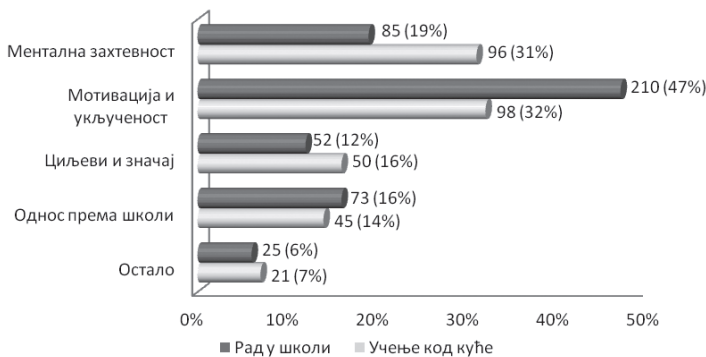
Подаци о садржинској структури коментара приказани су графиконом 1.

Видимо да се највећи број коментара садржински односи на мотивациону вредност рада у школи и учења код куће, а потом и на њихову менталну захтевност (две трећине свих коментара). Истраживања показују да у

<sup>2</sup> Из 427 одговора о школским активностима изведено је укупно 445 коментара, док је у 304 одговора о учењу код куће било укупно 310 коментара. То значи да је највећи број ученичких одговора хомоген по значењу, у смислу да садржи само један коментар.

спонтаним описима ученика иначе доминирају ове две категорије одговора (Larson & Verma 1999), док је њихов доживљај циљева и значаја образовних активности лакше добити посебно конструисаним питањима или скалама процене (Coatsworth et al., 2005). Разумљиво је да су из ученичке перспективе примарна управо искуства о томе колико им је оно што раде занимљиво или досадно, односно лако или тешко.

График 1: Заступљеност коментара по категоријама<sup>3</sup>



Погледајмо шта су ученици конкретно коментарисали у оквиру сваке од ових категорија и колика је заступљеност тих поткатегија (табела 1).

### Ментална захтевност

Упадљива доминација негативних коментара у овој категорији показује да средњошколци доживљавају образовне активности као веома захтевне и напорне. Они се највише жале на тешкоће у вези с *одржавањем пажње и концентрације*, а као разлоге за то најчешће наводе поспаност („још ми мозак не функционише, па баш и не могу да пратим шта прича; спава ми се, а имам још две лекције да научим“), као и осећање умора и презасићења („шта рећи, скоро цео дан смо у школи, немогуће је одржати концентрацију; не могу више да учим, уморна сам и исцрпљена“). У школи се, мада ређе, као разлог наводи и глад („слабо слушам, гладна сам и једва чекам ужину“), као и начин рада наставника („досадно предаје, не могу да је пратим; ништа не разумемо професорку кад прича“).

Другу групу чине такође бројни коментари који се односе на *тежину задатака* и активности. Већи број негативних коментара показује да је

<sup>3</sup> У неспецификованим коментарима није наведено на шта се односе („одлично је било у школи“), док у ирелевантним није ни исказан доживљај („губили смо часове; закаснио сам на час“).

ученицима углавном тешко оно што раде у школи и што треба да науче код куће („градиво је веома тешко; једва сам скапирала – баш је компликовано; контролни из математике је био баш тежак“). Међутим, у односу на остале поткатеорије, позитивни коментари и нису тако ретки („није било тешко оно што смо радили; тест је био лак; није тежак домаћи, брзо сам научила“).

**Табела 1: Садржај и број коментара по категоријама**

Категорија коментара	Садржај коментара	Број коментара: позитивни, негативни, укупно					
		Рад у школи			Учење код куће		
Ментална захтевност	Концентрација	2	42	44	6	34	40
	Тежина	7	14	21	8	18	26
	Трајање	-	8	8	-	1	1
	Количина обавеза	-	3	3	-	3	3
	Саморегулација	2	-	2	12	2	14
	Напор (уопштено)	-	7	7	-	12	12
	Укупно за категорију	11	74	85	26	70	96
Мотивација	Занимљивост	42	114	156	7	57	64
	Укљученост	8	46	54	26	8	34
	Укупно за категорију	50	160	210	33	65	98
Циљеви и значај	Вредновање образовања	2	2	4	3	2	5
	Вредновање постигнућа	18	30	48	25	20	45
	Укупно за категорију	20	32	52	28	22	50
Однос према школи	Школа генерално	2	25	27	1	-	1
	Предмети	3	7	10	14	27	41
	Наставници	4	6	10	-	-	-
	Вршњаци	25	1	26	3	-	3
	Укупно за категорију	34	39	73	18	27	45
Остало	Неспецификовани	11	1	12	-		
	Без доживљаја	13			21		
	Укупно за категорију	25			21		
Тотал		126	306	445	87	202	310

Школске активности ученици доживљавају као претерано напорне и због *дужине трајања* часова и школског дана („45 минута је много; требала ми је пауза; превише је часова за један дан; већ смо се тотално унервозили,

скоро цео дан смо у школи“), а ређе и због оптерећености *великим бројем обавеза* („имамо превише обавеза и стално нас испитују“). Количину обавеза ученици ређе наводе као проблем и у вези са учењем код куће („нису тешки задаци за домаћи, али их баш пуно има“, „учити, учити, учити, па где је томе крај“).

Доживљај образовних активности као веома захтевних није специфичан само за наше средњошколце. Истраживања у којима је такође примењен метод временског дневника показују да млади из различитих делова света доживљавају рад у школи и учење код куће као високоангажујуће активности, које захтевају пуну пажњу и концентрацију, као и улагање великог менталног напора (Larson & Verma 1999). То је, с једне стране, добро, јер резултати бројних студија потврђују да је за оптималан развој младих неопходно укључивање у ментално ангажујуће активности, које пружају прилику за интеракцију са комплексним информацијама и изградњу когнитивних вештина (Hunter & Csikszentmihalyi, 2003; Mahoney & Stattin, 2000; Schmidt, 2003). С друге стране, поменуте студије такође показују да се најбољи ефекти постижу када су захтеви са којима се ученици суочавају оптималног интензитета, односно мало изнад њихових актуелних могућности. То је важно не само због образовних постигнућа, већ и због јачања њиховог доживљаја компетентности и самопоуздања, као и капацитета за ношење са стресом и свакодневним изазовима.

Из перспективе позитивног развоја младих посебно је занимљива група коментара који се односе *саморегулацију у учењу*. Ова поткатегија није много заступљена, али је једна од ретких у којој доминирају позитивни коментари. У њима ученици истичу важност: доброг распореда обавеза („организација је најбитнија; имам доста обавеза, али успем све да их ускладим; трудим се да редовно учим“); прилагођавања захтевима предмета („прво компликована географија, па прелазим на историју; не треба ми много времена да научим музичко“; „*читање* биологије подразумева учење са великом пажњом“); временске организације учења („мислим да ми ово време одговара за учење; два сата су ми довољна за учење; не ваља када у последњем тренутку радимо домаћи“), као и стратегија за повећавање мотивације и концентрације („слушам тиху музику, опушта ме; када је укључен телевизор, више гледам него што учим; када сам стварно усмерена на то што учим, брзо запамтим; кажем себи – мајсторе, још само мало па си научила овај предмет“). Изградња вештина управљања временом и стратегија саморегулације у учењу виде се као важне добити коју млади имају од високоструктурисаних образовних активности (Mahoney & Stattin, 2000; Schmidt, 2003; Zill et al., 1995).

*Мотивација и укљученост*

Скоро половина ученичких коментара о раду у школи односи се на његову мотивациону вредност, од чега највише на *занимљивост* градива и наставних активности. Очекивано, број негативних коментара знатно је већи од позитивних, при чему ученици најчешће наводе уопштене оцене да им је у школи досадно („није баш занимљиво; на часовима тотални смор, као и обично; време споро пролази“), док се досада ређе везује за поједине предмете или наставнике („јак ми је досадно на веронауци; професор је досадан; професорка историје сморно предаје“). Уопштени коментари о досади и одсуству унутрашње мотивације доминирају и када је реч о учењу код куће, док се ређе коментаришу појединачни предмети („досадна је математика; историја зна да смори“). Занимљиво је да се у овој поткатегорији јављају и изразито афективно обојени коментари („дивљам од досаде; не могу да верујем да ми најлепше године пролазе у овој досади; ово је право мучење“).

Не треба, међутим, занемарити податак да више од четвртине коментара о занимљивости школских активности (42, или 27%) изражава оцену да оне могу подстаћи унутрашњу мотивацију и доживљај заинтересованости. За разлику од негативних коментара, ученици најчешће не дају уопштене оцене, већ спецификују да им је занимљива одређена тема или активност („занимљива полемика о Хамлету; свиђа ми се када причамо о политичким темама; волим да радим задатке; баш ми је занимљиво на пракси; правили смо сами јеловник и било је супер“), односно да их мотивишу поједини предмети („часови српског су занимљиви; супер је када причамо на грађанском; немачки је веома занимљив предмет, па имам вољу да учим; ко би рекао да је математика интересантна“). Мање је позитивних коментара о учењу код куће, и они су углавном везани за поједине предмете или активности („биологија је интересантна; време брзо прође када радим хемију коју волим; обожавам да радим задатке и читам на енглеском“).

Друга поткатегорија коментара тиче се ученичког доживљаја *личне укључености* на часовима и током учења код куће. Када је реч о школским часовима, доминирају негативни коментари – ученици кажу да претежно и не прате оно што се ради, било да једноставно чекају да се час, тј. школски дан заврши („чекам звоно; кад ће крај часа; размишљам када ћу кући“), или се баве неким другим активностима („лутала сам у мислима док су часови пролазили; играм игрице на мобилном; тајно читам лектуру; причам са другарицом“). Мањи број позитивних коментара могли бисмо окарактерисати као спољашњу мотивацију за праћење наставе („учим као и увек – морам; важно је да слушам ово, можда ће бити на писменом“). Коментари ове врсте доминирају када је реч о учењу код куће, а највећи број њих добро описују речи једне ученице: „нисам баш неки љубитељ учења, али што се



мора, мора се“. Инструменталну природу своје мотивације млади често и експлицирају, наводећи да су посвећени учењу зато што их очекује провера знања („мрзи ме, али морам, јер имам писмену вежбу/ требало је да пита / хтела сам да се јавим да одговарам“).

Преовлађујуће искуство досаде и одсуства унутрашње мотивације није специфично само за средњошколце из Србије. Резимирајући налазе истраживања из различитих делова света, Ларсон (Larson) закључује да се млади често досађују током школских активности, да пажљиво прате часове само током дела времена, као и да само један број ученика активно учествује у раду на задацима (Larson, 2001; Larson & Verma, 1999). Чак и ученици који имају висока постигнућа повезују рад у школи у и учење код куће са малом унутрашњом мотивацијом, високом стопом досаде и других негативних мотивационо-емоционалних стања (Larson & Verma, 1999; Coatsworth et al., 2005).

Овакав доживљај образовних активности, иако није карактеристичан само за наше средњошколце, има веома негативне развојне ефекте. С једне стране, млади губе драгоцене прилике за лично инвестирање, истраживање идентитета, откривање и развој властитих интересовања и талената. Истраживања показују да су управо ова искуства неопходна за њихов оптималан развој (Hunter & Csikszentmihalyi, 2003; Larson et al., 2000; Schmidt, 2003). Доминација спољашње мотивације смањује осећање унутрашњег задовољства, а самим тим и квалитет живота младих (Juster, 2009), док се психолошке добити од образовних активности редукују само на њихове учинке, уз занемаривање добити које би требало да произађу из психолошких процеса активираних током самог учешћа у тим активностима („process benefits“, Kahneman & Krueger, 2006). С друге стране, одсуство унутрашње мотивације смањује и академска постигнућа ученика, јер негативно утиче на иницијативу и аутономију у учењу, задовољство школским активностима и доживљај академске компетентности (Larson & Verma, 1999).

### *Циљеви и значај*

Ученици су веома ретко давали експлицитан коментар о томе како доживљавају циљеве и значај образовних активности. Међу малобројним коментарима ове врсте, једнак је број позитивних и негативних коментара. Позитивни коментари су веома слични – у њима се кратко, без личне елаборације, готово фразеолошки, истиче важност стицања знања и потребе за образовањем („као и сваки дан, научим нешто ново – држим да је то важно; стичем нова знања; учење је важно за неко основно образовање; па добро, морамо мало да се образујемо“). У негативним коментарима ученици кажу да не виде чему ће служити то знање, најчешће због тога што је превише ака-

демско и непримерено животу („радимо синус и косинус, као да ће ме неко у животу то питати; задаци су потпуно некорисни у нашим животима; има превише непотребног градива у нашој школи“). Само један коментар садржи став да учење и знање, сами по себи, нису важни („учење се не исплати“).

С друге стране, има доста коментара који индиректно говоре о томе да је образовање ученицима важно, као и да су школска постигнућа значајан извор њиховог доживљаја компетентности, самопоуздања и позитивног самовредновања. У највећем броју позитивних коментара ученици изражавају своје задовољство оствареним исходима учења („све сам одлично научила; научио сам лепо и темељно, није ме страх да одговарам; задовољна сам како сам научила“), односно резултатима вредновања знања („уродило учење плодом – добила сам петицу; тест сам супер урадила – све сам знала; нас три смо добиле петицу из српског на групном раду, јееј; добила сам петицу, јуху, штребер сам“). У мањем броју позитивних коментара исказана је свест младих о томе да је учење њихова основна дужност („срећна сам што сам завршила све своје битне обавезе; па и нисам баш срећна што учим, али је то моја дужност и обавеза“). Негативни коментари изражавају незадовољство постигнутим („ништа нисам научио, иако треба; велика штета што нисам научио више; ништа нисам знао – добићу јединицу), а често и осећање анксиозности због провере знања и очекивања лоших резултата („постајала сам све нервознија јер се приближава час контролног; страх да ме не пита; сутра имам контролни, а појма немам“).

Очигледно је да ученици имају свест о инструменталној вредности знања и учења, што показују и резултати кроскултурних истраживања (Coatsworth et al., 2005; Larson & Verma 1999): упркос томе што средњошколци процењују образовне активности веома ниско у погледу мотивационе вредности и експресивности, они високо процењују њихову усмереност ка остваривању јасних и важних циљева (то не важи за многе друге активности, које им иначе пружају више задовољства и искуства самоекспресије). Наравно, из угла позитивног развоја младих, доживљај значаја образовних активности не би се смео редуковати само на изградњу знања и вештина које имају инструменталну вредност, већ је важно да их млади препознају и као средство личног раста и истраживања идентитета.

### *Однос према школи*

Ученици су највише коментарисали однос према школи генерално и према *вршњацима*. Очекивано, однос позитивних и негативних коментара у овим поткатегоријама је супротан. Негативни коментари о школи веома су слични и могу се свести на два одговора: „мрзим школу“ и „не разумем људе који воле школу“. Док су позитивни коментари о школи реткост, има

много коментара у којима ученици исказују колико су им важни вршњаци из разреда или школе, свакодневна интеракција с њима, шале и дружење („у школи волим само дружење; велики одмор – то највише волим у школи; друштво је супер; наше међусобно дружење у школи је добро и забавно“). Коментара о вршњацима има, мада наравно мање, и у контексту учења код куће. Из њих видимо да неки ученици воле да уче заједно са вршњацима, али и да они помажу једни другима у савладавању школских обавеза.

Мањи број коментара везаних за школу односи се на став према појединим *наставницима* и *предметима*. Занимљиво је да овде нема јасне доминације негативних коментара (као што је то случај с односом према школи генерално), већ су оцене ученика диференциране у зависности од искуства са појединим предметима („не волим биологију; мрзим математику; историја је закон; јако волим енглески“), односно наставницима („професорка је добра – некад радимо градиво, а некад се зезамо; не волим професорку енглеског, много је строга; професор није није нормалан, сви га се боје, стално виче“). Када је реч о учењу код куће, такође доминирају коментари који се односе на поједине предмете („обожавам хемију; мрзим немачки; мислим да нема горег предмета од историје“).

И ови коментари ученика, иако нису спецификовани као они из претходних категорија, пружају релевантне информације о њиховом доживљају образовних активности. Према емпиријски добро потврђеној теорији социјалне контроле, став ученика према школи, наставницима и школским предметима значајно утиче на јачање или слабљење њихове *везаности за школу*, као и дугорочне *посвећености* образовним и другим вредностима које школа као институција оличава (Hirschi, 1969, према Schmidt, 2003). У том контексту, забрињава податак да су многи од негативних коментара из ове категорије снажно афективно интонирани („школа – ужас, ужас; убило ме; мислим да су неки професори скроз луди; сат и по математике – смрт“).

### **Закључци и педагошке импликације**

Налазе овог истраживања и њихове педагошке импликације можемо сагледати из два угла. Први се односи на образовне активности као свакодневни контекст развоја младих, а други на разумевање утицаја који субјективни доживљај ових активности може имати на квалитет образовних постигнућа ученика. За оба правца разматрања релевантни су налази квантитативне анализе дневничких података, који показују да у образовним активностима наши средњошколци дневно проводе око шест и по сати, што је слично просеку за већину европских земља и знатно више од времена које образовању посвећују средњошколци из САД (Пешић и сар. 2013).

Нажалост, квалитативна анализа дневничких података сугерише да образовне активности нису довољно подстицајне као свакодневни контекст развоја младих. Активности које би требало да подрже њихов позитивни развој више него друге активности у које су свакодневно укључени млади преваходно доживљавају као ментално захтевне, али не и као изазовне и мотивишуће, док њихову улогу у властитом животу опажају скоро искључиво инструментално. То значи да су средњошколци великим делом лишени могућности да у образовном контексту систематски стичу искуства која су неопходна за њихов оптимални развој: искуства личног инвестирања и иницијативе, актуализације и развоја властитих интересовања и талената, као и истраживања идентитета, које у психолошком смислу и обележава период адолесценције. Када се има у виду да слободно време наших средњошколаца испуњава махом неструктурисана доколица, док су ментално изазовне и стваралачке активности веома ретке (Пешић и сар. 2012), јасно је да би бар школске активности требало да им пруже ту врсту стимулације и подстицајног окружења.

Налаз да млади имају малу унутрашњу мотивацију за учење и да су им школске активности углавном неизазовне и досадне свакако није неочекиван. Међутим, он добија посебну конотацију када схватите да се преовлађујући доживљај средњошколаца може сажети речима „не могу да верујем да ми најлепше године живота пролазе у овој досади“ (а реч је о активностима у којима они проводе између трећине и половине будног времена). Експресивна моћ изворних одговора ученика подстиче нас да образовне активности, о којима углавном размишљамо из угла одраслих, сагледамо из перспективе ученика. Посматрано из те перспективе, апсолутно је неопходно повећати мотивациону вредност наставе и учења. Одговори средњошколаца потврђују оно што се зна, али очигледно слабо спроводи – наставне садржаје и методе рада треба учинити изазовнијим, приближити их интересовањима ученика и повезати са животом.

Да то није немогуће, показују и налази овог истраживања. Више од четвртине ученичких коментара о мотивационој вредности школских часова изражава оцену да одређене наставне теме и активности код њих буде унутрашњу мотивацију и доживљај заинтересованости. Такође, њихова искуства са појединим предметима и наставницима веома су позитивна, што нас још једном уверава у то да су мотивисани и посвећени наставници својеврсни „чуvari ватре“ и драгоцени ослонци у развоју младих.

Охрабрујући је и налаз да млади високо процењују инструменталну вредност знања и учења. Од свих коментара, само један садржи став да се учење не исплати, а нема ниједног у коме ученици кажу да им је свеједно што су лоше научили градиво или добили лоше оцене. Задовољство које изражавају када успешно савладају школске задатке показује да су за младе

академска постигнућа важан извор доживљаја компетентности, самопоуздања и позитивног самовредновања. С тим у вези, ваљало би обратити пажњу и на налаз да је ученицима углавном тешко оно што раде у школи и код куће. Иако је, из угла позитивног развоја, добро што бар школске активности омогућавају интеракцију са комплексним информацијама и захтевају високу концентрацију и ментално ангажовање младих, подсећамо да се најбољи ефекти постижу када су захтеви са којима се ученици суочавају оптималног интензитета, односно мало изнад њихових актуелних могућности.

Конечно, налази овог истраживања сугеришу да начин на који млади доживљавају образовне активности свакако може бити један од фактора који утичу на квалитет образовних постигнућа. Количина времена коју наши средњошколци посвећују учењу уопште није мала, па део одговора на питање зашто не постижу боље резултате вероватно лежи у њиховом приступу учењу и школским активностима. Видели смо да ученици имају не само малу унутрашњу мотивацију, већ и тешкоће у праћењу онога што се ради на часу, одржавању концентрације, као и у разумевању градива и предавања неких наставника. Један број ученика експлицитно каже да на часовима углавном и нису укључени у оно што се ради, било да једноставно чекају крај наставе, или да досаду прекраћују бавећи се нечим другим. Не ради се само о расипању велике количине времена, већ се и процес учења измешта из окружења које је (или би требало да буде) структурисано тако да га на најбољи начин подржи.

Завршимо констатацијом да би „глас младих“ ваљало уважити не само зато да би они имали подстицајније развојно окружење, већ и због добити које ће друштво имати од њихових образовних компетенција, личних квалитета и посвећености конвенционалним друштвеним вредностима.

*Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције“ (бр. 179018), које финансира Министарство образовања и науке Републике Србије.*

## Литература

- Coatsworth, J. D., Sharp, E. H., Palen, L., Darling, N., Cumsille, P., & Marta, E. (2005): Exploring adolescent self-defining activities and identity experiences across three countries, *International Journal of Behavioral Development*, 29, 361-370.
- Csikszentmihalyi, M. (1990): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper and Row.
- Hansen, D. M., Larson, R. W. & Dworkin, J. B. (2003): What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences, *Journal of Research on Adolescence*, 13, 25–55.

- Hunter, J. P., & Csikszentmihalyi, M. (2003): The positive psychology of interested adolescents, *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 27–35.
- Juster, F. T. (2009): Some perspectives on the study on time use, *Social Indicators Research*, 93 (1), 19–21.
- Kahneman, D. & Krueger, A. B. (2006): Developments in the measurement of subjective well-being, *The Journal of Economic Perspectives*, 20, 3–24.
- Larson, R. & Verma, S. (1999): How children and adolescents spend time across the world: Work, play and developmental opportunities, *Psychological Bulletin*, 126, 701–736.
- Larson, R. W. (2000): Toward a psychology of positive youth development, *American Psychologist*, 55 (1), 170–183.
- Larson, R. W. (2001): How U.S. children and adolescents spend time: What it does (and doesn't) tell us about their development, *Current Directions in Psychological Science*, 10 (5), 160–164.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000): Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context, *Journal of Adolescence*, 23, 113–127.
- Пешић, Ј., Виденовић, М. и Плут, Д. (2012): Слободно време и позитиван развој младих. *Психолошка истраживања*, вол. 15, бр. 2, 153–168.
- Пешић, Ј., Виденовић, М. и Плут, Д. (2013): Образовне активности средњошколаца у Србији: анализа временског дневника, *Зборник института за педагошка истраживања*, вол. 45, бр. 1, 169–184.
- Sharp, H. E., Caldwell, L. L., Graham, J. W. & Ridenour, T. A. (2006): Individual motivation and parental influence on adolescents' experiences of interest in free time: a longitudinal examination, *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (3), 340–353.
- Schmidt, J. A. (2003): Correlates of reduced misconduct among adolescents facing adversity, *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (6), 439–452.
- Stafford, F. P. (2009): Timeline data collection and analysis: Time diary and event history calendar methods, у: R. F. Belli, F. P. Stafford & D. F. Alwin (Eds.), *Calendar and time diary methods in life course research* (13–31), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Waterman, A. S. (1992): Identity as an aspect of optimal psychological functioning, у: G. Adams, T. Gullotta & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (50–72), Newbury Park, CA: Sage.
- Zill, N., Nord, C. W. & Loomis, L. S. (1995): *Adolescent time use, risky behavior and outcomes: An analysis of national data*, Rockville, MD: Westat, Inc.

*Подаци о ауторима:*

*Др Јелена Пешић, научни сарадник Института за психологију,  
Филозофског факултета у Београду, e-mail: pesicjelena011@gmail.com,*

*Марина Виденовић истраживач-сарадник Института за психологију,  
Филозофског факултета у Београду, email: marina.videnovic79@gmail.com*

*Др Дијана Плут, виши научни сарадник Института за психологију,  
Филозофског факултета у Београду, , email: dplut@eunet.rs*