

# НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

2

Београд, 2017.



Извршни издавач:  
**Педагошко друштво Србије**  
Теразије 26, 11000 Београд  
тел. 011 268 77 49  
www.pedagog.rs  
E-mail: casopis@pedagog.rs



Суиздавач:  
**Институт за педагогију  
и андрагогију Филозофског  
факултета Универзитета у Београду**  
Чика Љубина 18-20, 11000 Београд  
тел. 011 3282 985

**За извршно издавача**

Наташа Стојановић

**За суиздавача**

Др Александра Пејатовић

**Главни уредник**

Др Емина Хебиб

Филозофски факултет Универзитета у Београду

**Одговорни уредник**

Др Биљана Бодрошки Спарсиус

Филозофски факултет Универзитета у Београду

**Уредништво**

Др Вељко Брборић

Филолошки факултет Универзитета у Београду

Др Саша Дубљанин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Живка Крњаја

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Снежана Маринковић

Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу

Др Наташа Матовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Мати Мери (Matti Meri)

Одељење за образовање наставника Факултета хуманистичких наука Универзитета у Хелсинкију, Финска

Др Саша Милић

Филозофски факултет у Никшићу Универзитета Црне Горе

Др Драгана Павловић Бренеселовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Мр Желимир Попов

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Илке Паршман (Ilke Parchmann),

Лајбниц институт за педагогију Природно-математичког факултета Универзитета у Киелу, Немачка

Др Јан Петерс (Jan Peeters)

Центар за развој на раном узрасту Одељења за студије социјалне заштите Универзитета у Генту, Белгија

Др Росица Александрова Пенкова

Одељење за образовање наставника Универзитета "Климент Охридски" у Софији, Бугарска

Др Лидија Радуловић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Алла Степановна Сиденко

Академија за образовање наставника Државног универзитета „Ломоносов“ у Москви, Русија

Др Павел Згага

Педагошки факултет Универзитета у Љубљани, Словенија

Др Весна Жунић Павловић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију  
Универзитета у Београду

**Издавачки савет**

Др Мара Ђукић

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Др Ненад Глумбић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију  
Универзитета у Београду

Др Митја Крајнчан

Педагошки факултет Универзитета Приморска у Копру,  
Словенија

Др Снежана Лоренс (Snezana Lawrence)

Факултет за здравствену, социјалну заштиту и образовање  
Универзитета Англиа Рускин, Уједињено Краљевство

Др Славица Максић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Др Софија Врцељ

Филозофски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

**Секретари редакције**

Бојана Стојановић

Мирјана Сенић Ружић

**Лектор**

Татјана Догдибеговић

**Лектура текстова на енглеском језику**

Мр Ана Поповић Пецић

**Преводиоци**

За енглески језик мр Ана Поповић Пецић

За руски језик др Дара Дамљановић

**Дизајн корица**

Предраг Вучинић

**Технички уредник**

Мара Торбица Јовановић

**Штампа**

ЈП „Службени гласник“

**Тираж**

350

**Издавање часописа финансијским средствима помаже**

Министарство просвете, науке и технолошког развоја  
Републике Србије

Индексирање часописа: SCIndeks

На годишњем нивоу објављују се три свеске часописа.

# САДРЖАЈ

<b>207–219</b>	<i>Снежана З. Штрангарић Весна Н. Родић Лукић Миа Р. Марић</i>	ЕФЕКТИ КУЛТУРНОГ КАПИТАЛА НА ОБРАЗОВНА ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА – СЕКУНДАРНА АНАЛИЗА PISA СТУДИЈЕ
<b>221–238</b>	<i>Небојша З. Мајсторовић Јелена М. Матановић Наташа И. Глигоријевић</i>	ФАКТОРИ ЗАДОВОЉСТВА ПОСЛОМ КОД НАСТАВНИКА ОСНОВНИХ И СРЕДЊИХ ШКОЛА
<b>239–258</b>	<i>Зорица С. Ковачевић</i>	САМОСТАЛНИ РАД ДЕЦЕ И УЧЕНИКА У ОБЛАСТИ УПОЗНАВАЊА И РАЗУМЕВАЊА СВЕТА И НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА
<b>259–272</b>	<i>Борислава Р. Ераковић Весна С. Лазовић</i>	ПРЕДНОСТИ И НЕДОСТАЦИ СИСТЕМА ЗА ПОДРШКУ УЧЕЊУ У КОНСТРУКТИВИСТИЧКОМ ПРИСТУПУ НАСТАВИ ПРЕВОЂЕЊА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ СТУДЕНАТА: МУДЛ И ЕДМОДО
<b>273–288</b>	<i>Mitja Krajncan Matej Vukovič</i>	PREVENTION IN PRIMARY SCHOOL THROUGH THE DISCURSIVE PARADIGM
<b>289–304</b>	<i>Miroslav V. Pavlović Vesna P. Žunić Pavlović Nenad P. Glumbić</i>	A COMPARISON OF INDIVIDUAL QUALITIES OF RESILIENCY OF ADOLESCENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY AND TYPICALLY DEVELOPING ADOLESCENTS
<b>305–319</b>	<i>Марина М. Вујановић Данијела Д. Илић Стошовић</i>	ПОВЕЗАНОСТ ПОЛА И ТАКТИЛНО-КИНЕСТЕТИЧКЕ СЕНЗИТИВНОСТИ СА КВАЛИТЕТОМ ПИСАЊА УЧЕНИКА СА И БЕЗ ТЕШКОЋА У ПИСАЊУ
<b>321–336</b>	<i>Милан В. Ољача Илија З. Миловановић Селка С. Садиковић</i>	НАСИЛНО ПОНАШАЊЕ НА ВИШЕМ ОСНОВНОШКОЛСКОМ УЗРАСТУ: УЛОГА ПОЛА И ОСОБИНА ЛИЧНОСТИ
<b>337–350</b>	<i>Славица Б. Максић Миросава М. Ђуришић Бојановић</i>	ДОПРИНОС ШКОЛСКОГ ПСИХОЛОГА ПОЗИТИВНОМ РАЗВОЈУ ШКОЛЕ
<b>351–365</b>	<i>Мирјана М. Чуповић</i>	БАСНА У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА УЧЕНИЧКИХ СХВАТАЊА СОЦИЈАЛНИХ ОДНОСА И МОТИВА ЉУДСКОГ ПОНАШАЊА
<b>367–380</b>	<i>Вера Д. Вечански Милица Р. Васиљевић Благојевић Теодора З. Маринковић</i>	РАЗВОЈНИ ПОТЕНЦИЈАЛ ЛИКОВНИХ АКТИВНОСТИ НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ
<b>381–387</b>	УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ	

# JOURNAL OF EDUCATION • CONTENTS

<b>207–219</b>	<i>Snežana Štrangarić Vesna Rodić Lukić Mia Marić</i>	THE EFFECTS OF CULTURAL CAPITAL ON ACADEMIC ACHIEVEMENT: A SECONDARY ANALYSIS OF A PISA STUDY
<b>221–238</b>	<i>Nebojša Majstorović Jelena Matanović Nataša Gligorijević</i>	FACTORS AFFECTING JOB SATISFACTION AMONG PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN THE AUTONOMOUS PROVINCE OF VOJVODINA
<b>239–258</b>	<i>Zorica Kovačević</i>	CHILDREN'S AND STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE SPHERE OF DISCOVERING AND UNDERSTANDING THE WORLD AND IN SCIENCE AND SOCIAL STUDIES TEACHING
<b>259–272</b>	<i>Borislava Eraković Vesna Lazović</i>	STUDENT PERSPECTIVES ON THE ADVANTAGES AND DRAWBACKS OF USING LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS WITHIN A SOCIAL-CONSTRUCTIVIST APPROACH TO TRANSLATION TEACHING: MOODLE AND EDMODO
<b>273–288</b>	<i>Mitja Krajncan Matej Vuković</i>	PREVENTION IN PRIMARY SCHOOL THROUGH THE DISCURSIVE PARADIGM
<b>289–304</b>	<i>Miroslav Pavlović Vesna Žunić Pavlović Nenad Glumbić</i>	A COMPARISON OF INDIVIDUAL QUALITIES OF RESILIENCY OF ADOLESCENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY AND TYPICALLY DEVELOPING ADOLESCENTS
<b>305–319</b>	<i>Marina Vujanović Danijela Ilić Stošović</i>	RELATIONSHIP BETWEEN GENDER AND TACTILE-KINESTHETIC SENSITIVITY AND THE QUALITY OF WRITING AMONG STUDENTS WITH AND WITHOUT WRITING DIFFICULTIES
<b>321–336</b>	<i>Milan Oljača Ilija Milovanović Selka Sadiković</i>	VIOLENT BEHAVIOR AMONG MIDDLE SCHOOL CHILDREN: THE ROLE OF GENDER AND PERSONALITY TRAITS
<b>337–350</b>	<i>Slavica Maksić Miroslava Đurišić Bojanović</i>	THE SCHOOL PSYCHOLOGIST'S ROLE IN IMPLEMENTING THE PRINCIPLES OF POSITIVE PSYCHOLOGY IN THE DEVELOPMENT OF THE SCHOOL
<b>351–365</b>	<i>Mirjana Čutović</i>	THE USE OF FABLES IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMPREHENSION OF SOCIAL RELATIONSHIPS AND MOTIVES OF HUMAN BEHAVIOUR
<b>367–380</b>	<i>Vera Večanski Milica Vasiljević Blagojević Teodora Marinković</i>	THE DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF ART ACTIVITIES AT THE PRESCHOOL AGE
<b>381–387</b>	<i>CONTRIBUTORS' NOTES</i>	

# ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ • СОДЕРЖАНИЕ

<b>207–219</b>	<i>Снежана Штрангарић Весна Родић Лукић Миа Марић</i>	ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНОГО КАПИТАЛА НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ УЧЕНИКОВ - ВТОРИЧНЫЙ АНАЛИЗ ПИСА ИССЛЕДОВАНИЯ
<b>221–238</b>	<i>Небојша Мајсторовић Јелена Матановић Наташа Глигорјевић</i>	ФАКТОРЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ РАБОТОЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОСНОВНЫХ И СРЕДНИХ ШКОЛ В АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ ВОЕВОДИНЕ
<b>239–258</b>	<i>Зорица Ковачевић</i>	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ДЕТЕЙ И УЧЕНИКОВ В ОБЛАСТИ ПОЗНАНИЯ И ПОНИМАНИЯ МИРА И ОБУЧЕНИЯ ПРИРОДОВЕДЕНИЮ И ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЮ
<b>259–272</b>	<i>Борислава Ераковић Весна Лазовић</i>	ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ СИСТЕМЫ ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ В КОНСТРУКТИВИСТИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ ПЕРЕВОДУ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ: МУДЛ И ЭДМОДО
<b>273–288</b>	<i>Митја Крајнчан Матеј Вукович</i>	ПРЕВЕНТИВНЫЕ МЕРЫ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ ДИСКУРСИВНОЙ ПАРАДИГМЫ
<b>289–304</b>	<i>Мирослав Павловић Весна Жунић Павловић Ненад Глумбић</i>	СРАВНЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ РЕЗИЛИЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ И ПОДРОСТКОВ ТИПИЧНОГО РАЗВИТИЯ
<b>305–319</b>	<i>Марина Вујановић Данијела Илић Стошовић</i>	СВЯЗЬ ПОЛА И ТАКТИЛЬНО-КИНЕСТЕТИЧЕСКОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ С КАЧЕСТВОМ ПИСЬМА УЧЕНИКОВ С И БЕЗ ТРУДНОСТЕЙ В ПИСЬМЕ
<b>321–336</b>	<i>Милан Ољача Илија Миловановић Селка Садиковић</i>	НАСИЛЬСТВЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ: РОЛЬ ПОЛА И КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ
<b>337–350</b>	<i>Славица Максић Миросава Ђуришић Бојановић</i>	РОЛЬ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В ПРИМЕНЕНИИ ПРИНЦИПОВ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ШКОЛЫ
<b>351–365</b>	<i>Мирјана Чутовић</i>	РОЛЬ БАСНИ В РАЗВИТИИ ПОНИМАНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ И МОТИВОВ ПОВЕДЕНИЯ У УЧЕНИКОВ
<b>367–380</b>	<i>Вера Вечански Милица Васиљевић Благојевић Теодора Маринковић</i>	РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ
<b>381–387</b>	<i>ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ</i>	



**Снежана З. Штрангарич<sup>1</sup>**

Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду

**Весна Н. Родић Лукић**

Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду

**Миа Р. Марић**

Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду

UDK-159.955.6.072-057.874:37.03(497.11)"2009"

371.26/.27(497.11)"2009"

37.014:006.83(4)"2009"

DOI:10.5937/nasvas1702207S

Оригинални научни рад

НВ год. LXVI 2/2017

## ЕФЕКТИ КУЛТУРНОГ КАПИТАЛА НА ОБРАЗОВНА ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА – СЕКУНДАРНА АНАЛИЗА PISA СТУДИЈЕ<sup>2</sup>

### *Айспиракџи*

У раду су приказани резултати секундарне анализе емпиријске траже прикуљене у оквиру студије Међународној програма процене ученичких постигнућа – PISA 2009. Фокус истраживања био је на мерењу културној капијала и утврђивању његове повезаности с образовним постигнућем ученика средњих школа. Културни капијал мерен је у сва три његова облика – инстијтуционализованом (образовање родитеља), одређеном (поседовање материјалних добара за културну прошњу, као што су књиге и уметничка дела) и ошловљеном (чијалачке навике и јазик), а образовно постигнуће посматрано је преко чијалачких компетенција и оцено из српској језика. На репрезентативном узорку од 4.843 ученика средњих школа у Србији резултати истраживања потврдили су хипотезу да културни капијал предсјавља предиктор образовној постигнућа и да растом културној капијала расту и образовна постигнућа. Такође, културни капијал и образовно постигнуће повезани су са социоекономским стањем ученика, односно ученици са високим СЕС-ом поседују више културној капијала, вишу оцено из српској језика и виши ниво чијалачких компетенција од њихових вршњака са ниским СЕС-ом. Када се упоређују културној капијала на образовна постигнућа у две групе према критеријуму СЕС-а, може се закључити да културни капијал има јачи утицај на образовно постигнуће код ученика са вишим СЕС-ом у односу на оне са нижим СЕС-ом.

**Кључне речи:** културни капијал, неједнакост, образовање, PISA, ученици

<sup>1</sup> E-mail: snezana.strangaric@pef.uns.ac.rs

<sup>2</sup> Текст је настао као резултат рада на пројекту *Образовање у фокусу – Education in Focus* (бр. 179018), који је 2016-17. реализовао Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду у сарадњи са Уницефовом канцеларијом у Београду, Министарством просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и Тимом за социјално укључивање и смањење сиромаштва.

## Увод

Проучавање односа између друштвених неједнакости и образовног постигнућа у савременим друштвима важна је и актуелна тема свих наука које се баве образовањем. У том домену, теорија културног капитала има истакнуто место, а за њено конципирање заслужан је француски социолог Пјер Бурдије (Pierre Bourdieu, 1930–2002). Према Бурдијеовом теоријском моделу друштвене и културне репродукције (Bourdieu, 1973; Bourdieu & Passeron, 1990; Burdije i Paseron, 2014), школа представља једну од темељних институција за одржавање друштвеног поретка (Bourdieu, 2011). Суштина Бурдијеове теорије подразумева да културни капитал који поседују појединци, а који се усваја у процесу предшколске социјализације и преноси кроз генерације, утиче на образовно постигнуће. Деца која припадају вишим друштвеним слојевима поседују културни капитал, односно познају доминантну културу која се негује у школи и тиме стичу предност у односу на децу која потичу из нижих друштвених слојева и која те основе немају, што смањује њихове шансе да се снађу у образовном систему. Дакле, Бурдије сматра да се путем образовног система врши репродукција друштвених неједнакости и да у томе посебну улогу има култура која представља израз хијерархијски организованог друштвеног поретка (Jelačić, 2014). То међутим не значи да је култура виших слојева супериорнија у односу на ниже слојеве, већ подразумева да припадници виших слојева поседују моћ и остале облике капитала који им омогућавају да своју културу представе и наметну као легитимну. Управо је овај став оно што Бурдијеову теорију разликује од теорије културне депривације, према којој су ученици који потичу из радничких породица сами криви за неуспех и која имплицира да путем разних програма надокнађујућег образовања треба радити на томе да се поправи дете, а не образовни систем (Haralambos & Holborn, 2002; Koković, 2009).

Резултати многобројних студија утврдили су позитивне ефекте културног капитала на образовно постигнуће и на оцене у школи (Aschaffenburg & Mass, 1997; DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985; Dumais, 2002; Sullivan, 2001). Међутим, теорија културног капитала интерпретирана је на различите начине и различито примењивана у емпиријским истраживањима, те одређена сазнајно-методолошка питања и даље остају отворена. Основни проблеми који настају при мерењу културног капитала у истраживањима образовних неједнакости тичу се дефинисања самог појма културног капитала, затим његове операционализације, као и питања његове повезаности са социоекономским статусом.

## Појам и облици културног капитала

Прецизно дефинисање културног капитала отежано је како комплексношћу самог феномена тако и разноврсношћу његових интерпретација у теоријским и емпиријским студијама. Нејасно је шта тачно подразумева овај појам, те он често добија епитете магловитог, метафоричаног и конфузног концепта (Goldthorpe, 2007; Sullivan, 2002), док га поједини критичари означавају чак и као „кишобран термин“ (Kingston,



2001) због разноликости варијабли које су у њега укључене. Према једној од дефиниција која је у литератури најзаступљенија, културни капитал се дефинише као: „институционализовани и широко прихваћени културни сигнали који обухватају ставове, преференције, формално знање, понашање, циљеве и акредитиве, а који служе за друштвено и културно искључивање“ (Lamont & Lareau, 1988: 156). Ову дефиницију сматрамо адекватном јер обухвата све основне структуралне елементе културног капитала који у целини имају улогу у постављању симболичких граница.

Проблем операционализације културног капитала односи се на то да већина емпиријских истраживања која се баве културним капиталом не захвата целину овог проблема, односно не мери културни капитал у свим његовим облицима (Varone, 2006; Краукамп & Van Eijck, 2010). Културни капитал се јавља у три различита облика: опредмећени, отеловљени и институционализовани.

Опредмећени облик културног капитала односи се на поседовање предмета који служе за културну потрошњу. То могу бити разноврсна уметничка дела као што су слике, скулптуре, књижевна дела, збирке поезије, али и други предмети који доприносе културним праксама, стицању знања и развоју вештина, као што су музички инструменти, речници или, у новије време, образовни софтвери. Као један од најзначајнијих индикатора опредмећеног облика културног капитала истакла се варијабла поседовања књига. Резултати кроснационалног истраживања спроведеног на узорку од укупно 70.000 испитаника у 27 држава широм света показали су да деца која су расла окружена књигама у свом дому постижу виши образовни ниво, односно остају у образовном систему три године дуже у односу на децу која у свом дому нису имала књиге. Број књига које испитаник поседује показао се као снажан предиктор академског успеха, и то независно од нивоа родитељског образовања, занимања или класе (Evans et al. 2010). Овакве резултате потврдило је и касније истраживање истих аутора, проширено на 42 државе, настало као секундарна анализа података добијених у оквиру PISA студије из 2000. године. Као теоријска поставка наведених студија дефинисана је култура учења (*scholarly culture*). Култура учења настаје у домовима који обилују књигама и у којима се књиге читају и критички преиспитују. Таквим начином живота развијају се когнитивне способности, вештине и укуси који подстичу ученике на даље образовање и позитивно утичу на образовно постигнуће без обзира на класну припадност (Evans et al., 2014). За разлику од теорије културе учења, Бурдијеова теорија културне репродукције претпоставља да изложеност књигама код деце развија стил којим се одржава њихов елитни статус. Према Бурдијеовој теорији, поседовање књига, иако значајан, само је један од индикатора опредмећеног културног капитала, који је опет само један од облика културног капитала.

Други, отеловљени облик културног капитала дефинише се као систем дуготрајних диспозиција ума и тела насталих у процесу социјализације. Присвајање, односно акумулација овог облика културног капитала захтева од родитеља да инвестирају своје време, јер подразумева одређену педагошку акцију која за циљ има обликовање и култивисање дететових диспозиција (Brubaker, 1985; Svetičanin, 2012: 32). Класична операционализација отеловљеног облика културног капитала у емпиријским истраживањима образовних неједнакости подразумевала је

испитивање културних активности као што су посета позоришту, опери, галеријама, музејима и читање књига. У каснијим студијама извршена је подела на читалачке навике и јавно учествовање у културним дешавањима (Crook, 1997; De Graaf, 1996; De Graaf et al., 2000). Показало се да, уколико се ове две варијабле испитују засебно, већи утицај на образовно постигнуће деце имају читалачке навике родитеља него њихово учешће у јавним културним дешавањима (De Graaf et al., 2000). Овај налаз објашњава се тиме што читање представља приватну активност путем које се прикупљају и обрађују информације (Ganzeboom, 1982), стиче знање и развијају когнитивне способности и, према томе, има већи утицај на академски успех. Значај ове праксе потврђен је истраживањима (Chiu & Chow, 2010; Cunningham & Stanovich, 1998; Sullivan & Brown, 2013).

Институционализовани културни капитал је последњи, трећи облик културног капитала који подразумева друштвено признавање културних компетенција и односи се на поседовање звања и диплома, то јест академских квалификација. (Bourdieu, 1986). Као такав, институционализован облик културног капитала представља исход прва два облика.

### **Културни капитал и социоекономски статус: репродукција или мобилност?**

Трећи сазнајно-методолошки проблем односи се на повезаност културног капитала и социоекономског статуса. У савременим друштвима су границе између статусних група ослабљене и попримају флуидни карактер те се преиспитује импликација да су културни ресурси строго повезани са друштвеним пореклом, од које полази Бурдије, тако да постоји линија мимоилажења између теоријског модела културне репродукције и модела културне мобилности, који је касније развио амерички социолог Пол Димађо (Paul Dimaggio). Према моделу друштвене и културне репродукције, културни капитал је повезан са социоекономским статусом ученика у том смислу да припадници виших слојева поседују културни капитал који је у служби одржавања њиховог привилегованог статуса. С друге стране, ученици нижег социоекономског статуса су, због неједнаке дистрибуције моћи и капитала у друштвеном поретку, лишени културног капитала, али уколико ипак успеју да прибаве и присвоје културни капитал, он ће у образовним систему бити вреднован и награђен, те ће им донети користи у смислу вишег образовног постигнућа. Међутим, много више користи од поседовања културног капитала ипак имају ученици високог социоекономског статуса. Модел културне мобилности такође полази од претпоставке да је културни капитал неједнако распоређен у друштвеној структури, али пружа алтернативно виђење које је еластичније од Бурдијеовог и које подразумева да културни капитал не поседују само припадници вишег социоекономског статуса, већ га могу поседовати сви, а његово присвајање доноси највише користи у образовном постигнућу

управо припадницима нижег социоекономског статуса (DiMaggio, 1982). Према томе, културни капитал се, као оскудно добро, више цени тамо где га мање има (Andersen & Jaeger, 2015), дакле, међу припадницима нижег социоекономског статуса, тако да његово присвајање омогућава овим ученицима да се истакну (Dumais, 2006) и обезбеђује им друштвену покретљивост. Модел културне мобилности емпиријски је потврђен у појединим студијама (Andersen & Jaeger, 2015; Aschaffenburg & Mass, 1997; De Graaf et al., 2000; Dumais, 2006).

Наше виђење подразумева интеграцију наведена два модела. У складу са Бурдијеовом теоријом, полазимо од претпоставке да културни капитал чешће поседују припадници вишег статуса и да им доноси више користи јер, поред културног капитала, поседују и остале облике капитала који им обезбеђују више образовно постигнуће. Ипак, сматрамо да културни капитал могу поседовати сви и да образовни систем није нужно у служби одржавања друштвених неједнакости, те може обезбедити друштвену покретљивост, што је у сагласности са моделом културне мобилности. У том смислу, креирање образовних политика које би биле усмерене на остваривање услова за присвајање културног капитала међу ученицима нижег социоекономског статуса обезбедило би тим ученицима корист у смислу вишег образовног постигнућа и повећало праведност образовања.

Културни капитал и његова повезаност с образовним постигнућем испитивани су и у оквиру PISA студија (Andersen & Jaeger, 2015; Barone, 2006; Chiu & Chow, 2010; Tramonte & Willms, 2010). Поред варијабли које се односе на образовно постигнуће, PISA пружа и податке које се односе на културне и социоекономске ресурсе и, према томе, адекватна је за мерење културног капитала у свим његовим облицима, и то на великом и репрезентативном узорку испитаника. PISA обезбеђује висок ниво стандардизације, што омогућује интернационалне компарације, а њен значај огледа се у могућностима уопштавања закључака о образовном систему глобалног друштва, као и у креирању предлога за образовне политике.

## Методологија истраживања

### *Узорак и њосџуџак*

За потребе истраживања културног капитала и његових ефеката извршена је секундарна анализа емпиријске грађе прикупљене у оквиру студије PISA 2009. Примарно истраживање спроведено је у априлу и мају 2009. године у 151 школи у Србији. Узорак су чинила 4.843 ученика средњих школа узраста 15 година ( $M=15,10$ ). Структура према полу подразумева 2.483 женских и 2.360 мушких испитаника. Структура узорка приказана је у табели 1.

Табела 1. Структура узорка

		Пол			
		Женски	Мушки	Укупно	
Тип програма средњег образовања	Опште-образовни	Фреквенција	752	454	1.206
		% Тип школе	62,4%	37,6%	100,0%
		% Пол	31,7%	18,7%	25,1%
		% Укупно	15,6%	9,4%	25,1%
	Стручни четворогодишњи	Фреквенција	1.332	1.381	2.713
		% Тип школе	49,1%	50,9%	100,0%
		% Пол	56,1%	56,8%	56,4%
		% Укупно	27,7%	28,7%	56,4%
	Стручни трогодишњи	Фреквенција	291	597	888
		% Тип школе	32,8%	67,2%	100,0%
		% Пол	12,3%	24,5%	18,5%
		% Укупно	6,1%	12,4%	18,5%
Укупно	Фреквенција	2.375	2.432	4.807	
	% Тип школе	49,4%	50,6%	100,0%	
	% Пол	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Укупно	49,4%	50,6%	100,0%	

Како бисмо обухватили целину проблема, културни капитал смо операционализовали користећи индикаторе за сва три његова облика. Из ученичког упитника употребили смо варијабле којима смо мерили институционализовани културни капитал (образовни ниво родитеља и њихово поседовање академских квалификација), одређени културни капитал (број књига у испитаниковом дому и поседовање других предмета за културну потрошњу као што су слике и образовни софтвери) и отеловљени културни капитал (читалачке навике испитаника).

Образовно постигнуће посматрали смо преко оцене из предмета Српски језик и књижевност на полугодишту, изражену на скали од 1 до 5 (1 – недовољан, 5 – одличан) и преко постигнућа из области читалачке писмености. Читалачка писменост, која је у том циклусу PISA истраживања била у фокусу, мерена је когнитивним тестовима, а дефинисана је као „разумевање, коришћење и размишљање о писаним текстовима да би се постигли лични циљеви, развила знања и потенцијали и да би се партиципирало у друштву“ (Baucal i Pavlović Babić, 2010: 14).

Као контролну варијаблу користили смо социоекономски статус ученика (СЕС). Композитна варијабла СЕС-а у PISA студији обухвата образовни статус родитеља, занимање родитеља и посао који обављају, као и материјално поседовање (Baucal, 2012).

### Хипотезе

У складу са представљеним теоријским оквиром, постављене су следеће хипотезе:

X1: Културни капитал представља предиктор образовног постигнућа, тако да са растом културног капитала расту и образовна постигнућа.

X1a: Културни капитал има јачи утицај на образовно постигнуће код ученика са вишим СЕС-ом у односу на оне са нижим СЕС-ом.

X2: Постоје разлике у акумулираном културном капиталу и образовним постигнућима између ученика са високим СЕС-ом и ученика са ниским СЕС-ом које подразумевају да ученици са високим СЕС-ом имају више културног капитала и више образовно постигнуће у односу на ученике са нижим СЕС-ом.

## Резултати истраживања и дискусија

Како би се испитале везе између културног капитала и образовног постигнућа, спроведене су две регресионе анализе на целокупном узорку, а затим су исте анализе поновљене на засебним узорцима (ниски и високи СЕС). Док су у својству предиктора (независних променљивих) постављене варијабле културног капитала (институционални, одређени и отеловљени капитал), у својству критеријумских (зависних) променљивих постављене су читалачке компетенције (укупан PISA скор – читалачка писменост) и оцена из српског језика на полугодишту. Пре спровођења свих наредних регресионих анализа, прелиминарним анализама утврђено је да нису нарушене претпоставке нормалности, линеарности и мултиколинеарности.

У првој регресионој анализи, у својству критеријумске променљиве постављен је укупан PISA скор – читалачка писменост, док су у својству предиктора постављене варијабле културног капитала. Резултати су показали да је целокупна регресија статистички значајна ( $F=129,395$   $p<,001$ ). Између наведених променљивих јавља се нешто нижи интензитет повезаности ( $R=,288$ ), а компоненте културног капитала објашњавају 8% варијансе PISA скорa – читалачка писменост. Низак ниво објашњене варијансе упућује на закључак да на читалачку писменост утичу још неки додатни предиктори, који у овом случају нису били укључени у регресиони модел. Када су у питању појединачни утицаји предикторских варијабли, све три варијабле дају јединствен статистички значајан допринос предикцији, с тим да варијабла одређени капитал даје највећи јединствен допринос ( $\beta=,215$ ) те објашњава 4,36% варијансе, затим следи варијабла институционални капитал ( $\beta=-,035$ ) која објашњава ,12%, док варијабла отеловљени капитал ( $\beta=,147$ ) објашњава 2,04% варијансе PISA скорa – читалачка писменост.

Претходни регресиони модел је такође тестиран на два засебна узорка (ниски и високи СЕС). Резултати упућују на постојање разлике у предиктивној моћи у две групе, и то у корист ученика са високим СЕС-ом. Наиме, у случају узорка испитаника са ниским СЕС-ом, резултати показују да је целокупна регресија статистички значајна ( $F=25,582$ ;  $p<,001$ ), те се између наведених променљивих јавља нешто нижи интензитет повезаности ( $R=,182$ ) у односу на исти показатељ ( $R=,256$ ) који се јавља на узорку испитаника са вишим СЕС-ом, где је целокупна регресија такође статистички значајна ( $F=51,168$ ;  $p<,001$ ).

Потом је за критеријумску променљиву постављена оцена из српског језика на полугодишту, док су у својству предиктора постављене варијабле културног капитала. Резултати показују да је целокупна регресија статистички значајна ( $F=134,208$   $p<,001$ ). Између наведених променљивих поново се јавља нешто нижи интензитет повезаности ( $R=,293$ ). Компоненте културног капитала објашњавају 8,6% варијансе. Као и у претходном случају, низак ниво објашњене варијансе упућује на закључак да на оцену из српског језика утичу још неки додатни предиктори који у овом случају ниси били укључени у регресиони модел. Узимајући у обзир појединачне утицаје предикторских варијабли, може се закључити да само две варијабле дају јединствен статистички значајан допринос предикцији критеријумске варијабле, с тим да варијабла отеловљени капитал даје највећи јединствен допринос ( $\beta=,238$ ) и објашњава 5,42% варијансе оцене ученика, док опредмећени капитал ( $\beta=,127$ ) објашњава 1,51% варијансе оцене ученика. Институционални капитал није показао статистички значајну повезаност са оценом ученика ( $p>,05$ ). На основу приказаног, може се закључити да је прва хипотеза потврђена. Дакле, културни капитал представља предиктор образовног постигнућа, тако да с растом културног капитала расту и образовна постигнућа.

Када се претходни регресиони модел тестира на два засебна узорка (ниски и високи СЕС), такође се уочава разлика у предиктивној моћи у две групе, поново у корист ученика са високим СЕС-ом. Наиме, у случају узорка испитаника са ниским СЕС-ом, резултати указују да је целокупна регресија статистички значајна ( $F=47,372$ ;  $p<,001$ ), те се између наведених променљивих јавља нешто нижи интензитет повезаности ( $R=,235$ ) у односу на исти показатељ ( $R=,292$ ) који се јавља на узорку испитаника са вишим СЕС-ом, где је целокупна регресија такође статистички значајна ( $F=61,393$ ;  $p<,001$ ). На основу приказаних резултата тестирања регресионих модела на засебним узорцима, може се закључити да је потврђена и  $H_1a$  хипотеза, према којој културни капитал има јачи утицај на образовно постигнуће код ученика са вишим СЕС-ом у односу на оне са нижим СЕС-ом.

Како би се испитало постојање разлика у образовном постигнућу и акумулацији културног капитала међу ученицима у односу на њихов социоекономски статус, спроведен је  $t$ -тест независних узорака, где је узорак подељен на две групе – ниски и високи СЕС. Резултати показују да постоји статистички значајна разлика у образовном постигнућу ученика када је у питању оцена из српског језика ( $t(4841)=-13,73$   $p<,001$ ) и када је у питању читалачка писменост ( $t(4841)=-21,285$   $p<,001$ ) с обзиром на ниво СЕС-а. Такође, постоји статистички значајна разлика у акумулацији опредмећеног ( $t(4129,75)=-29,94$   $p<,001$ ) и отеловљеног културног капитала ( $t(4687)=-8,14$   $p>,001$ ), али не постоји статистички значајна разлика када је у питању институционални капитал с обзиром на ниво СЕС-а. Увидом у табелу 2. може се закључити да ученици са високим СЕС-ом поседују више културног капитала, вишу оцену из српског језика и веће постигнуће у области читалачке писмености од њихових вршњака са ниским СЕС-ом, што указује на то да је и друга хипотеза потврђена.

Табела 2. Средње вредности културног капитала с обзиром на ниво СЕС-а

	СЕС групе	N	Средња вредност	Ст. девијација	Ст. грешка
Институционализованни културни капитал	Ниски СЕС	2490	1,3206	,19096	,00383
	Високи СЕС	2148	<b>1,3320</b>	,23120	,00499
Опредмеђени културни капитал	Ниски СЕС	2404	1,7361	,51044	,01041
	Високи СЕС	2153	<b>2,2503</b>	,63397	,01366
Отеловљени културни капитал	Ниски СЕС	2507	2,4336	,77166	,01541
	Високи СЕС	2182	<b>2,6202</b>	,79537	,01703
Оцена	Ниски СЕС	2617	3,1836	1,07443	,02100
	Високи СЕС	2226	<b>3,6073</b>	1,06523	,02258
Читалачке компетенције	Ниски СЕС	2617	-,299684	,9673883	,0189100
	Високи СЕС	2226	<b>,291464</b>	,9583219	,0203124

Сумарно, нашим истраживањем потврђени су резултати студија које су утврдиле позитивне ефекте културног капитала на образовна постигнућа ученика и на њихове оцене у школи (Aschaffenburg & Mass, 1997; DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985; Dumais, 2002; Sullivan, 2001). Такође, потврдили смо да постоје разлике у поседованом културном капиталу и образовним постигнућима ученика у контексту њиховог социоекономског статуса у корист ученика са високим СЕС-ом (Andersen & Jaeger, 2015; Aschaffenburg & Mass, 1997; De Graaf et al., 2000; Dumais, 2006), међутим, за разлику од наведених студија које су потврдиле теорију културне мобилности, наши подаци су показали да културни капитал има јачу предикцију за образовно постигнуће код ученика са високим СЕС-ом, што је у складу са Бурдијеовом теоријским моделом културне репродукције.

### Закључак:

#### Импликације за образовне политике и школску праксу

На основу добијених резултата можемо закључити да је културни капитал повезан с образовним постигнућем ученика и да сам концепт културног капитала пружа релевантно, мада не и исцрпно објашњење образовних неједнакости у савременим друштвима, те то отвара путеве за даља емпиријска истраживања у смеру проналажења осталих фактора који имају утицај на образовна постигнућа ученика.

Потребно је истражити могућности за креирање образовних политика и осмишљавање школске праксе које би биле усмерене ка смањењу друштвених неједнакости у образовању. У том смислу, практичне импликације подразумевале би развој индивидуалних и националних стратегија које би омогућиле акумулацију културног капитала, пре свега у његовом отеловљеном и одређеном облику, што би се одразило и на институционализован облик, а са крајњим циљем достизања већег нивоа праведности образовања, и то првенствено путем подстицања: поседовања књига, праксе читања, јавних манифестација, као и модернизације и популаризације библиотека.

При испитивању опредмећеног облика културног капитала наше истраживање је потврдило значај поседовања књига. Окруженост књигама представља одређен начин живота, а деца која расту у таквим домовима стичу когнитивне способности, укусе и вештине које их подстичу на даље образовање. Оваква култура требало би да се негује како у оквиру породице тако и у школи. Путем организовања размене књига међу ученицима и прикупљањем књига за ученике нижег СЕС-а популарисала би се култура читања и допринело томе да књиге буду у већој мери доступне свим ученицима.

Када је у питању отеловљени капитал, позитиван утицај на образовно постигнуће показале су читалачке навике. Као важна стратегија у емпиријским истраживањима културног капитала, истиче се родитељско охрабривање деце да самостално стичу навику читања (Scherger & Savage, 2009). Међутим, ова стратегија би требало да буде инкорпорирана и у рад наставника, као и кроз сарадњу породице и школе. Организација различитих читалачких активности, књижевних секција и радионица у школи, у које би могли бити укључени и родитељи, допринела би развоју ученичких интересовања и навика у сфери читања, при чему би требало водити рачуна о укључености свих ученика, а посебно оних са нижим социоекономским статусом.

Даље, као национална стратегија усмерена ка повећању културног капитала, препоручују се и честе посете манифестацијама које промовишу културу учења, прикупљања и обраде информација (Сајам књига, Сајам науке, Ноћ књиге, Ноћ музеја и слично). Овакве манифестације би требало да буду организоване широм Србије да би биле доступније ученицима са нижим СЕС-ом.

Такође, модернизацијом библиотека и њиховим претварањем у информационе центре подигао би се њихов углед и популарност, те би оне постале места која би деца и омладина радо посећивали, при чему је посебно важно водити рачуна да се и у мањим срединама очувају и осавремене ове значајне институције образовања и културе.

## Литература

- Andersen, I. G. & Jaeger, M. M. (2015). Cultural Capital in Context: Heterogeneous Returns to Cultural Capital across School Long Environments. *Social Science Research*, Vol. 50, No. 1, 177-188.
- Aschaffenburg, K. & Mass, I. (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamics Social Reproduction. *American Sociological Review*, Vol. 62, No. 4, 573-587.
- Barone, C. (2006). Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Outcomes: A Comparative Analysis. *Sociology*, Vol. 40, No. 6, 1039-1058.
- Baucal, A. (2012). Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: direktni i indirektni uticaji. *Primenjena psihologija*, Vol. 12, No. 1, 5-24.
- Baucal, A. i Pavlović, Babić, D. (2010). *PISA 2009 u Srbiji: prvi rezultati – Nauči me da mislim, nauči me da učim*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Centar za primenjenu psihologiju.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change* (pp. 71-112). London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (2011). *Distinkcija: Društvena kritika suđenja*. Zagreb: Antibarbarus.



- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Brubaker, R. (1985). Rethinking Classical Theory: The Sociological Vision of Pierre Bourdieu. *Theory and Society*, Vol. 14, No. 6, 745-775.
- Burdije, P. & Paseron, Ž. K. (2014). *Reprodukcija. Elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Chiu, M. M. & Chow, B. W. Y. (2010). Culture, Motivation, and Reading Achievement: High School Students in 41 Countries. *Learning and Individual Differences*, Vol. 20, No. 6, 579-592.
- Crook, C. J. (1997). *Cultural Practices and Socioeconomic Attainment: The Australian Experience*. Westport Connecticut: Greenwood Press.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1998). What Reading Does for the Mind. *American Educator*, Vol. 22, No. 1-2, 8-15.
- Cvetičanin, P. (2012). *Social and Cultural Capital in Serbia*. Niš: Centre for Empirical Cultural Studies of South-East Europe.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, Vol. 47, No. 2, 189-201.
- DiMaggio, P. & Mohr, J. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology*, Vol. 90, No. 6, 1231-1261.
- De Graaf, P. M. (1986). The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, Vol. 59, No. 4, 237-246.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital Educational Attainment in Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, Vol. 73, No. 2, 92-111.
- Dumais, S. (2002). Cultural Capital, Gender and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, Vol. 75, No. 1, 44-68.
- Dumais, S. (2006). Early Childhood Cultural Capital, Parental Habitus, and Teacher's Perception. *Poetics*, Vol. 34, No. 1, 83-107.
- Evans, M. D., Kelley, J., Sikora, J. & Treiman, D. (2010). Family Scholarly Culture and Educational Success: Books and Schooling in 27 Nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol. 28, No. 2, 171-197.
- Evans, M. D., Kelley, J. & Sikora, J. (2014). Scholarly Culture and Academic Performance in 42 Nations. *Social Forces*, Vol. 1, No. 1, 1-34.
- Ganzeboom, H. B. G. (1982). Explaining Differential Participation in High-cultural Activities: A Confrontation of Information-processing and Status Seeking Theories. In R. Werner (Ed.), *Theoretical Models and Empirical Analyses* (pp. 186-205). Utrecht: E. S. Publications.
- Goldthorpe, J. (2007). Cultural Capital: Some Critical Observations. *Sociologica*, Vol. 2, No. 1, 1-23.
- Haralambos, M. i Holborn M. (2002). *Sociologija: teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
- Jelačić, S. (2014). Obrazovanje u kontekstu društvenih nejednakosti. U I. Živančević Sekeruš (ur.), *Zbornik radova prvog međunarodnog interdisciplinarnog skupa mladih naučnika društvenih i humanističkih nauka Konteksti* (str. 927-940). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Kingston, P. (2001). The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory. *Sociology of Education*, Vol. 74, No. 1, 88-99.
- Koković, D. (2009). *Društvo i obrazovni kapital*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Kraaykamp, G. & Van Eijck, K. (2010). The Intergeneration Reproduction of Cultural Capital: A Threefold Perspective. *Social Forces*, Vol. 89, No. 1, 209-231.
- Lamont, M. & Lareau, A. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glassandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, Vol. 6, No. 1, 153-168.

- Scherger, S. & Savage, M. (2009). *Cultural Transmission, Educational Attainment and Social Mobility*. Manchester/Milton Keynes: CRESC - Centre for Research on Socio-Cultural Change.
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, Vol. 35, No. 4, 893-912.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu's Theory for Reseachers? *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, Vol. 38, No. 2, 144-165.
- Sullivan, A. & Brown, M. (2013). *Social Inequalities in Cognitive Scores at Age 16: The Role of Reading*. London: Centre for Longitudinal Studies.
- Tramonte, L. & Willms, J. D. (2010). Cultural Capital and its Effects in Education Outcomes. *Economic of Education Review*, Vol. 29, No. 1, 200-213.

Примљено: 11. 05. 2017.

Прихваћено за штампу: 08. 09. 2017.

## THE EFFECTS OF CULTURAL CAPITAL ON ACADEMIC ACHIEVEMENT: A SECONDARY ANALYSIS OF A PISA STUDY

**Abstract** *This paper presents the results of a secondary analysis of empirical data obtained as part of a Programme for International Student Assessment (PISA) study conducted in 2009. The study focused on measuring cultural capital and determining its relationship with the educational achievement of high school students. Cultural capital was measured in all three of its forms – institutionalized (parents' educational background), objectified (possession of material goods for cultural consumption, such as books and works of art), and embodied (students' reading habits), while academic achievement was viewed through reading competencies and grades achieved in the subject of Serbian language. The results of the study, conducted on a representative sample of 4,843 Serbian high school students, confirmed the hypothesis that cultural capital is a predictor of academic achievement, and that an increase in cultural capital correlates with an increase in academic achievement. Furthermore, cultural capital and academic achievement are correlated with students' socioeconomic status (SES), with students with a higher socio-economic status having more cultural capital, higher grades in Serbian and higher reading competencies than their peers with lower SES. A comparison of the effect of cultural capital on the educational attainment of the two groups of students based on the SES criterion suggests that cultural capital has a stronger impact on the educational attainment of students with higher SES than those with lower SES.*

**Keywords:** *cultural capital, inequalities, education, PISA, students*

## ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНОГО КАПИТАЛА НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ УЧЕНИКОВ - ВТОРИЧНЫЙ АНАЛИЗ ПИСА ИССЛЕДОВАНИЯ

**Резюме** *В статье представлены результаты вторичного анализа эмпирических данных, собранных в рамках исследования Международной оценки успеваемости учащихся - ПИСА (PISA 2009). Основное внимание в исследовании уделяется измерению культурного капитала и определению его связи с образовательными достижениями учеников средних школ. Культурный капитал измерялся во всех трех его формах проявления – институционализированной (образование родителей), материальной (владение материальными благами для культурного потребления, такими как книги и произведения искусства) и анимированной (привычки чтения у респондентов), а образовательный уровень наблюдался на основе читательских компетенций и отметок по сербскому языку. Исследование проведено на репрезентативном примере 4.843 учеников средних школ в Сербии. Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что культурный капитал является предиктором образовательных достижений, что с ростом уровня культурного капитала увеличивается уровень образования. Культурный капитал и образовательные достижения связаны с социально-экономическим статусом учеников, так что ученики с высоким социально-экономическим статусом имеют больше культурного капитала, более высокую отметку по сербскому языку и более высокий уровень компетентности в области чтения, чем их сверстники с низким социально-экономическим статусом. Сравнивая влияние культурного капитала на образовательные достижения в двух группах в соответствии с социально-экономическим статусом, можно сделать вывод о том, что культурный капитал оказывает более сильное влияние на уровень образования учеников более высокого социально-экономического статуса, чем на успеваемость учеников более низкого социально-экономического статуса.*

**Ключевые слова:** культурный капитал, неравенство, образование, ПИСА-тест, ученики средней школы



**Небојша З. Мајсторовић<sup>1</sup>**

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

**Јелена М. Матановић**

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

**Наташа И. Глигоријевић<sup>2</sup>**

UDK-37.064(497.113)

371.12:331.101.32(497.113)

DOI:10.5937/nasvas1702221M

Оригинални научни рад

НВ год. LXVI 2/2017

## ФАКТОРИ ЗАДОВОЉСТВА ПОСЛОМ КОД НАСТАВНИКА ОСНОВНИХ И СРЕДЊИХ ШКОЛА У АУТОНОМНОЈ ПОКРАЈИНИ ВОЈВОДИНИ

**Апстракт** У овом истраживању анализиран је утицај психофизичког здравља и задовољства животоном наставника, као индивидуалних фактора, те значај неких организацијских фактора као што су клима у школи, састав ученичког одељења за одељењске старешине, као и неких демографских одлика – на задовољство послом код наставника основних и средњих школа. Подаци су прикуљени на периодном узорку од 176 наставника запослених у основним и средњим школама на територији АП Војводине, различитој пола, старости и радној стажи. Главни резултати указују на то да веће задовољство послом налазимо код наставника који уочавају позитивну климу у својој школи, код наставника који су задовољнији својим животоном, као и код оних које карактерише добро здравље, пре свега одсуство депресивних реакција. Што се тиче перцепције школске климе, задовољство послом најбоље предвиђа мера задовољства сарадњом са колеџама и начином доношења одлука. Резултати су такође показали да наставници запослени у средњим школама исказују виши ниво оштре задовољства послом, односно виши ниво задовољства руковођењем, сарадницима и комуникацијама него њихове колеџе у основним школама. Када је реч о важности демографских карактеристика, утврђено је да нема значајних полних разлика у нивоу задовољства послом, да задовољство послом оида са стажом, да су најмање задовољни испитаници са стажом између 21 године и 30 година, те да ниво задовољства послом има тенденцију пораста пре крај наставничке каријере.

**Кључне речи:** задовољство послом, задовољство животоном, наставници, школска клима, здравље

1 E-mail: majstorovicn@ff.uns.ac.rs

2 Наташа Глигоријевић, мастер психолог, без афилијације.

## Увод

Генерално говорећи, на задовољство било којим послом могу да утичу природа посла – интринзички аспект, као и ситуациони аспект попут награда, статуса у организацији, радних односа, квалитета руковођења, сигурности запослења у датој организацији – екстринзички аспект (Rose, 2001). У зависности од неких индивидуалних психолошких фактора, задовољство наставничким послом може бити засновано на садржају и природи посла или на другим контекстуалним аспектима професионалног живота, као што су социјални односи, клима у школи, искуство у раду, руковођење, награде, организација посла и други фактори. Овим истраживањем желимо да испитамо колико су наставници у датим условима задовољни својим послом и шта је то што највише утиче на ниво њиховог задовољства послом. Конкретно, биће анализиран утицај психофизичког здравља и задовољства животом код наставника као индивидуалних фактора, значај неких организацијских фактора као што су клима у школи, ученички састав одељења код одељењских старешина, као и неких демографских одлика наставника.

Претходна истраживања задовољства послом код просветних радника показују да управо перцепција школске климе представља значајан фактор задовољства (нпр. Colli et al., 2012). Истраживачи су се бавили утврђивањем фактора и последица задовољства послом код наших наставника (нпр. Simić i sar., 2015; Ugrinović i sar., 2015). У наставку биће дато прецизније одређење појма задовољства послом, а биће приказани и резултати истраживања фактора и ефеката задовољства послом код наставника основних и средњих школа.

## Полазне теоријске основе

### *Задовољство послом – приказ сродних истраживања*

У проучавању задовољства послом уопште можемо рећи да разликујемо два основна приступа: холистички – који на задовољство послом гледа као на једнодимензионални конструкт оличен у ставу особе према послу уопште, без анализе става према различитим аспектима посла; и адитивни приступ – који задовољство послом описује као вишедимензионални конструкт оличен у задовољству различитим аспектима посла чија сума представља генерално задовољство послом (Matanović, 2009).

Следећи ове приступе истраживачи дају различите дефиниције задовољства послом. За неке, задовољство послом представља афективну реакцију или генерални став према послу (нпр.: Spector, 1985; 2001). У складу с адитивним приступом, задовољство послом је представљено задовољством појединим аспектима посла које произилази из резултата поређења тренутног стања аспекта посла и референтног оквира који особа има у вези с тим аспектом (Smith et al., 1969, према: Spector, 1985). Отуда, можемо рећи да задовољство наставничким послом представља став

наставника према аспектима своје радне улоге, који је настао као резултат односа његових/њених радних компетенција, очекивања и захтева радне улоге, с једне стране, и психосоцијалних услова у којима се та улога остварује, с друге стране.

Истраживање предиктора задовољства послом код универзитетских професора у Републици Србији показало је да се, као значајни предиктори задовољства послом, јављају особине пријатност и неуротицизам. Веће задовољство послом се јавља код професора са израженијом пријатности као особином личности, док је оно ниже код професора с израженијом особином неуротицизма (Matanović, 2009). Поређење задовољства послом мушкараца и жена запослених у производњи и у школству у Републици Србији показало је да су жене запослене у образовном систему задовољније својим послом у односу на мушкарце, као и да су запослени у образовању задовољнији својим послом од запослених у производњи. Ова разлика је објашњена тиме што запослени у просвети имају једним делом флексибилно радно време које им омогућује да лакше организују своје свакодневне активности (Vukonjanski i sar., 2014).

На узорку наставника основних школа у Канади утврђено је да радне компетенције наставника, административна контрола и организацијска култура позитивно утичу на задовољство послом, при чему административна контрола остварује највећи такав утицај (Ma & MacMillan, 1999). Резултати истраживања такође показују да су наставници који имају више година радног стажа у школи знатно мање задовољни својим послом, док су жене биле задовољније наставничким послом него мушкарци.

Резултати истраживања задовољства послом међу наставницима америчких основних и средњих школа приватног и јавног сектора указују на виши ниво задовољства код наставника у приватним школама, и то код најмлађих и најстаријих. Предиктори њиховог задовољства послом били су добра сарадња са родитељима, административна подршка и руковођење, понашање ученика, школска радна атмосфера, као и аутономија наставника (Perie & Baker, 1997). Још једно америчко истраживање открива сличне факторе задовољства послом наставника у основној и средњој школи: понашање директора школе, понашање колега, захтеви посла, плата, могућности напредовања, као и понашање ученика. Наставници запослени у средњој школи и запослени у приватној школи задовољнији су послом него наставници у основној школи и у државној школи. Коначно, показало се да су наставнице задовољније својим послом него наставници (Sharma & Jyoti, 2006).

Истраживања која су се бавила ефектима задовољства послом показују да веће задовољство послом доводи и до већег ангажовања и веће ефикасности наставника у раду, као и на изградњу повољније климе унутар школе као организације (Hoerr, 2013, према: Vukonjanski i sar., 2014; Ugrinović i sar., 2015). Истраживања показују да је ниво задовољства послом значајан фактор радног и укупног благостања запослених. Нађена је значајна корелација између задовољства послом и физичког и менталног здравља запослених, као и између задовољства послом и укупног задовољства животом (нпр., Kornhauser, 1965, према: Vecchio, 1995).

### *Школска клима као фактор задовољства послом*

Перцепција школе као радног окружења сматра се фактором изузетно важним за испитивање радног понашања наставника. За разумевање процеса развијања одређене школске климе корисно је руководити се димензијама груписаним у три шире категорије: радни односи, лични развој и одржавање и промена система (Rentoul & Fraser, 1983). Радни односи као димензија обухватају сарадњу с ученицима, припадност наставника школском колективу и подршку колектива на коју наставник може да рачуна. Лични развој се тиче усмерености наставника на стално усавршавање у професији, док категорија одржавање и промена система обухвата иновације у настави, начин доношења одлука, расположивост и адекватност школских ресурса, као и аутономију наставника у раду. Полазећи од овакве класификације димензија, укупна школска клима се може схватити као психолошки контекст у коме наставници раде (Fisher & Fraser, 1990). Истраживања показују да наставници који раде у окружењу са климом међусобног поверења исказују виши ниво задовољства послом од оних који климу не перципирају на тај начин (Van Maele & Van Huetten, 2012). Овакве резултате потврђује и лонгитудинално истраживање Малинена и Саволаинена (Malinen & Savolainen, 2016) спроведено на 642 наставника средњих школа у Финској, који закључују да перцепција школске климе остварује директан ефекат на задовољство послом, односно да наставници који су почетком школске године позитивније оцењивали школску климу, на крају школске године пријављују виши ниво задовољства послом.

### *Задовољство животом као фактор задовољства послом*

Према Вилсоновом прегледу сазнања о субјективном благостању, срећна особа описана је као млада, здрава, образована, добро плаћена, екстровељна, оптимистична особа без брига, религиозна особа која је у браку и која има високо самопоуздање, моралан посао, скромност и било који ниво интелигенције (Wilson, 1967, према: Diener et al., 1999). Субјективно благостање представља широку категорију феномена који укључују емоције (пријатан и непријатан ефекат), различите домене задовољства (посао, породица, здравље, финансије) и свеобухватну процену задовољства животом (на пример задовољство тренутним животом) (Diener et al., 1999). Значајан утицај на генерално задовољство животом имају циљеви које особа себи поставља, било да су они индивидуални или колективни, односно да ли особа гради више лични или колективни идентитет (Triandis, 1995). Полазећи од тога да свако за себе спрам ових одредница оцењује колико је задовољан, можемо рећи да је задовољство животом когнитивна евалуација свог целокупног живота (Penezić, 1996, према: Brkić i Rijavec, 2011).

Када говоримо о утицају материјалног аспекта живота, морамо узети у обзир општи статус шире друштвене заједнице којој особа припада. У богатим земљама особе које су богатије мало су задовољније животом од сиромашних особа, док су становници богатих земаља генерално далеко задовољнији животом од оних у сиромашним земљама (Diener et al., 1999).



Према раније наведеном Вилсоновом опису особе која је задовољна животом, корелација здравља и задовољства животом односи се пре свега на испитаникову самооцену свог здравственог стања. Негативна процена здравља утиче на то да особе извештавају о мањем задовољству животом (Wilson, 1967, према: Diener et al., 1999). Наша истраживања показују да је ниво задовољства животом у Србији за једну стандардну девијацију испод нивоа задовољства у развијеним земљама, као и да су значајни корелати задовољства животом бољи економски статус и виши образовни ниво, повишена екстровеизија и снижен неуротицизам, више самопоштовање, самоефикасност и израженија пријатност (Vasić i sar., 2011).

Истраживања задовољства животом код наставника рађена су ретко. Нека од њих указују на то да нема полних разлика између наставника у задовољству животом, као и да су наставници из државних школа задовољнији животом него њихове колеге из приватних школа (Kumar, 2014). Истраживања показују и да су задовољство послом, позитивни и негативни афективитет значајни предиктори високог и ниског животног задовољства код универзитетских професора (Landa et al., 2006). Шаранчић истиче важан налаз да су наставници са вишим животним задовољством спремнији за оријентацију ка ученику, то јест спремнији да пруже подршку ученицима у њиховом личном развоју и учењу, као и да развијају климу сарадње у раду са њима (Šarančić, 2013).

### *Здравље и задовољство послом*

Захтеви посла и услови у којима наставници раде могу значајно да утичу на њихово ментално и физичко здравље (Timms et al., 2007). Резултати истраживања показују да наставници који су задовољни својим послом извештавају о свом бољем менталном здрављу (нпр., Gechman & Wiener, 1975). Истраживачи објашњавају овај налаз ефектом преливања задовољства професионалним животом у генерално задовољство животом, које подразумева и боље ментално здравље.

Резултати метаанализе која је спроведена на узорку из 485 студија указују на то да постоји јасна позитивна веза задовољства послом и здравља запослених. Незадовољство послом је у значајној корелацији са појавом изгарања на раду, са депресијом и анксиозношћу. Корелације са мерама физичког здравља су нешто ниже, али и даље јасно показују да је незадовољство послом у вези са појавом кардиоваскуларних болести, болести мишића и костију (Faragher et al., 2005).

## **Методологија истраживања**

### *Проблем истраживања*

Претходна истраживања недвосмислено указују на значај индивидуалних и организацијских фактора на ниво задовољства послом код наставника. У недостатку обухватних истраживања ове врсте у нас, проблем овог истраживања је одређен

као релације индивидуалних и организацијских фактора, с једне стране, и мера задовољства послом код наставника основних и средњих школа, с друге стране. Конкретно, биће испитан значај перцепције психофизичког здравља, генералног задовољства животом, перцепције школске климе и задовољства саставом одељења са којима наставници раде за ниво задовољства послом код наставника у АП Војводини. Поред тога, биће испитан и значај демографских карактеристика наставника, као што су пол и дужина радног стажа, за ниво њиховог задовољства послом.

### *Циљеви истраживања*

Ово истраживање има следеће циљеве:

- Описати дистрибуције мера и ниво задовољства послом код наставника основних и средњих школа у АП Војводини;
- Испитати повезаност самопроцене психофизичког здравља, задовољства животом, задовољства саставом одељења и перцепције школске климе, с једне, и задовољства послом наставника, с друге стране;
- Испитати значај демографских одлика на ниво задовољства послом код наставника.

### *Хипотезе*

На основу резултата претходних истраживања, формулисане су следеће хипотезе које ће овде бити проверене:

- Х1: Очекује се да ће боље психофизичко здравље наставника, веће задовољство животом и перцепција повољније климе у школи позитивно корелирати са задовољством послом код наставника у основним и средњим школама (Collie, et al., 2012; Faragher et al., 2005; Judge & Watanabe, 1993),
- Х2: Очекује се виши ниво задовољства животом код наставника који имају доживљај бољег психофизичког здравља (Diener, 1984),
- Х3: Очекује се веће задовољство послом код наставника запослених у средњим школама (Sharma & Jyoti, 2006),
- Х4: Очекује се ниже задовољство послом код наставника са дужим радним стажом (Ma & MacMillan, 1999) i
- Х5: Не очекују се значајне разлике у задовољству послом код наставника различитог пола (Kumar, 2014).

### *Узорак истраживања и начин прикуиљања података*

У истраживању је учествовало укупно 176 испитаника који су чинили пригодни узорак наставника предметне наставе запослених у школама са територије две општине АП Војводине. Обухваћени су искључиво они предметни наставници који су најмање шест месеци запослени у некој основној или средњој школи. Испитаници су

индивидуално попуњавали упитнике током или након редовних седница наставничког већа, пре чијег почетка су упознали тему и циљеве истраживања. Њихов учешће у истраживању било је добровољно и анонимно.

Од укупног броја испитаника, било је 63,6% жена и 36,4% мушкараца, од којих 64,2% живи са партнером а 36,8% живи само. Високу стручну спрему или мастер диплому имало је 90,9% испитаника, 2,8% магистратуру или докторат и 6,2% вишу или средњу школу. Као предметни наставник 41,5% испитаника радило је у основним школама, а 58,5% у средњим школама, 72,2% њих је било у сталном радном односу а 27,8% је било запослено на одређено време. Испитаници су били старости између 23 и 64 године ( $M=42.65$ ;  $СД=10.88$ ), са радним стажом у просвети између 10 месеци и 39 година ( $M=14.42$ ;  $СД=10.22$ ). Укупно 106 наставника у узроку (60,2%), који су тренутку истраживања биле одељенске старешине, одговарало је на питања која се тичу задовољства ученичким саставом одељења.

С обзиром на то да неки наставници своју норму часова попуњавају радећи у више различитих школа, испитаницима је дата инструкција да на питања у упитницима одговарају имајући у виду школу у којој раде дуже време.

### *Варијабле истраживања и коришћени инструменти*

Зависна варијабла у истраживању је задовољство послом, које је дефинисано као афективна реакција коју људи имају према свом послу и различитим аспектима посла. За процену задовољства послом коришћен је упитник *Job Satisfaction Survey* (Spector, 1985). Овај упитник садржи укупно 36 ајтема груписаних у девет димензија задовољства послом (задовољство платом, руковођење, могућност напредовања, бенефиције, систем награђивања, задовољство радним процедурама, сарадници, природа посла и комуникације унутар организације), а одговори се дају помоћу шестостепенске скале Ликертовог типа. (Пример ајтема: *Дојдага ми се како мој нејо-средни руководиоца обавља свој посао.*) У овом истраживању примењена је скраћена верзија упитника са 28 ајтема (7 супскала), јер су изостављене супскале *могућности напредовања* и *бенефиције* које нису својствене нашем основношколском и средњошколском образовном систему. Кронбахов коефицијент интерне конзистенције скраћене верзије за овај узорак износио је .89.

Независне варијабле у истраживању су перцепција школске климе, генерално задовољство животом и самопроцена психофизичког здравља. Школска клима дефинисана је као психолошки контекст у којем наставници раде и обучавају (Fisher & Fraser, 1990), а процењивана је упитником *Revised School Level Environment Questionnaire* – RSLEQ (Jonson et al., 2007) који мери пет димензија перцепције школске климе: сарадња с колегама, сарадња с ученицима, школски ресурси, доношење одлука и иновације у настави. (На пример: *Дугактичка средстава која су мени потребна за наставу нису увек доступна.*) Упитник садржи 21 ајтем са петостепенском скалом процене. Кронбахов коефицијент алфа за овај узорак износи .84.

Задовољство животом дефинисано је као процес когнитивне процене сопственог живота у целини спрам одређених очекивања, а мерено је упитником

*Satisfaction With Life Scale* – SWLS (Diener, 1985) који је дизајниран тако да мери субјективну процену задовољства животом. Упитник садржи укупно пет ајтема Ликертовог типа. (На пример: *Задовољан/на сам својим животом.*) Кронбахов коефицијент алфа за овај узорак износи .86.

Психофизичко здравље је одређено као „стање потпуног физичког, менталног и социјалног благостања, а не само одсуство болести и онеспособљености“ (Мајсторовић и сар., 2016). Скала психофизичког здравља – СПФЗ-1 (Мајсторовић и сар., 2016) садржи укупно 23 ајтема на које испитаници одговарају помоћу четворостепене скале Ликертовог типа и на тај начин извештавају о учесталости јављања одређених симптома поремећаја психофизичког здравља у протеклих неколико седмица (од 1 – не, нисам до 4 – да, свакодневно). (На пример: *У последњих неколико недеља, да ли сīе... имали сīомачне или друге проблеме са пробавом (гасіришис и сл.)?*) За потребе овог истраживања наставници су оценили своје здравље на 15 ставки које су послужиле као мере поремећаја физичког здравља, страха и анксиозности и депресивних реакција. Кронбахов коефицијент алфа за овај узорак износи .91.

Такође су прикупљени подаци о перцепцији функционисања одељења помоћу четири ставке које се односе на перцепцију сарадње с ученицима и родитељима (на пример: *Како оцењујете сарадњу са родитељима ученика којима сīе одељењски сīарешина?*), као и ставкама које се односе на задовољство успехом и дисциплином ученика у одељењу којем је наставник одељенски старешина. (На пример: *Да ли сīе, у ѿіледу усїеха ученика, задовољни одељењем коме сīе сīарешина?*). Од наставника се тражи да одговори на ова питања помоћу петостепене скале Ликертовог типа.

### *Посіуїак сīаїшисіичке обраге ѿогаїака*

Анализа података извршена је у статистичком програму SPSS. Коришћене су технике статистичке дескрипције, т-тест, корелација, анализа варијансе, мултиваријатна анализа варијансе и вишеструка регресијска анализа. Пре примене статистичких анализа спроведен је општи протокол припреме података за статистичку обраду (Мајсторовић, 2012).

## **Резултати истраживања**

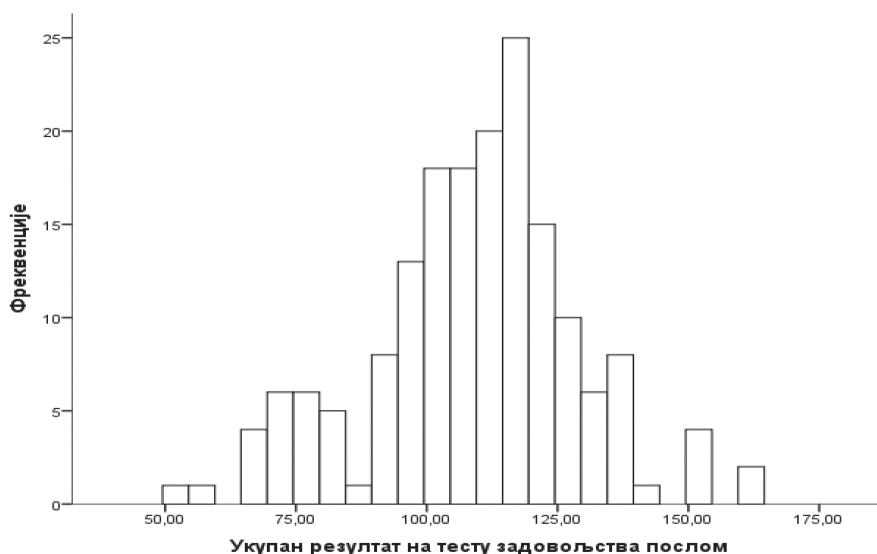
### *Оїис мера*

Резултати дескриптивне анализе свих мерених варијабли дати су у табели 1. Видљиво је да су дистрибуције мера школске климе нешто издуженије (чешће око просечних величина), као и да су мере поремећаја општег здравља закренуте улево и издужене, показујући да су испитаници релативно здрави и радно способни наставници.

Табела 1. Опис мерених варијабли

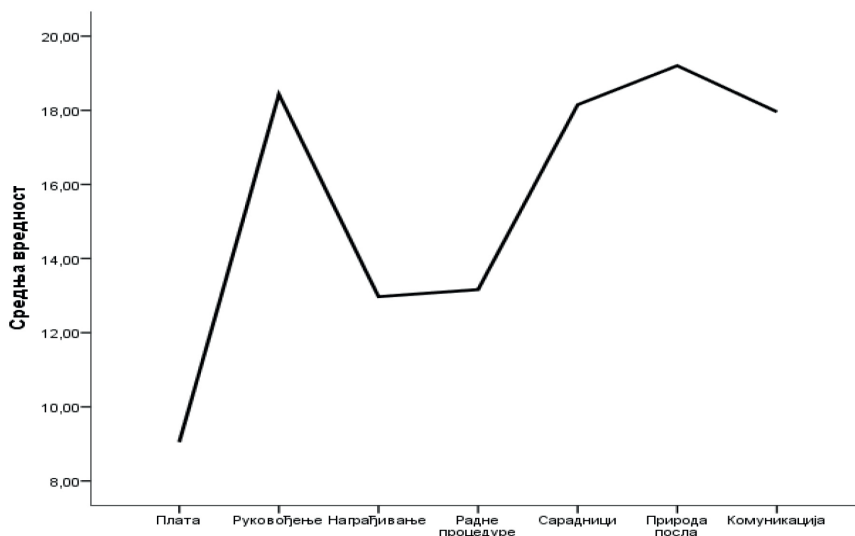
Варијабла	Средња вредност	Стандардна девијација	Скјунис	Куртозис
Задовољство послом (мин. 52, макс. 163)	108.92	19.84	-23	.36
Задовољство животом (мин. 6, макс. 25)	17.43	4.04	-36	-29
Перцепција школске климе (мин. 36, макс. 101)	67.80	10.24	-27	1.05
Процена п-ф здравља (мин. 15, макс. 52)	23.33	7.63	1.30	1.49
Задовољство животом (мин. 6, макс. 25)	17.43	4.04	-36	-29

Дистрибуција сирових мера задовољства послом код наставника представљена је хистограмом у наставку (слика 1). Лако се може уочити да мере задовољства послом добијене на нашем узорку наставника формирају јасне контуре нормалне дистрибуције фреквенција, што указује на нормалну расподелу нивоа задовољства у популацији наставника основних и средњих школа у АП Војводини. Резултати анализе одступања од нормалности код свих осталих мерених варијабли показују статистички незначајно одступање, осим у случају мера поремећаја психофизичког здравља. У циљу нормализације дистрибуције варијабле здравља примењен је други корен сировог скорa и добијени су задовољавајући индикатори закривљености ( $Sk = .98$ ) и издужености ( $K = .44$ ). Овако трансформисани скорови на овој варијабли биће коришћени у даљој анализи.



Слика 1. Дистрибуција сирових мера задовољства послом код наставника

Како је добијено на овом узорку, наставници су најзадовољнији природом свог посла, али и комуникацијом са сарадницима и руковођењем. Најмање су задовољни платом и награђивањем, али и радним процедурама које морају да примењују (слика 2).



Слика 2. Задовољство наставника појединим аспектима посла

Када је реч о перцепцији функционисања одељења, резултати показују да од 106 одељенских старешина, 80 њих сарадњу с ученицима оцењује као добру или веома добру, 70 њих на једнак начин оцењује сарадњу с родитељима, као и то да је 78 старешина задовољно успехом и дисциплином својих ученика. Табела 2 показује категорије и фреквенције одговора наставника који су исказали незадовољство успехом ученика.

Табела 2. Категорије незадовољства успехом ученика

Категорије одговора	Фреквенција
Успех није у складу са могућностима ученика	11
Ученици не уче довољно, не труде се и лењи су	10
Лош састав одељења и инклузивни програм	2
Изостанци са наставе	1

У наредној табели груписани су и приказани одговори оних који су изразили незадовољство дисциплином својих ученика.

Табела 3. Незадовољство дисциплином ученика

Категорија	Фреквенција
Изостанци са наставе	7
Несугласице, недисциплина и свађе међу ученицима	6
Непримерено понашање на часу	5
Непоштовање договора	2
Разно	2

### *Пројноза задовољсїва ѿослом код насїавника*

Применом стандардне вишеструке регресијске анализе испитан је значај мера задовољства животом, то јест перцепције школске климе и самопроцене психофизичког здравља у прогнози задовољства послом код наставника основних и средњих школа. Резултати су указали на статистички значајан модел у коме мерени предиктори објашњавају 58,2% варијансе укупног задовољства послом ( $R^2 = .58$ ,  $F(3,167) = 77.37$ ,  $p < .01$ ).

Резултати показују веома висок парцијални значај перцепције климе у школи за укупно задовољство наставничким послом (табела 4). Мере повишеног задовољства животом, као и ређи симптоми поремећаја психофизичког здравља такође значајно објашњавају варијансу мера задовољства послом. Анализом значаја супскала упитника за процену перцепције школске климе установљено је да све оне, сем сарадње с ученицима, имају статистички значајан допринос објашњењу мера укупног задовољства послом код наставника ( $R^2 = .55$ ,  $F(5,165) = 39.46$ ,  $p < .01$ ). Када је реч о значају аспеката здравља, нађено је да ређе појаве депресивних реакција предвиђају виши ниво задовољства наставничким послом ( $R^2 = .18$ ,  $F(3,168) = 12.05$ ,  $p < .01$ ). Највећи парцијални допринос димензија школске климе и здравља варијанси укупног задовољства послом остварују мере задовољства сарадњом с колегама и начином доношења одлука, као и ређе појаве депресивних реакција (табела 5). Овакви резултати у потпуности потврђују хипотезу Х1.

Табела 4. Допринос предиктора задовољства послом код наставника

	Pearson Correlation	Tolerance	VIF	Beta	Sig.
Зад. животом	.341	.916	1.091	.184	.001
Школска клима	.719	.878	1.139	.635	.000
Здравље	-.414	.840	1.190	-.150	.007

Табела 5. Значај димензија школске климе и здравља за задовољство послом

Предиктор	Beta	Sig.
Сарадња с колегама	.41	.000
Сарадња с ученицима	.09	.142
Школски ресурси	.13	.030
Доношење одлука	.16	.008
Иновације у настави	.17	.021
Поремећај физичког здравља	-.01	.893
Страх и анксиозност	-.20	.078
Депресивне реакције	-.23	.052

### *Фактори задовољсїва живоїом насїавника*

У овом делу рада анализирали смо значај мера психофизичког здравља, радног контекста, стажа и пола за задовољство животом и послом код наставника. Веза између задовољства животом и самопроцене психофизичког здравља анализирана је путем вишеструке регресионе анализе са три димензије здравља као предикторима.

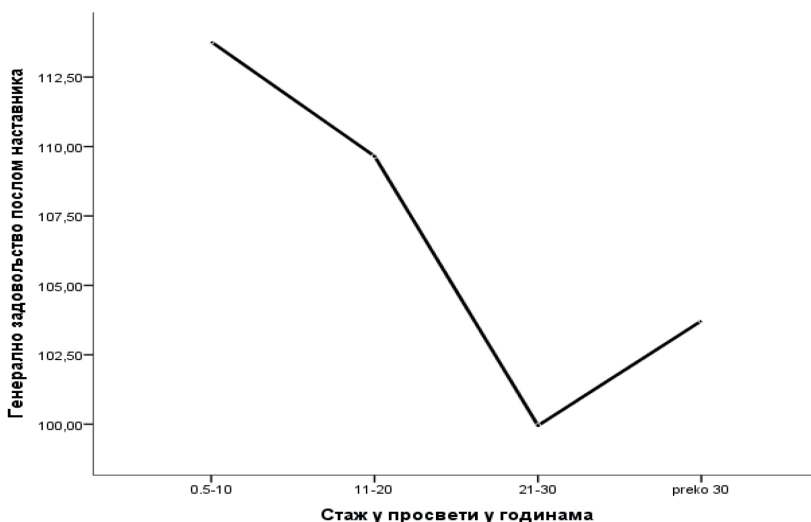
Нађен је статистички значајан модел ( $R^2 = .09$ ,  $F(3,172) = 5.78$ ,  $p < .01$ ) са малом заједничком варијансом с укупним задовољством животом (9%) и значајним доприносом ређега присуства депресивних реакција (бета=  $-.354$ ,  $p < .01$ ). Добијени резултати потврђују хипотезу Х2.

### *Задовољство послом код наставника у основним и средњим школама*

У циљу провере разлике у задовољству послом између наставника који раде у основној или средњој школи, две групе су поређене према генералном задовољству, а потом и према димензијама задовољства. Утврђено је да су наставници из средњих школа генерално задовољнији својим послом ( $t(170) = 2.76$ ,  $p < .01$ ), односно да су задовољнији руковођењем ( $t(173) = 3.18$ ,  $p < .01$ ), сарадницима ( $t(172) = 2.81$ ,  $p < .01$ ) и комуникацијама ( $t(172) = 2.48$ ,  $p < .01$ ). Овакви резултати потврђују хипотезу Х3.

### *Радни стаж и задовољство послом код наставника*

За потребе ове анализе наставници су подељени у четири следеће групе: са стажом до 10 година, између 11 и 20 година, између 21 године и 30 година и са стажом преко 30 година рада у просвети. Резултати униваријатне анализе варијансе показују да се групе статистички значајно разликују према укупном задовољству послом ( $F(2,172) = 5.00$ ,  $p < .01$ ). 'Post-hoc' тестирањем (Bonferroni test) нађена је основа за значајан омнибус Ф-тест у разлици између две групе наставника, и то оних са стажом у просвети до 10 година, који показују значајно више задовољства послом у односу на наставнике са стажом између 21 године и 30 година. Уочена је генерална тенденција пада задовољства послом са протоком стажа, као и благи пораст код најстаријих наставника (слика 3).



Слика 3. Задовољство послом и радни стаж наставника



Анализа разлика према димензијама задовољства послом открива да се групе значајно разликују према задовољству системом награђивања у школи ( $F(3,171) = 6.82, p < .01$ ), руковођењем ( $F(3,171) = 7.20, p < .01$ ) и комуникацијом у институцији ( $F(3,171) = 4.29, p < .01$ ). У складу с генералним трендом, наставници са стажом између 21 године и 30 година су значајно незадовољнији у односу на наставнике са стажом до 20 година. Ови резултати потврђују хипотезу да постоји ефекат дужине радног стажа на задовољство послом код наставника основних и средњих школа (Х4). Међутим, у складу са бројним претходним истраживањима задовољства послом, овај тренд није линеаран, него пред крај каријере указује на уобичајен пораст укупног задовољства послом.

Анализе су показале и да нема значајних разлика према укупном задовољству нити према појединим димензијама тог задовољства код наставника различитог пола. Тиме је потврђена хипотеза Х5.

## Дискусија

Истраживање је спроведено са циљем да се испитају релације индивидуалних и организацијских фактора, с једне стране, и мера задовољства послом код наставника основних и средњих школа у АП Војводини, с друге стране. У наставку текста добијени резултати истраживања биће продискутовани у складу с полазним теоријским оквиром, као и спрам постављених хипотеза истраживања. У циљу унапређења школске праксе и повећања задовољства послом наставника запослених у основним и средњим школама, биће понуђене практичне импликације добијених налаза.

На основу мера задовољства послом и животом, можемо закључити да наш узорак чине здрави, радно способни појединци, умерено задовољни животом и послом. Укупни ниво задовољства послом наставника је нешто нижи од просека задовољства послом који је добијен на америчком узорку наставника који препоручује аутор скале коришћене у овом истраживању (Spector, 1997). Уколико се осврнемо на профил задовољства послом, видимо да су наставници најмање задовољни материјалним примањима која остварују, док су највише задовољни аспектима посла који се тичу природе после, руковођења, задовољства сарадницима и комуникацијом у колективу. Наставници пријављују да су задовољни сарадњом с ученицима и родитељима, те да су главни проблеми које идентификују несклад ученичких способности и успеха који постижу, као и изостанци са наставе. Резултати указују на потребу да се утврди разлог ученичких изостајања и структура ученичке мотивације за рад, како би се утицало на смањење броја изостанака и побољшање успеха.

Задовољство послом наставника успешно предвиђа перцепција климе у школи као и задовољство животом и боље психофизичко здравље испитаника (Х1). Добијени резултати у складу су с претходним истраживањима која указују на то да позитивно оцењена школска клима доприноси вишем задовољству послом (Van Maelle & Van Huetten, 2012; Malinen & Savolainen, 2016). Позитивно оцењена сарадња с колегама остварује највећи допринос у предикцији задовољства послом наставника, као и задовољство начином одлучивања у школама, задовољство школским ресурсима и иновацијама у настави. Иако је потврђена повезаност задовољства послом и

школске климе, слично као и у ранијим истраживањима, овакав резултат разликује се од резултата добијених у ранијим истраживањима у којима се најзначајнијом за задовољство послом показала сарадња с ученицима (Collie et al., 2012). На овом узорку није добијена статистички значајна повезаност супскале сарадња с ученицима и задовољства послом. Дакле, иако окосницу радне улоге наставника чини свакодневна интеракција са ученицима, она не предвиђа значајно задовољство послом наставника, већ се задовољство предвиђа процедуралним аспектима наставничке улоге, као и радним условима и сарадњом с колегама. Резултати показују да уколико су радни услови добри и наставници у одређеној мери могу самостално да доносе одлуке о начину рада, наставник ће бити задовољнији својим послом. Овај помало контроверзан налаз свакако заслужује даља испитивања.

Поред перцепције школске климе, као значајан предиктор задовољства послом издваја се одсуство депресивних реакција код наставника. Налаз је у складу с истраживањима која се тичу здравља и задовољства послом и животом, која тврде да само здрав човек може осећати задовољство, а да присуство депресивних стања делује као блокирајући фактор (Kornhauser, 1965, према: Vecchio, 1995; Gechman & Wiener, 1975). Значај радног контекста за задовољство послом испитали смо поређењем група наставника запослених у основним и наставника запослених у средњим школама. Наши резултати показују да су генерално задовољнији наставници који раде у средњим школама (Х4), односно да су задовољнији руковођењем, сарадницима и комуникацијом у институцији. Може се констатовати да су управо ови аспекти перцепције школског контекста значајни за предвиђање нивоа задовољства послом наставника. У будућим истраживањима било би од практичне вредности утврдити зашто су наставници из основних школа незадовољни истим тим аспектима у њиховом радном окружењу.

Када је реч о радном стажу као фактору задовољства послом, наши резултати потврђују раније уочене трендове (нпр.: Ma & MacMillan, 1999; Perie & Baker, 1997). Наиме, ниво задовољства послом опада са стажом запослених, али тај тренд није линеаран, односно пред крај каријере ниво задовољства послом расте. На нашем узорку наставника налазимо да су најзадовољнији послом наставници који имају до 10 година стажа, да најниже задовољство пријављују испитаници који раде између 21 године и 30 година, те да ниво задовољства благо расте код испитаника који су близу краја свог радног века. Ван Маеле и Ван Хоут (Van Maele & Van Houtte, 2012) сматрају да пад задовољства послом долази због „замора материјала“, да се људи запослени у просвети троше, изгарају, те последично осећају нижи ниво задовољства послом. Поред трошења на послу, пад нивоа задовољства послом може се објаснити и променама у структури аспирација везаних за радну улогу. Наиме, наставници након одређеног времена проведеног у просвети своје искуства на раду и, на основу неиспуњених очекивања, схватају да се њихова каријера не развија у жељеном правцу, те одустају од почетних аспирација и постају незадовољни својим послом. Када је реч о специфичним разликама између наставника са дужим и краћим стажом, утврђено је да тај пад задовољства код наставника са стажом између 21 године и 30 година описује пад задовољства награђивањем у просвети, начином руковођења,

као и комуникацијом у школи. На другој страни, пораст задовољства пред крај професионалне каријере (тенденција пораста задовољства руковођењем и комуникацијом у школи) објашњава се појачаним конформизмом и жељом старијих наставника да и даље активно партиципирају у школи и да наставе свој професионални живот. Разлози за овакву промену задовољства послом код наших наставника на крају своје каријере још увек нису до краја познати и зато могу бити предмет нових истраживања. Коначно, у складу са претходним истраживањима (Kumar, 2014), нађено је да се наши наставници различитог пола не разликују значајно према мерама задовољства послом.

Практичне импликације налаза овог истраживања тичу се могућности примене сазнања о значајним факторима задовољства наставника у школама. Интервенције ове врсте нису сувишне имајући на уму да дуготрајно незадовољство производи негативне ефекте на психофизичко здравље наставника, да умањује њихову радну способност и мотивацију за рад, да повећава изостанке и грешке у раду. Пре свега, налази указују на потребу за увођење промена организацијског контекста школе: унапређење школске климе, промена у систему награђивања, развој менаџерских вештина особа које обављају управне функције, посебно у основним школама. Коначно, осцилације нивоа задовољства послом током каријере указују на потребу за каријерним вођењем како би ниво задовољства наставника током каријере био задржан на потребном нивоу.

## Закључак

Истраживање је имало за циљ да испита утицај индивидуалних и организацијских фактора на задовољство послом наставника основних и средњих школа у АП Војводини. Добијени резултати показују да ниво задовољства послом код наставника у основним и средњим школама у највећој мери зависи од перцепције школске климе. Реч је о позитивно оцењеној сарадњи с колегама, о задовољству начином одлучивања у школама, о задовољству доступношћу школских ресурса, као и о степену иновативности у настави. Такође је добијено да је веће задовољство послом у корелацији са већим задовољством животом, као и са нижом учесталосту депресивних реакција. Веће задовољство послом наставника средњих школа и наставника при крају своје каријере представљају занимљиве налазе који захтевају додатна истраживања.

Резултати овог истраживања указују на главне механизме управљања задовољством послом код наставника: унапређење климе у школи, посебно у смислу развоја и бриге о односима и сарадњи међу колегама, унапређење начина одлучивања, као и бриге о здрављу наставника, пре свега у спречавању појаве депресивних реакција. Бригом о задовољству послом код наставника стручне службе школа могу допринети повећању радне мотивације код наставника, побољшању њихове ефикасности у раду, као и успостављању спремности за промене које су неизбежне у нашем образовном систему.

## Литература

- Brkić, I. i Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak*, god. 152, br. 2, 211-225.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104, No. 4, 1189-1204.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, Vol. 95, No. 3, 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 49, No. 1, 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, Vol. 125, No. 2, 276-302.
- Faragher, E. B., Cass, M. & Cooper, C. L. (2005). The Relationship between Job Satisfaction and Health: A Meta-Analysis. *Occupational & Environmental Medicine*, Vol. 62, No. 2, 105-112.
- Fisher, D. L. & Fraser, B. J. (1990). *Validity and Use of the School-Level Environment Questionnaire*. Boston: Annual Meeting of the American Educational Research Association. Retrieved September 15, 2016 from the World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED318757.pdf>
- Gechman, A. S. & Wiener, Y. (1975). Job Involvement and Satisfaction as Related to Mental Health and Personal Time Devoted to Work. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 60, No. 4, 521-523.
- Johnson, B., Stevens, J. J. & Zvoch, K. (2007). Teachers' Perceptions of School Climate: A Validity Study of Scores From the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 67, No 5, 833-844.
- Judge, T. & Watanabe, S. (1993). Another Look at the Job Satisfaction-Life Satisfaction Relationship. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78, No. 6, 939-948.
- Kumar, M. (2014). Study of Life Satisfaction among Primary, Middle and Secondary Schools Teachers of District Kathua. *International Journal of Research*, Vol. 1, No. 5, 492-498.
- Landa, J. M. A., López Zafra, E.R., de Antoñana, R. M. & Pulido, M. (2006). Perceived Emotional Intelligence and Life Satisfaction among University Teachers. *Psicothema*, Vol. 18, 152-157.
- Ma, X. & MacMillan, R. B. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, Vol. 93, No. 1, 39-47.
- Majstorović, N. (2012). *Istraživačke metode i tehnike u industrijskoj/organizacijskoj psihologiji*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Majstorović, N., Matanović, J., Slijepčević, V., Popov, B. i Jelić, D. (2016). Faktori psihofizičkog zdravlja nezaposlenih u Srbiji. U *Relacije i granice – psihologija i interpersonalni odnosi*, 64. naučni skup, knjiga rezimea (str. 20-21). Zlatibor: Društvo psihologa Srbije.
- Malinen, O. P. & Savolainen, H. (2016). The Effect of Perceived School Climate and Teacher Efficacy in Behavior Management on Job Satisfaction and Burnout: A Longitudinal Study. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 60, 144-152.
- Matanović, J. (2009). Osobine ličnosti kao prediktori zadovoljstva poslom. *Primenjena psihologija*, god. 2, br. 3, 327-338.
- Perie, M. & Baker, D. P. (1997). *Job Satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

- Rentoul, A. J. & Fraser, B. J. (1983). Development of a School-level Environment Questionnaire. *Journal of Educational Administration*, Vol. 21, No. 1, 21-39.
- Rose, M. (2001). Disparate Measures in the Workplace: Quantifying Overall Job Satisfaction. Colchester: Institute of Social and Economic Research. Retrived March 12 2016 from the World Wide Web <https://pdfs.semanticscholar.org/06fb/b6272ec9c63f67a2a719c10483d035e56b31.pdf>
- Šarančić, S. (2013). Are Teachers Who Promote Student-Centred Approach More Satisfied With Their Lives. *Život i škola*, god. 29, br.1, 45-63.
- Sharma, R. D. & Jyoti, J. (2006). Job Satisfaction among School Teachers. *IIMB Management Review (Indian Institute of Management Bangalore)*, Vol. 18, No. 4, 349-363.
- Simić, I., Mladenović, J. i Stojković, N. (2015). Istraživanje zadovoljstva nastavnika u osnovnim školama u Republici Srbiji. *Ekonomске теме*, god. 53, br. 3, 425-443.
- Spector, P. E. (1985). Measurement of Human Service Staff Satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 13, No. 6, 693-713.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Spector, P. E. (2001). *Job Satisfaction Survey, Jss*. Retrieved January 9, 2017. from the World Wide Web <http://shell.cas.usf.edu/~pspector/scales/jssovr.html>.
- Timms, C., Graham, D. & Cottrell, D. (2007). "I just want to teach" Queensland Independent School Teachers and their Workload. *Journal of Educational Administration*, Vol. 45, No. 5, 569-586.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and Collectivism*. Boulder: Westview Press.
- Ugrinović, D., Dobrijević, G. i Boljanović, J. (2015). Uticaj zadovoljstva poslom na motivaciju nastavnika srednjih škola u Srbiji. *Socioeconomica*, god. 4, br. 7, 197-206.
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2012). The Role of Teacher and Faculty Trust in Forming Teachers' Job Satisfaction: Do Years of Experience Make a Difference? *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28, No. 6, 879-889.
- Vasić, A., Šarčević, D. i Trogrlić, A. (2011). Zadovoljstvo životom u Srbiji. *Primenjena psihologija*, Vol. 4, br. 2, 151-177.
- Vecchio, R. P. (1995). *Organizational Behavior*. Chicago: The Dryden Press.
- Vukonjanski, J., Terek, E. & Gligorović, B. (2014). Job Satisfaction of Men and Women Employed in Manufacturing Sector and Education in Serbia. *Singidunum Journal of Applied Sciences*, Vol. 11, No. 1, 25-33.

Примљено: 07. 05. 2017.

Коригована верзија текста примљена: 26. 08. 2017.

Прихваћено за штампу: 08. 09. 2017.

## FACTORS AFFECTING JOB SATISFACTION AMONG PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN THE AUTONOMOUS PROVINCE OF VOJVODINA

**Abstract** *The study presented in this paper analyses the impact of the individual factors of mental and physical health and life satisfaction, as well as the importance of some organizational factors such as the climate in schools, the composition of classes in the case of class teachers, and certain demographic characteristics on primary and secondary school teachers' job satisfaction. The data were collected from a convenience sample of 176 teachers of primary and secondary schools in Serbia's autonomous province of Vojvodina, of different ages, genders, and years of service. The principal results indicate that job satisfaction is higher among teachers who perceive the climate in their school as positive, among teachers with higher life satisfaction, and among teachers who are in good health and, most importantly, lacking depressive reactions. When it comes to perceptions of the climate, the best predictor of job satisfaction is the degree of respondents' satisfaction with collaboration with colleagues and with decision making processes. The results also indicate that secondary school teachers report a higher level of overall job satisfaction, specifically, a higher level of satisfaction with school governance, co-workers and communication than primary school teachers. As regards demographic characteristics, the results suggest that there are no significant gender differences in job satisfaction levels and that job satisfaction declines with the number of years of service, with respondents who had between 21 and 30 years of service reporting the lowest levels of job satisfaction, which tended to rise towards the end of the teaching career.*

**Keywords:** *job satisfaction, life satisfaction, teachers, school climate, health*

## ФАКТОРЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ РАБОТОЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОСНОВНЫХ И СРЕДНИХ ШКОЛ В АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ ВОЕВОДИНЕ

**Резюме** *Вданном исследовании проанализированы влияние физического и психического здоровья и удовлетворенности жизнью в качестве индивидуальных факторов, важность некоторых организационных факторов, таких как рабочий климат в школе, состав учеников в классе у классных руководителей, а также влияние некоторых демографических характеристик на удовлетворенность работой учителей начальных и средних школ. Данные собраны на примере 176 учителей, работающих в начальных и средних школах на территории АО Воеводины, различного пола, возраста и трудового стажа. Основные результаты показывают, что большее удовлетворение от работы наблюдается у учителей, которые замечают положительный рабочий климат в своей школе, у учителей, довольных своей жизнью, хорошего здоровья, прежде всего без депрессивных реакций. Что касается восприятия школьного климата, обнаружено что удовлетворенность работой больше всего зависит от уровня сотрудничества с коллегами и способа принятия решений. Результаты также показывают, что учителя, работающие в средних школах сообщают о более высоком уровне общей удовлетворенности работой, т.е. руководством, сотрудниками и коммуникацией, чем их коллеги в начальных школах. Когда речь идет о роли демографических факторов, полученные результаты показывают что какие-либо существенные гендерные различия в уровне удовлетворенности работой отсутствуют, что удовлетворенность работой уменьшается с годами службы, что наименее удовлетворены респонденты с рабочим стажем от 21 до 30 лет, а также обнаружено, что уровень удовлетворенности работой имеет тенденцию к увеличению к концу карьеры учителя.*

**Ключевые слова:** *удовлетворенность работой, удовлетворенность жизнью, учителя, школьный климат, здоровье*

## **САМОСТАЛНИ РАД ДЕЦЕ И УЧЕНИКА У ОБЛАСТИ УПОЗНАВАЊА И РАЗУМЕВАЊА СВЕТА И НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА**

***Апстракт*** Истраживања у овом пољу показују да је један од кључних проблема образовања особљености ученика да самостално изабере, комбинује и координирају различите стратегије учења и да их употребе на ефикасан начин. Да би појединац био у стању да прилагођава стратегије учења самом контексту учења, он најпре мора њима овладати. То подразумева креирање услова у асистентно-образовној пракси који омогућавају деци и ученицима самостално практиковање одређених академских вештина у складу с њиховим искуством, односно већ овладаним вештинама, и природом садржаја који се учи. У овом раду представљени су резултати истраживања које је имало за циљ испитивање засиуљености, квалитета и природе самосталног рада деце од пет до 10 година у области упознавања и разумевања света и наставе природе и друштва. За реализацију овог истраживања коришћена је дескриптивна метода са систематским посматрањем као истраживачком техником. Представљени резултати истраживања показују да је недовољно активност које на адекватан начин могу подржати особљавање деце и ученика за самостални рад и учење, да засиуљеност активност које карактерише виши степен самосталности деце и ученика у учењу са сваком старијом узрастом ојда и да природа самосталних активност деце и ученика није примерена природи садржаја учења.

***Кључне речи:*** самостални рад, област упознавања и разумевања света, настава природе и друштва, узраст деце и ученика, природа садржаја учења

### **Увод**

Савремени човек се све чешће налази у ситуацијама које од њега захтевају да се укључи у процес самообразовања. Да ли ће појединац препознати ову потребу и да ли ће умети да самостално креира процес свог самообразовања, зависиће од његове способности за самостални рад и учење.

Деца уче на различите начине, али највише самосталним делањем, односно испробавањем нових ствари и практиковањем умења којима су овладали (Pešikan i Antić, 2012). Учење на раним узрастима схвата се као процес мењања и развоја индивидуе, односно као процес формирања техника стицања и сређивања непосредног

<sup>1</sup> E-mail: zorica.kovacevic@uf.bg.ac.rs

искуства и изграђивања система уопштавања тог искуства, и подразумева изграђивање сазнања кроз активан однос детета према својој физичкој и друштвеној средини (Pešić, 1985; Pešikan i Antić, 2012). Према конструктивистичком приступу процесу учења, знање се не може директно пренети или примити у готовом облику, већ га појединац изграђује властитом самосталном менталном активношћу (Pešikan, 2010). Такво шире схватање учења не треба везивати само за учење детета предшколског узраста, наводи Пешић (Pešić, 1985), већ и за цео период школског учења све до адолесценције. Међутим, различите концепције основних програмских докумената предшколског и основношколског образовања у Србији сугеришу и различите погледе на образовање и учење деце предшколског и основношколског узраста. Опште основе предшколског програма припадају тзв. процесном типу програма (Pešić, 1989) у којем се образовање схвата као процес који одређују принципи поступања, а не садржаји или продукти. Наставни програми основношколских предмета писани као „листа тема“ (*Strategija obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*, 2012) представљају уређен скуп садржаја, односно градива које ученици треба да усвоје, те као такви припадају програмима који полазе од схватања образовања као трансмисије знања (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014; Pešić, 1989). Истицање развоја способности за самостално учење и самообразовање, као општег циља васпитно-образовног рада, јесте једна од нити које повезују ове две концептуално различите оријентације.

Од предшколског и основношколског васпитања и образовања деце у Србији очекује се да подстичу самосталност деце и развијају способности за самостално учење ученика (*Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa*, 2006; *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2013). Исправно вођен процес учења омогућава појединцу да научи како се учи (Bruner, 1988) и представља основу његове касније успешне самосталне делатности јер „оно што се појављује као средство деловања на себе самог претходно је било средство деловања на друге, или средство деловања других на личност“ (Vigotski, 1988: 45). Главни циљ формалног образовања треба да буде опремање ученика интелектуалним алатима и њихово оспособљавање за саморегулисано учење, јер управо такви лични ресурси омогућавају појединцу доживотно учење (Bandura, 1993). У Извештају међународне комисије о образовању за 21. век (Delor, 1996) наглашава се да се компетенције потребне за прилагођавање новим ситуацијама лакше уче и развијају уколико се деци/ученицима омогући да их током васпитно-образовног рада (ВОР) опробају, али и да се овим компетенцијама и способностима у образовним методама не посвећује довољно пажње.

### **Значај и улога самосталног рада и учење деце/ученика у ВОР-у**

Насупрот директном поучавању кроз фронтални облик рада, у којем је одрасли посредник између деце и садржаја, у самосталном раду и учењу дете се налази у директном односу према садржају учења, а такав рад се реализује кроз групни рад, рад у пару и индивидуални облик рада (Bognar i Matijević, 2005; Ђорђевић, 1997; Poljak,



1982; Vilotijević, 1999). Самостално учење у ужем смислу подразумева активности појединца током којих он има контролу над средствима и стратегијама учења, док у ширем смислу подразумева и његову самосталност у одређивању намера учења (Nolen, 2001). Деведесетих година двадесетог века дотадашња интересовања теоретичара за самостално учење добијају нови квалитет. Након објављивања Зимермановог и Шанковог дела *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice* (1989), појавила су се многобројна теоријска разматрања и обављено је више истраживања која су за предмет имала саморегулисано учење (Montalvo & Torres, 2004). Код саморегулисаног учења ученици постављају циљеве учења, доносе одлуке о примени одређених стратегија у учењу, управљају временом, организују материјале и добијене информације, прате и процењују властити напредак у учењу, траже повратне информације о свом раду и модификују процес властитог учења када га процене недовољно ефикасним (Effeney et al., 2013). Током саморегулисаног учења ученици преузимају контролу над процесом свог учења. Међутим, преузимање контроле ученика над процесом властитог учења не догађа се одједном. Пре него што су постале унутрашњи процеси под контролом детета, све више менталне функције прво су биле облик интеракције између детета и одраслог (Pešikan, 2010). Вођење у процесу учења, које обезбеђује одрасли, обрнуто је пропорционално знањима и умењима детета/ученика. „Што је ученик вичнији у односу на одређени задатак, директна или индиректна помоћ наставника требало би пропорционално да се смањује“ (Pešikan, 2010: 167). Тако, вођење у процесу учења представља заправо промену у односу социјалне регулације и саморегулације. Дете/ученик током времена постаје све компетентније у процесу самосталног учења, захтева све мање помоћи те се, како Пешикан објашњава, социјална регулација смањује, а саморегулација јача и повећава.

Саморегулација учења, као највиши облик когнитивног ангажовања (Young, 2005), представља заправо дугорочни циљ оспособљавања за самостално учење. Наглашавање одређених когнитивних и метакогнитивних стратегија јесте заједничка нит више теоријских разматрања развоја саморегулације у учењу из различитих аспеката (Boekaerts, 1999; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, 1999; Riveiro et al., 2001; Vermunt, 1998; Young, 2005). У оквиру когнитивних стратегија потребних за учење, памћење и разумевање садржаја (Pintrich & De Groot, 1990; Riveiro et al., 2001), односно преузимање, кодирање и организовање нових информација (Young, 2005), разликују се два нивоа у приступу информацијама. Површинске стратегије учења односе се на репродуктивне активности које за циљ имају смештање информација у краткорочну меморију. То су стратегије које су усмерене на понављање и меморисање информација. Код дубинских стратегија, које се односе на више нивое когнитивног ангажовања и које омогућавају разумевање садржаја и дугорочно задржавање, разликују се стратегије елаборације и стратегије организације. Стратегије елаборације односе се на активности које омогућавају парафразирање, објашњавање, реорганизовање информација, извлачење аналогија и повезивање основних информација. Стратегије

орјанизације односе се одабир и организовање основних идеја. Метакогнитивне активности су усмерене на регулисање когнитивних активности (Vermunt, 1998) и обухватају три концептуално и емпиријски међусобно повезане стратегије: планирање, праћење и регулацију (Pintrich, 1999).

Многа истраживања, према Јанговим (Young, 2005) наводима, показују да је употреба различитих стратегија учења веома повезана са квалитетом учења и академским исходима, и на основу тога додаје да ученици морају овладати различитим стратегијама учења и да морају знати када је примена одређених стратегија најефикаснија. Истраживања у свету показују да је један од кључних проблема образовања управо оспособљеност ученика да изабере, комбинују и координирају употребу различитих стратегија учења на ефикасан начин (Воекаерс, 1999). Како се академске компетенције у почетку развијају на друштвеним изворима, а касније пребацују на властите (Schunk & Zimmerman, 1997), појединац ће бити у стању да прилагођава одређене стратегије учења самом контексту учења само ако је најпре био оспособљен да их самостално примењује. То подразумева стварање услова у којима ће деца/ученици бити у прилици да практикују одређене технике самосталног учења. Иако код неких ученика само гледање може допринети развоју одређених академских вештина, код већине ученика овладавању одређеним стратегијама и техникама учења може допринети само њихово практиковање (Schunk & Zimmerman, 1997).

Сва истраживања о саморегулацији у учењу покушавају да дају одговор на питање како да ученици постану господари властитог процеса учења (Zimmerman, 2008). На основу истраживања које је показало да постоји повезаност између примене саморегулисаниог учења и учења с акцентом на конструкцији знања и увиђању значења, Вермунт наглашава да се услови за конструкцију знања најефикасније могу обезбедити уколико се контрола над процесом учења систематски преноси са наставника на ученике (Mirkov, 2007; Vermunt 1998). Мера у којој појединац одлучује о кључним компонентама процеса учења јесте мера његове самосталности. С обзиром на то ко је носилац контроле над одређеним дидактичким елементима процеса учења, можемо разликовати неколико врста или нивоа самосталног рада деце/ученика: 1) репродуктивни рад, за који су карактеристичне површинске стратегије учења, 2) вођени рад, за који су карактеристичне стратегије елаборације, 3) продуктивни или стваралачки рад, за који су карактеристичне стратегије организације, 4) рад у оквиру пројеката, за који су карактеристичне метакогнитивне стратегије планирања, праћења и регулације и 5) саморегулисани рад, који постоји онда када дете или ученик има потпуну контролу над свим компонентама самосталног рада и када тај рад иницира само дете или ученик. Што је улога одраслог (васпитача или наставника) мања у планирању и контроли кључних елемената процеса учења, то се сразмерно повећава одговорност деце и ученика за процес и резултат властитог учења. Реципрочан однос контроле деце/ученика (Д/У) и контроле васпитача/наставника (В/Н) над дидактичким компонентама директног поучавања и одређених врста (нивоа) самосталног рада представљен је табелом 1.

Табела 1. Контрола над одређеним дидактичким компонентама директног поучавања и одређених врста (нивоа) самосталног рада

		Циљеви и исходи	Активности/ метода	Процедура	Садржај	Темпо
ДИРЕКТНО ПОУЧАВАЊЕ		В/Н	В/Н	В/Н	В/Н	В/Н
Самосталан рад	Репродуктивни	В/Н	В/Н	В/Н	В/Н	Д/У
	Вођени	В/Н	В/Н	В/Н	Д/У	Д/У
	Продуктивни	В/Н	В/Н	Д/У	Д/У	Д/У
	У оквиру пројеката	В/Н	Д/У	Д/У	Д/У	Д/У
	Саморегулисани	Д/У	Д/У	Д/У	Д/У	Д/У

### Специфичности ВОР-а у области упознавања и разумевања света и настави природе и друштва

Циљеви ВОР-а, а међу њима и оспособљавање деце/ученика за самостално учење, не могу се достићи директно, већ преко бављења деце/ученика одређеним предметом – садржајем. Истраживања у области метакогниције временом су показала да није свеједно да ли се вежбање „мишљења о мишљењу“ спроводи „напразно“, на било ком материјалу, или у оквиру одређене предметне области (Pešikan, 2010). Не постоји једна стратегија која је ефикасна у свим ситуацијама учења, а поред узрасних и индивидуалних карактеристика деце/ученика и постављених циљева учења, на избор одговарајућих и релевантних активности деце/ученика утиче и природа садржаја учења (Pešikan, 2013).

Разматрајући питање садржаја васпитно-образовног рада, Шулц (Schulz, 1994) посебну пажњу скреће на оријентацију према структури одговарајућих научних дисциплина и историјском настанку одговарајућих наука ради њихове применљивости. Одређени садржај одликује се и одређеном структуром, а задатак методике васпитно-образовног процеса јесте да ту структуру пренесе деци и ученицима тако да је они могу исправно, потпуно и трајно усвојити (Terhart, 2001). Задатак научно усмереног васпитно-образовног процеса није само да пренесе одређено стручно знање, већ и да представи и пренесе посебне методе којима се то знање стиче (Kiper & Mischke, 2008). Тематика готово увек обухвата и поступке које ученици морају да науче и са којима се морају суочити (Klafki, 1994), а школским учењем дете остварује додир са структурираним системима знања у које су уграђени одређени модели мишљења (Ivić i sar., 2001). Ти системи знања траже праве интелектуалне активности кроз које дете не само да стиче нова знања, већ и изграђује нове форме мишљења. Због тога што се у активности деце и ученика уводе садржаји из науке, дете које учи усваја интелектуалне процедуре до којих је наука дошла (Ivić i sar., 2001). Ученик који учи физику, сликовито објашњава Брунер (Bruner, 1988), јесте физичар и лакше ће му бити да савлада одређени садржај уколико се понаша као физичар. Уместо на рад са уџбеницима, у којима су садржаји представљени у форми закључака одређених

области интелектуалног истраживања, пажњу појединаца који уче треба усредсредити на само истраживање.

Сваки школски предмет као систем знања садржи у себи одређен и умногоме специфичан метод мишљења, а самим тим и потенцијал за подстицање специфичних активности ученика (Ivić i sar., 2001). Специфичност наставног предмета природа и друштво (ПИД) и области упознавања и разумевања света (УИРС) у оквиру предшколског васпитања и образовања, у односу на друге наставне предмете и области, јесте у томе што основни извори садржаја потичу из више различитих наука и области (De Zan, 2005; Lazarević i Bandur, 2001). Интердисциплинарност и комплексност садржаја области УИРС и наставе ПИД значајна је са дидактичко-методичког становишта јер омогућује широк избор наставних метода и методичких поступака (Lazarević i Bandur, 2001). У класификацији метода ВОР-а у настави ПИД углавном се полази од дидактичке класификације која за основу има развојни пут процеса сазнања – од живог опажања преко апстрактног мишљења до праксе (Ђорђевић, 1997), те се наставне методе деле на: методе засноване на посматрању, методе засноване на речима и методе засноване на практичним активностима (De Zan, 2005; Lazarević i Bandur, 2001; Žderić i sar., 1996). Основни недостатак ове класификације је у томе што се у њој запоставља особеност наставних метода, коју Пољак (Poljak, 1982) назива двостраност с обзиром на наставника и ученика, а која указује на то да се одређена метода наставног рада може односити и на рад наставника и на рад ученика. За питање оспособљавања деце и ученика за самостално учење значајна је класификација немачког педагога Клингберга (Klingberg, према: Ђорђевић, 1997). Према овој класификацији, постоје три основна методска поступка: излагање наставника, током којег преовладава рецептивна активност ученика, заједнички рад наставника и ученика и самостални рад ученика. Полазећи од Клингберговог приступа, узимајући у обзир двостраност наставних метода и стављајући активност деце/ученика у центар ВОР-а, класификацију метода ВОР-а у области УИРС и настави ПИД можемо ревидирати на следећи начин: 1) методе засноване на рецептивним активностима деце/ученика – деца/ученици слушају и посматрају излагање и демонстрирање васпитача/наставника или других стручњака, 2) методе засноване на размени знања, искустава и уверења кроз заједничке активности васпитача/наставника и деце/ученика – деца/ученици учествују у разговору, усмено излажу, наглас читају или демонстрирају предмете, процесе, активности и 3) методе засноване на самосталним активностима деце/ученика – деца/ученици раде са штампаним, визуелним и материјалним изворима знања, израђују писане радове, израђују дводимензионалне графичко-ликовне радове, баве се одређеним радно-техничким и животно-практичним активностима, непосредно посматрају елементе природног окружења и изводе огледе. Свака самостална активност деце/ученика може се у ВОР-у јавити у неколико својих варијаната, у зависности од тога које је когнитивне стратегије потребно применити да би се одређена активност реализовала.

Непосредно искуство деце/ученика са материјалима, предметима, појавама и активностима везаним за различите делатности људи кроз посматрање, праћење, експериментисање и практични рад представља основу ВОР-а са децом/ученицима у области УИРС и настави ПИД. У којој мери су самосталне активности деце/ученика у

ВОР-у у области УИРС и настави ПИД у нашој педагошкој пракси, по свом квалитету и природи, адекватне узрасту деце/ученика и природи садржаја ВОР-а – јесте питање на које се до одговара покушало доћи кроз емпиријско истраживање.

### Методологија истраживања

Полазећи од става да се овладавању одређеним стратегијама и техникама учења може допринети управо стављањем деце/ученика у ситуације да их самостално примењују, реализовано је истраживање које је имало за циљ испитивање заступљености, квалитета и природе самосталног рада деце и ученика од пет до 10 година у ВОР-у током ситуација планираног учења, којима се доминантно остварују циљеви у области УИРС, и наставних часова ПИД. Из овако одређеног циља истраживања проистекли су следећи задаци истраживања: 1) испитати колико времена деца/ученици проведу у самосталном раду у односу на време проведено у директном поучавању васпитача/учитеља и утврдити да ли постоји разлика у времену које деца/ученици проведу у самосталном раду с обзиром на узраст деце/ученика и с обзиром на припадност садржаја ВОР-а ширим тематским областима, 2) испитати колико времена деца/ученици проведу у самосталном раду различитог квалитета и утврдити да ли постоји разлика у времену које деца/ученици проведу у самосталном раду различитог квалитета с обзиром на њихов узраст и 3) испитати колико времена деца/ученици проведу у самосталним активностима различите природе и утврдити да ли постоји разлика у времену које деца/ученици проведу у самосталним активностима различите природе с обзиром на припадност садржаја ВОР-а ширим тематским областима.

Основна зависна варијабла овог истраживања јесте временска заступљеност самосталног рада деце/ученика током ситуација планираног учења у области УИРС и наставних часова ПИД. Временска заступљеност самосталног рада деце/ученика регистрована је мерењем укупног времена које деца/ученици проведу у самосталном раду током ситуација планираног учења и наставних часова, а биће исказана у процентуалном уделу у укупном времену посматрања и у просечном трајању по једној ситуацији планираног учења или по једном наставном часу. Самосталан рад деце/ученика у овом истраживању подразумева рад деце/ученика у оквиру индивидуалног рада, рада у пару или групног облика рада. Квалитет самосталног рада деце/ученика одређен је према припадности одређене самосталне активности деце/ученика одређеном нивоу или врсти самосталног рада, и може бити: 1) репродуктивни (верно прецртавање или преписивање, понављање одређених активности по угледу на друге итд.), 2) вођени (писмено препричавање, одговарање на питања којима се подстичу виши нивои мишљења, цртање по сећању или на основу посматрања, представљање информација у другим медијима, реализовање огледа и других активности према датим упутствима итд.), 3) продуктивни (реализовање и представљање основних идеја на оригиналан начин кроз писање извештаја, реферата, састава, израду различитих графичко-ликовних радова, осмишљавање и реализовање огледа и других активности ради самосталног долажења до одређених сазнања и решавања

проблема итд.), 4) у оквиру пројекта (самостално планирање учења, кроз избор адекватних метода, техника и ресурса учења, и начина приказивања резултата учења, праћење и корекција властитог процеса учења). Природа самосталног рада одређена је према природи одређене самосталне активности деце/ученика и може бити: 1) рад са штампаним, визуелним и материјалним изворима знања, 2) израда писаних радова, 3) израда дводимензионалних графичко-ликовних радова, 4) обављање одређених радно-техничких и животно-практичних активности, 5) непосредно посматрање елемената природног окружења и извођење огледа.

Независне варијабле у овом истраживању јесу узраст деце/ученика и припадност садржаја ВОР-а ширим тематским областима. Овим истраживањем обухваћена су деца узраста од пет до 10 година, односно деца обухваћена ВОР-ом у оквиру старије (СУГ) и предшколске узрасне групе (ПУГ) и ученици млађих разреда основне школе, јер је постојала намера да се испита да ли разлике у програмским концепцијама различитих нивоа образовања и васпитања деце могу имати утицаја на квалитет и природу самосталног рада деце/ученика у ВОР-у. Истраживањем су обухваћена деца СУГ и ПУГ из више разлога. СУГ углавном обухвата децу од пет година старости. На узрасту од пет година, након завршетка кризе треће године и пре почетка кризе седме године, започиње тзв. мирни период (Vigotski, 1996). На овом узрасту деца су углавном самостална у области самопослуживања и могу да одложе задовољавање својих потреба, да се помере од непосредног доживљаја себе, куће и породице, боље памте, овладавају значајним вербалним способностима, моторичком спретношћу и вештином решавања проблема и показују способност учења уз различите облике директног поучавања (Pešikan i Antić, 2012). Достигнути когнитивни и моторички развој омогућује планирање и реализацију активности које претпостављају одређену самосталност деце у раду интелектуалне или практичне природе. Одређивање припадности садржаја ВОР-а у области УИРС и наставе ПИД широј тематској области извршено је по угледу на опште стандарде постигнућа – образовне стандарде за крај првог циклуса обавезног образовања за предмет Природа и друштво: Жива и нежива природа, Екологија, Материјали, Кретање и оријентација у простору и времену, Друштво и Држава Србија и њена прошлост.

За реализацију овога истраживања коришћена је дескриптивна метода са систематским посматрањем као истраживачком техником. Током систематског посматрања ситуација планираног учења и наставних часова бележено је време које деца и ученици проводе у бављењу одређеним активностима самосталног рада. За ту сврху сачињен је протокол посматрања унутар временских узорака, а посматране активности деце/ученика идентификоване су и регистроване у сваком започетом минути ситуације планираног учења или наставног часа према три критеријума: 1) активност у оквиру директног поучавања или самосталног рада деце/ученика, 2) врста/ниво самосталног рада и 3) природа активности самосталног рада.

Систематским посматрањем обухваћене су 52 ситуације планираног учења током којих су се доминантно остваривали циљеви у области УИРС у СУГ и ПУГ у шест вртића са територије Београда, 52 наставна часа Света око нас у првом и другом разреду и 52 наставна часа ПИД у трећем и четвртном разреду у шест основних школа на територији Београда. Приликом одабира вртића и основних школа руководили

смо се принципом њихове равномерне територијалне заступљености – ужи и шири центар града и приградска насеља. Осим тога, један од критеријума за избор вртића и школа била је и спремност запослених за сарадњу. Систематско посматрање спроведено је у два круга у периоду од марта 2010. године до јуна 2011. године, односно током школске 2009/10. и 2010/11. године. У једном кругу у једној седмици посматрање је реализовано у једном вртићу, и то у две различите групе истог узраста деце (и за СУГ и за ПУГ), или у једној школи, и то у два различита одељења истог разреда (за све разреде). У другом кругу посматрање је обављено у истим групама и истим одељењима као у првом кругу. Структура узорка ситуација планираног учења и наставних часова дата је у табели 2. Интеграција сродних тематских области извршена је због малог броја ситуација планираног учења и наставних часова појединих тематских области.

Табела 2. Структура узорка ситуација планираног учења и наставних часова према узрачном нивоу и припадности садржаја широј тематској области

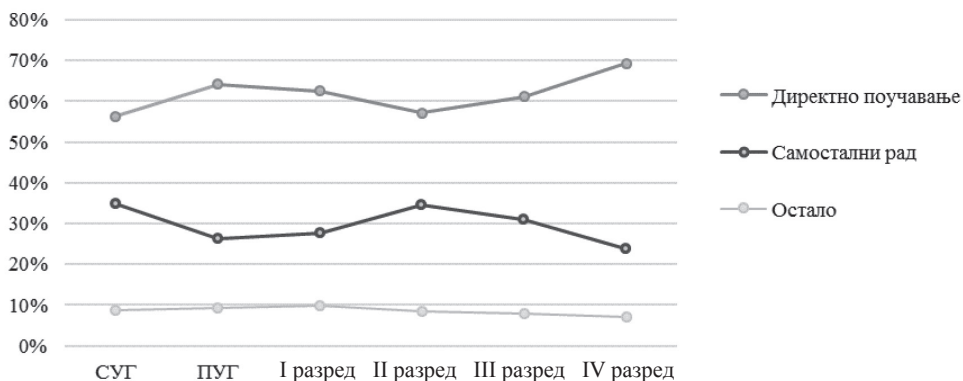
ТЕМАТСКА ОБЛАСТ	СУГ	ПУГ	1. р.	2. р.	3. р.	4. р.	УК
Жива и нежива природа и Екологија	17	10	13	9	9	5	63
Материјали	4	5	0	7	4	3	23
Кретање и оријентација у простору и времену	0	3	4	6	8	0	21
Друштво и Држава Србија и њена прошлост	5	8	9	4	5	18	49
УКУПНО	26	26	26	26	26	26	156

У складу са постављеним циљем и задацима истраживања и начином прикупљања података, коришћене су следеће статистичке мере и поступци обраде података: дескриптивна статистика (проценти) за одређивање основних статистичких показатеља приликом интерпретације резултата истраживања; Т-тест, ради поређења средње вредности непрекидне променљиве у две различите групе, и једнофакторска анализа варијансе (једнофакторска ANOVA различитих група с напредним тестовима), ради поређења средње вредности непрекидне променљиве у више од три групе. Пошто су ситуације планираног учења посматране у трајању од 30 минута, а наставни часови у трајању од 45 минута, није било могуће користити једну статистичку меру с циљем поређења средњих вредности непрекидне променљиве.

## Резултати истраживања и дискусија

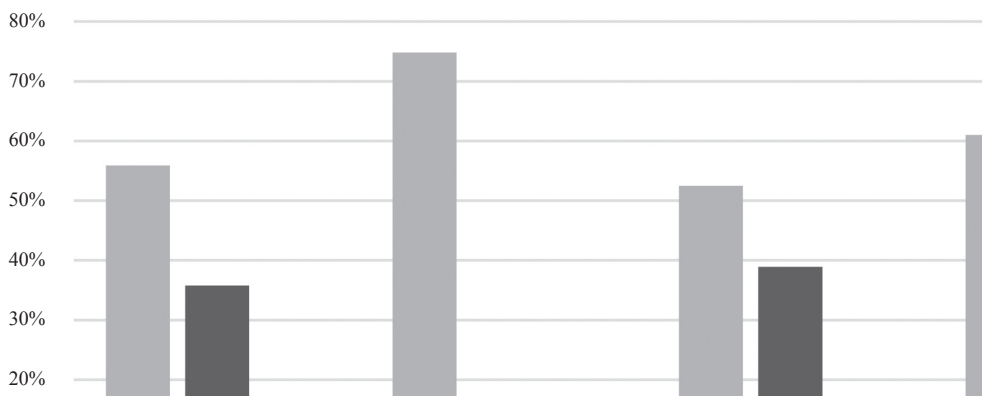
У ВОР-у у оквиру области УИРС и наставе ПИД деца/ученици, гледано у целини, највише времена проводе у оквиру директног поучавања (61,9%), док у самосталном раду проводе упола мање времена (29,5%). Резултати приказани графиконом 1. показују да постоје одређене разлике у заступљености самосталног рада деце/ученика с обзиром на њихов узраст. Међутим, т-тестом независних узорака утврђено је

да разлика која постоји у заступљености самосталног рада деце у СУГ (M=10,46) и деце у ПУГ (M=7,92) није статистички значајна:  $t=1,196$ ;  $p=0,237$ . Анализом варијансе (ANOVA) статистички значајна разлика у заступљености самосталног рада ученика у различитим разредима у настави природе и друштва такође није утврђена:  $F=1,775$ ;  $p=0,157$ .



Графикон 1. Процентуална заступљеност самосталног рада деце/ученика у укупном времену посматрања ВОР-а у области УИРС и настави ПИД према узрасном нивоу деце/ученика

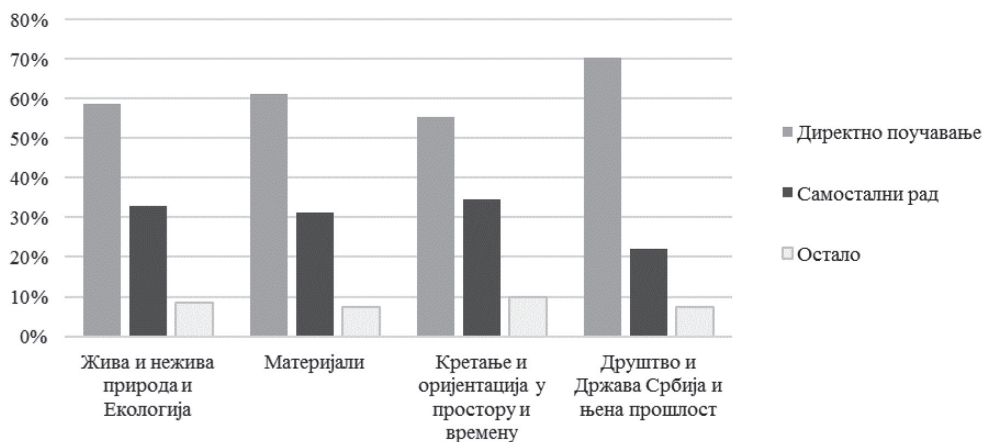
Резултати приказани графиконом 2 показују да у ВОР-у у области УИРС постоје одређене разлике у времену које деца проведу у самосталном раду с обзиром на припадност садржаја ВОР-а ширим тематским областима. Међутим, анализом варијансе (ANOVA) статистички значајна разлика у заступљености самосталног рада деце на садржајима који припадају различитим тематским областима није утврђена:  $F=1,701$ ;  $p=0,179$ , што се може објаснити малим бројем узорака активности планираног учења у одређеним групама.



Графикон 2. Процентуална заступљеност самосталног рада деце у укупном времену посматрања ВОР-а у области УИРС према припадности садржаја ширим ТО



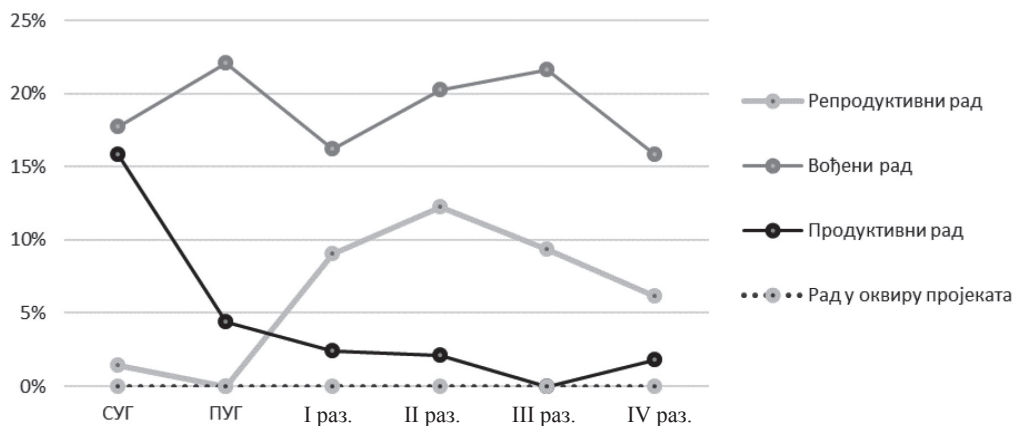
Резултати приказани графиком 3 показују да је у настави ПИД самостални рад ученика најмање заступљен на часовима на којима се обрађују садржаји из области *Друштво и Држава Србија и њена прошлост*. Статистички значајна разлика у заступљености самосталног рада ученика на садржајима различите природе у настави ПИД јесте утврђена:  $F=3,207$ ;  $p=0,026$ . Накнадна поређења помоћу LSD теста управо и показују да се средња вредност групе *Друштво и Држава Србија и њена прошлост* ( $M=9,92$ ) значајно разликује од средњих вредности група *Жива и нежива природа и Екологија* ( $M=14,75$ ) и *Кретање и оријентација у времену и простору* ( $M=15,61$ ).



Графикон 3. Процентуална заступљеност самосталног рада ученика у укупном времену посматрања ВОР-а у настави ПИД према припадности садржаја ширим ТО

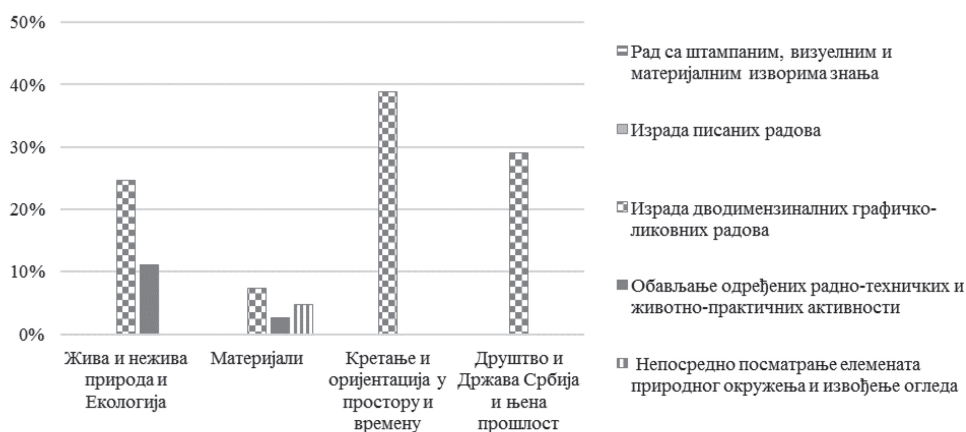
Да бисмо добили комплетну слику о самосталном раду деце/ученика у ВОР-у у области УИРС и настави ПИД, потребно је испитати његов квалитет и природу.

На основу резултата приказаних графиком 4 можемо видети да је на свим узрастима деце/ученика, а у оквиру њиховог самосталног рада, током ситуација планираног учења у области УИРС и наставних часова ПИД, углавном заступљен вођени рад. Највиши ниво самосталног рада деце и ученика од пет до 10 година у области УИРС и наставе ПИД јесте продуктивни рад, док су елементи самосталног рада у оквиру пројекта потпуно изостављени. Такође можемо видети и да се деца са репродуктивним самосталним радом углавном сусрећу тек на почетку наставе у млађим разредима основне школе и да је продуктивни самостални рад највише заступљен управо током ВОР-а са децом предшколског узраста, а нарочито током ВОР-а са децом СУГ. Како узраст деце и ученика расте, тако се заступљеност продуктивног самосталног рада смањује. Т-тестом независних узорака утврђено је да је разлика која постоји у заступљености продуктивног самосталног рада деце у СУГ и ПУГ статистички значајна:  $t=2,037$ ;  $p=0,047$ . Анализом варијансе (ANOVA) статистички значајне разлике у заступљености све три присутне врсте (нивоа) самосталног рада ученика у различитим разредима наставе ПИД нису утврђене.



Графикон 4. Процентуална заступљеност појединих врста/нивоа самосталног рада деце/ученика у укупном времену посматрања ВОР-а у области УИРС и настави ПИД према узрачном нивоу деце/ученика

Што се тиче природе самосталног рада деце/ученика, резултати приказани графиконом 5 показују да се деца током самосталног рада у оквиру ВОР-а у области УИРС углавном баве израдом дводимензионалних графичко-ликовних радова, као и да су ове активности управо и једине активности у оквиру ВОР-а на садржајима из области *Кретање и оријентација у простору и времену* и *Друштво и Држава Србија и њена прошлост*. Активности кроз које се деца стављају у непосредан додир са елементима физичког окружења веома су ретке током ВОР-а на садржајима из области *Жива и нежива природа и Екологија* и *Екологија и Материјали*. Анализом варијансе (ANOVA) статистички значајна разлика у заступљености појединих врста самосталних активности деце



Графикон 5. Процентуална заступљеност по природи различитих самосталних активности деце у укупном времену посматрања ВОР-а у области УИРС према припадности садржаја ширим ТО

на садржајима који припадају различитим тематским областима утврђена је када је у питању активност посматрања елемената природног окружења и извођења огледа:  $F=9,298$ ;  $p=0,000$ . Накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе *Материјали* ( $M=1,86$ ) значајно разликује од средњих вредности група *Жива и нежива природа и Екологија* ( $M=0,00$ ), *Кретање и оријентација у простору и времену* ( $M=0,00$ ) и *Друштво и Држава Србија и њена прошлост* ( $M=0,00$ ).

Резултати приказани графиком 6 показују да се ученици током самосталног рада у оквиру наставе ПИД углавном баве израдом писаних радова, и то нарочито садржајима који припадају областима *Материјали* и *Кретање и оријентација у простору и времену*. Током самосталног рада ученика у оквиру наставе ПИД знатно мање је заступљена израда дводимензионалних графичко-ликовних радова, док су активности које подразумевају истраживачки рад ученика веома ретко заступљене. Сасвим је неочекивано да су истраживачке активности ученика поступно изостављене у наставном раду на садржајима из области *Кретање и оријентација у простору и времену*. Анализом варијансе (ANOVA) статистички значајна разлика у заступљености појединих врста самосталних активности ученика на садржајима различитих тематских области утврђена је у активности израде писаних радова:  $F=3,738$ ;  $p=0,000$ . Накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе *Друштво и Држава Србија и њена прошлост* ( $M=7,09$ ) значајно разликује од средњих вредности група *Материјали* ( $M=13,54$ ) и *Кретање и оријентација у простору и времену* ( $M=13,56$ ). Статистички значајна разлика у заступљености појединих врста самосталних активности ученика на садржајима различитих тематских области утврђена је и у активности непосредног посматрања елемената физичког окружења и извођења огледа:  $F=3,760$ ;  $p=0,013$ . Накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе *Материјали* ( $M=1,115$ ) значајно разликује од средњих вредности група *Жива и нежива природа и Екологија* ( $M=0,27$ ), *Кретање и оријентација у простору и времену* ( $M=0,00$ ) и *Друштво и Држава Србија и њена прошлост* ( $M=0,00$ ).



Графикон 6. Процентуална заступљеност по природи различитих самосталних активности ученика у укупном времену посматрања ВОР-а у настави ПИД према припадности садржаја ширим ТО

Приказани резултати истраживања показују да је током ситуација планираног учења у области УИРС и наставних часова ПИД самостални рад деце/ученика заступљен у скоро једној трећини целокупног времена, а значајне разлике у заступљености самосталног рада деце/ученике с обзиром на њихов узраст нису утврђене. Мања заступљеност самосталног рада у односу на директно поучавање на млађим узрастима деце може се објаснити тиме да деца тада тек овладавају елементарним академским вештинама потребним за самостални рад. Међутим, подједнака, односно једнако мала заступљеност самосталног рада деце/ученика на старијим узрастима не може се сматрати прихватљивом јер са на тај начин деци/ученицима умањује могућност развијања саморегулације током учења и могућност конструкције знања властитом самосталном менталном активношћу у корист усвајања знања у готовом облику (Vermunt 1998; Young, 2005), што се даље може одразити на квалитет знања и академске исходе (Young, 2005).

Поред саме заступљености самосталног рада деце/ученика уопште, у процесу континуираног и систематског увођења деце/ученика у технике самосталног учења, велику важност има квалитет тог самосталног рада. Деца/ученици временом овладавају одређеним техникама учења и постају компетентнији за планирање и реализовање властитог учења. У процесу оспособљавања за самостално учење, децу/ученике током времена треба стављати у ситуације које од њих очекују преузимање све веће контроле над кључним елементима процеса властитог учења. На сваком следећем ступњу или узрасту, самостални рад деце/ученика требало би да карактерише мања заступљеност нижих нивоа самосталног рада (репродуктивног и вођеног рада), а све већа заступљеност самосталног рада који подразумева потпуну одговорност ученика за креирање садржаја и избор адекватних метода рада (продуктивног рада и рада у оквиру пројеката). Међутим, резултати истраживања показују да деца/ученици, без обзира на узраст, углавном могу да користе когнитивне стратегије репродукције и елаборације, а могућност коришћења стратегија организације опада како се узраст деце/ученика повећава. Управо и одређена истраживања у свету показала су да је академска саморегулација негативно повезана с узрастом и да су ученици који дуже иду у школу перципирали мањи осећај подршке њиховој аутономији у учењу (Martinek et al., 2016). Према наводима одређених истраживања (Воекаерс, 1999), скоро 70% ученика средње школе користи површинске когнитивне стратегије, док дубинске стратегије користи свега 17%, односно 16% ученика.

Резултати нашег истраживања показали су да постоји одређена повезаност између укупне заступљености самосталног рада деце/ученика и припадности садржаја ширим тематским областима када је у питању настава ПИД. Ученици су мање стављани у ситуације да практикују самостални рад кад су у питању садржаји из области *Друштво и Држава Србија и њена прошлост*. Слични подаци добијени су истраживањем које је имало за циљ анализу наставних стратегија учитеља у раду на историјским садржајима у настави ПИД (Blagdanić, 2014). Резултати овог истраживања показали су да су у раду на историјским садржајима у четвртог разреда основне школе најдоминантније управо оне наставне методе које ученике стављају у индиректан однос са наставним садржајима и које подразумевају да их директно поучава учитељ.

Оваква ситуација често се објашњава постојањем општеважећег мишљења да је усмено излагање наставника најпригоднија метода рада када се обрађују ови садржаји (Blagdanić, 2014). Ученици у свом искуству немају сазнања у вези с овим садржајима, као што је то случај када су питању садржаји из других области, те се систематично усмено излагање наставника сматра најпогоднијим начином за презентовање узрока, тока и последица одређених историјских догађаја. Ипак, у оваквим објашњењима занемарује се могућност самосталног рада ученика са различитим текстуалним, визуелним или материјалним изворима знања. Поред тога, у основним програмским документима који се односе на овај наставни предмет може се уочити одређена недоследност у образлагању начина остваривања програма. У рубрици *Садржаји програма* у Наставном програму ПИД за четврти разред (*Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2006) наглашава се, поред осталог, проналажење информација из различитих историјских извора (писаних, материјалних или усмених). Међутим, у попису значајних активности ученика у оквиру наставе овог предмета тешко су уочљиве активности карактеристичне за самосталну истраживачку делатност у друштвеним наукама. Поред тога, поменути попис активности ученика идентичан је у наставним програмима за сва четири разреда наставе ПИД. На основу тога може се рећи да приликом конципирања наставног програма овог предмета није стављен акценат на континуирано и систематично увођење ученика у различите технике самосталног и истраживачког рада у складу са њиховим узрасним и сазнајним могућностима и природом датог садржаја, односно са методологијом науке из које тај садржај потиче. Целокупан процес оспособљавања ученика за самостално учење и развој саморегулације у учењу и увођења ученика у различите сазнајне технике препуштен је личним програмима и компетенцијама учитеља.

Природом самосталног рада деце/ученика у ВОР-у у области УИРС и наставе ПИД током активности и наставних часова на којима се обрађују садржаји осталих тематских области такође не можемо бити задовољни. У ВОР-у са децом СУГ и ПУГ, а у оквиру њиховог самосталног рада, доминира активност израде дводимензионалних графичко-ликовних радова, то јест цртања. Цртање свакако није релевантна активност за истраживачки приступ у учењу у било којој области УИРС, али јесте карактеристична активност изражавања за предшколски узраст деце. У том смислу повољнија ситуација постоји у ВОР-у са децом СУГ у односу на ВОР са децом ПУГ. Деца СУГ углавном цртежом на одређену тему слободно изражавају своје виђење одређене ситуације, своје ставове, начине решавања проблема и сл., док деца ПУГ углавном цртежом на основу посматрања или сећања, илустровања одређених вербалних информација или одређених животних ситуација представљају своја новостечена сазнања. У настави ПИД активност цртања готово да је само замењена активношћу писања. Тако се у настави ПИД самостални рад ученика своди на одговарање на одређена питања у радним свескама, с циљем утврђивања стечених знања најчешће добијених кроз директно поучавање учитеља. Доминација активности израде писаних радова нарочито је неприхватљива када је у питању ВОР у области *Мајџеријали* и *Крећање и оријентација ђрошјору и времену*. Деца/ученици се веома ретко стављају у ситуације које подразумевају њихов директан однос према властитом физичком и

друштвеном окружењу и конструкцију знања. Када је реч о садржајима у вези с којима деца/ученици већ имају одређена предзнања или искуства, они та своја знања и искуства углавном размењују са васпитачем или учитељем, уместо да у долажењу до одговора на одређена питања своја искуства и идеје размењују међусобно у раду кроз неку практичну, стваралачку или истраживачку активност. Када је реч о садржајима који се тичу елемената неживе природе, материјала или кретања, огледе увек предлажу и осмишљавају васпитачи или учитељи, а најчешће их они сами и изводе.

У оквиру ВОР-а са децом од пет до 10 година у области УИРС и настави ПИД не постоје услови који могу омогућити систематско и континуирано оспособљавање деце за самостални рад. Једина самосталност коју деца могу стећи све време остаје у оквирима репродуктивног и вођеног самосталног рада. Нарочито у настави ПИД самостални рад ученика се своди на одговарање на питања која од њих очекују знања на нивоу познавања или разумевања различитих феномена или издвајања кључних појединости у садржају. Ученицима млађих разреда основне школе у оквиру наставе ПИД, а без обзира на њихов узраст и на овладаност основним техникама самосталног учења, веома мало се пружа прилика за самостално продуктивно, оригинално и аутентично прилажење садржајима, за примену стечених знања у конкретним животним ситуацијама, за постављање истраживачких питања или за проналажење и предлагање начина на које се до одређених сазнања може доћи. Ученицима се не пружа прилика да самостално донесу одлуку о томе на који начин ће одређене садржаје разматрати, да сами испланирају распоред својих самосталних активности или начин на који ће резултате свог рада учинити видљивим. У таквим околностима, а након изласка из наставе ПИД, ученици могу бити оспособљени за самостални рад који и даље подразумева инструктивну подршку наставника и који као резултат тог рада у основи очекује репродукцију и разумевање програмских садржаја.

### **Закључак**

Систематична и континуирана обука деце/ученика за самостално учење не завршава се на њиховом успешном извођењу одређене радње, већ треба да иде ка њиховом оспособљавању за стварање властитог дела, ка оспособљавању за планирање, избор, комбиновање, координирање, контролу и корекцију различитих стратегија учења, односно ка њиховом оспособљавању за саморегулацију властитог процеса учења. Како се академске компетенције у почетку развијају на друштвеним изворима, а касније пребацују на властите, у васпитно-образовној пракси нужно је креирати средину која ће деци и ученицима омогућити практиковање различитих стратегија и техника у учењу.

Резултати спроведеног истраживања показали су да у васпитно-образовној пракси са децом и ученицима од пет до 10 година нису довољно заступљене ситуације и активности које на адекватан начин могу подржати оспособљавање деце и ученика за самостално учење и саморегулацију у учењу. У ВОР-у са децом/ученицима од пет до 10 година у области УИРС и настави ПИД деца/ученици се углавном стављају у ситуације које од њих очекују примену когнитивних стратегија репродукције

и елаборације, док заступљеност ситуација које од њих очекују примену стратегија организације опада како узраст деце/ученика расте. Највећа заступљеност ситуација које претпостављају примену стратегија организације, односно продуктивни рад, током самосталног рада постоји у СУГ у оквиру предшколског васпитања и образовања. У оквиру обавезног васпитања и образовања, дакле већ од ВОР-а са ПУГ деце, заступљеност самосталног рада који подразумева примену стратегија организације веома је ниска. Оваква ситуација може се објаснити програмским приближавањем ВОР-а у ПУГ академској концепцији програма карактеристичној за школске програме. Другим речима, резултати нашег истраживања могу да указују на повезаност између одређених програмских концепција и одређених когнитивних стратегија учења деце/ученика. С једне стране, резултати истраживања указују на повезаност између усмерености ка процесној оријентацији у конципирању програма, односно схватању учења као конструкције и ко-конструкције знања (карактеристично за програм рада са децом од 3 године до укључивања у програм припреме за школу) и веће заступљености когнитивних стратегија организације и, с друге стране, усмерености ка садржајима и продукцима ВОР-а, односно схватању образовања и учења као трансмисије знања (карактеристичног за основношколске програме, али у одређеној мери и за припремни предшколски програм) и веће заступљености когнитивних стратегија репродукције и елаборације. У том смислу, пожељно би било у будућности обавити једно шире истраживање које би обухватило и ВОР у старијим разредима основне школе ради испитивања тенденција карактеристичних за ВОР са старијим узрастима.

Резултати нашег истраживања указују и на одређену повезаност између мање заступљености самосталног рада ученика на наставним часовима ПИД и припадности наставних садржаја тих часова друштвеним наукама, односно областима историје и географије. Будући да се приликом систематског посматрања наставних часова нисмо руководили равномерном расподелом часова током којих се ради на садржајима различите припадности ширим тематским областима, већ равномерном временском расподелом наставних часова током једне школске године и у оквиру различитих узраста, намеће се потреба за обављањем ширег истраживања које би за циљ имало управо потврду налаза овог истраживања да природа садржаја ВОР-а условљава мању или већу заступљеност самосталног рада ученика током наставних часова, као и испитивање разлога постојања овакве појаве у нашој васпитно-образовној пракси.

Резултати спроведеног истраживања указују на то да би се приликом примарне едукације будућих практичара и њиховог даљег стручног усавршавања одређена пажња морала посветити не само обуци у планирању и реализацији одређених метода и стратегија учења и поучавања, већ и јачању знања и уверења практичара о ефикасности одређених стратегија учења и њиховом значају за оспособљавање деце и ученика за доживотно образовање. Поред тога, једно од полазишта за унапређивање процеса оспособљавања деце и ученика за самостално учење и саморегулацију у учењу требало би да буде и унапређивање основних програмских докумената у смислу међусобног усклађивања васпитно-образовних циљева и садржаја ВОР-а и већег инсистирања на техникама самосталног учења као садржаја ВОР-а.

## Литература

- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, Vol. 28, No. 2, 117-148.
- Blagdanić, S. (2014). *Istorijski sadržaji u nastavi prirode i društva*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Boekaerts, M. (1999). Self-Regulated Learning: Where We Are Today. *International Journal of Educational Research*, Vol. 31, No. 6, 445-457.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bruner, Dž. (1988). *Proces obrazovanja*. U T. Kovač Cerović (ur.), *Psihologija u nastavi – Zbornik radova iz pedagoške psihologije*, II sveska (str. 33-79). Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.
- Delor, Ž. (1996). *Obrazovanje skrivena riznica, UNESCO: Izveštaj međunarodne komisije o obrazovanju za XXI vek*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Đorđević, J. (1997). *Nastava i učenje u savremenoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Effeney, G., Carroll, A. & Bahr, N. (2013). Self-Regulated Learning: Key Strategies and Their Sources in a Sample of Adolescent Males. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, Vol. 13, 58-74.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje II*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Kiper, H. i Mischke, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
- Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 15-33). Zagreb: Educa.
- Lazarević, Ž. i Bandur, V. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*. Jagodina: Učiteljski fakultet u Jagodini Univerziteta u Kragujevcu i Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Martinek, D., Hofmann, H. & Kipman, U. (2016). Academic Self-Regulation as a Function of Age: The Mediating Role of Autonomy Support and Differentiation in School. *Social Psychology of Education*, Vol. 19, No. 4, 729-748.
- Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju: primena strategija i uloga orijentacije na ciljeve. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 39, br. 2, 42-58.
- Montalvo, F. T. & Torres, M. C. G. (2004). Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 2, No. 1, 1-34.
- Nolen, S. B. (2001). Poučavanje samostalnosti u učenju. U C. Desforjes (ur.), *Uspješno učenje i poučavanje – psihologijski pristupi* (str. 193-210). Zagreb: Educa.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2014). *Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Preuzeto 31. maja 2016. sa adrese <https://www.researchgate.net/publication/267040432>
- Pešić, M. (1985). *Motivacija predškolske dece za učenje*. Beograd: Novinska organizacija "Prosvetni pregled".
- Pešić, M. (1989). Programiranje vaspitno-obrazovnog rada u dečjim vrtićima. *Predškolsko dete*, god. 19, br. 2, 5-12.



- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogledi na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, god. 13, br. 2, 157-184.
- Pešikan A. (2013). Nastava. U L. W. Anderson (ur.), *Nastava orijentisana na učenje* (str. 101-127). Solun: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Pešikan, A. i Antić, S. (2012). Učenje i razvoj na ranim uzrastima. U A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 85-111). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, Vol. 31, No. 6, 459-470.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 1, 33-40.
- Poljak, V. (1982). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2006). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 3/2006.
- Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa* (2006). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 14/06.
- Riveiro, J. M. S., Gonzalez Cabanach, R. & Valle Arias, A. (2001). Multiple-Goal Pursuit and Its Relation to Cognitive, Self-Regulatory and Motivational Strategies. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, No. 4, 561-572.
- Schulz, W. (1994). Didaktika kao teorija poučavanja. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 37-57). Zagreb: Educa.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Social Origins of Self-Regulatory Competence. *Educational Psychologist*, Vol. 32, No. 4, 195-208.
- Strategija obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* (2012). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 107/2012.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Vermunt, J. D. (1998). The Regulation of Constructive Learning Processes. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, No. 2, 149-171.
- Vigotski, L. S. (1996). *Dečja psihologija – Sabrana dela IV*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. S. (1988). Istorijski razvoj ponašanja čoveka. U J. Mirić (pr.), *Kognitivni razvoj deteta – Zbornik radova iz razvojne psihologije* (str. 39-46). Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 3 – organizacija nastave*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Young, M. R. (2005). The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-Regulated Learning. *Journal of Marketing Education*, Vol. 27, No. 1, 25-40.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, Vol. 45, No. 1, 166-183.
- Žderić, M., Cekuš, G., Malešević, J. i Grdinić, B. (1996). *Metodika nastave prirode i društva*. Novi Sad: Todor.

Примљено: 29. 11. 2016.

Коригована верзија текста примљена: 30. 06. 2017.

Прихваћено за штампу: 08. 09. 2017.

## CHILDREN'S AND STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE SPHERE OF DISCOVERING AND UNDERSTANDING THE WORLD AND IN SCIENCE AND SOCIAL STUDIES TEACHING

**Abstract** *Studies worldwide suggest that one of the key problems in education is the training of students to independently select, combine and coordinate the use of different learning strategies in an effective manner. In order for the individual to be able to adapt learning strategies to the learning context, he or she must first master them, which requires the creation of conditions that enable children and students to independently practice certain academic skills in accordance with their experience, i.e. their previously acquired skills, and the nature of the learning content. This paper presents the results of a study which sought to examine the presence prevalence, quality and character of independent work among children in the 5 to 10 age range in the sphere of discovering and understanding the world and in science and social studies teaching. A descriptive method using the research technique of systematic observation was employed. The results suggest that there is a lack of activities that can adequately support the training of children and students for independent work and learning, that activities characterized by a higher degree of autonomy decline with children's and students' age, and that the character of children's and students' independent learning activities is not appropriate to the nature of the learning content.*

**Keywords:** *independent work, sphere of discovering and understanding the world, science and social studies teaching, children's and students' age, nature of learning content*

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ДЕТЕЙ И УЧЕНИКОВ В ОБЛАСТИ ПОЗНАНИЯ И ПОНИМАНИЯ МИРА И ОБУЧЕНИЯ ПРИРОДОВЕДЕНИЮ И ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЮ

**Резюме** *Исследования показывают, что одним из ключевых вопросов в образовании является подготовленность учеников самостоятельно выбирать, сочетать и координировать применение различных стратегий обучения эффективным образом. Чтобы адаптировать стратегии обучения в соответствии с конкретным контекстом обучения, ученик должен сначала ознакомиться с этими стратегиями, что подразумевает создание таких условий в воспитательно-образовательной работе, которые позволяют детям и ученикам самостоятельно применять определенные академические навыки в соответствии с их опытом или уже приобретенными навыками и характером содержания учебного материала. В настоящей работе приводятся результаты исследования, направленного на изучение представленности, качества и характера самостоятельной работы детей в возрасте от 5 до 10 лет в области ознакомления и понимания мира и обучения природоведению и обществоведению. В реализации исследования был использован дескриптивный метод с систематическим наблюдением в качестве техники исследования. Полученные результаты показывают, что активности детей и учеников, которые адекватно поддерживают их обучение самостоятельной работе в приобретении знаний и умений являются не достаточными, что представленность активностей, характеризующихся высоким уровнем самостоятельности детей и учеников в процессе обучения по мере возраста уменьшается и что характер самостоятельной активности детей и учащихся не отвечает содержанию обучения.*

**Ключевые слова:** *самостоятельная работа, область познания и понимания мира, обучение природоведению и обществоведению, возраст детей и учеников, содержание обучения*

## ПРЕДНОСТИ И НЕДОСТАЦИ СИСТЕМА ЗА ПОДРШКУ УЧЕЊУ У КОНСТРУКТИВИСТИЧКОМ ПРИСТУПУ НАСТАВИ ПРЕВОЂЕЊА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ СТУДЕНАТА: МУДЛ И ЕДМОДО

**Апстракт** У предности примене система за подршку учењу сада и могућности аутономне онлајн интеракције (АОИ) студентима, која у пракси често изостаје. У раду испитијемо и поредимо ставове студената који су користили Мудл (N=48) и Егмодо (N=28) на преводилачком курсу у летињем семестру школске 2016/2017. у оквиру студија анализе на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду. Циљ истраживања је био испитати ставове студената о корисности платформе у настави, лакоћи примене и задовољству у раду, како би се утврдило да ли се изостанак АОИ може повезати с платформом која се користи у настави. Подаци су прикупљени помоћу уједињених с Ликершовом скалом и уједињених с отвореним и затвореним питањима. У обради квантитативних података примењена је дескриптивна анализа, т-тест за независне узорке и Ман-Витнијев У-тест за поређење група. Током курса израђена је АОИ на платформама са циљем да се испита да ли могућности директној комуникацији постоје у Егмоду доприноси већој АОИ студентима него што је то случај са Мудлом. Анализа је показала да нема статистички значајне разлике између група ни по једној варијабли. Комбиновани уједињеник показао је да обе групе најмање вреднују могућности интеракције с вршњацима, што се одражава и на чињеницу да она изостаје у једном и у другом окружењу. У раду се излажу могући разлози и начини превазилажења такве ситуације.

**Кључне речи:** настава превођења, аутономна онлајн интеракција, Мудл, Егмодо

### Увод

Као систем за подршку учењу, Мудл је заснован на конструктивистичком приступу настави и као такав је широко заступљен у свету (Damjanović et al., 2013) а и код нас. Према подацима са званичне интернет-странице Мудла, у Србији га тренутно примењује 126 институција, а судећи према постојећим описима интерфејса, функција и могућности Мудла у неколико чланака домаћих аутора (Ljubojević, 2010; Milićević i sar., 2014; Silaški, 2012), његове су предности у настави страних језика код

<sup>1</sup> E-mail: borislava.erakovic@ff.uns.ac.rs

нас добро познате. Међутим, током вишегодишње примене Мудла у кооперативном и колаборативном облику наставе превођења (Eraković, 2013a), приметили смо да често нема аутономне онлајн интеракције (АОИ), тј. комуникације коју иницирају студенти у виртуелном окружењу, између часова, како би поделили неки извор података до ког су дошли или поставили питање у вези са решењем уоченог преводилачког проблема. Разлози за то могу лежати у могућностима Мудла као онлајн окружења, али и у навикама, склоностима и преференцијама студената. Ђорђевић (Ђорђевић, 2012) тако бележи да, у контексту учења страног језика, знатно већи проценат студената прати дискусије на виртуелној групи него што их започиње (54% оних који прате наспрам 6% оних који започињу). Дамјановић и сарадници, који су на ширем узорку студената у Србији, БиХ и Литванији испитивали ставове студената према Мудлу и начине на које карактеристике овог електронског окружења утичу на ефикасност учења, као један од основних проблема наводе приступачност програма за кориснике (Damjanović et al., 2013). Неки аутори (Casquero et al., 2013; Rienties et al., 2014) алтернативу стога виде у персонализованим и флексибилнијим технологијама, лаким за примену, које омогућавају комуникацију сличну оној на друштвеним мрежама као што су Фејсбук, Твитер и сл. (нпр. Alivera & Olivera Smith, 2013; Barczyk & Duncan, 2013; Brady et al., 2010; Kurkela, 2011; Roblyer et al., 2010). Истраживања су показала и да друштвене мреже подстичу студенте да комуницирају ван учионице, да размењују идеје и материјале, да се самоиницијативно укључују у колаборативне задатке, да изражавају слободно своје идеје и запажања и да на тај начин развијају критичко мишљење. Употреба друштвених мрежа искључиво у образовне сврхе постаје могућа појавом нове софтверске платформе Едмодо 2008. године, која је намењена искључиво наставницима и студентима. Због релативно једноставног система и корисничког интерфејса који подсећа на старију верзију Фејсбука, популарност Едмода нагло је почела да расте и процењује се да се тренутно ова платформа употребљава у преко 190 земаља широм света (према подацима са званичне интернет-странице). За разлику од Фејсбука, Едмодо је професионална мрежа која строго контролише приступе различитим групама и због тога је безбеднија. Омогућава интеракцију и кроз непосредно кратко писано коментарисање постова и наставника и студената. Како Холанд и Мујленберг (Holland & Muilenburg, 2011) наводе, могућност да се формални задаци директно повезују са неформалном дискусијом чине ову платформу јединственом.

Њена основна предност у односу на Мудл управо је та могућност динамичног приступа и директног коментарисања постављених садржаја и задатака, што се већ показало као корисна опција у настави (Holland & Muilenburg, 2011; Okumura, 2017).

### **Улога система за подршку учењу у развоју преводилачке компетенције и образовни контекст**

Постојеће дефиниције преводилачких компетенција, поред језичке, теоријске, стратешке, инструменталне поткомпетенције и психофизиолошке компоненте (РАСТЕ, 2003), укључују и интерперсоналну компетенцију (EMT, 2009; Eraković, 2013b;

Kelly, 2005). Она, између осталог, обухвата способност тимског рада, сарадљивост, комуникативност, способност преговарања и конструктиван став у решавању проблема. Послодавци и непосредно исказују потребу за таквим карактеристикама у огласима за преводиоце, у којима се неретко истиче да кандидат треба да буде комуникативан и тактичан, да испољава конструктивни приступ проблемима без критичерског става (Ераковић, 2013b). За преводиоце је важно да владају и одговарајућим метајезиком, тј. да умеју да говоре о ономе што раде, да препознају, процене и опишу проблеме у превођењу, образложе неслагање са постојећим решењима и сугеришу нова на прихватљив начин и у усменој и у писменој (виртуелној) комуникацији. Системи за подршку учењу имају важну улогу у развоју овако схваћене преводилачке компетенције у образовном контексту у ком је извршено ово истраживање.

Према социо-конструктивистичкој концепцији образовања, природан развој знања, вештина и способности могућ је када ученик, активно и аутономно, у интеракцији са наставником и вршњацима гради на ономе што већ зна (Vygotski, 1978). С друге стране, помагање другима кроз објашњења и интерпретирање градива и постављених задатака доприноси бољем разумевању и реорганизовању сопственог знања (Spasenović, 2004). Од студената на преводилачким курсевима током којих је рађено и ово истраживање типично се очекује да анализирају изворну и циљну комуникативну ситуацију и закључе који су разлози због којих се неки текст преводи. Притом анализирају језичке, текстуалне и прагматичке преводилачке проблеме (Ераковић, 2013b), конципирају кохерентан приступ у њиховом решавању и аргуменују решења, писмено или усмено. Редослед наставних активности је типично следећи: по добијању преводилачког задатка, студенти индивидуално састављају списак проблема у тексту, које препознају, покушавају да их самостално истраже, а затим своју писмену аргументацију шаљу наставнику као дневник о превођењу (Ераковић, 2013a). Наставник из свих дневника извлачи најрелевантније проблеме и поставља их на платформу, што је почетни списак тема за дискусију унутар малих група (најчешће трочланих). Након тога, сви студенти раде на индивидуалним верзијама превода које шаљу наставнику на увид (без повратне информације), а затим свака мала група сачињава коначан текст који се шаље наставнику на коментарисање. Наставник затим прави компилацију свих решења и поставља је на платформу, да би је сви могли видети, самостално размислити о различитим решењима, а затим и дискутовати с осталима. Сваки задатак има сегменте који се раде самостално, ван часа, и оне који се раде у ужој или широкој групи. С обзиром на то да су све фазе рада на преводу доступне преко платформе која омогућава интеракцију између часова, студенти и током индивидуалног рада могу да се консултују са свима на групи. Описани задаци имају за циљ развијање општих инструменталних, интерперсоналних и системских способности, а нарочито способност анализе и синтезе, решавање проблема, сналажење у новим ситуацијама, способност претраживања и вредновања информација и тимски рад (Gonzalez i sar., 2006)

Једна од улога наставника у описаном типу курса јесте да индивидуални рад подигне на ниво тимског рада, а затим и шире групе, како би се у току наставе посредно развијали и елементи интерперсоналне компетенције, али и вера у

сопствене способности. У измештању наставника из центра активности на часу, системи за подршку учењу имају незаменљиву улогу, јер омогућавају да се настава организује као одговор на оно што су студенти у стању да уоче и ураде. Како би се потенцијала самосталност у стицању знања, овакву наставу је из нашег искуства најефикасније организовати као рачунарски подржано учење, које наставнику омогућава да студентима учини доступним све наставне материјале и да притом нема потребу да их класично предаје и на тај начин централизује процес учења, ни у учионици нити у онлајн окружењу.

Системи за подршку учењу чине могућим и сценарио тзв. обрнуте учионице (енг. *flipped classroom*): студенти самостално, између два часа, консултују приказ наставне теме (видео-снимак, чланак, ППТ презентацију), ураде задатак (самостално или у сарадњи са другим члановима групе, у зависности од тога у којој су фази рада на тексту), да би се на часу разматрали они аспекти теме и задатка који су проблематични. Кооперативни облик наставе на курсевима превођења стога зависи од студентске интеракције на часу и ван њега. Часови се одвијају у учионици у којој сваки студент има пред собом рачунар повезан с интернетом, па су све информације о курсу, наставни материјали, задаци, индивидуалне повратне информације лако доступни преко система за подршку учењу. Комуникација између наставника и студената одвија се на редовним недељним часовима (90 минута, 13 недеља) и преко Мудла/Едмода, кроз повратне информације о предатим задацима.

Такав образовни контекст има бројне предности: студенти материјалима могу приступити према потреби, редоследом и темпом који њима одговарају и у сваком тренутку могу контактирати наставника или чланове групе како би задатке успешно урадили, могу самостално одредити чему ће колико пажње и труда посветити (Boelens et al., 2017; Stein & Graham, 2014), па самим тим постати одговорнији за сопствени напредак. Онлајн дискусије, према истраживањима, подстичу развој анализе, синтезе и процене сопственог знања (Casquero et al., 2013; Mijatović et al., 2012). Важно је да се вршњачка интеракција бар једним делом одвија и преко система за подршку учењу, а не само на часу, јер тиме дискусија на часу постаје релевантнија, а учешће интровертнијих студената видљивије (Wang, 2009).

### Методологија истраживања

Како се током школске 2016/2017, због смене наставних програма, догодило да исти преводилачки курс слушају студенти друге и треће године Англистике, указала се прилика да исти програм паралелно реализујемо помоћу Мудла и Едмода и упоредимо ставове студената о једном и другом систему. Студенти нису користили обе платформе истовремено, те се није тестијала разлика између Мудла и Едмода, што се као циљ среће у литератури (Wadman, 2013), већ искључиво задовољство употребом платформе коју су користили за једносеместрални курс *Превोђење медијских шексџова*. Студенти су исту платформу користили и током претходног једносеместралног преводилачког курса *Превођење књижевних шексџова*.

У истраживању полазимо од претпоставке да су едукативне платформе у настави превођења битан алат у наставном процесу којим се могу мотивисати студенти за активно учешће у курсу и постављамо следећа истраживачка питања:

1. Да ли су студенти задовољни платформама које се користе у настави превођења (Мудлом и Едмодом)?

2. Које су предности и недостаци примене Мудла и Едмодом у настави превођења према мишљењу студената?

3. Да ли има разлике у заступљености аутономне интеракције између студената на Мудлу и Едмоду?

Истраживањем је обухваћено укупно 76 студената Англистике на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду. Подаци о искуству студената прикупљени су уз помоћ два упитника, који нису дистрибуирани у исто време. Наиме, на крају школске године на часу је дистрибуиран први упитник општег типа, који се, између осталог, користи за оцењивање различитих интернет-страница и апликација (Lund, 2001). Упитник је попунило 73% од укупног броја студената друге године и 85% од укупног броја студената треће године који су похађали наставу. Сачињен је од тридесет ставки које на седмостепеној Ликертовој скали испитују четири зависне варијабле везане за искуство студената: корисност платформе, лакоћа примене, једноставност овладавања платформом и задовољство платформом (вредности се крећу од 1 – уопште се не слажем, до 7 – у потпуности се слажем). На крају упитника испитаници су одговарали на два питања отвореног типа, у којима се тражило да експлицитно наведу две позитивне и две негативне карактеристике платформе коју су користили на курсу.

По завршетку курса, присуство онлајн интеракције током курса утврђено је поновним ишчитавањем свих постова на Едмоду и форума и порука на Мудлу.

Други упитник је студентима послат путем имејла након завршеног јунског испитног рока, са молбом (не и обавезом) да на њега одговоре, како би се платформа убудуће адекватније користила у настави. Циљ оваквог поступка био је двојак: (а) да се испитају ставови студената у вези са конкретним аспектима примене платформе на тек завршеном курсу, али и (б) да се провери заинтересованост студената за примену платформе (Nagel et al., 2009). На овај упитник одговорило је 62% од укупног броја студената друге године и 42% од укупног броја студената треће године који су похађали наставу. Упитник се састојао од пет питања, која су од студената тражила да оцене важност и конкретних аспеката примене платформе. Најпре су оцењивали следеће аспекте према значајности за реализацију курса (оценом од 1 до 5, где је 1 – небитно, а 5 – веома битно): прегледност свих материјала и задатака на курсу, олакшано праћење реализације курса, комуникацију између наставника и студената, као и комуникацију између студената о задацима ван наставе. Потом су следила питања о томе да ли имају проблема да нађу садржај на платформама и да ли могу приступити материјалима без потешкоћа. Затим су наводили колико често приступају појединим материјалима, укључујући примере домаћих задатака, ППТ презентације, списак литературе и извора, опис садржаја курса и опис испита (1 – често, 2 – понекад,

3 – никад). На крају упитника студенти су сумирали свој утисак о употребној вредности платформе у настави.

У обради података коришћена је комбинована метода будући да су добијени подаци и квантитативни и квалитативни. За обраду квантитативних података из упитника коришћен је статистички пакет IBM SPSS 22.00. Прикупљени подаци обрађени су најпре методом дескриптивне анализе, а затим је коришћен т-тест за независне узорке и Ман-Витнијев У-тест за поређење група у зависности од врсте и нивоа мерења посматраних варијабли. У складу с постављеним истраживачким питањима, тестиране су следеће нулте хипотезе:

Хо (1): Не постоји статистички значајна разлика у оценама платформи између студената који користе Мудл и студената који користе Едмодо.

Хо (2): Не постоји статистички значајна разлика у начину употребе између студената који користе Мудл и студената који користе Едмодо.

Хо (3): Не постоји статистички значајна разлика у учесталости употребе између студената који користе Мудл и студената који користе Едмодо.

### Резултати истраживања: анализа квантитативних података

У табели 1 дат је приказ дескриптивне статистике за четири споменуте варијабле у првом упитнику, као и резултати т-теста. Упитник је укупно попунило 76 студената.

Табела 1. Дескриптивна статистика и резултати т-теста за варијабле у првом упитнику

	Група	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
К просек	Едмодо	28	5,02	0,986	-0,689	0,493
	Мудл	48	5,21	1,280		
ЛП просек	Едмодо	28	5,56	0,727	-0,232	0,817
	Мудл	48	5,61	1,053		
ЈОП просек	Едмодо	28	6,40	0,973	1,362	0,177
	Мудл	48	6,10	0,899		
З просек	Едмодо	28	4,55	1,222	-1,631	0,107
	Мудл	48	5,03	1,240		

Легенда: К– варијабла Корисност, ЛП– варијабла Лакоћа примене, ЈОП – варијабла Једноставност овладавања програмом, З – варијабла Задовољство, *N* – број испитаника, *AS* – аритметичка средина, *SD* – стандардна девијација, *t* – *t* вредност, *p* – *p* вредност

Резултати т-теста за независне узорке указују на чињеницу да не постоји значајна статистичка разлика између две испитиване групе ни за једну варијаблу ( $p > 0.05$  у сва четири случаја), чиме се потврђује прва нулта хипотеза – Хо (1). Другим речима, није било значајне разлике у ставу студената о Едмоду и Мудлу у погледу корисности платформе ( $t = -0,689$ ,  $p = 0,493$ ), лакоће с којом су је примењивали ( $t = -0,232$ ,  $p = 0,817$ ),



једноставности овладавања платформом ( $t=1,362$ ,  $p=0,177$ ) и задовољства у раду на платформи ( $t=-1,631$ ,  $p=0,107$ ).

Уколико се у обзир узму појединачне ставке, закључује се да постоји гранична статистичка значајност у случају ставке 1 (*Помаже ми да будем ефикаснији*), где је  $p=0,050$  у корист Мудла и ставке 10 (*Лако ја је користишиши*), где  $p$  вредност има граничну статистичку значајност у корист Едмода ( $p=0,051$ ), што се види у табели 2.

Табела 2. Статистички значајне разлике у појединачним ставкама

	Група	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ставка 1	Едмодо	28	4,57	1,425	-1,992	0,050
	Мудл	48	5,25	1,437		
Ставка 10	Едмодо	28	6,39	0,832	1,982	0,051
	Мудл	48	5,85	1,288		

У другом упитнику студенти су оцењивали важност конкретних аспеката примене платформе. Упитник је попунило укупно 55 студената. У дискусији се наводе могући разлози за мањи одзив студената приликом попуњавања овог упитника. У табели 3 налазе се статистички подаци о оценама различитих аспеката.

Табела 3. Дескриптивна статистика и резултати т-теста за аспекте примене платформе

	Група	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Прегледност наставних материјала	Едмодо	14	4,57	1,089	-0,755	0,454
	Мудл	41	4,78	0,822		
Праћење курса	Едмодо	14	4,71	0,825	0,297	0,768
	Мудл	41	4,63	0,888		
Комуникација наставник–студент	Едмодо	14	4,14	0,770	0,308	0,759
	Мудл	41	4,05	1,048		
Комуникација студент–студент	Едмодо	14	2,93	1,439	-1,042	0,302
	Мудл	41	3,39	1,430		

На основу резултата т-теста за независне узорке, закључује се да не постоји статистички значајна разлика између оцена четири аспекта платформе ( $p>0,05$  у свим случајевима). Другим речима, разлика између оцена које су студенти дали за Мудл и Едмодо није значајна када је реч о прегледности наставних материјала ( $t=-0,755$ ,  $p=0,454$ ), праћењу курса ( $t=0,297$ ,  $p=0,768$ ), комуникацији између наставника и студената ( $t=0,308$ ,  $p=0,759$ ), и на крају о комуникацији између студената међусобно ( $t=-1,042$ ,  $p=0,302$ ). Важно је напоменути да је највише оцењена могућност за Едмодо праћење курса ( $AS=4,71$ ,  $SD=0,825$ ), док је за Мудл то прегледност наставних материјала ( $AS=4,78$ ,  $SD=0,822$ ). За обе платформе је као најмање важна оцењена могућност комуникације између студената ван наставе ( $AS=2,93$ ,  $SD=1,439$  за Едмодо и  $AS=3,39$ ,  $SD=1,430$  за Мудл).

За поређење група у погледу сналажења на платформи и приступа различитим садржајима коришћен је Ман-Витнијев У-тест јер су подаци ординални. Према

результатима Ман-Витнијевог У-теста ( $Z=-0,235$ ,  $p=0,815$ ), не постоји статистички значајна разлика међу студентима који користе Едмодо и Мудл, тј. студенти се подједнако добро сналазе на обе платформе и лако проналазе све што им је потребно. Нико од испитаника није навео да на крају курса има проблема са проналажењем садржаја, што сведочи о једноставности употребе. Исто тако, утврђено је да не постоје разлике међу групама ни у приступу садржају и поузданости платформи ( $Z=-1,605$ ,  $p=0,109$ ). Студенти наводе да врло ретко наилазе на потешкоће у функционисању платформе.

Међутим, уочена је статистички значајна разлика у учесталости приступа платформи за преглед ППТ презентација ( $Z=-2,610$ ,  $p=0,009$ ) и опису испита ( $Z=-2,348$ ,  $p=0,019$ ). У табели 4 налазе се резултати Ман-Витнијевог У-теста за све појединачне садржаје.

Табела 4. Резултати Ман-Витнијевог У-теста за учесталост приступа различитим садржајима

	Примери домаћих задатака	ППТ презентације	Списак литературе и извора	Опис садржаја курса	Опис испита
Mann-Whitney U	270,500	167,000	244,000	254,500	179,000
Z	-0,376	-2,610	-0,947	-0,689	-2,348
P	0,707	0,009	0,344	0,491	0,019

Из процентуалне заступљености појединих одговора произилази да студенти који користе Едмодо чешће приступају ППТ презентацијама, док студенти који користе Мудл чешће приступају опису испита.

Последње питање у упитнику тицало се употребне вредности едукативне платформе. Ман-Витнијев У-тест показује да не постоји статистички значајна разлика између две групе ( $Z=-1,855$ ,  $p=0,064$ ). Већина студената сматра да употреба платформе у настави доприноси савладавању материје (57,1% студената који користе Едмодо и 80,5% студената који користе Мудл), док један део истиче да није битно која је платформа у питању (28,6% студената који користе Едмодо и 17,1% студената који користе Мудл), што се потврдило и у нашем истраживању.

Из тога следи да се друга нулта хипотеза – Хо (2) прихвата и потврђује, јер не постоји значајна разлика у начину употребе платформе, с обзиром на то да су студенти најчешће користили платформе за преглед материјала и лакше праћење курса. Притом нису имали већих потешкоћа да приступе наставном садржају и да га лако пронађу. С друге стране, трећа нулта хипотеза – Хо (3) се одбацује, јер постоји разлика у учесталости прегледа ППТ презентација, као и описа испита.

### Резултати истраживања: анализа квалитативних података

На крају првог упитника од студената је тражено да наведу две позитивне и две негативне карактеристике система за подршку учењу који су користили. Као позитивне карактеристике, и једни и други су навели доступност и прегледност наставних материјала, при чему корисници Едмода истичу да су лако проналазили оно што им је било потребно, док су корисници Мудла наводили као значајно то што су

могли да сагледају садржај читавог курса хронолошки, као целину. И једни и други сматрају да је платформе лако користити, да штеде време на часу јер нема поделе папирног наставног материјала, и да наставу чине ефикаснијом, као и то да доступност укупног наставног материјала на једном месту делује подстицајно. Један број студената обеју група истакао је као важну и могућност комуникације са наставником. Као конкретан вид вршњачке интеракције, студенти наводе могућност дељења докумената. Корисници Едмода придају важност могућности да се платформи приступи са различитих локација (путем телефона, таблета, компјутера), као и подсетницима који су им пристизали на имејл о роковима за предају задатака.

Што се тиче негативних карактеристика, студенти који су радили у Мудлу примећују да је комуникација путем порука отежана, док корисници Едмода могућност коментарисања постова не помињу. И једни и други наводе техничке сметње (спорост, кочење програма, неразумљиве потешкоће у пријављивању на систем), али је таквих коментара корисника Едмода знатно више него Мудла (64% корисника Едмода насупрот 8% корисника Мудла). Корисници Мудла, с друге стране, више су примећивали ригидност и застарелост интерфејса платформе и претрпаност основне странице због хронолошког приказа свих докумената, што након неколико недеља почиње да отежава проналажење потребног документа.

Важна предност система за подршку учењу јесте и то што је на крају курса могуће сагледати сву активност на страници курса, и наставника и студената, па и то колико су студенти радећи самостално на задацима користили могућност да поставе питање, коментаришу аспекте задатка, поделе неки релевантан документ до ког су дошли самосталним истраживањем. Ретроспективно ишчитавање свих постова у Едмоду и форума и порука на Мудлу показало је да студенти нису користили могућност да комуницирају једни с другима преко платформи, док је интеракција са наставником била минимална и углавном се ограничавала на отклањање нејасноћа у вези са постављеним задатком или евентуалним продужавањем рока за постављање задатка на платформу.

### Дискусија и закључци

Иако су Мудл и Едмод осмишљени тако да подрже конструктивистички приступ настави, начин на који студенти који су учествовали у истраживању користе ове платформе указује на то да су сараднички однос између наставника и студената, аутономност у учењу и преузимање одговорности за овладавање знањима још увек недовољно прихваћени. Резултати показују да студенти позитивно вреднују употребу система за подршку учењу у настави, али и да их виде као неку врсту електронске табле за чији је садржај одговоран наставник. Разлог за то може бити доминантна педагошка пракса у којој је улога наставника да *пренеси* знање. Претходна истраживања су показала да се студенти тек на универзитетском нивоу сусрећу са приступима који од њих захтевају аутономност у учењу: према Мијатовић и Једнак (Mijatović & Jednak, 2011), само је 31,9% студената на основним студијама у Србији имало искуство активног учешћа у настави (нпр. рад у малим групама на проблемским задацима, дискусија на часу) током средње школе.

Анализа садржине страница на Едмоду и форума на Мудлу показала је да увођење Едмода у наставу није допринело већем активном учешћу студената у онлајн комуникацији, ни аутономној ни оној коју иницира наставник постављањем задатака, па чак ни директног питања. Као што је већ наведено, могућност комуникације са вршњацима студенти оцењују као најмање важну, а такав став се одражава и у томе што нису започињали комуникацију преко платформи са другим студентима, нити са наставником. Чини се да се њихова интерна комуникација одвија на неком другом месту, невидљивом за наставника, па увођење Едмода није у том смислу донело ништа ново.

Да су њихови ставови индикација пасивног односа према настави, говори и статистички значајна разлика у погледу учесталости приступа платформи за преглед ППТ презентација (у корист Едмода) и описа испита (у корист Мудла). Док су корисници Мудла најчешће проверавали критеријуме за оцењивање на испиту, корисници Едмода су највише гледали презентације предавања. Разлог за ту разлику може се наћи у различитом просторном распореду садржаја на Едмоду и Мудлу. Једна од предности Мудла је хронолошка организација наставних тема и материјала на истој страници, која омогућава студентима да сагледају курс као целину, и ту су карактеристику и студенти оцењивали позитивно. Негативна страна такве организације је што како курс одмиче, број докумената је све већи и страница је све дужа. Пошто се уопштене информације о курсу налазе на почетку и на крају странице, оне се брзо проналазе. Међутим, да би погледао презентацију предавања на Мудлу, студент мора да је пронађе на страници у одељку за дату недељу (којих укупно има 13), а за то је потребно да добро познаје врсте докумената и њихове типичне називе, тј. да су се страници враћа у периоду између часова и да је познаје. Организација Едмода је таква да се наставни материјал (ППТ презентације и повратне информације), задаци и обавештења наставника налазе на засебним страницама. Наставни материјал је расподељен по недељним фасциклама које садрже мали број докумената (између два и шест). Када студент отвори фасциклу за дату недељу да би отворио линк до изворног текста који треба да преведе, презентација предавања му је у видном пољу. С друге стране, да би корисник Едмода пронашао опште информације о курсу, он је у истој ситуацији као корисник Мудла у вези с презентацијама: треба да познаје распоред материјала на платформи и да зна у којој се фасцикли налазе, или да их тражи. Према одговорима у упитницима, дакле, студенти наставне материјале нису консултовали према осећају да им је нешто од понуђеног потребно, већ према ономе што им је датом тренутку било видљиво.

Пасивни однос према настави огледа се и у знатно мањем броју студената који су се одазвали и попунили други упитник који је дистрибуиран након завршеног курса. Тиме је, нажалост, потврђено да је жеља за усвајањем знања ограничена на обавезне сегменте курса и да опада с извршеним обавезама.

Једно од решења за проблем неактивности на онлајн форумима, које се нуди у литератури (Holland & Muilenburg, 2011), јесте да се на часу започне онлајн групна дискусија која би се наставила ван учионице као део преводилачког задатка. Поједини

аутори предлажу да се студенти екстринзички мотивишу бодовањем таквог доприноса, што, међутим, може водити централизираној настави у наставним процесима на штету развијања аутономности студената, јер фокус може постати задовољавање формалних уместо суштинских захтева (Nagel et al., 2009). У описаној настави превођења примећено је да студенти на часу радо учествују у дискусијама унутар мале групе, а да су суздржани када треба да наступе самостално, било на часу или онлајн, што може указивати и на страх од прављења грешака пред другима. Један начин да се у настави узме у обзир и социо-емотивни аспект (Тошић Радев и Пешикан, 2017) и подстакне интеракција јесте да наставник током предавања или консултација наведе и примере сопствених грешака и неуспеха (Stein & Graham, 2014), као и како је и шта из тих примера научио, у нади да ће тако и студенти бити отворенији за могућност да погреше и из грешке нешто науче. То је нарочито релевантно у превођењу, где се врхунски ниво превода не може очекивати у току основних студија, а важно је развити уверење да је он достижан након овладавања потребним знањима и вештинама. Сличну сврху има и постављање најбољих студентских решења на платформу (Boelens et al., 2017), поготово ако то нису радови увек истих студената, чиме се показује да очекивани ниво преводилачке вештине није недостижан. Поред тога, у литератури се предлаже и постављање провокативних питања на платформу, која ће студенте навести да пожелу да одговоре: у раној обуци из превођења важно је да таква питања не буду формулисана тако да траже „мишљења“, већ податке (о релевантнијим изворима, примерима објављених превода, пронађеним информацијама), како би се избегла конфронтација коју неке преводилачке теме изазивају (нпр. стилска адекватност преводног решења). Циљ свих наведених поступака је стварање позитивне атмосфере која, уз почетно (а према потреби и понављано) објашњење конструктивистичке концепције учења, треба да помогне студентима да се ослободе страха од грешке.

Број контактних сати/часова у наставним програмима може бити још једна околност која утиче на АОИ, јер не оставља студенту пуно времена да самостално открије области у којима је слаб и да концепира сопствене образовне циљеве. Истраживања показују да студенти постижу боље резултате у хибридном облику наставе у ком се бар 30% садржине курса (Allen et al., 2007) преноси путем интернета. Један од начина решавања овог питања јесте флексибилнији однос институција према начину на који се организује настава и већа слобода наставника да у контакту са студентима одреди који ће проценат наставе на курсу бити реализован у учионици, а који онлајн.

Имајући у виду да су наши студенти имали мало прилике да упознају конструктивистичку концепцију учења, једносеместрални курс ту околност битно не мења, поготово ако се већина других предмета које студент похађа концепирају као класично преношење знања. Прелазак из традиционалног образовног окружења у окружење где је фокус на аутономном учењу нужно представља дуг процес, јер је студентима потребно време да такав приступ у потпуности прихвате, те да слободно изражавају своје мишљење без бојазни да ће то негативно утицати на успешан завршетак курса.

## Литература

- Alivera, I. M. & Olivera Smith, M. (2013). Learning in Social Networks: Rationale and Ideas for Its Implementation in Higher Education. *Education Science*, Vol. 3, No.3, 314-325.
- Allen, E. I., Seaman, J. & Garrett, R. (2007). *Blending in: The Extent and Promise of Blended Education in the United States*. Needham: Sloan Consortium. Retrieved July 29, 2017 from the World Wide Web <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/blending-in.pdf>
- Barczyk, C. C. & Duncan, D. G. (2013). Facebook in Higher Education Courses: An Analysis of Students' Attitudes, Community of Practice, and Classroom Community. *International Business and Management*, Vol. 6, No. 1, 1-11.
- Boelens, R., De Wever, B. & Voet, M. (2017). Four Key Challenges to the Design of Blended Learning: A Systematic Literature Review. *Educational Research Review*, Vol. 22, 1-18.
- Brady, K. P., Holcomb, L. B. & Smith, B. V. (2010). The Use of Alternative Social Networking Sites in Higher Educational Settings: A Case Study of the E-Learning Benefits of Ning in Education. *Journal of Interactive Online Learning*, Vol. 9, No. 2, 151-170.
- Casquero, O., Ovelar, R., Romo, J., Benito, M. & Alberdi, M. (2016). Students' Personal Networks in Virtual and Personal Learning Environments: A Case Study in Higher Education Using Learning Analytics Approach. *Interactive Learning Environments*, Vol. 24, No. 1, 49-67.
- Damjanović, V., Jednak, S. & Mijatović, I. (2015). Factors Affecting the Effectiveness and Use of Moodle: Students' Perception. *Interactive Learning Environments*, Vol. 23, No. 4, 496-514.
- Dorđević, J. (2012). Nastava engleskog jezika danas: digitalizovani prostor ili sajber-učionica. U B. Radić Bojanić (ur.) *Virtuelna interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti* (str. 53-68). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- EMT (2009). *Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication*. Retrieved October 11, 2011 from the World Wide Web [http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key\\_documents/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf).
- Eraković, B. (2013a). The Role of Translation Diaries in the Acquisition of Theoretical Translation Concepts at the Beginner Level. *Professional Communication and Translation Studies*, Vol. 6, No. 1-2, 149-156.
- Eraković, B. (2013b). *Kompetencije prevodilaca sa engleskog jezika – uloga kooperativnog i kolaborativnog oblika nastave* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Gonzalez, J., Wagenar, R., Van der Meer, I. i Beneitone, P. (2006). *Uvod u usaglašavanje (Tuning) obrazovnih struktura u Evropi – doprinos univerziteta Bolonjskom procesu*. Tuning projekat. Preuzeto 8. 5. 2011. sa adrese [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_brochure\\_Serbian\\_version\\_FINAL.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Serbian_version_FINAL.pdf)
- Holland, C. & Muilenburg, L. (2011). Supporting Student Collaboration: Edmodo in the Classroom. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Full Papers, March 7 2011, Nashville* (pp. 3232-3236). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers: a Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kurkela, L. (2011). Systemic Approach to Learning Paradigms and the Use of Social Media in Higher Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, Vol. 6, No. 1, 14-20.
- Ljubojević, D. (2010). Primena LMS Moodle-a u nastavi stranih jezika. *Inovacije u nastavi*, god. 23, br. 4, 115-125.

- Lund, A.M. (2001). Measuring Usability with the USE Questionnaire. *STC Usability SIG Newsletter*, Vol. 8, No. 2. Retrieved May 15, 2017 from the World Wide Web [http://www.stcsig.org/usability/newsletter/0110\\_measuring\\_with\\_use.html](http://www.stcsig.org/usability/newsletter/0110_measuring_with_use.html)
- Mijatović, I. & Jednak, S. (2011). Attitudes toward Active Participation as Predictors of Student Achievement - Exploratory Research from Serbia. *The New Educational Review*, Vol. 24, No. 2, 258-270.
- Mijatović, I., Jovanović, J. & Jednak, S. (2012). Students Online Interaction in a Blended Learning Environment – A Case Study of the First Experience in Using an LMS. In J. Cordeiro, M. Helfert & M. J. Martins (Eds.), *Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2012)*, Vol. 2, Full Papers, April 16-18, Porto (pp.445-454). Setubal: INSTICC.
- Miličević, V., Miličević, Z. i Milić, N. (2014). Elektronsko učenje u Srbiji primenom Moodle softvera. *BizInfo*, god. 5, br. 1, 71-82.
- Nagel, L., Blignaut, A.S. & Cronje, J.C. (2009). Read-only Participants: A Case for Student Communication in Online Classes. *Interactive Learning Environments*, Vol. 17, No.1, 37-51.
- Okumura, S. (2017). Edmodo as a Tool for the Global Connection between Japanese and American College Students in Language Learning. *Research Bulletin of Education*, Vol.12, 9-17. Retrieved July 10, 2017 from the World Wide Web <https://eric.ed.gov/?id=ED573434>
- PACTE (2003). Building a Translation Competence Model. In F. Alves (Ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp 43-66). Amsterdam: John Benjamins. Retrieved October 11, 2015 from the World Wide Web [http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/sites/grupsderecerca.uab.cat.pacte/files/2003\\_PACTE\\_Benjamins\\_0.pdf](http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/sites/grupsderecerca.uab.cat.pacte/files/2003_PACTE_Benjamins_0.pdf)
- Rienties, B., Giesbers, B., Lygo Baker, S., Ma, H.W.S. & Rees, R. (2016). Why Some Teachers Easily Learn to Use a New Virtual Learning Environment: A Technology Acceptance Perspective. *Interactive Learning Environments*, Vol. 24, No. 3, 539-552.
- Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J. & Witty, J. V. (2010). Findings on Facebook in Higher Education: A Comparison of College Faculty and Student Uses and Perceptions of Social Networking Sites. *Internet and Higher Education*, Vol. 13, No. 3, 134 – 140.
- Silaški, N. (2012). Mudl kao platforma za učenje engleskog jezika struke. U B. Radić Bojanić (ur.) *Virtuelna interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti* (str. 69-84). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Spasenović, V. (2004). Prosocijalno ponašanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 36, 131-150.
- Stein, J. & Graham, C. R. (2014). *Essentials for Blended Learning*. New York & London: Routledge.
- Tošić Radev, M., Pešikan, A. (2017). „Komadić koji nedostaje“ u procesu obrazovanja: socioemocionalno učenje. *Nastava i vaspitanje*, god. 66, br. 1, 37-54.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wadman, B. (2013). Revealing Students' Perceptions of VLEs. In The 33rd Thailand TESOL International Conference Proceedings "E'-novation and Communities in ELT (pp. 110-121). Retrieved July 10, 2017 from the World Wide Web <https://lib.atmajaya.ac.id/default.aspx?tabID=61&id=272156&src=a>
- Wang, Q. (2009). Designing a Web-based Constructivist Learning Environment. *Interactive Learning Environments*, Vol. 17, No. 1, 1-13.

### **Званичне интернет странице едукативних платформи**

Moodle, <https://moodle.net>

Edmodo, <https://www.edmodo.com>

Примљено: 12. 08. 2017.

Прихваћено за штампу: 05. 10. 2017.

## STUDENT PERSPECTIVES ON THE ADVANTAGES AND DRAWBACKS OF USING LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS WITHIN A SOCIAL-CONSTRUCTIVIST APPROACH TO TRANSLATION TEACHING: MOODLE AND EDMODO

**Abstract** *One of the advantages of using learning management systems is that they can enable autonomous online interaction (AOI) among students; however, in practice, this interaction generally does not take place. This paper presents and compares the attitudes of students who used Moodle (N=48) and Edmodo (N=28) during a translation course from the English Studies programme at the Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, in the spring semester of academic year 2016-2017. The goal of this research was to obtain student views on the usefulness, user-friendliness and user satisfaction for both platforms, in order to determine whether the lack of AOI within a course could be related to the platform used. Data collection was performed by means of a Likert-scale, open-ended and closed questionnaires. The quantitative data thus obtained were analysed using descriptive statistics, a t-test for unpaired samples, and a Mann-Whitney U-test for comparing groups. While the translation course was taking place, AOI on both platforms was analysed to ascertain whether the possibility of posting direct comments within Edmodo leads to a higher AOI than with Moodle, which does not offer this facility. Analysis showed no statistically-significant differences between the two groups for any of the variables. The combined questionnaire showed that, when questioned about what they saw as the most important benefits, both groups attached lowest value to the opportunity to communicate with their peers, and this is reflected in the absence of this type of interaction throughout the study period across both platforms. The paper presents possible reasons why this might be the case, and suggestions for encouraging more of this type of interaction.*

**Keywords:** *translation teaching, autonomous online interaction, Moodle, Edmodo*

## ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ СИСТЕМЫ ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ И КОНСТРУКТИВИСТИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ ПЕРЕВОДУ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ: МУДЛ И ЭДМОДО

**Резюме** *Преимущества внедрения системы для поддержки в процессе обучения включают возможность автономной онлайн интеракции (АОИ) студентов, что на практике часто отсутствует. В статье рассматриваются и сравниваются мнения студентов Англистики, использовавшие Мудл (N = 48) и Эдмодо (N = 28) на курсе перевода в летнем семестре учебного 2016/2017 года на Философском факультете Университета в Нови-Саде. Целью исследования было узнать мнения студентов о платформе в обучении, простоте ее использования и удовлетворенности работой, чтобы показать, можно ли отсутствие АОИ связать с используемой в обучении платформой. Данные были собраны с применением шкалы Ликерта и анкеты с открытыми и закрытыми вопросами. При обработке количественных данных применялся дескриптивный анализ, t-тест для независимых образцов и U-тест Ман-Витни для сравнения групп. В ходе курса АОИ контролировалась на платформах, чтобы определить, способствует ли возможность непосредственного комментирования сообщения в Эдмодо более высокой АОИ студентов, чем в случае использования Мудла. Анализ показал, что не было статистически значимой разницы между группами ни по одной переменной. Комбинированная анкета показала, что обе группы наименее расценивают возможность взаимодействия со сверстниками, что отражается в том, что оно отсутствует и в одной и в другой среде. В статье представлены возможные причины и пути преодоления такой ситуации.*

**Ключевые слова:** *обучение переводу, автономная онлайн интеракция, Мудл, Эдмодо*



**Mitja Krajncan**<sup>1</sup>

Faculty of Education, University of Primorska, Koper, Slovenia

**Matej Vukovič**

Faculty of Education, University of Primorska, Koper, Slovenia

UDK-37.06:364.63

316.624-053.5

DOI:10.5937/nasvas1702273K

Прегледни рад

HB год. LXVI 2/2017

## PREVENTION IN PRIMARY SCHOOL THROUGH THE DISCURSIVE PARADIGM

---

### **Abstract**

*Prevention in primary school is always atypical subject. This paper examines the different theoretical discourses at the primary, secondary, and tertiary prevention levels that reflect prevention approaches. Particular attention has been focused on the social pedagogical conceptualization of prevention in primary school, where indifference presents a special category that needs to be given more attention. The paper introduces different models of prevention in the school system, with a particular focus on early detection, selection criteria in schools that are often monitored only superficially, the importance of the pedagogical relationship and working with parents as well as what is needed for a school climate improvement. Further, the main premises of confrontational pedagogy are presented, as well as concrete prevention models, and a way of thinking that enables the finding of educational models for children who have difficulties without causing any harm to them or others.*

**Keywords:** *confrontational pedagogy, emotional and behavioural difficulties, prevention, social pedagogy*

### **Introduction**

The principle of prevention is in theoretical, strategic, and practical terms one of the fundamental concepts of education. Prevention is a frequently misused term, a part of flowery rhetoric, as well as an activity without a clear distinction between what is still perceived as prevention and what is curative work. In this paper we will present primary, secondary, and tertiary forms of prevention, together with some other possible classifications. There are many different approaches and methods, and as is the case with educational methods, here it is also difficult to single out the effective or ineffective ones. The aim of this article is to compare some current concepts of prevention and review these current approaches in terms of applicability.

---

<sup>1</sup> E-mail: mitja.krajncan@pef.upr.si

## Defining the Prevention Perspective

The term prevention presents the integrated formula of rational and transparent approach for all types of behaviour related to hazards, damage, insecurity, difficulties, and conflicts, or, in short, undesired behaviours (Schilling, 1995). In this regard, the prevention discourse is meant as a self-description of interventions composed by each institution that faces the shadows of social normality. Prevention is not intended to provide help when something goes wrong but presents a structural principle of the lifeworld-oriented support for young people (Thiersch, 1992).

The term prevention was “discovered” only in the 20th century. The preventive nature of social pedagogy was explicitly denoted in 1929. Gertrud Bäumer (1929) defined it as a collective work of healing and prevention that should be focused on practical actions. The call for prevention profiling is not a new phenomenon, but rather an integral element of all precursors to social pedagogy and social work (Gilling & Pierpoint, 1999; Schaar-schuch, 1998; Walklate, 2003).

Strategically speaking, prevention refers to actions that prevent difficulties before they arise. Difficulties need to be resolved, relationships need to be improved, and the development of children and young people needs to be encouraged. We should offer them support instead of taking the role of firefighters who react only when a child has already been harmed. We may say that prevention is timely intervention, or the right reaction at the right time. Anyway, many people, be it in politics, theory or practice, adopt this etiquette of prevention.

Prevention is a task of society as a whole with many individual sub-tasks. It is directly linked to the timeliness principle. Prevention is an investment. Prevention renders possible a logical and totally non-contradictory and real sovereignty in taking part in voluntary action, and enables the fulfilment of the legal rights of the addressees to be treated in a proper way (Bauer, 2005).

The discourse of crime prevention is also present in the field of criminology. Prevention is also mentioned in the case of social control which Cohen (1985) formulates as the ‘Mickey Mouse’ concept that follows one from early childhood until death. All interventions that are for this reason directed either at persons or situations, constellations of persons and circumstances and are described as risks could be attributed to prevention.

It is worth emphasising that, when using the term prevention, we should be precise in meaning, since the objective of prevention is to prevent the occurrence of unwanted behaviours and offer a child enough resources and support in the form of positive behaviours.

The influence of different fields of science and practice on the development of prevention resulted in a wide spectrum of forms of preventive action. Further, some of the classification possibilities of prevention will be taxonomically presented by object, function, and time dimension.

## Classification of Prevention

*Classifications by Areas and Target Groups.* The important differentiation of preventive concepts is linked to the question in which area someone, or something, has been averted, frightened, driven away, hindered, suppressed, avoided, pushed away, diminished,

reformed, integrated, controlled, disciplined, protected, supported, assured, insured, rejected, redirected, improved, substituted, or left in peace. It is essentially a distinction depending on whether the object of prevention is an act or fact by itself, or whether prevention is focused on the doer or the perpetrator (Bauer, 2005).

The character of the prevention phenomenon is directed at the process goal itself where it has the intention of bringing about change; that is, altering future events in the sense of restricting, reducing, channelling, or preventing an unwanted future.

Classifications by target groups differ a lot. Target groups are differentiated by age, sex, social belonging, objective, type of prevention, etc. (Bauer, 2005; Olk, 1995).

*Differentiation by Function.* Prevention strategies are based on changes in people, social positions, and situations. Within the prevention differentiation by function, we may find a preventive function, i.e. how to design, plan, and implement a preventive activity which will not do harm in a modern risk society. Unpleasant, disturbing, and risk elements need to be removed from particular sectors, or from the society as a whole, and at the same time risk factors need to be removed or channelled (Bauer, 2005; Olk, 1995).

*Classifications by Time Dimension.* Classifications of prevention by time dimension have been derived from a medical model of prevention. We differentiate between primary prevention (focused on the whole population), secondary prevention (early diagnoses), and tertiary prevention (rehabilitation). Primary prevention includes all measures that enable improvement of social circumstances and conditions. We talk about secondary prevention in connection to individuals or groups who already need help. It treats unwanted development and at the same time proceeds with prevention or at least aims at harm reduction. The differentiation of educational support measures at the level of secondary prevention is merely symbolic (Bauer, 2005; Olk, 1995).

### **Primary, Secondary and Tertiary Prevention in Primary School**

Already at lower class level the teachers all too often give up on trying to reach those individual students who exhibit maladaptive behaviour or withdraw into their inner world. In order to prevent the phenomenon of indifference in school it is necessary to define criteria indicating that something is amiss with a child. Retrospectively, teachers often formulate their perceptions in terms of “we noticed something”, “it could be seen”, “it was not as it could have been if”, etc. There is a lack of systematic elaboration of experiences and perceptions that detect certain indicative warning signs in time, as well as goal-oriented well-functioning strategies, and transparent experiences in order to solve the students’ difficulties more effectively.

Prevention is an inflated miracle remedy for bad and expensive consequences named “behavioural disturbances”. What meaning should this term convey in order to be used sensibly in the framework of prevention and school indifference? Which target and age groups should be addressed and which criteria can be successful in finding the adequate approach to prevent disengagement from school? What should be included in substantive goals and relevant practical measures to remove the flowery preventive rhetoric (Böllert, 2001)? What is prevention? A dividing line between prevention, intervention, and curative strategies is not easily established.

*Primary Prevention.* Positive behaviour support comes from behaviouristic approaches, which want to improve the opportunities in school, family and the community by creating a more efficient environment. The background from which a child comes enhances the adequacy or integration of procedures validated through research on the environment in which the educational process takes place. Attention is focused on creating the forms of support at the primary (in schools), secondary (in classrooms), and tertiary (individual) level for better performance regarding the way of life (personal, medical, social, family, business, recreational) for all children and young people in order to reduce the influence, function, and importance of behavioural difficulties and to increase functionality of the desired behaviour (Melzer, 2006). We want to prevent serious behavioural deviations that we read about in newspapers or watch on television: violence among students, violence against teachers, thefts, abuses, bullying, drug abuse, etc. Research shows that efforts to prevent those serious issues are more successful if both the home environment and school fully support adoption and use of professionally implemented methods. The procedures which satisfy these criteria include awareness raising and incentives for students who follow the basic rules that reinforce adequate behaviours such as “be reliable”, “be responsible” or “be polite”. To be reliable means to stay within the set boundaries and follow the rules of the game. This means to keep one’s hands and legs to oneself and walk on the right side in the hallways and on the staircases (Holtapples et al., 2006).

*Secondary Prevention.* Secondary prevention offers intensive and goal-directed interventions to support those children who do not react to the invested efforts at the primary prevention level. Interventions within secondary prevention are more intensive since there are fewer students at risk of developing more serious behaviour difficulties and who, therefore, need more support. Usual procedures in secondary prevention include small groups of students or simple individualized forms of help. Among group forms are procedures like social skills training clubs, check in/check out, behaviour intervention plans, etc. (Melzer, 2006).

*Tertiary Prevention.* Tertiary prevention aims at the needs of an individual who shows the signs of more severe or persistent behavioural difficulties. Research has shown the effectiveness of the positive behaviour support, including those behaviours that appear dangerous, very negative, hinder learning, and result in social and educational exclusion. The positive behaviour support is used as a behaviour modification method for children with a very wide spectrum of characteristics, including autism, emotional difficulties, developmental difficulties or children who have not been diagnosed, but for whom it is obvious that they are not able to control their difficulties.

Tertiary prevention is most successful in cases when positive primary (school) and secondary (classroom) approaches are present. The implementation of effective support and individual support has to be carried out in an integrated and co-operative way. The individuals concerned, people who know them best, and those who participate in achieving positive changes should be involved in the process and work as a team in supporting adequate behaviour (Melzer, 2006).

Support should be tailored to the needs and circumstances. An integrative approach of understanding and responding to behaviour should be included. The objective

of tertiary prevention is to reduce the problem of disruptive behaviour and increase the student's abilities to adapt, and create the opportunities for quality of life improvement (Elsner, 2007).

### **Examples of Good Practice**

The purpose of this contribution is to present some possible forms of prevention using a method of good practice examples. As is well known in the method of social pedagogy, there are no good or bad methods or approaches, but rather more or less committed practitioners for whom it is necessary to provide enough knowledge and possible choices so they can choose the one best suited to the child's or adolescent's specific situation.

*Identifying Risk Cases.* Sensitivity to the indicators of school indifference and rejection forms the central part of preventive work. Education experts, together with the social pedagogical counselling service, have to focus their attention on individuals who behave differently in school, are dissatisfied, and who actively or passively show their opposition and turn their backs on school culture. The identified case has to be treated properly and with refined feeling in order to make sure a child feels safe and not rejected during the expansion of relationships when gradually all important subjects (the child, parents, and teachers) are invited to participate. The following cases can make a significant contribution to better perception and greater inclusion of at-risk individuals in a constructive school culture (Braun & Wetzel, 2000).

*Change of Achievement Criteria or Thinking Differently During Class.* A very clear but, at the same time, very hard criterion involves shifts within the level of school requirements. School grades and requirements can be an indicator of a child's interests and strengths that can enable them to find success and also raise their marks in other subjects.

School attendance can be just as important an indicator. Not only absenteeism but also justified non-attendance can be an important indicator that reminds us that something is going on with a child. The child's or parents' problems, fear of going to school, fear for personal safety on the way home, fear of classmates, etc., are often overlooked indicators that something is happening to the child (Braun & Wetzel, 2000).

*Relationships and Social Behaviour.* The relationship, contact, and pedagogical eros are the cornerstones of the child's involvement in the educational process. Without a candid and loving relationship, as Gogala (2005) says, this is not possible. Experience suggests that this is indeed the case. For that very reason it is important how the child experiences their pedagogical leader and how the pedagogical leader finds sources in the child and themselves for the child. The more the children are engaged in a relationship with a teacher during the educational process, the smaller the chance that they will feel unaccepted or misunderstood during difficult moments, since this kind of emotional attachment can be of crucial importance for their persistence. The understanding of children's gender socialisation is of equal importance (Gogala, 2005).

*Monitoring Students' Integration.* It is important to observe the child's behaviour during the process of integration in the classroom and difficulties with (or fear of) classmates which may arise and which may be just as important a reason for children to show

withdrawn behaviour, appear disinterested, and lose connection to school. Children who repeat a grade or those who had to change schools are particularly relevant here. These children should be monitored with special attention (Braun & Wetzel, 2000).

*Individual Assistance and Development Plan.* Identification and initiative development have to be the central interests of the teacher who offers a rule to a child within a certain time frame, also after class in an unstructured situation and thus provides enough support and help for the child to acquire adequate knowledge and motivation for further work or a new beginning. With skilful pedagogical leadership, the teacher can encourage other classmates to become part of the process, since children rarely seek help from social pedagogues or other education counsellors. In this context, it is important to use the concept of positive discrimination in order to avoid stigmatization.

Preventive projects also include development plans. These plans develop together with a child as they participate in a goal-setting process in which all participants reach a consensus. It has to be taken into consideration which goals the child can achieve on their own, for which goals they will need professional help, and in what way the goals or accomplishments will be evaluated. Steps are determined and the child can see a certain milestone is achieved. Within the framework of these arrangements, it is necessary to achieve a high level of coherence between school, child, and parents (Kupffer, 1995).

*Improving the Climate in the Classroom.* School should be a place where children and adolescents with their life situations and difficulties are treated with seriousness and responsibility. These difficulties play an important role within these complex and difficult situations, since they are anchored in the school context in the long run. It is about developing additional offers within school and classes where a child can feel and reinforce their sense of self-worth (Leonhardt, 2002). Offers and cooperation between the children, school, and parents in daily school life should be designed stimulative in order to prevent a child from experiencing any unpleasant feelings or fear. The school should strive to encourage the development of social competence in children.

*Cooperation with Parents.* The task of the school and educational staff is to seek and nourish a good and intensive contact with parents. An important starting point is cooperation in the form of partnership. Parents should be involved in daily school life and, in this process, the parents of children who find it difficult to fulfil school requirements must not be overlooked. These parents often withdraw themselves also due to their own lack of social competence. Parents are an important factor in including school in the local environment. They can provide variety in daily school life and are an important source for school quality and its climate.

*Pedagogy Should not be Understood as a Problem Solving Instrument.* Kupffer (1981) wonders if school can continue the designed school socialisation without acknowledging social pedagogy. Can social pedagogy build a counterpoise exactly where the thankless task in the form of help functions occurs and from this tension creates transparent and accessible circumstances? It would undoubtedly be beneficial for school and social pedagogy to agree on what society really expects from them and which of these expectations are within their competence.

*Transparency of the Selection and Achievement Mechanisms.* Böhm and Böttger (1981, p. 63) say that: "... school is an institution with people who work under chronic violence of success and under the pressure of legitimacy." The didactics of every educational initiative states: the more humane school wants to be and to set clear general ideas about success, the more it is itself subjected to the pressure of success. Social pedagogy will inevitably have to experience this necessity in school as well. In order to be unbiased it has to face and overcome it every day. "In this kind of atmosphere a specific mental state of the student starts to reproduce. School represents the centre of everything to the student, their existence equals school existence, and whatever they do will spur or hinder their schooling. The student is the prototype of a one-dimensional person, and their parents also let them feel that way" (Böhm & Böttger, 1981, p. 62). The non-quantifiable human qualities in such a school are unimportant. "School as a secondary socialising field is a nonsensical thesis because persisting with an existing state veils true value-based principles of the society" (Böhm & Böttger, 1981, p. 67). In the case that school did not primarily produce only achievements but also convictions or adequate behaviour it would be possible to imagine which behaviour is deviant. This or that measuring tool is not of decisive importance. It is important that we develop, as Böhm and Böttger say, a type of 'unprofiled' mediocre individual. However, despite all the fears parents are proud if their child is successful. Anger towards school appears only when their child is failing in school. This silent solidarity of parents and the greater part of society indicates that school is set as an instrument of objective disciplining and that strict upbringing or discipline have roots in past eras (Struck, 1995). This way school causes pain and we experience it in a negative way.

The task of a critical social pedagogue, as Kupffer (1995) states, is to influence narrowmindedness, its one-dimensional fixation. It is worthwhile noting that in the adult's view of school, there are perhaps remnants of submission to authority and an undemocratic way of thinking. This can be a straightforward help to present day importance of learning in school – the reality of many parents' and children's lives.

### **Confrontational Pedagogy**

In addition to concepts like dispute-settlement, mediation, social skills training, etc., confrontational pedagogy offers new, supplementary and follow-on conceptual and practical outlines for various behaviours. Within the school programme, together with classmates and teachers, students learn, develop, and train peaceful and creative behavioural patterns for dealing with aggressive or any other inadequate behaviour.

In everyday interactions and confrontational conversations, the confrontational attitude of the pedagogues mediates always agreed and calm "civilisation standard" of co-existence that also requires consistency. The highest objective of the confrontational plan is preventing victims of violence and discontentedness in school (Koch Laugwitz & Büchner, 2005).

The concept of confrontational pedagogy consists of the following elements:

- The theory of confrontational pedagogy;

- Methods and concepts for conducting classes and school culture;
- Introduction to the structure and methods of coolness-training (students and teachers learn how to keep cool heads and behave calmly amidst burdensome situations).

According to the assumptions of confrontative pedagogy the basic strategies for dealing with inadequate behaviour are: confrontational conversation (structure, environment, conversation techniques, training opportunities), setting boundaries, and work and life with aggressive behaviour (responding to threatening situations, fear and helplessness versus aggressive behaviour, controlled interventions for dealing with aggressive behaviour). The methods of confrontative pedagogy that are most often used in working with students are introduced below.

*Successful Repetition Through Cooperation.* The work concepts are aimed at minimizing the quota of repeaters. The danger for these children is that their integration in the new environment is limited and thereby we impede their emotional and social development. It is about the networking concept between primary and vocational schools. This is done in such a way that teachers from vocational schools teach in the upper level of primary schools. For example, in our country teachers from the upper level come to teach in the lower level of primary school (Melzer, 2006).

*Classes Can Eliminate Disruptions.* The thesis is based on three principles which should be observed in every school and classroom:

- Every student has the right to learn undisturbed;
- Every teacher has the right to teach without disruptions;
- Everyone has to respect the rights of others!

Disturbing others and causing disruptions indicates lack of collegiality and disrespect.

Training enables more time for effective learning, taking responsibility for one's own actions, exiting from the escalatory spiral in conflict situations, and professionally monitored behaviour reflections that provide a basis for change (Melzer, 2006).

*Dealing with Disruptions, Conflicts, Aggression and Violence in School.* Conflicts and disruptions arise in daily school life because of different reasons and have various dimensions. Different approaches regarding conflicts should enable alternative paths that lead to immediate resolutions.

Respect and evaluation of values are the fundamental premises of this kind of work that includes social skills training, systemic family therapy, educational role-playing, and mediation (Koch Laugwitz & Büchner, 2005). The central part emphasises experience, learning and relationship building (Kury & Lerchenmüller, 1983).

*Experiential learning.* We have to practice social skills and competence at school and during classes if we want to impart this to students. Experiential learning in the classroom and further education is based on: comprehensiveness, voluntary nature, self-responsibility, mutual respect, and learning through experience instead of passive adoption of information (Schilling 1995).

*Gender-aware pedagogy and reflexive co-education.* What tasks do today's children and adolescents have to face in their development into women and men and how should they reflect in students' behaviour in school? All results from different research have



shown how important it is to answer these questions and how important is gender-aware schoolwork, which requires a careful look at goals and methods.

*Nonviolent communication.* Rosenberg (2003) developed a nonviolent communication model that reflects Carl Rogers's insights. We can develop it in schools, educational institutions, and youth homes in order to prevent conflicts and enable readiness for cooperation.

It is based on a four-step model: observation without judgement, evaluation, and assessment; identifying emotions we feel during the observation; formulation of needs which lie behind these emotions; phrasing a request on what everyone can do to express or fulfil their need. It includes two parts: honestly expressing ourselves to others according to the four steps; empathic and active listening.

*Detection of School Mobbing.* Mobbing is not a new phenomenon in school, but rather a phenomenon that is already well known to teachers. It is difficult to distinguish between "normal" teasing, verbal attacks, and ruthlessness among students, on the one hand, and mobbing, on the other hand. It is important that we do not dramatize or minimize mobbing; we have to promptly identify subtle forms of violence in order to adequately deal with them.

It is necessary to increase sensitivity for mobbing detection in order to be able to distinguish between what mobbing is and what it is not, what forms it can take, and what measures we have at our disposal (Olk, 1995).

*Mediation in School.* Conflicts, disagreements, quarrels, and contrariness are permanent features of life. Conflicts are usually unpleasant and we want to avoid them. However, life experience teaches us that conflicts are not necessarily something negative, unwanted, or even dangerous, but may instead constitute a basic force for improving relationships, knowing ourselves and others, and a basis for growth and development. Conflicts break out spontaneously and they can manifest themselves in violent form.

From the perspective of constructive conflict resolution with the help of school and peer mediation, we would like to shift the discourse from the field of violence to the area of conflict and thus a real possibility for preventive action against school violence may open up. Prevention against violence in school is in learning how to reach creative and clear dispute settlements. We can neither avoid conflicts nor is it constructive to do so. It is therefore important that all "involved parties" in the school structure learn this way of dealing with conflicts as prevention against violence. It is a move from consequences to causes. Mediation presents a cooperative and consensual way of dispute settlement within which both parties look for possible solutions together with the help of a third, neutral person who helps and leads them through the procedure of particular techniques. During mediation the participants explain their view of events, they elucidate their wishes, needs, expectations, and listen to the opposite side and try to understand their standpoint. The integration of conflict management by means of mediation and its exercising prepares students for life in society, reduces tensions, and presents a way to normalise of interpersonal relationships (Lisec Metelko, 2005).

*Social Skills Training for Students.* The overarching objective is that lesson planning includes social and emotional learning. The training is focused on constructive conflict resolution, strengthening a student's feelings of self-worth and self-confidence in order

to form relationships towards themselves and others in a positive manner. We should not learn socioemotional behaviour merely coincidentally and situationally. It is necessary to train targeted constructive social behaviour at an early stage in life and within a structured programme.

The integral parts of such a programme are: experiencing and learning how to evaluate dissimilarities among classmates; recognizing and evaluating one's own strengths and weaknesses; putting oneself in the place of others; recognizing and labelling the emotions; giving feedback in a respectful manner; looking at a problem from different perspectives; learning how to cooperate (Schanzenbächer, 2003).

*Communication Training for Teachers and Students.* A lot of conflicts, disruptions, and aggressions arise because of misunderstandings and poor communication. This training uses the following starting points: verbal and non-verbal communication; fundamental aspects of communication; encoding and decoding messages; body language; vocal tonality; body movements and speech pacing (Schanzenbächer, 2003).

*Encouraging Self-Responsible Thinking.* Class disruptions can put serious strain on daily school life. Most class disruptions emerge in a non-reflected way. The concept of "self-responsible thinking" wants to demonstrate to students the possible consequences of their actions, make them aware of them, and make them consider the consequences of their behaviour.

We have put two goals at the forefront: class disruptions have to be prevented; students have to be confronted with the possibility of taking responsibility for their actions and lesson objectives as well as taking into account the rights of others.

The above guidelines denote an undisrupted classroom environment. If a student disrupts a lesson, they can go to the training room where they will think about their behaviour, together with an expert and look for new conflict resolution strategies. Students can return to the classroom only after signing an agreement on alternative behaviour regarding similar conflict situations in the future.

This concept presents a combination of a constructive method for developing responsibility and students' ability to make decisions about the development of a good work environment in the classroom. Such a model requires consensus between parents and teachers because hiring additional teachers increases costs (van Dieken et al., 2004).

*Decomposition of Stress, Relief and Concentration.* In daily school life teachers are repeatedly stressed, especially during class disruptions and conflicts, and consequently often respond inadequately. Teachers need to identify stressors and learn new ways of coping that will give them security, stability, and enough saved energy to lead a classroom.

It is important to work on the following: recognizing one's own Achilles' heel; timely identification of stressors; self-centering exercises; mind-body stress reduction techniques: methods that enable detachment and distance; conserving strength under pressure and in the face of defiance; classroom relaxation activities (Zalewska, 2005).

*Dispute Settlement, Implementation of Help –Monitoring –Aftercare.* Conflicts arise everywhere there are people. A solution is not always fair but they can be resolved professionally. School mediation is a concept of developing a constructive conflict culture.

Students are trained to enter into a conflict situation as an impartial third party in order to find satisfactory solutions for all parties involved.

Such an approach unburdens teachers and enables students to acquire independence and personal responsibility. The topics that arise from that concept are: standards in education; dispute settlement models; resource assessment; involvement of school environment; involvement of parents; on the spot planning of concrete steps; evaluation of the work done; obtaining full knowledge of the possible consequences; likelihood of recurrent events (van Dieken et al., 2004).

*Collegial Case Counselling.* Collegial case counselling is an instrument for working through disruptions and cases of conflict in a collegial atmosphere. Unlike supervision, this concept advocates collegial counselling, which takes place at a board of fellow members that is, after initial training, led independently of an outside expert.

The method is suitable for groups and teams of teachers in addressing the following areas: classroom disruptions and discipline problems; confrontational situations with students; uncertainty in decision making, etc.

The objectives of the presented concept include: professionalization of teachers and teaching, unburdening an individual through development of empathy and understanding, and efficient collective consulting work (van Dieken et al., 2004).

*Setting Boundaries: Self-Assertion in Everyday Professional Life.* In daily school life teachers are constantly confronted with difficult situations that require boundary setting. For example: A teacher has a valid reason to send a student out of class but the student defies them. A student greets a teacher with "Hi, baby." A substitute teacher encounters utter chaos in a classroom. A teacher suffering from long-term burnout has a task to organise a school event.

Every teacher develops coping strategies to deal with these or similar situations more or less effectively, and sets boundaries with greater or lesser effort. Teachers need to be aware of the strategies they use, reflect upon them, and make a thoughtful assessment of them in order to learn new approaches that do not require so much energy. The ability to set boundaries is an important prerequisite for teachers to perform their work without a risk of burnout. This concept includes five areas: body language and bodywork; techniques that enable detachment and unburdening; principles of self-assertion; counselling supervision of concrete cases; analysis for improvement of the structural conditions in school (van Dieken et al., 2004).

### **The Role of the Social Pedagogue in the Prevention of Emotional and Behavioural Difficulties in School-Age Children**

Recommendations for working with children with emotional and behavioural difficulties include the following educational programmes: educational prevention programmes; compensatory programmes; personality integration programmes and social integration programmes; curative programmes (medical and psychotherapeutic procedures) (Škoflek et al., 2004).

Emotional and behavioural difficulties are distinctly reactive phenomena depending on inner (mood) or external (classmates, teachers, school subjects or lesson content, classroom climate, etc.) stimulation.

The formation and development of emotional and behavioural difficulties can be divided into four levels of severity. The first level includes occasional behaviour that is not in line with expectations, but teachers are able to identify, understand, and deal with it by themselves. The second level includes occasional occurrences and difficulties that hinder, disrupt or disrupt teachers, and they have to interrupt the learning process to devote their attention to disruptive students (if teachers can successfully deal with the problem) or they have to call on professional assistance (a social pedagogue), etc. The third level includes frequent occurrences, difficulties, and disturbances that disrupt and hinder teachers' pedagogical work, and teachers do not know how or are not able to deal with them alone, and therefore need support from other school or outside experts. The fourth level includes occurrences, difficulties, disturbances, and offences that neither teachers (according to their assessment) nor school counsellors know how or are able to deal with. The student has to be referred to specialized forms of support or has to be temporarily excluded from the classroom (individual classes, home schooling, residential group home or youth home) (Škoflek et al., 2004).

Manifestations of behavioural and personality disorders in school vary. They can affect:

- *classes* (chatting during classes, failure to follow the teacher's explanations, playing during classes, doing schoolwork or homework irregularly, sloppiness, forgetfulness, losing things, lateness, truancy, etc.);
- *relationships with classmates and teachers* (clowning, quarrelling, teasing, insulting, intimidating, placing the blame on someone or something else, ostentatiousness, boasting, aggressive behaviour or evasiveness, seeking various alternative sources for satisfaction like smoking, alcohol consumption, or drug experimentation, etc.);
- *(non)performance* (continuous evasion of schoolwork, openly rejecting learning, teachers, and school, general indifference, absenteeism, partial or total school failure) (Škoflek et al., 2004).

Working with a child with emotional and behavioural difficulties is very specific. These children often show average intelligence and are able to attain the minimal knowledge standards. Since difficulties resulting from antisocial behaviour usually arise in school, this requires additional knowledge and training from school experts. School as a possible cause of the deepening of behavioural difficulties is not appropriately qualified to teach such children and thus the manifestation of problems continues. Teachers and other school experts essentially follow the instructions of social pedagogues, but in practice these instructions cannot be fully applied. Prevention of behavioural difficulties is, therefore, left to teachers and other school experts. The school has the *Rules on elementary school students' rights and duties*<sup>2</sup>, which provides sanctions for minor and serious violations,

<sup>2</sup> Official Journal of the Republic of Slovenia No. 31/1996, 15/1998, 75/2004. Available at [www.uradni-list.si](http://www.uradni-list.si) (31/1-2006).

but the school may nevertheless not be able to completely adhere to the Rules in the case of children with emotional and behavioural difficulties as disciplinary measures do not incite students to think about improving their behaviour.

Teachers, social pedagogues, and other school counsellors have to act in close interaction. They should not stay trapped in the hierarchical school order – after-school care teachers, lower-grade teachers, upper-grade teachers, school counsellors (psychologist, pedagogue, social worker), principal assistant, principal; as it does not facilitate constructive relationships and working atmosphere (co-decisions, thematic analysis, structural questions, etc.) but rather generates fear in individuals of being exposed which leads to an undemocratic perception of life and causes frustrations. “The envisaged professionalization of teachers covers areas of decision-making and touches on social pedagogical perspectives. Just as decision-making competences are empty without professional competencies so are professional competencies blind without decision-making competencies” (Kupffer, 1995, p. 103).

A teacher and a social pedagogue can only gradually develop in the dialectical process and interaction through mutual understanding, cooperation, and decision-making.

A social pedagogue has to contribute to the revitalisation of neglected areas in school. This means preparing after-school activities, reviving leisure time, offering various individual and group activities, helping with homework, school social work, counselling, maintaining contacts with parents, executions of projects, and including different enterprises. However, it is not the role of the social pedagogues to fill every void and to educationally finalise every phenomenon. Social pedagogues are not a kind of entertainers who keep guests amused. During counselling, they should also be aware of the gap between the states of what ‘ought’ to be and what ‘is’.

A social pedagogue has to help raise the awareness of every participant in school. They have to master the theoretical tools, try to weaken nonsensical superficial judgments about school (e.g. students do not learn enough nowadays), and make the public aware of the social background of the students’ present existence. They have to figure out the mechanisms of exclusion and discuss these issues with teachers and the school administration.

A social pedagogue has to be willing and able to make decisions together with the teachers. It is important that we test the system of exclusion and that we actively participate in conferences and councils where important matters and the fates of students are discussed.

## Conclusion

There are many opportunities in every school for prevention. We put emphasis on some of them: communication centres (tea rooms, playrooms), hobby rooms, quiet rooms, colouring corners, chat rooms, trips, street-based work, shared interest groups (skaters, roller-blade skaters, snowboarders, etc.), experiential pedagogy, various courses or help in more attractive forms, changes in teaching style, openness of the school, hanging out after school, etc.

This is how a lively dynamic may develop (Schilling, 1995). Its outcomes are: resolving conflicts within the learning field, conditions that define life and learning in and outside school and, finally, a transformed school. Interests, needs, abilities, and skills are encouraged. Young people can experience success and see the effects and at the same time, everything takes place in a fun and joyful atmosphere by encouraging imagination and creativity. Active participation is guaranteed. This kind of work is designed for groups or individuals. However, we can encounter obstacles. Work is hard, there are no ready-made solutions, it can be filled with conflicts and disruptions. Even rewards can be inadequate.

Böhm and Böttger (1981) believe that social pedagogues should build on establishing intensive contact. Undoubtedly, in these cases, afterschool hours provide the ideal time for unburdening and relaxation. Children like to attend this kind of events, not only as a way of spending their leisure time, but also to confide their troubles. Yet, we have to critically ask ourselves, how many behaviourally different and aggressive children remain outside these settings?

Preventive work offers a broad range of options. In this paper we have presented some possibilities, especially a way of thinking, which is of vital importance. Understanding the child's whole situation is important. The more intensive the set relationships, the more we will know about a child, and the more protective factors we will be able to set up. Unfortunately, there is no guarantee that the child will be able to socialize as the established school system expects of them.

## References

- Bauer, U. (2005). *Präventionsdilemma*. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bäumer, G. (1929). Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. Im H. Nohl und L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik* (s. 3-17). Langensalza: Beltz.
- Böhm, I. & Böttger, G. (1981). *Arbeit mit Problemjugendlichen in der Schule*. Reihe Materialien zur Schulsozialarbeit, Band 2. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Böllert, K. (2001). Lebensbedingungen von Jugendlichen in problematischen Stadquartieren. Im K. Bruhns & W. Mack (Hrsg.), *Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt: Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen* (s. 169-184). Opladen: Leske und Budrich.
- Braun, K. H. & Wetzels, K. (2000). *Sozialpädagogisches Handeln in der Schule*. Neuwied: Luchterhand.
- Cohen, S. (1985). *Visions of Social Control. Crime, Punishment and Classification*. Cambridge: Polity Press.
- Elsner, K. (2007). *Kinderdelinquenz: Erscheinungsbild – Ursachen – Prävention*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Gilling, D. & Pierpoint H. (1999). Rural Crime Prevention. In G. Dingwall & S. R. Moody (Eds.), *Crime and Conflict in the Countryside* (pp. 114-129). Cardiff: University of Wales Press.
- Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Holtappels, H. G., Heitmeyer, W. & Melzer, W. (2006). *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim: Juventa Verlag.

- Koch Laugwitz, U. & Büchner, R. (2005). *Konfrontative Pädagogik: Neue Handlungsstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Täter und Opfer in einer Erziehenden Schule*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Retrieved June 14, 2017 from the World Wide Web <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/berlin/50270.pdf>
- Kupffer, H. (1981). *Qualifizierung von Schule durch Sozialpädagogik*. Reihe Materialien zur Schulsozialarbeit, Band 2. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Kupffer, H. (1995). Berufsbild des Sozialpädagogen – Gesellschaftliche, Pädagogische, Sozialethische Aspekte. Im H. P. Merz & E. X. Frei (Hrsg.), *Brennpunkt Sozialpädagogik* (s. 102-115). Luzern: Edition SZH/SPC.
- Kury, H. & Lerchenmüller, H. (1983). *Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten. Situationsbeschreibung und Möglichkeiten der Prävention*. Köln: Heymanns Carl Verlag.
- Leonhardt, A. (2002). *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik*. München: Reinhardt.
- Lisec Metelko, T. (2005). *Konstruktivno reševanje konfliktov v šoli s pomočjo mediacije*. Retrieved June 15, 2007 from the World Wide Web [http://www.zzsp.org/Zbornik\\_povzetkov\\_Rogla\\_2005.doc](http://www.zzsp.org/Zbornik_povzetkov_Rogla_2005.doc).
- Melzer, W. (2006). *Gewalt an Schulen: Analyse und Prävention*. Gießen: Psychosozial – Verlag.
- Olk, T. (1995). Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Oder: über die Schwierigkeit, Solidarität zu organisieren. Im T. Rauschenbach, C. Sachße & T. Olk (Hrsg.), *Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Wohlfahrts- und Jugendverbände im Umbruch* (s. 11-33). Frankfurt: Suhrkamp. Retrieved June 20, 2007 from the World Wide Web <http://www.qualitative-sozialforschung.de/gisa/Schaarschuch.pdf>.
- Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Encinitas: Puddle Dancer Press.
- Schaarschuch, A. (1998). *Soziale Ausschliessung, Bürgerstatus und Soziale Arbeit*. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schanzenbächer, S. (2003). *Anti-Aggressivitäts-Training auf dem Prüfstand*. Herbolzheim: Verlag Centraurus.
- Schilling, J. (1995). *Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Škoflek, I., Selšek, M., Ravnikar, F., Brezničar, S. & Krajnčan, A. (2004). *Vzgojni program*. Retrieved June 11, 2007 from the World Wide Web [www.zrsš.si](http://www.zrsš.si)
- Thiersch, H. (1992). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Van Dieken, C., Rohrmann, T. & Sommerfeld, V. (2004). *Richtig streiten lernen: Neue Wege der Konfliktbewältigung unter Kindern*. Freiburg: Lambertus.
- Walklate, S. (2003). *Understanding Social Control*. Berkshire: Open University Press.
- Zalewska, E. (2005). *Das Peer – Mediationskonzept als Beitrag zur Prävention von Gewalt in der Schule*. München: GRIN Verlag.

Примљено: 24. 01. 2017.

Прихваћено за штампу: 03. 05. 2017.

## ПРЕВЕНЦИЈА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ КРОЗ ДИСКУРСИВНУ ПАРАДИГМУ

**Апстракт** Превенција у основној школи је увек актуелна тема. У овом раду се истражују различити теоријски дискурси на примарном, секундарном и терцијарном нивоу превенције који осликавају различите превенције. Посебна пажња посвећена је социјално-педагошкој концептуализацији превенције у основној школи, где индиферентност представља посебну категорију којој треба посветити више пажње. У раду су представљени различити модели превенције у школском систему, са посебним фокусом на рано откривање, критеријуме селекције у школама који се често прате само површно, важност педагошког односа и рада са родитељима, као и оно што је потребно за побољшање школске климе. Даље, представљене су основне предиспозитивне конфронтационе педагошке, као и конкретни модели превенције и начин размишљања који омогућава проналажење образовних модела за децу која имају потешкоћа, а да при том не буду повређена ни она нија група.

**Кључне речи:** конфронтациона педагошка, емоционалне и тешкоће понашања, превенција, социјална педагошка

## ПРЕВЕНТИВНЫЕ МЕРЫ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ ДИСКУРСИВНОЙ ПАРАДИГМЫ

**Резюме** Превентивные меры в основной школе всегда актуальны. В настоящей статье рассматриваются различные теоретические дискурсы на первичном, вторичном и третичном уровнях превенции, которые отражают различные подходы к превенции. Анализируются социально-педагогические концептуализации превенции в основной школе, где индифферентность является особой проблемой и требует пристального внимания. Представлены различные модели превенции в школьной системе, а особое внимание уделяется раннему выявлению проблем, критериям отбора в школах, за которыми часто следят лишь поверхностно, важности педагогического отношения и работы с родителями и всему, способствующему улучшению школьного климата. Кроме того, приводятся основные предположения конфронтационной педагогики, а также конкретные модели превентивных мер, способы и направления работы, позволяющие находить образовательные модели для детей с трудностями в развитии, не навредив при этом ни этим, ни другим детям.

**Ключевые слова:** конфронтационная педагогика, эмоциональные и поведенческие трудности, превентивные меры, социальная педагогика



**Miroslav V. Pavlović<sup>1</sup>**

Institute for the Improvement of Education, Belgrade

**Vesna P. Žunić Pavlović**

Faculty of Special Education and Rehabilitation,  
University of Belgrade

**Nenad P. Glumbić**

Faculty of Special Education and Rehabilitation,  
University of Belgrade

UDK-159.913.072-056.313-053.6

DOI:10.5937/nasvas1702289P

Оригинални научни рад

НВ год. LXVI 2/2017

## **A COMPARISON OF INDIVIDUAL QUALITIES OF RESILIENCY IN ADOLESCENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY AND TYPICALLY DEVELOPING ADOLESCENTS<sup>2</sup>**

---

**Abstract** *Intellectual disability (ID) is a chronic adversity that increases the likelihood of negative developmental outcomes. The aim of this research is to examine differences between adolescents with mild ID and typically developing (TD) adolescents in personal qualities which contribute to successful adaptation. The sample consisted of 92 adolescents with mild ID and 772 TD adolescents, 13–19 years of age, of both sexes. Resiliency was assessed using the Resiliency Scales for Children and Adolescents. In comparison to TD adolescents, adolescents with mild ID have significantly lower levels of sense of mastery and sense of relatedness and a higher level of emotional reactivity. In the subsample of adolescents with mild ID there were no age or sex differences for resiliency. Adolescents with mild ID have a lower level of resiliency than TD adolescents, which highlights the need to develop programs focused on personal qualities associated with positive developmental outcomes.*

**Keywords:** *adolescent, intellectual disability, resiliency*

### **Introduction**

Various definitions of resilience can be found in the literature. However, most contemporary authors describe resilience as positive adaptation despite significant adversity (Luthar et al., 2015; Sameroff & Rosenblum, 2006). In the context of thus defined resilience, intellectual disability (ID) can be observed as chronic adversity that impedes psychosocial functioning or a high-risk condition that increases the likelihood of negative development

---

1 E-mail: miroslavpavlovic@zuov.gov.rs

2 This paper is a result of the project *Social Participation of Persons with Intellectual Disability*(No. 179017), which was financed by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

outcomes. Resilient outcomes are related to numerous factors which can be classified into three domains: individual characteristics, family environment, and a wider social environment (Bonanno et al., 2015; Werner, 1990). This paper focused on the differences between adolescents with mild ID and typically developing (TD) adolescents with regard to resiliency, i.e. individual qualities which contribute to positive development outcomes.

### **Developmental outcomes in individuals with intellectual difficulties**

The results of longitudinal studies on the differences in the psychosocial functioning of persons with borderline intelligence and mild ID compared to the normative population, indicate a relation between lower intellectual abilities and negative development outcomes. Maughan and colleagues (1999) reported that at the age of 33 persons with ID had poorer living and material circumstances, more frequent difficulties in family and marital relationships, and a higher level of affective symptomatology compared to persons without ID. Vaillant and Davis (2000) found that in adulthood men with IQs of 87 or below were more likely to complete fewer years of education, to be unskilled laborers and to have lower earnings than persons with a higher IQ. In the study on development outcomes in persons with IQs of 85 or below and their typically developing siblings, Seltzer and colleagues (2007) determined that persons with a lower IQ had limited educational, occupational and financial attainment, that they got married at an older age, that they participated less in formal organizations, and that they had higher levels of depressive symptoms and neuroticism and lower levels of sense of personal growth and life purpose.

### **Intellectual Abilities and Resiliency**

In papers on resilience, intellectual abilities are often related to the quality of psychosocial functioning. A higher IQ and more developed cognitive skills (e.g. problem solving skills, executive functioning skills) are considered a protective factor which contributes to positive development of children exposed to unfavorable living circumstances. This thesis was confirmed by the results of studies on diverse at-risk groups, such as: children of people diagnosed as mentally ill (Rutter, 1985), maltreated children (Kaufman & Zigler, 1989), children reared in poverty (Garmezy, 1993), and children with perinatal complications and adverse rearing conditions (Werner, 1993). It is believed that children with better intellectual and cognitive abilities can assess a stressful situation more accurately, develop coping strategies, and obtain necessary help from others (Werner, 1990). Similarly, a higher IQ can have a protective function due to its relation to better academic achievement (Masten et al., 1990).

However, intellectual abilities do not predict positive adaptation consistently. Some authors found that better intellectual abilities contributed to resilient outcomes when stress was low, but at high stress levels, more intelligent children functioned similarly to their peers with lower intellectual abilities (Luthar, 1991; Sameroff & Rosenblum, 2006). It is hypothesized that high IQ children are more sensitive to their environments and therefore more susceptible to negative influences (Luthar, 1991).

The results of some studies indicated that the relation between intellectual abilities and individual qualities which contributed to resilient outcomes was negative or insignificant (Avci et al., 2013; Friberg et al., 2005). Furthermore, the findings of the above-mentioned longitudinal studies on psychosocial development of persons with ID pointed to significant differences among them with regard to development outcomes. Individual factors associated with more successful psychosocial functioning of persons with ID were better social and emotional competence in terms of generativity, use of adaptive defenses and capacity for warm object relations (Vaillant & Davis, 2000). Studies conducted on samples of adolescents with ID revealed that positive individual characteristics (e.g. optimism, self-efficacy) were a good predictor of higher quality of life (Biggs & Carter, 2016) and life satisfaction (Shogren et al., 2006).

The aim of this research was to determine the differences between adolescents with mild ID and their TD peers in resiliency domains singled out and described by Prince Embury (2007): sense of mastery, sense of relatedness, and emotional reactivity. Sense of mastery includes three individual qualities: optimism, self-efficacy and adaptability. Individual qualities included in the sense of relatedness are: sense of trust, perceived access to support, comfort with others, and tolerance of differences. Emotional reactivity includes sensitivity and recovery and impairment after emotional excitement.

The results of research by Gilmore and colleagues (2013) confirmed the presence of differences between children with ID and their typically developing peers in the above-mentioned resiliency domains, in terms of lower tolerance and higher sensitivity in children with ID. This research examined the differences in resiliency between adolescents with and without ID, as well as the relation of the described individual qualities to gender and age.

## **Research Methodology**

### *Participants*

The sample included 864 participants of both genders, 13–19 years of age. The total sample was divided into a subsample of adolescents with mild ID (55 boys and 37 girls) and a subsample of TD adolescents (419 boys and 353 girls). Adolescents with mild ID were recruited from four schools for students with disabilities. The research included adolescents with intellectual functioning at the level of mild ID (IQ = 50–69), with adequate verbal skills, who were assessed as capable of giving responses on a Likert-type scale. Adolescents with dual diagnoses and multiple disabilities were not included. The subsample of TD adolescents included students of eight regular elementary and secondary schools. Every school participated with four randomly selected complete classes, ranging from seventh to twelfth grades.

There was no statistically significant difference determined between participants with mild ID and TD participants with regard to gender (Chi square=1,007; df=1; p=0,316) and age (M=15,86; SD=1,843 against M=16,07; SD=1,464; t=1,067; df=105,132; p=0,289).

### *Data collection*

Data on participants' age, gender, intellectual functioning, and health were taken from school records.

The *Peabody Picture Vocabulary Scale – PPVT-IV* (Dunn & Dunn, 2007) was used for the assessment of verbal abilities of adolescents with mild ID. Form A was applied in this research, with 114 items divided into 16 sets which test the knowledge of nouns, verbs, and adjectives from 20 different areas (e.g. plants, professions). Class teachers selected students with adequate verbal abilities who were able to participate in the research. Also, before giving out the questionnaires, assessment of receptive speech was conducted by means of PPVT-IV. The participants with mild ID achieved standard scores in the range 94–185 ( $M = 137,35$ ;  $SD = 22,794$ ).

The *Resiliency Scales for Children and Adolescents – RSCA* (Prince Embury, 2007) consisted of 64 questions distributed across the following three scales: the Sense of Mastery Scale (MAS) consisting of Optimism, Self-Efficacy and Adaptability subscales; the Sense of Relatedness Scale (REL) consisting of Sense of Trust, Perceived Access to Support, Comfort with Others and Tolerance of Differences subscales; and the Emotional Reactivity Scale (REA) consisting of Sensitivity, Recovery and Impairment subscales. Higher scores on the MAS and REL scales, and lower scores on the REA scale point to greater resiliency. The coefficient alpha values for the scales and subscales were as follows: MAS 0,832; Optimism 0,814; Self-Efficacy 0,885; Adaptability 0,662; REL 0,909; Trust 0,788; Support 0,793; Comfort 0,763; Tolerance 0,741; REA 0,901; Sensitivity 0,770; Recovery 0,706; Impairment 0,881.

### *Procedure*

Informed consent was obtained from the school, parents, and participants for the purpose of this research. Research aims were explained and instructions on the data collecting procedure were given to each participant. The participants were informed that participation in the research was voluntary and that their responses were confidential. The questionnaire was given to TD adolescents in groups and they completed it during school classes. The testing of adolescents with ID was conducted in a separate room in the school. The questions were read as they were given in questionnaires, with additional explanations where necessary. The participants were required to choose one of the given answers. Cards with provided answers were made in order to make it easier for the participants to answer the questions.

## **Research Results**

The means and standard deviations for the RSCA are presented in Table 1. A high, statistically significant difference between participants with mild ID and TD participants was found on the MAS scale in total and its subscales. TD participants achieved significantly higher scores on the MAS scale in total, as well as on the Optimism and Self-efficacy subscales. Eta squared values indicate that the effect size was very high. On the other hand, participants with mild ID achieved significantly higher scores on the Adaptability

subscale, though with rather small effect size. There was no statistically significant difference determined between participants with mild ID and TD participants on the Trust subscale. On all other subscales of the REL scale, including the scale in total, TD participants achieved significantly higher scores. However, the effect size was small. No statistically significant difference was found in mean values of the scores on the REA scale and its subscales with regard to the level of intellectual functioning. The only exception was the Recovery subscale, on which persons with mild ID achieved significantly higher scores. However, the effect size was very small.

Table 1. Results of the participants on RSCA with regard to the level of intellectual functioning

Scales and Subscales	TD Adolescents		Adolescents with ID		t	df	Eta <sup>2</sup>
	Mean	SD	Mean	SD			
MAS	57,96	11,997	50,65	8,249	7,597***	141,589	0,063
Optimism	18,99	5,315	17,51	3,627	3,499**	142,436	0,014
Self-efficacy	30,19	6,101	23,75	5,139	9,725***	862	0,098
Adaptability	8,78	2,859	9,39	1,833	-2,829**	149,888	0,006
REL	76,33	14,164	71,50	10,242	4,082***	136,375	0,019
Trust	21,37	4,821	20,72	3,329	1,670	141,120	–
Support	20,98	4,051	19,67	2,867	3,913***	138,504	0,017
Comfort	12,61	3,080	11,47	2,351	4,243***	131,377	0,020
Tolerance	21,38	4,877	19,64	3,859	3,963***	128,384	0,018
REA	31,79	14,723	33,11	14,118	-0,814	862	–
Sensitivity	12,31	5,268	11,89	4,451	0,845	123,507	–
Recovery	4,57	3,563	5,50	3,080	-2,392*	862	0,006
Impairment	14,91	8,635	15,72	8,582	-0,853	862	–

\* $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$

Table 2 presents gender differences in the RSCA scores for both subsamples. On the MAS scale in total, as well as on all subscales, TD girls achieved statistically significantly higher scores than boys. Except on the Optimism subscale, where the effect size was moderate to high (Eta squared = 0,06), the difference between the mean values of scores on Self-efficacy (Eta squared = 0,018) and Adaptability (Eta squared = 0,032) subscales, and the MAS scale in total (Eta squared = 0,022) was small. TD girls achieved significantly higher scores on the REL scale and Trust, Support, and Tolerance subscales. The difference between the mean values of the compared groups was moderate on the Support subscale (Eta squared = 0,06), and low on the Trust (Eta squared = 0,01) and Tolerance (Eta squared = 0,03) subscales, as well as on the REL scale in total (Eta squared = 0,03). TD girls achieved statistically significantly higher scores than boys only on the Sensitivity subscale of the REA scale. The difference between the mean values of scores was small (Eta squared = 0,01).

In the subsample of adolescents with mild ID, no statistically significant gender differences were found in the mean values of scores on the RSCA scales and subscales.

Table 2. Results of the participants on RSCA with regard to gender

Scales and Subscales	TD Adolescents			Adolescents with ID		
	Boys	Girls	t	Boys	Girls	t
MAS	56,36	59,87	-4,164***	50,89	50,30	0,337
Optimism	18,60	19,46	-2,286*	17,82	17,05	0,991
Self-efficacy	29,44	31,09	-3,772***	23,45	24,19	-0,670
Adaptability	8,32	9,32	-5,020***	9,62	9,05	1,456
REL	74,10	78,97	-4,943***	71,29	71,81	-0,238
Trust	20,93	21,89	-2,803***	20,60	20,89	-0,410
Support	20,07	22,05	-7,160***	19,65	19,70	-0,079
Comfort	12,45	12,79	-1,528	11,35	11,65	-0,604
Tolerance	20,65	22,24	-4,657***	19,69	19,57	0,150
REA	31,26	32,43	-1,113	34,76	30,65	1,378
Sensitivity	11,84	12,88	-2,767**	12,09	11,59	0,522
Recovery	4,48	4,68	-0,748	5,65	5,27	0,585
Impairment	14,94	14,87	0,115	17,02	13,78	1,794

\* $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$

According to the results presented in Table 3, a statistically significant difference was found in the mean values of scores on all RSCA scales and subscales among TD participants of different ages. The results of the Tukey post hoc test indicate that on the MAS and REL scales and their subscales, 13-year-old participants had higher scores than all groups of participants aged between 15 and 18, and that 14-year-old participants had higher scores than all older participants. The effect size was moderate to high. A difference between younger and older participants was also determined on the REA scale, though with rather small effect size. On the Sensitivity and Impairment subscales, 13 and 14-year-old participants had higher scores than the oldest group of participants in the sample. On the Recovery subscale, 13-year-old participants had higher scores than all older participants; 14-year-old participants had, on average, significantly higher scores than participants who were 15, 16, and 18 years old.

On the other hand, in participants with mild ID, a statistically significant difference in the mean values of scores among participants of different ages was found only on the Optimism subscale of the MAS scale. The effect size was moderate to high. The post hoc Tukey test determined that the youngest participants had lower scores than the oldest participants.

Table 3. Results of the participants on RSCA with regard to age

Scales and Subscales	TD Adolescents df = 5,766		Adolescents with ID df = 4,87	
	F	Eta <sup>2</sup>	F	Eta <sup>2</sup>
MAS	32,273***	0,21	2,202	–
Optimism	25,919***	0,17	3,159*	0,06
Self-efficacy	25,528***	0,17	1,381	–
Adaptability	9,782***	0,06	0,527	–
REL	24,770***	0,16	0,507	–
Trust	17,697***	0,12	0,316	–
Support	13,284***	0,09	1,361	–
Comfort	12,307***	0,08	0,549	–
Tolerance	23,115***	0,15	1,663	–
REA	6,867***	0,04	1,380	–
Sensitivity	2,850*	0,02	0,375	–
Recovery	7,512***	0,05	1,662	–
Impairment	5,393***	0,03	1,722	–

\* $p \leq 0,05$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$

## Discussion

The results of this research indicate that adolescents with mild ID differ from TD adolescents with regard to individual characteristics which contribute to resilient outcomes. In general, adolescents with mild ID reported a lower sense of mastery and sense of relatedness and elevated emotional reactivity compared to their TD peers.

With regard to sense of mastery, a significantly lower level of optimism and self-efficacy, and a significantly higher level of adaptability, were observed in adolescents with mild ID compared to TD adolescents. The results of previous studies indicated that there was a positive correlation of intellectual and cognitive abilities with optimism (Klaczynski & Fauth, 1996; Nonis & Wright, 2003) and self-efficacy (Chamorro Premuzic et al., 2010; Paunonen & Hong, 2010) in TD adolescents. The obtained findings are in accordance with the results of other comparative studies which confirmed that persons with ID were less optimistic (Biggs & Carter, 2016) and felt significantly less self-efficacious than their non-disabled peers (Forte et al., 2011). Zigler and associates (1999) reported that persons with ID were more dependent on adults, that their expectations of success in solving tasks were low, and that they were less interested in new situations. The/A lower level of sense of mastery in persons with ID is usually related to a past history of failure experiences (Gresham et al., 1988; Zigler et al., 1999). Bearing in mind that Gilmore and colleagues (2013) did not find significant differences in the sense of mastery level between children

with and without ID, it can be assumed that these differences become conspicuous at an older age and that they are related to accumulated failure experiences, limited possibilities for acquiring new experiences, and more objective self-assessment. The results which refer to differences in adaptability deviate from the general pattern of a lower sense of mastery in adolescents with mild ID, although a very small effect size was determined.

Adolescents with mild ID also significantly differ from their TD peers with regard to individual qualities in the sense of relatedness domain. The results which indicate a lower level of perceived access to support in adolescents with mild ID can be compared to the findings of comparative studies on significantly lower levels of perceived access to social support in persons with ID compared to persons without ID (*Victorian Population Health Survey of People with an Intellectual Disability 2013*, 2015; Mithen et al., 2015). Results of studies on samples of TD adolescents which show a positive correlation between intellectual abilities and perceived access to social support (Hogan et al., 2010; Sameroff et al., 1993) should also be mentioned. The findings which refer to a lower level of comfort with others in adolescents with mild ID are in accordance with the observations of other authors on the difficulties which persons with ID have in social relations. On the basis of a systematic review of literature in this area, Verdonshot and colleagues (2009) concluded that persons with ID had less contact with family and friends, and that their social networks were relatively small, mainly consisting of persons with ID. Furthermore, research on peer interactions of students with ID in regular schools indicated that they socialized with peers with ID more than with TD peers (Cutts & Sigafos, 2001), that they were poorly accepted by their peers (Smoot, 2004), that they were less popular, had fewer friends, and were rarely included in friend groups (Koster et al., 2010). A lower level of tolerance of differences was determined in adolescents with mild ID, i.e. a belief that they can safely express differences in relationships. Gilmore and colleagues (2013) also reported on the lower level of tolerance in participants with ID, and explained that it was as a complex skill which required a high level of social competence. In support of this explanation, we can cite the results of studies on the lower social competence of children and adolescents with ID compared to their TD peers (Bramlett et al., 1994; Kucuker & Cifci Tekinarslan, 2015).

In the emotional reactivity domain, the difference between adolescents with mild ID and TD adolescents was determined only with regard to recovery skills. Adolescents with mild ID had a lower capacity to return to normal functioning after a strong emotional reaction. The obtained results differ from the results of Gilmore and colleagues (2013), which indicated that participants with ID had a higher level of emotional sensitivity, but did not differ with regard to recovery skills. However, Gilmore and colleagues (2013) pointed out that their findings were unexpected, bearing in mind that emotional problems were more frequent in persons with ID. The results obtained in this research are in accordance with the findings of comparative studies on poorer self-regulation skills (Eisenhower et al., 2007; Willson, 1999) and a generally higher incidence of emotional problems (Dekker et al., 2002; Emerson, 2003) in adolescents with ID compared to their TD peers.

The results of this research indicated that gender differences in the examined individual qualities were less pronounced in adolescents with mild ID than their TD peers. In the subsample of TD adolescents, girls had a significantly higher level of sense of mastery in general, as well as a significantly higher level of all individual qualities in this domain,



than boys. Furthermore, TD girls had a significantly higher level of sense of relatedness and a higher level of three out of four examined individual qualities in this domain –sense of trust, perceived access to support and tolerance of differences, compared to TD boys. With regard to emotional reactivity, TD boys and girls differed only in sensitivity which was significantly higher in girls. Prince Embury (2007) found the same general direction of gender differences in the standardization sample, manifested as higher scores on all scales (MAS, REL, and REA) in girls, with significant differences only in adaptability and perceived support at the ages 12–14. The findings which refer to gender differences in sense of mastery in TD adolescents are consistent with the results of other studies on samples of TD adolescents which indicated that girls had a higher level of self-efficacy (Bandura et al., 2003; Britner & Pajares, 2001) and optimism (Wray et al., 2013; Yates, 2002). Bearing in mind that the questions in the Adaptability subscale mainly referred to seeking help when needed, the obtained results can be compared to the findings of research on coping strategies in adolescence, which indicated that girls used this strategy more frequently (Eschenbeck et al., 2007; Hampel & Petermann, 2005). The results regarding gender differences in sense of relatedness in TD adolescents were confirmed by empirical data on the higher level of attachment (Laible et al., 2000; Muris et al., 2003) and perceived social support (Hogan et al., 2010; Malecki & Demaray, 2002), as well as the lower level of loneliness (Cheng & Furnham, 2002; Chipuer & Pretty, 2007) in girls compared to boys from the typical population. Also, the results which refer to a higher level of emotional reactivity, i.e. sensitivity, in TD girls are in accordance with findings of other authors regarding higher intensity and negativity of emotional reactions to stressful events in girls (Charbonneau et al., 2009; Laible et al., 2010).

In adolescents with mild ID, no significant gender differences were determined in sense of mastery, sense of relatedness, and emotional reactivity. Gilmore and colleagues (2013) also examined the influence of gender on the RSCA scores and found no significant differences except that girls reported higher sensitivity than boys. With regard to individual qualities in the sense of mastery domain, the obtained results are in accordance with the findings of other authors indicating that there were no significant gender differences in self-efficacy in persons with ID (Gresham et al., 1988; Payne & Jahoda, 2004). Nota and associates (2010) explained the lack of differences in self-efficacy beliefs in male and female persons with ID by the fact that school and extra scholastic activities for individuals with ID were rarely differentiated by gender, and thus girls and boys with ID mainly had similar experiences. The results of this research which refer to individual qualities in the sense of relatedness domain, are consistent with the findings of other authors indicating that in children and adolescents with ID gender was not significantly related to peer acceptance and relations (Smoot, 2004; Wendelborg & Kvello, 2010) or social skills (Adeniyi & Omigbodun, 2016; Heiman & Margalit, 1998). This is further supported by empirical findings that academic competence, physical appearance and behavior problems had more influence on the status of persons with ID in their peer group than gender (Baydik & Bakaloğlu, 2009). In this research, there were no gender differences in emotional reactivity in adolescents with ID, which corresponds to the findings of other studies indicating that boys and girls with ID did not differ with regard to the incidence of emotional problems (Dekker & Koot, 2003; Einfeld & Tonge, 1996). This is in accordance with observations of

some authors that neurological impairments and deficits in basic skills had a more significant role than gender in the etiology of emotional problems in children and adolescents with ID (Chadwick et al., 2000; Einfeld & Tonge, 1996).

Significant age differences were determined in the subsample of TD adolescents. Younger TD adolescents reported more sense of mastery, sense of relatedness, and emotional reactivity than older TD adolescents. The general direction of the determined age differences is in accordance with the findings of Prince Embury (2007) for the standardization sample. However, she reported on significant differences only with regard to the Impairment score which is higher at a younger than at an older age. Results of other studies conducted on samples of TD adolescents indicated that self-efficacy (Jacobs et al., 2002; Pajares & Valiante, 1999) and optimism (Carvajal et al., 2002, Patton et al., 2011) decreased with age, and that seeking help as a coping strategy occurred earlier than more complex strategies requiring more developed cognitive abilities (Compas et al., 2001; Hampel & Petermann, 2005). With regard to sense of relatedness in TD adolescents, previous studies also indicated that younger adolescents had a higher level of attachment (Laible et al., 2000; Muris et al., 2003) and perceived social support (Malecki & Demaray, 2002; Scholte et al., 2001), as well as a lower level of loneliness (Brage et al., 1993; Chipuer & Pretty, 2007) compared to older adolescents. The obtained results which point to age differences in emotional reactivity in TD adolescents are consistent with findings of other authors according to which emotional reactivity decreased (Silket al., 2003), and emotion regulation increased (Silvers et al., 2012) with age.

On the other hand, in the subsample of adolescents with mild ID, significant age differences were determined only in the level of optimism. However, the direction of these differences was opposite to the one in TD adolescents, since younger adolescents with mild ID had a lower level of optimism than older ones. In a meta-analytic review of studies on self-serving attributional bias, Mezulis and colleagues (2004) concluded that, in the general population, the level of positivity bias in attributions was the lowest in early adolescence (12-14 years of age) when a person starts realizing that frequent failures can be the result of lower abilities. The obtained findings indicating the absence of significant age differences in self-efficacy are supported by the results of previous studies (Gresham et al., 1988; Payne & Jahoda, 2004). Similarly, the results which refer to sense of relatedness are consistent with the findings of other authors according to which, in persons with ID, there were no significant age differences in social skills (Adeniyi & Omigbodun, 2016; Heiman & Margalit, 1998), peer acceptance and relations (Heiman & Margalit, 1998; Wendelborg & Kvello, 2010), and perceived social support (Lunsky & Benson, 2001). In interpreting these findings, Nota and colleagues (2007) made a significant observation that the limited experiences and opportunities that hinder individual qualities of people with ID override any age-related effects. The findings which refer to emotional reactivity are confirmed by the results of other studies which indicated that there were no age differences with regard to emotional problems in children and adolescents with ID (Einfeld & Tonge, 1996). The absence of age differences in the prevalence of emotional problems in this population is associated with a slower development of behavioral regulation, as well as with the influence of neurological and genetic factors (Dekker & Koot, 2003).

### *Limitations of the study*

The current study has several limitations that should be taken into account. The ID subsample size was relatively small and composed of 'special' school students with mild ID, so replication with a larger number of adolescents with different degrees of ID is desirable. Data obtained from adolescents with ID were used in this research. Even though special attention was given to assessing the verbal abilities of adolescents with ID and adapting the assessment procedure accordingly, it is possible they were not able to, or did not want to give correct answers to some questions. In the future, it would be important to replicate the present findings using multiple informants. This study included the questions covered by the Resiliency Scales for Children and Adolescents, so we have no data on other individual characteristics related to resilient outcomes. Apart from that, the obtained results refer to individual characteristics which represent only one aspect of the complex resilience construct. Thus, future studies should be directed at environmental influences and the interaction of individual and environmental factors.

### **Conclusion**

A general conclusion of this research is that adolescents with mild ID have a lower level of resiliency than TD adolescents. It was found that adolescents with mild ID have significantly lower levels of sense of mastery and sense of relatedness and a higher level of emotional reactivity. In light of these findings, it can be stated that implementing effective interventions to promote resiliency may contribute to the positive adaptation of adolescents with mild ID. The results of this research complement and extend earlier studies by highlighting domains of resiliency that are less developed in adolescents with mild ID and providing impetus for attention to interventions that may address these areas. In addition, our findings underscore the need for a more careful examination of the specific constellations of individual qualities and for the development of multifaceted programs that would provide interventions for different domains of resiliency, rather than focusing on one aspect at a time. This study also provides new information indicating that the relationship between age and gender on the one hand, and individual characteristics, on the other, happened to be different in the two subsets. The gender and age differences found in all domains of resiliency in TD adolescents were not confirmed in adolescents with mild ID. In this regard, our data provides a starting point for examining the existence of different developmental pathways of resiliency in these two groups.

### **References**

- Adeniyi, Y. C. & Omigbodun, O. O. (2016). Effect of a Classroom-Based Intervention on the Social Skills of Pupils with Intellectual Disability in Southwest Nigeria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, Vol. 10, No. 1, 1-12.
- Avci, G., Hanten, G., Schmidt, A., Li, X., Orsten, K., Faber, J., Post, M. & Newsome, M. R. (2013). Cognitive Contributors to Resilience in Youth from Underserved Populations: A Brief Report. *Journal of Public Mental Health*, Vol. 12, No. 3, 165-170.

- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. & Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development*, Vol. 74, No. 3, 769-782.
- Baydik, B. & Bakkaloğlu, H. (2009). Predictors of Sociometric Status for Low Socioeconomic Status Elementary Mainstreamed Students with and without Special Needs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 9, No. 2, 435-447.
- Biggs, E. E. & Carter, E. W. (2016). Quality of Life for Transition-Age Youth with Autism or Intellectual Disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 46, No. 1, 190-204.
- Bonanno, G. A., Romero S. A. & Klein, S. I. (2015). The Temporal Elements of Psychological Resilience: An Integrative Framework for the Study of Individuals, Families, and Communities. *Psychological Inquiry*, Vol. 26, No. 2, 139-169.
- Brage, D., Meredith, W. & Woodward, J. (1993). Correlates of Loneliness among Midwestern Adolescents. *Adolescence*, Vol. 28, No. 111, 685-693.
- Bramlett, R. K., Smith, B. L. & Edmonds, J. (1994). A Comparison of Nonreferred, Learning-Disabled, and Mildly Mentally Retarded Students Utilizing the Social Skills Rating System. *Education and Assessment*, Vol. 31, No. 1, 13-19.
- Britner, S. L. & Pajares, F. (2001). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, Race, and Gender in Middle School Science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, Vol. 7, No. 4, 271-285.
- Carvajal, S. C., Evans, R. I., Nash, S. G. & Getz, J. G. (2002). Global Positive Expectancies of the Self and Adolescents' Substance Use Avoidance: Testing a Social Influence Mediation Model. *Journal of Personality*, Vol. 70, No. 3, 421-442.
- Chadwick, O., Piroth, N., Walker, J., Bernard, S. & Taylor, E. (2000). Factors Affecting the Risk of Behaviour Problems in Children with Severe Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 44, No. 2, 108-123.
- Chamorro Premuzic T., Harlaar, N., Greven, C. U. & Plomin, R. (2010). More than Just IQ: A Longitudinal Examination of Self-Perceived Abilities as Predictors of Academic Performance in a Large Sample of UK Twins. *Intelligence*, Vol. 38, No. 4, 385-392.
- Charbonneau, A. M., Mezulis, A. H. & Hyde, J. S. (2009). Stress and Emotional Reactivity as Explanations for Gender Differences in Adolescents' Depressive Symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 38, No. 8, 1050-1058.
- Cheng, H. & Furnham, A. (2002). Personality, Peer Relations, and Self-Confidence as Predictors of Happiness and Loneliness. *Journal of Adolescence*, Vol. 25, No. 3, 327-339.
- Chipuer, H. M. & Pretty, G. H. (2007). Facets of Adolescents' Loneliness: A Study of Rural and Urban Australian Youth. *Australian Psychologist*, Vol. 35, No. 3, 233-237.
- Compas, B. E., Connor Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with Stress During Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential in Theory and Research. *Psychological Bulletin*, Vol. 127, No. 1, 87-127.
- Cutts, S. & Sigafos, J. (2001). Social Competence and Peer Interactions of Students with Intellectual Disability in an Inclusive High School. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, Vol. 26, No. 2, 127-141.
- Dekker, M. C. & Koot, H. M. (2003). DSM-IV Disorders in Children with Borderline to Moderate Intellectual Disability. I: Prevalence and Impact. *Journal of American Child and Adolescent Psychiatry*, Vol. 42, No. 8, 915-922.
- Dekker, M. C., Koot, H. M., van der Ende, J. & Verhulst, F. C. (2002). Emotional and Behavioral Problems in Children and Adolescents with and without Intellectual Disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 43, No. 8, 1087-1098.
- Dunn, L. M. & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test*. Minneapolis: NCS Pearson, Inc.

- Einfeld, S. L. & Tonge, B. J. (1996). Population Prevalence of Psychopathology in Children and Adolescents with Intellectual Disability: II Epidemiological Findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 40, No. 2, 99-109.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L. & Blacher, J. (2007). Early Student–Teacher Relationships of Children with and without Intellectual Disability: Contributions of Behavioral, Social, and Self-Regulatory Competence. *Journal of School Psychology*, Vol. 45, No. 4, 363-383.
- Emerson, E. (2003). Prevalence of Psychiatric Disorders in Children and Adolescents with and without Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 47, No. 1, 51-58.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C. W. & Lohaus, A. (2007). Gender Differences in Coping Strategies in Children and Adolescents. *Journal of Individual Differences*, Vol. 28, No. 1, 18-26.
- Forte, M., Jahoda, A. & Dagnan, D. (2011). An Anxious Time? Exploring the Nature of Worries Experienced by Young People with Mild to Moderate Intellectual Disability as They Make the Transition to Adulthood. *British Journal of Clinical Psychology*, Vol. 50, No. 4, 398-411.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H. & Hjemdal, O. (2005). Resilience in Relation to Personality and Intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, Vol. 14, No. 1, 29-42.
- Garmezy, N. (1993). Children in Poverty: Resilience Despite Risk. *Psychiatry*, Vol. 56, No. 1, 127-136.
- Gilmore, L., Campbell, M., Shochet, I. & Roberts, C. (2013). Resiliency Profiles of Children with Intellectual Disability and Their Typically Developing Peers. *Psychology in the Schools*, Vol. 50, No. 10, 1032-1043.
- Gresham, F. M., Evans, S. & Elliot, S. N. (1988). Self-Efficacy Differences among Mildly Handicapped, Gifted, and Nonhandicapped Students. *Journal of Special Education*, Vol. 22, No. 2, 231-241.
- Hampel, P. & Petermann, F. (2005). Age and Gender Effects on Coping in Children and Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 34, No. 2, 73-83.
- Heiman, T. & Margalit, M. (1998). Loneliness, Depression, and Social Skills among Students with Mild Mental Retardation in Different Educational Settings. *The Journal of Special Education*, Vol. 32, No. 3, 154-163.
- Hogan, M. J., Parker, J. D. A., Wiener, J., Watters, C., Wood, L. M. & Oke, A. (2010). Academic Success in Adolescence: Relationships among Verbal IQ, Social Support and Emotional Intelligence. *Australian Journal of Psychology*, Vol. 62, No. 1, 30-41.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades one Through Twelve. *Child Development*, Vol. 73, No. 2, 509-527.
- Kaufman, J. & Zigler, E. (1989). The Intergenerational Transmission of Child Abuse. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child Maltreatment: Theory and Research on the Causes and Consequences of Child Abuse and Neglect* (pp. 129-150). New York: Cambridge University Press.
- Klaczynski, P. A. & Fauth, J. M. (1996). Intellectual Ability, Rationality, and Intuitiveness as Predictors of Warranted and Unwarranted Optimism for Future Life Event. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 25, No. 6, 755-773.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development, and Education*, Vol. 57, No. 1, 59-75.
- Kucuker, S. & CiftiTekinarslan, I. (2015). Comparison of the Self-Concepts, Social Skills, Problem Behaviors, and Loneliness Levels of Students with Special Needs in Inclusive Classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, Vol. 15, No. 6, 1559-1573.
- Laible, D. J., Carlo, G. & Raffaelli, M. (2000). The Differential Relations of Parent and Peer Attachment to Adolescent Adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 29, No. 1, 45-59.

- Laible, D., Carlo, G., Panfile, T., Eye, J. & Parker, J. (2010). Negative Emotionality and Emotion Regulation: A Person-Centered Approach to Predicting Socioemotional Adjustment in Young Adolescents. *Journal on Research in Personality*, Vol. 44, No. 5, 621-629.
- Lunsky, Y. & Benson, B. A. (2001). Association between Perceived Social Support and Strain, and Positive and Negative Outcome for Adults with Mild Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 45, No. 2, 106-114.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and Resilience: A Study of High-Risk Adolescents. *Child Development*, Vol. 62, No. 3, 600-616.
- Luthar, S. S., Crossman, E. J. & Small, P. J. (2015). Resilience and Adversity. In L. M. Lerner & M. E. Lamb (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Development Science* (pp. 247-286). New York: Wiley.
- Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2002). Measuring Perceived Social Support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, Vol. 39, No. 1, 1-18.
- Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity. *Development and Psychopathology*, Vol. 2, No. 4, 425-444.
- Maughan, B., Collishaw, S. & Pickles, A. (1999). Mild Mental Retardation: Psychosocial Functioning in Adulthood. *Psychological Medicine*, Vol. 29, No. 2, 351-366.
- Mezulis, A. H., Abramson, L. Y., Hyde, Y. S. & Hankin, B. L. (2004). Is There a Universal Positivity Bias in Attributions? A Meta-Analytic Review of Individual, Developmental, and Cultural Differences in the Self-Serving Attributional Bias. *Psychological Bulletin*, Vol. 130, No. 5, 711-747.
- Mithen, J., Aitken, Z., Ziersch, A. & Kavanagh, A. M. (2015). Inequalities in Social Capital and Health between People with and without Disabilities. *Social Science & Medicine*, Vol. 116, No. 1, 26-35.
- Muris, P., Meesters, C. & van den Berg, S. (2003). Internalizing and Externalizing Problems as Correlates of Self-Reported Attachment Style and Perceived Parental Rearing in Normal Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 12, No. 2, 171-183.
- Nonis, S. A. & Wright, D. (2003). Moderating Effects of Achievement Striving and Situational Optimism on the Relationship between Ability and Performance Outcomes of College Students. *Research in Higher Education*, Vol. 44, No. 3, 327-346.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S. & Wehmeyer, M. L. (2007). Self-Determination, Social Abilities, and the Quality of Life of People with Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 51, No. 11, 850-865.
- Nota, L., Ginevra, M. C. & Carrieri, L. (2010). Career Interests and Self-Efficacy Beliefs Among Young Adults with an Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, Vol. 7, No. 4, 250-260.
- Pajares, F. & Valiante, G. (1999). Grade Level and Gender Differences in the Writing Self-Beliefs of Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 24, No. 4, 390-405.
- Patton, G. C., Tollit, M. M., Romaniuk, H., Spence, S. H., Sheffield, H. & Sawyer, M. G. (2011). A Prospective Study of the Effects of Optimism on Adolescent Health Risks. *Pediatrics*, Vol. 127, No. 2, 308-316.
- Paunonen, S. V. & Hong, R. Y. (2010). Self-Efficacy and the Prediction of Domain-Specific Cognitive Abilities. *Journal of Personality*, Vol. 78, No. 1, 339-359.
- Payne, R. & Jahoda, A. (2004). The Glasgow Social Self-Efficacy Scale – A New Scale for Measuring Social Self-Efficacy in People with Intellectual Disability. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, Vol. 11, No. 4, 265-274.
- Prince Embury, S. (2007). *Resiliency Scales for Children and Adolescents: A Profile of Personal Strengths*. San Antonio: Harcourt Assessment.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. *British Journal of Psychiatry*, Vol. 147, No. 6, 598-611.

- Sameroff, A. J. & Rosenblum, K. L. (2006). Psychosocial Constraints on the Development of Resilience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1094, No. 1, 116-124.
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Baldwin, A. & Baldwin, C. (1993). Stability of Intelligence from Preschool to Adolescence: The Influence of Social and Family Risk Factors. *Child Development*, Vol. 60, No. 1, 80-97.
- Scholte, R. H. J., van Lieshout, C. F. M. & van Aken, M. A. G. (2001). Perceived Relational Support in Adolescence: Dimensions, Configurations, and Adolescent Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, Vol. 11, No. 1, 71-94.
- Seltzer, M. M., Floyd, F., Greenberg, J., Lounds, J., Lindstrom, M. & Hong, J. (2007). Life Course Impact of Mild Intellectual Deficits. *American Journal on Mental Retardation*, Vol. 110, No. 6, 451-468.
- Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D. & Pressgrove, C. L. (2006). The Role of Positive Psychology Constructs in Predicting Life Satisfaction in Adolescents with and without Cognitive Disabilities: An Exploratory Study. *Journal of Positive Psychology*, Vol. 1, No. 1, 37-52.
- Silk, J. S., Steinberg, L. & Morris, A. S. (2003). Adolescents' Emotion Regulation in Daily Life: Links to Depressive Symptoms and Problem Behavior. *Child Development*, Vol. 74, No. 6, 1869-1880.
- Silvers, J. A., McRae, K., Gabrieli, J. D. E., Gross, J. J., Remy, K. A. & Ochsner, K. N. (2012). Age-Related Differences in Emotional Reactivity, Regulation, and Rejection Sensitivity in Adolescence. *Emotion*, Vol. 12, No. 6, 1235-1247.
- Smoot, S. L. (2004). An Outcome Measure for the Social Goals of Inclusion. *Rural Special Education Quarterly*, Vol. 23, No. 3, 15-22.
- Vaillant, G. E. & Davis, J. T. (2000). Social/Emotional Intelligence and Midlife Resilience in Schoolboys with Low Tested Intelligence. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 70, No. 2, 215-222.
- Verdonschot, M. M. L., de Witte, L. P., Reichrath, E., Buntinx, W. H. E. & Curfs, L. M. G. (2009). Community Participation of People with an Intellectual Disability: A Review of Empirical Findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 53, No. 4, 303-318.
- Victorian Population Health Survey of People with an Intellectual Disability 2013* (2015). Melbourne: Department of Health & Human Services, State Government of Victoria.
- Wendelborg, C. & Kvello, Ø. (2010). Perceived Social Acceptance and Peer Intimacy among Children with Disabilities in Regular Schools in Norway. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Vol. 23, No. 2, 143-153.
- Werner, E. E. (1990). Protective Factors and Individual Resilience. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 115-132). New York: Cambridge University Press.
- Werner, E. E. (1993). Risk, Resilience, and Recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, Vol. 5, No. 4, 503-515.
- Willson, B. J. (1999). Entry Behavior and Emotion Regulation Abilities of Developmentally Delayed Boys. *Developmental Psychology*, Vol. 35, No. 1, 214-222.
- Wray, T. B., Dvorak, R. D., Hsia, J. F., Arens, A. M. & Schweinle, W. E. (2013). Optimism and Pessimism as Predictors of Alcohol Use Trajectories in Adolescence. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, Vol. 22, No. 1, 58-68.
- Yates, S. M. (2002). The Influence of Optimism and Pessimism on Student Achievement in Mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, Vol. 14, No. 1, 4-15.
- Zigler, E., BennettGates, D. & Hodapp, R. (1999). Assessing Personality Traits of Individuals with Mental Retardation. In E. Zigler & D. Bennett-Gates (Eds.), *Personality Development in Individuals with Mental Retardation* (pp. 206-225). New York: Cambridge University Press.

Примљено: 25. 08. 2017.

Прихваћено за штампу: 26. 09. 2017.

## КОМПАРАЦИЈА ИНДИВИДУАЛНИХ КВАЛИТЕТА РЕЗИЛИЈЕНТНОСТИ АДОЛЕСЦЕНАТА СА ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ И АДОЛЕСЦЕНАТА ТИПИЧНОГ РАЗВОЈА

**Апстракт** *Интелектуална ометеност (ИО) представља хронично нејоволно стање које повећава вероватноћу нејачивних развојних исхода. Циљ овог истраживања је потврђивање разлика између адолесцената са лаком ИО и адолесцената типичног развоја (ТР) у индивидуалним квалитетима који доприносе успешној адаптацији. Узорак чини 92 адолесцената са лаком ИО и 772 адолесцената ТР, узраста 13–19 година, оба пола. За процену резилентности коришћене су Скале резилентности за децу и адолесценате. У поређењу са адолесцентима ТР, адолесценати са лаком ИО имају значајно нижи ниво осећања контроле над власитим животом и осећања повезаности, као и виши ниво емоционалне реактивности. У подузorkу адолесцената са лаком ИО нису констатоване значајне узрастне и полне разлике у резилентности. Адолесценати са лаком ИО имају нижи ниво резилентности у односу на адолесценте ТР, што указује на потребу за развијањем програма усмерених на индивидуалне квалитете који су повезани са позитивним развојним исходима.*

**Кључне речи:** *adolесценати, интелектуална ометеност, резилентност*

## СРАВНЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ РЕЗИЛИЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ И ПОДРОСТКОВ ТИПИЧНОГО РАЗВИТИЯ

**Резюме** *Задержка в интеллектуальном развитии (ЗИР) представляет собой постоянное неблагоприятное условие, которое увеличивает вероятность отрицательных результатов в развитии. Целью данного исследования является определение различий между подростками с легкой ЗИР и подростками типичного развития (ТР) в индивидуальных качествах, которые способствуют успешной адаптации. Исследование проведено на примере 92 подростков с легкой ЗИР и 772 подростков ТР, в возрасте от 13 до 19 лет. Для оценки резилентности была использована Шкала резилентности для детей и подростков. По сравнению с подростками ТР, подростков с легкой ЗИР характеризует более низкий уровень чувства контроля над собственной жизнью, чувства привязанности и более высокий уровень эмоциональной реактивности. В подгруппе подростков с легкой ЗИР значительных возрастных и гендерных различий в резилентности не обнаружено. По сравнению с подростками ТР, у подростков с легкой ЗИР обнаружен более низкий уровень устойчивости, что указывает на необходимость разработки программ, ориентированных на индивидуальные качества, которые связаны с положительными результатами в развитии.*

**Ключевые слова:** *подростки, задержка в интеллектуальном развитии, резилентность*



## ПОВЕЗАНОСТ ПОЛА И ТАКТИЛНО-КИНЕСТЕТИЧКЕ СЕНЗИТИВНОСТИ СА КВАЛИТЕТОМ ПИСАЊА УЧЕНИКА СА И БЕЗ ТЕШКОЋА У ПИСАЊУ

**Апстракт** Писање, као вештина са којом се ученици сусрећу поласком у основну школу, захтева координисано деловање моторичких, перцептивних и инстинктивних способности. Да би се испитало утицај пола на јављање тешкоћа у писању, као и постојање разлика у повезаности тактилно-кинестичке перцепције са вештином писања дечака и девојчица са и без тешкоћа у писању, 2016. године сprovedено је испитивање у осам београдских основних школа, у којем је учествовало 1.156 ученика разредне наставе. Иако добијени резултати показују да девојчице пишу брже од дечака, тешкоће у брзини писања подједнако се јављају код обе групе ученика. Међутим, уколико се посматрају тешкоће у квалитету писања, ове тешкоће се са статистички значајно већом учесталошћу јављају међу дечацима. Хвати оловке, постојећа на пробама кинестичке сензитивности и конзистентности приписка нису независни од пола ученика, при чему девојчице остварују боља постојећа. Такође, дечаки имају значајно нижи учинак од девојчица на тесту тактилних функција. Добити резултати показују да пол јесте детерминанта тешкоћа у писању, које су посматране кроз брзину и читљивост писања. Такође, девојчице имају развијеније кинестичко-тактилне функције које су у корелацији са квалитетом писања.

**Кључне речи:** квалитет писања, кинестичка сензитивност, пол ученика, тактилна перцепција

### Увод

Писање, као вештина којом овладавају деца током основношколског периода, представља активност која захтева интеграцију и координисано деловање моторичког и когнитивног система. Дефинише се као „способност да се копирају слова или бројеви у одређеном времену и форми“ (Ashiani et al., 2014: 1681), а стиче се визуелно-моторним перципирањем графема које се вежбањем аутоматизују, па писање

<sup>1</sup> E-mail: milivojevicmarinam@gmail.com

постаје аутоматизована радња усклађена са мисаоним процесима (*Defektološki leksikon*, 1999). Као најстарији облик комуникације у нашој цивилизацији, писање се, према Сидики и сарадницима (Siddiqi et al., 2015), развијало током времена, носећи са собом додатне информације о појединцу који је написао текст.

Многа истраживања показују да се овој активности у школи посвећује највише пажње, чак између 30% и 60% временаведеног у образовном раду (Volman et al., 2006). И поред тога што ученици највећи део времена посвећеног васпитно-образовном раду проводе пишући, многи ученици се суочавају са тешкоћама приликом писања, чак и до 25% ученика (Marr & Dimeo, 2006). Да би се писање сматрало функционалним, неопходна је одређена брзина, али и читљивост написаног текста, па се самим тим проблеми у писању најчешће манифестују кроз потешкоће у обликовању слова, присуство трагова који су превише светли или тамни, са лошом оријентацијом у односу на линије, маргине или уопште на папиру, уз погрешан положај слова у речи, као и писање неодговарајуће брзине.

С обзиром на то да проблеме у писању има велики број ученика, последњих година повећава се интересовање истраживача за бављење овом проблематиком, па се самим тим и повећава број истраживања која су оријентисана на проучавање фактора који утичу на вештину писања. Као битне чиниоце, истраживачи наводе визуомоторну координацију и fine манипулативне способности (Feder et al., 2005; Volman et al., 2006), присуство зрелог типа хвата оловке (Falk et al., 2010), когнитивни статус и радну меморију (Fontana et al., 2008), перцептивне способности (Woodward & Swinth, 2002), кинестетичке (Sudsawad et al., 2002) и тактилне дражи (Bara & Gentaz, 2011).

### **Тактилно-кинестетичка сензитивност и пол као детерминанте писања**

На почетку описмењавања, писање је условљено не само визуелним информацијама, већ и константним учешћем тактилних и кинестетичких дражи. Према Јаблану (2002), у тактилна чула спадају додир, притисак и вибрације. Осећај додира углавном потиче од стимулације тактилних рецептора у кожи или ткиву непосредно испод коже. Осећај притиска обично настаје услед деформитета дубљих ткивних структура, а осећај вибрације услед брзо поновљених сензорних сигнала. Кинестетичка сензитивност се, према Федер и Мајнемер (Feder & Majnemer, 2007) и Гобле (Goble, 2010), дефинише као способност да се дискриминишу положаји делова тела, као и амплитуде и правци нечијих покрета, а кинестетичке информације добијају се померањем мишића, лигамената и зглобова у екстремитетима.

Информације тактилне и кинестетичке дискриминације током писања омогућавају добијање повратне информације која укључује информације чула додира, притиска, оријентације и позиције руке током писања (Goodwin & Wheat, 2004). Сензорне информације из шаке и прстију, односно информације кинестетичке и тактилне перцепције константно дају повратне информације соматосензорном и моторном кортексу да прилагоди и коригује покрете руке током писања (Goodwin & Wheat, 2004). Осим ових информација, обезбеђују и потребне информације у вези са хватом оловке (Ziviani & Wallen, 2006) и јачином и конзистентношћу притиска оловке (Falk et al.,

2010), који имају веома важну улогу у квалитету писања. Током писања особа држи оловку у руци, наслоњену на папир, и на тај начин стичу се информације о облику, текстури и притиску оловке, али и о површини на којој се пише, а тактилна чула нам омогућавају перципирање тактилних особина неопходних приликом идентификације карактеристика објеката којима манипулишемо (Cermak, 2005).

Писање слова током периода описмењавања обавља се на основу информација примљених из ових сензорних система. Временом, писање постаје аутоматизована радња, а сваки покрет који ми правимо и који се стално понавља, као што је писање слова, зависи од тачно усвојеног моторичког плана. Самим тим, писање слова одвија се на нивоу аутоматизма који не захтева свесне мисли и ослања се на проприоцептивну и кинестетичку перцепцију, које регулишу унутрашњу свест о положају тела и покрета (McMurray et al., 2009).

Проучавање фактора који на раном узрасту утичу на вештину писања, као и њихова стимулација, важно је не само зато што је развој способности писања повезан са развојем способности читања (James & Engelhardt, 2012), већ и због тога што може утицати на школска постигнућа ученика (Dinehart, 2015; Richards, 2009). Ученици са потешкоћама у писању много више времена приликом писања усмеравају на размишљање како да напишу слова (Oche, 2014), због чега им је потребно много више времена за реализацију школских активности које захтевају писање. Способност да се пише брзо и читко, према Босга Сторк и сарадницима (Bosga Stork et al., 2016), јесте неопходна и важна и представља сложен функционални задатак који има кључни значај за изражавање идеја и мисли у текстуалној форми.

Многа истраживања показују да је пол детерминанта која утиче на квалитет писања (Medwell & Wray, 2007; Schweltnus et al., 2012). Међутим, истраживања на нашим просторима нису оријентисана на добијање нових сазнања о утицају тактилно-кинестетичке сензитивности на вештину писања а у односу на пол испитаника. Проучавање ове проблематике је веома важно за васпитно-образовни процес јер, иако наставници улазе у учионице поседујући концепције о наставни, учењу, наставном плану и програму, способностима ученика (Brown, 2004), неопходна су додатна сазнања о детерминантама писања да би се ученицима који наилазе на потешкоће приликом савладавања вештине писања помогло да потешкоће превазиђу и да буду успешни у процесу описмењавања.

Самим тим, основни циљ истраживања јесте да се утврди повезаност пола са тешкоћама у писању, са потциљем да се утврди постојање разлика у учешћу тактилно-кинестетичке перцепције у вештини писања код дечака и девојчица са тешкоћама у писању и без њих.

## Методологија истраживања

*Узорак истраживања.* Узорак истраживања формиран је од 1.156 ученика, од првог до четвртог разреда основне школе оба пола, 564 (48,8%) дечака и 592 (51,2%) девојчице. У истраживање је укључено 278 ученика (24,00% укупног узорка) првог разреда, при чему је 129 дечака и 149 девојчица. Други разред похађа 325 ученика

(28,10%), 170 дечака и 155 девојчица. Трећи разред похађа 270 ученика (23,40%), 124 дечака и 146 девојчица. Четврти разред похађају 283 ученика (24,50%), при чему је 141 дечак и 142 девојчице.

Ученици похађају осам београдских основних школа, а истраживање је спроведено током другог полугодишта 2016. године. Из истраживања су искључени они ученици за које се на основу школске и медицинске документације констатовало да имају снижено интелектуално функционисање, као и неко од неуролошких оштећења која се манифестују на квалитет покретљивости горњих екстремитета.

*Инструментни процене.* Као мерни инструмент за процену писања коришћен је протокол за процену писања *The McMaster Handwriting Assessment Protocol – 2nd edition* (Pollock et al., 2009), који је преведен и прилагођен српском говорно-језичком подручју. Протокол обухвата процену писања кроз више модалитета. Писање се процењује кроз писање напамет, преписивање текста са мале раздаљине, преписивање текста са веће раздаљине и писање по диктату. На основу дефинисаних норми и просечних постигнућа на ова четири задатка, ученици су сврставани у групу ученика са тешкоћама у брзини писања и групу без тешкоћа. Након процене брзине писања, која се мерила кроз број написаних слова у минути, вршила се процена читљивости текста, кроз изглед написаних слова. Компоненте које се посматрају укључују нагиб слова, обликовање слова, размак, положај и величину. Бележи се постојање неке од следећих грешака: погрешно и/или непрецизно обликовање слова; често брисање; лош квалитет линије; неприкладан или недоследан притисак, односно трагови који су превише светли, тамни или испрекидани; недоследан размак између слова и речи; недоследна величина слова; погрешан положај слова у речи; лоша оријентација у односу на линију; лоша употреба маргина; лоша организација на папиру. Приликом анализе текста, уколико је код ученика нека грешка у писању заступљена у више од 10% написаног текста, сматрала се грешком у писању.

Процена кинестетичке сензитивности вршила се проценом: 1) кинестетички заснованог покрета, као део моторне субскеале Лурија-Небраска неуропсихолошке батерије – *Luria Nebraska Neuropsychological Battery: Children's Revision* (Golden, 1987). Процена се односи на имитацију положаја прстију и руку, затворених очију, на обе руке; 2) хвата оловке (Pollock et al., 2009), а процењивали су се следећи типови хвата: радијални хват, палмарни хват, пронирани хват са једним прстом у екстензији, четка хват, хват са прстима у екстензији, хват са палцем преко оловке, статични тропрстни хват, хват са четири прста, латерални тропрстни хват, зрели динамични тропрстни хват; 3) јачина и конзистентност притиска оловке на папир током писања (O'Leary Brink & Jacobs, 2011).

Процена тактилне перцепције вршила се коришћењем Лурија Небраска неуропсихолошке батерије (Golden, 1987), тачније преко 16 задатака Скале тактилне перцепције, а укључивала је пробе тактилне локализације, дискриминације оштро-тупо, дискриминације јачине додир, тактилне дискриминације дисперентности две тачке, одређивање правца додир, графестезије и стереогнозије.

*Статистичка обрада података.* У статистичкој обради коришћене су мере дескриптивне статистике. За испитивање повезаности варијабли коришћен је Пирсонов коефицијент корелације, а за испитивање статистике повезаности између испитиваних варијабли примењивана је ANOVA. Статистичка обрада и анализа урађена је у компјутерском програму SPSS, 20 (Statistical Package for the Social Sciences).

## Резултати истраживања

### Полне разлике у квалитету писања

Серијом ANOVA испитане су полне разлике у брзини писања. Резултати ових анализа, приказани у табели 1 јасно говоре о томе да су девојчице на свим задацима, па самим тим и укупно, брже.

Табела 1. Дескриптивни показатељи брзине писања на појединачним задацима по полу и резултати провере значајности разлика међу групама

Задатак	Пол	N	АС	СД	F (1, 1154)	p
Писање напамет	мушки	564	39,88	16,13	3,85	,050
	женски	592	41,79	16,89		
Преписивање текста с мале раздаљине	мушки	564	36,75	15,91	5,36	,021
	женски	592	38,95	16,39		
Преписивање текста с веће раздаљине	мушки	564	35,27	15,57	4,70	,030
	женски	592	37,30	16,16		
Диктат	мушки	564	37,00	15,91	6,15	,013
	женски	592	39,40	16,87		
Просек на четири задатка	мушки	564	37,23	15,66	5,10	,024
	женски	592	39,36	16,39		

Просечна брзина писања дечака приликом писања напамет јесте 39,88 слова по минути, а девојчица 41,79 слова по минути ( $p = ,050$ ). Разлике су забележене и приликом преписивања текста са мале раздаљине ( $p = ,021$ ), приликом преписивања текста са веће раздаљине ( $p = ,030$ ), као и приликом писања по диктату ( $p = ,013$ ). Посматрајући просечну брзину писања на сва четири задатка, уочава се да је просечна брзина писања дечака 37,23, а девојчица 39,36 слова по минути, при чему се бележи статистички значајна разлика између писања ове две групе испитаника ( $p = ,024$ ).

Након процене брзине писања, а на основу унапред дефинисаних норми, ученици су подељени у две групе, у групу ученика са тешкоћама у писању, и групу ученика без тешкоћа у писању. Каква је полна расподела ученика код којих је утврђена неадекватна брзина писања види се у табели 2.

Табела 2. Учесталост испитаника са неадекватном брзином писања по полу

	Пол	
	мушки	женски
N унутар пола	44	34
% унутар пола	7,8	5,7

Код 7,8% дечака и 5,7% девојчица постоје тешкоће у брзини писања. Међутим, резултат Хи-квадрат теста ( $\chi^2(1) = 1,63$ ,  $p = ,202$ ) потврђује да се деца с неадекватном брзином писања једнако дистрибуирају по полу. Иако се бележе разлике у брзини писања дечака и девојчица, уз присуство статистички значајне разлике, резултати приказани у табели 2. показују да пол није детерминанта тешкоћа у брзини писању.

Како је након процене брзине писања вршена квалитативна анализа текста, у табели 3 приказана је полна дистрибуција ученика са различитим сумама праћених индикатора квалитета писања.

Табела 3. Суме анализираних индикатора квалитета писања по полу

Пол		Сума индикатора								
		0	1	2	3	4	5	6	7	8
мушки	N (%)	416 (73,8)	59 (10,5)	45 (8)	27 (4,8)	11 (2,0)	2 (4)	3 (5)	0 (0)	1 (2)
женски	N (%)	525 (88,7)	39 (6,6)	15 (2,5)	7 (1,2)	4 (7)	1 (2)	0 (0)	1 (2)	0 (0)

Пошто су у неким ћелијама табеле 3 нулте учесталости, није рађена статистичка провера повезаности пола са сумом анализираних индикатора квалитета писања, али се на основу прегледа процената опажа блага предност девојчица, тј. нешто мањи проценат девојчица код којих се јавља више од три посматрана индикатора. Мања учесталост индикатора који могу указивати на тешкоће у писању јавља се и приликом посматрања једног, два и више индикатора, као и посматрањем испитаника без присуства ових индикатора. Ниједну грешку у писању нема 73,8% дечака и 88,7% девојчица, док се присуство једне грешке бележи код 10,5% дечака и 6,6% девојчица.

Уколико је испитаник имао три и више индикатора, сматрало се да припада групи ученика са тешкоћама у читљивости писања. У табели 4 приказана је полна расподела ученика који су на основу задатих критеријума сврстани у категорију деце с тешкоћама у писању.

Табела 4. Учесталост деце са тешкоћама у писању и без њих, по полу

Пол		Тешкоће у писању	
		Нема тешкоће	Има тешкоће
мушки	N (%)	487 (86,3)	77 (13,7)
женски	N (%)	551 (93,1)	41 (6,9)

Код 13,7% дечака и 6,9% девојчица нађене су три грешке и/или више грешака у читљивости писања. Резултати Хи-квадрат теста потврђују да постојање тешкоћа у писању, посматраних кроз брзину и читљивост писања, није независно од пола, те да се у испитаном узорку ове тешкоће са статистички значајно већом учесталашћу јављају међу дечацима ( $\chi^2(1) = 13,53, p = ,000$ ).

### *Полне разлике у кинесџеџичкој сензиџивности*

У табели 5 приказани су резултати укрштања полне припадности с типом хвата.

Табела 5. Полна расподела по типу хвата

Тип хвата	Пол	
	Мушки N (%)	Женски N (%)
Хват с палцем преко оловке	12 (2,1)	7 (1,2)
Статични тропрстни хват	59 (10,5)	35 (5,9)
Хват с четири прста	137 (24,3)	112 (18,9)
Латерални хват	137 (24,3)	146 (24,7)
Зрели динамични тропрстни хват	219 (38,8)	292 (49,3)

Резултати овог укрштања показују да процена хвата није независна од пола ученика ( $\chi^2(4) = 20,00, p = ,000$ ). Преглед расподеле полова унутар типова хвата показује да се девојчице значајно више групишу у категоријама које обележавају зрелије форме хвата. Латерални и динамични тропрстни хват, као најзрелији хватови, присутни су код 356 (63,1%) дечака и код 438 (74%) девојчица.

Дескриптивни показатељи и резултати анализе варијансе показују да се дечаци и девојчице значајно разликују у погледу резултата на пробама кинесџетичке сензитивности (табела 6). Просечна вредност укупног скорa на пробама је виша код дечака и указује на њихов слабији учинак у поређењу с девојчицама.

Табела 6. Полне разлике у укупном скору на пробама кинесџетичке сензитивности

Пол	АС (СД)	Welch <i>t</i> (df)	<i>p</i>
Мушки	,43 (1,02)	9,08 (1, 1055,28)	,003
Женски	,27 (78)		

Разлике у постигнућима дечака и девојчица на тесту кинесџетичке сензитивности јесу статистички значајне ( $p = ,003$ ).

Резултати Хи-квадрат теста ( $\chi^2(3) = 1,69, p = ,638$ ) говоре, међутим, да се дистрибуција дечака и девојчица у категоријама одговора коришћених у процени јачине притиска током писања не разликује значајно (табела 7).

Табела 7. Полна расподела по процени притиска током писања

Страна	Пол	
	Мушки N (%)	Женски N (%)
Прва	164 (29,1)	158 (26,7)
Друга	233 (41,3)	265 (44,8)
Трећа	121 (21,5)	126 (21,3)
Четврта	46 (8,2)	43 (7,3)

Код обе групе ученика траг је највидљивији на другој страни, а затим на првој страни.

Разлике у полној расподели се, међутим, региструју у конзистентности притиска (табела 8), где статистички значајна вредност Хи-квадрат теста ( $\chi^2(1) = 20,46$ ,  $p = ,000$ ) потврђује да се код дечака (19,3%) чешће утврђује неконзистентан притисак, док се код девојчица (90,2%) чешће јавља конзистентан притисак.

Табела 8. Полна расподела по конзистентности притиска

Конзистентност притиска	Пол	
	Мушки N (%)	Женски N (%)
Не	109 (19,3)	58 (9,8)
Да	455 (80,7)	534 (90,2)

### Полне разлике у тактилним функцијама

Да ли у постигнућу на задацима процене тактилних функција постоје статистички значајне полне разлике, проверено је применом мултиваријатне анализе варијансе (МАНОВА) у којој је пол унет као фактор, а скорови на појединачним задацима као зависне варијабле. Резултати мултиваријатног теста су показали да се резултати дечака и девојчица на целом сету задатака значајно разликују ( $\Lambda = ,97$ ,  $F(16, 1139) = 2,04$ ,  $p = ,009$ ).

Резултати серије ANOVA, примењених унутар ове анализе, показују да се укупно значајна разлика може приписати значајним разликама у задацима: 2. Дискриминација оштро–тупо – лева страна, 3. Дискриминација јачине додира – десна страна, 3. Дискриминација јачине додира – лева страна, 5. Одређивање правца додира – лева страна, 6. Графестезија – лева страна, 6. Графестезија – 2. проба десна страна, Графестезија – 2. проба лева страна (табела 9). У случају свих утврђених разлика она је у корист девојчица, тј. дечаци имају лошији учинак на овим задацима.

Када се разлике међу половима провере на основну укупног скорa на овим задацима, долази се до истог закључка: дечаци ( $AC = 1,07$ ;  $CD = 2,14$ ) имају статистички значајно нижи укупан учинак од девојчица ( $AC = ,58$ ;  $CD = 1,74$ ) на задацима провере тактилних функција ( $Welch t(1, 1086,65) = 18,12$ ,  $p = ,000$ ).



Табела 9. Полне разлике у просечном броју поена на појединачним задацима

Задаци	Пол	АС	СД	F(1, 1154)	p																																																																																																																																				
1. Тактилна локализација – десна страна	мушки	,00	,04	,00	,973																																																																																																																																				
	женски	,00	,04			1. Тактилна локализација – лева страна	мушки	,01	,09	,18	,672	женски	,00	,06	2. Дискриминација оштро–тупо – десна страна	мушки	,03	,19	1,40	,237	женски	,02	,14	2. Дискриминација оштро–тупо – лева страна	мушки	,06	,31	6,88	,009	женски	,02	,17	3. Дискриминација јачине додира – десна страна	мушки	,13	,41	5,65	,018	женски	,08	,33	3. Дискриминација јачине додира – лева страна	мушки	,13	,44	8,32	,004	женски	,07	,32	4. Тактилна дискриминација диспарентности две тачке – десна страна	мушки	,06	,25	2,15	,143	женски	,04	,21	4. Тактилна дискриминација диспарентности две тачке – лева страна	мушки	,08	,28	2,68	,102	женски	,05	,25	5. Одређивање правца додира – десна страна	мушки	,03	,25	,76	,382	женски	,02	,20	5. Одређивање правца додира – лева страна	мушки	,04	,29	4,47	,035	женски	,01	,16	6. Графестезија – десна страна	мушки	,10	,34	1,36	,244	женски	,08	,30	6. Графестезија – лева страна	мушки	,10	,34	5,45	,020	женски	,06	,24	6. Графестезија – 2. проба десна страна	мушки	,11	,41	17,33	,000	женски	,04	,20	6. Графестезија – 2. проба лева страна	мушки	,16	,50	12,16	,001	женски	,07	,32	7. Стереогнозија – десна страна	мушки	,02	,14	,60	,440	женски	,02	,12	7. Стереогнозија – лева страна	мушки	,01	,10	,51	,477
1. Тактилна локализација – лева страна	мушки	,01	,09	,18	,672																																																																																																																																				
	женски	,00	,06			2. Дискриминација оштро–тупо – десна страна	мушки	,03	,19	1,40	,237	женски	,02	,14	2. Дискриминација оштро–тупо – лева страна	мушки	,06	,31	6,88	,009	женски	,02	,17	3. Дискриминација јачине додира – десна страна	мушки	,13	,41	5,65	,018	женски	,08	,33	3. Дискриминација јачине додира – лева страна	мушки	,13	,44	8,32	,004	женски	,07	,32	4. Тактилна дискриминација диспарентности две тачке – десна страна	мушки	,06	,25	2,15	,143	женски	,04	,21	4. Тактилна дискриминација диспарентности две тачке – лева страна	мушки	,08	,28	2,68	,102	женски	,05	,25	5. Одређивање правца додира – десна страна	мушки	,03	,25	,76	,382	женски	,02	,20	5. Одређивање правца додира – лева страна	мушки	,04	,29	4,47	,035	женски	,01	,16	6. Графестезија – десна страна	мушки	,10	,34	1,36	,244	женски	,08	,30	6. Графестезија – лева страна	мушки	,10	,34	5,45	,020	женски	,06	,24	6. Графестезија – 2. проба десна страна	мушки	,11	,41	17,33	,000	женски	,04	,20	6. Графестезија – 2. проба лева страна	мушки	,16	,50	12,16	,001	женски	,07	,32	7. Стереогнозија – десна страна	мушки	,02	,14	,60	,440	женски	,02	,12	7. Стереогнозија – лева страна	мушки	,01	,10	,51	,477	женски	,01	,08						
2. Дискриминација оштро–тупо – десна страна	мушки	,03	,19	1,40	,237																																																																																																																																				
	женски	,02	,14			2. Дискриминација оштро–тупо – лева страна	мушки	,06	,31	6,88	,009	женски	,02	,17	3. Дискриминација јачине додира – десна страна	мушки	,13	,41	5,65	,018	женски	,08	,33	3. Дискриминација јачине додира – лева страна	мушки	,13	,44	8,32	,004	женски	,07	,32	4. Тактилна дискриминација диспарентности две тачке – десна страна	мушки	,06	,25	2,15	,143	женски	,04	,21	4. Тактилна дискриминација диспарентности две тачке – лева страна	мушки	,08	,28	2,68	,102	женски	,05	,25	5. Одређивање правца додира – десна страна	мушки	,03	,25	,76	,382	женски	,02	,20	5. Одређивање правца додира – лева страна	мушки	,04	,29	4,47	,035	женски	,01	,16	6. Графестезија – десна страна	мушки	,10	,34	1,36	,244	женски	,08	,30	6. Графестезија – лева страна	мушки	,10	,34	5,45	,020	женски	,06	,24	6. Графестезија – 2. проба десна страна	мушки	,11	,41	17,33	,000	женски	,04	,20	6. Графестезија – 2. проба лева страна	мушки	,16	,50	12,16	,001	женски	,07	,32	7. Стереогнозија – десна страна	мушки	,02	,14	,60	,440	женски	,02	,12	7. Стереогнозија – лева страна	мушки	,01	,10	,51	,477	женски	,01	,08															
2. Дискриминација оштро–тупо – лева страна	мушки	,06	,31	6,88	,009																																																																																																																																				
	женски	,02	,17			3. Дискриминација јачине додира – десна страна	мушки	,13	,41	5,65	,018	женски	,08	,33	3. Дискриминација јачине додира – лева страна	мушки	,13	,44	8,32	,004	женски	,07	,32	4. Тактилна дискриминација диспарентности две тачке – десна страна	мушки	,06	,25	2,15	,143	женски	,04	,21	4. Тактилна дискриминација диспарентности две тачке – лева страна	мушки	,08	,28	2,68	,102	женски	,05	,25	5. Одређивање правца додира – десна страна	мушки	,03	,25	,76	,382	женски	,02	,20	5. Одређивање правца додира – лева страна	мушки	,04	,29	4,47	,035	женски	,01	,16	6. Графестезија – десна страна	мушки	,10	,34	1,36	,244	женски	,08	,30	6. Графестезија – лева страна	мушки	,10	,34	5,45	,020	женски	,06	,24	6. Графестезија – 2. проба десна страна	мушки	,11	,41	17,33	,000	женски	,04	,20	6. Графестезија – 2. проба лева страна	мушки	,16	,50	12,16	,001	женски	,07	,32	7. Стереогнозија – десна страна	мушки	,02	,14	,60	,440	женски	,02	,12	7. Стереогнозија – лева страна	мушки	,01	,10	,51	,477	женски	,01	,08																								
3. Дискриминација јачине додира – десна страна	мушки	,13	,41	5,65	,018																																																																																																																																				
	женски	,08	,33			3. Дискриминација јачине додира – лева страна	мушки	,13	,44	8,32	,004	женски	,07	,32	4. Тактилна дискриминација диспарентности две тачке – десна страна	мушки	,06	,25	2,15	,143	женски	,04	,21	4. Тактилна дискриминација диспарентности две тачке – лева страна	мушки	,08	,28	2,68	,102	женски	,05	,25	5. Одређивање правца додира – десна страна	мушки	,03	,25	,76	,382	женски	,02	,20	5. Одређивање правца додира – лева страна	мушки	,04	,29	4,47	,035	женски	,01	,16	6. Графестезија – десна страна	мушки	,10	,34	1,36	,244	женски	,08	,30	6. Графестезија – лева страна	мушки	,10	,34	5,45	,020	женски	,06	,24	6. Графестезија – 2. проба десна страна	мушки	,11	,41	17,33	,000	женски	,04	,20	6. Графестезија – 2. проба лева страна	мушки	,16	,50	12,16	,001	женски	,07	,32	7. Стереогнозија – десна страна	мушки	,02	,14	,60	,440	женски	,02	,12	7. Стереогнозија – лева страна	мушки	,01	,10	,51	,477	женски	,01	,08																																	
3. Дискриминација јачине додира – лева страна	мушки	,13	,44	8,32	,004																																																																																																																																				
	женски	,07	,32			4. Тактилна дискриминација диспарентности две тачке – десна страна	мушки	,06	,25	2,15	,143	женски	,04	,21	4. Тактилна дискриминација диспарентности две тачке – лева страна	мушки	,08	,28	2,68	,102	женски	,05	,25	5. Одређивање правца додира – десна страна	мушки	,03	,25	,76	,382	женски	,02	,20	5. Одређивање правца додира – лева страна	мушки	,04	,29	4,47	,035	женски	,01	,16	6. Графестезија – десна страна	мушки	,10	,34	1,36	,244	женски	,08	,30	6. Графестезија – лева страна	мушки	,10	,34	5,45	,020	женски	,06	,24	6. Графестезија – 2. проба десна страна	мушки	,11	,41	17,33	,000	женски	,04	,20	6. Графестезија – 2. проба лева страна	мушки	,16	,50	12,16	,001	женски	,07	,32	7. Стереогнозија – десна страна	мушки	,02	,14	,60	,440	женски	,02	,12	7. Стереогнозија – лева страна	мушки	,01	,10	,51	,477	женски	,01	,08																																										
4. Тактилна дискриминација диспарентности две тачке – десна страна	мушки	,06	,25	2,15	,143																																																																																																																																				
	женски	,04	,21			4. Тактилна дискриминација диспарентности две тачке – лева страна	мушки	,08	,28	2,68	,102	женски	,05	,25	5. Одређивање правца додира – десна страна	мушки	,03	,25	,76	,382	женски	,02	,20	5. Одређивање правца додира – лева страна	мушки	,04	,29	4,47	,035	женски	,01	,16	6. Графестезија – десна страна	мушки	,10	,34	1,36	,244	женски	,08	,30	6. Графестезија – лева страна	мушки	,10	,34	5,45	,020	женски	,06	,24	6. Графестезија – 2. проба десна страна	мушки	,11	,41	17,33	,000	женски	,04	,20	6. Графестезија – 2. проба лева страна	мушки	,16	,50	12,16	,001	женски	,07	,32	7. Стереогнозија – десна страна	мушки	,02	,14	,60	,440	женски	,02	,12	7. Стереогнозија – лева страна	мушки	,01	,10	,51	,477	женски	,01	,08																																																			
4. Тактилна дискриминација диспарентности две тачке – лева страна	мушки	,08	,28	2,68	,102																																																																																																																																				
	женски	,05	,25			5. Одређивање правца додира – десна страна	мушки	,03	,25	,76	,382	женски	,02	,20	5. Одређивање правца додира – лева страна	мушки	,04	,29	4,47	,035	женски	,01	,16	6. Графестезија – десна страна	мушки	,10	,34	1,36	,244	женски	,08	,30	6. Графестезија – лева страна	мушки	,10	,34	5,45	,020	женски	,06	,24	6. Графестезија – 2. проба десна страна	мушки	,11	,41	17,33	,000	женски	,04	,20	6. Графестезија – 2. проба лева страна	мушки	,16	,50	12,16	,001	женски	,07	,32	7. Стереогнозија – десна страна	мушки	,02	,14	,60	,440	женски	,02	,12	7. Стереогнозија – лева страна	мушки	,01	,10	,51	,477	женски	,01	,08																																																												
5. Одређивање правца додира – десна страна	мушки	,03	,25	,76	,382																																																																																																																																				
	женски	,02	,20			5. Одређивање правца додира – лева страна	мушки	,04	,29	4,47	,035	женски	,01	,16	6. Графестезија – десна страна	мушки	,10	,34	1,36	,244	женски	,08	,30	6. Графестезија – лева страна	мушки	,10	,34	5,45	,020	женски	,06	,24	6. Графестезија – 2. проба десна страна	мушки	,11	,41	17,33	,000	женски	,04	,20	6. Графестезија – 2. проба лева страна	мушки	,16	,50	12,16	,001	женски	,07	,32	7. Стереогнозија – десна страна	мушки	,02	,14	,60	,440	женски	,02	,12	7. Стереогнозија – лева страна	мушки	,01	,10	,51	,477	женски	,01	,08																																																																					
5. Одређивање правца додира – лева страна	мушки	,04	,29	4,47	,035																																																																																																																																				
	женски	,01	,16			6. Графестезија – десна страна	мушки	,10	,34	1,36	,244	женски	,08	,30	6. Графестезија – лева страна	мушки	,10	,34	5,45	,020	женски	,06	,24	6. Графестезија – 2. проба десна страна	мушки	,11	,41	17,33	,000	женски	,04	,20	6. Графестезија – 2. проба лева страна	мушки	,16	,50	12,16	,001	женски	,07	,32	7. Стереогнозија – десна страна	мушки	,02	,14	,60	,440	женски	,02	,12	7. Стереогнозија – лева страна	мушки	,01	,10	,51	,477	женски	,01	,08																																																																														
6. Графестезија – десна страна	мушки	,10	,34	1,36	,244																																																																																																																																				
	женски	,08	,30			6. Графестезија – лева страна	мушки	,10	,34	5,45	,020	женски	,06	,24	6. Графестезија – 2. проба десна страна	мушки	,11	,41	17,33	,000	женски	,04	,20	6. Графестезија – 2. проба лева страна	мушки	,16	,50	12,16	,001	женски	,07	,32	7. Стереогнозија – десна страна	мушки	,02	,14	,60	,440	женски	,02	,12	7. Стереогнозија – лева страна	мушки	,01	,10	,51	,477	женски	,01	,08																																																																																							
6. Графестезија – лева страна	мушки	,10	,34	5,45	,020																																																																																																																																				
	женски	,06	,24			6. Графестезија – 2. проба десна страна	мушки	,11	,41	17,33	,000	женски	,04	,20	6. Графестезија – 2. проба лева страна	мушки	,16	,50	12,16	,001	женски	,07	,32	7. Стереогнозија – десна страна	мушки	,02	,14	,60	,440	женски	,02	,12	7. Стереогнозија – лева страна	мушки	,01	,10	,51	,477	женски	,01	,08																																																																																																
6. Графестезија – 2. проба десна страна	мушки	,11	,41	17,33	,000																																																																																																																																				
	женски	,04	,20			6. Графестезија – 2. проба лева страна	мушки	,16	,50	12,16	,001	женски	,07	,32	7. Стереогнозија – десна страна	мушки	,02	,14	,60	,440	женски	,02	,12	7. Стереогнозија – лева страна	мушки	,01	,10	,51	,477	женски	,01	,08																																																																																																									
6. Графестезија – 2. проба лева страна	мушки	,16	,50	12,16	,001																																																																																																																																				
	женски	,07	,32			7. Стереогнозија – десна страна	мушки	,02	,14	,60	,440	женски	,02	,12	7. Стереогнозија – лева страна	мушки	,01	,10	,51	,477	женски	,01	,08																																																																																																																		
7. Стереогнозија – десна страна	мушки	,02	,14	,60	,440																																																																																																																																				
	женски	,02	,12			7. Стереогнозија – лева страна	мушки	,01	,10	,51	,477	женски	,01	,08																																																																																																																											
7. Стереогнозија – лева страна	мушки	,01	,10	,51	,477																																																																																																																																				
	женски	,01	,08																																																																																																																																						

## Дискусија

Резултати до којих смо дошли након спроведеног истраживања указују на то да девојчице на свим задацима процене писања, па самим тим и уколико се посматра просечна брзина на сва четири задатка, остварују већу брзину писања. Разлике у брзини писања забележене су приликом писања напамет ( $p = ,050$ ), приликом

преписивања текста са мале раздаљине ( $p = ,021$ ), приликом преписивања текста са веће раздаљине ( $p = ,030$ ), као и приликом писања по диктату ( $p = ,013$ ). Посматрајући просечну брзину писања на сва четири задатка, уочава се и постојање статистички значајне разлике ( $p = ,024$ ). Постојећа истраживања (Medwell & Wray, 2007; Schwellnus et al., 2012) такође показују да је брзина писања дечака спорија од брзине писања девојчица. Услед развоја перцептивних, моторичких и гностичких способности, али и вежбе, брзина писања се повећава током основношколског периода, међутим, и тада постоји разлика у брзини писања дечака и девојчица (Ziviani & Watson Will, 1998), која се може објаснити различитим развојним тенденцијама. Како би проучили развој брзине писања и читљивости написаног текста ученика у основној школи, Грахам и сарадници (Graham et al., 1998) су спровели студију на узорку од 900 ученика. Сваки ученик је извршавао три задатка писања, и то преписивање текста, писање по диктату и писање есеја. На основу добијених резултата, долазе до закључка да девојчице брже пишу на узрасту првог, шестог и седмог разреда, односно на почетку и на крају основношколског периода.

Иако девојчице пишу брже од дечака, добијени резултати показују ( $\chi^2(1) = 1,63$ ,  $p = ,202$ ) да се деца с неадекватном брзином писања једнако дистрибуирају по полу, па се самим тим закључује да се тешкоће у писању, посматране кроз брзину писања, у подједнаком броју јављају код дечака и девојчица. Међутим, када се посматрају индикатори који указују на лошију читљивост написаног текста, уочава се да је нешто мањи проценат девојчица код којих се јављају ови испитивани индикатори. Самим тим, закључује се да постојање тешкоћа у писању није независно од пола, а у испитаном узорку ове тешкоће се са статистички значајно већом учесталашћу јављају међу дечацима ( $\chi^2(1) = 13,53$ ,  $p = ,000$ ). Зивијани и Вотсон Вил (Ziviani & Watson Will, 1998) су на основу спроведене студије на узорку од 372 детета старости од седам до четрнаест година дошли до резултата да постоји статистички значајна разлика ( $p < 0,0001$ ) у читљивости текста код дечака ( $3,5 \pm 1$ ) и девојчица ( $4,2 \pm 1,2$ ), при чему девојчице остварују боља постигнућа, односно читљивије пишу. До истих резултата дошли су и Вајнтрауб и сарадници (Weintraub et al., 2007). Затим, Маркард и сарадници (Marquardt et al., 2016), након спроведеног истраживања долазе до резултата, а на основу мишљења 1.907 наставника, да више од 30% девојчица и 50% дечака имају потешкоће са читљивошћу писања, као и да је ова разлика између дечака и девојчица статистички значајна.

Испитујући и остале факторе који се сматрају детерминантама писања, као што су кинестетичка сензитивност и тактилна перцепција, долазимо до резултата да хват оловке није независан од пола ученика ( $\chi^2(4) = 20,00$ ,  $p = ,000$ ) и да се девојчице значајно више приликом писања користе зрелије форме хвата. Затим, дечаци и девојчице се значајно разликују у погледу резултата на пробама кинестетичке сензитивности, при чему дечаци поново остварују лошија постигнућа ( $p = ,003$ ), док се приликом процене јачине притиска током писања, постигнућа ове две групе испитаника не разликују ( $\chi^2(3) = 1,69$ ,  $p = ,638$ ). Разлике у полној расподели се, међутим, региструју

у погледу конзистентности притиска ( $\chi^2(1) = 20,46$ ,  $p = ,000$ ) потврђујући да се код дечака чешће утврђује неконзистентан притисак.

Резултати процене тактилне перцепције показују да се резултати дечака и девојчица на целом сету задатака значајно разликују ( $\Lambda = ,97$ ,  $F(16, 1139) = 2,04$ ,  $p = ,009$ ). Уколико се посматра укупан скор на свим задацима, долази се до сазнања да дечаци имају статистички значајно нижи укупан учинак од девојчица на провери тактичних функција ( $p = ,000$ ).

Како би испитали детерминанте које су у корелацији са писањем код ученика петог разреда, Премингер и сарадници (Preminger et al., 2004) су утврдили су да је тактилна перцепција детерминанта која је повезана са брзином писања ( $r \leq ,28$ ,  $p < ,05$ ), а кинестетичка перцепција са читљивошћу написаног текста ( $r \leq ,31$ ,  $p < ,05$ ). Повезаност тактилне и кинестетичке перцепције и квалитета писања истраживали су Ју и сарадници (Yu et al., 2012) и дошли до резултата да код ученика првог разреда постоји значајна повезаност тактилне ( $r = -,50$ ,  $p < ,01$ ) и кинестетичке перцепције ( $r = ,21$ ,  $p < ,01$ ) са квалитетом писања, односно како са брзином писања тако и са читљивошћу написаног текста. Код ученика другог разреда улогу у брзини писању преузимају пол и тактилна перцепција ( $r = -,38$ ,  $p < ,01$ ), а значај кинестетичке перцепције се смањује.

Иако многи истраживачи као један од разлога потешкоћа у писању виде проблеме у перципирању тактичних и кинестетичких дражи (Bara & Gentaz, 2011; Li et al., 2015; O'Leary Brink & Burleigh Jacobs, 2011; Tse et al., 2014; Yu et al., 2012), у нашој средини готово да не постоје истраживања која су оријентисана на добијање сазнања о промени утицаја кинестетичке и тактилне сензитивности у односу на пол ученика, односно код дечака и девојчица, па се у томе огледа посебан научни допринос рада.

## Закључак

Добијени резултати доприносе добијању нових сазнања о значају и учешћу тактилне и кинестетичке сензитивности у вештини писања дечака и девојчица, као и значају њихове стимулације, а све са циљем побољшања квалитета писања. Такође, добијени резултати омогућавају дефинисање смерница које доприносе прилагођавању васпитно-образовног процеса ученицима који имају тешкоће у писању, као и активности које треба програмирати и реализовати у односу на пол ученика.

Данас се многи ученици суочавају с тешкоћама у учењу. Иако је писање вештина која је умногоме повезана са школским постигнућима и предиктор је сметњи у учењу (Kushki et al., 2011), васпитно-образовни процес се овим ученицима прилагођава кроз мере индивидуализације и индивидуални образовни план (ИОП), који се креирају за сваког појединца индивидуално. Међутим, да би се вршила стимулација писања, неопходно је најпре извршити детаљну дефектолошку процену моторичких и гностичких способности, а у обзир се морају узети сви чиниоци који могу утицати на вештину писања. Самим тим, стимулација тактилне и кинестетичке сензитивности јесте важна, а приликом креирања програма стимулације у обзир треба узети и пол

ученика, с обзиром на то да резултати овог истраживања показују да пол јесте значајна детерминанта.

Осим што имају потешкоћа у реализовању вештине писања, ови ученици веома често бележе и нижа школска постигнућа, што показује и пилот истраживање с ученицима основношколског узраста које су спровели Илић Стошовић и сарадници (2011) – да ученици који имају тешкоћа у савладавању школских вештина, међу којима су и ученици с тешкоћама у писању, остварују лошија школска постигнућа у односу на групу ученика без тешкоћа. Такође, код ових ученика се временом повећавају незадовољство и фрустрације због потешкоћа са којима се суочавају (Graham & Perin, 2007), а неуспеси које ови ученици доживљавају изазивају осећај несигурности и мање вредности, што се често испољава кроз недисциплинованост, агресивност, или повученост (Sakač, 2008; Crouch & Jakubecy, 2007).

С обзиром на то да педагошки приступ наставника неуспешном ученику обухвата скуп његових педагошких уверења о школском неуспеху и поступке које примењује у наставној пракси усмереној на подстицању развоја ученика (Malinić, 2014), и да је писање постављено као темељ образовања, од наставника се очекује да ће помоћу стечених знања и вештина омогућити испуњавање циљева образовања и васпитања.

Будућа истраживање треба да буду оријентисана на проучавање ове проблематике с обзиром на то да се осим добијања нових сазнања о способностима које треба третирати са циљем побољшања квалитета писања добијају и јасне смернице које би олакшале идентификацију могућих проблема у писању.

## Литература

- Ashiani, M., Havayi, A., Toozandehjani, H. (2014). The Effect of Cognitive-Motor Exercises on Motor-Writing Skills in Dysgraphia Patients. *Advances in Environmental Biology*, Vol. 8, No. 12, 1680-1687.
- Bara F. & Gentaz, E. (2011). Haptics in Teaching Handwriting: The Role of Perceptual and Visuo-motor Skills. *Human Movement Science*, Vol. 30, No. 4, 745-759.
- Bosga Stork, I. M., Bosga, J., Ellis, J. L. & Meulenbroek, R. G. J. (2016). Developing Interactions Between Language and Motor Skills in the First Three Years of Formal Handwriting Education. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, Vol. 12, No. 1, 1-13.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' Conceptions of Assessment: Implications for Policy and Professional Development. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 11, No. 3, 301-318.
- Cermak, S. (2005). Perceptual Functions of the Hand. In A. Henderson & C. Pehoski (Eds.), *Hand Function in the Child*, 2nd ed., (63-88). St. Louis: Mosby.
- Crouch, A. L. & Jakubecy, J. J. (2007). Dysgraphia: How it Affects a Student's Performance and What Can be Done About It. *Teaching Exceptional Children Plus*, Vol. 3, No. 3. Retrieved June 16 2017 from World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967123.pdf>
- Defektološki leksikon* (1999). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Dinehart, L. H. (2015). Handwriting in Early Childhood Education: Current Research and Future Implications. *Journal of Early Childhood Literacy*, Vol. 15, No. 1, 97-118.

- Falk, T., Tam, C., Schwellnus, H. & Chau, T. (2010). Grip Force Variability and Its Effects on Children's Handwriting Legibility, Form, and Strokes. *Journal of Biomechanical Engineering*, Vol. 132, No. 11, 114504-1-114504-5.
- Feder, K. P., Majnemer, A., Bourbonnais, D., Platt, R., Blayney, M. & Synnes, A. (2005). Handwriting Performance in Preterm Children Compared with Term Peers at Age 6 to 7 Years. *Developmental Medicine and Child Neurology*, Vol. 47, No. 3, 163-170.
- Feder, K. P., Majnemer, A. (2007). Handwriting Development, Competency and Intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, Vol. 49, No. 4, 312-317.
- Fontana, P., Francesca D., Leonardo C. & Maurizio B. (2008). Handwriting as a Gauge of Cognitive Status: A Novel Forensic Tool for Posthumous Evaluation of Testamentary Capacity. *Journal of Neurological Sciences*, Vol. 29, 257-261.
- Goble, D. J. (2010). Proprioceptive Acuity Assessment via Joint Position Matching: From Basic Science to General Practice. *Physical Therapy Journal*, Vol. 90, No. 8, 1176-1184.
- Golden, C. J. (1987). *Luria-Nebraska Neuropsychological Battery: Children's Revision, Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Goodwin, A. W. & Wheat, H. E. (2004). Sensory Signals in Neural Populations Underlying Tactile Perception and Manipulation. *Annual Review of Neuroscience*, Vol. 27, No. 1, 53-77.
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N. & Schafer, W. (1998). Development of Handwriting Speed and Legibility in Grades 1-9. *The Journal of Education Research*, Vol. 92, No. 1, 42-52.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 3, 445-476.
- Ilić Stošović, D., Nikolić, S. i Milivojević, M. (2011). Učenici sa posebnim potrebama i identifikacija uzroka školskog neuspeha – pogled iz perspektive učenika. U N. Glumbić i V. Vučinić (ur.), *Specijalna edukacija i rehabilitacija danas* (str. 125-130). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Jablan, B. (2002). Taktilne funkcije i opažanje odnosa u prostoru manipulativnog polja kod dece sa oštećenjem vida. U Z. Matejić Đuričić (ur.), *Istraživanja u defektologiji* (str. 53-60). Beograd: Defektološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- James, K. H. & Engelhardt, L. (2012). The Effects of Handwriting Experience on Functional Brain Development in Pre-Literate Children. *Trends in Neuroscience and Education*, Vol. 1, No. 1, 32-42.
- Kushki, A., Schwellnus, H., Ilyas, F. & Chau, T. (2011). Changes in Kinetic and Kinematics of Handwriting During Prolonged Writing Task in Children with and without Dysgraphia. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 32, No. 3, 1058-1064.
- Li, K. Y., Su W. J., Fu, H. W. & Pickett, K. A. (2015). Kinesthetic Deficit in Children with Developmental Coordination Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 38, 125-133.
- Malinić, D. (2014). *Pedagoški pristupi nastavnika neuspešnom učeniku* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Marr, D. & Dimeo, S. B. (2006). Outcomes Associated with a Summer Handwriting Course for Elementary Students. *American Journal of Occupational Therapy*, Vol. 60, No. 1, 10-15.
- Marquardt, C., Diaz Meyer, M., Schneider, M. & Hilgemann, R. (2016). Learning Handwriting at School – A Teachers' Survey on Actual Problems and Future Options. *Trends in Neuroscience and Education*, Vol. 5, No. 2, 82-89.
- McMurray, S., Drysdale, J. & Jordan, G. (2009). Motor Processing Difficulties: Guidance for Teachers in Mainstream Classrooms. *Support for Learning*, Vol. 24, No. 3, 119-125.

- Medwell, J. & Wray, D. (2007). Handwriting: What do we Know and What do we Need to Know? *Literacy*, Vol. 41, No. 1, 10-15.
- Oche, E. S. (2014). The Influence of Poor Handwriting on Students' Score Reliability in Mathematics. *Mathematics Education Trends and Research*, Vol. 2014, No. 1, 1-15.
- O'Leary B. A. & Burleigh J. A. (2011). Kinesthetic Sensitivity and Related Measures of Hand Sensitivity in Children With Nonproficient Handwriting. *Pediatric Physical Therapy*, Vol. 23, No. 1, 88-94.
- Pollock, N., Lockhart, B., Blowes, K., Semple, M., Webster, L., Farhat, J., Jacobson, J., Bradley, J. & Brunetti, S. (2009). *The McMaster Handwriting Assessment Protocol – 2nd edition*. Hamilton: McMaster University, CanChild Centre for Childhood Disability Research.
- Preminger, F., Weiss, P. L. & Weintraub, N. (2004). Predicting Occupational Performance: Handwriting Versus Keyboarding. *American Journal of Occupational Therapy*, Vol. 58, No. 2, 193-201.
- Richards, J. (2009). Language by Hand: A Synthesis of a Decade of Research on Handwriting. *Handwriting Review*, Vol. 12, 11-25.
- Sakač, M. (2008). Neki psihološki činioci školskog postignuća. *Norma*, god. 8, br. 3, 29-36.
- Schwellnus, H., Carnahan, H., Kushki, A., Polatajko, H., Missiuna, C. & Chau, T. (2012). Effect of Pencil Grasp on the Speed and Legibility of Handwriting after a 10-Minute Copy Task in Grade 4 Children. *Australian Occupational Therapy Journal*, Vol. 59, No. 3, 180-187.
- Siddiqi, I., Djeddi, C., Raza, A. & Souici Meslati, L. (2015). Automatic Analysis of Handwriting for Gender Classification. *Pattern Analysis Application*, Vol. 18, No. 4, 887-899.
- Sudsawad, P., Trombly, C. A., Henderson, A. & Tickle Degnen, L. (2002). Testing the Effect of Kinesthetic Training on Handwriting Performance in First-Grade Students. *American Journal of Occupational Therapy*, Vol. 56, No. 1, 26-33.
- Tse, L., Thanapalan, K. C. & Chan, C. (2014). Visual-Perceptual-Kinesthetic Inputs on Influencing Writing Performances in Children with Handwriting Difficulties. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 35, No. 2, 340-347.
- Volman, M. J. M., van Schendel, B. M. & Jongmans, M. J. (2006). Handwriting Difficulties in Primary School Children: A Search for Underlying Mechanisms. *American Journal of Occupational Therapy*, Vol. 60, No. 4, 451-460.
- Weintraub, N., Drory Asayag, A., Dekel, R., Jokobovits, H. & Parush, S. (2007). Developmental Trends in Handwriting Performance Among Middle School Children. *Occupational Therapy Journal of Research*, Vol. 27, No. 3, 104-112.
- Woodward, S. & Swinith, Y. (2002). Multisensory Approach to Handwriting Remediation: Perceptions of School-Based Occupational Therapists. *American Journal of Occupational Therapy*, Vol. 56, No. 3, 305-312.
- Yu, T. Z., Howe, T. H. & Hinojosa, J. (2012). Contributions of Haptic and Kinesthetic Perceptions on Handwriting Speed and Legibility for First and Second Grade Children. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, Vol. 5, No. 1, 43-60.
- Ziviani, J. & Wallen, M. (2006). The Development of Graphomotor Skills. In A. Henderson & C. Pehoski (Eds.), *Hand Function in the Child: Foundations for Remediation* (2nd ed.) (217-236). St. Louis: Mosby.
- Ziviani, J. & Watson Will, A. (1998). Writing Speed and Legibility of 7-14-Year-Old School Students Using Modern Cursive Script. *Australian Occupational Therapy Journal*, Vol. 45, No. 2, 59-64.

Примљено: 28. 08. 2017.

Прихваћено за штампу: 07. 10. 2017.

## RELATIONSHIP BETWEEN GENDER AND TACTILE-KINESTHETIC SENSITIVITY AND THE QUALITY OF WRITING AMONG STUDENTS WITH AND WITHOUT WRITING DIFFICULTIES

**Abstract** *Writing, a skill that students practice as soon as they start primary school, requires coordination between motor, perceptual and cognitive abilities. In order to determine the effect of gender on writing difficulties and the possible differences in the relationship between tactile-kinesthetic perception and writing skills of boys and girls with and without writing difficulties, a study was conducted in 2016 on a sample of 1,156 fifth to eighth grade students of eight Belgrade primary schools. Although the results obtained suggest that girls write faster than boys, difficulties with writing fast were equally present in both groups of students. However, difficulties with writing quality occurred with statistically significantly greater frequency among boys. Pencil grip, kinesthetic sensibility test results and consistency of pressure were not unrelated to students' gender, with girls achieving better results. Moreover, boys had significantly lower scores than girls on tactile function tests. The obtained results indicate that gender is a determinant of writing difficulties as measured through speed of writing and legibility. Also, girls have more developed kinesthetic-tactile functions, which are correlated with writing quality.*

**Keywords:** *writing quality, kinesthetic sensitivity, student gender, tactile perception*

## СВЯЗЬ ПОЛА И ТАКТИЛЬНО-КИНЕСТЕТИЧЕСКОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ С КАЧЕСТВОМ ПИСЬМА УЧЕНИКОВ С И БЕЗ ТРУДНОСТЕЙ В ПИСЬМЕ

**Резюме** *Письмо как навык, с которым ученики сталкиваются с использованием в начальную школу, требует скоординированной действия двивательных, перцептивных и инстинктивных способностей. С целью изучения влияния пола на наличие трудностей в обучении письму, а также установления разницы в связи тактильно-кинестетической восприимчивости и навыка письма у мальчиков и девочек с и без затруднений в письме, в 2016 году было проведено исследование на примере 1156 учеников белградских начальных школ. Хотя полученные результаты указывают, что девочки пишут быстрее мальчиков, в обеих группах учеников отмечаются почти одинаковые трудности в быстроте. Однако, поскольку наблюдается наличие затруднений в качестве письма, то они статистически значительно более высокой частотой встречаются среди мальчиков. Сцепление карандаша, достижение кинестетической чувствительности и последовательность давления не являются независимыми от пола ученика, при чем девочки осуществляют более хорошие результаты. Кроме того, у мальчиков более низкий эффект по тесту тактильных функций, чем у девочек. Полученные результаты указывают, что пол является определителем трудностей в письме, которые наблюдаются в быстроте и удобочитаемости письма. Кроме того, кинестетически-тактильные функции, коррелирующие с качеством письма, более развиты у девочек.*

**Ключевые слова:** *качество письма, кинестетическая чувствительность, пол, ученики, тактильное восприятие*





**Милан В. Ољача<sup>1</sup>**

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

**Илија З. Миловановић**

Филозофски Факултет, Универзитет у Новом Саду

**Селка С. Садиковић<sup>2</sup>**

UDK-37.06:364.636(497.113)

159.923.3.072-057.874(497.113)

DOI:10.5937/nasvas17023210

Оригинални научни рад

НВ год. LXVI 2/2017

## НАСИЛНО ПОНАШАЊЕ НА ВИШЕМ ОСНОВНОШКОЛСКОМ УЗРАСТУ: УЛОГА ПОЛА И ОСОБИНА ЛИЧНОСТИ

**Апстракт** У фокусу овој рада је испитивање улоге особина личности и пола у насилној интеракцији на вишем основношколском узрасту. Циљ истраживања био је утврђивање доприноса особина личности и пола различитим аспектима насилне интеракције: склоности и изложености вршњачком насиљу. Узорак су чинила 344 ученика V-VIII разреда, при чему је већи број девојчица (60,8%). Инструменти који су коришћени у истраживању су упитник намењен процени насилног понашања деце основношколског узраста (ПРОНА) и инвентар Великих пет плус два (ВП+2 – верзија за децу) намењен процени седам базичних димензија личности код деце основношколског узраста. Резултати мултиваријационе анализе коваријансе упућују на то да су дечаки склонији и изложенији насилном понашању од девојчица, као и на то да поједине особине личности доприносе манифестацији ових конструкција. Изложеност насиљу детерминисана је ниском Екстраверзијом, као и повишеним Неуроцизмом и Неативном валенцом. Склоности насилном понашању највише доприносе повишена Агресивност и Неативна валенца, као и снижена Позитивна валенца. Најфикаснији начин превенције насилништва на вишем основношколском узрасту јесте формирање превентивних програма са дељењем специфичних вулнерабилних група ученика, и усклађивање тих програма са персоналним карактеристикама ученика.

**Кључне речи:** склоности насиљу, изложености насиљу, особине личности, пол, основна школа

### Увод

Досадашња истраживања насилног понашања у школском окружењу стављају нагласак како на персоналне, тако и на срединске факторе који утичу на развој насилне интеракције између ученика. С обзиром на то да се програми превенције насилног понашања у школи делом темеље на усклађености личних карактеристика

1 E-mail: milanolja@ff.uns.ac.rs

2 Селка Садиковић је докторанд на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду.

ученика са карактеристикама превентивних метода које се примењују (Olweus, 2005), чини се да су личне карактеристике ученика од велике важности за исходе тих програма. На пример, уколико ученик има развијене факторе вулнерабилности за изложеност вршњачком насиљу, програм превенције треба да развије капацитете код ученика који ће му омогућити да се не нађе у наведеној ситуацији или да је превазиђе на адаптиван начин (Watson et al., 2015). Уколико се на диспозиционе карактеристике ученика придодују нека њихова социодемографска обележја, попут пола, може се закључити да је за успешност превенције школског насиља потребно свеобухватно сагледати различите индивидуалне карактеристике учесника насилне интеракције која се дешава у школи. Стога изучавање особина личности ученика и њихових социодемографских карактеристика у великој мери може да помогне у разумевању различитих улога које могу да узму учесници насилне интеракције у школи. С обзиром на то да се током виших разреда основне школе учесталост насиља одржава или повећава (Nansel et al., 2001; Salmivalli et al., 1998; Smith et al., 1999), чини се да је изучавање персоналних фактора на овом узрасту посебно важно за превенцију и интервенцију у вези с насилним понашањем ученика.

## Теоријска полазишта истраживања

### *Школско насилништво и викимизација: дефинисање концепција и улога*

Дефинисање насилног понашања у школи проблематично је из најмање два разлога. Први од њих је посматрање насилне интеракције као групног процеса у ком постоји више од два актера (Olweus, 2005). Према неким схватањима, насиље је охарактерисано као групна интеракција између ученика (нпр. Lagerspetz et al., 1982, према: Dinić i sar., 2014), али, у начелу, насилна интеракција је обично изазвана нападом појединца или, евентуално, мање групе појединаца (Popadić, 2009). Стога насиље има одлике групног карактера, али притом сваки члан групе узима одређену улогу у насилној интеракцији у складу са својим персоналним карактеристикама (Salmivalli et al., 1999). Друга потешкоћа при дефинисању школског насиља је концептуалне природе и односи се на разграничавање појма насиља од појма агесије (Popadić, 2009). Према Попадићу (2009), главна разлика између агесије и насилништва јесте то што су незаслуженост, прекомерност и неоправданост наношења штете карактеристике склоности насилништву, док агесија подразумева само намеру да се нанесе штета другоме, при чему не постоје индиције тога да ли постоји сразмера моћи и оправданост насилне интеракције између актера. Највећи допринос истраживању насиља дао је Олвеус (Olweus, 1999), који насилништво дефинише као агресивно понашање у којем актер или насилник користи своје тело или неки предмет да би нанео повреду или непријатност другој особи.

Иако постоји неусаглашеност између дефиниција насилног понашања, најчешћи синоним за школско насилништво је вршњачко насиље или силецијство (eng. *bullying*) које подразумева изложеност ученика негативним и намерним поступцима

другог ученика или групе ученика (Olweus, 1993). Према истом аутору, силецијство додатно подразумева и несразмеру моћи и доминације учесника насилне интеракције, а нужно и репетитивност. Тако се насилником/силецијом може назвати онај ученик који је склон насиљу, те намерно и континуирано врши насиље у вршњачкој групи над ученицима који су слабији од њега. Ученик који је изложен насиљу бива изложен једном болном физичком и/или емоционалном искуству и социјалном искључивању од вршњака, у зависности од врсте насилног поступка који трпи (Hawker & Boulton, 2000). За изложеност насиљу се у литератури понекад користи и реч виктимизација (Popadić, 2009).

Као што је споменуто, у насилној интеракцији ученици могу да имају различите улоге. Ученик који врши насиље назива се насилником, а ученик који трпи насиље назива се жртвом. Притом, није реткост да исти ученик врши насиље над ученицима које перципира као слабије од себе, али да трпи насиље од других насилника у школи. Учесници у таквој насилној интеракцији називају се „провокативне“ или „активне“ жртве (Salmivalli & Nieminen, 2002; Solberg & Olweus, 2003). Као посебна категорија могу се издвојити „посматрачи“, односно ученици који не узимају учешће у насилној интеракцији, али присуствују самом насилном чину, при чему не подржавају ни насилника ни жртву насиља (Rigby & Johnson, 2006; Salmivalli, 2010). Разлози за овакво понашање објашњени су дифузијом одговорности или специфичностима процене насилног понашања од стране посматрача (Salmivalli, 2010), а резултати истраживања медијског дискурса показују да је чак и у медијима највише деце представљено кроз улогу посматрача (Torlak, 2016), упркос последицама које вршњачко понашање може да има и по насилника и по жртву у даљој временској перспективи (нпр. Arseneault et al., 2010; Busch et al., 2015; Kim et al., 2011). Ипак, у највећем броју истраживања више пажње се посвећује насилницима и жртвама управо због њихове „активне“ улоге у насилној интеракцији и последица насиља по њихову социјалну адаптацију у каснијем развоју. Овако дефинисане улоге у насилној интеракцији одржавају се током основне школе, с нагласком на то да се сама учесталост насиља повећава током виших разреда (Nansel et al., 2001; Salmivalli et al., 1998; Smith et al., 1999).

### *Особине личности ученика и насилна интеракција у основној школи*

Фактори личности могу остварити утицај на понашање на најмање два начина: повећавањем шансе да ће појединац манифестовати одређену врсту понашања или да ће је избегавати (Obradović i Dinić, 2010). Стога постаје јасније зашто појединци узимају различите улоге у насилној интеракцији: важне детерминанте насилног понашања су управо особине личности, на шта упућују и закључци психолошких истраживања (нпр. Barlett & Anderson, 2012; Čolović i sar., 2015; Gleason et al., 2004; Kodžopeljić et al., 2014).

Досадашњи резултати истраживања повезаности особина личности и насилног понашања једнозначно упућују на закључак да агресивност остварује позитивне релације с испољавањем насиља на старијем основношколском узрасту (Solberg & Olweus, 2003; Sharpe & Desai, 2001; Tremblay & Ewart, 2005), што је потврђено и у

истраживањима која су спроведена у Србији (Čolović i sar., 2014; Čolović et al., 2015; Kodžopeljić et al., 2014). Веза између агресивности и вршења насиља најчешће се објашњава биолошким основама агресивности (нпр. Zuckerman, 1991), а у новије време и резултатима бихевиорално-генетичких студија (Ball et al., 2008; Moffitt, 2005; Rhee & Waldman, 2002), с обзиром на то да је испољавање агресивности биолошки и генетски детерминисано. С друге стране, пријатност, као супротан пол агресивности, негативно је повезана са вршењем насиља на овом узрасту (Barlett & Anderson, 2012; Book et al., 2012; Gleason et al., 2004). Поред тога што су агресивни, ученици који се описују као насилни показују висок ниво друштвености и отворености ка другим људима (Tani et al., 2003), као и манипулативност у понашању, ниску савесност (Bollmer et al., 2006; Book et al., 2012) и ниско (Cook et al., 2010) и/или високо (Baumeister et al., 1996; Salmivalli, 1998) вредновање сопствених квалитета. Стога се чини да је комбинација високе екстровертности, агресивности, позитивне и негативне евалуације сопствених вредности карактеристична за ученика који узима улогу насилника у вршњачкој интеракцији. Салмивалијева (Salmivalli, 1998) тврди да код насилника неретко постоји и позитивна и негативна евалуација сопствених вредности, у зависности од домена у ком се насилник самовреднује током периода адолесценције. Притом, насилник има тенденцију истицања у друштву насилним актима, те висока екстровертност насилника има за циљ добијање поткрепљења из социјалне стимулације. Ипак, улога самоевалуативних димензија личности, које су упитнички операционализоване, била је испитивана само у неколико истраживања, те се њиховим укључивањем обухвата шири дијапазон персоналних карактеристика које потенцијално могу да утичу на склоност или изложеност насиљу.

Када се говори о ученицима виших разреда основне школе који узимају улогу жртве у насилној интеракцији, показало се да су нека од њихових главних обележја ниска екстраверзија (нпр. Kodžopeljić et al., 2014; Čolović et al., 2015), изолованост, повученост и окренутост ка себи (Graham & Juvonen, 1998; Juvonen & Graham, 2014). Такође, ниско изражена пријатност (Jensen Campbell et al., 2002; Tani et al., 2003) и негативна слика о себи (Kodžopeljić et al., 2014; Popadić, 2009;) чини ове ученике погодном метом вршњака насилника. Савесност и отвореност, као особине личности, имају нешто слабију улогу у детерминисању улога у насилној интеракцији. У домаћим истраживањима показано је да висока отвореност и савесност чине ученика подложнијим улози жртве на вишем основношколском узрасту (Čolović et al., 2015), али резултати истраживања у вези с овим два димензија личности су прилично оскудни. За насилнике, као и за жртве, карактеристичан је висок ниво неуротицизма (Andreou, 2001; Čolović et al., 2015; Kodžopeljić et al., 2014; Mynard & Joseph, 1997), а чини се да су ученици одређеног профила личности склонији томе да буду вулнерабилни за нападе агресивних вршњака (нпр. Egan & Perry, 1998; Watson et al., 2015).

Досадашња испитивања диспозиционих карактеристика ученика у испољавању или трпљењу насилног понашања указују на велики значај појединих особина личности. Међутим, улога савесности, отворености и евалуативних димензија у насилној интеракцији је поприлично нејасна како за улогу насилника тако и за улогу жртве насиља на вишем основношколском узрасту.

### *Пол као чинилац насилништва и виктимизације у основној школи*

Полне разлике у испољавању насиља и виктимизацији већ су подробно истражена тема у психологији насиља. Резултати великог броја истраживања упућују на закључак да је мушки пол више насилан, али и да више трпи насиље од женског пола (нпр. Salmivalli et al., 1996; Wang et al., 2009). Налази истраживања који упућују на постојање полних разлика потврђују се и на испитаницима виших разреда основне школе, како у иностранним (нпр. Book et al., 2012; de Bruyn et al., 2010) тако и у истраживањима која су спроведена у Србији (нпр. Čolović et al., 2015; Popadić, 2009). Међутим, поједини истраживачи тврде да су девојчице изложеније виктимизацији од дечака (Veenstra et al., 2005; Sentse et al., 2015), а да су дечаки чешће насилни од девојчица на узрасту основне школе, како у традиционалним формама насиља тако и у савременијим формама, попут насиља које се спроводи путем интернета и социјалних мрежа (Solberg & Olweus, 2003; Menesini et al., 2013). Када је реч о релационом насиљу, девојчице у основној школи показују већу тенденцију од дечака да оговарају и шире гласине, те да на тај начин нападају своју жртву (Hinduja & Patchin, 2008; Van der Wal et al., 2003), док истраживања на средњошколцима ове налазе демантују позивајући се на то да узраст може да игра важну улогу у манифестацији насилног понашања и виктимизације када је у интеракцији с полом (Dinić i sar., 2014).

Иако постоји консензус између истраживача да су дечаки на вишем основношколском узрасту склонији и изложенији физичком насиљу, а девојчице нефизичким формама насиља (нпр. Björkqvist et al., 1992; Österman et al., 1998), резултати претходно наведених истраживања полних разлика могу се описати као контрадикторни. С обзиром на то да је у педагошком раду с ученицима различитог пола понекад потребно применити посебне и различите приступе, веома је важно утврдити да ли је одређени пол склонији и изложенији насиљу, као и то да ли постоји посебна вулнерабилна група којој је потребно посветити додатну пажњу у раду школског психолога.

## **Методологија истраживања**

### *Проблем истраживања*

Екстензивним прегледом литературе која се односи на насиље и виктимизацију на вишем основношколском узрасту, може се закључити да је током тог периода стопа насиља у порасту (нпр. Ferguson et al., 2007; Nansel et al., 2001; Popadić, 2009), као и број ученика који извештава о томе да су више од једног пута били жртве неке врсте насиља (Jones et al., 2012; Popadić, 2009). Такође, интеракција насилних ученика с осталим ученицима у одељењу утиче на стварање хостилне и непријатељске атмосфере на часу, што последично утиче на пад школског постигнућа и залагања ученика на часу (Guetzloe, 1999; Olweus, 1993; Schellenberg, 2000). Стога се чини да је изучавање диспозиционих карактеристика ученика, попут особина личности, као и социодемографских обележја, попут пола, од велике важности за утврђивање доприноса ових варијабли манифестацији насиља и виктимизације, а последично и за креирање

превентивних програма који би за циљ имали редукацију стопе насиља код ученика вишег основношколског узраста.

### Узорак и процедура

Узорком су обухваћена 344 ученика V-VIII разреда, узраста 11-14 година, из 26 основних школа са територије Војводине, при чему је већи број девојчица (60,8%). Повезаност између пола и разреда није значајна ( $\chi^2=4.08$ ,  $df=4$ ,  $p=0.39$ ). Највећи број ученика има одличан успех (56,4%), затим врло добар успех (31,7%), док мали број ученика има добар (8,1%), довољан (2,3%) или недовољан успех (1,5%). Истраживање је спроведено у другој половини 2016. године. Податке су прикупили студенти основних академских студија психологије. Истраживање је спроведено анонимно, при чему су родитељи испитаника потписали информисану сагласност о учешћу њихове деце у истраживању. Тестови су дистрибуирани у папир-оловка формату. Време потребно за попуњавање батерије тестова кретало се у опсегу од 30 до 45 минута. Испитаници нису добијали надокнаду за учешће у истраживању.

### Инструменти

Упитник ПРОНА (Čolović i sar., 2014) намењен процени насилног понашања деце основношколског и средњошколског узраста састоји се од 20 питања са тростепеним форматом одговора Ликертовог типа (0 – никад; 1 – понекад и 2 – често). Упитник обухвата две скале: *Изложеност вршњачком насиљу*, која се састоји од осам ставки (нпр.: „Добио сам батине од друге деце у школи.“) и *Склоност ка насилном понашању*, која се састоји од 12 ставки (нпр.: „Умем да закувам тучу.“). Поузданости скала, редом, износе  $\alpha = .68$  и  $\alpha = .75$ .

Инвентар Великих ђеј џлус два – скраћена верзија, ВП+2 (Smederevac i sar., 2010) намењен је процени базичних димензија личности код деце основношколског и средњошколског узраста. Упитник садржи 70 питања са тростепеним форматом одговора Ликертовог типа (1 – не; 2 – нисам сигуран/на и 3 – да). Намењен је процени седам базичних димензија личности: *Агресивност* (нпр.: „Често вичем на друге када ме изнервирају.“), *Екстраверзија* (нпр.: „Имам много пријатеља.“), *Нејативна валенца* (нпр.: „Често се подсмевам другој деци.“), *Неуроцицизам* (нпр.: „Уплашим се у непознатим ситуацијама.“), *Ошвореност* (нпр.: „Волим да се нађем у новим ситуацијама.“), *Позитивна валенца* (нпр.: „Ја сам веома забавно дете.“) и *Савесност* (нпр.: „Увек испуњавам све своје обавезе.“). Свака димензија је операционализована са по десет ставки. Поузданост димензија ( $\alpha$ ) креће се у распону од .55 до .74 а приказане су у табели 1.

### Резултати истраживања

Пре спровођења статистичких анализа, на добијеним подацима извршено је чишћење података (data cleaning), провера мултиколинеарности и замена недостајућих података. Статистичка анализа је обављена у пакету SPSS.

### Дескриптивни показатељи варијабли

Дескриптивни статистички параметри за димензије упитника ПРОНА и ВП+2 приказани су у табели 1. Како вредности закошености и спљоштености не излазе из опсега од  $\pm 1.5$  (Tabachnick & Fidell, 2013), дистрибуције скорова не одступају од нормалне расподеле. Коефицијенти поузданости по типу интерне конзистенције за димензије упитника ПРОНА и ВП+2 крећу се у опсегу прихватљивих вредности,  $\alpha > .60$  (Loewenthal, 2004). Изузетак представља димензија Отвореност упитника ВП+2 ( $\alpha = .55$ ). Иако скала Отворености има нижи Кронбахов алфа коефицијент, у истраживањима са децом основношколског узраста није неуобичајено да су поједине скале на граници задовољавајућих параметара поузданости (Erdley et al., 1997).

Табела 1. Дескриптивни статистички параметри коришћених варијабли

		Min	Maks	AS	SD	Sk	Ku	$\alpha$
ПРОНА	Изложеност вршњачком насиљу	8.00	18.00	10.24	2.17	1.03	0.71	.68
	Склоност ка насилном понашању	12.00	25.00	15.22	3.20	1.19	0.78	.75
	Агресивност	10.00	30.00	17.25	4.73	0.42	-0.65	.79
	Екстраверзија	16.00	30.00	26.08	2.96	-0.97	0.77	.65
	Негативна валенца	10.00	24.00	14.05	3.03	0.87	0.53	.67
ВП+2	Неуротицизам	10.00	28.00	15.90	4.00	0.61	-0.17	.74
	Отвореност	20.00	30.00	26.96	2.45	-0.96	0.32	.55
	Позитивна валенца	11.00	30.00	21.31	3.38	0.09	-0.15	.73
	Савесност	11.00	30.00	23.68	4.03	-0.50	-0.18	.74

Лејенга: Min – минимална вредност, Maks – максимална вредност, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, SK – закошеност, Ku – спљоштеност,  $\alpha$  – pouzdanost po tipu interne konzistencije.

### Корелације између испитиваних варијабли

Релације димензија упитника ПРОНА и ВП+2 приказане су у табели 2. Изложеност вршњачком насиљу и Склоност ка насилном понашању остварују умерену и позитивну повезаност. Повезаност димензија ВП+2 креће се у распону од .12 (Позитивна валенца и Неуротицизам) до .60 (Агресивност и Екстраверзија). Изложеност вршњачком насиљу (ПРОНА) остварује умерену, позитивну корелацију са Неуротицизмом (ВП+2) и умерену негативну корелацију са Екстраверзијом (ВП+2). Склоност ка насилном понашању (ПРОНА) остварује умерене и позитивне корелације са димензијама Агресивност и Негативна валенца упитника ВП+2.

Табела 2. Релације упитника ПРОНА и ВП+2.

	1	2	3	4	5	6	7	8
(1) ИВН								
(2) СНП	.39**							
(3) Агресивност	.10	.44**						
(4) Екстраверзија	-.29**	-.06	-.18**					
(5) Негативна валенца	.23**	.55**	.60**	-.21**				
(6) Неуротицизам	.35**	.13*	.26**	-.37**	.28**			
(7) Отвореност	-.06	-.12*	-.17**	.26**	-.18**	-.17**		
(8) Позитивна валенца	-.16**	.19**	.15**	.47**	.12*	-.20**	.16**	
(9) Савесност	-.13*	-.34**	-.43**	.26**	-.58**	-.27**	.34**	.13*

Лејенга: ИВН – изложеност вршњачком насиљу; СНП – склоност ка насилном понашању; \*\*  $p < .01$ ;

\*  $p < .05$ .

### Дојринос њола и особина личносѝи насилном њонашању

Мултиваријатни ефекти, добијени применом мултиваријатне анализе коваријансе, приказани су у табели 3. Значајне мултиваријатне ефекте на Склоност ка насилном понашању и Изложеност вршњачком насиљу остварују пол, успех, Агресивност, Екстраверзија, Негативна валенца, Неуротицизам и Позитивна валенца.

Табела 3. Мултиваријатни ефекти предиктора на зависне варијабле

	F test	df	p nivo
Пол	20.81	2/332	.00
Агресивност	10.69	2/332	.00
Екстраверзија	4.17	2/332	.02
Негативна валенца	21.41	2/332	.00
Неуротицизам	14.06	2/332	.00
Отвореност	.56	2/332	.57
Позитивна валенца	5.12	2/332	.01
Савесност	1.42	2/332	.24

Лејенга: df – број степени слободе; F – вредност F-теста

На основу сета предиктора могуће је објаснити 21,1% варирања Изложености вршњачком насиљу. Као значајни предиктори издвајају се мушки пол, Негативна валенца и Неуротицизам, сви у позитивном смеру, као и Екстраверзија у негативном смеру. Када је реч о Склоности ка насилном понашању, скуп предикторских варијабли објашњава 41,2% варијансе критеријумске варијабле. Као значајни предиктори издвајају се: мушки пол, слабији успех у односу на одличан, Агресивност, Негативна валенца и Позитивна валенца, сви у позитивном смеру.



Табела 4. Парцијални доприноси предикцији изложености вршњачком насиљу и склоности ка насилном понашању

		Изложеност насиљу		Склоност ка насиљу	
		$\beta$	$p$	$\beta$	$p$
Пол	Дечаци/Девојчице	.32	.00	.56	.00
	Агресивност	-.06	.33	.21	.00
	Екстраверзија	-.13	.02	.03	.53
	Негативна валенца	.21	.00	.38	.00
ВП+2	Неуротицизам	.26	.00	.04	.41
	Отвореност	.04	.39	-.01	.79
	Позитивна валенца	-.06	.28	.12	.02
	Савесност	.10	.09	.03	.64

## Дискусија

Чињеница да насиље представља групни процес сачињен од најмање два актера (Olweus, 2005) оставља отворено питање о карактеристикама сваког од учесника, али и одговорност истраживача да се баве темом. Још један од важних разлога да тема насиља, посебно на основношколском узрасту, буде у фокусу истраживача, јесу подаци који указују на све већу стопу насиља међу вршњацима у школама у последњој деценији, како у иностранству (нпр. Ferguson et al., 2007) тако и у Србији (нпр. Popadić, 2009). Овакав тренд има бројне последице по децу – поред персоналних, које се огледају у ниском самопоуздању, негативној слици о себи и високом дистресу, и бројне социолошке – попут смањеног залагања на часу, пада школског постигнућа и негативних ставова према образовању (Schellenberg, 2000). Сви ови проблеми су истовремено и изазови за рад наставника, педагога и психолога са децом у основној школи. Зато и јесте важно утврдити карактеристике насилника у разреду, као и детектовати оне појединце који су посебно вулнерабилни да буду жртве.

Резултати овог истраживања сугеришу да на вишем основношколском узрасту дечаци који су повучени, са мање социјалних контаката, склонији доживљају дистреса и негативних емоција, и са лошом сликом о себи, уједно су и чешће изложени насиљу. Овакве карактеристике, попут високог Неуротицизма, интровертне адаптације у социјалним контактима и Негативне валенце, чине ове дечаке подложне да у насилној интеракцији узму улогу жртве. Таква деца су вероватно и у разреду повученија, са слабо развијеном социјалном мрежом подршке од стране вршњака, несигурнија у своје способности и мање вешта у комуникацији. Овакви налази су делимично добијени и у претходним студијама на домаћем узорку (Kodžopeljić et al., 2014; Čolović et al., 2015). Иако поједини претходни налази (нпр. Book et al., 2012) упућују на закључак да су девојчице изложеније насиљу, у овом истраживању је показано да су дечаци изложенији насиљу, што је у складу са резултатима већег броја истраживања на вишем основношколском узрасту (нпр. Salmivalli et al., 1996; Wang et al., 2009). Разлоге

вероватно треба тражити и у стандардним родним и полним улогама, али и у различитим доминантним стратегијама насилног понашања којима прибегавају деца различитог пола (Veenstra et al., 2005).

С друге стране, резултати који говоре о склоности насиљу много су јаснији и конгруентнији са резултатима претходних студија (Barlett et al., 2012; Moffitt, 2005, Tani et al., 2003). Дечаци који су агресивнији, али са позитивном сликом о себи, у коју су инкорпориране и негативне карактеристике попут високе манипулативности која се испољава у релацијама са другима, склонији су насиљу над вршњацима. Прихватање друштвено негативних атрибута као сопствених, уз високо мишљење о себи, примећено је и претходним студијама које су истраживале ову тему (Salmivalli, 1998). Констелација високе Агресивности, Негативне и Позитивне валенце кластер су антисоцијалних индикатора код деце на узрасту виших разреда основне школе (npr. Ball et al., 2008; Moffitt, 2005; Baumeister et al., 1996; Salmivalli, 1998). Интересантна је и разлика у резултатима на евалуативним димензијама код деце која су изложенија насиљу од оне која су склонија насилним облицима понашања. Оно што им је заједничко у евалуацији себе јесте слика да поседују негативне особине, да нису довољно добри, да их други не воле, да их се плаше итд. Разлика се јавља у идеји деце која су склона насиљу да су добра, можда и боља од других, у погледу сопствених вредности које сматрају значајним у самоевалуацији, чему они највероватније приписују позитивно значење. Та синтеза високог вредновања својих позитивних и негативних вредности и карактеристика чини их подложнијим да буду насилници, док „жртве“ о себи одржавају негативну селф-шему.

Девојчице у овом истраживању нису биле дискриминативне у односу на изложеност и склоност насиљу. Истраживања показују да су девојчице генерално мање агресивне од дечака и подложније виктимизацији (Book et al., 2012), као и да се служе другим облицима насиља (сплеткарење, оговарање, ширење гласина итд.), што би могао бити предмет неке наредне студије. Тада би се потенцијално могло очекивати нешто другачији ефекти пола од добијених у овом истраживању.

### *Практичне импликације*

Изазов рада наставног особља са децом која или врше или су изложена насиљу веома је велики. Литература из области психологије насиља и школске психологије предлаже бројне превентивне програме за рад или са појединцима или целим групама, који се показују као више или мање успешни (Ferguson et al., 2007), али постоји потреба за формирањем свеобухватног програма превенције. Метаанализе ефикасности програма превенције указују на то да је најефикаснији начин превенције насилништва на вишем основношколском узрасту детектовање специфичних вулнерабилних група, и потенцијалних насилника и жртава, и рад са њима у складу са персоналним карактеристикама (Olweus, 2005; Ferguson et al., 2007) на спречавању одређених образаца понашања.

Резултати овог истраживања могу омогућити да се одреди циљна група деце која су склона да врше насиље над вршњацима, и да се за њих осмисли превентивни или интервентни програм који би морао, на основу резултата, да укључује учење

адекватних начина интеракције и комуницирања потреба са својом вршњачком групом, а да не подразумева агресивне бихевиоралне обрасце или темељење односа са вршњацима на основу истицања сопствених вредности, већ истицање просоцијалних понашања као пожељних и поткрепљиваних. Врло важна карика оваквих програма морала би бити учење деце неагресивним начинима решавања конфликта. Када је реч о деци која имају развијене факторе вулнерабилности за изложеност насилном понашању, претходни програми превенције сугеришу да би с њима требало радити на развоју капацитета за адаптивно (ненасилно) суочавање с оваквим ситуацијама, или на препознавању и избегавању ситуација које их чине подложним да постану жртве (Watson et al., 2015). На основу резултата овог истраживања, за потенцијалне жртве требало би развити посебан превентивни програм који би на првом месту имао фокус на вештине асертивне комуникације и доживљај контроле над конфликтном ситуацијом, који су се показали проблематичним у претходним програмима превенције насиља (Hunter & Boyle, 2002), као и на грађење позитивне слике о себи и сопственим вредностима.

### **Закључак**

Анализа резултата овог истраживања упућује на закључак да су пол и особине личности значајни чиниоци који утичу на узимање улоге у насилној интеракцији на вишим нивоима основног образовања. Чини се да је највећи допринос овог истраживања указивање на важност самоевалуативних димензија личности које доприносе успостављању насилне интеракције између различитих улога. Наведене констатације имплицирају примену функционалних интервенција наставника пре испољавања насилног понашања, које би требало да буду усмерене на подизање свести ученика о могућности унапређивања способности асертивне комуникације, као и на подстицање ученика за рад на вредновању сопствених квалитета у смеру каснијег адаптивног понашања у интеракцији са вршњацима. Ученицима који су подложни томе да узму улогу насилника веома би користили подстицајни програми, јер би ангажовање у активностима које утичу на развој асертивних комуникационих вештина утицало на повећање мотивације за успостављање функционалних односа са вршњацима. Резултати овог истраживања указују на смер у ком би требало да се врше будућа истраживања у циљу проширења сазнања о значају особина личности и неких социодемографских карактеристика. Чини се да би истраживања која би укључила варијабле попут нивоа самопоштовања ученика или склоности ка трпљењу или вршењу одређеног типа насиља имала велику важност за васпитну праксу, а даље студије би такође могле да дају одговор на питања улоге саморегулације понашања у процесу социјализације на узрасту виших разреда основне школе. Ограничење спроведеног истраживања огледа се у суженој варијабилности узраста, те су препоруке за будућа истраживања усмерена на обухватање већег узорка ученика, укључујући и ниже разреде основне школе, што би омогућило стицање увида у развојну перспективу односа између особина личности и пола, с једне стране, и склоности узимања одређене улоге у насилној интеракцији са вршњацима, с друге стране.

## Литература

- Andreou, E. (2001). Bully/Victim Problems and their Association with Coping Behaviour in Conflictual Peer Interactions among School-age Children. *Educational Psychology*, Vol. 21, No. 1, 59-66.
- Arseneault, L., Bowes, L. & Shakoor, S. (2010). Bullying Victimization in Youths and Mental Health Problems: 'Much Ado about Nothing'? *Psychological Medicine*, Vol. 40, No. 5, 717-729.
- Ball, H. A., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan, B., Caspi, A. & Moffitt, T. E. (2008). Genetic and Environmental Influences on Victims, Bullies and Bully-Victims in Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 49, No. 1, 104-112.
- Barlett, C. P. & Anderson, C. A. (2012). Direct and Indirect Relations Between the Big 5 Personality Traits and Aggressive and Violent Behavior. *Personality and Individual Differences*, Vol. 52, No. 8, 870-875.
- Baumeister, R. F., Smart, L. & Boden, J. M. (1996). Relation of Threatened Egotism to Violence and Aggression: The Dark Side of High Self-Esteem. *Psychological Review*, Vol. 103, No. 1, 5-33.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, Vol. 18, No. 2, 117-127.
- Bollmer, J. M., Harris, M. J. & Milich, R. (2006). Reactions to Bullying and Peer Victimization: Narratives, Physiological Arousal, and Personality. *Journal of Research in Personality*, Vol. 40, No. 5, 803-828.
- Book, A. S., Volk, A. A. & Hosker, A. (2012). Adolescent Bullying and Personality: An Adaptive Approach. *Personality and Individual Differences*, Vol. 52, No. 2, 218-223.
- Busch, V., Laninga-Wijnen, L., van Yperen, T. A., Schrijvers, A. J. P. & De Leeuw, J. R. J. (2015). Bidirectional Longitudinal Associations of Perpetration and Victimization of Peer Bullying with Psychosocial Problems in Adolescents: A Cross-lagged Panel Study. *School Psychology International*, Vol. 36, No. 5, 532-549.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. & Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, Vol. 25, No. 2, 65-83.
- Čolović, P., Kodžopeljić, J. i Nikolašević, Ž. (2014). Upitnik PRONA: procena vršnjačkog nasilja kod učenika osnovnih i srednjih škola. *Primenjena psihologija*, god. 7, br. 3-1, 277-296.
- Čolović, P., Kodžopeljić, J., Mitrović, D., Dinić, B. & Smederevac, S. (2015). Roles in Violent Interactions in Early Adolescence: Relations with Personality Traits, Friendship and Gender. *Psihologija*, Vol. 48, No. 2, 119-133.
- de Bruyn, E. H., Cillessen, A. H., & Wissink, I. B. (2010). Associations of Peer Acceptance and Perceived Popularity with Bullying and Victimization in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, Vol. 30, No. 4, 543-566.
- Dinić, B., Sokolovska, V., Milovanović, I. i Oljača, M. (2014). Oblici i činioci školskog nasilništva i viktimizacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 46, br. 2, 399-424.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does Low Self-Regard Invite Victimization? *Developmental Psychology*, Vol. 34, No. 2, 299-309.
- Erdley, C. A., Loomis, C. C., Cain, K. M. & Dumas-Hines, F. (1997). Relations among Children's Social Goals, Implicit Personality Theories, and Responses to Social Failure. *Developmental Psychology*, Vol. 33, No. 2, 263-272.

- Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn, J. C., & Sanchez, P. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs. *Criminal Justice Review*, Vol. 32, No. 4, 401-414.
- Gleason, K. A., Jensen Campbell, L. A. & South Richardson, D. (2004). Agreeableness as a Predictor of Aggression in Adolescence. *Aggressive Behavior*, Vol. 30, No. 1, 43-61.
- Graham, S. & Juvonen, J. (1998). Self-Blame and Peer Victimization in Middle School: An Attributional Analysis. *Developmental Psychology*, Vol. 34, No. 3, 587-599.
- Guetzloe, E. (1999). Violence in Children and Adolescents – A Threat to Public Health and Safety: A Paradigm of Prevention. *Preventing School Failure*, Vol. 44, No. 1, 21-24.
- Hawker, D. S. & Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review of Cross-Sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 41, No. 4, 441-455.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization. *Deviant Behavior*, Vol. 29, No. 2, 129-156.
- Hunter, S. C. & Boyle, J. (2002) Perceptions of Control in the Victims of School Bullying: The Importance of Early Intervention. *Educational Research*, Vol. 44, No. 3, 323-336.
- Jensen Campbell, L. A., Adams, R., Perry, D. G., Workman, K. A., Furdella, J. Q. & Egan, S. K. (2002). Agreeableness, Extraversion, and Peer Relations in Early Adolescence: Winning Friends and Deflecting Aggression. *Journal of Research in Personality*, Vol. 36, No. 3, 224-251.
- Jones, L. M., Mitchell, K. J. & Finkelhor, D. (2012). Trends in Youth Internet Victimization: Findings from Three Youth Internet Safety Surveys 2000–2010. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 50, No. 2, 179-186.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annual Review of Psychology*, Vol. 65, No. 1, 159-185.
- Kim, M. J., Catalano, R. F., Haggerty, K. P. & Abbott, R. D. (2011). Bullying at Elementary School and Problem Behaviour in Young Adulthood: A Study of Bullying, Violence and Substance Use from Age 11 to Age 21. *Criminal Behaviour and Mental Health*, Vol. 21, No. 2, 136-144.
- Kodžopeljić, J., Smederevac, S., Mitrović, D., Dinić, B. & Čolović, P. (2014). School Bullying in Adolescence and Personality Traits: A Person-Centered Approach. *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 29, No. 4, 736-757.
- Loewenthal, K. M. (2004). *An Introduction to Psychological Tests and Scales, 2nd ed.* Hove: Psychology Press.
- Menesini, E., Nocentini, A. & Camodeca, M. (2013). Morality, Values, Traditional Bullying, and Cyberbullying in Adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 31, No. 1, 1-14.
- Moffitt, T. E. (2005). The New Look of Behavioral Genetics in Developmental Psychopathology: Gene-Environment Interplay in Antisocial Behaviors. *Psychological Bulletin*, Vol. 131, No. 4, 533-554.
- Mynard, H. & Joseph, S. (1997). Bully Victim Problems and their Association with Eysenck's Personality Dimensions in 8 to 13 Year-Olds. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 67, No. 1, 51-54.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors among US Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *Jama*, Vol. 285, No. 16, 2094-2100.
- Obradović, B. i Dinić, B. (2010). Osobine ličnosti, pol i starost kao prediktori zdravstveno-rizičnih ponašanja. *Primenjena psihologija*, god., br. 2, 137-153.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do.* Oxford: Blackwell.

- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (pp. 7–27). London: Routledge.
- Olweus, D. (2005). A Useful Evaluation Design and Effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, Vol. 11, No. 4, 389-402.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. J. M., Kaukainen, A., Landau, S. F., Fraczek, S. F. & Caprara, G. V. (1998). Cross-Cultural Evidence of Female Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, Vol. 24, No. 1, 1-8.
- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF. Preuzeto 10. aprila 2017. sa adrese <http://www.unicef.rs/files/nasilje-u-skolamaza-web.pdf>
- Rhee, S. H. & Waldman, I. D. (2002). Genetic and Environmental Influences on Antisocial Behavior: A Meta-Analysis of Twin and Adoption Studies. *Psychological Bulletin*, Vol. 128, No. 3, 490-529.
- Rigby, K. & Johnson, B. (2006). Expressed Readiness of Australian Schoolchildren to Act as Bystanders in Support of Children who are being Bullied. *Educational Psychology*, Vol. 26, No. 3, 425-440.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, Attractive, Well-Behaving, Unhappy: The Structure of Adolescents' Self-Concept and its Relations to their Social Behavior. *Journal of Research on Adolescence*, Vol. 8, 333-354.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the Peer Group: A Review. *Aggression and Violent Behavior*, Vol. 5, No. 2, 112-120.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and Reactive Aggression among School Bullies, Victims, and Bully-Victims. *Aggressive Behavior*, Vol. 28, No. 1, 30-44.
- Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, K. M. (1996). How do the Victims Respond to Bullying? *Aggressive Behavior*, Vol. 22, No. 2, 99-109.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. & Lagerspetz, K. M. (1999). Self-Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem, and Defensive Egotism as Predictors of Adolescents' Participation in Bullying Situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 25, No. 10, 1268-1278.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K. M. (1998). Stability and Change of Behavior in Connection with Bullying in Schools: A Two-Year Follow-up. *Aggressive Behavior*, Vol. 24, No. 3, 205-218.
- Schellenberg, R. (2000). Aggressive Personality: When Does it Develop and Why? *Virginia Counselors Journal*, Vol. 26, 67-77.
- Sentse, M., Kretschmer, T. & Salmivalli, C. (2015). The Longitudinal Interplay between Bullying, Victimization and Social Status: Age-Related and Gender Differences. *Social Development*, Vol. 24, No. 3, 659-677.
- Sharpe, J. P. & Desai, S. (2001). The Revised Neo Personality Inventory and the MMPI-2 Psychopathology Five in the Prediction of Aggression. *Personality and Individual Differences*, Vol. 31, No. 4, 505-518.
- Smederevac, S., Mitrović, D. i Čolović, P. (2010). *Velikih pet plus dva primena i interpretacija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Smith, P. K., Madsen, K. C. & Moody, J. C. (1999). What Causes the Age Decline in Reports of being Bullied at School? Towards a Developmental Analysis of Risks of Being Bullied. *Educational Research*, Vol. 41, No. 3, 267-285.
- Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of Schoolbullying with the Olweus Bully/Victim Questionary. *Aggressive Behavior*, Vol. 29, No. 3, 239-268.

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics, 6th ed.* Boston: Pearson.
- Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H. & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A Study of Childhood Personality and Participant Role in Bullying Incidents. *School Psychology International*, Vol. 24, No. 2, 131-146.
- Torlak, N. (2016). Figure of Juveniles in the Media Children as Victims and Observers of Violence. *Komunikacije, mediji, kultura*, god. 8, 213-224.
- Tremblay, P. F. & Ewart, L. A. (2005). The Buss and Perry Aggression Questionnaire and its Relations to Values, the Big Five, Provoking Hypothetical Situations, Alcohol Consumption Patterns and Alcohol Expectancies. *Personality and Individual Differences*, Vol. 38, No. 2, 337-346.
- Van der Wal, M. F., De Wit, C. A. & Hirasig, R. A. (2003). Psychosocial Health among Young Victims and Offenders of Direct and Indirect Bullying. *Pediatrics*, Vol. 111, No. 6, 1312-1317.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. & Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/victims and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, Vol. 41, No. 4, 672-682.
- Wang, J., Iannotti, R. J. & Nansel, T. R. (2009). School Bullying among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 45, No. 4, 368-375.
- Watson, H., Rapee, R. & Todorov, N. (2015). Forgiveness Reduces Anger in a School Bullying Context. *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 32, No. 11, 1642-1657.
- Zuckerman, M. (1991). *Psychobiology of Personality* (Vol. 10). Cambridge University Press.

Примљено: 30. 04. 2017.  
Прихваћено за штампу: 18. 06. 2017.

## VIOLENT BEHAVIOR AMONG MIDDLE SCHOOL CHILDREN: THE ROLE OF GENDER AND PERSONALITY TRAITS

**Abstract** *This paper examines the role of personality traits and gender in violent interaction among middle school children (11-15 age range). The aim of the research presented here was to determine the contribution of personality traits and gender to various aspects of violent interaction, i.e. predisposition towards and exposure to peer violence. The sample consisted of 344 students from 5th to 8th grade, the majority of whom were girls (60.8%). The instruments used in the research were a questionnaire designed to assess violent behavior in primary school children (PRONA) and the Big Five Plus Two inventory (the BF + 2 for children), designed to assess seven basic personality traits in primary school children. The results of a multivariate analysis of covariance suggest that boys tend to perpetrate and be exposed to violent behaviour more than girls, and also that certain personality traits contribute to the manifestation of these constructs. Exposure to violence is determined by low Extraversion, as well as higher levels of Neuroticism and Negative Valence. The traits that contribute most significantly to the tendency towards abusive behaviour are high levels of Aggression and Negative Valence as well as lower levels of Positive Valence. The most effective means of abuse prevention among middle school children is the setting up of prevention programs along with the detection of specific vulnerable groups of students, and the adjustment of these programs to students' personological traits.*

**Keywords:** *predisposition to violence, exposure to violence, personality traits, gender, middle school children*

## НАСИЛЬСТВЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ: РОЛЬ ПОЛА И КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

**Резюме** *Основное внимание в данной статье уделяется изучению роли личностных качеств и пола в насильственном поведении среди учеников старших классов основной восьмилетней школы. Цель исследования заключается в определении влияния особенностей личности и пола на различные аспекты насильственного взаимодействия: склонности и подверженности насилию сверстников. Исследование проведено на примере 344 учеников V-VIII классов основной школы, причем большее число девочек (60,8%). Инструменты, используемые в исследовании представляют собой анкету, предназначенную для оценки насильственного поведения детей школьного возраста (ПРОНА) и инвентарь Больших пять плюс два (БП + 2 - версия для детей), предназначенный для оценки семи основных аспектов личности у детей школьного возраста. Результаты многовариантного ковариационного анализа показывают, что мальчики более уязвимы и подвержены насилию, чем девочки, что индивидуальные черты личности способствуют проявлению этих конструктов. Подвластность насилию определяется низкой экстраверсией, увеличением невротизма и отрицательной валентностью. Тенденции к насильственному поведению в основном связаны с усилением агрессии и отрицательной валентности, а также с понижением положительной валентности. Наиболее эффективным способом превенции насильственного поведения в школьном возрасте является формирование превентивных программ с выявлением конкретных уязвимых групп учащихся и согласование этих программ с личностными характеристиками учащихся.*

**Ключевые слова:** *склонность к насилию, подвластность насилию, особенности личности, пол, основная школа*



Славица Б. Максич<sup>1</sup>

Институт за педагошка истраживања, Београд

Миросава М. Ђуришић Бојановић

Филозофски факултет, Универзитет у Београду

UDK-371.12:159.9-051

37.015.1

DOI:10.5937/nasvas1702337M

Прегледни рад

НВ год. LXVI 2/2017

## ДОПРИНОС ШКОЛСКОГ ПСИХОЛОГА ПРИМЕНИ ПРИНЦИПА ПОЗИТИВНЕ ПСИХОЛОГИЈЕ У РАЗВОЈУ ШКОЛЕ<sup>2</sup>

**Апстракт** Наш школски систем је у процесу трансформације и суочавања са значајним променама од општег интереса. Један од могућих праваца трансформације је развој позитивне школе као институције у којој се поред основних вредности и добробити свих укључених налази. У раду се разматра колико би у том процесу моли бити искористиени стручни потенцијали школских психолога. Циљ анализе био је да се преиспитају могућности примене принципа позитивне психологије у конципирању и реализацији улоге школског психолога, као и да се, у складу с тим, понуде одређене сујестиве за њихов практични рад. У тој сврху направљен је преглед теоријских основа и резултата истраживања о позитивном образовању, анализирани су нормативи и резултати истраживања о раду школског психолога у нашим школама и разматране перспективе њиховог даљег ангажовања са савременим теоријским организационим променама и развоја. Могућности за стварање позитивне школе потврђене су у низу истраживања. Наша образовна реформа предвиђа да школски психолог својим знањима и ангажовањем унапређује све аспекте рада у школи, као и односе између свих учесника у том процесу. Истраживачки налази о извршавању позитивне школе представљају подстицај, а позиција школског психолога основу за његово укључивање у мењање наше школе у правцу развијања позитивне школе. Закључено је да би школски психолози моли допринети развоју школе као позитивне институције када би њихове професионалне улоге биле редефинисане у складу са принципима позитивне психологије.

**Кључне речи:** школски психолог, принципи позитивне психологије, позитивни развој школе, професионална улога, школска пракса психолога

1 E-mail: smaksic@ipi.ac.rs

2 Чланак представља резултат рада на пројектима Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије (бр. 47008) и Од подстицања иницијативе, сарадње и креативности у образовању до нових улога и идентитета у друштву (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011-2017).

## Увод

Наш школски систем налази се у процесу трансформације и суочавања са значајним питањима од општег интереса (Spasenović et al., 2015). Реформа образовања најављена је као демократизација, децентрализација и професионализација образовног система и свих његових делова (Ковач Серовић и Levkov, 2002). Процеси демократизације школског система и образовање за демократију оцртали су пожељне правце промена дефинишући њихова кључна начела: уважавање различитости, партиципативност, једнакост, доступност и инклузивност, флексибилност, ефективност са посебним нагласком на уважавање различитих субјективних перспектива учесника у образовању (Gutvajn & Vujačić, 2016; Kovač Cerović i sar., 2004; Vujačić i sar., 2011). Дефинисано је опредељење да се наставни рад прилагођава индивидуалним могућностима, потребама и интересовањима, како би се сваком ученику омогућило да развије знања и вештине одређене исходима образовања.

Један од могућих праваца трансформације наше школе, а који би био у складу са спроведеним и планираним променама, јесте њен развој у правцу стварања позитивне школе која подржава позитиван развој појединца. Позитиван развој појединца и институција дефинисан је као главни циљ и предмет проучавања психолошког правца који је развијен на идејама хуманистичко-егзистенцијалистичке традиције у психологији (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Према уверењу заступника позитивне психологије, школа би требало да постане позитивна институција у којој се поред постигнућа вреднује и добробит свих укључених страна (Seligman et al., 2005). Исти извори изражавају уверење да психолози који раде са школом треба да учествују у примени принципа позитивне психологије, који промовишу здравље и добробит, на све учеснике васпитно-образовног процеса и саму школу као институцију (Gable & Haidt, 2005; Linley & Joseph, 2004; Seligman et al., 2005).

Школска 2015/2016. година донела је најаву да треба да се смањи број запослених у образовању и да се повећа норма за рад школских психолога и других стручних сарадника, што је ризик за обављање послова из њиховог делокруга. Једно од главних питања односи се на то ко ће и где обављати послове примарног психолошког збрињавања ученика и других учесника васпитно-образовног процеса, с обзиром на пораст потреба за таквом интервенцијом. Тим поводом покренута је јавна расправа о статусу школских психолога, која је завршена предлогом промена у раду и улози школског психолога на националном конгресу психолога (2017). Нови закон о основама система образовања и васпитања предвиђа веће укључивање стручних сарадника у координацију сарадње савета родитеља школе, општинских савета, али и веће укључивање у обезбеђивање спровођења стратешких одлука надлежних органа. Стручно удружење психолога предлаже да се, поред заједничких послова стручних сарадника, јасно дефинишу посебни послови и одговорности сваког стручног сарадника.

Предмет интересовања у овом раду је питање у којој мери би, у процесу увођења принципа позитивне психологије у наше школе, могли бити искоришћени стручни потенцијали школских психолога. Циљ анализе био је да се преиспитају могућности примене принципа позитивне психологије у конципирању и реализацији улоге школског психолога, као и да се, у складу с тим, понуде одређене сугестије за

њихов практични рад, у контексту актуелних и планираних промена школског система и образовања у целини. У те сврхе направљен је преглед теоријских основа о позитивном образовању и резултата истраживања о развоју позитивне школе; затим су разматрани нормативи и резултати истраживања о раду школских психолога у нашим школама, док су у завршном делу дискутоване перспективе њиховог даљег ангажовања са становишта савремених теорија организационих промена и развоја.

## Позитивно образовање и позитивна школа

Промене у психологији у претходне две деценије померају фокус интересовања у науци и психолошкој пракси са проблема и недостатака на развој појединца и установа у којима људи живе и раде. Уверени да психологија треба да се посвети људима тако да им помогне да буду јачи и продуктивнији и да остваре потенцијале које имају, Селиџмен и Чикзенмихалји (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) предлажу нов психолошки правац који називају позитивна психологија. Главне теме позитивне психологије постају: позитивна искуства, позитивне личности, позитивне комуникације и позитивне институције. Поља која проучава позитивна психологија су вредна субјективна искуства, позитивне индивидуалне црте и грађанске врлине.

Највредније субјективно искуство представља добробит која обухвата кључне људске потребе за давањем смисла свом животу и за самореализацијом, које су дефинисане још у хуманистичко-егзистенцијалистичкој традицији. Психолошку добробит коју дефинише позитивна психологија чине: сврховитост живота – степен у којем појединац доживљава свој живот сврховитим и смисленим; аутономија – да особа живи у складу са сопственим уверењима; лични раст – прилике да особа користи и развија своје таленте и потенцијале; овладавање/прилагођавање окружењу – да особа поседује знања, вештине и компетенције да успешно одговара на захтеве окружења и решава животне проблеме; позитивни односи – квалитет и дубина повезаности са значајним другима; самоприхватање – свест о себи, својим могућностима и ограничењима (Ryff, 2014).

Позитивне индивидуалне црте чине: капацитет за љубав и рад, храброст, интерперсоналне вештине, естетска осетљивост, истрајавање, опраштање, промишљеност, духовност, таленат и мудрост (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Позитивне институције подржавају развој и испољавање позитивних црта које са своје стране подстичу позитивна лична искуства (Peterson & Park, 2003). На овај начин институције покрећу појединце да доприносе стварању средине у којој ће се вредновати, подржавати и остваривати субјективна и психолошка добробит, и доприносе општој друштвеној добробити. Школа је једна од носећих институција савременог друштва која мора да претрпи знатне промене да би постала институција која доприноси индивидуалној и друштвеној добробити.

Представници позитивне психологије критикују школу зато што пружа оруђа за постигнуће, док родитељи желе добробит за своју децу (Seligman et al., 2009). Фокусираност образовних институција на оно што омета њихов рад је толика, да се стиче утисак како је њихов главни циљ самоодржање. Такво опредељење доводи до

тога да се школа задовољава постизањем стања у којем су ти ометајући фактори под контролом, занемарујући притом потребе и циљеве актера васпитно-образовног процеса, које чине добробит и срећа, лични развој, уживање у учењу и сазнавању, коришћење сопствених талената и креативности итд. Школа је образовна установа у којој су тешкоће у индивидуалном развоју изузетак, а не правило, и школски психолог не треба да се бави само тим тешкоћама. Школа захтева подршку учењу и позитивном развоју ученика, полазећи од онога што дете зна и фокусирајући се на оно што може да постигне (Furlong et al., 2014).

Резултати испитивања о ефектима увођења принципа позитивне психологије у школе потврђују да су принципи позитивне психологије довели до раста учениковог осећања добробити, олакшавали његово учење и увећавали његово постигнуће (Seligman et al., 2005; 2009). У испитивању које је рађено у Аустралији, позитивно образовање је укључено у већину наставних програма, од језика и књижевности до спорта, музике, ликовних уметности, религијског образовања и друге активности, као што је богослужење у школи. На пример, у оквиру енглеске књижевности коришћене су технике означавања снага карактера и резилијентности у анализи књижевних дела. Сличне методе су користили наставници музичке културе да би подржали ученике када је њихово извођење било лоше, док су наставници ликовне културе предавали о уживању у лепом. На географији су вођене дискусије о томе како се може мерити срећа различитих народа. У оквиру физичке културе, наставници су упућивали ученике да не киње чланове тима који су били најлошији у игри и да користе вођену имагинацију за умирење пре такмичења, а после утакмице су разговарали са њима о пропуштеним шансама.

Позитивно образовање и позитивна школа представљају велики изазов за науку и праксу, па су разумљиве примедбе које им се упућују. Главна примедба се односи на недовољну истраженост школе као позитивне институције, док се у области разумевања позитивних емоција и позитивних црта види знатан напредак (Kristjánsson, 2012). С друге стране, поборници позитивног образовања верују да се школе могу развити у позитивне институције и као такве допринети развоју целокупног друштва (White, 2016). Да би се школе развиле у позитивне институције, оне треба да усвоје добробит као свој оперативни циљ и да раде на остваривању његових мерљивих аспеката. Могућности за развој школа у позитивне институције виде се у изграђивању лидерских капацитета, дефинисању и мерењу добробити, подстицању резилијентности, развоју стратегије добробити, изграђивању капацитета особља, примени научно заснованих програма добробити, као и евалуацији и развоју модела позитивних промена.

Уз све уважавање позитивних ефеката позитивног образовања, превладава уверење да позитивно образовање још увек не може да се нормира и уђе у образовне прописе (White & Murray, 2015). Препреке које морају бити решене пре тога односе се на уверења наставника, просветних власти и шире заједнице о томе да је: потребно пуно новца за обуку особља о позитивном образовању; добробит је много мање важна од стицања базичних писмености; посвећивање добробити је супротно раду на битнијим образовним циљевима, као што је базична писменост; позитивно образовање не може да пружи специфична упутства која су потребна наставницима за рад са великим бројем различитих ученика; то је сувише теоријски и недовољно

практичан приступ; принципи позитивног образовања нису најважнији за добро вођење образовног процеса; оно не може да реши све проблеме у школи; то је изговор за просветне власти да се не баве битним питањима, као што је ниско постигнуће у кључним компетенцијама.

Критичари који имају примедбе на стварање позитивне школе тврде да нема довољно емпиријских потврда о доприносу принципа позитивног образовања његовој ефективности (Kristjánsson, 2012). Подаци о позитивним личним цртама, моралним врлинама, резилијентности и позитивним емоцијама у искуству „тока“ у учионици и фацилиторима ученикових личних ресурса нису једнозначни нити довољно уверљиви да би се могли уопштавати. Указује се на концептуалну неусаглашеност позитивне психологије са препорученим образовним интервенцијама и закључује да позитивни психолози треба још да истражују школу као позитивну институцију. Један од могућих разлога је то што су програми који подржавају добробит ученика увођени без обраћања пажње на вредности које већ постоје у раније формираном одељењу, секцији или спортском тиму. Има још нерешених питања у филозофским поставкама чија је последица тензија у вези с подршком добробити у образовним установама (Peterson & Park, 2014; Rakić, 2017 ; White, 2016).

### **Статус и професионални идентитет школског психолога у нашим школама**

Оснивањем педагошко-психолошке службе у нашим школама шездесетих година XX века створени су предуслови за систематски/континуирани стручни и професионални допринос квалитету рада једног од најсложенијих друштвених система. Деведесетих година XX века одустаје се од концепта службе и прелази на категорију ангажовања стручних сарадника. Према сада важећим прописима, школа може да запосли једног извршиоца на пословима школског психолога или школског педагога ако има између 16 и 24 одељења (*Pravilnik o kriterijumima i standardima za finansiranje ustanove koja obavlja delatnost osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2015).

Већина школа има стручне сараднике међу којима су доминантни школски психолози и школски педагози. У неким школама психолози су ангажовани део радног времена као школски психолози, док други део радног времена раде као наставници. Школски психолог се ангажује на пословима који су углавном слични пословима школског педагога. Ради се о учешћу у осигурању и унапређивању квалитета образовно-васпитног рада; праћењу остваривања програма образовања и васпитања; старању о остваривању циљева и стандарда постигнућа; вредновању резултате свих; и предузимању мера за јединствен и усклађен рад с ученицима и одраслима. Школски психолог као стручни сарадник треба да има образовање стечено на високошколској установи од најмање 30 бодова и шест бодова праксе у установи (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009).

Актуелни циљеви рада школског психолога слични су онима који су дефинисани од почетка њиховог ангажовања у школи (Genç i Jovanović, 1985; *Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika*, 2012; *Programski zadaci pedagoško-psihološke službe u školama*, 1970). Упоредна анализа указује на то да се од школског психолога тражи да

учествује у стварању оптималних услова за развој ученика и остваривање образовно-васпитног рада; прати и подстиче развој ученика; развија сарадњу са породицом ученика и пружа подршку родитељима на јачању њихових васпитних компетенција; учествује у праћењу и вредновању образовно-васпитног рада; сарађује с институцијама значајним за рад школе; и стално се усавршава. Као специфични послови школског психолога издвојени су: подршка јачању наставничких компетенција и њиховом професионалном развоју; праћење и вредновање остварености општинских и посебних стандарда постигнућа ученика и предлагање мера за унапређивање; подршка отворености школе према педагошким иновацијама.

Искуства из школске праксе потврђују да су се школски психолози ангажовали на пословима које су предвидели програмски документи са више и мање успеха. Преглед литературе открива да су школски психолози учествовали у програмирању рада школе, наставних садржаја редовне, допунске и додатне наставе и специјалног образовног рада; у вредновању рада ученика, планирању слободних активности, друштвено корисног рада и васпитања за избор професије; као и стручног усавршавања наставника (Bogunović, 2006; Čordašić, 1980; Karović i Korica Tošović, 1980; Marković, 1997; Radoš, 1989; Tisinović, 1990 Živković, 1980). Школски психолози су најчешће имали задатак да подржавају развој детета и помажу у превазилажењу застоја у вези с учењем и другим аспектима индивидуалног развоја. Резултати испитивања показују да су школски психолози били више оријентисани „клинички“ него „педагошки“ у свом раду, као и да нису били довољно усмерени на иновирање васпитно-образовног рада (Genc i Jovanović, 1985; Petrović i Dimitrijević, 2013).

С друге стране, испитивања показују да су сами школски психолози као изузетно значајне делатности свога рада видели индивидуално и групно саветовање ученика, док су као специјално психолошке делатности издвојили психолошку процену, индивидуално и групно саветовање и пружање консултативних услуга (Petrović i Dimitrijević, 2013). Значај истраживачког приступа је препознат, али недовољно присутан у раду школског психолога (Maksić i Đerić, 2016). Пред последњу велику реформу образовања, која је започела 2001. године, школски психолози су заједно са другим стручним сарадницима виђени као особе које су могле да пруже велику помоћ у усаглашавању потреба свих интересних група, од ученика до просветних власти, у мењању школе, али се то није десило (Ђуришић Војановић, 2001; Максич и Павлович, З., 2013). Поставља се питање какве су могућности школских психолога да више допринесу превазилажењу актуелних проблема у образовању, с обзиром на професионалну улогу и статус који имају, и да оправдају своје присуство у школи у контексту рационализације запослених?

Ранија истраживања спроведена код нас указала су на то да развој професионалног идентитета школског психолога као стручног сарадника захтева стално преиспитивање његових уверења о сопственом индивидуалном развоју, дOMETИМА образовања и утицају ширег окружења на рад у школи (Gutvajn i Ševkušić, 2013). Потреби за посебним стручним усавршавањем школског психолога, која је континуирана, треба додати њихово веће ангажовање у струковним удружењима него досада (*Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju znanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, 2012).

Струковна удружења школских психолога треба да постану институције које интензивније подржавају професионални развој својих чланова. Како је већ истакнуто, примена позитивног образовања захтева даље испитивање његових ефеката на институционалном нивоу. У овај процес могу да се укључе психолози чије је радно место у школи. Истовремено, они имају прилику да развијају сопствени професионални идентитет као сарадници који не само да брину о добробити других, него јој и доприносе.

### Улога школског психолога у позитивном развоју школе

Како би се могао пројектовати рад и улоге школског психолога, као специфичног профила стручњака који треба да буде део стандардног школског тима, пошто се ужи делокруг рада школског психолога тиче свих ученика? На основу искуства у комбиновању принципа позитивне психологије са добром наставном праксом и образовним парадигмама које промовишу оптимални развој и субјективну и психолошку добробит или лични раст у школском окружењу, формиран је модел позитивног развоја школе (Norrish et al., 2013). Модел се састоји од домена преко којих се уводе промене и области не које се утиче, а које доприносе јачању карактера. Домени промена обухватају школско особље, наставне активности и друге аспекте рада и живота у школи. У сва три домена ради се на подстицању доживљавања и остваривања позитивних емоција, позитивног ангажовања, позитивног постигнућа, позитивних сврха, позитивних односа и позитивног здравља.

Скренућемо пажњу на две технике које су развијене и коришћене у раду с ученицима, а односе се на развијање увида у сопствене капацитете, њихово коришћење и развијање (Seligman et al., 2005). Прва техника се зове *Три добре ствари*, а од ученика тражи да сваког дана запише три најбоље ствари које су му се десиле у току дана и да о томе размишља. Друга техника се може слободно превести као *Коришћење значајних ствари на дружи начин*, а подразумева подстицање ученика да идентификују своје најјаче стране и да их користе не само имплицитно и уобичајено, него да истражују и користе своје капацитете на што разноврсније и другачије начине. Описане технике представљају врло погодна оруђа која могу бити од користи за унапређење рада у школи и ван школе јер су прикупљени знатни емпиријски докази о повољном дејству коришћења ових техника на смањење депресивних симптома код испитаника различитих социодемографских карактеристика (Ryff, 2014; Seligman et al., 2007) Крајњи резултат треба да буде лични раст и добробит свих учесника, што значи да се осећају добро и да добро раде.

Школски психолози би могли да примењују принципе позитивне психологије у свим аспектима свога рада, као што су: рад на формирању ученичких колектива, професионална оријентација, рано откривање даровитих, превенција вршњачког насиља, унапређивање међуљудских односа и школске климе, унапређивање сарадње са родитељима итд. Пројекције савременог развоја организације, као и школе, фаворизују идеју о важности позитивног развоја запослених, пре свега њихових креативних потенцијала. Када је реч о школи, реч је о једној од најзначајнијих дебата у чијем фокусу је питање како подстицати развој способности и талената, како

оснаживати инвентивност и креативност и ученика и наставника, са претпоставком да су ова два феномена повезана. Школски психолог поседује професионалну компетентност за учешће у свим фазама сложеног процеса подстицања креативности у школи (Maksić, 2006).

Испитивања потврђују пресудну улогу директора школе у стварању и одржавању позитивне школске климе која чини битан аспект школске културе (Engels et al., 2008). Културу стимулативног професионалног развоја имале су школе чији су директори у свом раду и односу са сарадницима били оријентисани на постигнуће, примењивали трансформативно вођство, преферирали задатке који се односе на образовне теме и управљање људима, и ефикасно управљали временом, тако да су највише времена могли да посвете својој преферираној улози и компонентама радних задатака. Директор који је трансформативни лидер био је способан да утиче на понашање и ставове наставника тако што их је инспирисао, индивидуално разматрао њихове захтеве и интелектуално их стимулисао. Профили директора из школа у којима је школска култура била проблематична били су разнородни и није их било лако уопштити. За те директоре било је заједничко то што је постојао раскорак између улоге са којом су желели да се идентификују, њихових приоритета и послова које су обављали.

Психолози који раде у школи треба да, у сарадњи са свим учесницима васпитно-образовног процеса, развијају климу подршке и усмерености на снаге и отпорност учесника у васпитно-образовном процесу (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Позитиван развој је усмерен на људске снаге и врлине у циљу олакшавања оптималног функционисања (Venson et al., 2007). То је шанса за преформулисање циљева рада школског психолога и његово ангажовање на развоју учесника васпитно-образовног рада и школе као институције. На пример, у испитивању способности ученика треба утврдити шта ученик може да уради, које капацитете има, каква су му интересовања, аспирације итд. У саветодавном раду, који је раније водио ка терапији и клиничком приступу изван школе, сада се прелази на позитивне интервенције које су предвиђене за терапијски рад уопште. Школски психолог може да помогне у укључивању позитивних тема у наставне програме одређених наставних предмета и других школских активности, као и у мењању школске климе у правцу већег вредновања позитивних догађаја.

Постоје велике потребе у школама за стручњацима који ће обављати послове школског психолога. Штавише, већа ефикасност и ефективност ове службе захтевала би повећање броја стручњака у односу на квоту предвиђену досадашњим прописима. Када се планира рационализација одређене организације или комплексног система какав је образовни, неретко се заступа краткорочна економска рачуница: смањити број запослених тако што ће се повећати број ученика по запосленом. Ограничења поменутог приступа уочена су и у организационој теорији и пракси. Теоријски он негира базичну претпоставку савремених организација о запосленима као кључном ресурсу развоја организације. Када се запослени отпуштају с образложењем економске рационализације, порука је да запослени нису ништа више него трошак организације. Практика отпуштања као смањења трошкова показала је лоше ефекте на рад, поверење и приврженост циљевима радне организације и оних



запослених који су остали у организацији. Како стручњаци у овој области закључују, лоши ефекти отпуштања могу се изразити директним финансијским еквивалентом (Millward, 2005).

Теорија и пракса организационих промена и развоја указује на још неке посебно важне аспекте за реформу образовног система. Показало се да планирани програми организационих промена у различитим срединама и организационим праксама не доводе до планираних исхода, а тешкоће у примени јављају се почев од припремне фазе (Choi & Ruona, 2011; Dibella, 2007; Ђуришић Бојановић & Savković, 2010). Наша искуства са реформама образовног система у складу су са поменутиим праксама. Анализе фактора и разлога поменутог раскорака показале су да је неопходна припрема промене, као и непосредне интервенције у току примене, а затим примена стратегија оснаживања нове праксе. Овај захтев важи независно од тога који се теоријски модел користи као теоријско полазиште у концептуализацији промене (Ђуришић Бојановић, 2015).

Пошто припрема запослених и примена програма промена захтева професионални рад на спремности запослених за промене, рационални приступ реформи образовања захтевао би додатно запошљавање компетентних стручњака, уместо смањивања њиховог броја отпуштањем. Организационе промене, без обзира на то колике су, изискују интерни тим и/или тимове и појединце који ће реализовати планиране промене. Психолози у свом базичном образовању стичу компетенције које се тичу управљања организационим променама, односно за рад са различитим, видљивим и скривеним отпорима променама, са нетолерисањем неизвесности као и осмишљавањем комуникација за мотивисање и подстицање запослених на додатно улагање напора. Психолози би из тог разлога имали важну улогу у процесу трансформације и реформе васпитно-образовног система.

## Закључак

Идеја о развоју позитивне школе вредна је труда, иако резултати истраживања указују на низ тешкоћа на које се наилази у пракси. Концепт позитивне школе, која представља пријатно место где се ученици добро осећају док уче, сагласан је променама које се дешавају у нашем школском систему. Школски психолог је у прилици да иницира, подстиче, координира и организује примену неких од аспеката позитивног образовања у оквиру послова које предвиђа његово радно место. Може се кренути са малим пројектима и акцијама, у сарадњи са другим стручним сарадницима ако их школа има, са неким високомотивисаним наставницима, уз сагласност директора школе и родитеља ученика. Свака успешна акција отвара простор за друге акције и даље ширење идеје о позитивној школи. Остаје отворено питање да ли ће те могућности препознати надлежни и да ли ће бити искоришћене на добробит свих учесника васпитно-образовног процеса и образовања у целини.

Присуство школских психолога у школи представља предност која још није довољно искоришћена, а стварање услова за њихов ефикаснији и ефективнији рад у будућности захтева промене како окружења тако и улоге школских психолога.

Активности које би могле побољшати статус школског психолога у школи и образовном систему у целини односе се на повећање његовог доприноса остваривању циљева образовања и васпитања усмерених на позитиван развој појединца. Проактивна улога школског психолога обухвата: његово ангажовање у припреми и остваривању акционих планова који се могу реализовати, већу промоцију резултата рада школског психолога у школи и шире у заједници, боље повезивање школског психолога са колегама на локалном, регионалном и националном нивоу. Даље дефинисање послова и услова рада школског психолога из угла позитивне психологије наговештава још већи значај овог стручњака у развојној перспективи школе.

## Литература

- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. & Sesma, A. (2007). *Positive Youth Development: Theory, Research and Applications. Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Inc., published online, doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0116
- Bogunović, B. (2006). Kompetencije psihologa u muzičkoj školi. *Inovacije u nastavi*, god. 19, br. 4, 111-118.
- Choi, M. & Ruona, W. E. A. (2011). Individual Readiness for Organizational Change and its Implications for Human Resource and Organization Development. *Human Resource Development Review*, Vol. 10, No. 1, 46-73.
- Čordašić, M. (1980). Školski psiholozi i vaspitanje za humane odnose među polovima. *Nastava i vaspitanje*, god. 29, br. 3, 503-508.
- Dibella, A. J. (2007). Critical Perceptions of Organizational Change. *Journal of Organizational Change*, Vol. 7, No. 3-4, 231-242.
- Đurišić Bojanović, M. (2001). Stavovi stručnih saradnika prema aktuelnim problemima škole. *Nastava i vaspitanje*, god. 50, br. 5, 514-531.
- Đurišić Bojanović, M. & Savković, M. A. (2010). Workforce Organizational Flexibility: Readiness for Change, *Strategic Management*, Vol. 15, No. 2, 22-31.
- Đurišić Bojanović, M. (2015). *Psihologija organizacionih promena i razvoja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bauckenooghe, D. & Aelterman, A. (2008). Principals in Schools with a Positive School Culture. *Educational Studies*, Vol. 34, No. 3, 157-172.
- Furlong, M. J., Gilman, R. & Huebner, E. S. (2014). *Handbook of Positive Psychology in Schools*, 2nd edition. London: Routledge.
- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, Vol. 9, No. 2, 103-110.
- Genc, L. i Jovanović, M. (1985). Školska psihološka služba u Vojvodini, istorijat, stanje, perspektive. *Psihologija*, god. 18, br. 3-4, 199-211.
- Gutvajn, N. & Vujačić, M. (Eds.) (2016). *Challenges and Perspectives of Inclusive Education*. Belgrade: Institute for Educational Research and Faculty of Teacher Education; Volgograd: Volgograd State Socio-Pedagogical University.

- Gutvajn, N. i Ševkušić, S. (2013). Kako stručni saradnici doživljavaju školski neuspeh učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 45, br. 2, 342-362.
- Karović, D. i Korica Tošović, R. (1980). Funkcija i programiranje rada školskog pedagoga i psihologa u obrazovnim centrima srednjeg usmerenog obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, god. 29, br. 3, 483-489.
- Kovač Cerović, T., Grahovac, V., Stanković, D., Vuković, N., Šćepanović, D., Nikolić, G. i Toma, S. (2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve: izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Kovač Cerović, T. i Levkov, Lj. (ur.) (2002). *Kvalitetno obrazovanje za sve: put ka razvijenom društvu*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Kristjánsson, K. (2012). Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Botles?. *Educational Psychologist*, Vol. 47, No. 2, 85-105.
- Linley, P. A. & Joseph, S. (Eds.) (2004). *Positive Psychology in Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. i Đerić, I. (ur.) (2016). *Razvoj istraživačke prakse u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Максич, С. и Павлович, З. (2013). Современная школа в переходном обществе в Сербии. *Известия Волюнтарскої Юсударственої Педагогічної університетської*, год. 2, 114-120.
- Marković, J. (1997). Uloga stručnih saradnika u kreiranju nastavnog procesa – uvođenje edukativnih radionica u praksu. *Inovacije u nastavi*, god. 15, br. 49, 312-318.
- Millward, L. (2005). *Understanding Occupational and Organizational Psychology*. London: SAGE.
- Norrish, J. M., Williams, P., O' Connor, M. & Robinson, J. (2013). An Applied Framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, Vol. 3, No. 2, 147-161.
- Peterson, C. & Park, N. (2003). Positive Psychology as the Evenhanded Positive Psychologist Views It. *Psychological Inquire*, Vol. 14, 141-146.
- Peterson, C. & Park, N. (2014). Meaning and Positive Psychology. *International Journal of Existential Psychology and Psychotherapy*, Vol. 5, No. 1, 2-8.
- Petrović, D. i Dimitrijević, B. (2013). Kako školski psiholozi vide svoju profesionalnu ulogu? *Nastava i vaspitanje*, god. 62, br. 3, 421-437.
- Pravilnik o kriterijumima i standardima za finansiranje ustanove koja obavlja delatnost osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2015). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 36/2015; 72/2015.
- Pravilnik o kriterijumima i standardima za finansiranje ustanove koja obavlja delatnost srednjeg obrazovanja i vaspitanja* (2015). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2015.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 5/2012.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju znanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2012). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 13/2012.
- Rakić, V. (2017). How and Why to Become Better, How and Why to Become Good. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, Vol. 26, No. 3, 358-363.
- Programski zadaci pedagoško-psihološke službe u školama (1970). *Psihologija*, god. 3, br. 2, 279-283.
- Radoš, R. (1989). Status i doprinos stručnih saradnika u školi. *Inovacije u nastavi*, god. 7, br. 2, 149-151.

- Ryff, D. C. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy Psychosomatics*, Vol. 83, No. 1, 10-28.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology, An introduction. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 5-14.
- Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, L. & Gillham, J (2007). The Optimistic Child: A Proven Program to Safeguard Children against Depression and Build Lifelong Resilience. Retrieved July 20, 2017 from the World Wide Web <http://www.houghtonmifflinbooks.com>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, Vol. 35, No. 3, 293-311.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Intervention. *American Psychologist*, Vol. 60, 410-421.
- Spasenović, V., Hebib, E. & Maksić, S. (2015). Serbia. In W. Hörner, H. Döbert, R. L. Reuter, & B. von Kopp (Eds.), *The Education Systems of Europe* (pp. 709-723). London: Springer.
- Tisinović, S. (1990). Učešće psihologa u ostvarenju programa profesionalne orijentacije. *Inovacije u nastavi*, god. 8, br. 2, 79-81.
- Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. i Đerić, I. (ur.) (2011). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji, Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- White, M. A. (2016). Why Won't it Stick? Positive Psychology and Positive Education. *Psychology of Well-Being*, Vol. 6, No. 2. Retrieved July 21, 2017 from the World Wide Web <https://psywb.springeropen.com/articles/10.1186/s13612-016-0039-1>
- White, M. A. & Murray, A. S. (2015). Building a Positive Institution. In M. A. White & A. S. Murray (Eds.), *Evidence-Based Approaches in Positive Education*. Dordrecht: Springer.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013.
- Živković, D. (1980). Uloga školskog psihologa u reformisanoj školi. *Psihologija*, god. 13, br. 1-2, 17-21.

Примљено: 13. 07. 2017.

Коригована верзија текста примљена: 10. 10. 2017.

Прихваћено за штампу: 13. 10. 2017.

## THE SCHOOL PSYCHOLOGIST'S ROLE IN IMPLEMENTING THE PRINCIPLES OF POSITIVE PSYCHOLOGY IN THE DEVELOPMENT OF THE SCHOOL

**Abstract** *The Serbian school system is currently undergoing a transformation process, dealing with important issues of interest to society as a whole. One of the possible directions of this transformation is the development of a positive school as an institution in which value is placed not only on achievement but also on the wellbeing of all parties. This paper considers to what extent the professional potential of school psychologists could be utilized in this process. The analysis presented here aims to reassess the possibilities of applying the principles of positive psychology to defining and implementing the role of school psychologists, and to put forward along these lines certain suggestions for their practical work. For this purpose, we have reviewed the theoretical foundations of positive education and related research findings, analysed regulations and research findings regarding the work of school psychologists in Serbian schools, and discussed prospects for their further engagement from the standpoint of contemporary theories of organizational changes and development. The possibilities for creating a positive school have been corroborated through numerous studies. According to Serbian school regulations, the school psychologist is expected to be engaged in improving all aspects of work in a school, as well as relationships between all participants in that process. Research findings on building a positive school provide a stimulus, while the position of the school psychologist provides the basis for his or her engagement in the process of transforming Serbian schools into positive schools. The conclusion is that school psychologists could contribute to the development of the school as a positive institution provided their professional role is redefined in accordance with the principles of positive psychology.*

**Keywords:** *school psychologist, principles of positive psychology, positive school development, professional role, school psychologist's practice*

## РОЛЬ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В ПРИМЕНЕНИИ ПРИНЦИПОВ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ШКОЛЫ

**Резюме** *Наша школьная система находится в процессе трансформации и решения важных вопросов, представляющих общий интерес. Одним из возможных направлений трансформации является развитие позитивной школы как института, в котором, помимо успеваемости, высоко ценится благосостояние всех вовлеченных сторон. В статье рассматриваются возможности и способы использования в этом процессе профессиональных компетенций школьных психологов. Целью анализа было изучение возможностей применения принципов позитивной психологии в разработке и реализации роли школьного психолога и, в соответствии с этим, приведение конкретных предложений по их практической работе. Для этих целей сделан обзор теоретических основ и результатов исследований позитивного образования, проанализированы стандарты и результаты исследования о работе психолога в наших школах, рассмотрены перспективы их дальнейшего участия с точки зрения современных организационных теорий. Возможности создания позитивной школы подтверждены в ряде исследований. В наших образовательных документах предусматриваются роли школьного психолога, который своим знанием и работой должен улучшать все аспекты процесса обучения, а также отношения между всеми участниками этого процесса. Результаты исследований по созданию позитивной школы представляют собой стимул, а роли школьного психолога – основание для его участия в реформе в направлении развития позитивной школы. Сделан вывод о том, что школьные психологи могут способствовать развитию школы как положительного учреждения, если бы их профессиональные роли были переопределены в соответствии с принципами позитивной психологии.*

**Ключевые слова:** *школьный психолог, принципы позитивной психологии, развитие школы, профессиональная роль, школьная практика психолога*

## БАСНА У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА УЧЕНИЧКИХ СХВАТАЊА СОЦИЈАЛНИХ ОДНОСА И МОТИВА ЉУДСКОГ ПОНАШАЊА<sup>2</sup>

**Апстракт** У раду се са теоријској и емпиријској аспектима разматра значај аналитичко-синтетичкој проучавања басни, с циљем да се установи да ли функционално изабран методички приступ током наставне интервенције басни унапређује развој способности схватања социјалних односа и мотива људској понашања код ученика млађеј школској узраси. Истраживање је спроведено методом експеримента са паралелним групама на узорку (N = 82) који је одабран из популације ученика четвртој разреда основних школа у Републици Србији. Уједначеност група статистички смо контролисали анализом коваријансе. У експерименталној групи су реализована континуирана вежбања у анализирању басни које се тичу мотива људској понашања и односа међу људима. Резултати истраживања показују да је, под утицајем експерименталној програма, код експерименталне групе дошло до значајној побољшања нивоа и квалитета способности схватања социјалних односа, али да пол ученика није битно утицао на развој схватања социјалних односа и мотива људској понашања. Резултати истраживања представљају допринос истраживању васпитне вредности басне, као и могућности систематској утицања на развој личности.

**Кључне речи:** басна, схватање социјалних односа, мотиви људској понашања, ученици млађеј школској узраси

### Увод

У оквиру остваривања циљева наставног процеса, ученици упоредо с усвајањем знања у вези с наставним садржајима усвајају и социјалне вештине које доприносе да се ученици успешно интегришу у друштвену средину и постану њени активни чланови (Zins et al., 2007). Поред интелектуалних способности, за успешно сналажење у друштву значајно је и схватање међуљудских односа, као и добро сналажење у њима. Буљубашић Кузмановић истиче да је „школа једно од првих и најважнијих места где се стварају, развијају и увежбавају међуљудски односи“ (Buljubašić Kuzmanović, 2012: 46),

<sup>1</sup> E-mail: cutoiko@open.telekom.rs

<sup>2</sup> У овом чланку је приказан део резултата истраживања обављеног за потребе израде докторске дисертације аутора рада под насловом *Методичка интерпретација басне у млађим разредима основне школе*, одбрањене на Учитељском факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу 2015. године.

јер омогућава оптимални развој ученика обезбеђујући васпитне моделе (Krnjajić, 2002) и пружа подршку на путу ка подстицању позитивних социјалних понашања која су императив друштва (Jevtić i Vasić, 2014).

Настава, поред образовног, има и васпитни карактер, те је изузетно важан избор наставних садржаја, као и начин реализације тих садржаја. Због специфичних циљева и задатака које остварује, настава књижевности заузима значајно место у наставној комуникацији. Књижевни текстови васпитном компонентом подстичу и негују ученичке способности, проширују домен учења (Havelka, 1978), утичу на формирање модела понашања (Bajić i Jovanović, 2003; Ilić, 2003), као и на развој позитивних особина личности (Nikolić, 1992), а обилују и садржајима у којима су описани бројни социјални односи, поступци појединаца и група, те представљају материјал који може развијати способности у оквиру социјалне интелигенције (Zlatković, 2010).

У раду се разматра допринос басне, као значајне културне творевине, развоју схватања социјалних односа и мотива људског понашања. У оквиру теоријског приступа дата су појмовна одређења социјалне интелигенције и сродних појмова; представљене су теоријске одреднице басне и њен васпитни значај; приказана су досадашња истраживања у вези са могућношћу утицања на развој схватања социјалних односа и мотива људског понашања. У методолошком делу рада приказани су резултати истраживања и педагошке импликације.

## **Теоријска полазишта истраживања**

### *Социјална интелигенција и социјална перцепција*

У основи понашања људи, социјалних односа и мотива људског понашања стоји социјална интелигенција и социјална перцепција. Квалитет међуљудских односа је умногоме одређен нивоом социјалне интелигенције субјеката који учествују у тим односима (Radosavljević i Đorđević, 2016). Веома су важне социјалне способности и могућност утицања на њих у савременом образовном систему, јер познато је да се социјална интелигенција стиче и унапређује кроз искуство (Goleman, 2006; Joseph & Lakshmi, 2010; Saxena & Jain, 2013; Vučić, 1970, 1981). Дете од најранијих дана ствара социјалне везе, што указује на то да се социјално понашање стиче, а не добија рођењем и да је подложно учењу (Joksimović i sar., 1997).

На концептуалном плану често је тешко направити јасну разлику између социјалне интелигенције и социјалне перцепције. Према Хавелки (Havelka, 2008), социјална перцепција обухвата начине разумевања и опажања људи, као и резоновања међусобних односа, док социјалну интелигенцију Торндајк (Thorndike, 1920) одређује као способност особе да изврши задатке који се тичу међуљудских односа, као и могућност да се мудро реагује у интерперсоналним односима (Trebješanin, 2004; Zlatić i Bječić, 2007). Вучић (Vučić, 1982) под социјалном интелигенцијом подразумева способност процењивања односа између људи, разумевање поступака људи, као и процењивање реаговања на поступке других људи у социјалним односима. Данас, истраживачи социјалну интелигенцију посматрају као способност за



адекватно поступање у међуљудским односима (Dođan & Eryilmaz, 2014; Frankovský & Birknerová, 2011; Weis & Süß, 2007), сматрају је новом науком о људским односима (Goleman, 2007) и одређују као вишедимензионалну способност (Goleman, 2006; Lee et al., 2000; Posavec, 2010; Wong et al., 1995).

У раду се пошло од појмовних одређења социјалне интелигенције као вишедимензионалне способности која укључује схватање социјалних односа и мотива људског понашања.

### *Прејлед досадашњих истраживања социјалне интелигенције на језичком њредлошку басне*

Истраживања која су вршена показују да се способности деце у домену социјалне интелигенције могу развијати (Petroska Beška, 1990; Pinto et al., 2014; Vučić, 1970, 1981). Пинто и сарадници (Pinto et al., 2014) су испитивали перцепције португалских ученика о сопственој социјалној интелигенцији с обзиром на узраст. Истраживањем су били обухваћени ученици осмог, десетог и једанаестог разреда португалских државних школа. Ученици су решавали Когнитивни тест социјалне интелигенције – CTSI (Candeias, 2007, према: Pinto et al., 2014), чија је сврха дијагностиковање ученичких способности, потреба, искустава и мотивације за решавање ситуација које се тичу међуљудских односа. Резултати указују на статистички значајне разлике између три разреда. Вучић је, полазећи од става да је социјална интелигенција већим делом стечена, сматрала да је могуће утицати на њен развој. Испитујући трансфер систематског вежбања у анализирању максима, пословица и басни, које се тичу мотива људског понашања на развој способности социјалног сналажења, она је утврдила да је експериментална група знатно напредовала у решавању теста социјалне интелигенције (Vučić, 1970). У њеном истраживању потврђен је статистички значајан трансфер вежбања у анализирању максима на решавање теста социјалне интелигенције. Петроска Бешка (Petroska Beška, 1990) је спровела истраживање које је имало за циљ да допринесе расветљавању проблема у доказивању постојања социјалне интелигенције као посебног и емпиријски кохерентног ентитета. Истраживањем није потврђено да је социјална интелигенција посебна способност, независна од апстрактне.

Поред поменутих истраживања, вршена су и истраживања о дечјем разумевању поуке у басни, али и схватању мотива понашања ликова у басни (Dorfman & Brewer, 1994; Hye Jeong, 1999; Jose et al., 2005; Lewis, 1993; Narvaez et al., 1998; Reinstein, 1983; Shannon et al., 1988). Нарваез и сарадници су испитивали да ли постоје разлике у разумевању алегоријских текстова, издавања поука и објашњења мотива социјалног понашања у њима код ученика различитог узраста (ученика трећег разреда, ученика петог разреда и студената) и утврдили су да разумевање расте упоредо с узрастом (Narvaez et al., 1998). Шенон и сарадници, у истраживању које је обухватило 45 ученика другог, четвртог и шестог разреда, а које се односи на испитивање разумевања прочитаног у вези с мотивима понашања и карактерним особинама ликова, нису открили статистички значајне разлике у начину презентовања басни (Shannon et al., 1988). Жозе и сарадници сматрају да квалитет интерпретације басне знатно

корелира с прецизношћу издвајања њене поуке (Jose et al., 2005). Хју Јонг је сумирао емпиријске студије о дечјем разумевању басне и њених поука којима су се бавили Рајнштајн, Луис и Дорфман и Бруер (Hyu Jeong, 1999). Рајнштајн (Reinstein, 1983) је испитивао културни утицај у прихватању басни, а Луис (Lewis, 1993) је истакао утицај искуства читача на приказивање моралних поука. У студији Дорфмана и Бруера је утврђено да су поједина деца способна да разумеју мотиве понашања главних јунака на основу општеприхваћених ставова којима се регулишу међуљудски односи (Dorfman & Brewer, 1994).

Истраживањем литературе није пронађен велики број емпиријских истраживања социјалне интелигенције код нас и у свету вршених на језичком предлошку басне, а имајући у виду њену специфичну тематску структуру, сматра се да басна може представљати добар материјал за развијање способности схватања социјалне интелигенције.

### *Карактеристике тумачења басне*

У басни се сажетошћу излагања догађаја „потврђују основне рефлексије о човеку, људском понашању, универзалним етичким нормама и односима у друштву“ (Mrkalj, 2011: 87). Милинковић наглашава да „овај архаични жанр више од било које књижевне врсте утиче на профилисање моралног лика малог читаоца и да је тешко наћи неко подручје живота које на неки начин није ушло у тематску структуру басне“ (Milinković, 2012: 44). Са становишта књижевнотеоријских и историјских разматрања, приступ и тумачење басне у настави књижевности захтева дуготрајан истраживачки рад јер басна, премда припада реду најстаријих књижевних врста, није довољно истражена, ни са становишта књижевне науке ни у методичкој пракси (Milinković, 2014). Потребно је ученика заинтересовати за све компоненте басне, пре свега за њену тематску и естетску структуру, а потом и за алегоричну поуку. Као алегорична прича, басна је често повод за разговор о понашању људи, јер „иза ликових животиња крије се одређени тип људи одређених карактерних особина“ (Solar, 2005: 80). Управо разговором о садржини басне, коју деца доживљавају као један вид игре и разговором о особинама животиња, деца лакше уочавају паралелу између понашања одређених животиња и људских поступака.

Приликом интерпретације басни неопходно је планирати савремене методичке поступке. Бројни методичари у својим теоријским и емпиријским радовима истичу да проблемски приступ у методичком тумачењу уводи децу у разумевање алегоријских слојева басне који воде ка увиђању мотива понашања и поступака ликових и разумевању социјалних односа у свакодневном животу (Cvetanović, 2013; Čutović, 2014, 2016; Jose et al., 2005; Lagumdžija, 1991; Maljković, 2007; Stakić, 2014; Todorov, 2007; Vidović & Fajs, 2015). Кључна улога наставника је да помогне деци да понашање одређених животиња у басни разумеју као понашање људи, да усмери дечју пажњу на пренесено, алегоријско значење, јер деца немају способност да, бар у почетку изучавања и тумачења басне, схвате моралне слојеве који су уткани у пренесено значење басне.

Из поступака ликова и поуке коју басна шаље ученици могу да схвате и усвоје одређене функционалне појмове, који се не обрађују посебно, већ се током тумачења указује на њихова примењена значења. Из тог разлога смо се у нашем истраживању определили да континуирана вежбања за експерименталну групу садрже проблемска питања која траже од ученика да заузму критички став према поступцима ликова. Сврха таквих питања је да се током тумачења басни „направи трансфер на свакодневни живот детета, поготову када се ради о социјалним односима“ (Zlatić i Petrović Vjekić, 1998). Реч је о питањима следећег типа: Зашто је важно помагати другима који су у невољи? На који начин бисте желели да помогнете другима, као што је то у басни урадио главни лик? Мислите ли да су људи вољни да помогну само када могу да добију нешто заузврат? Да ли вас је басна опоменула на нешто? Након анализирања басне, да ли бисте могли нешто да поручите својим друговима? Квалитетна рецепција басни може подстаћи ученике да стечена знања примењују и приликом тумачења других басни (Čutović, 2015), али и да сами траже аналогне примере из сопственог искуства, јер „тражење сличних примера из искуства је у складу са теоријом идентичних компонената, али такође и са теоријом генерализације“ (Vučić, 1970: 88).

Специфичности басне као књижевне врсте и њене предности приликом разумевања социјалних односа и мотива људског понашања огледају се у самој значењској структури њеног текста, јер басна: (1) има значајну улогу у формирању естетских, етичких и моралних вредности; (2) својим кратким садржајем лако истиче поучне мисли у алегоријском облику; (3) уз добар методички приступ њеном тумачењу, правилном доживљавању и разумевању, може умногоме да код ученика допринесе развијању схватања социјалних односа и мотива људског понашања.

Из претходно изнетих ставова да басна као књижевна врста са својим специфичностима поседује предности за разумевање социјалних односа, одлучили смо се да истражимо њену улогу у подстицању развоја схватања социјалних односа и мотива људског понашања код ученика четвртог разреда основне школе.

### Методологија истраживања

Основни истраживачки *проблем* од кога се пошло у овом раду односи се на питање: Да ли одређен начин интерпретације басне доприноси развоју схватања социјалних односа и мотива људског понашања код ученика? Циљ истраживања је да се утврди да ли је могуће утицати на развој схватања социјалних способности ученика млађег школског узраста (ученици четвртог разреда) применом методичког приступа који је заснован на проблемском аналитичкосинтетичком анализирању басни.

Полазећи од циља истраживања, прецизирани су следећи истраживачки *загац*: (1) утврдити да ли је могуће применом методичког поступка тумачења басни заснованог на проблемском анализирању унапредити развој способности схватања социјалних односа и мотива људског понашања код ученика код којих је примењен експериментални програм и да ли су те промене способности статистички значајне у поређењу са контролном групом; (2) утврдити да ли пол утиче на промену способности схватања социјалних односа и мотива људског понашања код ученика.

Зависна варијабла истраживања представља схватање социјалних односа, а обухвата разумевање међуљудских односа, као и ставове ученика о одређеним мотивима људског понашања. Независна варијабла је начин реализације наставе коришћењем проблемског аналитичкосинтетичког методичког поступка у континуираним вежбама. Пол ученика чини контролну варијаблу. У раду смо пошли од претпоставке да постоји могућност деловања (утицаја) на развој схватања социјалних односа и мотива људског понашања код ученика млађег школског узраста помоћу аналитичкосинтетичких вежбања одабраних басни.

Истраживање је засновано на експерименту са паралелним групама, а сам експериментални програм је обухватио примену проблемског аналитичкосинтетичког поступка у обради басни у експерименталним групама, који обухвата анализу поступка, исхода, разлога и мотива понашања ликова у басни, како би се синтезом издвојених елемената структуре и њиховом актуелизацијом посредством проблемских питања омогућило боље разумевање и усвајање социјалних односа у свакодневном животу.

За испитивање способности ученика у препознавању односа и мотива људског понашања коришћена је модификована и прилагођена верзија постојећих тестова за испитивање социјалне интелигенције који су се односили на мотиве људског понашања (Vučić, 1970). Примењен је тест двочланог избора и обухвата 40 тврдњи о односима и мотивима понашања код људи (нпр. способности препознавања и разумевања осећања других људи, схватање социјалних вештина и развијеност друштвене свести о другима). Од ученика се тражило да процене исправност тврдњи. Максималан број поена који се могао остварити је 40. Истраживање је реализовано у току школске 2013/2014. године кроз неколико етапа. У септембру 2013. године извршена су иницијална тестирања ученика експерименталне и контролне групе. Обе групе су под истим условима решавале тест. Тестирање је вршено посебно у сваком одељењу. Свако тестирање је трајало један школски час. Примена експерименталног програма састојала се у континуираном вежбању на коме је био заступљен проблемски приступ при анализи басни. У контролним одељењима басне су обрађене на уобичајен начин, без примене проблемског аналитичкосинтетичког поступка.

Цео експериментални рад трајао је током једног полугодишта са једним сусретом недељно, на коме су анализиране басне. Експериментални рад је реализован у оквиру редовних ваннаставних активности на часовима одељенске заједнице. Експериментатор, тј. аутор овог рада, трудио се да услови рада буду једнаки за све групе. Током сваког часа с ученицима се дискутовало о карактерним особинама људи уопште, о понашању у односима са другим људима и мотивима људског понашања. Спасеновић и Мирков (Spasenović i Mirkov, 2007) сматрају да дискутовање о значењу и значају одговарајућих социјалних вештина и давање конкретних примера таквог понашања омогућава ученику да разуме зашто, у каквим ситуацијама и који је сми-сао испољавања позитивног социјалног понашања.

Након реализације експерименталног програма обе групе су радиле исти тест способности схватања социјалних односа и мотива људског понашања као на почетку

експеримента, под истим условима. Циљ је био да се утврде ефекти примењеног поступка рада на схватање социјалних односа и мотива људског понашања.

*Узорак исцртавања.* Испитаници су били ученици четвртог разреда, ( $N = 82$ ), а узорак је одабран из популације ученика четвртог разреда основних школа из града Чачка. Експерименталну групу ( $N = 45$ ) чинили су ученици два одељења четвртог разреда из две основне школе у Чачку, а контролну групу ( $N = 37$ ) ученици два одељења четвртог разреда из једне основне школе, такође у Чачку. Школска одељења су остала у саставу у каквом су била, а примењена је анализа коваријансе која врши статистичко уједначавање група. У погледу пола, 59,75 % испитаника су дечаци, а 40,25 % су девојчице. Поред узорка ученика, узорак наставних садржаја обухвата осам басни, домаћих и иностраних баснописаца. У табели 1 дата је структура узорка наставних садржаја.

Табела 1. Узорак наставних садржаја

Ред. бр.	Аутор басне	Назив басне
1.	Езоп	<i>Корњача и орао</i>
2.	Доситеј Обрадовић	<i>Лав, магарац и лисица</i>
3.	Готхолд Ефраим Лесинг	<i>Дечак и змија</i>
4.	Иван Крилов	<i>Лабуд, рак и штука</i>
5.	Езоп	<i>Корњача и зец</i>
6.	Народна басна	<i>Лисица и гавран</i>
7.	Езоп	<i>Цврчак и мрави</i>
8.	Џемс Тербер	<i>Чавке на бројчанику</i>

За обраду података коришћен је статистички програмски пакет и поступци (ANOVA) и (ANCOVA).

## Резултати и дискусија

### *Развој схватања мотива људског понашања*

На иницијалном тестирању на *Тестиу прејознавања људског понашања* и експериментална и контролна су постигле приближно исте резултате. Подаци у табели 2 показују да је просечна вредност резултата експерименталне групе  $M = 18,58$  ( $SD = 4,408$ ), док је просечна вредност резултата контролне групе  $M = 19,6$ , ( $SD = 3,540$ ). Израчуната варијанса ( $F = 1,218$ ;  $p = 0,273$ ) указује на то да су групе на иницијалном тестирању приближно уједначене и да не постоји статистички значајна разлика у схватању социјалних односа, а Левенов тест, у табели 3, који се користи за проверу да ли су варијансе једнаке или не ( $p = 0,553$ ), показује да није прекршена претпоставка о хомогености варијанси (Marques, 2007).

Табела 2. Дескриптивни показатељи успешности експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању

Тест	Група	N	Mean	SD	Std. Error	Min	Max
Иницијални тест	Експериментална	45	18,58	4,408	0,657	5	27
	Контролна	37	19,57	3,540	0,582	13	27
	Укупно	82	19,02	4,046	0,447	5	27
Финални тест	Експериментална	45	22,87	3,690	0,550	15	31
	Контролна	37	19,46	3,610	0,594	9	27
	Укупно	82	21,33	4,012	0,443	9	31

Увидом у табелу 2 примећујемо да је на финалном тестирању експериментална група показала боље просечне резултате  $M = 22,87$ , ( $SD = 3,690$ ), а просечни резултати контролне групе на финалном тестирању су чак нешто слабији него на иницијалном  $M = 19,46$ , ( $SD = 3,610$ ).

Табела 3. Тест хомогености варијанси

Тест	Levene Statistic	df1	df2	p
Иницијални тест	0,835	1	80	0,364
Финални тест	0,355	1	80	0,553

Значи, можемо закључити да су ученици експерименталне групе, под утицајем експерименталног програма, напредовали у односу на ученике контролне групе. Израчуната варијанса на финалном тесту и резултати приказани у табели 4 ( $F = 17,651$ ;  $p < 0,000$ ) показују да постоје статистички значајне разлике у способности схватања социјалних односа између експерименталне и контролне групе на завршном тестирању, што потврђује нашу претпоставку о утицају примењеног методичког поступка тумачења басни.

Табела 4. Анализа варијансе

Тест	Извор варијације	Сума квадрата	df	Средња вредност квадрата	F	p
Иницијални тест	Између група	19,89	1	19,892	1,218	0,273
	Унутар група	1306,059	80	16,326		
	Укупно	1325,951	81			
Финални тест	Између група	25,721	1	235,721	17,651*	0,000
	Унутар група	1068,39	80	13,355		
	Укупно	1304,110	81			

Да бисмо потврдили да је резултат последица деловања експерименталног програма, а не разлика између експерименталне и контролне групе, израчунали смо коваријансу између група (ANCOVA). Резултати приказани у табели 5 ( $F(23,67) = 278,361$ ;  $p = 0,000$ ) показују и потврђују значајност у развоју способности схватања социјалних односа и мотива понашања између група, која је настала под утицајем тумачења басне у разумевању људског понашања. Потврду јачине утицаја експерименталног програма даје нам и добијени парцијални ета-квадрат (0,231) који указује на велики утицај функционалног методичког приступа (Cohen, 1988, према: Pallant, 2011).

Табела 5. Анализа коваријансе

Зависна варијабла: финални тест

Извор варијације	Тип III Сума квадрата	df	Средња вредност квадрата	F	p	Парцијални ета квадрат
Кориговани модел	375,204a	2	187,602	15,955	0,000	0,288
Константни члан	766,446	1	766,446	65,183	0,000	0,452
Иницијални тест	139,483	1	139,483	11,863	0,001	0,131
Група	278,361	1	278,361	23,674	0,000	0,231
Грешка	928,906	79	11,758			
Укупно	38609,000	82				
Корекција сума	1304,110	81				

a. R Squared = .288 (Adjusted R Squared = .270)

Добијени резултати и њихова анализа упућују на закључак да је применом аналитичкосинтетичког поступка у тумачењу басни, заснованог на функционалном доживљавању и разумевању басни, дошло до развијања способности схватања социјалних односа и мотива људског понашања. Сличне резултате утврдила је Вучић (Vučić, 1970), показавши да вежбање у анализирању басни и максима највише побољшава способност субјеката да процењују понашање људи и мотиве тог понашања.

*Развој схватања односа и мотива људског понашања  
код дечака и девојчица*

У нашем истраживању смо желели да утврдимо да ли постоје полне разлике у схватању социјалних односа и мотива људског понашања по реализацији експерименталног програма.

Табела 6. Дескриптивни показатељи успешности испитаника различитог пола и групе

Пол	Група	N	Mean	SD
Дечаци	Експериментална	26	23,00	4,050
	Контролна	23	18,87	3,546
	Укупно	49	21,06	4,318
Девојчице	Експериментална	19	22,68	3,233
	Контролна	14	20,43	3,631
	Укупно	33	21,73	3,538
Укупно	Експериментална	45	22,87	3,690
	Контролна	37	19,46	3,610
	Укупно	82	21,33	4,012

Резултати у табели 6 представљају просечне резултате експерименталне и контролне групе категорисане према полу. Просечна вредност резултата које су постигли дечаци обе групе је  $M = 21,06$  ( $SD = 4,318$ ), а просечна вредност девојчица обе групе је  $M = 21,73$  ( $SD = 3,538$ ).

Израчуната варијанса у табели 7 ( $F = 1,991$ ;  $p = 0,162$ ) указује на то да су резултати дечака и девојчица на иницијалном тестирању приближно уједначени и да не постоји статистички значајна разлика у схватању социјалних односа и мотива људског понашања код ученика млађих разреда основне школе.

Табела 7. Анализа варијансе

Тест	Извор варијације	Сума квадрата	df квадрата	Средња вредност	F	p
Иницијални тест	Између група	32,191	1	32,191	1,991	0,162
	Унутар група	1293,760	80	16,172		
	Укупно	1325,951	81			
Финални тест	Између група	8,748	1	8,748	0,540	0,464
	Унутар група	12,362	80	16,192		
	Укупно	1304,110	81			

Увидом у табелу 6 примећујемо да је на финалном тестирању експериментална група показала боље просечне резултате  $M = 22,87$ , ( $SD = 3,690$ ), а просечни резултати контролне групе на финалном тестирању су чак нешто слабији него на иницијалном  $M = 19,46$ , ( $SD = 3,610$ ). По реализацији експерименталног програма, можемо закључити да је експериментални програм деловао подједнако и на дечаке и на девојчице јер су њихови завршни резултати приближно исти ( $MEж = 22,68$  и  $MEM = 23,00$ ).

Варијанса на финалном тесту ( $F = 0,540$ ;  $p = 0,464$ ) показује да не постоје статистички значајне разлике у способности схватања социјалних односа и мотива људског понашања између дечака и девојчица на завршном тестирању. Резултати у нашем истраживању приказани у табели 7 показали су да пол не утиче на развој схватања социјалних односа. У табели 8 је приказано да је варијанса зависне променљиве једнака у свим групама, што је потврђено Левеновим тестом ( $p = 0,854$ ), а то је знатно више од граничних 0,05.

Табела 8. Тест хомогености варијансе

Levene Statistic	df1	df2	p
0,259	3	78	0,854

Табела 9. Анализа коваријансе

Зависна варијабла: финални тест						
Извор варијације	Тип III Сума квадрата	df	Средња вредност квадрата	F квадрат	p	Парцијални ета
Кориговани модел	383,686а	4	95,921	8,025	0,000	0,294
Константни члан	748,063	1	748,063	62,581	0,000	0,448
Иницијални тест	125,718	1	125,718	10,517	0,002	0,120
Група	243,373	1	243,373	20,360	0,000	0,209
Пол	0,547	1	0,547	0,046	0,831	0,001
Група* пол	8,352	1	8,352	0,699	0,406	0,009
Грешка	920,424	77	11,954			
Укупно	38609,000	82				
Корекција сума	1304,110	81				

a. R Squared = .294 (Adjusted R Squared = .258)



Двофакторском анализом у комбинацији групе и пола израчунали смо коваријансу (ANCOVA). Израчуната коваријанса и резултати представљени у табели 9 ( $F(0,699) = 8,352$ ;  $p = 0,406$ ) показују и потврђују да не постоји статистичка значајност у развоју способности схватања социјалних односа и мотива понашања између ученика различитог пола. Потврду о јачини утицаја када је реч о полу ученика даје нам и добијени парцијални ета-квадрат (0,009) који указује на веома мали утицај (Cohen, 1988, према: Pallant, 2011).

Радећи с експерименталном групом приметили смо да су приликом давања усмених одговора девојчице биле речитије у образлагању својих доживљаја у вези с интерпретацијом басни у односу на дечаке. У нашем истраживању нисмо добили резултате који статистички значајно потврђују да девојчице знатчајно брже напредују у развоју схватања социјалних односа и мотива људског понашања, односно социјалне интелигенције, али истраживања која су вршена у вези са социјалним вештинама и адекватним и оштроумним поступањем у међуљудским односима, показују да постоје значајне полне разлике у схватању социјалне интелигенције и да девојчице показују висок ниво социјалне интелигенције (Carvalho, 2011, према: Pinto et al., 2014).

Резултати истраживања указују на закључак да је експериментални програм произвео ефекте који су повољно деловали на развој социјалних способности ученика експерименталне групе и потврдили су могућност утицања на развој социјалних способности ученика. Тиме су потврђени позитивни ефекти експерименталног вежбања на развој способности испитаника у препознавању и разумевању социјалних односа и мотива људског понашања. Применом експерименталног програма, који је заснован на континуираном анализирању басни, развијају се и побољшавају, статистички значајно, социјална схватања у односу на контролну групу код које није примењен експериментални програм. Ови налази су у складу с истраживањима Вучић (Vučić, 1970, 1981).

Међутим, слабост нашег истраживања је његова ограниченост малим узорком ученика четвртог разреда, те сматрамо да је будућим истраживањима потребно: (1) обухватити већи узорак на популацији ученика четвртог разреда основне школе; (2) проширити истраживања на ученике старијих разреда.

## Закључак

У овом раду је посебно разматран допринос басни на развој схватања социјалних односа ученика млађег школског узраста, применом експерименталног програма који је заснован на континуираном вежбању уз примену аналитичкосинтетичког поступка у анализирању басни. Сматрамо да тумачење басни, с обзиром на њихову сложеност и вишезначје, значајно доприноси настави књижевности, а сама рецепција басне и анализирање ликова може много помоћи приликом упознавања и разумевања других особа, као и у самом процесу схватања социјалних односа.

Добијени резултати и закључци овог истраживања указују на то да басне, као књижевна вредна дела, уз добар методички приступ тумачењу, правилном доживљавању и разумевању могу много допринети развијању схватања социјалних односа и

мотива људског понашања код ученика млађег школског узраста. Резултати истраживања сугеришу на потребу примене функционалног приступа при тумачењу басни у оквиру наставе предмета Српски језик у млађим разредима основне школе, због препознатог и утврђеног значаја на развој социјалне интелигенције. Овакви налази би требало да подстакну све оне који су непосредно укључени у наставни процес, а посебно наставнике који изводе наставу у млађим разредима основне школе, да басни, као књижевном жанру, посвете више пажње, јер басна има значајну улогу у формирању вредносног система, правила понашања, социјалних способности и изграђивању личности ученика.

Сматрамо да је басна недовољно истражена с аспекта испитиване теме, што имплицира потребу и будућих истраживања.

## Литература

- Bajić, Lj. i Jovanović, B. (2003). Prevencija nasilja nastavom književnosti. *Književnost i jezik*, god. 50, br. 1–3, 107–113.
- Buljubašić Kuzmanović, V. (2012). Škola kao zajednica odrastanja. *Pedagogijska istraživanja*, god. 9, br. 1–2, 43–55.
- Cvetanović, Z. (2013). *Metodičko tumačenje basne*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Čutović, M. (2015). *Metodički pristup basni u mlađim razredima osnovne škole* (doktorska disertacija) Užice: Učiteljski fakultet Univerziteta u Kragujevcu.
- Čutović, M. (2015). Mogućnosti moralnog i estetskog vaspitanja u nastavi srpskog jezika i književnosti za učenike mlađeg školskog uzrasta na primeru basne. *Književnost i jezik*, god. 62, br. 3–4, 377–388.
- Čutović, M. (2016). Problemsko-stvaralački pristup basni u metodičkom sistemu nastave književnosti u mlađim razredima osnovne škole. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice*, god. 19, br. 18, 129–138.
- Doğan, T. & Eryılmaz, A. (2014). The Role of Social Intelligence in Happiness. *Croatian Journal of Education*, Vol. 16, No. 3, 863–878.
- Dorfman, M. H. & Brewer, W. F. (1994). Understanding the Points of Fables. *Discourse Processes*, Vol. 17, No. 1, 105–129.
- Frankovský, M. & Birknerová, Z. (2011). Sociálna inteligencia v kontexte vybraných socio-demografických charakteristik. In D. Fedakova & M. Kentoš (Eds.), *Sociálne procesy a osobnos 2010* (pp. 108–118). Košice: Spoločenskovedný ústav SAV.
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. Bantam. Retrieved April 23, 2015 from the World Wide Web <http://pssp.co.za/lead/wp-content/uploads/2014/05/>
- Goleman, D. (2007). *Socijalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Hye Jeong, B. (1999). *Children's Moral Development Examined through Kohlberg's Hypothetical Dilemmas and Fables* (doctoral dissertation). London: Institute of Education, University of London.

- Havelka, N. (1978). Prilog psihologiji udžbenika – izbor i obrada književnih dela u osnovnoj školi kao činioci socijalizacije ličnosti učenika. *Psihologija*, god. 11, br. 1–2, 119–135.
- Havelka, N. (2008). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ilić, P. (2003). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj praksi*. Novi Sad: Zmaj.
- Jevtić, B. i Vasić, A. (2014). Nastavnik – fascilitator prosocijalnosti. *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, god. 3, br. 6, 75–86.
- Joksimović, S., Gašić Pavišić, S., Miočinović, Lj. (1997). *Vaspitanje i altruizam*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Jose, E. P., D'Anna, A. C. & Krieg B. D. (2005). Development of the Comprehension and Appreciation of Fables. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, Vol. 131, No. 1, 5–37.
- Joseph, C. & Lakshmi, S. S. (2010). Social Intelligence: A Key to Success. *The IUP Journal of Soft Skills*, Vol. 4, No. 3, 15–21.
- Krnjajić, S. (2002). Vršnjački odnosi i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 34, 213–235.
- Lagumdžija, N. (1991). *Basna u osnovnoškolskoj nastavi književnosti*. Zagreb: Školske novine.
- Lee, J. E., Wong, C. M. T., Day, J. D., Maxwell, S. E. & Thorpe, P. (2000). Social and Academic Intelligences: A Multitrait–Multimethod Study of Their Crystallized and Fluid Characteristics. *Personality and Individual Differences*, Vol. 29, No. 3, 539–553.
- Lewis, C. (1993). „Give People a Chance“: Acknowledge Social Differences in Reading. *Language Arts*, Vol. 70, 454–461.
- Maljković, M. (2007). *Basna lektira mudrosti*. Novi Sad: Zmaj.
- Marques de Sá, J. P. (2007). *Applied Statistics Using SPSS, STATISTICA, MATLAB and R*. Berlin Heidelberg: Springer
- Milinković, M. (2012). *Književnost za decu i mlade – poetika*. Užice: Učiteljski fakultet Univerziteta u Kargujevcu.
- Milinković, M. (2014). *Istorija srpske književnosti za decu*. Beograd: Bookland.
- Mrkalj, Z. (2011). Dositejeve basne u nastavi. U D. Ivanić (ur.), *Dositej i (srpska škola)* (str. 87–99). Beograd: Zadužbina Dositej Obradović.
- Narvaez, D., Bentley, J., Gleason, T. & Samuels, J. (1998). Moral Theme Comprehension in Third Graders, Fifth Graders, and College Students. *Reading Psychology*, Vol. 19, No. 2, 217–241.
- Nikolić, M. (1992). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pallant, J. (2011). *SPSS: priručnik za preživljavanje*. Beograd: Mikro knjiga.
- Petroska Beška, V. (1990). Istraživanje prirode socijalne inteligencije. *Psihologija*, god. 23, br. 1–2, str. 80–103.
- Pinto, J. C., Faria, L. & do Céu Taveira, M. (2014). Social Intelligence in Portuguese Students: Differences According to the School Grade. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 116, No. 1, 56–62.
- Posavec, M. (2010). Višestruke inteligencije u nastavi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, god. 56, br. 24, 55–64.
- Radosavljević, M. i Đorđević, B. (2016). Emocionalna inteligencija zaposlenih – elementi, razvoj i efekti. *Teme*, god. 40, br. 3, 1069–1084.

- Reinstein, P. G. (1983). Aesop and Grimm: Contrast in Ethical Codes and Contemporary Values. *Children's Literature in Education*, Vol. 14, No. 1, 44–53.
- Saxena, S. & Jain, R. K. (2013). Social Intelligence of Undergraduate Students in Relation To Their Gender and Subject Stream. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, Vol. 1, No. 1, 1–4.
- Shannon, P., Kameenui, E. J. & Baumann, J. F. (1988). An Investigation of Children's Ability to Comprehend Character Motives. *American Educational Research Journal*, Vol. 25, No. 3, 441–462.
- Solar, M. (2005). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Spasenović, B. i Mirkov, M. S. (2007). Interventni programi za razvoj socijalnih veština. *Nastava i vaspitanje*, god. 56, br. 1, 56–65.
- Stakić, M. (2014). *Metodički pristup umetničkoj pripovesti u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu Univerziteta u Prištini (sa sedištem u Kosovskoj Mitrovici).
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its Uses. *Harper's Magazine*, Vol. 140, 227–235.
- Todorov, N. (2007). Uloga i mesto basne u školskoj interpretaciji. *Norma*, god. 12, br. 2–3, 81–91.
- Trebješanin, Ž. (2004). *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture.
- Vidović, E. & Fajs, E. R. (2015). Teaching Fables in the Junior Grades of Primary School. *Revija za elementarno izobraževanje*, Vol. 8, No. 1–2, 133–145.
- Vučić, L. (1970). *Razvijanje shvatanja socijalnih odnosa kod učenika*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Vučić, L. (1981). *Razvijanje shvatanja socijalnih odnosa kod učenika*, drugo izdanje. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vučić, L. (1982). *Pedagoška psihologija*. Beograd: Savez društava psihologa Srbije.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 17, No. 2–3, 191–210.
- Zlatić, L. i Petrović Bjekić, D. (1998). Oblici učenja u Čitanci za II razred osnovne škole iz ugla aktivne nastave. U N. Laketa (ur.), *Vrednosti savremenog udžbenika II* (str. 309–319). Užice: Učiteljski fakultet Univerziteta u Kragujevcu.
- Zlatić, L. i Bjekić, D. (2007). Istorijski osvrt na teorijske i praktične okvire razvoja komunikacione kompetentnosti nastavnika. U K. Špijunović (ur.), *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – istorijski aspekt* (str. 117–134). Užice: Učiteljski fakultet Univerziteta u Kragujevcu.
- Zlatković, B. (2010). Nastava književnosti za decu u funkciji razvoja socijalne inteligencije. U S. Denić (ur.), *Savremeni trenutak književnosti za decu u nastavi i nauci* (str. 399–409). Vranje: Učiteljski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Weis, S. & Süß, H. M. (2007). Reviving the Search for Social Intelligence – A Multitrait-Multimethod Study of its Structure and Construct Validity. *Personality and Individual Differences*, Vol. 42, No. 1, 3–14.
- Wong, C. M. T., Day, J. D., Maxwell, S. E. & Meara, N. M. (1995). A Multitrait-Multimethod Study of Academic and Social Intelligence in College Students. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 87, No. 1, 117–133.

Примљено: 28. 08. 2017.

Коригована верзија текста примљена: 11. 10. 2017.

Прихваћено за штампу: 16. 10. 2017.

## THE USE OF FABLES IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMPREHENSION OF SOCIAL RELATIONSHIPS AND MOTIVES OF HUMAN BEHAVIOUR

**Abstract** *In this paper the importance of the analytic-synthetic study of fables is examined from a theoretical and empirical aspect, with the aim of ascertaining whether a functionally selected methodological approach to the interpretation of fables in teaching fosters the development of pupils' ability to comprehend social relationships and motives of human behaviour. An experimental study was conducted with parallel groups on a sample (N = 82) drawn from the population of 4th grade students of elementary schools in Serbia. Group equivalence was statistically controlled for by analysis of covariance. In the experimental group, students continuously practiced analysing fables in terms of human behaviour motives and human relationships. The results show that the experimental group, in which the experimental program was implemented, displayed a significant improvement in the level and quality of the ability to comprehend social relationships, but also that students' gender did not significantly affect the development of comprehension of social relationships and human behaviour motives. The results of this study are a contribution to the research into the educational value of fables and to the possibilities of systematically influencing personality development.*

**Keywords:** *fable, comprehension of social relationships, motives of human behaviour, pupils*

## РОЛЬ БАСНИ В РАЗВИТИИ ПОНИМАНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ И МОТИВОВ ПОВЕДЕНИЯ У УЧЕНИКОВ

**Резюме** *В данной статье, с теоретического и эмпирического аспектов, обсуждается важность аналитико-синтетического изучения басен для того, чтобы определить, способствует ли функционально отобранный методический подход к интерпретации басен развитию навыков понимания социальных отношений и мотивов человеческого поведения у учеников младшего школьного возраста. Исследование проведено по методу эксперимента с параллельными группами с участием (N = 82) учеников четвертого класса начальной школы в Сербии. Однородность групп статистически контролировалась ковариационным анализом. В экспериментальной группе при анализе басен ученики постоянно выполняли задания, связанные с мотивом человеческого поведения и отношением между людьми. Полученные результаты исследования показывают, что под влиянием экспериментальной программы, в экспериментальной группе наблюдается значительное улучшение уровня и качества способности понимания социальных отношений, что пол ученика не имеет существенного значения для понимания социальных отношений и мотивов человеческого поведения. Результаты исследования представляют собой вклад в изучение образовательных ценностей басни и возможностей систематического влияния на развитие личности.*

**Ключевые слова:** *басня, понимание социальных отношений, мотивы поведения человека, ученики младшего школьного возраста*



**Вера Д. Вечански<sup>1</sup>**

Учитељски факултет, Универзитет у Београду

**Милица Р. Васиљевић Благојевић**

Висока здравствена школа струковних студија, Београд

**Теодора З. Маринковић**

Факултет педагошких наука у Јагодини, Универзитет у Крагујевцу

UDK-37.036-053.4:73/75

DOI:10.5937/nasvas1702367V

Прегледни рад

НВ год. LXVI 2/2017

## РАЗВОЈНИ ПОТЕНЦИЈАЛ ЛИКОВНИХ АКТИВНОСТИ НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

**Апстракт** Традиционалне концепције наставе уметности, а самим тим и ликовних активности на предшколском узрасту, посматрају уметности углавном у домену емоционалне самоизражавања и развоја. Према овим концепцијама, уметности и ликовне активности делују на развој креативности, маште и емоција, али се не доводе у довољној мери у везу с когнитивним процесима, нићи се увиђа њихов синтетички карактер. Месито уметничких, а самим тим и ликовних активности у оштрем васпитању и образовању често је маргинализовано. Циљ овог рада јесте да се у теорији истражи и покаже да ликовне активности омогућују амплификацију и целовити развој личности деце. Теоријском анализом релевантне литературе, истраживања и идеја у новијој теорији који посебно стављају акценат на синтетички карактер уметности, разматран је потенцијал ликовних активности у свим семенима развоја, као и креативности на предшколском узрасту. Међутим, да би се у пракси искористио и остварио њун потенцијал ликовних активности, изузетно је важан начин на који се спроводе ликовне активности с децом у вршићу. Посебно су значајни утицај и улога васпитача у овим процесима, који би требало да буде: медијатор, партнер и коистраживач који омогућава, подржава, обојавује и учествује у слободном истраживачком и стваралачком процесу. Доминација ових улога васпитача утицала би на промену положаја деце у вршићу и проширила и изменила репертоар активности деце.

**Кључне речи:** свеобухватни развој, уметности, ликовне активности, улоге васпитача

### Увод

Ликовне активности на предшколском узрасту су по својој природи игровне, игралике и продуктивне јер подразумевају рад с различитим ликовним и неликовним материјалима чијом манипулацијом настају ликовни производи: цртежи, слике,

<sup>1</sup> E-mail: vera.vecanski@uf.bg.ac.rs

отисци, тродимензионални предмети и скулптуре. У овом узрасту ликовне активности су налик игри и иако као резултат настају различити производи, они не би требало да буду њихов превасходни циљ, већ само природни резултат активности у којима дете играјући се манипулише материјалима и истражује. У том смислу, материјали који се користе у ликовним активностима, поред тога што представљају материјале за стварање, представљају истовремено и материјале за игру и истраживање.

Традиционалне концепције наставе уметности, а самим тим и ликовних активности на предшколском узрасту, посматрале су уметност углавном у домену емоционалног самоизражавања и саморазвоја. Сматрало се да уметности делују на развој креативности, маште и емоција, али се нису довољно доводиле у везу са когнитивним процесима. Због тога је место уметничких, а самим тим и ликовних активности, у општем васпитању и образовању било маргинализовано. Сматрало се да је област уметности „мање важна“ у односу на друге, „важније“ области сазнања.

Иако у вртићима уметност није маргинализована онолико колико је то случај у основној школи (Hadži Jovančić, 2012; Joksimović, 2008), начин на који се уметност схвата, како се схватају њена основна својства и функције утиче на то како се уметност и уметничке активности реализују са децом у предшколској установи и какву ће добробит за целокупни развој деца имати од њих. Уједно, од тога зависи и каква ће бити улога васпитача у спровођењу уметничких активности са децом.

Уколико се уметничке и ликовне активности посматрају углавном у домену афективног развоја, у смислу да превасходно служе самоекспресији, оне ће се реализовати тако да се на дечју слободу утиче што мање. У таквим концепцијама уметничких активности улога васпитача је сведена на минимум, јер се сматра да на слободно самоизражавање не би требало утицати (Kolbe, 2005). Овакав однос према уметности често утиче на то да се она највише доводи у везу с естетиком, а саме уметничке и ликовне активности третирају углавном као „израда лепих предмета“, то јест да је њихова основна функција естетска и декоративна.

Новије концепције наставе уметности и уметничких активности, које су базиране првенствено на идејама Елиота Ајзнера (Eisner, 2002a), увиђају да уметност, осим на емоционалне и имагинативне процесе, утиче и на процесе сазнања и мишљења, те у први план истичу њен когнитивни и развојни карактер. Овакво схватање уметничких активности мањи значај придаје естетском и декоративном аспекту уметности, а већи истраживачком, мисаоном, сазнајном и комуникацијском. Долазимо до тога да је у уметничким/ликовним активностима процес подједнако важан као и производ, а некада и важнији. Процес се реализује кроз истраживање и решавање различитих проблемских ситуација и задатака у којима креативност и имагинација играју велику улогу. Према оваквим концепцијама, ликовне активности имају велики развојни потенцијал, који утиче на различите аспекте сазнања.

У овом раду ћемо истражити какав је развојни потенцијал ликовних активности у предшколском узрасту, ослањајући се првенствено на промишљања теоретичара који заступају новије концепције наставе уметности и уметничких активности, попут Елиота Ајзнера.



## Развојни потенцијал ликовних активности

У складу с новим концепцијама наставе уметности и уметничких активности, у предшколском узрасту ликовним активностима се приписује синтетички и холистички карактер, то јест способност да утичу на целокупни и избалансиран развој детета. Компетенције које се развијају кроз уметничке активности су једнако важне као и оне које се развијају кроз научна сазнања и технолошке вештине (*Smjernice za umjetnički odgoj* – UNESCO, 2006).

Бављење ликовним активностима омогућава детету развој свих аспеката личности: креативни, чулни, моторички, емоционални, социјални и сазнајни. Заговорници нових концепција истичу да васпитање и образовање које је засновано на садржајима и процесима ликовних уметности омогућавају да се стекну богата искуства за формирање сопственог односа према свету, а то истовремено доприноси развоју многих дечјих способности (Eisner, 1969; Gibson, 2003).

Значај уметности „за личну, социјалну и културну експресију је виталан, јер ослобађа емоције, имагинацију и интелект. Уметност подразумева опажање, истраживање и стварање, уједно стварајући услове за интеракцију и комуникацију, [...] Уметност нам даје смисао у сагледавању различитих перспектива, [...] Уметност омогућава преиспитивање и тражење сопствених ставова и вредности, али и доприноси разумевању других” (Hadži Jovančić, 2012: 17). Савремено дете се развија у особеним социокултурним условима. С једне стране је окружено културним производима намењеним деци, а с друге стране деца стварају културне производе. Стварање ликовних продуката су прве манифестације културе коју стварају деца (Ivić, 2015).

Дете се кроз ликовне активности изражава, комуницира са другима кроз свој продукт, који је на неки начин и његов унутрашњи говор у виготскијанском смислу. Деца у најранијем узрасту не доживљавају ликовни израз као имитацију реалности. Ликовни израз је за дете начин да објасни карактеристике предмета, њихову улогу, функције и манифестације у свом окружењу. Истовремено, дете кроз ликовне активности истражује, перципира и објашњава свет који га окружује, обрађује и процесуира нове информације и искуства различитих садржаја која свакодневно стиче, стварајући нова значења (Ivić, 2015; Šefer, 2005).

Будући да на предшколском узрасту већина ликовних активности има карактер игре, оне за дете представљају извор задовољства, али омогућавају и ослобађање вишка напетости и фрустрација, чиме се поспешује опуштање и смиреност. Ликовно изражавање омогућава деци да изразе своје мисли и осећања без инхибиција, а будући да ликовни материјали обезбеђују сигурни вентил за испољавање емоција, да ослободе и позитивна и негативна осећања на прихватљив начин.

Уметност је, дакле, повезујући елемент, средство које спаја осећања, експресију, искуство, вољу, мишљење, знање и учење, и уједно доприноси равнотежи. Она је средство које хармонизује све аспекте јер их симултано све укључује (Rudge, 2008, према: Večanski Nikolić, 2015). Производи који настају као резултат уметничких/ликовних активности, стога представљају материјализацију (документацију) свих ових процеса и одражавају како унутрашњи свет детета тако и однос детета према себи и свету који га окружује.

## Уметност и решавање проблема

Један од најзначајнијих развојних психолога Жан Пијаже сматрао је да се дете најбоље развија ако само, слободно и активно истражује свет око себе. Сходно томе, све активности у којима дете манипулише предметима и материјалима, проверава хипотезе, испробава различите исходе, а ликовне уметности управо то омогућавају, доприносе целовитом развоју детета (Balić Šimrak, 2011).

Многа научна истраживања показују да рано бављење ликовним активностима и уметничко образовање уопште побољшавају различите аспекте сазнања (Edens & Potter, 2001; Deasy, 2002; Hanna, 2011; Pitri, 2003). Рад Елиота Ајзнера је посебно допринео томе да се машта и креативност, који се најчешће доводе у везу с уметничким процесима, почну сматрати важним чиниоцима и у процесима мишљења, учења и сазнања. Ајзнер је истицао важност духовних, психичких, емоционалних и физичких, а не само интелектуалних фактора у учењу и посебно наглашавао значај учења на основу личног искуства (Eisner, 2002b). Важну улогу у таквом приступу учењу имају чула, проналажење значења и имагинација (Uhrmaher, 2001, према: Hadži Jovančić, 2012), што је својствено уметничким/ликовним активностима и уметничком начину мишљења. Осим тога, Ајзнер је сматрао да је постизање задовољавајућег квалитета у неком уметничком раду значајно интелектуално постигнуће и противио се уобичајеном мишљењу које раздваја уметност и когницију. Он је образлагао значај уметности за учење и развој заступајући идеју да уметности имају и когнитивни карактер (Hadži Jovančić, 2012). Британски филозоф Колингвуд (Collingwood) сматрао је да је уметничка експресија начин да се идеје разраде, изоштре и учине јаснијим, то јест да уметничка експресија, омогућавајући формирање идеја, истовремено омогућава и изоштравање мисли (према: Eisner, 1978).

Утицај ликовних активности на развој когниције разматраћемо из угла интеракције детета с материјалима и из угла интеракције дете–одрасли у ситуационо-практичним активностима.

Ликовне активности у предшколском узрасту увек подразумевају манипулацију различитим материјалима и/или објектима (на пример, папир, глина, различите писаљке, алати итд.), што се најчешће доводи у везу са развојем чула (првенствено додира) и fine моторике шаке и прстију. Међутим, многи теоретичари, психолози и педагози сматрају да је манипулација материјалима и објектима и интеракција с њима значајна за различите форме учења и разумевање света који окружује дете, па чак и за разумевање апстрактних концепата (Bruner, 1972; Dewey, 1956b, према: Fredriksen, 2011; Drew et al., 2008; Piaget, 1964). То потврђују и савремена истраживања у области неуронаука, према којима су ментални и когнитивни процеси у директној вези са моторном активношћу (Hannaford, 1995; Wilson, 1998; 2000).

Колико је рад са материјалима важан за процес сазнања и мишљења, показују и искуства педагогије Ређо Емилија (Reggio Emilia, ital.), која је заступљена у предшколским установама у покрајини Емилија Романа у Италији. Један од основних видова рада у овој педагогији управо је рад са материјалима, учење и истраживање посредством манипулације њима. Значај се огледа у истраживању ликовних уметности

и активности на предшколском узрасту, јер се велика пажња придаје уметничким начинима учења, васпитања и образовања.

Сваки материјал, па тако и материјали који се користе у ликовним активностима, било да су у питању ликовни или неликовни, природни и рециклажни, представљају извор различитих информација: изглед, особине и својства, различите могућности употребе итд. Приликом манипулације материјалима у циљу ликовног изражавања, деца испитују њихова разноврсна својства, истражују бројне начине њихове употребе, различите промене до којих оне могу да доведу итд. Први сусрет детета са материјалом представља уједно и први корак у процесу учења и сазнања (Piazza, 2005, према: Gandini, 2005). Упознавање могућности материјала и овладавање њима може подстаћи и створити нове идеје и замисли код детета, а што се својства материјала боље упознају и што више деца користе материјал на различите и разноврсне начине, то ће и могућност изражавања њихових идеја бити лакша и убедљивија (Gandini, 2005). Сам одабир материјала и његове карактеристике су веома важни јер утичу на значење које ће се створити и сазнање које ће се конструисати током процеса рада с њим (Eisner, 2002a; Fredriksen, 2012; Gandini, 2005). Манипулација материјалом омогућава процес који Ајзнер назива „размишљање помоћу материјала и о материјалу“ (Eisner, 2002a) и о томе каже следеће: „У уметности је јасно да је за стварање неког рада важно да размишљамо у оквиру ограничења и могућности медија који бирамо за употребу. Задатак уметника је да истражи могућности медија како би остварио циљеве које жели. Сваки материјал намеће своје карактеристичне захтеве и да бисмо их адекватно користили, морамо да научимо да мислимо у њему“ (Eisner, 2004: 8).

Будући да „физичке и визуелне особине материјала омогућавају структуру и учвршћују процес грађења форме у конкретном“ (Smith, 1982, према: Fredriksen, 2011: 94) и да рад с материјалима подразумева „непрекидно опажање, планирање и рефлексију“ (Dewey, 1956b, према: Fredriksen, 2011: 94), манипулација материјалима у оквиру ликовних активности омогућава деци да разраде своје идеје, а сам материјал пружа помоћ у организацији искустава и нуди путоказ за правац у којем ће се идеје даље развијати и путоказ за налажење решења.

Ликовне активности омогућавају деци да решавају различите проблеме, с обзиром на то да ликовне активности у којима се истражује и нешто ново ствара подразумевају, у одређеној фази, размишљање о проблемима и њихово решавање. Примарна реалност је да деца на предшколском узрасту нису у већини случајева у могућности да потпуно самостално реше неки проблем, али га могу решити у интеракцији с одраслима или компетентнијим другим особама. У тим заједничким практичним активностима чији је садржај ликовна продукција има нечега што је много више од заједничке намере. Заједничка активност нуди могућност развоја и учења јер компетентни члан дијаде дорађује започету акцију, експлицира проблем. Све то резултира ланчаном размером акција, дијалогом акција (Ivić, 2015). При том компетентнија особа својим деловањем треба да омогући да дете постепено преузима контролу над решавањем проблема, користећи стратегију формирану током заједничког рада (Vaucal, 2003). Улога социјалне интеракције у когнитивном развоју не може бити објашњена само кроз ефекат моделирања, већ и кроз реинтеграцију ефекта

моделирања, која може бити снажан фактор когнитивног развоја (Doise & Mugny, 1984). Овај ментални процес подразумева најпре „препознавање проблема и његово представљање, затим прављење стратегије, организацију информација, лоцирање извора, надгледање и евалуацију“ (Sternberg, 1996, према: Pavlović, 2014: 57). У сваку од ових фаза, по потреби, може бити укључена одрасла особа, било као носилац друге перспективе, било као партнер у мисаоној и практичној акцији или као особа која даје подршку.

Истовремено, уметност учи децу да проблеми могу имати више од једног решења и да многа питања могу имати више од једног одговора (Hadži Jovančić, 2012). На овај начин уметност доноси различите перспективе, потврђује могућност више различитих начина да се свет посматра и интерпретира. Све то доприноси развоју дивергентног мишљења, које је значајно у уметничком, али и у научном истраживању (Cutting & Kelly, 2015; Harlen, 2006; Liu & Lin, 2014).

Процес стварања у уметности захтева прављење одређених избора и доношење различитих одлука које омогућавају померање стваралачког процеса у одређеном правцу. Како у уметности нема стриктних правила, формула, нити стандарда, доношење судова и одлука је отежано. Оваква ситуација захтева ослањање на сопствени осећај, интегрисање мишљења и осећања приликом доношења одлука и закључака. Уједно, омогућава вежбање способности самосталног просуђивања и расуђивања, преиспитивања и процене резултата, који су изузетно важни за процесе учења (Eisner, 1978; 2004; Van't Hul, 2013).

Бављење уметношћу омогућава уочавање и разрађивање различитих односа: појединачних делова и целине; садржаја и форме. Уочавање односа делова и целине важно је у свим доменима учења јер омогућава сагледавање целине, стварање веза не само између појединачних делова унутар целине него и између делова и целине, што доприноси целовитом и контекстуалном размишљању и учењу, за разлику од бављења само изолованим чињеницама и фрагментима. С тим у вези јесте и однос садржаја и форме, који је такође важан у различитим сферама учења. Уметност нас учи да није важно само шта је речено, него и како је речено. Од начина на који је неки садржај обликован и структурисан, зависиће и његова убедљивост и комуникативност (Eisner, 2004).

### **Уметност у функцији грађења односа**

Поједина истраживања показују да емоције и емотивна стабилност утичу на когнитивне процесе, као што су пажња, концентрација, доношење одлука, учење (Cacioppo & Berntson, 1999; Barrett et al. 2007, према: Brouillette, 2010). Чињеница је да су ликовне активности у предшколском узрасту налик игри, тако да оне за дете јесу игра која омогућава урањање и удубљивање у њих на исти начин на који се удубљују кад се играју, што код деце изазива осећај задовољства.

Као и све уметничке активности, и ликовне активности омогућавају деци да сама створе нешто чега до тада није било. Притом акција стварања (процес), као и последица саме акције (производ) могу бити извор унутрашњег задовољства за дете.

На пример, дете узбуђује што својим прстима умоченим у боју може да произведе обојени траг на белом папиру. С обзиром на то да су стваралачке, ликовне активности омогућавају деци да увиде да су способна да самостално створе нешто помоћу одређеног материјала; да својим акцијама делују на свет и да га на тај начин мењају; да њихове акције имају последице, које су захваљујући материјалу видљиве. То је изузетно важна животна лекција коју дете усваја путем ликовних активности, јер га учи да не буде пасивно и у „милости свог окружења“ (Eisner, 1978: 6), већ да буде активно и да делује на свет око себе и своје окружење (Eisner, 1978).

Унутрашње задовољство које дете производи том приликом, то јест емотивно ангажовање које тада постоји, омогућава да садржаји којима се дете бави кроз ликовне активности за њега буду смислени и важни, да му је стало до њих, што доприноси њиховом директном повезивању са дечјим животним искуством (Luftig, 2000). То истовремено доприноси и унутрашњој мотивацији, бољем учењу и лакшем грађењу знања.

Бављење ликовним активностима може допринети и осећању самопоуздања, поноса и успеха (Koster, 2005, према: Bullard, 2010). Учесталим бављењем ликовним активностима деца развијају и усавршавају вештине и речник визуелног изражавања, што повећава осећај сопствене компетентности, а самим тим и сигурности и самопоуздања. Осећај личног постигнућа подстиче осећај сигурности и успеха, и представља најбољи мотив за даље учење (Eisner, 1978).

Ликовне активности омогућавају деци да изразе осећања, што је веома важно за децу предшколског узраста која још увек немају довољно развијене вербалне способности, чак и оних осећања којих дете није у потпуности свесно. Изражавање емоција и унутрашњег света је важно јер истовремено утиче на емотивну равнотежу детета и омогућава другима увид у његове емоције и размишљања, што олакшава разумевање и комуникацију с њим.

Деца предшколског узраста су често импулсивна и експресивна. Бурно реагују на забране, а прилагођавање социјално прихватљивом понашању, које често подразумева низ забрана и правила, захтева од деце да улажу много енергије. Стога је деци потребан вентил, могућност да нагомилану енергију и фрустрације избаце на социјално прихватљив начин. Ликовне активности, по природи игровне, омогућавају регулисање бурних емотивних излива и доприносе емотивној равнотежи.

Пишући о терапеутском дејству ликовних активности, Грос и Клеменс (Gross & Clemens, 2002, према: Bullard, 2010) описују како деца у вртићу користе ликовне материјале – цртачке, сликарске и вајарске – да би реконструисала рушење кула Близнакиња у Њујорку. Реконструкција ове сцене обезбедила је деци осећај контроле, могућност да се суоче са страхом и другим непријатним осећањима, те да на безбедан начин и у безбедном окружењу поново проживе овај трауматични догађај.

Међутим, као што ликовне активности могу деловати на емоције и емотивну стабилност деце, тако с друге стране емоције делују на ликовно изражавање, представљање и комуникацију. Деца предшколског узраста теже артикулишу своја осећања и стања речима, али их лако изражавају и репрезентују (дају им материјалну форму) кроз манипулацију ликовним материјалима: на пример, гњечењем или

ударањем глине, прскањем боје, жврљањем или нежним повлачењем оловке по папиру. На овај начин, када помоћу материјала чине да емоције постану видљиве, деца се сусрећу са својим унутрашњим светом и осећањима, али и са окружењем (људима, стварима и догађајима) на које реагују. Испољавајући своје реакције у материјалу, деца се упознају и са собом и упознају оно што је изван њих. Едвардс (Edwards, 2006) сматра да су деца приликом стваралачког процеса можда најближа свом унутрашњем, али и спољашњем свету.

Будући да визуелне представе које деца стварају функционишу као симболи, оне саме по себи представљају средство комуникације. Поред тога, и дијалог о њима, као и дијалог о искуству током ликовних активности када деца размењују мишљења и идеје, омогућава увид у унутрашњи свет других, увид у другачије перспективе, њихово разумевање и емпатију (Eisner, 1978). Поштовање и уважавање другог и другачијег доприноси сарадњи и тимском раду. Радећи на заједничким ликовним задацима који посебно захтевају тимски рад и сарадњу, на пример, када израђују радове великих димензија, деца уче да деле простор, материјал и алат, уче да преговарају, да сопственим акцијама допринесу заједничком раду и стичу осећај прихваћености и припадања групи.

### **Развој креативности кроз ликовне активности**

Иако постоје бројни различити покушаји дефинисања креативности, у већини дефиниција уочавају се два критеријума: новина и функционалност (те новине). Новина или оригиналност подразумева стварање или генерисање нечег новог и оригиналног – нових идеја, приступа и решења којих раније није било. Међутим, није довољно да та новина буде само необична, она мора бити функционална и применљива и представљати адекватно решење за дати проблем или ситуацију (Feist, 1998; Guilford, 1950; MacKinnon, 1970; Plucker & Begetto, 2004; Sternberg 2004; 2005, према: Ristić, 2010). Стога креативност подразумева низ способности и процеса који то омогућавају, као што су потрага за проблемом и формулација проблема, комбинације и реорганизације информација, дивергентно и критичко мишљење, механизам артикулације, повезивање удаљених и наизглед неповезаних идеја, спонтаност, имагинација. Креативност се доводи у везу са решавањем сложених проблема и иновацијама у различитим доменима људског деловања, а развој ове способности је посебно важан и неопходан данас, када се свет мења великом брзином, захтевајући брзо и константно прилагођавање новим и непознатим ситуацијама.

Креативност у подручју дечјег ликовног изражавања може бити проучавана и анализирана са различитих позиција: креативност процеса, креативност продукта, креативно окружење и креативна личност (Selaković, 2015). У овом раду нагласак је на развојним потенцијалима ликовних активности на предшколском узрасту, самим тим за нас је најзначајнији сегмент истраживања креативност процеса. Различити облици уметничког израза, као и креативни процеси, подразумевају „слободно трагање за решењем кроз низ покушаја у истраживању новог и различитог [...] тако да представљају природни оквир за креативно деловање, ослобођено страха од грешке

[...] који нема унапред задате одговоре и који омогућава сагледавање из различитих перспектива” (Hadži Jovančić, 2012: 46). Тако и ликовне активности на предшколском узрасту доприносе развоју креативности јер омогућавају деци да решавају различите проблеме које доноси ликовни процес, експериментишу и траже нове спознаје (Balić Šimrak, 2011), испробавају различите начине употребе једног материјала, комбинују и повезују различите материјале у нове целине. У ликовним активностима нема тачних и нетачних одговора, већ низ могућих и убедљивих решења; деца кроз покушаје и грешке траже најадекватнији и најфункционалнији начин да представе своје замисли (Večanski Nikolić, 2015). Имагинативни процеси који се доводе у везу са креативношћу постоје у ликовним активностима деце предшколског узраста.

Може се рећи да су ликовне активности у предшколском узрасту једна врста игре – игра са ликовним материјалима. Будући да је игра активност која почива на правилима која нису спољашња нити наметнута, она представља безбедни транзициони простор између детета и света, тако да деца кроз игру могу да ризикују и тестирају различите могућности (Ackermann, 2004, према: Fredriksen, 2012). Чињеница да су у игри деца спонтана и мање инхибирана омогућава им да размишљају широко, дивергентно и имагинативно (Runco, 2006, према: Fredriksen, 2011), што су све одлике креативности.

Да би ликовне активности заиста имале утицај на избалансиран развој детета, дакле и на сазнање и мишљење подједнако као и на креативност, емоције и доживљаје, неопходно је да се организују и спроводе на одређен начин, а то пре свега подразумева да се деци омогући да манипулишу материјалима и предметима, да постављају и проверавају сопствене хипотезе, испробавају различите исходе без страха од грешке, то јест, да самостално и активно истражују свет око себе.

## Закључак

Изнета анализа кроз преглед релевантних истраживања и литературе у подручју унапређивања праксе указује на специфичност, разноликост и важност улога васпитача у осмишљавању и дизајнирању ликовних активности на предшколском узрасту. Нови приступи ликовним активностима који истичу синтетички карактер уметности виде дете као активног и равноправног учесника у васпитно-образовном процесу и као коконструктора сопственог знања, које се конструише у интеракцији са физичким окружењем и у сарадњи са другима – децом и одраслима. Овај приступ је концепцијски сагласан са процесом развијања програма добробити детета (Pavlović Breneselović, 2010).

Стога је улога васпитача у овим приступима изузетно важна и разликује се од уобичајено схваћене улоге која се креће између две крајности: неинтервенционистичког посматрања, с једне стране, према коме се сваки утицај из спољашње средине, па и утицај васпитача, негативно одражава на дечје стваралаштво, и давања формалних и директивних инструкција, с друге стране, према којем васпитач треба да научи дете, на пример, правилима линеарне перспективе или како се „правилно црта коњ” (Kindler, 1995). За разлику од тога, у новим приступима ликовним активностима

васпитач постаје организатор, мотиватор, дечји партнер и коистраживач у уметничким/ликовним процесима, „у заједничком истраживању, стваралаштву, игри, дељење моћи ‘са’ доприноси да се стварају нове интерпретације и разумевања ситуација и да се у сарадњи истражују могуће акције“ (Krnjaja, 2010: 274). Иако се у новим приступима ликовним активностима наглашава активна улога васпитача, она мора бити пажљиво дефинисана, да се не би неадекватним начином или степеном инструкција негативно утицало на дечји ликовни израз (McArdle, 1999, према: Boone, 2007).

Однос између детета и васпитача специфичан је и за „педагогију слушања“ (Rinaldi, 2001: 42), у којој дете развија своје теорије, разрађује их, обликује у сарадњи са другима. Ова педагогија наглашава значај односа и међусобног деловања различитих актера у сазнајном процесу, међусобно уважавање и слушање, избегавање унапред постављених резултата и очекивања (Dahlberg & Moss, 2010, према: Fredriksen, 2012).

Да би васпитач могао да осмишљава и води ликовне активности које су прилагођене детету, треба добро да познаје, разуме и уважава природу и развојне карактеристике деце, с једне стране, и природу уметничких и ликовних садржаја и процеса, с друге стране, а посебно оних који могу да се примене у раду са децом одређеног узраста. Нарочито је важно да васпитач разуме и прихвати дечји аутентични уметнички и ликовни развој и да добро познаје адекватне методичке приступе у планирању и реализацији ликовних активности за одређени узраст (Novaković, 2014; Večanski Nikolić, 2015). Планирање ликовних активности које је у складу са дечјом природом, развојним могућностима и интересовањима подстиче дететову радозналост и унутрашњу мотивацију, а акценат треба да буде на дечјем активном учешћу у свим фазама креативног процеса – од планирања активности, обликовања идеја, стварања, до разговора о њиховом учинку, искуству и самом процесу рада (Novaković, 2014).

Будући да дете предшколског узраста спонтано и самостално приступа ликовном изражавању и има природну потребу за њим, дакле и без интервенције или подстицања одраслих, потребно је да васпитач организује и обезбеди адекватне услове – пре свега просторне, временске и материјалне (Balić Šimrak, 2011). То значи да треба обезбедити стимулативну средину богату разноврсним материјалима и алатом који су доступни деци, адекватан простор у којем дете може слободно и несметано да се креће и ствара и довољно времена које је деци потребно за истраживање и стварање.

Интервенције васпитача у уметничким процесима треба да буду ослобођене од преференција и решења која намећу одрасли. Потребно је да интервенције пруже подршку дечјем аутентичном изразу (Boone, 2007), више у форми изазова који ће интригирати и подстицати децу на размишљање, а мање у форми директивних упутстава (Novaković, 2014). Пожељно је да васпитач разговара са децом како током тако и након ликовних активности; да разматра њихове идеје и предлоге без осуђивања и критике; да их подстиче да ризикују и пробају новине, чиме се подстиче развој самопоуздања; да их охрабрује да разговарају о самом процесу рада и истраживања; да их питањима отвореног типа подстиче на размишљање и самостално решавање проблемских ситуација; да им дијалогом помогне да освесте дешавања у креативном простору и, самим тим, подстакне метакогницију. Од васпитача се очекује да на основу пажљивог посматрања активности деце, упознавања и праћења њихових



интересовања, подржавања и охрабривања њиховог ликовног израза, осмишљава контекст који ће изазвати или подржати стваралачки процес, што је његова кључна улога у ликовним активностима са децом предшколског узраста.

## Литература

- Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu? *Psihologija*, god. 36, br. 4, 517-542.
- Boone, D. J. (2007). *A Picasso or a Pre-Schooler?: Ways of Seeing the 'Child as Artist'*. Retrieved April 20, 2016 from the World Wide Web  
[http://eprints.qut.edu.au/12477/1/DBoone\\_2007\\_PESA\\_conference\\_paper..pdf](http://eprints.qut.edu.au/12477/1/DBoone_2007_PESA_conference_paper..pdf)
- Balić Šimrak, A. (2011). Predškolsko dijete i likovna umjetnost. *Dijete, vrtič, obitelj*, god. 16-17, br. 62-63, 2-8.
- Bullard J. (2010). *Creating Environments for Learning: Birth to Age Eight*. New Jersey: Merrill/Pearson.
- Brouillette, L. (2010). How the Arts Help Children to Create Healthy Social Scripts: Exploring the Perceptions of Elementary Teachers. *Art Education Policy Review*, Vol. 111, No. 1, 16-24.
- Bruner, J. (1972). The Nature and Uses of Immaturity. *American Psychologists*, Vol. 27, No. 8, 687-708.
- Cutting, R. & Kelly, O. (2015). *Creative Teaching in Primary Science*. London: Sage.
- Deasy, R. J. (Ed.), (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*, Washington: AEP - Arts Education Partnership.
- Doise, W. & Mugny, G. (1984). *The Social Development of the Intellect*. Retrieved April 20, 2016 from the World Wide Web  
<https://www.overdrive.com/media/2104952/the-social-development-of-the-intellect>
- Drew, W. F., Christie, J., Johnson, J. E., Meckley, A. M. & Nell, M. (2008). Constructive Play. A Value-Added Strategy for Meeting Early Learning Standards. *Young Children*, Vol. 63, No. 4, 38-44.
- Edens, K. M. & Potter, E. F. (2001). Promoting Conceptual Understanding through Pictorial Representation. *Studies in Art Education*, Vol. 42, No. 3, 214-233.
- Eisner, E. W. (1969). Teaching the Humanities. Is a New Era Possible? *Educational Leadership*, Vol. 26, No. 7, 561-564.
- Eisner, E. W. (1978). What do Children Learn When They Paint? *Art Education*, Vol. 31, No. 3, 6-10.
- Eisner, E. W. (2002a). *The Arts and the Creation of Mind*. New Heaven and London: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2002b). *What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education?* The Encyclopedia of Informal Education. Retrieved April 20, 2016 from the World Wide Web  
[http://www.infed.org/biblio/eisner\\_arts\\_and\\_the\\_practice\\_of\\_education.htm](http://www.infed.org/biblio/eisner_arts_and_the_practice_of_education.htm)
- Eisner, E. W. (2004). What Can Education Learn from the Arts About the Practice of Education? *International Journal of Education & the Arts*, Vol. 5, No. 4, 1-13.
- Edwards, L. C. (2006). *Creative Arts: A Process Approach for Teachers and Children*. New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Fredriksen, B. C. (2011). *Negotiating Grasp: Embodied Experience with Three Dimensional Materials and the Negotiation of Meaning in Early Childhood Education*. PhD thesis No. 50. Oslo: The Oslo School of Architecture and Design. Retrieved April 12, 2016 from the World Wide Web  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/93056?show=full>

- Fredriksen, B. C. (2012). Providing Materials and Spaces for the Negotiation of Meaning in Explorative Play: Teachers' Responsibilities. *Education Inquiry*, Vol. 3, No. 3, 335-352.
- Gandini, L. (2005). *In the Spirit of the Studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College Press.
- Gibson, R. (2003). Learning to Be an Art Educator: Student Teachers Attitudes to Art and Art Education, *International Journal of Art & Design Education*, Vol. 22, No. 1, 111-120.
- Hadži Jovančić, N. (2012). *Umetnost u opštem obrazovanju: Funkcije i pristupi nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i Klett.
- Hanna, G. (2011). *The Arts and Human Development: Framing a National Research Agenda for the Arts, Lifelong Learning, and Individual Well-Being*. Washington: National Endowment for the Arts. Retrieved April, 23 from the World Wide Web <https://www.arts.gov/sites/default/files/TheArtsAndHumanDev.pdf>
- Hannaford, C. (1995). *Smart Moves: Why Learning is Not All in Your Head*. Arlington: Great Ocean Publishers.
- Harlen, W. (2006). *Teaching, Learning and Assessing Science 5-12*. London: Sage.
- Ivić, I. (2015). *Čovek kao animal symbolicum*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Joksimović, A. (2008). Nastavni predmet iz oblasti vizuelnih umetnosti u obaveznom školovanju – uporedna analiza. *Pedagogija*, god. 63, br. 4, 605-618.
- Luftig, R. (2000). An Investigation of an Arts Infusion Program on Creative Thinking, Academic Achievement, Affective Functioning, and Arts Appreciation of Children at Three Grade Levels. *Studies in Art Education*, Vol. 41, No. 3, 208-227.
- Kindler, A. M. (1995). Significance of Adult Input in Early Childhood Artistic Development. In M. Ch. Thompson (Ed.), *The Visual Arts and Early Childhood Learning* (pp. 10-24). Reston: The National Art Education Association.
- Kolbe, U. (2005). *It's Not a Bird Yet: The Drama of Drawing*. Byron Bay: Peppinot Press.
- Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem: šta ih povezuje? *Nastava i vaspitanje*, god. 59, br. 2, 264-278.
- Liu, S. C. & Lin, H. S. (2014). Primary Teachers' Beliefs about Scientific Creativity in the Classroom Context. *International Journal of Science Education*, Vol. 36, No. 10, 1551-1567.
- Novaković, S. (2014). Preschool Teacher's Role in the Art Activities of Early and Preschool Age Children. *Croatian Journal of Education*, Vol. 17, No. 1, 153-163.
- Pavlović, M. (2014). Pozitivni efekti učenja pomoću likovnog dela. *Inovacije u nastavi*, god. 27, br. 4, 55-62.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit, *Nastava i vaspitanje*, god. 59, br. 2, 251-264.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive Development in Children: Piaget Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 2, No. 3, 176-186.
- Pitri, E. (2003). Conceptual Problem Solving during Artistic Representation. *Art Education*, Vol. 56, No. 4, 19-23.
- Rinaldi, C. (2001). Infant-Toddler Centers and Preschools as Places of Culture. In C. Giudici, C. Rinaldi & M. Krechevsky (Eds.), *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners* (pp. 38-46). Cambridge: Project Zero and Reggio Children.
- Ristić, I. (2010). *Početak i kraj kreativnog procesa*. Beograd: Hop.La!

- Selaković, K. (2015). *Umetničko delo u funkciji podsticanja razvoja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Smjernice za umjetnički odgoj – UNESCO* (2006). Svetska konferencija o umjetničkom odgoju *Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće*, Lisabon, 6-9 ožujka 2006. Retrieved May 16, 2017 from the <http://www.hcdo.hr/dokumenti/smjernice-unesco-a-za-umjetnicki-odgoj/>
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Van't Hul, J. (2013). *The Artful Parent: Simple Ways to Fill Your Family's Life with Art and Creativity*. Boston and London: Roost Books.
- Večanski Nikolić, V. (2015). *Razvojni potencijal i modaliteti korišćenja ručno izrađenih igračaka na predškolskom uzrastu* (doktorska disertacija). Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Wilson, F. (1998). *The Hand: How Its Use Shapes the Brain, Language, and Human Culture*. New York: Pantheon.
- Wilson, F. (2000). The Real Meaning of Hands-on Education. *Waldorf Research Bulletin*, Vol. 5, No. 1, 1-14.

Примљено: 07. 08. 2017.

Коригована верзија текста примљена: 07. 10. 2017.

Прихваћено за штампу: 09. 10. 2017.

## THE DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF ART ACTIVITIES AT THE PRESCHOOL AGE

### **Abstract**

*In traditional approaches to the teaching of art and arts activities at the preschool age, art has been viewed mostly in terms of emotional self-expression and development. According to this view, art and arts activities foster the development of creativity, imagination and emotions, but little consideration is given to their link to cognitive processes and to their synthetic character. In general education, art and arts activities are often relegated to marginal status. This paper presents a theoretical examination of the potential of arts activities to enhance the development of a well-rounded personality in children. Through a theoretical analysis of the relevant literature, research and ideas in recent theory which emphasize the synthetic character of art, the potential of arts activities in all segments of development and creativity at the preschool age has been examined. However, in obtaining the full benefit of arts activities in practice, the manner in which arts activities with children at this age are carried out is extremely important. Of particular importance in this process is the influence and role of early childhood educators, who should act as mediators, partners and co-explorers, facilitating, supporting, enriching and participating in the process of free exploration and creativity. Giving primacy to these roles of a teacher would help bring about a change in the child's position in early childhood education and would also change and expand the child's range of activities.*

**Keywords:** well-rounded development, art, arts activities, roles of preschool teachers

## РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

### **Резюме**

*Традиционные концепции преподавания искусства, а следовательно и организация работы в области изобразительных искусств в дошкольном возрасте, рассматривают влияние искусства в основном в области эмоционального самовыражения и развития. Согласно этим концепциям, искусство вообще и, в частности, изобразительные искусства влияют на развитие креативности, воображения и эмоций, но при этом недооценивается связь искусства и когнитивных процессов, не понимается его синтетический характер. Роль искусства и изобразительного искусства в массовом воспитании и образовании часто маргинализируется. Цель данной статьи - исследовать теорию и показать, что активности в области изобразительного искусства обеспечивают усиленное и всестороннее развитие личности ребенка. На основе анализа соответствующей литературы, исследований в современной теории, подчеркивающих синтетический характер искусства, рассматривается потенциал изобразительного искусства и его влияние на все сегменты развития в дошкольном возрасте. Однако для того, чтобы использовать и реализовать весь потенциал изобразительного искусства, чрезвычайно важным является способ организации деятельности в области изобразительного искусства в работе с детьми в детском саду. В этом процессе особое место и роль отводится воспитателю, который в качестве посредника, партнера и со-исследователя позволяет, поддерживает, обогащает и участвует в свободном исследовании и творческой деятельности. Выполнение этих ролей воспитателями влияет на изменение положения ребенка в детском саду, на расширение и изменение репертуара деятельности ребенка.*

**Ключевые слова:** всестороннее развитие, искусство, изобразительное искусство, роль воспитателя

# НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

## УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

*Настава и васпитање* је часопис у којем се објављују оригинални научни, прегледни и стручни радови педагошке тематике. У часопису се објављују и прикази монографских публикација.

### **Достављање радова**

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу:

**casopis@pedagog.rs**

Рад се доставља у текст процесору Microsoft Word, страница А4 формата, фонт Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5 lines.

Текстови треба да буду припремљени у складу са техничким стандардима и напоменама датим у Упутству за ауторе. Текстови који нису припремљени у складу са Упутством за ауторе не узимају се у разматрање.

### **Језик рада**

Радови се достављају на српском језику, користи се ћирилично писмо (Serbian, cyrillic), енглеском или руском језику.

Радови се објављују на српском, енглеском или руском језику.

### **Дужина рада**

Радови треба да буду дужине до једног ауторског табака, односно до 30.000 знакова с празним местима. Прегледни радови и радови који представљају теоријске анализе могу да буду дужине до 50.000 знакова. У обим радова нису урачунати апстракт и списак коришћене литературе на крају рада.

### **Оцењивање радова**

Након пријема радова за актуелни број уредници обављају преглед радова и доносе одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања.

Уколико се радови тематски не уклапају у концепцију часописа или нису усклађени са захтевима који треба да испуне текстови који се објављују у научним часописима, аутори се обавештавају о томе да рад не може бити прихваћен.

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензенти не знају ауторов идентитет, нити аутори добијају податке о идентитету рецензента.

Након рецензирања, редакција доноси одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада. Сви аутори добијају информацију о одлуци редакције, при чему аутори чији су радови одбијени и аутори којима се радови враћају на корекцију добијају на увид рецензије.

Уколико аутор(и) достави(е) кориговану верзију текста, дужан је да у писменој форми редакцију упозна са свим изменама које је начинио у тексту (број странице на којој се налази измена и означавање места на коме је промена извршена), као и да у тексту јасно означи извршене измене у складу са примедбама и препорукама рецензента.

Обавеза аутора је да на адресу редакције шаљу искључиво оригиналне радове који нису објављени или истовремено понуђени неком другом часопису.

### **Писање рада**

*Насловна страна.* Насловна страна текста треба да садржи следеће информације: наслов рада, име аутора (и коаутора), назив институције, место и држава (уколико је аутор из иностранства).

Уколико су радови резултат рада на научно-истраживачким пројектима, у фусноти уз наслов рада на насловној страни рада треба дати основне податке о пројекту.

Све странице рада морају бити нумерисане (у доњем левом углу).

*Наслов рада.* Наслов рада треба да буде концизан, али прецизно формулисан, написан великим словима, болдиран, величина слова 14.

*Апстракт.* Апстракт треба да има до 1400 знакова (с празним местима). Апстракт се прилаже на језику на којем је писан рад уз обавезан превод апстракта на српски језик

уколико се рад прилаже на енглеском или руском језику. Апстракт се објављује на три језика (српски, енглески и руски), а редакција обезбеђује превођење апстракта на друга два језика.

Уколико се ради о радовима који представљају приказ обављених истраживања, апстракт треба да садржи следеће елементе: значај проблема истраживања, циљеве истраживања, методологију истраживања, кључне резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. У случају прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе, апстракт треба да садржи: проблем који се у раду разматра, приказ структуре рада, кључне информације и објашњења која се дају у тексту и закључке.

*Кључне речи.* Уз апстракт треба дати и кључне речи (до пет) на језику рада.

*Структура рада.* Рад треба да буде структуриран на одговарајући начин. Сви радови треба да имају посебно издвојене одељке: увод и закључак. Радови који представљају приказ обављених истраживања, поред увода и закључка, треба да имају следеће одељке: полазне теоријске основе истраживања (где ће наслови одељака бити формулисани у складу с темом рада), методологија истраживања, резултати истраживања и дискусија (уз навођење педагошких импликација обављеног истраживања). Структуру прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе треба ускладити са основном темом рада.

Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати, дати центрирано и болдирано, величина слова 12. Уколико се у тексту одељка користе поднаслови они се дају курзивом, центрирано изнад параграфа или курзивом, у форми реченице која се даје на почетку параграфа. Наслове одељака и поднаслове није потребно нумерички означавати.

*Референце.* Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са АПА стилем (APA Citation Style - American Psychological Association).

Све референце на српском језику на списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту наводе се латиницом, без обзира на врсту писма на коме су штампани коришћени извори – књиге и часописи. Имена свих аутора која се наводе на списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту пишу се увек на исти начин. Презимена српских аутора наведена у тексту пишу се писмом на коме је достављен текст. Презимена страних аутора у тексту се наводе или у оригиналу или у српској транскрипцији – фонетским писањем презимена. Уколико се транскрибују, у загради се обавезно наводе у оригиналу, на пример: Скот (Scott, 2004).

Позиве на изворе у тексту треба дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице уколико се ради о цитату. Навођење више аутора у загради треба уредити абecedним редом према почетном слову презимена аутора, а не хронолошки. Ако су у питању два аутора, у загради се наводе оба аутора. Уколико је више од два аутора, у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница – *i sar.* (за ауторе са српског говорног подручја) или *et al.* (за стране ауторе).

Списак коришћене литературе треба да обухвати искључиво изворе на које се аутор позива у раду.

На списку коришћене литературе на крају рада није потребно стављати редне бројеве испред референци.

Примери навођења референци на списку коришћене литературе на крају рада:

Књига: Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача.

Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.

Чланак у часопису: Референца треба да садржи презимена свих аутора с иницијалима, годину издања у загради, наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен (годиште), број, странице.

Colić, V. (2012). Roditelji i vaspitači o pripremi dece za polazak u školu. *Pedagogija*, god. 67, br. 2, 252–260.

Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, with Implications for Teacher Education. *Educational Psychology*, Vol. 36, No. 2, 103-112.

Поглавље у књизи (тематском зборнику): Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, назив поглавља, иницијале и презиме свих уредника, наслов књиге (курзивом), прву и последњу страницу поглавља у загради, место издања и издавача.

Maksić, S. i Pavlović, J. (2013). *Nastava koja podržava kreativnost*. U R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje, Kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa* (str. 53-64). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.

Cruse, D. A. (2002). *Hyponymy and Its Varieties*. In R. Green, C. A. Bean & S. H. Myaeng (Eds.), *The Semantics of Relationships: An Interdisciplinary Perspective* (pp. 3-22). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Научни скупови и конференције – радови штампани у целини: Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов прилога, иницијале и презиме свих уредника, наслов издања, назнаку: штампано у целини, назив скупа, време одржавања скупа, место одржавања скупа, прву и последњу страницу прилога, место издања, назив институције – организатора скупа.

Spasenović, V., Vujisić Zivković, N. & Skubic Ermenc, K. (2012). *The Role of Comparative Pedagogy in the Training of Pedagogues in Serbia and Slovenia*. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye & P. Almeida (Eds.), *International Perspectives on Education, BCES Conference Books, Full Papers*, June 28-30 2012, Sofia (pp. 36-42). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.

Докторске дисертације и магистарске тезе: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), назнаку: докторска дисертација или магистарска теза, место, институцију.

Stamatović, J. (2013). *Vrednovanje rada nastavnika u funkciji unapređivanja rada škole* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Web документ: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адресу.

Duit, R. (2006). *Science Education Research – An Indispensable Prerequisite for Improving Instructional Practice*. Retrieved August 11, 2012 from the World Wide Web <http://www.esera.org/media/summerschool/esera2006/DUITBR.pdf>

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF. Preuzeto 20. aprila 2015. sa adrese <http://www.unicef.rs/files/nasilje-u-skolama-za-web.pdf>

Званична документа: Референца треба да садржи назив документа (курзивом), годину објављивања, назив гласила, број.

*Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012). *Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 5/2012.

**Табеле и графикони.** Уколико текст садржи табеле и графиконе, свака табела, односно графикон треба да буде означен одговарајућим редним бројем и да има јасно и прецизно формулисан наслов. Све скраћенице наведене у табелама и графиконима треба да буду објашњене. Објашњења (легенду) треба дати испод табеле или графикона.

Табеле и графикони треба да буду дати у Microsoft Word формату (што подразумева да су графикони илустровани у Word-у). У случају да текст садржи табеле и графиконе преузете са интернета, треба да се дају искључиво у резолуцији 300 dpi, grayscale color mode. Ти параметри важе и за фотографије које се прилажу као део текста.

**Фусноће и скраћенице.** Фусноће и скраћенице требало би избегавати. Уколико се користе, фусноће треба да садрже само додатни текст (коментар), а не податке о коришћеним изворима.

Напомена: Уз рад је потребно редакцији доставити следеће информације о аутору (ауторима): име, средње слово и презиме, година рођења, (научно) звање, радно место, службену e-mail адресу, контакт телефон.

# JOURNAL OF EDUCATION

## CONTRIBUTORS' NOTES

Journal of Education is a journal in which original scientific research articles, reviews and action research reports in the field of pedagogy as well as reviews of relevant monographic publications are published.

### **Submission of papers**

Papers should be submitted by e-mail only to

**casopis@pedagog.rs**

The paper is submitted in the text processor Microsoft Word, page A4 format, font Times New Roman, font 12, line spacing 1.5 lines.

### **Language**

Papers should be submitted in the Serbian language and cyrillic alphabet.

Foreign contributors submit papers in English or Russian. The papers are published in Serbian, English or Russian. Each paper has Abstracts in Serbian, English and Russian.

### **The length**

The papers should not exceed 30000 characters and spaces. The Abstract and Reference List, which should be at the end of the paper, are not included.

### **Evaluation of papers**

After the receipt of the papers for a particular issue the current editor in-chief reviews them and decides which will be reviewed by two competent reviewers. The reviewers do not know the author's identity, and the authors do not receive information about the identity of the reviewers.

If a paper does not fit the concept of the journal, or the text does not follow the instructions for authors and other requirements, the authors will be informed about the rejection of the paper.

After the review, the Editorial Board decides on publishing, eventual correction or the rejection of a paper. All authors receive information about the Board's decisions, and those authors whose papers are rejected or require corrections receive reviews, too.

If an author submits the paper again they should report (in written form) about all changes done on the original text (page number and marked place where the change was done) in accordance with the remarks and suggestions of the reviewers.

### **Writing a paper**

*Title page.* The title page should contain the following information: the title, the name of the author/s, the name of the institution, the town, the state (if the author is from abroad).

If a paper reports about the work in scientific-research projects, the essential information about the project should be given in a footnote following the title.

All pages should be numbered in the lower left corner.

*The title.* The title should be concise, precisely formulated, in bold capital letters.

*Abstract.* An abstract should contain 1400 characters (with spaces) and be written in the language of the paper. It will be published in three languages (Serbian, English, Russian), and the Editorial Board provides translations in other two languages.

If a paper is about a performed research the abstract should contain the following elements: the importance of the researched problem, the aims of the research, research methodology, key results, conclusions and pedagogic implications. In the case of review papers and papers dealing with theoretical analyses the content of the abstract should reflect the nature of the paper and the content of the text.

*Keywords:* Up to five keywords in the language of the paper follow the abstract.

*The structure of a paper.* The paper should be structured in the proscribed way. All papers should contain Introduction and Conclusion. The papers describing a performed research, besides introduction and conclusion should include the following sections: initial research hypotheses,



research methodology, results and discussion. The structure of a review paper or theory analysis should be adequate to the nature of the theme.

The heading of the sections should be formulated precisely, centered and bold. If a section contains sub-headings they should be given in italics, centered above a paragraph, indented, in a "sentence form". The headings and sub-headings should not be numerically denoted.

*References.* The references/bibliography should be stated according to the APA Citation Style – American Psychological Association).

All references in Serbian, given in the Reference List at the end of the paper should be in Latin letters regardless of the type of the letters used in the used sources – books or journals. The names of all authors which are stated in the Reference List and in brackets within the text are always transcribed in the same way. The surnames of Serbian authors are written in the alphabet used in the paper. The surnames of foreign authors are written either in original or in Serbian transcription – phonetic principle. If transcribed, the original transcription should be given in brackets. References within the text should contain: the author's surname, the year of publication of the used source and the number of the page if a citation is used. If more authors should be cited in brackets within the text, they are cited in alphabetic order, not chronologically. If there are only two authors, both should be written in brackets, but if there are more than two then the surname of the first author is given and the abbreviation "i sar." (for the authors from Serbian speaking regions) or "et al." (for foreign authors)

The Reference List at the end of the paper should not be numerically denoted.

The notes for citing the references of the used literature at the end of the paper:

Book: the reference should contain the surname and name initials of the author, the year of publication, the title (in italics), the place and name of the publisher.

Journal article: the reference contains the family names and name initials of all authors (the year of publication – in brackets), the title of the article, full name of the journal (italics), volume (year) number, pages.

Chapters in a book / thematic Proceedings: the reference should contain the surname and name initials of the author, the title of the chapter, initials and surnames of all editors, book title (italics), the first and the last page of the chapter (in brackets), place and publisher.

Scientific meetings and conferences – the papers published in full: the reference should contain the author's surname and name initials, the year of publication, the title of the article, initials and surnames of all editors, the title of the publication, the note: published in full; the name and time of the meeting, the first and the last page of the article, the place of publication and the name of the institution – the organizer of the meeting/conference.

Unpublished master and doctoral theses: the reference should contain the name of the author, the title of the document (italics) and the note: doctoral, master thesis, place, and institution.

Web documents: the Reference contains the name of the author, the title of the document (italics), the date when the site was visited, web address.

Legal documents: the reference should contain the title of the document (italics), the year of publication, the name of the media, the number.

*Tables and graphs.* If a text contains tables and/or graphs, each table or graph should be numerically denoted with a clearly and precisely formulated title. All abbreviations in the tables and graphs must be explained. The explanations (legend) should be given under the table or graph.

*Footnotes and abbreviations.* Abbreviations and footnotes should be avoided. If used, footnotes should contain only the additional information or comment, not the data about the used sources.

Note: The paper should be accompanied by the following information to the Editorial Board: the name/s of the author/s, the year of birth, academic qualification, work position, e-mail address, phone contact.

## ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

### ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ

В журнале "Обучение и воспитание" (Настава и васпитање) публикуются научные и обзорные статьи, сообщения, информационные материалы по педагогике и дидактике. В журнале публикуются рецензии о монографических изданиях.

*Представление рукописи.* – Материалы направляются в редакцию только по электронной почте по адресу:

**casopis@pedagog.rs**

Требования к оформлению рукописей: текст должен быть представлен в текстовом редакторе Microsoft Word, на странице стандартного формата А4, шрифтом – Times New Roman, размер шрифта 12, межстрочный интервал – 1,5. При отправке статьи по электронной почте необходимые шрифты прилагаются отдельными файлами.

*Язык статей.* – Журнал выходит на сербском языке, на кириллице (Сербиан, Кириллик). К публикации также принимаются статьи на английском и русском языках, написанные заграничными сотрудниками. Статьи публикуются на сербском, английском или на русском языке; каждая статья сопровождается резюме на сербском, английском и русском языках.

*Объем статьи.* – Предельный объем рукописей – 16 страниц основного текста, или 30 000 знаков с пробелами. В объем статьи не входят резюме и список используемой литературы в конце статьи.

*Оценка рукописи.* – Главный редактор принимает решение о том, какие из полученных рукописей пройдут процесс рецензирования. Рукописи, оформленные без соблюдения указанных требований, не рассматриваются. Рукописи рецензируются двумя компетентными рецензентами. Рецензентам не сообщается имя автора, автору не сообщаются имена рецензентов.

После рецензирования редакция принимает решение о публикации, доработке или отказе от публикации. Все авторы получают информацию о решении редакции. Если автор вновь представляет данную работу для публикации, он должен в письменном виде сообщить о всех изменениях, которые он сделал в тексте (номер страницы и место изменений), в соответствии с замечаниями и рекомендациями рецензентов.

*Заглавный лист.* – Заглавный лист текста должен включать следующую информацию: название статьи, сведения об авторе (соавторах): фамилия, имя, ученая степень, звание, место работы, город, страна. В случае, если работа содержит результаты, полученные в рамках научно-исследовательского проекта, в сноске приводится основная информация о проекте.

Все страницы текста должны быть пронумерованы (левый нижний угол).

*Заглавие статьи.* – Заглавие статьи печатается строчными буквами, жирным шрифтом.

*Резюме.* – Предельный объем резюме – 1400 знаков (с пробелами). Резюме к статье должно быть представлено на языке статьи. Резюме публикуется на сербском, английском и русском языке, а редакция обеспечивает перевод резюме. В резюме предлагаемых для публикации научных статей автор должен дать обоснование актуальности темы, четкую постановку целей и задач исследования, аргументацию, обобщения и выводы, представляющие интерес своей новизной, научной и практической (педагогической) значимостью. В случае обзорных статей и статей, представляющих собой теоретический анализ, содержание резюме должно соответствовать характеру работы и содержанию текста.

*Ключевые слова.* – Резюме сопровождается списком ключевых слов (до пяти) на языке работы.

*Структура работы.* – Статья должна быть структурирована соответствующим образом. Все работы должны иметь введение и заключение. Кроме того, исследовательские работы должны иметь следующие разделы: теоретические основы исследования, методологию,

результаты и обсуждение полученных результатов. Структура обзорных и других статей должна быть согласована с основной темой работы.

Заголовки разделов печатаются курсивом. Заголовки разделов и подзаголовки приводятся без нумерации.

*Ссылка.* – Литература, на которую даются ссылки в тексте, приводится в конце статьи в соответствии с АПА (APA Citation Style – American Psychological Association). Ссылки на литературу в тексте даются в скобках: фамилия автора, год издания, страницы.

Литература в конце статьи приводится без нумерации с указанием следующих выходных данных:

– для книг – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название книги (курсивом), место издания и издательство.

– для статей в журнале – фамилия, инициалы автора, год издания в скобках, полное название статьи, полное название журнала (курсивом), год и номер журнала, страницы.

– для статей в книге, сборнике – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название статьи, фамилии и инициалы всех редакторов, название сборника или книги, где опубликована статья (курсивом), страницы, определяющие границы статьи в издании, место издания, издательство.

– научные конференции – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название статьи, фамилии и инициалы всех редакторов, название сборника, название конференции, время и место проведения конференции, страницы, определяющие границы статьи в издании, город издания, название института – организатора конференции.

– неопубликованные кандидатские диссертации и магистерские работы – ссылка должна включать фамилию и имя автора, год, название (курсивом), заметку: кандидатская диссертация, магистерская работа, место, институт – университет, факультет.

– веб документ – ссылка должна включать имя автора, год, название документа (курсивом), время посещения сайта, интернет адрес.

– официальные документы – название документа (курсивом), год издания, название публикации, номер.

*Таблицы и графики.*– Если в тексте содержатся таблицы и графические материалы, они должны быть отмечены порядковым числительным. Все сокращения, перечисленные в таблицах и графиках должны быть объяснены. Пояснения должны быть приведены под таблицей или графическим материалом.

*Сноски и сокращения.*– Сноски и сокращения следует избегать. По необходимости сноски могут содержать только дополнительный текст (комментарий); данные об используемых источниках не приводятся в сноске.

Примечание: К рукописи прилагаются следующие сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, год рождения, ученая степень, звание, место работы, электронный адрес, номер телефона.

CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање = Journal of Education = Обучение и воспитание / главни уредник Емина Хебиб ; одговорни уредник Биљана Бодрошки Спариосу.  
- Год. 1, бр. 1 (март 1952)- . – Београд : Педагошко друштво Србије : Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, 1952- (Београд : Службени гласник). – 24 cm

Три пута годишње. – Текст на срп. и енгл. језику.  
ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање  
COBISS.SR-ID 6026754