

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

JOURNAL OF EDUCATION
ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

4 | Београд, 2014.



Педагошко друштво Србије

Теразије 26,11000 Београд

тел. 011/306 77 83

E-mail: drustvo@pedagog.rs

Настава и васпитање / Journal of Education / Обучение и воспитани

UDK 37

ISSN 0547-3330

НВ год. LXIII

Број 4. стр. 575-769

Београд, 2014.

Редакција

др Саша Дубљанин

др Снежана Маринковић

др Наташа Матовић

др Драгана Павловић Бренеселовић

др Илке Паршман, Немачка

др Росица Александрова Пенкова, Бугарска

мр Желимир Попов

др Ала Степановна Сиденко, Русија

др Павел Згага, Словенија

др Весна Жунић Павловић

Editorial Board

Saša Dubljanin, Ph.D.

Snežana Marinković, Ph.D.

Nataša Matović, Ph.D.

Dragana Pavlović Breneselović, Ph.D.

Ilke Parchmann, Ph.D., Germany

Rossitsa Alexandrova Penkova, Ph.D., Bulgaria

Želimir Popov, M.S.

Alla Stepanovna Sidenko, Ph.D., Russia

Pavel Zgaga, Ph.D., Slovenia

Vesna Žunić Pavlović, Ph.D.

Главни и одговорни уредник

др Емина Хебиб

Editor-in-Chief

Emina Hebib, Ph.D.

Лектор: Татјана Догдибеговић

Language editor: Tatjana Dogdibegović

Преводиоци

За енглески језик др Анђелка Игњачевић

За руски језик др Дара Дамљановић

Translators

Andjelka Ignjačević, Ph.D. (English)

Dara Damljanovic, Ph.D. (Russian)

Секретар редакције

Бојана Урошевић

Secretary

Bojana Urošević

Компјутерска припрема и коректура:

Жељка Башић Станков

Design and typeset:

Željka Bašić Stankov

За издавача:

Биљана Радосављевић

For the publisher:

Biljana Radosavljević

Штампа: Еуропринт, Београд

Printing: Europrint, Beograd

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање = Journal of Education = Обучение и воспитание / главни и одговорни уредник
Емина Хебиб. - Год. 1, бр. 1 (март 1952)- . - Београд : Педагошко друштво Србије, 1952- (Београд :
Еуропринт). - 24 cm

ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање
COBISS.SR-ID 6026754

САДРЖАЈ

581	<i>Стефан Нинковић</i> <i>Оливера Кнежевић Флорић</i>	УТЕМЕЉЕНА ТЕОРИЈА – ЗНАЊЕ ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
595	<i>Наташа Матовић</i>	КАРАКТЕРИСТИКЕ ОБРАДЕ ПОДАТАКА У КВАЛИТАТИВНОМ ИСТРАЖИВАЊУ
607	<i>Јована Маројевић</i>	ЕПИСТЕМОЛОШКЕ ОСНОВЕ КРИТИЧКЕ ПЕДАГОГИЈЕ
621	<i>Снежана Мирков</i> <i>Николета Гутвајн</i>	КАКО УЧЕНИЦИ ДОЖИВЉАВАЈУ АКТИВНОСТИ НАСТАВНИКА УСМЕРЕНЕ НА ПОДСТИЦАЊЕ КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА
639	<i>Сања Маричић</i> <i>Крстивоје Шпијуновић</i>	УЏБЕНИЦИ У ФУНКЦИЈИ РАЗВИЈАЊА КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА УЧЕНИКА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ
653	<i>Маријана Зељић</i> <i>Милана Дабић</i>	ОДНОС ПРОЦЕДУРАЛНОГ И КОНЦЕПТУАЛНОГ ЗНАЊА УЧЕНИКА У ПРОЦЕСУ ОВЛАДАВАЊА ПОСТУПЦИМА РАЧУНАЊА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ
669	<i>Ненад Сузић</i> <i>Тања Станковић Ранковић</i> <i>Сњежана Ђурђевић</i>	КРИТЕРИЈУМИ ОЦЕЊИВАЊА УЧЕНИКА
687	<i>Душица Малинић</i>	ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ НАСТАВНИЧКЕ ПРОФЕСИЈЕ И НЕУСПЕХ УЧЕНИКА
703	<i>Весна Жунић Павловић</i> <i>Мирслав Павловић</i>	ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ УЧЕНИКА С ЕМОЦИОНАЛНИМ И БИХЕЈВИОРАЛНИМ ПОРЕМЕЂАЈИМА
717	<i>Нада Половина</i>	ВРШЊАЧКО НАСИЉЕ У ШКОЛИ: ПОРОДИЧНИ ФАКТОРИ УТИЦАЈА У ЕКОСИСТЕМСКОЈ ПЕРСПЕКТИВИ
733	<i>Smiljka Isaković</i>	STRIVING FOR BETTER EDUCATION – WHAT CAN WE LEARN FROM ARTS
747	<i>Весна Богдановић</i>	МЕТОДА ЖАНРОВСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ: КАРАКТЕРИСТИКЕ И МОГУЋНОСТИ
757	УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ	

CONTENTS

581	<i>Stefan Ninković Olivera Knežević Florić</i>	GROUNDING THEORY - KNOWLEDGE FOR THEORY AND PRACTICE
595	<i>Nataša Matović</i>	DATA PROCESSING CHARACTERISTICS IN QUALITATIVE RESEARCH
607	<i>Jovana Marojević</i>	EPISTEMOLOGICAL BASES OF CRITICAL PEDAGOGY
621	<i>Snežana Mirkov Nikoleta Gutvajn</i>	HOW STUDENTS PERCEIVE TEACHERS' ACTIVITIES AIMED AT STIMULATING
639	<i>Sanja Maričić Krstivoje Špijunović</i>	MATHEMATICS TEXTBOOKS FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING OF JUNIOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS
653	<i>Marijana Zeljić Milana Dabić</i>	THE RELATIONS OF PROCEDURAL AND CONCEPTUAL KNOWLEDGE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF MASTERING THE METHODS OF CALCULATION IN INITIAL MATHEMATICS TEACHING
669	<i>Nenad Suzić Tanja Stanković Ranković Snježana Đurđević</i>	ASSESSMENT CRITERIA
687	<i>Dušica Malinić</i>	PEDAGOGIC ASPECTS OF THE TEACHER'S PROFESSION AND THE FAILURE OF STUDENTS
703	<i>Vesna Žunić Pavlović Miroslav Pavlović</i>	EDUCATIONAL NEEDS OF PUPILS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL DISORDERS
717	<i>Nada Polovina</i>	PEER VIOLENCE IN SCHOOL: FAMILY FACTORS OF INFLUENCE IN ECOSYSTEMIC PERSPECTIVE
733	<i>Smiljka Isaković</i>	STRIVING FOR BETTER EDUCATION – WHAT CAN WE LEARN FROM ARTS
747	<i>Vesna Bogdanović</i>	GENRE PEDAGOGY METHOD: CHARACTERISTICS AND POSSIBILITIES
757	CONTRIBUTORS' NOTES	

СОДЕРЖАНИЕ

581	<i>Стефан Нинкович Оливера Кнежевич Флорич</i>	ОБОСНОВАННАЯ ТЕОРИЯ – ЗНАНИЕ ДЛЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ
595	<i>Наташа Матович</i>	ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАБОТКИ ДАННЫХ В КАЧЕСТВЕННОМ ИССЛЕДОВАНИИ
607	<i>Йована Мароевич</i>	ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КРИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ
621	<i>Снежана Мирков Никоleta Гутвайн</i>	КАК УЧЕНИКИ ВИДЯТ АКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
639	<i>Саня Маричич Крстивоe Шпиюнович</i>	УЧЕБНИКИ В ФУНКЦИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧЕНИКОВ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
653	<i>Марияна Зелич Милана Дабич</i>	СВЯЗЬ ПРОЦЕССУАЛЬНОГО И КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ЗНАНИЯ УЧЕНИКОВ ПРИ УСВОЕНИИ МЕТОДОВ РАСЧЕТА В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ
669	<i>Ненад Сузич Таня Станкович Ранкович Снежана Джурджевич</i>	КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ УЧЕНИКОВ
687	<i>Душица Малинич</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ И НЕУСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ
703	<i>Весна Жунич Павлович Мирослав Павлович</i>	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ УЧЕНИКОВ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ И ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ
717	<i>Нада Половина</i>	НАСИЛИЕ МЕЖДУ СВЕРСТНИКАМИ В ШКОЛЕ: СЕМЕЙНЫЕ ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ В ЭКОСИСТЕМНОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ
733	<i>Смилька Исакович</i>	СТРЕМЛЕНИЕ К БОЛЕЕ КАЧЕСТВЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ - ЧЕМУ НАС УЧИТ ИСКУССТВО
747	<i>Весна Богданович</i>	МЕТОД ЖАНРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ: ХАРАКТЕРИСТИКИ И ВОЗМОЖНОСТИ
757	ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ	

УТЕМЕЉЕНА ТЕОРИЈА – – ЗНАЊЕ ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ¹

Апстракт *Полазећи од ширег контекста односа педагошких истраживања и васпитно-образовне праксе, овим радом се утемељена теорија предлаже као једно од решења проблема недовољне практичне релевантности истраживања у образовању. У том смислу, у првом делу рада дискутује се о епистемолошким претпоставкама утемељене теорије и даје се кратак преглед еволуције овог истраживачког приступа. Централни део рада односи се на елаборирање конститутивних компонента утемељене теорије које су супротстављене неопозитивистичким методолошким стандардима: интеракција прикупљања и анализирања података, хијерархијско кодирање података, теоријска сензитивност истраживача и теоријско узорковање. У завршном делу рада експлициране су критике овог квалитативног истраживачког приступа. Аутори износе закључак да интензивно инкорпорирање утемељене теорије у истраживачки програм педагогије може много допринети бољем концептуалном разумевању процеса и појава у подручју васпитања и образовања, односно ефикаснијем обликовању васпитно-образовне праксе.*

Кључне речи: *квалитативна истраживања, утемељена теорија, практична релевантност, интерпретација.*

GROUNDLED THEORY - KNOWLEDGE FOR THEORY AND PRACTICE

Abstract *Starting from a wider context of the relation between pedagogic research and educational practice this paper suggests a grounded theory as one of the solutions of the problem of insufficient practical relevance of research in education. In this*

1 Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта "Значај партиципације у друштвеним мрежама за прилагођавање евроинтеграцијским процесима" (бр. 179037) који је финансиран од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

sense, the first part of the paper discusses epistemological postulates of the grounded theory and presents a short account of the evolution of this research procedure. The central part of the paper deals with the elaboration of the constitutional components of the grounded theory which oppose neopositivistic methodological standards: the interaction of gathering and analyzing data, hierarchical data coding, theoretical sensitivity of the researcher and theoretical sampling. The final part is devoted to arguments and criticism of this qualitative research approach. The authors conclude that intensive incorporation of the grounded theory in a research program can significantly contribute to better conceptual understanding of the processes and phenomena in the field of education, and consequently to more efficient designing of educational practice.

Keywords: *qualitative research, grounded theory, practical relevance, interpretation.*

ОБОСНОВАННАЯ ТЕОРИЯ – ЗНАНИЕ ДЛЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Резюме *Начиная с более широкого контекста отношения педагогических исследований и воспитательно-образовательной практики, в данной статье предлагается обоснованная теория в качестве решения проблемы недостаточной практической значимости исследований в образовании. В связи с этим, в первой части статьи обсуждаются эпистемологические предположения обоснованной теории и приводится краткий обзор эволюции данного исследовательского подхода. Центральная часть работы посвящена разработке основных компонентов обоснованной теории, которые противостоят неопозитивистским методологическим стандартам: взаимодействие сбора и анализа данных, иерархическое кодирование данных, теоретическая чувствительность исследователей, теоретическая выборка. В заключительной части работы излагается критика качественного исследовательского подхода. Авторы пришли к выводу, что интенсивное включение обоснованной теории в исследовательскую программу в педагогике, может значительно способствовать лучшему концептуальному пониманию процессов и явлений в сфере воспитания и образования, вернее, более эффективной организации воспитательно-образовательной практики.*

Ключевые слова: *качественные исследования, обоснованная теория, практическая значимость, интерпретация.*

Уводна разматрања

У расправама о релевантности и утицају педагошких истраживања све чешће се апострофира чињеница да истраживачки резултати нису довољно

искоришћени за потребе мењања и унапређивања васпитно-образовне праксе. У том смислу, широм света се популаризује идеја о образовању заснованом на научним доказима (evidence-based education), у чијој основи је захтев за симултаном трансформацијом педагошких истраживања и васпитно-образовне праксе, са циљем њиховог интензивнијег приближавања (Biesta, 2007). Последице тог апела се, између осталог, манифестују у концентрацији транснационалних истраживања (PISA, TIMSS) на мерење исхода образовања и повезаности тих исхода са претпостављеним образовним “инпутима”. Међутим, крајње је упитна целисходност таквих истраживања у образовању и критички оријентисани истраживачи отворено постављају питање да ли се мери оно што се вреднује или се вреднује оно што се мери (Biesta, 2009).

У овом раду се фокусирамо на проблем односа теорије и праксе у подручју образовања. Осим за истраживаче који верују да су теорија и пракса аутореферентни системи, могуће је говорити о два основна објашњења јаза између теорије и праксе: објашњење засновано на трансферу знања и објашњење које фокусира продукцију знања (Van de Ven, 2007). Полазна премиса првог становишта јесте да су практичко знање и вештине изведени (барем делимично) из знања које акумулирају научна истраживања, а раскол теорије и праксе може бити превладан бољом комуникацијом истраживача и практичара (Van de Ven, 2007). Насупрот поменутом схватању, у овом раду се напетост између педагошке теорије и васпитно-образовне праксе разуме као проблем *продукције знања*. Основна идеја овог становишта јесте да је неопходно да педагошке теорије задовољавају потребе два социјална система педагогије – академског и практичног. Узимајући у обзир чињеницу да педагози-практичари и педагози-научници имају различите прагматичне интересе, у овом раду се утемељена теорија интерпретира као квалитативни истраживачки приступ који може допринети бољем концептуалном разумевању процеса и појава у подручју васпитања и образовања, односно ефикаснијем обликовању васпитно-образовне праксе.

Утемељена теорија – шта се крије иза имена?

Истраживачке методе имају своју историју и развој, а утемељена теорија се обично сматра револуционарном методом у историји квалитативних истраживања (Walker & Myrick, 2006). Б. Глејзер и А. Страус, амерички социолози, 1967. године су објавили монографску студију под називом *Откриће утемељене теорије*, у којој су описали истраживачки метод индуктивног генерисања теорије из података који су систематски прикупљани и анализирани. Њихова намера била је да представе нови истраживачки образац који ће бити супротстављен, с једне стране, хипотетичко-дедуктивном моделу истраживања (усмереном према верификовању постојећих теорија), а с друге стране, практично ирелевантном теоретисању у друштвеним

наукама (Goulding, 2002; Suddaby, 2006)². Како би методолошки легитимизовали властити истраживачки приступ, Глејзер и Страус су настојали да деконструишу у то време доминантне претпоставке позитивистичке истраживачке културе:

- да не постоји разлика између света природе и света људи и њихових институција,
- да су квалитативна истраживања спекулативна, импресионистичка и нетранспарентна,
- да су прикупљање и анализирање података раздвојени процеси,
- да су квантитативна истраживања епистемолошки приоритетна у односу на квалитативна,
- да теорија увек претходи истраживању,
- да квалитативна истраживања не могу генерисати релевантне теорије.

Иако су креатори утемељене теорије ретко експлицирали њене парадигматске оквири, у епистемолошком смислу, евидентна је блискост утемељене теорије са прагматизмом и симболичким интеракционизмом (Charmaz, 2006). Прагматизам фокусира питање које су практичне импликације не само стицања знања на један а не на други начин, већ и стицања једне врсте знања а не других (Morgan, 2007). С друге стране, основна премиса симболичког интеракционизма јесте да људи интерпретирају значења социјалног окружења, властитог понашања и понашања других, и делују на основу тих тумачења (Locke, 2001). Примарни методолошки постулати прагматизма и симболичког интеракционизма садржани у истакнутим својствима утемељене теорије јесу: фокусирање како догађаја по себи, тако и њихових субјективних значења (емичка перспектива); оријентисаност на проучавање емпиријске реалности; прагматичка адекватност теоретисања.

Утемељена теорија је релативно брзо стекла наклоност квалитативних истраживача и данас је многи виде као најбољу операционализацију интерпретативне парадигме у домену изучавања људског понашања (Fajgelj, 2010). Два средишња концепта овог истраживачког приступа су метода константног упоређивања и теоријско узорковање. Иако ће у даљем тексту ови концепти бити детаљније разматрани, на овом месту истичемо да они потпуно нарушавају неопозитивистичке претпоставке о томе како треба да изгледа процес истраживања. Константно упоређивање је супротстављено миту о јасној раздвојености прикупљања и анализирања података. Наиме, логика утемељене теорије имплицира континуалну интеракцију прикупљања и анализирања података. С друге стране, теоријско узорковање одбацује „идеал“ усмеравања прикупљања података унапред постављеним хипотезама (Suddaby, 2006). Приликом индуктивног грађења теорије, кроз интеракцију са подацима, истраживач генерише увиде, прелиминарне хипотезе, спознајна питања која се решавају кроз даље прикупљање података.

2 Након објављивања заједничког дела, Глејзер и Страус су наставили да одвојено концептуализују дивергентне верзије утемељене теорије. Упркос томе, постоји низ константних компонената у радовима оба аутора.

Од појаве на сцени друштвених истраживања, утемељена теорија је више пута реконцептуализована, одбијајући једноставно дефинисање. У том смислу, за утемељену теорију можемо рећи да је *дистрибуирана резидуална категорија* (Sandelowski, 2010) која обухвата конфедерацију различитих група истраживача, експлицирајући порозност граница између различитих квалитативних метода и, истовремено, артикулишући њихове битне разлике које се односе на начине узорковања, прикупљање података, модалитете закључивања. Свесни ризика методолошке формализације, у овом раду утемељену теорију одређујемо као квалитативну истраживачку методу, оријентисану према процесу индуктивног генерисања теорије из емпиријских података. У наредном поглављу рада биће елаборирана дистинктивна својства утемељене теорије.

Ка знању за теорију и праксу: артикулисање потенцијала утемељене теорије

Свака истраживачка метода садржи низ претпоставки о природи знања, могућностима сазнавања, као и о природи проучаваног феномена (Bryman, 2004). Уколико прихватимо премису да методе морају бити прилагођене феноменима на које се примењују, евидентно је да се велики број проблема у васпитно-образовној реалности не може истраживати квантитативним методама (Sekulić Majures, 2007). Управо из тог разлога, бројни педагошки проблеми неподложни квантификацији нису до сада истраживани. С друге стране, интензиван је развој ригорозних квантитативних истраживачких нацрта, потентних у идентификовању медијаторских и модераторских променљивих. Међутим, примена истраживачких нацрта неприкладних сврси неизбежно доводи до деформисања предмета истраживања, ради задовољавања унутрашње логике коришћених метода.

Чињеница је да квалитативне и квантитативне методе не представљају само различите начине остваривања истих циљева. У суштини, њихова унутрашња логика је различита, обично фокусирају различите аспекте феномена (чак и кад их номинално исто означавају) и засноване су на несамерљивим онотолошко-епистемолошким начелима. Предности квалитативних метода се односе на њихову корисност у контекстуалном разумевању значења социјалних феномена (Maxwell, 1996). У том смислу, примена утемељене теорије је сврсисходна, пре свега, у два случаја: а) када је предмет истраживања релативно игнорисан у литератури и/или б) приликом конструисања интерпретативног објашњења социјалног феномена, уз обухватање релевантних контекстуалних услова (Goulding, 2002).

Истакнуте предности утемељене теорије тичу се јасне артикулисаности истраживачког процеса и инсистирања на развоју практично релевантних теорија. Свака од ових предности своју експликацију може имати у истраживањима појава и процеса у подручју образовања. Конкретност, видљивост и разумљивост истраживачких процедура, утемељену теорију могу учинити привлачном

педагошким истраживачима који раде у постпозитивистичким епистемичким културама. С друге стране, индуктивно генерисане теорије могу представљати импулс за ефикасније обликовање васпитно-образовне праксе и представљати јединствену платформу за имплементирање иновација у образовању.

У даљем раду презентована су конститутивна својства утемељене теорије: теоријско узорковање, интензивно интервјуисање, хијерархијско кодирање података и генерисање интерпретативног објашњења феномена. Иако метод утемељене теорије карактеришу методолошки формализоване истраживачке процедуре, наше је мишљење да истраживачке методе не постоје независно од њихових корисника. У ширем смислу, сваки метод је при свакој примени поновно дефинисан, односно истраживачки метод постаје оно што јесте тек у рукама корисника (Sandelowski, 2010). У реалној истраживачкој пракси, методе су далеко неуређеније у односу на њихове уџбеничко-енциклопедијске описе и њихова примена је нужно ситуационо специфична. Наравно, наша намера није да аргументујемо како не постоје јасне границе методолошке традиције утемељене теорије, нити да је једино могуће решење „све је дозвољено“. Оно што је евидентно јесте да не може бити говора о савршеној примени методе утемељене теорије, самим тим што је она увек смештена у реалност истраживачке праксе и у свакој новој примени бива поновно „измишљена“.

Узорковање у утемељеној теорији

У квантитативним студијама, у којима је статистичка генерализација резултата циљ, случајним узорковањем се обезбеђују претпоставке индуктивног закључивања о популацији истраживања. Насупрот томе, у квалитативним истраживањима селекција људи, окружења и догађаја обично нема за циљ постизање репрезентативности него *релевантности* за разумевање феномена који се проучава (Schwandt, 2007). Релевантност се може постићи на различите начине, а пре свега невероватносном селекцијом екстремних, критичних или типичних случајева.

Утемељену теорију карактерише секвенцијално узорковање које започиње сврсисходним узорковањем и наставља се са *теоријским узорковањем*. Теоријско узорковање је узорковање у току истраживања и усмеравано је теоријом која настаје (Charmaz, 2006). Глејзер и Страус (1967) указује да се теоријско узорковање догађа када истраживач анализирајући емпиријски материјал одлучи које су му информације још потребне и где их може пронаћи како би интегрисао теорију која настаје. Ову карактеристику неки аутори развијају као идеју о прогресивном фокусирању, уз могућност промене курса истраживања и обухватања нечега што претходно није планирано (Suddaby, 2006).

Концепт теоријског узорковања је супротстављен неопозитивистичком идеалу тестирања хипотеза, имплицирајући да прикупљање података не треба да буде усмеравано претходно формулисаним хипотезама већ теоријом у настајању.

Логика теоријског узорковања имплицира да величину и структуру узорка није могуће потпуно предвидети пре започињања истраживачког процеса. Уколико се, на пример, истраживач бави проучавањем проблема ученичке дисциплине, почетни избор појединих школа и разреда може бити сврсисходан или пригодан. Након посматрања свега неколико часова и интервјуисања неколико учесника, истраживач који следи принципе утемељене теорије започеве с анализом података. Од тог тренутка, важност узорковања постаје далеко израженија и оно постаје „контролисано“ теоријом која настаје.

Уобичајена заблуда о узорковању у квалитативним студијама јесте да величина узорка није значајна (Sandelowski, 1995). Међутим, неадекватна величина узорка може угрозити кредибилитет истраживачких налаза, односно истраживања у целини. Иако се у квалитативним истраживањима не користе математичке формуле за одређивање потребне величине узорка, њено дефинисање зависи од циља истраживања, коришћених метода, врсте узорковања. У утемељеној теорији, критеријум за процену када треба престати с узорковањем је *теоријска сатурација*. Теоријска сатурација означава постизање нивоа на којем истраживач може стати с узорковањем, будући да је то знак да „зна довољно“ о феномену истраживања. Теоријска сатурација може бити остварена кроз увећање иницијалне величине узорка, односно кроз интервјуисање додатних учесника, али и кроз поновно обраћање истим учесницима ради разјашњавања прикупљених података, кроз обухватање нових локалитета итд.

*Интеракција прикупљања и анализирања података,
интеракција истраживача и података*

За разлику од квантитативних истраживања, у којим се објективност истраживача види као циљ или барем као аспирација, у квалитативним студијама истраживачи настоје да управљају својом субјективношћу и да је користе као извор знања. Полазећи од претпоставке да је истраживање интерпретативна активност, аутори утемељене теорије су развили концепт *теоријске осетљивости* истраживача, одређујући га као способност истраживача да „уочи релевантне податке“ (Glaser & Strauss, 1967: 3). Наравно, немогуће је реализовати истраживање које је неимпрегнирано очекивањима, интерпретативним шемама и имплицитним знањем истраживача. У том смислу, обавеза истраживача који користе ову истраживачку методу јесте да у највећој могућој мери експлицира – себи и другима – властиту позицију и да је учини саставним делом прикупљања, анализирања и интерпретирања података (Maxwell, 1996; Suddaby, 2006).

Уз примену утемељене теорије често се погрешно веже захтев за „апстиненцијом“ од проучавања литературе (уколико она постоји) у одређеном подручју. Данас је јасно да је овај захтев заснован на погрешним тумачењима Глејзеровог и Страусовог рада. Тврдећи да утемељена теорија подразумева суспендовање преконцепција о проучаваном феномену, креатори утемељене

теорије су ненамерно допринели креирању погрешног очекивања да истраживач свој рад може започети наивно, без икаквог референцијалног оквира. Међутим, примена утемељене теорије не значи игнорисање постојеће литературе у датој области (Suddaby, 2006). Штавише, у методологији утемељене теорије консултовање литературе се посматра као интерпретативни подухват критичког преиспитивања постојећих спознаја у подручју проучаваног феномена.

Заговорници утемељене теорије, иако признају да нема ничег погрешног у комбиновању различитих извора података, истичу неопходност извесног слагања проблема истраживања и коришћених метода (Suddaby, 2006). У складу с епистемолошким претпоставкама да су знање, искуство и разумевање контекстуалне, ситуационе и интерактивне природе, интензивно интервјуисање је доминантан начин прикупљања података у утемељеној теорији. Базична претпоставка ове врсте интервјуисања јесте да значење које људи приписују свом искуству утиче на њихово социјално понашање. Осим тога, интервјуисање омогућава приступање контексту понашања особа, чиме се обезбеђује разумевање тог понашања (Seidman, 2006). Ова истраживачка техника је посебно ефикасна у креирању богатог емпиријског материјала када је проучавани феномен редак или се испољава периодично (Eisenhardt & Graebner, 2007).

Триангулација извора података и теоријских перспектива у утемељеној теорији није усмерена искључиво према потврђивању конзистентности истраживачких налаза, већ и према продубљивању разумевања истраживаног феномена. Коришћење методолошке триангулације омогућава разграничавање истакнутих карактеристика реалности од оних које су функција само једне, нужно лимитиране, перспективе. Наравно, услед ограничене епистемолошке потентности сваког од истраживачких поступака, информације до којих се њима долази могу бити дивергентне или чак контрадикторне. Дивергентност резултата у утемељеној теорији обично мотивише истраживача да редефинише постојеће или развије нове теоријске концепте који ће бити подвргнути додатним емпиријским проверама.

У утемељеној теорији постоји интеракција не само прикупљања и анализирања података, већ и интеракција истраживача и емпиријског материјала. Анализа података у утемељеној теорији започиње с *отвореним кодирањем* које се заснива на концепт-индикатор моделу (Strauss & Corbin, 1990). Основни процес концепт-индикатор модела је константно упоређивање искустава, догађаја, исказа учесника. У том процесу, истраживач идентификује сличности и разлике емпиријских индикатора и означава их дескриптивним или експланаторним идејама-концептима. Након тога се нови подаци упоређују са постојећим концептима (кодovima), концепти се међусобно упоређују и кластери концепата се групишу у категорије.

Бројни истраживачи конструкционистичке оријентације проблематизују изворну идеју аутора утемељене теорије да концепти бивају „откривени из података“ (Charmaz, 2006). Њихова критика је усмерена ка чињеници да концепти не могу бити откривени из података јер концепти не постоје пре процеса кодирања;

они су конструисани у процесу истраживања. Чак иако се прихвати упитна идеја о откривању категорија, оно што ће бити откривено зависи од тога шта је тражено (Charmaz, 2006). Кодирајући, сам истраживач дефинише оно што види као значајно и описује оно што мисли да се догађа у подацима.

Аксијално кодирање не представља анализу сирових података, већ концепата и категорија, тачније довођење у везу категорија са њиховим супкатегијама. У аксијалном кодирању примарну улогу има концептуализација – аналитичка процедура којом се артикулишу односи међу категоријама (темама). У овој фази анализе, истраживач се фокусира на једну по једну категорију и поставља низ питања која се односе на ту категорију: када, где, зашто, ко, како, са којим последицама? Страус и Корбин (1990) тај систематски поредак, који анализирану категорију повезује са њеним супкатегијама, успостављају на основу тзв. парадигматског модела. Парадигматски модел чине: узроци, средишња категорија, контекст, интервенишући услови, стратегије акције и последице тих акција. Елаборирани односи се потом тестирају новим подацима.

Селективно кодирање је последња фаза анализе података у утемељеној теорији, у којој се артикулише теорија – концептуално објашњење феномена. Селективно кодирање се заснива на избору централне (средишње) категорије која има аналитичку моћ да привуче остале категорије у експанаторну целину. Страус и Корбин (1990) средишњу категорију метафорички представљају као сунце које стоји у одређеном односу са својим планетама (категије). У овој фази анализе истраживач формулише хипотезе о међусобним релацијама свих теоријски релевантних категорија.

Важно је нагласити да, за разлику од квантитативних студија, кодирање у утемељеној теорији има за циљ сегментирање података како би се стекли дубљи увиди у њихов смисао. Штавише, евидентно је да утемељена теорија нема ништа заједничко са неопозитивистичким стандардима истраживачког рада. Утемељену теорију карактерише нелинеарна динамичност, стална интеракција прикупљања и анализирања података, дедукције и индукције. Разумевање ситуације до које се дошло у једној фази истраживања користи се да би се припремила наредна (Fajgelj, 2010). У свим фазама истраживачког процеса, истраживач се суочава с интерпретативним дилемама и његова рефлексивност је нужан предуслов објективности истраживања.

Исход утемељене теорије: утемељена теорија

Јасно је да налази друштвених истраживања, по сазнајном домету, могу бити веома различити: од дескриптивних и експлоративних до експанаторних и дубинских. За разлику од квантитативних виђења каузалности као нужно универзалне, исходиште утемељене теорије је *интерпретативно објашњење* (тумачење локалне узрочности) феномена. Квалитативне студије, за разлику од квантитативних, нису оријентисане на идентификовање да ли и у којој мери су

промене x праћене променама u , већ ка идентификовању процеса који повезују x и u . Заправо, научна објашњења генерисана утемељеном теоријом уважавају важност значења као каузалног чиниоца, експланаторну снагу контекста, и то на начин који не редукује контекст на кластер мерљивих променљивих (Maxwell, 1996).

Утемељену теорију не треба поистовећивати са феноменолошком дескрипцијом (иако постоје одређене сличности) чије је примарно својство презентација података у релативно сировој форми (Suddaby, 2006). Док се, на пример, феноменолошком студијом могу квалитативно описати искуства проблема са којима се суочавају родитељи деце са ADHD-ом, утемељеном теоријом се може демонстрирати како је сваки од тих проблема повезан са различитим стратегијама превладавања, од којих су само неке успешне.

Утемељена теорија своје епистемолошко наслеђе признаје у инсистирању на практичној релевантности резултата истраживања (Locke, 2001). Међутим, иако је прагматична адекватност знања (теорије) значајан циљ академских истраживања, треба имати у виду ризик од свођења научних истраживања на „служење“ потребама практичара. Искључиво инсистирање на инструментално-преображајној функцији знања очигледно делигитимизује респектабилне научне теорије које не налазе примену, барем не непосредну, у пракси. Наше је мишљење да се релевантност педагошких истраживања може знатно унапредити кроз интензивнију комуникацију педагога-истраживача и педагога-практичара, чиме би се створиле претпоставке да чланови академског социјалног система уче од оних на које намеравају да утичу.

Утемељена теорија не спада у ред квалитативних истраживачких приступа који одбацују сваку врсту генерализације резултата истраживања. У том смислу, истраживачи који користе утемељену теорију заговарају преносивост налаза и говоре о *аналитичкој генерализацији* (Schwandt, 2007). Према том гледишту, смислено поређење случајева је одговорност корисника истраживања. Одговорност истраживача је да развије богат интерпретативни извештај како би читаоцу омогућио да учествује у смисаоном, али умереном спекулисању о томе да ли су добијени налази применљиви и на друге случајеве у сличним околностима. Ту општу идеју многи заговорници квалитативних приступа стављају у функцију интеракције између читаоца и аутора текста, наглашавајући како се тек у тој интеракцији ствара завршно значење сваког текста, па и оног који представља резултате истраживања.

Глејзер и Страус су предложили утемељену теорију као практичан истраживачки метод заснован на проучавању разлика између свакодневне реалности и интерпретација те реалности оних који у њој учествују. Тиме су аутори утемељене теорије направили отклон од, с једне стране, позитивизма и кореспонденцијалних теорија истине, а с друге стране, потпуног релативизма. Заправо, у складу са прагматистичком перспективом, креатори утемељене теорије су настојали да покажу да је истраживачка пракса релативно аутономна у односу на метафизичке претпоставке и да је примарно питање који су проблеми посебно вредни истраживања и које су методе најадекватније у реализацији тих истраживања (Morgan, 2007).

Критике утемељене теорије

Популарност утемељене теорије, посебно међу млађим квалитативним истраживачима, допринела је учовању њених значајних предности, али и неких ограничења. Штавише, утемељеној теорији приговарају како квантитативни истраживачи, који је виде као недовољно строгу, тако и квалитативни истраживачи, који у њој виде имитацију постпозитивистичких елемената попут проверавања хипотеза о објективној реалности (Charmaz, 2006). На овом месту ћемо сажето приказати неке од најфреквентнијих приговора који се упућују утемељеној теорији. Као што ће читалац имати прилике да се увери, већина критика методе утемељене теорије произилази из погрешних интерпретација овог интерпретативног истраживачког приступа.

Пре свега, низ методолога доводи у питање начело уздржавања истраживача од проучавања постојеће литературе у истраживаном домену. Остављајући по страни питање да ли је то уопште могуће, евидентно је да је ова примедба умногоме заснована на погрешним тумачењима рада аутора утемељене теорије (Suddaby, 2006). Наиме, Глејзер и Страус никада нису тврдили да је могуће реализовати истраживање неимпрегнирано претходним знањем истраживача; њихов захтев је био да истраживач не реализује истраживање оптерећен "позадинским" знањем, како би могао постављати питања и проналазити одговоре онако како се они појављују током самог истраживачког процеса. То значи да истраживач треба да задржи капацитет да се изненади у процесу истраживања, али су његове спознаје неизбежно вођене одређеним референцијалним оквиром.

Неки аутори артикулишу идеју да се фокусирањем на посебне и локалне феномене утемељеном теоријом заправо генеришу објашњења која занемарују улогу ширих (контекстуалних) чинилаца. У том смислу постоји опасност да теорије индуковане из података игноришу релевантне утицаје социјалних, политичких и економских детерминаната (Denscombe, 2007). Међутим, чини се да неутемељност ове критике произилази из чињенице да истраживачи који примењују овај квалитативни приступ не теже развоју универзално релевантних објашњења, већ интерпретативним објашњењима локалне каузалности. Исход утемељене теорије по правилу јесте теорија средњег домета.

Напокон, конструкционистички оријентисани истраживачи утемељеној теорији приписују анахрони епистемолошки став да постоји само једно исправно објашњење социјалних феномена. Ова критичка примедба је изведена из Глејзерове и Страусове тезе (1967) да је мало вероватно да ће индуктивно развијена теорија накнадно бити одбачена или замењена алтернативном теоријом. Иако се ова примедба чини оправданом, треба имати у виду да, за разлику од хипотетичко-дедуктивних истраживања, у методи утемељене теорије „тестирање“ неминовно представља саставни део истраживачког процеса; оно не следи након што је теорија концептуализована. У том смислу, у утемељеној теорији се константно одвија интеркација дедукције и аналитичке индукције, односно прелиминарне

идеје се непрекидно упоређују са новим подацима и бивају редефинисане, све до концептуализовања интерпретативног објашњења проучаваног феномена.

Закључна разматрања

Криза практичне релевантности педагошких истраживања експлицирала је потребу за даљим развојем методологије педагогије. У том смислу, с једне стране, долази до развоја све сложенијих квантитативних метода истраживања, а с друге стране, многи аутори заговарају комбиновање квалитативних и квантитативних приступа истраживању. Међутим, постало је јасно да предложена решења нису испунила очекивања. Када је реч о првој предложеној солуцији, крајње је сумњива теза да је системе са тако високим степеном ентропије, као што су то појаве и процеси у подручју васпитања и образовања, могуће тумачити каузално (Sekulić Majures, 2007). У другом случају, некритички се занемарује чињеница да квалитативне и квантитативне методе имају различиту унутрашњу логику, односно да су засноване на несамерљивим претпоставкама о реалности и могућностима њеног сазнавања. Комбиновање квалитативних и квантитативних приступа јесте одрживо решење само уколико се претпостави да онтолошке и епистемолошке претпоставке не усмеравају процес истраживања (Morgan, 2007).

Уважавајући начело да методологија не сме бити ограничавајући чинилац у избору проблема истраживања, овим радом предлажемо да се утемељена теорија посматра као једно од решења кризе практичне релевантности педагошких истраживања. Верујемо да знања генерисана утемељеном теоријом могу задовољити потребе два социјална система педагогије – научног (академског) и практичног. Реч је о генерисању знања које „прави разлику“ како у педагошкој теорији, тако и у васпитно-образовној пракси. То, наравно, не значи да истраживачки налази могу бити директно конвертовани у технолошка правила деловања; могу бити само инструмент у интелигентном остваривању циљева васпитања и образовања.

Литература

- Biesta, G. (2007). Why “What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice and Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, Vol. 57, No. 1, 1-22.
- Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect With the Question of Purpose in Education. *For Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Vol. 21, No. 1, 33-46.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Denscombe, M. (2007). *The Good Research Guide for Small-Scale Research Projects*. New York: Open University Press.
- Eisenhardt, K. M. & Graebner, M. E. (2007). Theory Building from Cases: Opportunities and Challenges. *Academy of Management Journal*, Vol. 50, No. 1, 25-32.
- Fajgelj, S. (2010). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.
- Goulding, C. (2002). *Grounded Theory: A Practical Guide for Management, Business and Market Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Locke, K. (2001). *Grounded Theory in Management Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, Vol. 1, No. 1, 48-76.
- Sandelowski, M. (1995). Sample Size in Qualitative Research. *Research in Nursing & Health*, Vol. 18, No. 2, 179-183.
- Sandelowski, M. (2010). What's in a Name? Qualitative Description Revisited. *Research in Nursing & Health*, Vol. 33, No. 1, 77-84.
- Schwandt, T. (2007). *The SAGE Dictionary of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teacher College Press.
- Sekulić Majurec, A. (2007). Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja. U Previšić, V., Šoljan, N. i Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija prema celoživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 348-364). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suddaby, R. (2006). What Grounded Theory Is Not. *Academy of Management Journal*. Vol. 49, No. 4, 633-642.
- Van de Ven, A. (2007). *Engaged Scholarship: A Guide for Organizational and Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Walker, D. & Myrick, F. (2006). Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure. *Qualitative Health Research*, Vol. 16, No. 4, 547-559.

Подаци о ауторима

Стефан Нинковић је асистент на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду.
E-mail адреса: stefanninkovic985@gmail.com

Др Оливера Кнежевић Флорић је редовни професор на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду.
E-mail адреса: flovera@ptt.rs

КАРАКТЕРИСТИКЕ ОБРАДЕ ПОДАТАКА У КВАЛИТАТИВНОМ ИСТРАЖИВАЊУ¹

Апстракт У раду се разматра проблем обраде података у квалитативном истраживању. Полазну основу представља анализа природе података који се обрађују. Карактеристике обраде података у том истраживању разматрају се са становишта: циља, логике на којој се заснива, односа према другим фазама у истраживању, процеса реализације. Посебна пажња посвећена је анализи сличности и разлика које постоје у том процесу између квантитативног и квалитативног истраживања. У раду се указује на више карактеристика обраде података у квалитативном истраживању: она се односи на податке који најчешће представљају опис исказан речима; њен општи циљ је разумевање смисла и значења сакупљене емпиријске грађе; њена реализација подразумева развијање кодова и на основу њих креирање ширих категорија информација; она представља процес који је флексибилно организован, цикличан, итеративан итд. Разлике између обраде података у квантитативном и квалитативном истраживању посебно су изражене у домену циља, врсте и природе активности кроз које се остварује.

Кључне речи: квалитативно истраживање, обрада података, кодирање, квантитативно истраживање.

DATA PROCESSING CHARACTERISTICS IN QUALITATIVE RESEARCH

Abstract *The paper considers the problem of data processing in qualitative research. The starting point is the analysis of the nature of the data which are processed. The characteristics of data processing are discussed from the point of view of the aim, the logic on which it is grounded, the relations to other phases in the research, the realization process. Special attention is paid to the analysis of similarities and differences which exist in this*

1 Чланак представља резултат рада на пројекту „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања“, број 179060 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

process in relation to quantitative research. A number of characteristics of data processing in qualitative research are stated: the data gathered from verbal descriptions; a general aim to understand the meaning and significance of the collected empirical material; it implies code comprehension and, based on this understanding, the development of the codes and subsequent creation of the information of wider categories; it is a flexibly organized process, cyclic and interactive, etc. The differences between data processing in quantitative and qualitative research are especially big in the domain of the aim, type and nature of the activities by which the aim is achieved.

Keywords: *qualitative research, data processing, coding, quantitative research.*

ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАБОТКИ ДАННЫХ В КАЧЕСТВЕННОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Резюме *В статье рассматривается проблема обработки данных в качественном исследовании. Отправной точкой является анализ природы данных, подлежащих обработке. Характеристики обработки данных в этом исследовании обсуждаются с точки зрения целей, теоретической основы, отношения к другим этапам исследования, процесса реализации. Особое внимание уделяется анализу сходств и различий между количественным и качественным исследованиями. В статье указывается на ряд характеристик обработки данных в качественном исследовании. Обработка относится к данным, которые наиболее часто представляют собой дескрипцию. Ее общая цель состоит в том, чтобы понять смысл и значение собранных эмпирических данных. Ее реализация предполагает разработку кодов, на основе которых создаются более широкие категории информации. Это процесс гибкий, организованный, циклический и итеративный и т.д. Разница между обработкой данных в качественном и количественном исследовании особенно сильно выражена в области цели, вида и характера активностей, через которые реализуется.*

Ключевые слова: *качественное исследование, обработка данных, кодирование, количественное исследование.*

Увод

Обрада података представља неопходну и важну фазу у сваком емпиријском истраживању. Да би се из прикупљених сирових података дошло до информација потребних за конституисање сазнања о предмету проучавања, потребно је да се они анализирају. Њихова обрада подразумева више „корака“ и реализацију различитих

активности. На најопштијем нивоу, тај процес обухвата: 1) припрему података за обраду, 2) обраду података, 3) анализу и интерпретацију резултата истраживања.

Обрада података није независна од природе и карактеристика истраживања у оквиру којег се остварује. У складу с тим, у циљу потпунијег описа тог процеса неопходно је узети у обзир специфичности врсте истраживања у којем се обрада података реализује. Посебно су релевантне разлике које постоје између квантитативних и квалитативних истраживања, као две основне групе емпиријских истраживања. Њихове карактеристике на онтолошко-епистемолошком нивоу, а на основу тога и на методолошком нивоу, одражавају се и на обраду података. Особености тих истраживања у домену схватања стварности, природе сазнања, али и предмета истраживања, врсте података, њихових извора, начина прикупљања итд. – имају утицаја на различите аспекте обраде података, нпр. на њен циљ, карактеристике, ток, поступке који се користе у реализацији.

У овом раду разматра се проблем обраде података у квалитативном истраживању. Расправа је концентрисана око три питања: природе података који се анализирају, карактеристика и тока тог процеса. Посебна пажња посвећена је разматрању специфичности обраде података у квалитативном истраживању у односу на њене особености у квантитативном истраживању. Упоредо разматрање обраде података у тим истраживањима ствара контекст за потпуније објашњење и дубље разумевање карактеристика тог процеса у квалитативном истраживању.

Природа података у квантитативном и квалитативном истраживању

Постоји схватање према којем су сви изворни подаци по својој природи квалитативни (Babbie, 2007; Miles & Huberman, 1994). Главни аргумент у прилог таквом схватању односи се на њихов садржај. Он представља „сирово“ искуство, с једне стране, и тиче се суштине људи, дешавања, феномена, ситуација, објеката, с друге стране (Miles & Huberman, 1994). Тако схваћен садржај податка, ипак, може да буде презентован на различите начине, на пример, бројевима, речима, сликом (Milas, 2005). Мада се може дискутовати о оправданости неких од наведених ставова, није спорно да се могу користити различита средства да се опише стварност.

Квантитативни подаци изражавају се бројевима, док се квалитативни подаци исказују углавном речима, тј. вербалним описима. У складу с тим, у основи специфичности њихових природа налази се разлика која постоји између нумеричких података и података који нису нумерички (Babbie, 2007). То значи да предности и ограничења броја у односу на речи, такође, представљају добре стране и слабости квантитативних у односу на квалитативне податке.

Основна предност квантитативних података јесте да су они експлицитни, прецизни, јасни. Та врста података лако се сажима, пореди, сумира. Она уноси ред у перцепцију и разумевање појаве која се истражује. Насупрот томе, као главна предност квалитативних података истиче се богатство значења која они садрже у

себи. Основне предности квантитативних и квалитативних података представљају и извор њихових слабости. На пример, „цена“ егзактности квантитативних података јесте управо губитак богатства значења (Babbie, 2007). Да би се добио прецизан податак, неопходно је да не постоје дилеме у вези с тим шта се подразумева под појмом који означава предмет мерења. То обично намеће потребу да се донекле ограничи садржај појма, у смислу да се пажња усмери на одређене његове сегменте, односно да се из његовог садржаја искључе неки делови. За разлику од тога, квалитативни подаци, засновани на вербалној дескрипцији, поседују одређени степен двосмислености (Babbie, 2007). На пример, постоји могућност да различити људи не подразумевају исто под одређеним изразима, као и да се у потпуности не сазна шта ти изрази конкретно значе за сваког од њих.

У начелу, и у квантитативном и у квалитативном истраживању могу да се прикупљају и користе обе врсте података. Ипак, прва група истраживања повезује се првенствено са нумеричким подацима, док је за другу групу карактеристична примена података који нису нумерички.

Да се о разлици између квантитативног и квалитативног истраживања у наведеном смислу може дискутовати, између осталог, указује чињеница да се подаци у квантитативном истраживању мере на различите начине, тј. са различитим степеном прецизности (номинални, ординални, интервални, рацио ниво). У складу с тим, у тој групи истраживања прави се разлика између две основне врсте података: 1) категорички подаци који представљају вредности категоричких варијабли и 2) нумерички подаци, тј. мере нумеричких варијабли (Todorović, 2008). За разлику од категоричких варијабли у вези са којима се објекти сврставају у категорије, у случају нумеричких варијабли објектима се приписују бројеви као мере. Категорички подаци могу да буду презентовани речима – тако што ће се користити називи категорија у које су сврстани, на пример, податак о темама које представљају садржај сарадње породице и школе. Њихово представљање у квантитативном истраживању, ипак, обично је праћено и одговарајућим бројчаним подацима (фреквенцијом, процентима и сл.). С друге стране, у квалитативном истраживању постоје ситуације у којима се користе подаци изражени бројем. Приликом описа контекста случаја који се истражује, могу да буду релевантни подаци о старости, или величини групе и сл.

Ипак, неоспорно је да у квалитативном истраживању доминирају подаци који не могу да се представе једним симболом (па ни бројем), већ се изражавају кроз сложене и слојевите описе. Они представљају опажања и искуства особа регистрована у реалном контексту и кроз непосредан контакт (Bogdan & Biklen, 1998). Садржани су у сировом, обимном материјалу који обухвата писане, звучне, сликовне записе. С обзиром на њихову форму, обично се прави разлика између два типа података: 1) података презентованих речима (текстуални или наративни подаци, нпр. подаци прикупљени интервјуом) и 2) података презентованих сликом (фотографије, цртежи и сл.) (Creswell, 2007; Milas, 2005; Newing, 2011; Teddlie & Tashakkori, 2009). Њихов садржај треба да омогући опис и разумевање вишеструке

реалности. Конкретније речено, садржај података у квалитативном истраживању треба да допринесе: развоју целовитог, дубоког, сликовитог, живописног описа појаве у реалном контексту; откривању смисла и значења који се придаје догађајима, процесима, активностима; разумевању онога што је специфично, особено, посебно итд. (Miles & Huberman, 1994). У складу с наведеним карактеристикама, а у циљу потпунијег објашњења њихове природе, они се често одређују као дескриптивни подаци (Bogdan & Biklen, 1998).

Подаци у квантитативном истраживању су у извесној мери индиректно унапред одређени. Томе доприноси потреба да се у том истраживању идентификују варијабле, формулишу њихове операционалне дефиниције и, у складу с тим, да се у одређеном степену структурира садржај инструмента који се користи за њихово прикупљање. Насупрот томе, садржај података који се прикупљају у квалитативном истраживању није у толикој мери унапред детерминисан.

Сличности и разлике у обради података у квантитативном и квалитативном истраживању

Као и у односу на друга питања, и у вези с обрадом података између квантитативног и квалитативног истраживања постоје извесне сличности и низ разлика. У овом делу рада пажња је усмерена на оне које се тичу циља обраде података, логике на којој се она заснива, њеног односа према другим фазама у истраживању и могућности коришћења компјутерских програма за њену реализацију.

Обрада података представља неопходан део и квантитативног и квалитативног истраживања. Само на основу увида у појединачне податке, а без њиховог сређивања, трагања за смисленим целинама у оквиру њих, проналажења веза међу њима и сл. – није могуће доћи до сазнања о појави која се проучава, тј. формулисати резултате истраживања, али и извести ваљане и поуздане закључке.

На најопштијем нивоу, обрада података се неретко одређује као процес „постављања питања подацима” (Hatch, 2002). Да би информације које подаци садрже биле откривене и на основу њих конституисано сазнање о истраживаној појави, неопходно је формулисати питање. У складу с тим, основна сврха обраде података и у квантитативном и у квалитативном истраживању јесте да омогући да се да одговор на питање због којег је истраживање предузето.

Када се на конкретнијем нивоу анализира проблем циља обраде података, међу поменутих истраживањима, ипак, постоје разлике. У квантитативном истраживању обрада података је усмерена на тестирање теорије, хипотезе (Teddlie & Tashakkori, 2009). Прецизније речено, њен циљ је, на пример, трагање за различитим облицима варирања појава, испитивање односа између појединих варијабли, проверавање могућности да се закључци изведени на основу испитивања узорка генерализују на популацију (Newing, 2011). У квалитативном истраживању сврха обраде података је трагање за смислом и значењем прикупљене емпиријске грађе

(Halmi, 2005; Hatch, 2002). Конкретније речено, њен циљ је да се идентификују теме, уоче обрасци, открију идеје које помажу да се разуме зашто одређени обрасци постоје, развију интерпретације, теорија итд. (Babbie, 2007; Bernard, 2011; Hatch, 2002; Milas, 2005; Newing, 2011; Teddlie & Tashakkori, 2009).

Наведена разлика често се повезује са још једном карактеристиком процеса обраде података, а то је логика на којој се он заснива – индуктивна и дедуктивна. С обзиром на то да је циљ обраде података у квантитативном истраживању тестирање хипотезе, наглашава се да се она, у тој групи истраживања, заснива на дедуктивној логици (Teddlie & Tashakkori, 2009). Насупрот томе, пошто је обрада података у квалитативном истраживању усмерена на откривање нпр. тема, образаца који се појављују у емпиријској грађи, истиче се да се тај процес у њима темељи на индуктивној логици (Teddlie & Tashakkori, 2009). Успостављање такве везе није у потпуности оправдано. Наиме, постоје врсте квантитативних истраживања, нпр. експлоративна истраживања, у којима се користи индуктивна логика; али постоје и технике анализе квалитативних података које садрже дедуктивну компоненту, нпр. аналитичка индукција (Teddlie & Tashakkori, 2009). Процес прикупљања података, конституисања резултата, извођења закључака – ослања се првенствено на индуктивну логику у обе групе истраживања и шире у емпиријским истраживањима уопште. Такође, треба имати у виду да је позитивизам, који представља филозофско-теоријску основу квантитативних истраживања, повезан с емпиризмом и индуктивним путем сазнавања (Corbetta, 2003). Укратко, не би требало обраду података у квантитативном и квалитативном истраживању повезивати искључиво са једним путем сазнавања, пошто се она у обе групе истраживања може ослањати и на индуктивну и на дедуктивну логику.

Однос обраде података као фазе истраживања према фази која њој претходи и после ње следи представља још једно питање у вези са којим постоје разлике између квантитативног и квалитативног истраживања. У квантитативном истраживању фазе прикупљања података, обраде података и писања извештаја о истраживању, иако су повезане, међусобно су одвојене у смислу да су разграничене и да се реализују у низу, једна за другом. Насупрот томе, за њихов однос у квалитативном истраживању карактеристично је да су те фазе испреплетане, да се прожимају на начин да директно усмеравају једна другу, као и да се често истовремено одвијају (Milas, 2005; Miles & Huberman, 1994). Конкретније речено, обрада података почиње иако њихово прикупљање није завршено, односно прикупљање података се наставља и пошто је започео процес њихове анализе. Кроз симултано одвијање те две фазе истраживања настоји се да се на најадекватнији начин обухвати предмет проучавања, тј. да се у току истраживања прецизира његово тежиште (Maxwell, 1996). Исти је однос и између обраде података и фазе која следи. Писање извештаја започиње када је обрада података у великој мери завршена, тј. када су откривене нпр. одређене теме, обрасци. Међутим, пошто писање извештаја подразумева сталан увид у податке и добијене резултате, с циљем да се провери да ли они подржавају сазнања која се у извештају наводе, њихово тумачење итд. – обрада података може да буде настављена и у току писања извештаја (Newing, 2011).

У складу са наведеним, као важна карактеристика обраде података у квалитативном истраживању истиче се и да она представља цикличан и итеративан процес, тј. процес који се понавља, који се више пута реализује у току истраживања (Teddlie & Tashakkori, 2009). Томе на посебан начин доприноси и чињеница да се, на пример, опис појаве која се истражује, садржај тема, интерпретација значења појединих делова информација – постепено гради и развија (Teddlie & Tashakkori, 2009). Процес обраде података и у квантитативном истраживању може да буде итеративан, у смислу да се на већ прикупљаним подацима користи више статистичких техника, како би се поуздано утврдило постојање одређене везе међу варијаблама и сл. (Teddlie & Tashakkori, 2009). Ипак, та карактеристика не одређује природу обраде података у толикој мери у тој групи истраживања као што је то случај у квалитативном истраживању.

За обраду података и у квантитативном и у квалитативном истраживању користе се софтверски програми. Постоји више програма за обраду квантитативних података: SPSS (Statistical Program for the Social Science, <http://www.spss.com>), SAS (Statistical Analysis System, <http://www.sas.com>) итд. (Creswell & Plano Clark, 2011). Програми који се користе за обраду квалитативних података почели су да се развијају крајем 80-их година XX века и намењени су за обраду података који су представљени и речима и сликом. Постоји већи број таквих програма (више од 20), међу којима су и следећи: MAXqda (<http://www.masqoda.com>), Atlas.ti (<http://www.atlasti.com>), NVivo (<http://www.qsrinternational.com>), HyperRESEARCH (<http://www.researchware.com>) (Creswell & Plano Clark, 2011).

Процес обраде података у квалитативном истраживању

Више је разлога због којих процес обраде података у квалитативном истраживању није лако представити, описати. Пре свега, на то утиче бројност и разнородност врста квалитативних истраживања чије специфичности одређују шири контекст у којем се обрада остварује, затим особености различитих типова квалитативних података, извора из којих су они добијени, начина на који су прикупљени итд. Томе посебно доприноси и чињеница да се у вези са процесом обраде података у квалитативном истраживању често констатује да представља уметност колико и науку (Babbie, 2007). Другим речима, рад истраживача у том домену често се пореди са радом сликара или композитора који, иако поштују одређена правила, увек стварају различита дела. Наиме, свака од активности која се користи у процесу обраде података у квалитативном истраживању поседује одређене технике, правила примене, упутства којих би се требало придржавати итд. Све то истраживачу који анализира податке помаже, води и усмерава његов рад, али само донекле. Коначан резултат, ипак, пре свега зависи од истраживача. Укратко, процес обраде података у квалитативном истраживању је флексибилан, његова реализација у конкретним контекстима подразумева разне специфичности

и одступања. Другим речима, за њега није карактеристично да представља унапред у потпуности чврсто структуриран процес који се одвија на устаљен начин који је више пута проверен.

Ипак, могуће је издвојити кључне активности које конституишу срж процеса обраде података у квалитативном истраживању, тј. описати његов општи ток. У том смислу, указује се, на пример, да он обухвата три групе активности или три врсте анализа: редукцију података, приказивање података, и извођење закључака и њихову верификација (Miles & Huberman, 1994); или да се он одвија, условно речено, кроз следеће фазе: припремање података, стицање увида у базу података као целину, анализа података, њихово представљање, интерпретација података и провера ваљаности података и резултата (Creswell & Plano Clark, 2011).

На почетку је прикупљене податке неопходно припремити за обраду. Пре свега, потребно је осмислити начин на који ће бити организована база података (Creswell, 2007; Milas, 2005). Она би требало да буде тако уређена да обезбеди лако сналажење у великом броју докумената и информација, тј. брзо проналажење потребних података. Томе може да допринесе, на пример, давање назива појединим документима, њихово сортирање према одређеним критеријумима. Припрема података за обраду, такође, обухвата и транскрибовање аудитивних у писане записе (нпр. садржај интервјуа), затим, сређивање бележака у смислу допуњавања, појашњења, по потреби прекуцавања (посебно ако су писане руком) и сл.

Приликом почетног истраживања базе података прегледају се сви подаци без обзира на врсту, извор, инструменте који су коришћени за њихово прикупљање. По неколико пута, нпр., читају се у целини протоколи интервјуа, протоколи посматрања, прегледају се фотографије, карте и сл. Основна сврха иницијалног истраживања базе података јесте да се стекне увид у њен смисао, да се она разуме као целина (Creswell & Plano Clark, 2011).

Сажимање постојеће емпиријске грађе у квалитативном истраживању обухвата: селекцију података (издвајање битних и одбацивање оних за које се процењује да нису важни), усмеравање пажње на податке за које се сматра да би требало да буду у фокусу интересовања; прецизирање и појашњење тежишта појединих података; сортирање, груписање података итд. (Miles & Huberman, 1994). За то се користе различити поступци. Писање коментара и бележака, које почиње још приликом иницијалног истраживања базе података као целине и које представља први корак у формирању прелиминарних кодова – само су неки од тих поступака (Creswell & Plano Clark, 2011).

Суштину анализе података у квалитативном истраживању представља процес развијања кодова и њихово повезивање и спајање у шире категорије информација (Creswell, 2007). Помоћу кодова издвајају се информације које се у подацима појављују и понављају, а за које се процењују да су релевантне са становишта сазнавања појаве која се проучава (Teddlie & Tashakkori, 2009). Кодови се креирају с циљем да се разумеју подаци који се анализирају, с једне стране, и да се омогући да се из њих развију теме, с друге стране (Creswell, 2007; Maxwell, 1996). Теме представљају

шире категорије информација које се користе у писању извештаја. Оне настају сажимањем појединих кодова, а на основу анализе података сврстаних под исти или сродне кодове. Које ће информације бити у фокусу интересовања, између осталог, зависи и од врсте квалитативног истраживања. Тако на пример, истраживач може да трага за: индивидуалним искуством и контекстом у којем је то искуство стечено – у феноменологији; детаљним описом одређеног случаја – у студији случаја; процесом, акцијом или интеракцијом – у утемељеној теорији; животном причом – у наративном истраживању; темама везаним за деловање људи у одређеној социјалној и културној средини – у етнографском истраживању итд. (Creswell, 2007).

Кодирање представља процес означавања података с циљем да се укаже на различите информације на које се они односе. У ту сврху, подаци се „разбијају“ на мање јединице, а затим се, у складу са својим садржајем, реорганизују и класификују у одговарајуће категорије (Maxwell, 1996). Као важна карактеристика кодова у квалитативном истраживању истиче се њихова утемељеност на подацима, тј. чињеница да се они развијају из података (Maxwell, 1996).

Процес кодирања у квалитативном истраживању обично се заснива на кодовима који се постепено развијају кроз истраживање. Листа кодова формира се на различите начине, на пример, креирају се нови кодови, неки од њих се спајају, од једног се прави више кодова, поједини се искључују из даље обраде итд. Са прегледањем све веће количине података, број кодова се повећава, а описана варирања се смањују (Newing, 2011). Процес кодирања у квалитативном истраживању, такође, може да се заснива и на унапред дефинисаним кодовима који се изводе из постојеће теорије. Међутим, у пракси се они ретко користе, посебно самостално. Предност се даје кодовима који се развијају кроз истраживање, како би се у што већој мери обезбедило да они изразе садржај сирових података, тј. информације које тај садржај преноси (Creswell, 2007).

Кодирање у квалитативном истраживању има више функција. Пре свега, као начин индексирања података, оно помаже да се подаци организују и да се њихово проналажење у бази учини бржим и лакшим. Зато се често наглашава да су кодирање и налажење информација у бази две стране истог процеса (Babbie, 2007). Обезбеђујући да се целокупан материјал у вези с одређеним садржајем лако извуче из базе података, кодирање, такође, доприноси стварању услова за триангулацију података из различитих извора или инструмената, за стицање увида у то да ли се располаже са довољно информација или не и сл. (Newing, 2011). Важна функција кодирања јесте и да омогући развој кључних тема које се у подацима појављују, а које могу да буду вредне даљег истраживања, тј. да усмерава ток истраживања (Newing, 2011).

У квалитативном истраживању резултати истраживања могу да буду презентовани на различите начине. У ту сврху користе се: дискусија, структурирани сажетци, али и табеле, графикони, дијаграми, матрице, карте, скице итд. (Creswell & Plano Clark, 2011; Miles & Huberman, 1994). Дискусија подразумева разматрање података и резултата с циљем да се потврди да је одређена тема развијена управо

из њих (Creswell & Plano Clark, 2011). У оквиру дискусије наводе се подтеме, цитирају конкретни подаци, користе подаци добијени из различитих извора итд. Циљеви визуелног представљања резултата су различити: табеле у којима се уместо бројева налази текст могу да се користе да се презентују уочени обрасци; дијаграми и модели могу да буду употребљени да се представи однос између идентификованих тема (у утемељеној теорији) или хронологија догађаја (у наративном истраживању); шеме и мапе могу да се примене да се прикаже окружење у којем је реализовано истраживање (у етнографском истраживању) итд. (Creswell & Plano Clark, 2011). Иако се међусобно доста разликују, за све начине презентовања резултата карактеристично је да омогућавају представљање информација кроз сажете, компактне и разумљиве форме (Miles & Huberman, 1994). Као посебна врста анализе података – приказивање добијених налаза – треба да омогући разумевање појаве која се проучава, али и да представља добру основу за извођење закључака (Miles & Huberman, 1994).

Интерпретација подразумева давање смисла подацима, трагање за ширим значењем онога што се дешава у пракси. У квалитативном истраживању она може да се остварује у контексту резултата ранијих истраживања, са становишта одређених идеја или конструката који постоје у науци. Исто тако, интерпретација може да буде заснована на личној процени истраживача о значају добијених резултата, на његовом искуству, интуицији (Creswell, 2007). Придавање смисла подацима и њихово тумачење постепено се развија како истраживање напредује (Miles & Huberman, 1994).

Нема дилеме да приликом реализације обраде података у различитим врстама квалитативних истраживања, у конкретном квалитативном истраживању долази до одступања у односу на описани процес (Creswell, 2007). Разлике могу да подразумевају специфичности у реализацији неких од наведених активности, али и потребу за остваривањем додатних активности итд.

Са становишта општег тока обраде података, може се констатовати да нема битних разлика између квантитативног и квалитативног истраживања. У оба случаја, она може да обухвата: припремање података, стицање увида у базу података као целину, анализу података, њихово представљање, интерпретацију података и проверу ваљаности закључака.

Међутим, врста и садржај активности које се остварују у појединим фазама обраде података у квантитативном и квалитативном истраживању у мањој или већој мери се разликују. На пример, кодирање се користи у обради података у обе врсте истраживања. Ипак, његова природа у тим истраживањима битно се разликује. У квантитативном истраживању кодови су у извесној мери унапред одређени кроз формулисане операционалне дефиниције варијабли, ниво структурираности коришћених инструмената и сл., док се у квалитативном истраживању они развијају из садржаја података који су прикупљени. За обраду квантитативних података, неопходно је да јединица анализе буде прецизно дефинисана пре него што се приступи кодирању (Babbie, 2007). Тиме се омогућава конституисање сазнања о појави, као што је нпр. – одређену карактеристику поседује 39% од укупног броја

јединица анализе. Будући да на одређење јединице анализе у обради података у квалитативном истраживању утиче појам који је садржај кода, она може да варира (Babbie, 2007). На пример, за појам „величина“ јединица може да буде неколико речи, док за појам „сврха“ она може да обухвати и неколико пасуса. Такође, за исти појам јединица анализе може да не буде иста, зато што је опис „сврхе“ некад дуг неколико реченица, а у неким случајевима више пасуса. У вези с тим проблемом отвара се и питање потребе и оправданости утврђивања учесталости јављања података који припадају појединим кодовима (Creswell, 2007). Није спорно да то јесте одлика обраде података у квантитативном истраживању. Међутим, у обради података у квалитативном истраживању, на основу регистровања фреквенција, различити кодови се изједначавају по важности. Шта то значи? Приликом сагледавања њиховог значаја у обзир се не узима количина текста која је посвећена појмовима који су садржај појединих кодова. Због тога није редак случај да се добију различити резултати ако се важност појединих кодова разматра са та два становишта – учесталости и количине текста.

Разлике између обраде података у квантитативном и квалитативном истраживању постоје и у односу појединих активности кроз које се тај процес остварује. У квалитативном истраживању оне су повезане и међусобно се прожимају тако да утичу једна на другу. На пример, настојање да се налаз до кога се дошло после редукције података прикаже на одређени начин, с једне стране, може да захтева додатна сажимања, а с друге стране, када буде презентован, може да има за последицу кориговање, у одређеној мери и смислу, прелиминарно формулисаних закључака; а промене извршене у закључцима могу да имплицирају потребу за додатним сажимањем емпиријске грађе итд. То значи да се активности у оквиру обраде података у квалитативном истраживању одвијају у циклусима, као и да се више пута понављају. У складу с тим, као важне карактеристике тог процеса истичу се континуираност, цикличност, итеративност (Miles & Huberman, 1994). Његова сложена природа, у смислу кретања напред-назад кроз активности које обухвата, графички се обично представља спиралом која има више корака (Creswell, 2007). Мада поједине активности и у обради података у квантитативном истраживању могу да се преплићу, тај процес одвија се, ипак, претежно праволинијски.

Закључак

Као и у сваком емпиријском истраживању, обрада података и у квалитативном истраживању представља фазу у којој се на основу анализе прикупљеног материјала генеришу сазнања о предмету проучавања. У том истраживању она обухвата квалитативне дескриптивне податке, исказане кроз сложене и вишеслојне описе, презентоване у облику писаних, звучних, сликовних записа. Суштину обраде података представља процес развоја кодова – издвајања информација које су садржане у подацима и, на основу њих, стварања ширих категорија информација, а с циљем

да се разуме смисао и значење прикупљене емпиријске грађе. Обрада података у квалитативном истраживању представља флексибилно организован процес који се преплиће са фазама у истраживању које се реализују пре и после њега (прикупљање података и писање извештаја), он се одвија у циклусима, итеративан је итд.

Када се пореде квантитативна и квалитативна истраживања, обрада података често се издваја као фаза у истраживању у којој су највеће разлике међу њима. Оне су посебно изражене у вези с циљем тог процеса, степеном флексибилности његове организације, врстом и природом активности кроз које се он остварује.

Литература

- Babbie, E. (2007). *The Practice of Social Research*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Bogdan, C. R. & Biklen, K. S. (1998). *Qualitative Research for Education (An Introduction to Theory and Methods)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bernard, R. (2011). *Research Methods in Anthropology (Qualitative and Quantitative Approaches)*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Corbetta, P. (2003). *Social Research (Theory, Methods and Techniques)*. London: SAGE Publications.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Creswell, W. J. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hatch, A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Newing, H. (2011). *Conducting Research in Conservation (Social Science Methods and Practice)*. New York: Routledge.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research (Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences)*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Todorović, D. (2008). *Metodologija psiholoških istraživanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Подаци о аутору

Др Наташа Матовић је ванредни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

E-mail адреса: nmatovic@f.bg.ac.rs

ЕПИСТЕМОЛОШКЕ ОСНОВЕ КРИТИЧКЕ ПЕДАГОГИЈЕ

Апстракт *У раду се проблематизују епистемолошке основе критичке педагогије и њихове импликације на педагошку праксу, односно дидактичка и питања курикулума. Ангажован педагошки систем какав је систем критичке теорије педагогије, заснован на језику наде и критике, знање третира као непоправљиво друштвену категорију, која посредује између ученика и наставник, у процесу сталне трансформације и њиховог „сувласништва“ над новоствореним истинама. Критичка педагогија указује на потребу превредновања односа знања и моћи, те на занемарену педагошку валентност „јавне педагогије“. На делу је трансформативна педагогија, која трансформишући појединца као субјекта образовног процеса, последично мења и друштво.*

Кључне речи: *критичка педагогија, курикулум, знање.*

EPISTEMOLOGICAL BASES OF CRITICAL PEDAGOGY

Abstract *The paper deals with epistemological bases of critical pedagogy and their implications for pedagogic practice, i.e. didactic and curricular issues. The system of critical pedagogy, as an engaged pedagogic system based on the language of hope and critique, treats knowledge as inveterate social category which mediates between students and teachers, in the process of continuous transformation and their "ownership" of newly created truths. Critical pedagogy requires re-evaluation of the relation of knowledge and power, and the neglected pedagogic valence of "public pedagogy". It is a transformative pedagogy which, by transforming the individual as the subject of the educational process, consequently transforms society, too.*

Keywords: *critical pedagogy, curriculum, knowledge.*

ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КРИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Резюме В статье обсуждаются эпистемологические основы критической педагогики и их влияния на педагогическую практику, т.е. дидактические проблемы и проблемы учебной программы. В ангажированной педагогической системе, какой является система критической теории педагогики, основанная на языке надежды и критики, знание трактуется как социальная категория, которая является посредником между учениками и преподавателями в процессе постоянной трансформации и их совместного „владения“ над новообразованной истиной. Критическая педагогика указывает на необходимость переоценки отношения знания и силы, а также на забытую педагогическую валентность „общественной педагогики“. Действует трансформативная педагогика, которая, трансформируя человека как субъекта образовательного процесса, меняет и общество.

Ключевые слова: критическая педагогика, учебная программа, знание.

Увод

За разумевање критичке педагогије потребно је најпре подсетити се духовног простора на коме је она поникла – простора *критичке теорије*, социолошког и филозофског правца такозване Франкфуртске школе, настале око тридесетих година прошлог века, окупљених око идеја М. Хоркхајмера, Т. Адорна, и касније Ј. Хабермаса. У околностима преминања позитивистичке методолошке парадигме која у потпуности тежи да се преслика на област друштвених наука, ови аутори заснивају критичку теорију на следећим постулатима: 1. наука представља саставни део друштвеног рада, који директно утиче на друштвене односе – *спознаја је, на име, зависна од друштвених збивања*, и у том смислу теорија и пракса су неодојиве једна од друге; 2. циљ критичке теорије је *разумевање контекста друштвених односа у коме настају друштвене чињенице*, како би се могло допринети промени друштвених односа – у том смислу она представља теорију друштва, и критику друштва, са циљем еманципације, односно ослобођења човека од сувишних друштвених стега; 3. методолошки концепт критичке теорије јесте *објективно разумевање смисла* усмерено на разумевање друштвених чињеница из друштвеног контекста у коме настају; 4. *интерес који управља спознајом је еманципација* – критички усмерене науке руководе се еманципаторским сазнајним интересом; 5. друштвена пракса без потчињавања и успешно просвећивање чине *практични дискурс* – Хабермасова идеја „идеалне говорне ситуације“ која подразумева сагласност учесника дискурса да сваки од њих има једнако право да изнесе или одбије аргументе, без икакве спољашње присиле (König i Zedler, 2001). Руководећи се овим премисама, шездесетих година прошлог века неколицина немачких аутора, међу осталима и В. Клафки, В. Лемперт и Х. Моленхауер, уобичавају импликације

критичке теорије на педагогију или, конкретније, на питање процеса образовања. У исто време и на подручју Јужне Америке у периоду великих друштвених промена руковођених експанзивним покретом за људска права почињу да се развијају сличне теорије, које налазимо у делима Паула Фреиреа и Ивана Илича (Wardekkeren & Miedema, 1997). Враћајући се коренима критичке педагогије, Џо Кинчело подсећа да је она настала у сиромаштву погођеном североисточном Бразилу Паула Фреиреа, спајајући *етику ослобођења* и *критичку теорију Франкфуртске школе* у прогресивне педагошке идеје, односно у идеју *критичке педагогије*. Преводом Фреиреове *Педагогије угњетених* на енглески језик, 1970. године, њене идеје постају доступне широј јавности (McLaren & Kincheloe, 2007).

„Педагогија ослобођења“ подразумева такво образовање које ослобађа појединца од доминације и угњетавања. Средишњи појам овако виђене педагогије је појам *conscientizaão*. Термин означава „учење да увидимо социјалне, политичке и економске противречности, и да предузмемо акцију против опресивних елемената стварности“ (Freire, 1996). Педагогија ослобођења у том смислу и представља својеврсну *идеологију* чији је циљ стварање новог социјалног поретка, који ће путем образовања, односно ослобођења, омогућити појединцима богатији и испуњенији живот (Freire, 1996). Еманципација, или ослобођење, као врхунски циљ критичке педагогије, сажима у себи два значења: пре свега она представља ослобађање од потчињавања, угњетавања и доминације али и тежњу ка једнакости и права и дужности свих чланова друштва (König i Zedler, 2001), и у том смислу неговање критичког промишљања на коме лежи способност *самоодређења* и *одређења* и *(пре)обликовања друштва*. Кључна претпоставка једног таквог „пројекта“, пројекта ослобођења, јесу концепти *дијалога* и *праксиса* које Фреире уводи у педагогију. Ослобађање се наине не може десити као процес наметнут споља, већ као чин иманентан управо угњетеним, кроз процес непрекидног дијалога, који подразумева и акцију (Freire, 1996). У основи дијалога је *реч* као радикална интеракција два елемента: *мисли* и *акције*. Не постоји права реч која у исто време не значи и праксис. Зато, „рећи праву реч значи мењати свет“ (Freire, 1996). Фреире нам даје „формулу“ *праксиса*, према којој мисао и акција производе реч, која подразумева деловање, које значи праксис (жртвовање акције води вербализму, а жртвовање рефлексивне акције води активизму).

Концепција курикулума у критичкој педагогији

Осврт на Фреиреову критику „банковног модела васпитања“ помоћи ће нам да расветлимо и питање поимања знања у критичкој педагошкој концепцији. Одричући схватање ученика као „сефа у банци“ у који се знање просто може депоновати, критички оријентисани педагози одричу и поимање статичке и детерминистичке природе знања. Знање је категорија која се мења и ствара у дијалогу (у случају наставе, мења се у дијалогу ученика и наставника). Ни ученик

ни наставник не *поседују* знање. Знање *посредује* између њих, они га критички промишљају – критичко мишљење у контексту фреиреанске опресије подразумева способност да се види кроз маглу идеологије, односно митова, теорија и разлога које други, они коју угњетавају, стварају да би збунили и индоктринирали потлачене (Gutek, 2004), трансформишу, у чину дијалектичке размене. „Умети подучавати значи умети створити могућности за *конструисање и стварање знања* пре него бити просто укључен у игру преношења знања“ (Freire, 2001).

У антидијалошком банковном моделу образовања, питање садржаја учења је искључиво питање за наставника, на које он даје одговор, креирајући према њему и програм наставе. Насупрот томе, у дијалошком моделу наставе постављања проблема, садржај програма није нити нешто што је предодређено нити наметнуто – то је више „организована, систематизована и развијена ‘ре-презентација’ појединцима оних ствари о којима они желе да знају више“ (Freire, 1996). Почетна тачка у креирању курикулума је нека садашња, постојећа, конкретна ситуација која одражава тежње и стремљења људи. Користећи почетну контрадикцију у тој ситуацији, изложићемо је пред ученике као проблем који од њих тражи не само интелектуални одговор, већ и одговор на нивоу акције. Реалност је, дакле, она која посредује између наставника и ученика, и у којој налазимо садржај образовања. Истраживање „тематског универзума“, односно комплекса „генеративних тема“, требало би да буде садржај образовања према Фреиреу. Конкретно представљање идеја, концепата, вредности, сумњи, надања и изазова који постоје у одређеној епохи и које су њени конститутивни елементи представља базу наставног процеса. Тако би, на пример, за шездесете и седамдесете године прошлог века генеративна тема била тема *доминације*, односно насупрот њој тема ослобођења; она се може разматрати у „круговима“, од генералног ка конкретном, и из ње се даље могу извући небројене појединачне теме (Freire, 1996). Уочавамо неизоставну животну релевантност једног овако конструисаног курикулума за ученика и наставника.

Схватању знања као условљене и променљиве категорије теоретичари критичке педагогије придодају и још једну конститутивну одлику – његову *друштвену* природу. Наиме, за разлику од образовне епистемологије неолиберализма која знање сматра „непоправљиво индивидуалним“ (Meklar, 2013), теоретичари критичке педагогије предлажу критичкије схватање знања као „друштвеног конструкта“ (Meklar, 2013). То је један од аксиома критичке педагогије, нарочито фреиреанске, при чему се идеја знања нужно мора повезати и с идејом моћи. Знање се дефинише „не само као скуп значења који стварају људски чиниоци, него и као комуникацијски чин уграђен у одређене облике друштвених веза“ (Meklar, 2013). Оваква визија знања помаже нам да уочимо везу између знања, моћи и идеологије, која је у основи поимања политичности педагогије – дакле, треба признати чињеницу како се школско знање може користити или у сврху доминације, или индоктринације, или, на другој страни, у сврху еманципације. Позиција критички оријентисаних педагога је, разумљиво, еманципаторска. Уверење да је знање друштвени конструкт отвара поље за разумевање деловања

знања и начина на који знање утиче на регулацију друштвеног функционисања, односно отвара се поље за преиспитивање и превредновање односа знања и моћи (Meklar, 2013).

Разматрајући реперкусије културе позитивизма на образовање, Жиру истиче да су оне најочигледније у позитивистичком поимању знања. Наиме, култура позитивизма промовише знање ослобођено од вредносних судова, односно објективизирано (а не објективно!) знање оличено у емпиријским чињеницама, што је за Жируа не само интелектуална, већ и етичка погрешка, будући да, по њему, није могуће остварити било какво интелектуално делање ослобођено вредности или система норми (Žiru, 2013). Идеја објективизма подразумева једну ванвременски, лажно неутралну и ванисторијску позицију, која заправо подразумева прикривено одрицање од моралних вредности. У оваквој визији, и школско знање се третира као издвојено, неутрално, и „тамо негде“ (Žiru, 2013) знање, независно од времена и простора, универзално, и као неком вишом силом створено. Оно је мерљиво, и исцепкано, парцелисано и дисциплинарно организовано, чињенично а не концептуално. Објективизација знања за последицу има и објективизацију мишљења, процеса учења, и објективизацију самих ученика, који не увиђају везу између онога што уче и свог свакодневног живота, а о њиховој способности за промишљање или реструктурирање, односно мењање знања, нема ни говора (Žiru, 2013).

Овај осврт на дијалектичку фреиреанску епистемологију представља оквир за разумевање другачије визије питања курикулума у критичкој педагошкој парадигми. Критички оријентисани теоретичари образовања истичу да не постоје универзални садржаји који би важали једнако за све, да је сама природа педагогије и образовања по својој суштини контекстуална, јер „педагогија увек мора да се дефинише према контексту“ (Žiru, 2013). За теоретичаре критичке педагогије легитимне вредности и знања у курикулуму су она која произилазе из локалног контекста и конкретних животних ситуација ученика. Стога курикулум почиње причама из живота ученика, и на тим аутобиографским причама се ствара мозаик једног мање или више мултикултуралног друштва (Gut, 2004). Курикулум критичке педагогије мора да буде трансформативног карактера, који ће ученицима помоћи да промишљају али и мењају како знање и подразумеване истине, тако и конкретне друштвене проблеме, што се види и као врхунски циљ критичке педагогије – оспособљавање појединца за смислен живот у друштву, те за креирање што праведнијег и демократичнијег света (Žiru, 2013).

Педагогија је, уколико је критичка, „чин стварања“ у коме и ученици и наставници стварају знање у интеракцији са текстом, покушавајући да га разумеју и створе претпоставке о његовом значењу; осим тога, знање се ствара у интерпретативној пракси разумевања текста у ширем сету културних и историјских искустава, и то знање надилази оно речено, виђено, или очигледно. На делу је педагогија која омогућава курикулум у којем је преношење, наметање или понављање знања замењено таквим приступима учењу који омогућавају ученицима да искажу своју причу, истовремено проблематизујући саме темеље које

легитимишу моћ или одређено знање (Gutek, 2004). За Жируа је од кључне важности проблематизовање свакодневног искуства откривањем његових скривених политичких потенцијала или претензија. Педагогија је чин интервенције, и као таква утемељена је у пројекту који не само да проблематизује сопствене механизме трансмисије знања, и њене ефекте (односно, није искључиво самокритична), већ је и део ширег пројекта којим се испитују различите форме доминације, у оквиру кога се ученици охрабрују да критички промишљају како се постојећи социјални, политички и економски услови могу ставити у функцију остварења радикалне демократије (Giroux, 2001).

Наглашавајући јаку образовну вредност шире културе или, жируовским језиком речено, „јавне педагогије“ (Giroux, 2007), теоретичари критичке педагогије управо у широј култури препознају и кључне наставне садржаје. Наставни планови би требало да се заснивају на аутентичним материјалима, као што су телевизијске емисије, рекламе, новински чланци, филмови и слично, који ће бити предмет заједничког промишљања ученика и наставника. Фреире истиче велику образовну снагу и ефекте мас-медија, апелујући да као слободоумни просветитељи треба да користимо телевизију у настави, али и да дискутујемо и проблематизујемо оно што на њој видимо и о чему се на њој говори (Freire, 2001). Рад на материјалима треба да омогући ученицима повезивање сопствених знања са постојећим проблемима или ситуацијама у друштву, те да их подстакне на акцију. Оваква „трансформативна пракса“ им помаже да промишљају друштвену неправду, те да се против ње боре.

Могло би се учинити да је суштина критичке педагогије „интелектуалног карактера“ – упућена искључиво на критичко мишљење, промишљање, просуђивање и друге когнитивне процесе. Супротно томе, за теоретичаре критичке педагогије конститутивну компоненту учења и наставе чине емоције. За Фреиреа је образовање ствар „срца и ума“ (Meklar, 2013), на којој заправо конституише своју „педагогију наде“. Нада је заједничка и учитељима и ученицима – нада у могућност да направимо промену и да се одупремо препрекама које нас спречавају да будемо слободни (Freire, 2001). Говорећи о суштини критичке педагогије, Жиру истиче вредност коју емоције имају у формирању индивидуалних идентитета и социјалног колективитета. У том смислу, претпоставља се да ученике покреће страст, те да су делом мотивисани и тим афективним улагањем у процесу учења (Freire, 1996). Да би критичка педагогија остварила свој смисао, она мора признати улогу жеље, страсти и уопште емоционалности као покретача живота ученика (Žiru, 2013). На тај начин педагогија надилази уобичајену путању предаје и примања знања, омогућавајући ученицима да обједине и повежу сопствене животе с оним што уче. У томе Жиру види смисао одрживе критичке педагогије. Став да знања не смеју остати изван стварног доживљаја ученика, односно изван корпуса значења који они осећају (McLaren, 1988) заступа и Мекларен, који такође „исцртава педагогију у којој се ученици суочавају са знањем које није само контемплативно, већ је и чулно“ (Meklar, 2013). образовање, дакле, мора бити такво да подстакне афективни сензибилитет ученика, уз то им дајући језик културне критике и друштвене анализе који ће им

омогућити да промишљају и стварају историју, јер „знање није само мисаона, већ и чулна активност“ (Meklarén, 2013).

Осим тога, у критички заснованој настави ученике треба подсећати на „опасна сећања“, употребљавајући приче о женама, радничкој класи, људима који нису беле боје коже, и свим маргинализованим и обесправљеним групама, одричући тиме „смрт историје“. Као учитељ „опасних сећања“, учитељ „лиминални слуга“ ослобађа приче и значења „другог“, супротстављајући их нормативним оквирима значења који одређено знање проглашавају легитимним (Žiru, 2013).

Разумљиво је да су се теоретичари критичке педагогије дотакли и питања скривеног курикулума и његове образовне снаге, препознајући како курикулум заправо функционише на два нивоа: формално званичном, али и на и скривеном нивоу. Званични курикулум чини прописани програм који чине знања и вештине које би требало пренети ученицима, углавном путем садржаја у уџбеницима, преносећи заправо вредности доминантне групе или класе која контролише систем образовања, и тиме осигуравајући *status quo* у школству, који им заправо и одговара. Званични курикулум служи за преношење и учвршћивање доминантних вредности владајуће елите. Кључни елемент социјалног управљања који се одвија путем школе садржан је у скривеном курикулуму (Guttek, 2004). Проблематизујући питање односа скривеног¹ и званичног курикулума, истиче се да од скривеног курикулума много више зависи оно што ће ученици научити у школи, те да свака педагошка пракса која игнорише деловање скривеног курикулума ризикује да буде нерелевантна, односно непотпуна (Giroux, 1978). Елементи скривеног курикулума карактеристични за традиционалну наставу, за које Жиру сматра да морају да буду елиминисани ако се жели постићи смислено образовање, јесу следећи: ригидна временска структура, непотребна одлагања, социјално сврставање, хијерархијски односи доминације и потчињености, као и фрагментисана, изолована и компететивна интерперсонална динамика образовног искуства (Giroux, 1978). Жиру позива на појачану свест о функционисању скривеног курикулума, промовишући позиције супротне наведеној ригидној, продукту оријентисаној настави.

Дидактичка питања критичке педагогије

На онтолошким и епистемолошким основама фреиреанске педагогије изграђује се један сасвим специфичан систем „ослобађајуће“ наставе у критичкој педагошкој парадигми. Чињеница да је човек (ученик и наставник) субјект, као онај који не само постоји, већ и постаје (Meklarén, 2013) (онтолошка претпоставка), те да је знање увек у процесу расформирања и поновног формирања (епистемолошка претпоставка), одредиће и дидактику критичке педагогије. Акцент је на дијалогу, критичком мишљењу, редистрибуцији моћи и „поседништва“ знања и међусобном уважавању субјеката образовног процеса.

¹ Скривени курикулум Жиру у овом раду дефинише као „неисказане норме, вредности и уверења које се преносе на ученике путем доминирајућег обрасца школовања“.

Како је раније истакнуто, за Фреиреа је процес наставе уједно и процес еманципације. Ово ослобођење одвија се искључиво у дијалогу, односно отворености према другом. И док разговор представља „артикулисану комуникацију монолога“ (Meklarén, 2013), односно усредсређеност на уобличавање и саопштавање онога *што* мислимо, дијалог подразумева критички приступ знању, не само са становишта онога *што* мислимо, већ и *зашто* тако мислимо. Управо је дијалог ученика и наставника окосница функционисања приступа „постављања проблема“. И један и други су истовремено и ученици и наставници оном другом. И један и други носе заједничку одговорност за процес учења. „Ученик и наставник подучавају један другог посредством света...“ (Freire, 1996). Образовање је за њега ко-интенционално – ученик и наставник су субјекти, који заједно учествују у свету, заједно су забављени над светом, не само у критичком разоткривању и спознаји стварности, већ и у процесу стварања новог знања. Откривајући то знање кроз заједничку рефлексiju и акцију, они откривају и саме себе као оне који константно наново стварају свет (Freire, 1996).

Критичко поимање знања као друштвеног конструкта такође имплицира другачије обликовање наставне праксе. Наглашавајући интерпретативну димензију знања, истиче се неопходност принципа преиспитивања, комуникације и *дијалога* у настави (Žiru, 2013). Више од свега, критички оријентисана наставна пракса неизоставно подразумева доминацију *критичког мишљења* у том процесу, при чему се критичко мишљење мора разумети не само „као облик прогресивног закључивања; оно се мора схватити као суштински политичан чин“ (Žiru, 2013), као чин афирмације идеје о сопственој моћи да мењамо, да се умешамо у разоткривање, мењање и стварање историје, односно сопствене стварности. Мислити критички значи „бити у могућности да продремо кроз идеолошку измаглицу лажне свесности – митове, теорије и образложења које су други, посебно опресори, конструисали да збуне и индоктринишу угњетавану групу“ (Gutek, 2004).

Фреире истиче да „банковни модел“ са својим „спремно за понети“ приступом – вербалистичке лекције, методе вредновања знања, удаљеност између учитеља и ученика – чини све у правцу онемогућавања мишљења ученика (Gutek, 2004). Он наводи неколико кључних елемената овог модела васпитања, са становишта односа ученик–наставник, које сматра наглашено непродуктивним: наставник подучава, а ученик је подучаван; наставник зна све, ученик не зна ништа; наставници причају, ученици слушају; наставници бирају и намећу свој избор, а ученици га прихватају; наставник је субјект, а ученик објект образовног процеса; наставник дисциплинује, а ученик је дисциплинован (Freire, 1996). Насупрот томе, модел „постављања проблема“ ангажује кључне одлике свесног људског бића – његове интенционалности, уводећи *комуникацију*, уместо да наставник *саопштава*. Ово слобађајуће образовање одвија се у сфери когниције, а не у сфери трансфера знања – то је таква ситуација учења у којој објект сазнавања посредује између ученика и наставника који су у дијалогу (Freire, 1996). У дидактичком смислу, реперкусије оваквог виђења образовања су следеће: наставни процес

тече тако што наставник слуша ученике, затим бира и уноси познате ситуације у кодификованој форми и ставља их пред ученике, постављајући затим низ индуктивних питања везаних за дискусију о тој ситуацији (Aliakbari & Faraji, 2011). Почине се са постојећом „кодираном ситуацијом“, чије декодирање, описивањем саме ситуације, захтева померање од апстрактног ка конкретном (Freire, 1996). Кодификовањем теме припрема се и дидактички материјал – фотографије, слајдови, филмови, постери, писани текст, новински чланци и слично. Критичка педагогија и критичка настава успостављају такав положај ученика у коме се од њих тражи непрестано преиспитивање различитих кодова – веровања, вредности, знања који им помажу да организују свој свет, као и да преиспитају начин на који „кодификују“ своја искуства (Meklarén, 2013). Неки аутори прецизирају пет корака које ученик подузима у том процесу: опис садржаја дискусије, дефинисање проблема, персонализовање проблема, дискусија о проблему и дискусија о алтернативама проблема (Aliakbari, Faraji, 2011). Овако схваћен процес наставе подразумева да ученицима није представљен свет као статична категорија, већ га они откривају као реалност која се мења и трансформише, коју могу критички да промишљају и да на тим темељима и мењају. Стога многи говоре о критичком образовању као о ослобађајућем (Aliakbari & Faraji, 2011).

Бавећи се анализом Фреиреовог дела, неки аутори истичу практичне смернице које могу помоћи у настојању да се обликује критичка наставна пракса. Навешћемо неке идеје: оно што ученици треба да сазнају јесте свет, као објект учења, при чему мотив за учење имају у својим потребама, жељама, проблемима; историјски и културни свет се трансформише путем људских поступака у складу са идеолошким виђењем стварности; ученици морају да освесте постојање везе између онога како живе и постојања и настанка досадашње стварности; морају увидети могућност новог стварања стварности, као колективног чина; процес описмењавања – применом својих значења на свет који га окружује кроз конструкцију и реконструкцију, ученици ће освестити себе као субјекта, при чему ће, у постписменој фази, разматрајући рецимо западњачку културу као једну од генеративних тема, проживети суштински праксис, у Фреиреовом смислу речи; ученици морају да схвате да их тлаче неистине доминантног дискурса, али и да их је могуће превазићи трансформативним ангажовањем (Meklarén, 2013). Хајнрих Даубер истиче да реформу школског учења на основу Фреиреове педагогије можемо извршити премештањем школе у друштвену и природну околину, са вишестраном делатношћу, дакле изван домета школске зграде и учионице; у реформисаној школи наставници морају знања сакупљати у разним подручјима, а као учитељи се могу запошљавати и стручњаци из различитих подручја („педагошки лаици“ или „интелектуалци лаици“); однос учитељ–ученик никако не сме да почива на хијерархијским односима моћи, већ на сарадњи и кооперацији; трансформисање школе у складу с идејама критичке педагогије значи и брисање строго структурираног курикулума, као и флексибилнију унутрашњу структуру школе у погледу узрасних група, времена, статичности градива и слично (Tillman,

1993). Сви наведени параметри разумљиво произилазе из Фреиреове педагогије и идеја о дијалогу, критичком мишљењу, субјекатској позицији наставника и ученика у грађењу знања, и надасве из виђења образовања као еманципаторског процеса.

Критички оријентисани педагози посебно апострофирају улогу наставника у образовном процесу. Фреире је, тако, врло чврстог става када је у питању улога наставника – он никако не би требало да буде помоћник, партнер, фацитатор процеса учења, већ онај који га активно и директивно усмерава, не аболирајући себе од одговорности за трансформисање знања и, последично, света и друштвеног поретка (Meklarén, 2013). За њега је деградиранија идеја о наставнику као „фацитатору“ здраворазумске мудрости; наставник мора да буде интелектуалац који је, као и ученик, понајпре укључен у процес стварања знања (Freire, 2001). „Прогресивни образовни радник не сме свој задатак учитеља да схвати механички. Он или она не сме да преноси ученицима само обресе појма предмета...“ (Meklarén, 2013), већ знању мора приступати критички да би осигурао његову „ослобађајућу“ вредност. Подучавати није исто што и преносити знање; подучавање је уједно и процес учења, и „не постоји валидно поучавање из кога се не појављује нешто научено и путем кога се ученик не оспособљава за преобличавање и ново стварање онога чему је био подучен“ (Freire, 2001). Уз то, део гностичког круга, осим подучавања и учења, неизоставно чини и константно истраживање и пропитивање. Прогресивни наставник је онај који поштује и узима у обзир најпре оно што ученици знају и што доносе као део свог свакодневног животног искуства. У тим ситуацијама често леже и ситуације учења. За Фреиреа је етички императив поштовање аутономије ученика у настави (Freire, 2001). Наставник мора имати способност да буде критичан, чиме и своју наивну знатижељу трансформише у „онтолошку знатижељу“ (Freire, 2001), а такође се мора руководити ригорозном етиком и оданошћу естетском. Фреире се дубоко залаже за наставника као „рефлексивног практичара“, односно онога који критички разматра своју праксу, унапређујући је (Freire, 2001). Квалитет образовања се може постићи само константним унапређивањем наставника, а њихов развој и унапређивање су засновани на сталној анализи сопствене праксе (Castells et al., 1999).

Мекларен наставника проглашава „лиминалним слугом“ који има двојаку функцију – да, као део педагошког сусрета ученика и наставника, развија дискурс и *критике* и *могућности* (McLaren, 1988). Предајући на критичан начин, „лиминални слуга види више од провидне хармоније која постоји између субјекта и социјалног поретка, и препознаје да је знање увек конструисано у социјалном и историјском контексту у коме се води непрестана борба за стварање значења, борба која одсликава озбиљне сукобе када је у питању моћ“ (McLaren, 1988). Наставник као лиминални слуга је и онај који преноси обичаје, али је и „културни провокатор“ (McLaren, 1988). Он се у настави служи таквим симболичким поступцима који подржавају јединство идеје и њеног спровођења, односно акције. Лиминални слуга охрабрује своје ученике на такве поступке који премошћавају традиционални дуализам ум–тело. Наставник не треба да буде оптерећен поретком и структуром, знајући да није он тај који држи све знање у својим рукама, те да треба дозволити

студентима да инкорпорирају или инкарнирају знања кроз активно истраживање његових идеолошких претпоставки. Позивајући се на Фреиреа, Мекларен истиче да је наставник као лиминални слуга онај који непрестано иде од онога што је очигледно до његових скривених значења, помажући ученицима да открију та алтернативна значења (McLaren, 1988).

Жиру истиче да је педагогија *трансформативна пракса*, а Мекларен поентира са наставником као *трансформативним интелектуалцем* (McLaren, 1988). Повезивање образовања са визијом бољег света у будућности не представља рецепт за индоктринацију путем образовања – напротив, то само наглашава разлику између наставника као простог техничара и наставника као саморефлексивног практичара, који је много више од простог преносиоца званично санкционисане слике света (Giroux, 2006). Жиру истиче да наставник као ауторитет ствара простор у коме педагогија иде даље од простог усвајања и разумевања знања, селећи се на поље култивисања код ученика моћи самодефинисања и критичког поступања. Таква педагошка пракса одбацује визију ученика као пасивног примаоца знања, већ га види као његовог креатора, који не само да критички приступа већ и трансформише знање и сопствене поступке (Giroux, 2006). Критичка педагогија би требало да култивише „здраву скептицизам“ код ученика у погледу функционисања односа моћи. Као перформативна пракса, критичка педагогија би морала да подстакне ученике на промишљање свог места и улоге у пројекту недовршене демократије; она ће их опскрбити новим начинима критичког мишљења, те знањима и вештинама неопходним како за дубоко разобличавање назадних социјалних пракси, тако и за конкретно деловање, и „мешање“ у сопствени свет (Giroux, 2006). Да би се то постигло, Жиру сматра да је неопходно редефинисање односа теорије и праксе, удаљавање свођења теорије на теоретисање, односно на испразну теоријску заоставштину одвојену од конкретних проблема и односа моћи – критичка педагогија, дакле, подразумева повезивање интелектуалне и грађанске праксе (Giroux, 2000). Ово становиште заступа и Мекларен, сматрајући да није довољно само ученике упознати с идејом о критичкој и мултикултуралној пракси, већ кроз свакодневни живот, на опипљив начин, кроз сопствено искуство морају упознати различите заједнице и њихове проблеме (ученици дакле морају да раде у заједницама у којима ће се сусрести с етнички разноликим становништвом и у форми локалног грађанског активизма учествовати у прогресивним друштвеним покретима) (McLaren, 2013).

Осим конкретне улоге у настави и образовању, Жиру истиче кључну улогу просветних радника у спречавању да се наставни процес корпоратизује и бирократизује. Стога би наставници морали да се опиру било ком покушају да се њихова улога сведе на улогу техничара или корпоративног пиона. Он заправо сматра да су управо наставници кључна спона између знања и моћи, образовања и његових директних друштвених последица (Freire, 1996). Описујући низ околности у којима је нарочито после 11. септембра 2001. године у Сједињеним Америчким Државама на удару академска слобода, Жиру се жестоко противи ишчезавању

и утишавању академског гласа, тврдећи да универзитет мора опстати као јавна сфера која ће, кроз критичку педагогију и предавање као чин „мешања“ у живот, подучавањем ученика на преиспитивање безупитних претпоставки наших живота, омогућити опстајање правде и демократије (Giroux, 2006).

Мекларен такође сматра да интелектуалац мора имати озбиљну друштвену улогу, која није инспирисана само интелектуалном „чашћу“ већ је производ критичког самопреиспитивања које резултира нужношћу социјалног праксиса. Жиру говори о универзитетском професору који мора да испуњава две међузависне улоге – активног грађанина и критички оријентисаног просветног радника. Он је наиме тај који поставља непријатна питања, подстиче расправе о важним друштвеним феноменима, повезујући искуства из којих произилазе знање, идентитет и друштвене вредности на универзитету с моралним и политичким животом у ширем друштву (Žiru, 2013).

Закључак

Утемељена на епистемолошким поставкама критичке теорије, критичка педагогија за своје полазиште узима идеју да је сазнање неодвојиво од друштвене стварности, па тако у центар свог интересовања ставља управо *анализу односа субјекта, друштвених збивања, и стварања и легитимисања знања и значења на којима, пак, почива друштвена моћ*. Ученик и наставник у овој педагошкој концепцији уједно и уче и подучавају, бивајући субјектима у дијалогу над знањем које пропитују, трансформишу и наново стварају. Утемељена на овим постулатима, дидактика критичке педагогије надилази општа упутства о „технологији“ наставе, издижући се на ниво педагогије *као сусрета* у коме се ученик и наставник посредством знања међусобно обликују и „ослобађају“, чинећи тако и први корак ка трансформацији друштва у коме живе.

Литература

- Aliakbari, M. & Faraji, E. (2011). Basic Principles of Critical Pedagogy. *2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences*. Singapore: IACSIT Press. Retrieved February 2, 2014 from World Wide Web
<http://www.ipedr.com/vol17/14-CHHSS%20201H00057.pdf>
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H. A., Macedo, D. & Willis, P. (1999). *Critical Education in the New Information Age*. Lanham and Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of Oppressed*. London: Penguin Books.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.

- Giroux, H. (1978). Developing Educational Programmes: Overcoming the Hidden Curriculum. *The Clearing House*, Vol. 52, No. 4, 148-151.
- Giroux, H. (2000). Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals: Youth, Littleton, and the Loss of Innocence. *Journal of Advanced Composition*, Vol. 20, No. 1, 9-42.
- Giroux, H. (2001). Pedagogy of the Depressed: Beyond the New Politics of Cynicism. *College Literature*, Vol. 28, No. 3, 1-32.
- Giroux, H. (2004). Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization. *Teacher Education Quarterly*, Vol. 31, No. 1, 31-47.
- Giroux, H. (2006). Academic Freedom under Fire: A Case for Critical Pedagogy. *College Literature*, Vol. 33, No. 4, 1-42.
- Giroux, H. (2007). Beyond Neoliberal Common Sense: Cultural Politics and Public Pedagogy in Dark Times. *Journal of Advanced Composition*, Vol. 27, No. 1-2, 11-61.
- Giroux, H. (2009). Youth in the Empire of Consumption: Beyond the Pedagogy of Commodification. *Journal of Advanced Composition*, Vol. 9, No. 4, 691-756.
- Gutek, G. (2004). *Philosophical and Ideological Voices in Education*. Boston: Pearson Education, Inc.
- König, E. i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- McLaren, P. (1988). The Liminal Servant and the Ritual Roots of Public Pedagogy. *Language Arts*, Vol. 65, No. 2, 164-180.
- McLaren, P. & Kincheloe, J. (2007). *Critical pedagogy – Where Are We Now?* New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Meklaren, P. (2011): *Kritička pedagogija kao revolucionarna praksa*, Intervju sa Piterom Meklarenom. Retrieved February 15, 2014 from World Wide Web <http://gerusija.com/kriticka-pedagogija-kao-revolucionarna-praksa/>
- Meklaren, P. (2013). *Če Gevara, Paulo Freire i pedagogija revolucije*. Beograd: Educa.
- Tillman, K. J. (1993). *Teorije škole*. Zagreb: Educa.
- Wardekkeren, W. & Miedema, S. (1997). Critical Pedagogy: An Evaluation and a Direction for Reformulation. *Curriculum Inquiry*, Vol. 27, No. 1, 45-61.
- Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Educa.

Подаци о аутору

Мр Јована Маројевић је сарадник у настави на Филозофском факултету у
Никшићу Универзитета Црне Горе.
E-mail адреса: jovanar@ac.me

КАКО УЧЕНИЦИ ДОЖИВЉАВАЈУ АКТИВНОСТИ НАСТАВНИКА УСМЕРЕНЕ НА ПОДСТИЦАЊЕ КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА¹

Апстракт *Истраживања у области образовања показују да примена савремених метода и техника учења у настави у знатној мери утиче на развој критичког мишљења ученика. Наше интересовање усмерено је на проучавање ставова ученика према подстицању критичког мишљења, начина на које ученици доживљавају активности наставника усмерене на подстицање критичког мишљења и њихов међусобни однос. Упитником састављеним за потребе обимнијег истраживања о подстицању иницијативе, сарадње и стваралаштва у настави испитано је 856 ученика осмог разреда. Према добијеним налазима, ставови ученика могу се описати као незадовољство због непостојања могућности за изражавање мишљења и постављање питања; потреба за различитим облицима рада у настави; слободно изражавање мишљења и отвореност наставника за критику. Ученичка опажања активности наставника груписана су у 6 фактора који се односе на подстицање различитих аспеката критичког мишљења, као што су: продукција идеја; уочавање, формулисање и анализирање проблема; различити приступи у решавању проблема; самоевалуација; постављање питања, изражавање мишљења, дискусија и аргументовање става; извођење закључака. Ставови ученика који се односе на слободно изражавање мишљења и отвореност наставника за критику повезани су с опажањем различитих подстицаја критичког мишљења. Указује се на значај уважавања мишљења ученика у осмишљавању могућности унапређивања наставе усмерених на подстицање критичког мишљења, као једног од приоритетних циљева савременог образовања.*

Кључне речи: *критичко мишљење, квалитет наставе, активности наставника, ставови и опажања ученика.*

1 Чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

HOW STUDENTS PERCEIVE TEACHERS' ACTIVITIES AIMED AT STIMULATING CRITICAL THINKING

Abstract

Research in the field of education show that the application of modern methods and techniques of in-class learning enhance the development of critical thinking of students. We were interested in finding out the attitudes of students towards the stimulation of critical thinking, how students perceive the activities of teachers aimed at stimulating critical thinking and their relations. The questionnaire designed for a larger research on stimulating the initiative, cooperation and creativity during the teaching process was filled up by 856 the eighth-year elementary school students. According to the obtained results the attitudes of the students would be best described as dissatisfaction because of lack of possibilities to freely express their opinions and posing questions; the need for various forms of teaching, free expression of personal opinion and openness of the teachers for critique. The students' perceptions of the teachers' activities were grouped around six factors related to stimulating different aspects of critical thinking, such as: production of ideas, perceiving, formulating and analyzing a problem; different approaches to problem solving; self-evaluation; posing questions, expressing opinion, discussion and argumentation; drawing conclusions. The students' attitudes towards free expression of opinion and readiness of the teacher to accept criticism are linked with different stimulations to enhance critical thinking. Stressed is also the importance of respecting the opinions of students in designing the teaching activities aimed at stimulating critical thinking, as one of the top priority aims of modern education.

Keywords: *critical thinking, quality of teaching, teacher's activities, students' attitudes and perceptions.*

КАК УЧЕНИКИ ВИДЯТ АКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Резюме

Исследования в области образования показывают, что применение современных методов и приемов обучения оказывает существенное влияние на развитие критического мышления у учеников. В нашей работе внимание уделяется изучению отношения учеников к поощрению критического мышления и определению способа восприятия учениками активностей учителей, направленных на развитие критического мышления. Исследование проведено на примере 856 учеников восьмого класса, с использованием анкеты, разработанной для более обширного исследования о поощрении инициативы, сотрудничества и творчества в обучении. Согласно полученным данным, отношения учеников могут быть описаны как недовольство отсутствием возможностей для выражения своего мнения, потребность в различных видах работы в классе, свободное

выражение своего мнения и открытость учителей к критике. Мнения учеников об активности учителей разделены на группы по шести факторам, которые касаются стимуляции различных аспектов критического мышления, таких как: продукция идей, выявление, разработка и анализ проблем, различные подходы к решению проблем, самооценка, аргументация, высказывание и обсуждение своей точки зрения, формирование выводов. Мнения учеников о свободе выражения своего мнения и открытости для критики учителей связаны с восприятием различных стимулов критического мышления. Подчеркивается важность уважения мнения учеников о том, как следует актуализировать и стимулировать обучение, в котором особое внимание уделяется поощрению критического мышления. Это является одной из приоритетных задач современного образования.

Ключевые слова: критическое мышление, качество обучения, активность учителей, взгляды и представления учеников.

Увод

Последњих година сведоци смо појаве знатног броја радова којима је заједничко то што се заснивају на темељном преиспитивању схватања знања као акумулираног искуства о свету (Drucker, 1994; Milošević i sar., 2007). Све је присутније становиште према коме је знање економски ресурс. Нагласак је, дакле, на применљивости и употребљивости знања. Померање фокуса са процеса усвајања информација на развој мишљења, способности за учење и решавање проблема постало је императив савременог образовања (Pešić, 2003). Подстицање критичког мишљења код ученика представља један од незаобилазних циљева савременог образовања, а критички однос према информацијама важну претпоставку квалитетног знања (Vlahović, 2011). Критичко мишљење сматра се неопходним за постизање успеха у различитим подручјима – обради информација, решавању проблема, доношењу одлука, усвајању и конструкцији знања (Antić Janković i sar., 2007).

Различите дефиниције критичког мишљења засноване су на различитим концептуализацијама (Pešić, 2011; Vlahović, 2011). Иако у литератури не постоји јединствена дефиниција критичког мишљења, велики број дефиниција укључује: давање рационалних аргумената; спремност за преиспитивање својих и туђих ставова; извођење добро заснованих и логичких закључака, појмова и избора; разумно, рефлексивно мишљење усмерено на одлучивање о томе у шта да се верује и шта да се чини; заснованост на критеријумима; вредновање закључака путем логичког и систематичног истраживања проблема, доказа и решења; мишљење о мишљењу и евалуацију нашег мишљења, осећања и понашања која нам омогућава да их објаснимо и унапредимо. Већина аутора сагласна је да су главне одлике критичког мишљења следеће: (а) нужна логичка заснованост – то је мишљење које следи правила формалне логике; (б) евалуативност – стално преиспитивање,

процењивање и вредновање; (в) метакогнитивни увид у ток и резултате мишљења – свест о сопственим сазнајним поступцима и продуктима, као што су памћење, пажња, закључивање и/или знање (Antić Janković i sar., 2007; Pešić, 2008).

Критичко мишљење се често одређује навођењем различитих способности и вештина, као што су: логичко расуђивање; анализа и интерпретација информација; извођење логички исправних и прихватљивих закључака; и процењивање ваљаности и снаге аргумената. Поред тога, све чешће се укључују и некогнитивне компоненте, односно диспозиције за критичко мишљење, које обухватају интелектуалне вредности, ставове и навике или критички став (Antić Janković i sar., 2007; Pešić, 2008). Истиче се да је у основи критичког мишљења „активан, промишљен, преиспитујући однос према свему постојећем“ (Vlahović, 2011, str. 593).

Критичко мишљење данас представља важан циљ образовања у развијеним земљама, а вештине критичког мишљења укључене су у систем евалуације образовних исхода и у програме усавршавања наставника. Критичко мишљење повезује се с односом према информацијама, који обухвата критичку селекцију информација, критичку евалуацију информација, способност интерпретације информација и критичку евалуацију њихове тачности и заснованости. Вештине критичког мишљења – селекција, организација, евалуација и коришћење информација – могу се схватити и као аспект информатичке писмености и доводе се у везу са функционалном писменошћу (Pešić, 2008).

Од школе се очекује подстицање развоја вештина и стратегија учења код ученика, самосталности и аутономије у учењу, преузимање одговорности за учење и вештина саморегулисаног учења. Зато се у образовном процесу ставља акценат на методе развијања вештина критичког мишљења, логичког резонувања, решавања проблема и доношења одлука. Питања везана за развијање метода подстицања критичког мишљења односе се на уграђивање у наставу постојећих наставних предмета насупрот осмишљавању посебног курса, на узраст који је адекватан за укључивање ових активности и на садржаје који треба да буду обухваћени (Mirkov i Pešić, 2012).

Полазне претпоставке за подстицање критичког мишљења у настави односе се на интелектуално ангажовање (односно мисаоно активирање ученика); да наставник свакодневно доноси одлуке о томе које циљеве жели да оствари на конкретним наставним садржајима и које методе су најефикасније (за остваривање постављених циљева); као и на сазнајни и социоемоционални аспект педагошке интеракције (који се односи на вођење сазнајног процеса до жељеног циља и на поштовање ученика, мотивисање и стварање атмосфере сарадње и толеранције). Наведене претпоставке не разликују се од општих претпоставки на којима се заснива квалитетна настава. Зато активности којима се подстиче критичко мишљење треба да буду уграђене у редован наставни процес и постојеће наставне садржаје, а сви наставни садржаји могу бити у већој или мањој мери погодни за развијање неког аспекта критичког мишљења (Antić Janković i sar., 2007). Указује се на неоснованост одвајања знања од критичког мишљења (Mirkov i Pešić, 2012). Сви облици активне наставе/учења садрже потенцијал за развој критичког мишљења, као вишег облика

мишљења, а утемељење наставе на активном, креативном и развијајућем учењу захтева да развој критичке свести код ученика постане један од приоритетних циљева (Vlahović, 2011).

Иако је подстицање критичког мишљења уграђено у различите сегменте образовања (Antić i sar., 2005), резултати емпиријских истраживања показују да ученици нису довољно овладали вештинама критичког мишљења (Baucal i Pavlović Babić, 2010; Bransford et al., 1986; Facione, 2010; Gašić Pavišić i Stanković, 2011; Sulaiman et al., 2007; Vlahović, 2011). Због тога је потребно емпиријско испитивање и анализа начина на који се у наставној пракси подржава развој критичког мишљења. Посебно је значајна анализа гледишта ученика о подстицању критичког мишљења у наставном процесу.

У оквиру обимнијег истраживања усмереног на подстицање стваралаштва, сарадње и иницијативе испитани су ученици осмог разреда основних школа у Србији упитником састављеним за потребе тог истраживања. Да би се утврдили структура и односи између ставова ученика према подстицању критичког мишљења у настави и начина на које ученици опажају активности наставника усмерене на подстицање критичког мишљења, постављена су следећа истраживачка питања:

- Каква је структура ставова ученика према подстицању критичког мишљења у настави?
- На које начине ученици опажају активности наставника усмерене на подстицање критичког мишљења у настави?
- Да ли су ставови ученика према подстицању критичког мишљења у настави повезани са начинима на које ученици опажају активности наставника усмерене на подстицање критичког мишљења у настави?

Методологија истраживања

Узорак

Узорком су обухваћени ученици првог одељења осмог разреда из 40 основних школа у Србији. Школе су случајно изабране из репрезентативног узорка школа, при чему се водило рачуна о правилној регионалној заступљености. Заступљеност школа по регионима и урбаним или руралним срединама приказана је у табели 1.

Табела 1. Регионална заступљеност школа и заступљеност према врсти средине у којој се школа налази

	Регион	Војводина	Београд	Централна Србија	Укупно
Средина	Урбана	7	9	12	28
	Рурална	5	0	7	12
	Укупно	12	9	19	40

Узорак је чинило 856 ученика. Структура узорка према полу ученика приказана је у табели 2. Просечна старост испитаних ученика је 14 година, а креће се у распону од 12 до 15 година.

Табела 2. Структура узорка према полу ученика

		Ф	%
Пол ученика	М	419	48,9
	Ж	431	50,4
	Укупно	850	99,3
Без одговора		6	0,7
Укупно		856	100,0

Инструмент

Примењен је упитник за ученике састављен за потребе обимнијег истраживања о подстицању иницијативе, сарадње и стваралаштва. Упитник је затвореног типа, у форми петостепене скале процене. Поред пет уводних питања отвореног типа, која се односе на опште податке о испитанику (пол, старост, школски успех и образовни ниво родитеља), састоји се из два дела. У првом делу понуђено је 48 тврдњи на којима су ученици процењивали временску учесталост активности наставника, тако што су заокруживали бројеве који означавају: 1 – *никад*; 2 – *веома ретко*; 3 – *повремено*; 4 – *често*; 5 – *готово увек*. Други део упитника односи се на ставове ученика и садржи 29 понуђених тврдњи са којима су ученици изражавали степен слагања на скали од 1 до 5 (1 – *уопште се не слажем*; 2 – *углавном се не слажем*; 3 – *нити се слажем нити се не слажем*; 4 – *углавном се слажем*; 5 – *у потпуности се слажем*). Урађене су факторске анализе методом главних компонената на укупно 42 питања из упитника затвореног типа која се односе на подстицање критичког мишљења у настави. У једну анализу укључено је 16 тврдњи које се односе на ставове ученика према подстицању критичког мишљења, а у другу 26 тврдњи које представљају индикаторе ученичких опажања активности наставника усмерених на подстицање критичког мишљења. Затим је израчунат Пирсонов коефицијент корелације између добијених фактора.

Резултати истраживања

Структура ставова ученика према подстицању критичког мишљења у настави

Факторском анализом извршеном методом главних компонената на скупу од 16 индикатора ставова ученика према подстицању критичког мишљења у настави добијена су три фактора која се односе на ученичке ставове према подстицању критичког мишљења у настави. Ученички ставови према подстицању критичког мишљења у настави групишу се у три фактора, којима је објашњено 36,25% варијансе:

- 1) Незадовољство због непостојања могућности за изражавање мишљења и постављање питања;

- 2) Потреба за различитим облицима рада у настави (истраживачки и групни рад, постављање проблема);
- 3) Слободно изражавање мишљења и отвореност наставника за критику.

У табели 3. приказане су ставке које су засићене добијеним факторима ученичких ставова према подстицању критичког мишљења у настави и корелације сваке ставке са фактором. На основу начина на који су се одговори ученика на тврдње из упитника групписали у три фактора, уочава се да се поједине компоненте критичког мишљења групишу сагласно са препорукама које се наводе у теоријским и истраживачким радовима о подстицању развоја критичког мишљења код ученика у процесу наставе/учења (Vlahović, 2011).

Табела 3. Добијени фактори ученичких ставова и корелације ставки са фактором

Назив фактора и ставке	Корелација ставке са фактором
1. НЕЗАДОВОЉСТВО ЗБОГ НЕПОСТОЈАЊА МОГУЋНОСТИ ИЗРАЖАВАЊА МИШЉЕЊА И ПОСТАВЉАЊА ПИТАЊА	
<i>Наставници не воле да ученици постављају питања на часу.</i>	,787
<i>Наставници не воле ученике који често постављају питања и износе своје мишљење на часу.</i>	,726
<i>Наставници мисле да ми нисмо у стању да размишљамо о проблемима и да имамо своје мишљење.</i>	,628
<i>Често не знам разлоге због којих сам добио одређену оцену.</i>	,415
<i>Наставници увек траже да се придржавамо само уџбеника и бележака са часа.</i>	,407
<i>Наставници нам не дају да радимо у мањим групама, јер смо тада немирни.</i>	,398
2. ПОТРЕБА ЗА РАЗЛИЧИТИМ ОБЛИЦИМА РАДА (ИСТРАЖИВАЧКИ И ГРУПНИ РАД, ПОСТАВЉАЊЕ ПРОБЛЕМА)	
<i>Волео бих када бисмо учили на часу на неки други начин, а не само кроз предавања.</i>	,795
<i>Више бих волео да истражујем, а не само да учим из књиге.</i>	,782
<i>Учење је много занимљивије када нас наставници поделе у мање групе.</i>	,577
<i>На часу је увек наставник тај који поставља проблем (задатак), а ученици могу само да га решавају.</i>	,321
3. СЛОБОДНО ИЗРАЖАВАЊЕ МИШЉЕЊА И ОТВОРЕНОСТ НАСТАВНИКА ЗА КРИТИКУ	
<i>Пред наставницима могу слободно да кажем шта мислим.</i>	,763
<i>Моји наставници се не љуте када им кажемо да су у нечему погрешили.</i>	,728
<i>Наставници остављају довољно времена на часу да бисмо разговарали о теми.</i>	,563

У оквиру првог фактора ученичких ставова (табела 3) груписане су компоненте које се односе на постављање питања, размишљање о проблемима и изражавање мишљења, давање аргумената уз евалуацију, прикупљање и селекцију информација из различитих извора. Други фактор описују тврдње које указују на потребу ученика за активним ангажовањем у учењу, за истраживањем и указују на мотивациону улогу групних облика рада, који се и у литератури препоручују као подстицајни за развијање критичког мишљења код ученика (Vlahović, 2011). Трећи фактор обухвата ставове који се односе на слободно изражавање мишљења и критичког става и дискусију на часу.

Табела 4. Корелације између добијених фактора ученичких ставова

	2. Потреба за различитим облицима рада	3. Слободно изражавање мишљења и отвореност наставника за критику
1. Незадовољство због непостојања могућности изражавања мишљења и постављања питања	.318**	-.293**
2. Потреба за различитим облицима рада		,039

**Корелације су статистички значајне на нивоу ,001

У табели 4. приказане су корелације између добијена три фактора који се односе на ученичке ставове према подстицању критичког мишљења у настави. Статистички значајна позитивна корелација добијена је између незадовољства због непостојања могућности изражавања мишљења и постављања питања и потребе за различитим облицима рада. То показује да ученици који су незадовољни могућностима које им се пружају у вези са постављањем питања, дискутовањем, изражавањем мишљења у исто време изражавају и потребу за активнијим ангажовањем, за истраживањем, за групним радом, као и да им се пружи прилика да сами формулишу и постављају проблеме. Први и трећи фактор ученичких ставова су у негативној корелацији, што значи да се они ученици који су незадовољни могућностима да постављају питања, дискутују, изражавају своје мишљење у исто време не осећају слободним да кажу шта мисле нити да критикују наставнике.

Ови налази сагласни су са налазима ранијих истраживања спроведених у нашој средини, према којима је васпитна функција дечјег питања, иако треба да буде значајна, у основној школи занемарена (Bakovljević, 1983; Pavlović, 2001). Дечје питање из позиције наставника најчешће се доживљава као ометајући чинилац (Pavlović, 2002). У наставној пракси се ученици наводе да на постављено питање одговарају насумице; захтева се да механички допуњавају наставникове започете речи или реченице; сугеришу одговори на постављена питања (Bakovljević, 1983).

Начини на које ученици опажају активности наставника усмерене на подстицање критичког мишљења у настави

Факторском анализом извршеном методом главних компонената на скупу од 26 индикатора ученичких опажања активности наставника усмерених на подстицање критичког мишљења у настави издвојено је 6 фактора који се односе на ученичка опажања активности наставника усмерених на подстицање критичког мишљења, којима је објашњено 47,11% варијансе:

1. Подстицање продукције идеја и различитих приступа у решавању проблема;
2. Подстицање истрајности у решавању проблема, остваривања идеја и самоевалуације;
3. Подстицање изражавања мишљења, постављања питања и дискусије;
4. Подстицање формулисања и анализирања проблема и извођења закључака;
5. Подстицање уочавања проблема и аргументовања става;
6. Подстицање групног рада у настави.

У табели 5. приказане су ставке које су засићене сваким од наведених фактора ученичких опажања активности наставника усмерених на подстицање критичког мишљења у настави и корелације сваке ставке са фактором.

Табела 5. Добијени фактори ученичких опажања активности наставника и корелације ставки са фактором

Назив фактора и ставке	Корелација ставке са фактором
1. ПОДСТИЦАЊЕ ПРОДУКЦИЈЕ И РАЗРАДЕ ИДЕЈА, АНАЛИЗИРАЊА И ИСПРОБАВАЊА РАЗЛИЧИТИХ ПРИСТУПА У РЕШАВАЊУ ПРОБЛЕМА	
<i>Наставници нас подстичу да испитујемо различите могућности и "експериментишемо" на часу.</i>	,664
<i>Кад неки ученик има идеју, наставници томе посвете пажњу на часу.</i>	,644
<i>Наставници нам организују активности које захтевају да размишљамо, решавамо проблеме, откривамо или правимо нове ствари.</i>	,550
<i>Наставници нас подстичу да дамо што више различитих идеја у вези с оним што радимо на часу.</i>	,526
<i>У последњих годину дана бавили смо се истраживачким радом (оглед, терен, лабораторија, музеји...).</i>	,480
<i>Наставници траже да решавамо проблем на различите начине чак и ако грешимо.</i>	,455
<i>Кад имамо необичну идеју, на часу можемо да је изразимо без страха да ће нам се неко смејати.</i>	,392
<i>Кад нешто радимо, наставници нас охрабрују да не одустанемо и да завршимо оно што смо започели.</i>	,260
<i>Наставници нас уче да увек унапред размислимо о последицама својих поступака.</i>	,337
2. ПОДСТИЦАЊЕ ИСТРАЈНОСТИ У РЕШАВАЊУ ПРОБЛЕМА, РАЗРАДИ И ОСТВАРИВАЊУ ИДЕЈА И САМОЕВАЛУАЦИЈЕ	
<i>Кад наиђем на неку тешкоћу или препреку, наставници ми не дају готово решење, него ме охрабрују да наставим да трагам за њим.</i>	,583
<i>Наставници траже од нас да проценимо за коју оцену знамо градиво.</i>	,579
<i>Кад имамо неку идеју, наставници нас натерају да је разрадимо од почетка до краја и да је и остваримо.</i>	,524
<i>Наставници са нама разговарају о томе како смо схватили градиво.</i>	,425
3. ПОДСТИЦАЊЕ ИЗРАЖАВАЊА МИШЉЕЊА, ПОСТАВЉАЊА ПИТАЊА И ДИСКУСИЈЕ	
<i>На часу можемо да постављамо питања о стварима које нас интересују.</i>	,681
<i>Наставници прихватају кад ученик мисли својом главом, чак и ако се не слаже са њиховим мишљењем.</i>	,678
<i>Наставници дозвољавају да расправљамо кад имамо различита мишљења.</i>	,565
<i>Наставници траже да све радимо како они кажу и никако другачије. (НЕГАТИВНО)</i>	-,467

Како ученици доживљавају активности наставника усмерене на ...

4. ПОДСТИЦАЊЕ ФОРМУЛИСАЊА И АНАЛИЗИРАЊА ПРОБЛЕМА, ИЗВОЂЕЊА ЗАКЉУЧАКА	
<i>Кад читамо неки текст или решавамо задатак, после тога постављамо питања, дискутујемо и изводимо закључке.</i>	,666
<i>Од нас наставници не траже само тачно решење, већ и да поставимо и анализирамо проблем.</i>	,659
<i>Наставници нам на часу задају и теже задатке који нас подстичу да размишљамо о проблему.</i>	,513
5. ПОДСТИЦАЊЕ УОЧАВАЊА ПРОБЛЕМА И АРГУМЕНТОВАЊА СТАВА	
<i>Наставници дају петицу и ученику који није све научио ако уочи и постави проблем.</i>	,697
<i>Наставници траже да дискутујемо и бранимо свој став.</i>	,491
6. ПОДСТИЦАЊЕ ГРУПНОГ РАДА	
<i>Наставници организују час тако што нас поделе у мање групе.</i>	,735
<i>Наставници нас уче како да радимо у групи, а да не забушавамо.</i>	,427
<i>Наставници не траже само да научимо лекције, већ траже и да нешто сами смислимо и направимо.</i>	,399

У табели 6. приказане су корелације између добијених 6 фактора који се односе на ученичка опажања активности наставника усмерених на подстицање критичког мишљења у настави. Позитивне статистички значајне корелације добијене су између свих 6 фактора ученичких опажања активности наставника. Корелације најјачег интензитета добијене су између првог и другог фактора и између првог и шестог фактора. Умерено високе корелације добијене су између првог и четвртог фактора, првог и трећег фактора, између другог и шестог фактора, као и између другог и трећег фактора. Нешто ниже корелације добијене су између четвртог и петог фактора, другог и четвртог фактора и трећег и шестог фактора. Остале корелације су слабијег интензитета.

Табела 6. Корелације између добијених фактора ученичких опажања активности наставника

	2. фактор	3. фактор	4. фактор	5. фактор	6. фактор
1. фактор	.577**	.432**	.444**	.371**	.531**
2. фактор		.408**	.340**	.280**	.431**
3. фактор			.230**	.262**	.319**
4. фактор				.350**	.249**
5. фактор					.221**

**Корелације су статистички значајне на нивоу ,001

На основу података приказаних у табели 6, ученичка опажања подстицања продукције идеја и различитих приступа у решавању проблема повезана су с опажањем подстицања истрајности у решавању проблема, остваривања идеја и самоевалуације; као и групног рада у настави. У нешто мањој мери повезана су с опажањем подстицања формулисања и анализирања проблема и извођења закључака и са подстицањем изражавања мишљења, постављања питања и дискусије. Опажање подстицања истрајности у решавању проблема, остваривања идеја и самоевалуације повезано је с опажањем подстицања групног рада и изражавања мишљења, постављања питања и дискусије. Слабије су везе између опажања подстицања формулисања и анализирања проблема и извођења закључака и подстицања уочавања проблема и аргументовања става; као и између опажања подстицања истрајности у решавању проблема, остваривања идеја и самоевалуације и подстицања формулисања и анализирања проблема и извођења закључака. У истој мери опажање подстицања изражавања мишљења, постављања питања и дискусије повезано је с опажањем подстицања групног рада у настави.

Односи између ученичких ставова према подстицању критичког мишљења и њихових опажања активности наставника

У табели 7. приказане су матрице корелација између три добијена фактора који се односе на ставове ученика према подстицању критичког мишљења и 6 фактора који се односе на ученичка опажања активности наставника усмерене на подстицање критичког мишљења.

Табела 7. Корелације добијених фактора ученичких ставова са добијеним факторима ученичких опажања активности наставника

	1. фактор опажања	2. фактор опажања	3. фактор опажања	4. фактор опажања	5. фактор опажања	6. фактор опажања
1. фактор став	-.185**	-.137**	-.331**	-,034	-,025	-.179**
2. фактор став	.088**	.079*	-,011	.208**	.116**	,029
3. фактор став	.411**	.366**	.459**	.224**	.126**	.346**

**Корелације су статистички значајне на нивоу ,001

*Корелације су статистички значајне на нивоу ,005

Према подацима приказаним у табели 7, добијене су статистички значајне негативне корелације првог фактора ученичких ставова, названог *Незадовољство због непостојања могућности за изражавање мишљења и постављање питања*, са ученичким опажањима активности наставника груписаним у факторе 1 – Подстицање продукције и разраде идеја, анализирања и испробавања различитих

приступа у решавању проблема, 2 – Подстицање истрајности у решавању проблема, разради и остваривању идеја и самоевалуације, 3 – *Подстицање изражавања мишљења, постављања питања и дискусије* и 6 – Подстицање групног рада. С обзиром на то да су остали коефицијенти корелације ниски, ако се узме у обзир садржај трећег фактора ученичких опажања активности наставника, добијени резултати показују да је незадовољство ученика зато што им се на часу не пружа могућност да постављају питања и износе сопствено мишљење и зато што наставници не уважавају мишљења ученика повезано са њиховим опажањима да наставници на часу не дозвољавају постављање питања о стварима које их интересују, изражавање сопственог мишљења које је другачије од мишљења наставника нити расправљање о различитим мишљењима.

Други фактор ученичких ставова – *Потреба за различитим облицима рада у настави* – указује на потребу ученика за истраживачким и групним радом и за пружањем могућности да постављају проблеме. Овај фактор је у ниској позитивној корелацији с ученичким опажањима да их наставници подстичу *да формулишу и анализирају проблеме и да изводе закључке* (табела 7).

Трећи фактор који се односи на ученичке ставове, *Слободно изражавање мишљења и отвореност наставника за критику*, у позитивној је корелацији са свим факторима који се односе на ученичка опажања активности наставника (табела 7). Према добијеним налазима, ученички ставови који указују на доживљај да могу слободно да изразе сопствено мишљење и да критикују наставнике повезани су са начинима на које ученици опажају већи број различитих активности наставника усмерених на подстицање критичког мишљења у настави. Виши коефицијенти корелације добијени су између овог фактора и *Подстицања изражавања мишљења, постављања питања и дискусије; Подстицања продукције и разраде идеја, анализирања и испробавања различитих приступа у решавању проблема; Подстицања истрајности у решавању проблема, разради и остваривању идеја и самоевалуације; и Подстицање групног рада*. На основу садржаја ових фактора, добијени налази указују да је доживљај ученика да могу слободно да изразе мишљење и да критикују наставнике најјаче повезан са следећим ученичким опажањима: могу да постављају питања на часу о стварима које их интересују, наставници уважавају мишљење ученика и кад се не слаже са мишљењем наставника, на часу је дозвољена расправа о различитим мишљењима. У готово истој мери повезан је и с ученичким опажањима да их наставници подстичу да „експериментишу“, односно да испробавају различите могућности на часу; да се посвећује пажња идејама ученика; да се од њих тражи да размишљају, решавају проблеме и откривају; да продукују већи број идеја; да истражују; да решавају проблеме на различите начине. Корелације нешто слабијег интензитета добијене су с опажањима ученика да их наставници охрабрују да упорно самостално трагају за решењима проблема, да им је омогућено да процењују своје знање, да их наставници подстичу да разраде и остваре сопствене идеје; као и да се на часовима посвећује пажња организовању групног рада у коме свако активно учествује.

Закључак

Значај критичког мишљења у савременом образовању повезан је са начином живота и рада у савременом друштву и са модерним схватањем природе и циљева образовања. У модерним концепцијама образовања фокус се помера са процеса усвајања знања ка подстицању развоја различитих интелектуалних способности и вештина, пре свега вештина мишљења и учења, односно конструкције знања.

На основу приказаних резултата, може се закључити да се ставови ученика према подстицању критичког мишљења у настави групишу у три фактора који указују на неколико важних аспеката наставе и могу бити корисни у осмишљавању препорука за унапређивање квалитета наставе. Ученици изражавају потребу да им се у току наставе пружи могућност да изразе своје мишљење и да постављају питања. Поред тога, истичу и потребу за укључивање различитих облика рада на часу, као што су истраживачки и групни рад. Ученици изражавају потребу да им се пружи могућност да сами постављају проблеме, а не само да извршавају задатке који су им постављени. Посебно истичу отвореност наставника за критику.

На основу начина груписања ученичких одговора о начинима на које они опажају активности наставника усмерене на подстицање критичког мишљења, закључено је да ученици истичу важне аспекте критичког мишљења: продукција идеја и истрајност у њиховом остваривању, испробавање различитих начина за решавање проблема и истрајност у превазилажењу тешкоћа и препрека, самоевалуацију, слободно изражавање мишљења и постављање питања, аргуменовање става и дискутовање о различитим мишљењима, уочавање, формулисање и анализирање проблема, извођење закључака, конструктивна сарадња у групном раду.

Испитивањем односа ученичких ставова са њиховим опажањима активности наставника на подстицању критичког мишљења, потврђено је да постоје следеће везе:

- Незадовољство ученика због непостојања могућности да постављају питања и износе сопствено мишљење и због неуважавања мишљења ученика повезано је са ученичким опажањима да наставници не дозвољавају: (а) постављање питања о стварима које интересују ученике, (б) изражавање сопственог (другачијег) мишљења, (в) расправљање о различитим мишљењима.
- Ставови ученика који указују на потребу ученика за веће укључивање истраживачког и групног рада, као и за пружање могућности да сами постављају проблеме у ниским су корелацијама са начинима не које ученици опажају активности наставника.
- Ставови ученика који се односе на слободно изражавање мишљења и отвореност наставника за критику повезани су са свим добијеним факторима ученичких опажања активности наставника. Другим речима, доживљај ученика да могу слободно да изразе сопствено мишљење и да критикују наставнике повезан је са начинима на које ученици опажају

већи број различитих активности наставника усмерених на подстицање критичког мишљења у настави.

Позитивне корелације најјачег интензитета добијене су са опажањима следећих активности наставника:

- подстицање изражавања мишљења, постављања питања и дискусије;
- подстицање продукције и разраде идеја, анализирања и испробавања различитих приступа у решавању проблема;
- подстицање истрајности у решавању проблема, разради и остваривању идеја и самоевалуације;
- подстицање групног рада.

Конкретно, резултати овог истраживања указују да је доживљај ученика да могу слободно да изразе мишљење и да критикују наставнике најјаче повезан са следећим ученичким опажањима:

- могу да постављају питања на часу о стварима које их интересују;
- наставници уважавају мишљење ученика и кад се не слаже са мишљењем наставника;
- на часу је дозвољена расправа о различитим мишљењима.

У готово истој мери повезан је и с ученичким опажањима:

- да их наставници подстичу да „експериментишу“, односно да испробавају различите могућности на часу;
- да се посвећује пажња идејама ученика;
- да се од њих тражи да размишљају, решавају проблеме и откривају;
- да продукују већи број идеја; да истражују; да решавају проблеме на различите начине.

Корелације нешто слабијег интензитета добијене су са опажањима ученика:

- да их наставници охрабрују да упорно самостално трагају за решењима проблема;
- да им је омогућено да процењују своје знање;
- да их наставници подстичу да разраде и остваре сопствене идеје;
- као и да се на часовима посвећује пажња организовању групног рада у коме свако активно учествује.

Приказани резултати указују на значај уважавања мишљења ученика у осмишљавању стратегија унапређивања наставне праксе усмерених на подстицање критичког мишљења, као једног од приоритетних циљева савременог образовања. Да би подстицали развој мишљења ученика, наставници треба да прихвате активну наставу у којој ученици уз помоћ наставника стичу и сређују искуства, расуђују и проверавају веродостојност својих појмова, судова и закључака (Bakovljević, 1983).

Отвореност наставника за иновације и свест о значају критичког мишљења за лични и професионални развој ученика представљају основу за конципирање и прихватање нових улога наставника и ученика у васпитно-образовном процесу, као једног од кључних фактора унапређивања квалитета образовања.

Литература

- Antić Janković, S., Gošović, R., Grahovac, V., Krnjaić, Z., Lazarević, D., Moskovljević, J., Pavlović Babić, D., Pešić, J., Pluž, D. i Stepanović, I. (2007). *Kultura kritičkog mišljenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Centar za primenjenu psihologiju.
- Antić, S., Jankov, R. i Pešikan, A. (ur.) (2005). *Kako približiti deci prirodne nauke kroz aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Bakovljević, M. (1983). *Sušтина и претпоставке мисаоне активације ученика*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Baucal, A. i Pavlović Babić, D. (2010). *Nauči me da mislim, nauči me da učim – PISA 2009 prvi put u Srbiji: prvi rezultati*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Centar za primenjenu psihologiju.
- Bransford, J., Sherwood, R., Vye, N., & Rieser, J. (1986). Teaching Thinking and Problem Solving. *American Psychologist*, Vol. 41, No. 10, 1078-1089.
- Drucker, P. (1994). *Knowledge Work and Knowledge Society: The Social Transformations of This Century*. Retrieved December 21, 2010 from World Wide Web <http://soundknowledgestrategies.com/documents/DruckerGodkinLecture.pdf>
- Facione, P.A. (2010). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Gašić Pavišić, S. i Stanković, D. (ur.) (2011). *TIMSS 2007 u Srbiji: rezultati međunarodnog istraživanja učenika 8. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mirkov, S. i Pešić, J. (2012). Metakognitivni procesi u rešavanju problema: kritičko mišljenje kao deo stvaralačkog procesa. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu, II deo* (str. 267-288). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milošević, N., Pavlović, J. i Džinović, V. (2007). Odnos učenika prema nastavi i učenju. *Pedagoška stvarnost*, God. 53, Br. 3-4, 227-248.
- Pavlović, B. (2001). Koliko je poželjno dečje pitanje u školi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Br. 33, 417-429.
- Pavlović, B. (2002). Uloga i smisao dečjih pitanja u nastavi. *Nastava i vaspitanje*, God. 51, Br. 4, 279-287.
- Pešić, J. (2003). Kritičko mišljenje između pomodarstva i promišljanja: ka teorijskom utemeljenju koncepta. *Psihologija*, God. 36, Br. 4, 411-423.
- Pešić, J. (2008). *Kritičko mišljenje – od logike do emancipatorne realnosti*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Pešić, J. (2011). Sličnosti i razlike u konceptualizovanju kritičkog mišljenja. *Psihološka istraživanja*, God. 14, Br. 1, 5-23.
- Sulaiman, S., Rahman, R. A. & Dzulkifli, M. A. (2007). Relationship between Critical Thinking Dispositions, Perceptions towards Teachers, Learning Approaches and Critical Thinking Skills among University Students. *The 4th International Postgraduate Research Colloquium IPRC Proceedings* (pp. 209-220). Retrieved August 20, 2013 from World Wide Web <http://bsris.swu.ac.th/iprc/4th/27.pdf>
- Vlahović, B. (2011). Nastavnik u ulozi moderatora i facilitatora razvoja kritičkog mišljenja učenika. *Pedagogija*, God. 66, Br. 4, 589-607.

Подаци о ауторима

Др Снежана Мирков је научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду.
E-mail адреса: smirkov@ipi.ac.rs

Др Николета Гутвајн је научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду.
E-mail адреса: ngutvajn@ipi.ac.rs

УЏБЕНИЦИ У ФУНКЦИЈИ РАЗВИЈАЊА КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА УЧЕНИКА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ¹

Апстракт *Уважавајући чињеницу да развијање критичког мишљења ученика представља један од најважнијих задатака наставе математике, аутори се баве само једним аспектом тог проблема – улогом уџбеника у стварању услова за његово развијање. Та улога је утолико значајнија што уџбеник представља основни извор за избор садржаја у настави математике, а критичко мишљење ученика се, по мишљењу аутора, може развијати само на конкретним садржајима. Из тих разлога организовали су истраживање с циљем да утврде заступљеност задатака у уџбеницима математике у процесу чијег решавања се критичко мишљење ученика може развијати и анализирају на који начин су ти задаци распоређени по конкретним способностима критичког мишљења (формулисање проблема, реформулисање проблема, евалуација, осетљивост за проблеме). Техником анализе садржаја 53 уџбеника, који су одобрени за употребу у млађим разредима основне школе у Републици Србији у школској 2012/13. години, утврдили су да само 9,23% од укупног броја задатака пружа могућности за развијање критичког мишљења ученика. Међу тим задацима, највећи број задатака пружа могућности за развијање способности евалуације, затим реформулисања проблема и формулисања проблема, а најмањи број задатака омогућава развијање осетљивости за проблеме.*

Кључне речи: *критичко мишљење, уџбеник, математика, основна школа.*

¹ Рад је настао у оквиру пројекта "Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе", бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

MATHEMATICS TEXTBOOKS FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING OF JUNIOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Abstract *Respecting the fact that the development of critical thinking of students is one of the most important tasks of mathematics teaching, the authors analyzed only one aspect of the issue - the role of the textbook in creating opportunities for its development. This role is even more important since the textbook is the primary source for the selection of the contents in the teaching process of mathematics, and critical thinking can be developed, in the authors' opinion, only on specific contents. That is why we organized a research aimed at establishing how many tasks in mathematics textbooks require the process of critical thinking and stimulate its development, how the tasks are arranged regarding specific skills of critical thinking (formulating a problem, reformulating it, evaluation, sensitivity to problems) Using the technique of the analysis of the contents of 53 textbooks, approved for use in junior elementary schools in the Republic of Serbia in 2012/13 academic year we found out that only 9.23% of the total number of the tasks offered opportunities for developing critical thinking of students. Among them the largest number offers opportunities for developing the ability of evaluation, followed by the abilities of reformulating the problem and formulating a problem, while a minimal number of tasks enable the development of sensitivity to problems.*

Keywords: *critical thinking, textbook, mathematics, elementary school.*

УЧЕБНИКИ В ФУНКЦИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧЕНИКОВ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме *Учитывая факт, что развитие критического мышления у учеников является одной из наиболее важных задач в обучении математике, авторы рассматривают только один аспект данной проблемы – роль учебников в создании условий для развития критического мышления. Эта роль еще более значительна потому что учебник является основным источником отбора учебных содержаний по математике, а критическое мышление учеников, по мнению автора, может развиваться только на конкретных содержаниях. По этим причинам исследование проведено в целях определения представленности заданий в учебниках математики, в процессе выполнения которых критическое мышление учеников может развиваться. Анализируется, как эти задачи распределены по конкретным способностям критического мышления (постановка проблемы, переформулировка проблемы, оценка, чувствительность к проблемам). Техника анализа содержания 53 учебников, которые одобрены для использования в младших классах начальной школы в Республике Сербии в 2012-13 годах, показано, что только 9.23% от общего количества заданий предоставляет возможность для развития*

критического мышления у учеников. Самое большое количество из этих задач способствует развитию способности эвальвации, затем переформулированию и формулированию проблемы, а меньшее количество задач способствует развитию чувствительности к проблемам.

Ключевые слова: критическое мышление, учебник, математика, начальная школа.

Увод

Последњих неколико година Унеско и Европски савет за образовање донели су низ препорука, резолуција и декларација којима се скреће пажња на потребу да нагласак у области образовања треба да буде повећана активност ученика у наставном процесу, промоција даровитих ученика, лични развој, креативност, самосталност, развијање способности мишљења, а посебно развијање способности критичког мишљења. То је, између осталог, допринело да основну карактеристику концепције образовања, школе, наставе и учења данас представља све већа усмереност на развијање способности мишљења, а све мања усмереност на стицање знања (Jacobs et al., 2007; Sfard & Kieran, 2001). На темељу таквих идеја критичко мишљење се издваја као „битна вештина за живот у информацијском добу“ (Connor Greene & Greene, 2002: 324), с једне, и као „средство за образовање ума“ (Paul & Elder, 2008: 88), с друге стране. Његово развијање представља предуслов за образовање (Sezer, 2008) и повећава шансе за успех ученика (Irfaner, 2006), а „ученици који су у стању да критички мисле у стању су и да ефикасно решавају проблеме“ (Snyder & Snyder, 2008: 90).

Из тих разлога је и у настави математике све већа „усмереност ка развијању способности мишљења“ (Špijunović i Maričić, 2011a: 975) и све су израженије тенденције у којима се наглашава да није важно да ученици само стекну одговарајућа математичка знања, већ их треба оспособити за примену знања, критички однос према садржајима, адекватно вредновање и слично, односно треба их оспособити за „истраживање, решавање проблема, стваралачко мишљење, обраду података, логичко закључивање и вредновање резултата“ (Felda i Cotič, 2012: 51), и то у свим етапама наставног процеса.

Међутим, и поред тога резултати неких истраживања показују да образовни системи не доприносе довољно развијању критичког мишљења ученика (Barbuto, 2000; Burbach et al., 2004; Lizzio & Wilson, 2007; Paul, 2005; Pithers & Soden, 2000), да ученици ретко користе критичко мишљење у процесу решавања сложених и реалних проблема (Bartlett, 2002; Rippen et al., 2002) и тако даље.

Као што се види, постоји противуречност између значаја који се придаје развијању критичког мишљења у настави математике и резултата који се на том плану остварују. Та противуречност је, између осталог, последица чињенице да постоји велики број различитих одређења критичког мишљења. Нека од њих су

сувише уопштена и преширока, а друга превише конкретна и сведе га само на један уски аспект у специфичном контексту употребе. Ова разноликост говори да је реч о веома сложенем феномену који се „не може до краја одредити когнитивним способностима“ (Facione, 1996: 8), а по мишљењу Флорес и сарадника „концепт критичко мишљење је превише сложен да би се ограничио на уско дефинисан конструкт“ (Flores et al., 2012: 216). Нажалост, мало је оних одређења критичког мишљења која се директно односе и могу користити у почетној настави математике. У таквој ситуацији тешко је изграђивати и стратегију рада у почетној настави математике која би сигурнијим путем водила ка његовом развијању. О сложености и актуелности проблема сведоче и бројни радови и истраживања из ове области (Abrami et al., 2008; Case, 2005; Connor Greene & Greene, 2002; Duplass & Ziedler 2002; Halpern, 1998; Hemming, 2000; Heyman, 2008; Nelson, 1994).

Додатни проблем произилази из чињенице да „ученици овог узраста нису способни за стицање знања дедукцијом, нити способни да користе строге логичке поступке у размишљању, вредновању и учењу“ (Maričić et al., 2013: 205), а то је често основна претпоставка за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике. Према томе, у изграђивању стратегије за развијање критичког мишљења у почетној настави математике морамо одбацити оне поступке који су засновани искључиво на дедуктивном приступу и законитостима (процедурама) логичког мишљења, а више се оријентисати на оне приступе који имају индуктивну основу.

Анализирајући стратегије, односно програме за развијање способности критичког мишљења ученика, Енис (Ennis, 1992), један од водећих теоретичара у овој области, уочава три приступа: општи, предметно специфични и комбиновани. Према мишљењу присталица општег приступа, способности и вештине критичког мишљења треба развијати на предметно неутралним садржајима у ваншколском контексту. За представнике предметно специфичног приступа, немогуће је да се критичко мишљење развија одвојено од предметне области и ван одређеног школског предмета, већ је неопходно да се оно „инкорпорира у процес усвајања знања“ (Gleser, 1984: 93), док се присталице комбинованог приступа залажу за комбинацију претходно наведених приступа и наглашавају да „критичко мишљење има и општу и предметно специфичну компоненту“ (Ennis, 1987: 21).

Сваки од наведених приступа има своје оправдање и сваки се на одређени начин може оспоравати. Не улазећи овом приликом у расправу о томе, сматрамо да о развијању критичког мишљења ученика у настави математике у млађим разредима основне школе не можемо говорити без уважавања његове повезаности са садржајима те наставе (Maričić i Špijunović, 2013a), односно „не можемо критички мислити о нечему о чему немамо одређена знања“ (Maričić, 2011: 168). Уосталом, још је Виготски истицао да учење омогућава, води и усмерава развој ученика, а садржај је подлога на којој се то остварује. На значај садржаја у развијању критичког мишљења ученика указује и низ других аутора. Тако, примера ради, Цветковић, сматра да „садржај наставе одлучујуће одређује шта се и колико

може постићи у развијању мишљења ученика током наставног рада“ (1989: 98), а Деспотовић да садржај представља „најзначајније средство социјално-развојног деловања на развој критичког мишљења“ (1997: 131). Према томе, развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике условљено је, пре свега, природом математичких садржаја, с једне, и ослоњено на њихово познавање, с друге стране. Другим речима, без одговарајућих садржаја „тешко да ће, било која стратегија, метода, облик или наставни систем, сам по себи, имати значајнији утицај на развијање критичког мишљења у почетној настави математике“ (Maričić et al., 2013: 206). Према томе, само се „вежбањем и стављањем ученика у ситуацију да критички мисле на конкретном садржају критичко мишљење може развијати“ (Maričić, 2009: 485).

Када се говори о садржајима наставе математике и њиховој улози у развијању критичког мишљења, онда се само по себи намеће и питање улоге уџбеника у том процесу. Свакако да није спорно да је улога уџбеника, као основног извора садржаја у настави математике у млађим разредима основне школе, вишеструка и веома значајна. Посредством уџбеника ученик стиче нова и утврђује, проширује, проверава и систематизује постојећа знања. Уџбеник битно утиче на остваривање циља и задатака, а од њега умногоме зависе исходи и ниво стандарда који ће у почетној настави математике бити остварени. Осим тога, уџбеник је незаобилазан оријентир учитељу у процесу планирања, организације и реализације наставе математике, избора садржаја за рад, одређивања захтева које поставља пред ученике и слично.

Имајући то у виду, желели смо да испитамо у којој мери садржај уџбеника математике за млађе разреде основне школе пружа могућности за развијање критичког мишљења ученика, односно да утврдимо заступљеност задатака у уџбеницима у процесу чијег решавања се критичко мишљење ученика може развијати и да анализирамо на који начин су ти задаци распоређени по појединим, конкретним способностима критичког мишљења (формулисање проблема, реформулисање проблема, евалуација, осетљивост за проблеме).

Методологија истраживања

Истраживање је обављено техником анализе садржаја, у првој половини 2013. године.

Узорак анализе садржаја чинили су уџбеници математике који су, на основу *Правилника о програму огледа за издавање уџбеника, других наставних средстава или уџбеничких комплета за I, II, III, IV и V разред основног образовања и васпитања* (2008), одобрени за употребу од првог до четвртог разреда основне школе у Републици Србији школске 2012/13. године. Под уџбеницима смо у овом раду подразумевали сваку јединицу уџбеничког комплета (уџбеник, радна свеска, радни листови) коју су за ученике одређеног разреда издале издавачке куће:

БИГЗ Publishing, Драганић, Едука, Завод за уџбенике и наставна средства, Klett, Креативни центар и Нова школа. Анализирано је укупно 26 уџбеничких комплекта (по седам уџбеничких комплекта за први и трећи и по шест за други и четврти разред основне школе), односно укупно 53 уџбеника.

Јединицу садржаја за анализу представљао је задатак, односно сваки појединачни захтев означен редним бројем (или на неки други начин) и постављен у одређеној форми (израз, једнакост, текст, илустрација и слично). У случајевима када је у оквиру једног задатка било више појединачних захтева, такви задаци су, имајући у виду сличност захтева и начина на који се решавају, евидентирани као један задатак.

Основ за анализу садржаја и дефинисање категорија за анализу представљала је операционализована дефиниција критичког мишљења, која је настала као резултат рада на проучавању феномена *критичко мишљење*, на темељу различитих одређења и теоријских концепција критичког мишљења, а која је узела у обзир специфичности почетне наставе математике, природу садржаја и узраст ученика у којој се под појмом *критичко мишљење* подразумева „сложена интелектуална активност која обухвата следеће способности: формулисање проблема, реформулисање проблема, евалуација, осетљивост за проблеме (Maričić, 2011: 133; Šrijiunović & Maričić, 2011b). На основу наведеног одређења критичког мишљења, одредили смо следеће категорије садржаја за анализу:

1. формулисање проблема,
2. реформулисање проблема,
3. евалуација,
4. осетљивост за проблеме.

Свака од наведених категорија даље је операционализована на основу значења одговарајуће способности у дефиницији критичког мишљења.

Категорија *формулисање проблема* подразумева способност ученика да на основу проблемске ситуације уочи и формулише математички проблем, открије значења математичке симболике и преводи ту симболику на говорни језик, трага за суштинским својствима у формулацији проблема, уочава нијансе у формулацији проблема и служи се прецизним језиком.

Реформулисање проблема подразумева способност ученика да на основу критичког преиспитивања односа у задатку осмисли језичку формулацију математичког задатка која му је ближа, у којој су дати подаци употребљени на нов начин с циљем да се задатак сагледа из другог угла и тиме олакша процес његовог решавања, изводи закључке на основу уочавања веза и релација у садржају задатка образложених јасним аргументима, уочава односе међу условима задатка и враћа сазнајни пут у обрнутом смеру.

Евалуација подразумева евалуацију информација, односно података датих у задатку, евалуацију решења задатка и евалуацију мишљења ауторитета.

Осетљивост за проблеме подразумева способност ученика да уочи нелогичности и противуречности у формулацији математичког проблема, да

се уздржава од пребрзог закључивања, процењује реалност дате ситуације у проблему, као и реалност добијеног решења, уочава сувишне, непотпуне, скривене и имплицитне податке у задатку и открива замке у формулацији задатка.

Као инструмент истраживања коришћен је евиденциони лист у који су бележени резултати анализе садржаја.

Анализу садржаја обавила су два независна истраживача и аутори рада. Међу истраживачима је постојао висок степен слагања. Разлике су биле незнатне и јављале су се само у оним случајевима у којима је за решавање конкретног задатка било потребно више различитих способности критичког мишљења. У таквим случајевима вршено је усаглашавање и задаци су сврставани у одређене категорије према оним карактеристикама критичког мишљења које при њиховом решавању доминирају.

Резултати истраживања и дискусија

Заступљеност задатака у уџбеницима математике који пружају могућности за развијање критичког мишљења

Анализом садржаја (задатака) у 53 уџбеника математике за млађе разреде основне школе евидентирана су укупно 22.593 задатка. Од укупног броја задатака идентификовано је 2.085 (9,23%) задатака који пружају могућности за развијање критичког мишљења ученика, док 20.508 (90,77%) представљају *остале задатке* (табела 1).

Табела 1. Заступљеност задатака у уџбеницима математике који пружају могућности за развијање критичког мишљења

Разред	Укупан број задатака	Задаци погодни за развијање критичког мишљења ученика		Остали задаци	
		F	%	f	%
I	5.168	273	5,28	4.895	94,72
II	4.977	379	7,62	4.598	92,38
III	6.009	789	13,13	5.220	86,87
IV	6.439	644	10,01	5.795	89,99
Укупно	22.593	2.085	9,23	20.508	90,77

Као што се види, однос задатака који пружају могућности за развијање критичког мишљења ученика према осталим задацима у уџбеницима математике приближно је 1:9. Дискутабилно је питање да ли је тај однос оптималан или не. Но, без обзира на то, он указује на значајне карактеристике почетне наставе математике у нас – инсистирање на познавању програмом прописаних садржаја, репродукцији,

оспособљавању ученика за коришћење устаљених поступака и алгоритама, запостављање развоја интелектуалних способности и способности мишљења, нарочито способности критичког мишљења и тако даље. Нажалост, негативне последице такве оријентације евидентне су, што, између осталог, потврђују и резултати које наши ученици остварују на разним међународним тестирањима (на пример, TIMSS) у односу на ученике из неких других држава.

Ако се заступљеност задатака који пружају могућности за развијање критичког мишљења ученика посматра по разредима, онда се може уочити да су они процентуално најзаступљенији у уџбеницима математике за трећи разред основне школе (13,13%). Нешто мањи број таквих задатака налази се у уџбеницима математике за четврти (10,01%) и други (7,62%), а најмање су заступљени у уџбеницима математике за први разред основне школе (5,28%). Као што се види, процентуална заступљеност задатака у процесу чијег решавања долазе до изражаја способности критичког мишљења, са делимичним изузетком уџбеника за четврти разред, директно је пропорционална с узрастом ученика којима су ти уџбеници намењени.

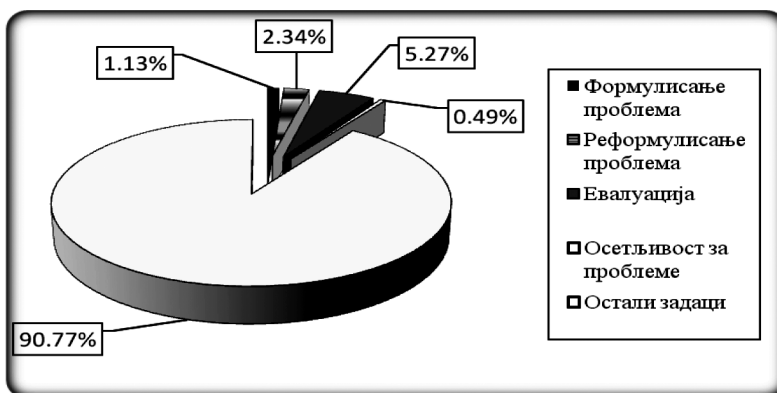
Ови резултати, по нашем мишљењу, нису неочекивани. Наиме, природа математичких садржаја и чињеница да се у првом разреду постављају темељи математичког образовања и формирају први математички појмови усмерава ауторе уџбеника да више пажње поклањају садржајима (задацима) који имају за циљ стицање елементарних знања и овладавање техником рачунања него задацима који доприносе развијању мисаоних процеса и способности, међу којима је и критичко мишљење.

Одступање процентуалне заступљености задатака погодних за развијање критичког мишљења од директне пропорционалности у уџбеницима математике за четврти у односу на друге разреде, пак, може се делимично објаснити великим обимом садржаја који се односе на овладавање техником рачунања са вишецифреним бројевима, па отуда и потреба да аутори уџбеника превише усмере наставу математике у том правцу, а притом запоставе потребу за развијањем критичког мишљења ученика. Наравно, ово је и недостатак уџбеника математике за четврти разред основне школе. Наиме, у процесу развијања критичког мишљења ученика треба обезбедити континуитет, а нарочито треба имати у виду и чињеницу да што су ученици старији, веће су и могућности за његово подстицање и развијање.

*Заступљеност задатака у уџбеницима математике
према компонентама критичког мишљења*

Значајна, позитивна карактеристика уџбеника математике које смо анализирали произилази из чињенице да у сваком од њих постоји одређени број задатака који доприносе развијању критичког мишљења ученика у целини, односно сваке од његових компонента појединачно. Међутим, број задатака, њихова процентуална заступљеност, посматрано по тим компонентама, прилично

је неуједначена (графикон 1, табела 2). Тако највећи број задатака (1.190 или 5,27%) у односу на укупан број задатака у уџбеницима математике пружа могућности за развијање способности *евалуације*. Потом следе задаци који се односе на способност *реформулисања проблема* (529 или 2,34%) и *формулисања проблема* (256 или 1,13%) док је најмањи број задатака који пружају могућности за развијање *осетљивости за проблеме* (110 или 0,49%).



Графикон 1. Заступљеност задатака у уџбеницима математике по компонентама критичког мишљења

Као што се види, више од половине задатака који су идентификовани као задаци који омогућавају развијање критичког мишљења ученика односи се на *евалуацију*. То је последица природе садржаја наставног програма математике. Наиме, уз сваки задатак везан за садржаје о једначинама и неједначинама у уџбеницима математике, од ученика се експлицитно захтева да врши проверу (евалуацију) добијеног решења, а како ових садржаја има у сваком разреду, то је и број оваквих захтева велики. С друге стране, мали је број задатака у којима се од ученика експлицитно захтева или сугерише да врше проверу тачности добијених решења ван наведених садржаја, задатака у којима треба да критички анализира садржај задатка, критички размотри ставове и слично.

Забрињава скоро симболичан број, односно проценат задатака (0,49%) у процесу чијег решавања долази до изражаја способност *осетљивост за проблеме*. То указује на потребу да се у уџбеницима нађе мање задатака у којима доминирају стереотипни захтеви и решавање задатака по одређеном шаблону, а више задатака који ће допринети оспособљавању ученика да слободно изражавају своје мишљење, процењују реалност ситуације и контекст у коме је задатак дат, уочавају нелогичности у тексту задатка, изналазе различита решења која су прихватљива у одређеном контексту, откривају могуће замке у формулацији задатка и слично.

Даљом анализом желели смо да утврдимо заступљеност задатака у уџбеницима математике који пружају могућности за развијање критичког мишљења по разредима и компонентама критичког мишљења.

Када су у питању поједине компоненте критичког мишљења, највише разлика, посматрано по разредима, у броју задатака који пружају могућности за развијање одређене компоненте критичког мишљења, увиђамо код задатака у процесу чијег решавања долазе до изражаја способности *реформулисања проблема* и *евалуације* (табела 2). У уџбеницима математике за трећи (3,66%) и четврти (3,57%) разред основне школе имамо знатан пораст броја задатака који пружају могућности за развијање способности *реформулисања проблема* у односу на претходна два разреда (први – 0,66%, други – 0,9%), што је природна последица узраста ученика, који у извесној мери одређује и захтеве који се постављају пред ученике. Слично се дешава и са задацима чије решавање је неопходна способност *евалуације* код које број задатака у уџбеницима постепено расте од 3,50% у првом, преко 4,66% у другом до 7,61% у трећем разреду, да би у четвртном разреду тај број нагло опао на 4,97%.

Када је у питању *осетљивост за проблеме*, онда је, као што смо и очекивали, најмањи број задатака идентификован у уџбеницима за први разред (0,08%), док је у осталим разредима прилично уједначен (други – 0,62%, трећи – 0,58%, четврти – 0,62%). Међутим, код *формулисања проблема* раст од 1,04% у првом до 1,28% у трећем прекинут је падом на 0,84% у четвртном разреду.

Табела 2. Заступљеност задатака у уџбеницима математике по разредима по компонентама критичког мишљења

Компонента критичког мишљења	Разред								Укупно	
	Први		Други		Трећи		Четврти			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Формулисање проблема	54	1,04	71	1,43	77	1,28	54	0,84	256	1,13
Реформулисање проблема	34	0,66	45	0,90	220	3,66	230	3,57	529	2,34
Евалуација	181	3,50	232	4,66	457	7,61	320	4,97	1190	5,27
Осетљивост за проблеме	4	0,08	31	0,62	35	0,58	40	0,62	110	0,49

Добијени резултати су и очекивани, јер су програмски захтеви у настави математике тако конципирани да се у прва два разреда много више пажње посвећује овладавању садржајима него остваривању формалних задатака, па самим тим и развијању критичког мишљења ученика у тој настави. Наиме, ученици у прва два разреда математичког образовања формирају основне појмове, упознају рачунске операције и овладавају вештином рачунања и њиховом применом, што је и основни предуслов за успешно критичко мишљење. С друге стране, забрињава чињеница да смо у уџбеницима математике за четврти разред основне школе идентификовали мањи број задатака који пружају могућности за развијање способности критичког

мишљења, јер је реално очекивати да се у уџбеницима број задатака којима се подстиче развијање критичког мишљења ученика из разреда у разред повећава. Питање зашто се у уџбеницима математике за четврти разред налази знатно мањи броја задатака који пружају могућности за развијање способности критичког мишљења него у уџбеницима математике за трећи разред завређује посебну пажњу и додатно истраживање.

Закључак

Развијање критичког мишљења ученика представља један од најважнијих задатака наставе математике у млађим разредима основне школе. У којој мери ће тај задатак бити остварен, зависи од великог броја фактора међу којима уџбеници заузимају значајно место.

Анализом садржаја уџбеника математике за први, други, трећи и четврти разред основне школе утврдили смо да постоји релативно мали број задатака који пружају могућности за развијање критичког мишљења ученика. Наиме, од укупно 22.593 задатка у тим уџбеницима, само 2.085 (9,23%) можемо сврстати у групу задатака у процесу чијег решавања долазе до изражаја способности критичког мишљења.

Осим тога, задаци у уџбеницима математике за млађе разреде основне школе у процесу чијег решавања долазе до изражаја способности критичког мишљења нису равномерно заступљени према компонентама критичког мишљења. Међу њима, највећи број пружа могућности за развијање способности евалуације (5,27%), затим реформулисања проблема (2,34%) и формулисања проблема (1,13%), а најмањи број задатака омогућује развијање осетљивости за проблеме (0,49%). Ако пак ову анализу посматрамо по разредима, увиђамо пораст броја задатака у процесу чијег решавања долазе до изражаја способности критичког мишљења од првог (5,28%) до трећег разреда основне школе (13,13%), а затим опадање у четвртом разреду (10,01%).

Међутим, без обзира на уочене слабости, не можемо тврдити да уџбеници математике за млађе разреде основне школе представљају ограничавајући фактор у развијању критичког мишљења ученика. Напротив, у сваком уџбенику постоји одређен број задатака који пружају могућности за развијање појединих компонента, а самим тим и развијање критичког мишљења у целини. На основу њих учитељи могу и сами конструисати ситуације и задатке у процесу чијег решавања се критичко мишљење може развијати. Уосталом, позитиван став према улози уџбеника у развијању критичког мишљења ученика потврђује и истраживање у коме су учитељи изнели мишљење да уџбеници математике за млађе разреде основне школе својом концепцијом и садржајима пружају могућности за његово развијање (Maričić i Špirjunović, 20136).

На крају, не спорећи значај и улогу уџбеника математике, односно математичких садржаја (задатака) у развијању критичког мишљења ученика, морамо нагласити да је важно, а можда и још важније, на који начин се ти садржаји у настави математике користе, односно на који начин се одвија процес учења (Snyder & Snyder, 2008: 91). А то много више зависи од учитеља него од уџбеника.

У сваком случају, резултати овог истраживања могу користити ауторима у изналажењу одговарајућих решења у наредним издањима уџбеника, а учитељима у осмишљењу и ефикаснијем коришћењу уџбеника и успешнијој организацији почетне наставе математике.

Литература

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R. & Zhang, D. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 78, No. 4, 1102-1134.
- Barbuto, J. E. (2000). Developing a Leadership Perspective in the Classroom, *Journal of Adult Development*, Vol. 7, No. 3, 161-169.
- Bartlett, J. E. (2002). Analysis of Motivational Orientation and Learning Strategies of High School Business Students. *Business Education Forum*, Vol. 56, No. 4, 18-23.
- Burbach, M. E., Matkin, G. S. & Fritz, S. M. (2004). Teaching Critical Thinking in an Introductory Leadership Course Utilizing Active Learning Strategies: A Confirmatory Study. *College Student Journal*, Vol. 38, No. 3, 482-493.
- Case, R. (2005). Moving Critical Thinking to the Main Stage. *Education Canada*, Vol. 45, No. 2, 45-49.
- Connor Greene, P. A. & Greene, D. J. (2002). Science or Snake Oil? Teaching Critical Evaluation of "Research" Reports on the Internet. *Computers in Teaching*, Vol. 29, No. 4, 321-324.
- Cvetković, Ž. (1989). Sadržaj nastave i razvijanje mišljenja učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Br. 21, 98-106.
- Despotović, M. (1997). *Znanje i kritičko mišljenje u odrasloj dobi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Duplass, J. A. & Ziedler, D. L. (2002). Critical Thinking and Logical Argument. *Social Education*, Vol. 66, No. 5, 10-14.
- Ennis, H. R. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 9-26). New York: WH Freeman.
- Facione, P. (1996). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Retrieved on May 12, 2012 from the World Wide Web
http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why98.pdf
- Felda, D. i Cotić, M. (2012). Matematična pismenost in realistični problemi. U S. Marinković (ur.), *Nastava i učenje – ciljevi, standardi, ishodi* (str. 51-60). Užice: Učiteljski fakultet.

- Flores, K. L., Matkin, G. S., Burbach, M. E., Quinn, C. E. & Harding, H. (2012). Deficient Critical Thinking Skills among College Graduates: Implications for Leadership. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 44, No. 2, 212-230.
- Gleser, E. (1984). Education and Thinking: The Role of Knowledge. *American Psychologist*, Vol. 39, No. 1, 93-104.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, Vol. 53, No. 4, 449-455.
- Hemming, H. E. (2000). Encouraging Critical Thinking: „But What Does That Mean?“ *Journal of Education*, Vol. 35, No. 2, 173-186.
- Heyman, G. D. (2008). Children's Critical Thinking When Learning from Others. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 17, No. 5, 344-347.
- Irfaner, S. (2006). Enhancing Thinking Skills in the Classroom. *Humanity & Social Sciences Journal*, Vol. 1, No.1, 28-36.
- Jacobs, V. R., Franke, M. L., Carpenter, T. P., Levi, L. & Battey, D. (2007). Professional Development Focused on Children's Algebraic Reasoning in Elementary Schools. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 38, No. 3, 258-288.
- Lizzio, A. & Wilson, K. (2007). Developing Critical Professional Judgment: The Efficacy of a Self-Managed Reflective Process. *Studies in Continuing Education*, Vol. 29, No. 3, 277-293.
- Maričić, S. & Špijunović, K. (2013a). Some Issues Concerning the Development of Students' Critical Thinking in Primary Mathematics Education. In: *Current Trends in Educational Science and Practice IV* (pp. 29-37). Nitra, Usti nad Labem and Užice: Faculty of Education „Constantine the Philosopher University“, Faculty of Education „University of Jan Evangelista Purkyně“ and Učiteljski fakultet u Užicu.
- Maričić S. i Špijunović K. (2013b). Sadržaji početne nastave matematike i razvijanje kritičkog mišljenja učenika. U M. Arnaut (ur.), *Zbornik radova sa Međunarodnog naučnog skupa Edukacija nastavnika za budućnost* (str. 811-821). Zenica: Pedagoški fakultet.
- Maričić, S. (2009). Operacionalizacija kritičkog mišljenja kao uslov njegovog razvijanja u nastavi matematike. U K. Špijunović (ur.), *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – ciljevi i zadaci vaspitno-obrazovnog rada* (str. 479-488). Užice: Učiteljski fakultet.
- Maričić, S. (2011). *Početna nastava matematike i razvijanje kritičkog mišljenja učenika* (doktorska disertacija). Užice: Učiteljski fakultet.
- Maričić, S., Špijunović, K. & Malinović Jovanović, N. (2013). The Role of Tasks in the Development of Students' Critical Thinking in Initial Teaching of Mathematics. In J. Novotna & H. Moraova (Eds.), *Task and Tools in Elementary Mathematics* (pp. 204-212). Prague: Faculty of Education, Charles University.
- Nelson, C. E. (1994). Critical Thinking and Collaborative Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 59, No. 1, 45-58.
- Paul, R. (2005). The State of Critical Thinking Today. *New Directions for Community Colleges*, Vol. 130, No. 1, 27-38.
- Paul, R. & Elder, L. (2008). Critical Thinking: The Nuts and Bolts of Education. *Optometric Education*, Vol. 33, No. 3, 88-91.

- Pithers, R. T. & Soden, R. (2000). Critical Thinking in Education: A Review. *Educational Research*, Vol. 42, No. 3, 237-249.
- Rippen, A., Booth, C., Bowie, S. & Jordan, J. (2002). A Complex Case: Using the Case Study Method to Explore Uncertainty and Ambiguity in Undergraduate Business Education. *Teaching in Higher Education*, Vol.7, No. 4, 429-441.
- Sezer. R. (2008). Integration of Critical Thinking Skills into Elementary School Teacher Education Courses in Mathematics. *Education*, Vol. 128, No.3, 349-362.
- Sfard, A. & Kieran, C. (2001). Cognition as Communication: Rethinking Learning-by-Talking through Multi-Faceted Analysis of Students' Mathematical Interactions. *Mind, Culture and Activity*, Vol. 8, No. 1, 42-76.
- Snyder, L. G. & Snyder, M. J. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, Vol. 50, No. 2, 90-99.
- Špijunović, K. & Maričić, S. (2011a). Development of Pupils' Mathematical Thinking as a Goal and Task of the Initial Teaching of Mathematics. In *The Modern Society and Education – The VI International Balkan Congress for Education and Science* (pp. 975-981). Skopje: Pedagoški fakultet „St. Kliment Ohridski“.
- Špijunović, K. & Maričić, S. (2011b). Development of Pupils' Critical Thinking in the Initial Teaching of Mathematics. *Didactica Slovenica – pedagoška obzorja*, Vol. 26, No. 4, 66-76.

Подаци о ауторима

Др Сања Маричић је доцент на Учитељском факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.
E-mail адреса: sanjamaricic10@gmail.com

Др Крстивоје Шпијуновић је редовни професор на Учитељском факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.
E-mail адреса: kspijun@gmail.com

Маријана Зељић
Милана Дабић
Учитељски факултет
Универзитет у Београду

UDK - 159.953.5.072-057.874:159.955.2
371.3::51
Оригинални научни рад
НВ год. LXIII 4.2014
Примљено: 05. 06. 2014.
Прихваћено за штампу: 01. 10. 2014.

ОДНОС ПРОЦЕДУРАЛНОГ И КОНЦЕПТУАЛНОГ ЗНАЊА УЧЕНИКА У ПРОЦЕСУ ОВЛАДАВАЊА ПОСТУПЦИМА РАЧУНАЊА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт *Овладање поступцима рачунања представља важан задатак наставе аритметике у почетној настави, а у методичкој разради у првом плану је осмишљавање приступа за правилно разумевање тих поступака. У овом раду представили смо резултате истраживања које је имало за циљ да се испита да ли употреба заграда доприноси разумевању структуре сложених израза, поступака њиховог рачунања, способности уопштавања правила рачунања и разумевања значења израза. Истраживање је спроведено на узорку од 257 ученика четвртог разреда основне школе, а примењене су дескриптивна метода и техника тестирања. Резултати истраживања су показали да коришћење заграда у изражавању структуре израза не доприноси повећању процедуралних вештина, али да доприноси успеху при уопштавању правила рачунања и разумевању структуре и значења израза. Добијени резултати упућују на потребу да се унесу измене у актуелни наставни програм у смислу померања обраде поступака рачунања вредности сложених израза с операцијама истог приоритета без заграда за наредне разреде. Резултати истраживања указују и на потребу да се измене приступи овим садржајима померањем фокуса са развијања вештина рачунања на развијање дубљег разумевања и повезивања различитих компонената знања.*

Кључне речи: *процедурално/концептуално знање, редослед рачунских операција, правила рачунања.*

THE RELATIONS OF PROCEDURAL AND CONCEPTUAL KNOWLEDGE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF MASTERING THE METHODS OF CALCULATION IN INITIAL MATHEMATICS TEACHING

Abstract *Mastering the methods of calculation is a very important task in the initial teaching of mathematics and methodical elaboration is focused on designing the approach for proper understanding of these processes. The paper presents the results of a research aimed at examining whether the use of parentheses contributes to understanding the structure of complex expressions, the procedures in their calculation, the ability to generalize calculation rules and understanding the meaning of an expression. The sample included 257 pupils of the fourth year of elementary school, and the methods used were descriptive and testing techniques. The results show that the use of parentheses in expressing the structure of expression does not contribute to enhancing procedural skills, but do so in successful generalizing calculation rules and understanding the structure and meaning of the expression. The obtained results indicate a need for transforming the currently used curriculum in the sense of moving the elaboration of the procedures in calculating the values of complex structures with the operations of the same priority without parentheses to subsequent grade. The results also indicate a need to change the approaches to these contents by shifting the focus from developing calculating skills to the development of deeper understanding and linking different components of knowledge.*

Keywords: *procedural/conceptual knowledge, sequence of mathematical operations, calculation rules.*

СВЯЗЬ ПРОЦЕССУАЛЬНОГО И КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ЗНАНИЯ УЧЕНИКОВ ПРИ УСВОЕНИИ МЕТОДОВ РАСЧЕТА В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Резюме *Овладение приемами вычисления является важной задачей в преподавании математики в начальной школе, а в методической разработке на первом месте стоит осмысление правильного понимания этих приемов. В этой статье представлены результаты исследования, целью которого было показать, способствует ли использование скобок пониманию структуры сложных вычислений, способов их решения, способности обобщения правил вычисления и пониманию смысла задания. Исследование было проведено на примере 257 учеников четвертого класса начальной школы с использованием дескриптивного метода и тестирования. Результаты исследования показали, что использование скобок при вычислении не способствует увеличению процессуальных умений, хотя способствует успеху при обобщении правил вычисления и пониманию структуры и значения задания. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости изменений в существующих программах, т.е. изучения расчета сложных вычислений с*

одинаковым приоритетом операций без скобок необходимо перенести в следующий класс. Результаты исследования указывают на необходимость изменения подхода к этим учебным темам, перемещая акцент с разработки навыков вычисления на развитие более глубокого понимания и подключения различных компонентов знаний.

Ключевые слова: *процессуальное/концептуальное знание, порядок операций расчета, правила вычисления.*

Процедурално и концептуално знање математичких појмова

Како се може објаснити појава да су неки ученици способни да примене стечено математичко знање у новим контекстима, док други, иако „знају“ алгоритме, не умеју да реконтекстуализују своје знање? Зашто многи ученици прибегавају само меморисању аритметичких правила? Одговор на наведена питања налазимо у концепцији учења математике коју је развио британски психолог и математичар Ричард Скемп. Скемп разликује два типа разумевања – инструментално и релационо: *инструментално разумевање* подразумева коришћење меморисаних правила без разумевања њихове суштине („правила без резона“), док *релационо разумевање* значи „знати и шта треба да се уради и зашто“ (Skemp, 1993: 11-12). Инструментално схваћен математички садржај често може имати за резултат тачне одговоре на тестовима знања који садрже једноставне задатке, са којима су се ученици већ раније сретали, али тек ако имају развијено релационо разумевање математичког садржаја ученици ће знати и умети да своје знање примене приликом решавања сложених или нових задатака.

У савременој литератури, поред Скемпове теорије, и израза инструментално и релационо разумевање, најчешће се користе изрази процедурално и концептуално знање. Доминантна карактеристика концептуалног знања је хијерархијска повезаност знања, што подразумева да сваки појам „настаје“ из других појмова и доприноси формирању следећих појмова. Хијерархијска повезаност објашњава важност тзв. претходног знања, структура које су „постављене раније“ (Gilmore & Bryant, 2006; Groth & Bergner, 2006), са којима су се ученици раније „срели“ (Robinson & Dubé, 2009), која је „већ виђена“ (Tall, 2004). Неке од „већ виђених“ структура могу бити добра основа за успешно формирање нових, док друге могу да узрокују конфликт: у хијерархији тема које чине наставни програм математике, обрада једне теме представља услов за обраду следеће, тако да преурањена обрада појединих појмова у логичкој хијерархији појмова доводи до немогућности да ученик доведе у однос различите садржаје и изгради одговарајуће шеме. Браун и сарадници (Brown et al., 2002) на следећи начин су дефинисали дистинкцију између наставних поступака усмерених на развијање процедуралног и/или концептуалног знања: поступци у настави усмерени на развијање процедуралног знања подразумевају

давање готових дефиниција, симбола и процедура, без претходног осмишљавања „дубљег“ значења појмова, док поступци усмерени на развијање концептуалног знања подразумевају постојање проблемске ситуације која захтева повезивање новог са претходним знањем, односно разумевање математичких принципа. Ово становиште је данас општеприхваћено у методици наставе математике (видети у: Baroody, 2003; Brown et al., 2002; Gilmore & Bryant, 2006; Groth & Bergner, 2006; Robinson & Dubé, 2009; Star, 2005).

Резултати савремених емпиријских истраживања указују на потребу повезивања и истовременог развијања процедуралног и концептуалног знања, односно на то да су концептуална знања често фрагментирана. Стога, процес учења математичког садржаја треба да се заснива на интеграцији процедуралног и концептуалног знања, односно на уопштавању процедуралних поступака које води формирању система знања у коме су знања хијерархијски организована и повезана (Baroody et al., 2007; Schneider & Stern, 2009). Тако је, на пример, експериментална студија Песека и Кишнера (Pesek & Kirshner, 2000), у којој су у контролној групи учитељи примењивали методички приступ који развија најпре процедурално, а потом концептуално знање (решавање задатака применом алгоритама без објашњавања правилности које стоје у основи њихове примене), док су у експерименталној групи учитељи користили методички поступак усмерен на развој интегрисаног процедуралног и концептуалног знања (решавање задатака употребом алгоритама засновано на њиховом разумевању), показала да је „концептуална“ група успешнија и на задацима којима се испитује процедурално и на задацима којима се испитује концептуално знање. Истраживање Пеледа и Сигејлиса (Peled & Segalis, 2005) показало је да је приступ у коме се ученици подстичу да генерализују процедуралне кораке (да повежу процедуре одузимања у различитим бројевним системима – N, Z, Q) довео до квалитетнијег концептуалног знања у односу на приступ заснован на учењу правила појединачних поступака у појединачним системима. Закључак већег броја аутора је да су најбоље наставне стратегије оне у којима се процедуралним активностима подстиче уочавање и уопштавање основних појмова.

Рачунање вредности израза и приоритет рачунских операција у раној настави аритметике

Могућност развијања концептуалног знања ученика о поступцима рачунања вредности сложених израза с операцијама „истог приоритета“ у скупу природних бројева предмет је разматрања већ неколико деценија. Још је седамдесетих година прошлог века Киран (Kieran, 1979) указала на то да ученици пре него што науче општа правила рачунања треба да развију интуитивну потребу за применом заграда приликом изражавања редоследа операција. Ученици често успешно рачунају вредност израза на основу правила „рачунај слева надесно“, које је у складу са културолошком традицијом читања и писања, али су правила на којима

се заснива поступак рачунања у супротности с овом културолошком традицијом. Емпиријска истраживања доследно потврђују ово становиште. Тако је, на пример, истраживање Нортон и Купера (Norton & Cooper, 2001) показало да мали број ученика деветог и десетог разреда у изразу са две операције без заграда може да препозна приоритет операције множења у односу на операцију сабирања, а да у изразу са две рачунске операције са заградама већина ученика препознаје приоритет операција. У савременој методичкој литератури већина аутора заступа став да је у процесу учења рачунања неопходно истицање заграда као средства за означавање редоследа рачунских операција и уочавања структуре израза (Gunnarsson et al., 2012; Hoch & Dreyfus, 2004; Hoch & Dreyfus, 2010; Linchevski, 1995; Marchini & Papadopoulos 2011; Norton & Cooper, 2001).

Ипак, у великом броју земаља наставни програм математике предвиђа да се већ у скупу природних бројева обрађују поступци рачунања вредности сложених математичких израза у којима су заграде изостављене, а метод учења ових поступака сведен је на коришћење мнемотехника које су у функцији меморисања правила рачунања. Тако се у Великој Британији (DCSF, 2008) за ову мнемотехнику користи акроним BODMAS (енгл. Brackets, Order, Division, Multiplication, Addition, Subtraction), у значењу: заграде, редови величина (односи се на степене бројева), дељење, множење, сабирање, одузимање. У САД се користи акроним PEMDAS (енгл. Parentheses, Exponents, Multiplication, Division, Addition, Subtraction), у значењу: заграде, експонент, множење, дељење, сабирање, одузимање (Johnson, 2005). Примена мнемотехника у циљу меморисања редоследа рачунских операција пример је усвајања само процедуралног знања – меморисање таквих правила и алгоритама одвија се без разумевања, доводи до грешака у рачунању, а истовремено такво знање се брзо заборавља (Friedlander & Arcavi, 2012; Lee, 2007). У наставном програму математике у Русији ученици већ у трећем разреду уче редослед рачунских операција у изразима у којима су заграде изостављене (према: Wu, 2007), док у Јапану ученици уче о редоследу рачунских операција у четвртном разреду, и то у контексту писања „сложене математичке реченице“ (енгл. *compound math sentences*) (Watanabe, 2011). Многа истраживања (Cooper & Warren, 2011; Gunnarsson et al., 2012; Herscovics & Linchevski, 1994; Kyungsoon, 2012; Rogers, 2013; Tanner & Jones, 2000) показују да је у скупу природних бројева немогуће развити интегрисано процедурално и концептуално знање које се односи на рачунање вредности сложених израза без употребе заграда, јер концептуално знање подразумева грађење појмовне структуре и релационо разумевање садржаја. Релационо разумевање подразумева коришћење основних својстава операција и једнакости, анализу проблема у контексту циља, структуре и поступака долажења до решења (Carpenter et al., 2005). Дакле, фокус се помера са развоја рачунских вештина на развој концептуалног учења и дубљег разумевања (Westwood, 2011). Међутим, у многим земљама ученици и даље уче поступке рачунања сложених аритметичких израза на начин који подразумева меморисање процедуралних компонената, а поступци рачунања ослањају се на примену научених правила.

Методологија истраживања

У програму математике Републике Србије изрази са две операције први пут се уводе у другом разреду основне школе, када се препоручује употреба заграда (*Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2004). Већ у трећем разреду програм предвиђа да ученици „знају да израчунају вредност бројевног израза са највише три операције“, а као тематска целина наводи се „Коришћење заграда и њихово изостављање“ (*Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2005). Када је реч о стандардима за крај првог циклуса (четвртог разреда), следећи стандарди описују успешност ученика у поступцима рачунања вредности сложених израза: основни ниво – ученик рачуна вредност бројевног израза са највише две операције сабирања и одузимања у оквиру прве хиљаде; средњи ниво – ученик рачуна вредност израза са највише две операције; напредни ниво – ученик уме да израчуна бројевну вредност израза са више операција поштујући приоритет (*Pravilnik o obrazovnim standardima za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja za predmete srpski jezik, matematiku i prirodu i društvo*, 2011). Наведени стандарди недовољно прецизно описују могућности и способности ученика у овладавању аритметичким садржајима. Наиме, није јасно да ли изрази са две или више операција подразумевају заграде или су заграде изостављене. Такође, поставља се питање и да ли стандард на средњем нивоу описује постигнуће ученика у раду с изразима у којима су заступљене операције истог приоритета. Полазећи од наведених питања, у нашем истраживању испитивали смо ниво знања ученика на крају првог циклуса школовања (четвртог разреда) која се односе на поступак рачунања вредности сложених математичких израза. Циљ истраживања био је да испитамо ниво и квалитет знања ученика на крају четвртог разреда основне школе која се односе на поступке рачунања вредности израза са две операције (истог приоритета).

У истраживању је коришћена дескриптивна метода, а у оквиру ње техника тестирања. Користили смо тест знања који смо конструисали за потребе истраживања. Фокус истраживања био је на испитивању квалитета знања ученика у смислу повезаности: а) процедуралних вештина, б) могућности уопштавања правила и в) способности осмишљавања значења израза кроз осмишљавање реалних ситуација (текстуалних задатака) које одговарају датом изразу. Стога се сваки од четири задатка састоји од три компоненте: а) рачунање вредности израза; б) уопштавање правила рачунања; в) осмишљавање реалне ситуације (текстуалног задатка) која одговара структури датог израза. Први задатак односи се на изразе са две операције (сабирање и одузимање) и у њему су заграде изостављене; други задатак се односи на изразе са две операције (сабирање и одузимање) и у њему је структура израза изражена заградом; трећи и четврти задатак односе се на изразе са две операције (множење и дељење) – у трећем задатку дат је израз у коме су заграде изостављене, док је у четвртом задатку структура израза изражена заградом. Коришћени изрази приказани су у табели 1.

Табела 1. Изрази коришћени у задацима у тесту знања

	Изрази
1. задатак	$340 - 250 + 10$
2. задатак	$(356 - 220) + 356$
3. задатак	$240 : 2 \cdot 3$
4. задатак	$(320 : 2) \cdot 8$

Узорак истраживања чинило је 257 ученика четвртог разреда из 14 основних школа у Србији, с тим што је из сваке школе тестирано по једно одељење. Реч је о пригодном узорку. Приликом обраде прикупљених података коришћен је Хи-квадрат тест поређења и независности и Фи-коефицијент.

Резултати истраживања

Рачунање вредности израза са и без употребе заграда као означитеља структуре израза

У изразу са сабирањем и одузимањем без заграда, од укупног броја ученика, 77,4% је тачно израчунало вредност израза (тачно је урадило задатак 1а), а када су у изразу коришћене заграде, 91,1% ученика је тачно израчунао вредност израза (тачно урадило задатак 2а). Такође, увођењем заграда у израз с операцијама множења и дељења расте успешност у њиховом решавању (са 81,3% на 83,3%). Али, поређењем успешности ученика у решавању задатака који се садржински односе на изразе са две рачунске операције (сабирање и одузимање), а којима смо испитивали успешност ученика у поступцима рачунања, хи-квадрат тест подударана није показао да постоји статистички значајна разлику у броју ученика који су тачно израчунали вредност израза у задатку са сабирањем и одузимањем без употребе заграда (задатак 1а) и са употребом заграда (задатак 2а): $\chi^2 (1, N = 257) = 2.83, p = 0.09$. Исто тако, не постоји статистички значајна разлика у броју ученика који су тачно израчунали вредност израза у задатку са множењем и дељењем без употребе заграда (задатак 3а) и са употребом заграда (задатак 4а): $\chi^2 (1, N = 257) = 0.06, p = 0.81$. Успешност ученика на компонентама задатака које се односе на рачунање вредности израза представљена је у табели 2.

Табела 2. Успех ученика у рачунању вредности израза

Задатак	1а	2а	3а	4а
f (N=257)	199	234	209	214
%	77,4	91,1	81,3	83,3

*Уопштавање правила рачунања у изразима са и без употребе заграда
као означитеља структуре израза*

У задацима који су захтевали уопштење правила рачунања, хи-квадрат тест подударња показао је да постоји статистички значајна разлику између броја ученика који су уопштили правило у изразима са сабирањем и одузимањем без заграда (задатак 1б) и броја ученика који су уопштили правило у изразима са сабирањем и одузимањем са употребом заграда (задатак 2б): $\chi^2(1, N = 257) = 8.70, p = 0.03$. У табели 3. може се видети да је задатак 1б тачно урадило 48,2% ученика, а задатак 2б 68,1% ученика. Дакле, статистички значајно већи број ученика је уопштио правило приоритета у извођењу рачунских операција у изразима са заградама. Такође, постоји статистички значајна разлика у броју ученика који су уопштили правило у изразима са множењем и дељењем без употребе заграда (задатак 3б) и броја ученика који су уопштили правило у изразима са множењем и дељењем са употребом заграда (задатак 4б): $\chi^2(1, N = 257) = 8.70, p = 0.03$. И у овом случају, већи је број ученика који је уопштио правило у изразима са заградама (62,6%) од броја ученика који је уопштио правило у изразима без заграда (38,5%).

Табела 3. Успех ученика у уопштавању правила рачунања

Задатак	1б	2б	3б	4б
f (N=257)	124	175	99	161
%	48,2	68,1	38,5	62,6

*Изражавање значења израза са и без употребе заграда
као означитеља структуре израза*

У компоненти задатка која је захтевала осмишљавање реалне ситуације (текстуалног задатка) која одговара структури датог израза, хи-квадрат тест подударња показао је да постоји статистички значајна разлика између броја ученика који су тачно одговорили на захтев формулисан над изразом са сабирањем и одузимањем без употребе заграда (задатак 1в) и броја ученика који су тачно одговорили на захтев формулисан над изразом са сабирањем и одузимањем са употребом заграда (задатак 2в): $\chi^2(1, N = 257) = 4.27, p = 0.04$. У табели 4. може се видети да је број ученика који су адекватно осмислили текстуални задатак који одговара изразу у задатку 2в, у којем је заградама истакнут редослед рачунских операција, већи од броја ученика који су адекватно осмислили текстуални задатак који одговара изразу у задатку 1в, у којем није заградама истакнут редослед рачунских операција. Статистички значајна разлика постоји и у успешности осмишљавања текстуалних задатака у аналогној форми израза са операцијама множење и дељење без употребе заграда (задатак 3в) и са њима (задатак 4в): $\chi^2(1, N = 257) = 12.33, p = 0.00$. Већи је број ученика који је тачно одговорио на захтев

у задатку 4в (28,8%), који се односи на изразе у којима је заградама истакнут редослед рачунских операција, од броја ученика који је тачно одговорио на захтев формулисан у задатку 3в (14,4%), где заградама није истакнут редослед рачунских операција.

Табела 4. Успех ученика у осмишљавању текстуалног задатка који одговара структури датог израза

Задатак	1в	2в	3в	4в
f (N=257)	111	144	37	74
%	43,2	56,0	14,4	28,8

*Повезаност различитих аспеката знања ученика
о сложеним математичким изразима*

Уопштавање поступака рачунања и разумевање структуре израза. Резултати истраживања показују да су ученици подједнако успешни у поступку рачунања вредности израза са две операције с употребом заграда и без њих. Али, коришћење заграда статистички значајно доприноси уопштавању поступака рачунања и разумевању структуре израза. Такав резултат говори у прилог ставу да ученици поступак рачунања вредности израза са две операције истог приоритета разумеју на процедуралном нивоу, а не на релационом, што је посебно изражено у раду с изразима без заграда. Наведени став потврђују и резултати испитивања корелације између компонената у оквиру појединачних задатака. Хи-квадрат тест независности показао је слабу везу између успешности ученика у *рачунању вредности израза и уопштавања правила рачунања*, дакле између компонената *a* и *b* сваког од четири задатка. Резултати хи-квадрат теста независности (уз корекцију непрекидности према Јејтсу) дати су у табели 5. Постоји слаба веза (корелација) у постигнућу ученика на задацима у којима су дати изрази с операцијама истог приоритета без употребе заграда (задачи 1. и 3) и на задацима са изразима код којих је приоритет операција истакнут заградама (задачи 2. и 4).

Табела 5. Корелација између успеха ученика у процедуралном рачунању вредности израза и уопштавању правила рачунања

	χ^2	p	ϕ
1а и 1б	4.50	0.35	0.15
2а и 2б	3.81	.051	0.14
3а и 3б	10.80	.001	0.22
4а и 4б	10.63	.001	0.21

Рачунање вредности израза и разумевање значења израза. Хи-квадрат тест независности није показао да постоји статистички значајна повезаност између процедурално примењеног поступка рачунања и разумевања значења израза (осмишљавање ситуација којима изражавамо значење израза), дакле у успешности ученика у решавању *a* и *b* компонената сваког задатка (табела 6). Корелација се не разликује у постигнућу ученика на задацима с изразима у којима заградама није назначена структура (задачи 1. и 3) и у задацима са изразима код којих је приоритет истакнут заградама (задачи 2. и 4).

Табела 6. Корелација између успеха ученика у процедуралном рачунању вредности израза и изражавања значења израза кроз осмишљавање текстуалног задатка

	χ^2	p	ϕ
1a и 1b	1.14	.285	0.08
2a и 2b	1.10	.293	0.08
3a и 3b	0.04	.852	0.03
4a и 4b	0.48	.487	0.06

Уопштавање правила рачунања и осмишљавање значења структуре израза. У задатку који одговара изразу са сабирањем и одузимањем у којем заградама није изражена структура израза (задатак 1) постоји слаба корелација између постигнућа ученика, док је корелација у постигнућу ученика у задатку који одговара изразу са сабирањем и одузимањем у којем је заградама изражена структура (задатак 2) умерена (табела 7). Између постигнућа ученика у компонентама задатка који одговарају изразу са множењем и дељењем без употребе заграда (задатак 3) не постоји статистички значајна повезаност, док је веза између постигнућа ученика у задатку са множењем и дељењем са употребом заграда (задатак 4) слаба. Ипак, употреба заграда је и у задацима са множењем и дељењем утицала на постојање јаче корелације између анализираних компонената задатака.

Табела 7. Корелација између успеха ученика у уопштавању правила рачунања и изражавања значења израза кроз осмишљавање текстуалног задатка

	χ^2	p	ϕ
1b и 1b	5.08	.024	0.15
2b и 2b	33.43	.000	0.37
3b и 3b	0.64	.412	0.06
4b и 4b	6.78	.009	0.17

Добијени налази показују да су ученици успешнији на задацима у којима је структура израза изражена заградом. У изразу са сабирањем и одузимањем без заграда, од укупног броја ученика који су тачно израчунали вредност израза,

то јест тачно урадили задатак 1а (77,4% ученика), 52,26% ученика је адекватно уопштило поступак рачунања (тачно урадило задатак 1б), а 45,23% је осмислило одговарајући текст задатка (тачно урадило задатак 1в). Када су у изразу коришћене заграда, од укупног броја ученика који су тачно израчунали вредност израза, то јест тачно урадили задатак 2а (91,1%), 70,09% ученика је адекватно уопштило поступак рачунања (тачно урадило задатак 2б), а 57,26% је осмислило одговарајући текст задатка (задатак 2в). Увођењем заграда у израз с операцијама сабирање и одузимање расте успешност у уопштавању (са 52,26% на 70,09% од броја ученика који су успешно израчунали одговарајуће вредности израза) и разумевању значења израза (са 45,23% на 57,26% од ученика који су успешно израчунали одговарајуће вредности израза). Такође, увођењем заграда у израз с операцијама множења и дељења расте успешност у уопштавању (са 43,54% на 67,29% од ученика који су успешно израчунали одговарајуће вредности израза) и разумевању значења израза (са 14,83% на 29,91% од ученика који су успешно израчунали одговарајуће вредности израза).

Дискусија

Аритметичко знање укључује процедуралне вештине, знање правила рачунања, разумевање значења и структуре израза (Schneider & Stern, 2009; Voutsina, 2012; Westwood, 2011). Развој процедуралних активности је функционалан ако се тим активностима подстиче уочавање и уопштавање основних појмова (Baroody, 2003; Gray & Tall, 1994; Rittle Johnson et al., 2001; Schneider & Stern, 2009; Voutsina, 2012). Резултати нашег истраживања показују да постоји слаба (на неким компонентама и не постоји) корелација између различитих компонената знања које се односе на изразе са две операције истог приоритета (и са употребом заграда и без њих), што указује на процедурално знање са негативном конотацијом (Baroody, 2003; Brown et al., 2002; Star, 2005), односно на то да је у настави фокус на развоју рачунских вештина, а не на развоју концептуалног знања. Немогућност изражавања значења израза показује да ученици имају тенденцију да меморишу правила и алгоритме и да се ти поступци спроводе без разумевања структуре и значења израза и поступка, а такво знање се брзо заборавља (Lee, 2007). Да ученици не разумеју аритметичку конвенцију рачунања слева надесно и да њена проста примена узрокује проблеме и у каснијем учењу аритметичких и алгебарских садржаја, показују бројна истраживања (Cooper & Warren, 2011; Gunnarsson et al., 2012; Herscovics & Linchevski, 1994; Kyungsoon, 2012; Rogers, 2013; Tanner & Jones, 2000).

Можемо поставити питање да ли ученици могу да развију концептуално знање о поступку рачунања вредности израза са две операције истог приоритета без заграда ако под концептуалним знањем подразумевамо конструисану мрежу односа између поступака, као и „знати зашто“ се ти поступци примењују. Ученици

би морали да истражују зашто је примена конвенције исправна, тј. однос операција множења и дељења, као и сабирања и одузимања (Akst & Bragg, 2009). Међутим, такав начин разумевања наведених поступака није могућ у скупу природних бројева, односно у млађим разредима основне школе. Израз $(a + b) + c$ имаће исту вредност као и израз $a + (b + c)$, тј. имаће исту вредност без обзира на то како су заграда постављене иако имају различиту структуру. Исто тако изрази $(a \cdot b) \cdot c$ и $a \cdot (b \cdot c)$ имаће исту вредност, јер операције сабирања и множења задовољавају асоцијативни закон. У тим случајевима можемо прихватити изостављање заграда и писати изразе: $a + b + c$ и $a \cdot b \cdot c$. Међутим, израз $a - b + c$ мора се третирати другачије. У скупу целих бројева одузимање, односно израз $a - b$, дефинише се као сабирање са супротним елементом, тј. као израз $a + (-b)$. Тада прихватамо изостављање заграда које стоје уз сабирање супротних елемената, па можемо писати, нпр. $a + (-b) + c = a - b + c$. Овај израз у скупу природних бројева се једнозначно схвата само као $(a - b) + c$ и није еквивалентан изразу $a - (b + c)$, као у случају сабирања. Да би схватили овај поступак, ученици морају да знају својства скупа целих бројева, која се не уводе у млађим разредима основне школе. Због тога, израз оваквог облика у скупу природних бројева можемо правилно интерпретирати искључиво користећи конвенцију о израчунавању вредности изрази са операцијама истог приоритета („операције се извршавају редоследом којим су написане, тј. слева надесно“). Увођењем скупа целих бројева у даљем математичком образовању конвенција губи смисао, чиме постаје фрагмент који није повезан ни са претходним нити са будућим знањем. Дакле, правило које је научено у скупу природних бројева постаје знање, тј. структура „већ виђено“ (Tall, 2004), које може да доведе до конфликта у новом контексту и да има негативан утицај на учење. Наведено се односи и на изразе са множењем и дељењем.

Посматрајмо сада израз $a : b \cdot c$. Као и у претходном случају, једина правилна интерпретација изрази могућа је у скупу природних бројева: $(a : b) \cdot c$. У скупу рационалних бројева, где се дељење интерпретира као множење супротног елемента, наведени израз се једнозначно схвата као $a \cdot \frac{1}{b} \cdot c$. Структура изрази $a : b \cdot c$ ученицима може бити јасна тек након проширивања скупа природних на скуп рационалних бројева, па увођење конвенције о израчунавању вредности изрази овог облика у скупу природних бројева такође сматрамо за неадекватно и отежавајуће за будуће учење и разумевање поступака рачунања.

С друге стране, у изразима са операцијама различитог приоритета уводи се правило да множење (дељење) има виши приоритет у односу на сабирање (одузимање), тако да израз $a \pm (b \cdot c)$, односно $a \pm (b : c)$ има исту вредност и структуру као и израз $a \pm b \cdot c$, односно $a \pm b : c$. Проширивањем аритметичких и алгебарских знања на скуп целих, а касније рационалних и реалних бројева, ова конвенција наставља да се употребљава. Дакле, правило о приоритету операција развијено у скупу природних бројева представља основу за правилно записивање алгебарских изрази и правилно разумевање структура изрази у скуповима целих, рационалних и реалних бројева.

Правило „рачунај слева надесно“ у скупу природних бројева је „необјашњиво“, а у скупу целих, рационалних и реалних бројева непотребно. У скупу природних

бројева ученици су упознати с асоцијативним законом за сабирање и множење, као и са начином употребе заграда у означавању структуре израза, што чини потребан математички алат за процедурално и релационо разумевање израза са више операција. Ови закони и правила настављају да важе и у скупу целих и рационалних бројева када ученици спознају да одузимање и дељење нису ништа друго до сабирање, односно множење инверзних елемената. Стога је у оквиру скупа природних бројева довољно да знају само правило да множење (дељење) има приоритет над сабирањем (одузимањем), док је правило да се операције истог приоритета изводе слева надесно сувишно, јер ученици могу да схвате његов смисао тек у другом циклусу школовања, тј. проширивањем скупа природних бројева на скуп целих и рационалних бројева.

Закључак

Традиционална настава аритметике била је доминантно окренута учењу рачунских техника, због чега је право разумевање остајало у другом плану. Иако бројна истраживања показују да се обрада поступака рачунања вредности сложених израза с операцијама истог приоритета у систему природних бројева своди на меморисање и просту примену дефиниција и конвенција, такви садржаји остају саставни део програма за млађе разреде основне школе у нашој и многим другим земљама. Резултати нашег истраживања иду у прилог ставу да састављање сложених израза може бити логички осмишљено уколико је његова структура изражена заградама. Осим разумевања структуре, коришћење заграда доприноси и разумевању значења утемељеном у ситуацијама у окружујућој реалности. Користећи заграде, прецизно и једнозначно се изражава структура аритметичког израза. У млађим разредима основне школе, где се оперише у систему природних бројева, „ослобађање од заграда” треба везати само за разумне оквире у којима се производ или количник јављају као компоненте у збиру и разлици, и тиме избећи увођење правила која ће у скуповима целих и рационалних бројева бити непотребна.

Приступ аритметичким садржајима усмерен на развијање вештина прецизног рачунања доводи до формирања структуре знања која нису резултат разумевања садржаја. Слаба корелација између различитих аспеката знања која се односе на ове садржаје показује да су стратегије учења усмерене на развијање процедуралних вештина које не представљају примену поступака рачунања са разумевањем. Од ученика се очекује да савладају вештине симболичке манипулације, али учење аритметике треба да буде засновано на проблемским ситуацијама које воде ка симболизовању, а не да почиње са већ одређеним симболичким језиком. У процесу обраде аритметичких поступака и генерализација важно је развијање њиховог значења, што се постиже коришћењем различитих репрезентација, а оне се развијају од представљања ситуација у реалном свету до апстрактних симбола.

Литература

- Akst, G. & Bragg, S. (2009). *Intermediate Algebra through Applications*. Boston, MA: Pearson Company.
- Baroody, A. J. (2003). The Development of Adaptive Expertise and Flexibility: The Integration of Conceptual and Procedural Knowledge. In A. J. Baroody & A. Dowker (Eds.), *The Development of Arithmetic Concepts and Skills: Constructing Adaptive Expertise* (pp. 1-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baroody, A. J., Feil Y. & Johnson A. R. (2007). An Alternative Reconceptualization of Procedural and Conceptual Knowledge. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 38, No. 2, 115-131.
- Brown, S., Seidelmann A. & Zimmermann G. (2002). *In the Trenches: Three Teachers' Perspectives on Moving beyond the Math Wars*. Retrieved March 23, 2014 from the World Wide Web <http://mathematicallysane.com/in-the-trenches/>
- Carpenter, T. P., Franke, M. L., Levi, L. & Zeringue, J. (2005). Algebra in Elementary School: Developing Relational Thinking. *The International Journal on Mathematics Education*, Vol. 37, No. 1, 53–59.
- Cooper, T. J. & Warren E. (2011). Years 2 to 6 Students' Ability to Generalise: Models, Representations and Theory for Teaching and Learning. In J. Cai & E. Knuth (Eds.), *Early Algebraization* (pp. 187-214). Berlin-Heidelberg: Springer.
- DCSF (2008). *National Strategies Secondary Mathematics Exemplification*. Retrieved March 23, 2014 from the World Wide Web <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/strands/881/66/110129>
- Friedlander, A. & Arcavi, A. (2012). Practicing Algebraic Skills: A Conceptual Approach. *Mathematics Teacher*, Vol. 105, No. 8, 608-614.
- Gilmore, C. K. & Bryant, P. (2006). Individual Differences in Children's Understanding of Inversion and Arithmetic Skills. *The British Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, No. 2, 309-331.
- Gray, E. M. & Tall, D. O. (1994). Duality, Ambiguity and Flexibility: A Proceptual View of Simple Arithmetic. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 26, No. 2, 115–141.
- Groth, R. E. & Bergner, J. A. (2006). Preservice Elementary Teachers' Conceptual and Procedural Knowledge of Mean, Median and Mode. *Mathematical Thinking and Learning*, Vol. 8, No. 1, 37–63.
- Gunnarsson, R., Hernell, B. & Sönnnerhed, W. W. (2012). Useless Brackets in Arithmetic Expressions with Mixed Operations. In T. Y. Tso (Ed.), *Proceedings of the 36th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Full Papers, July 18-22 2012, Taipei (pp. 275-282). Taipei: PME.
- Herscovics, N. & Linchevski, L. (1994). A Cognitive Gap between Arithmetics and Algebra. *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 27, No. 1, 59-78.
- Hoch, M. & Dreyfus, T. (2004). Structure Sense in High School Algebra: The Effect of Brackets. In M. J. Høines & A. B. Fuglestad (Eds.), *Proceedings from the the 28th International Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Full Papers, July 14-18 2004, Bergen (pp. 49-56). Bergen: PME.
- Hoch, M. & Dreyfus, T. (2010). Developing Katy's Algebraic Structure Sense. In V. Durand Guerrier, S. Soury Lavergne & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of the Sixth Congress of the European*

- Society for Research in Mathematics Education*, Full Papers, January 21-February 1 2009, Lyon (pp. 529-538). Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- Johnson, I. D. (2005). Technology or Foe in Early Mathematical Intervention? In S. Wagner (Ed.), *Prompt Intervention in Mathematics Education* (pp. 151-176). Ohio: Ohio Resource Center for Mathematics, Science and Reading and Ohio Department of Education.
- Kieran, C. (1979). Children's Operational Thinking within the Context of Bracketing and the Order of Operations. In D. Tall (Ed.), *Proceedings of the Third International Conference for the Psychology of Mathematics Education*, Full Papers, July 9-14 1979, Coventry (pp. 128-133). Coventry: Mathematics Education Research Centre, Warwick University.
- Kyungsoon, J. (2012). Reflecting on PEMDAS. *Teaching Children Mathematics*, Vol. 18, No. 6, 370-377.
- Lee, J. (2007). Talking about Order of Operations. *For the Learning of Mathematics*, Vol. 27, No. 3, 25-37.
- Linchevski, L. (1995). Algebra with Numbers and Arithmetic with Letters: A Definition of Prealgebra. *Journal of Mathematical Behavior*, Vol. 14, No. 1, 113-120.
- Marchini, C. & Papadopoulos, I. (2011). Are Useless Brackets Useful Tools for Teaching? In B. Ubuz (Ed.), *Proceedings from the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Full Papers, July 10-15 2011, Ankara (pp. 185-192). Ankara: Middle East Technical University.
- Norton, S. & Cooper, T. (2001). Students' Perceptions of the Importance of Closure in Arithmetic: Implications for Algebra. In A. Rogerson (Ed.), *Proceedings of the New Ideas in Mathematics Education*, Full Papers, August 19-24 2001, Palm Cove (pp. 198-202). Palm Cove: Mathematics Education into the 21st Century Project.
- Peled, I. & Segalis, B. (2005). It's Not Too Late to Conceptualize: Constructing a Generalized Subtraction Schema by Abstracting and Connecting Procedures. *Mathematical Thinking and Learning*, Vol. 7, No. 3, 207-230.
- Pesek, D. D. & Kirshner, D. (2000). Interference of Instrumental Instruction in Subsequent Relational Learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 31, No. 5, 524-540.
- Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2004). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 10/2004..
- Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2005). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 1/2005.
- Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2006). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 3/2006.
- Pravilnik o obrazovnim standardima za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja za predmete srpski jezik, matematika i priroda i društvo* (2011). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 5/2011.
- Rittle Johnson, B., Siegler, R. S. & Alibali, M. W. (2001). Developing Conceptual Understanding and Procedural Skill in Mathematics: An Iterative Process. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93, No. 2, 346-362.
- Robinson, K. M. & Dubé, A. K. (2009). Children's Understanding of Addition and Subtraction Concepts. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 103, No. 4, 532-545.

- Rogers, J. R. (2013). Problems with PEMDAS. *Mathematics Teacher*, Vol. 106, No. 8, 566-567.
- Schneider, M. & Stern, E. (2009). The Inverse Relation of Addition and Subtraction: A Knowledge Integration Perspective. *Mathematical Thinking and Learning*, Vol. 11, No. 1, 92-101.
- Skemp, R. (1993). *Mathematics in the Primary School*. London: Routledge Falmer.
- Star, J. R. (2005). Reconceptualizing Procedural Knowledge. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 36, No. 5, 404-411.
- Tall, D. O. (2004). Thinking through Three Worlds of Mathematics. In M. J. Høines & A. B. Fuglestad (Eds.), *Proceedings of The 28th International Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Full Papers, July 14-18 2004, Bergen (pp. 281-288). Bergen: PME.
- Tanner, H. & Jones, S. (2000). *Becoming a Successful Teacher of Mathematics*. London: Routledge Falmer.
- Voutsina, C. (2012). Procedural and Conceptual Changes in Young Children's Problem Solving. *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 79, No. 1. 193-214.
- Watanabe, T. (2011). Shiki: A Critical Foundation for School Algebra in Japanese Elementary School Mathematics. In J. Cai & E. Knuth (Eds.), *Early Algebraization* (pp. 109-125). Berlin-Heidelberg: Springer.
- Westwood, P. (2011). The Problem with Problems: Potential Difficulties in Implementing Problem-Based Learning as the Core Method in Primary School Mathematics. *Australian Journal of Learning Difficulties*, Vol. 16, No. 1, 5-18.
- Wu, H. (2007). "Order of Operations" and Other Oddities in School Mathematics. Retrieved December 20, 2013 from the World Wide Web
<http://math.berkeley.edu/~wu/>

Подаци о ауторима

Др Маријана Зељић је доцент на Учитељском факултету Универзитета у Београду.
E-mail адреса: marijana.zeljic@uf.bg.ac.rs

Милана Дабих је асистент на Учитељском факултету Универзитета у Београду.
E-mail адреса: milana.dabic@uf.bg.ac.rs

Ненад Сузић
Тања Станковић Ранковић
Сњежана Ђурђевић
Филозофски факултет
Универзитет у Бањалуци

UDK - 371.26-057.874(497.6)
159.955-057.874(497.6)
Оригинални научни рад
НВ год. LXIII 4.2014
Примљено: 17. 06. 2014.
Прихваћено за штампу: 01. 10. 2014.

КРИТЕРИЈУМИ ОЦЕЊИВАЊА УЧЕНИКА

Апстракт У овом раду аутори истражују како студенти, будући просветни радници оцењују један писмени састав ученика под насловом „Јесен на Цетињу“. Показало се да се оцене студената распрушују од недовољан до одличан. Ради се о писменом саставу у коме је ученик користио речи које се употребљавају у књижевности, али не и у школи. Иако је састав одлично структуриран и доноси сјајну експресију на задату тему, велики број студената га је оценио недовољном или довољном оценом. Друга хипотеза у овом истраживању је да постоји одређени дефетизам студената будућих наставника у извођењу оцена за ученике. Показало се да око 16% студената има натпросечан ниво дефетизма, а око 73% просечан, јер сматрају да је бесмислено оцењивати ученике у условима када школске оцене врло мало значе, када су слабо друштвено признате. У раду је приложен и инструмент КЕОПС (Компоненте евалуације оцена – процена студената) који је добијен факторизацијом, а садржи пет компонента оцењивања: креативност и нонконформизам, дефетизам, награда за конформизам, знање и награда за послушност. Дефетизам наставника у извођењу школских оцена потпуно је нова појмовна синтагма и у литератури непозната. Тиме је отворен простор за нова истраживања, а аутори неке од тих тема номинују у овом раду.

Кључне речи: дефетизам наставника, оцењивање, конформизам, нонконформизам, знање.

ASSESSMENT CRITERIA

Abstract In this paper the authors analyse how the students, future teachers, assessed a pupil's written composition titled "Autumn in Cetinje". It turned out that the students' marks dispersed from "insufficient" to "excellent". The essay contained vocabulary usually used in literature, but not in school. Although the essay was perfectly structured and evoked a splendid expression of the assigned theme, a large number of students assessed

it as "insufficient" or "sufficient". Another hypothesis in this research was that there was certain defeatism of the students, future teachers, when assessing pupils. It turned out that 16% of the students had above-average level of defeatism, about 73% average level, since they hold that it is meaningless to assess pupils in the conditions where school marks mean very little, i.e. are poorly socially recognized. The paper contains also the instrument ECMSP (Marks' Evaluation Components - Students' Perceptions) obtained by factorization: creativity, non-conformism, reward for conformism, knowledge and reward for obedience. Teachers' defeatism in deciding upon school marks is a new conceptual phrase unknown in literature. This opens a wide space for further exploration and the authors suggest some of relevant themes in this paper.

Keywords: teacher's defeatism, assessment, conformism, non-conformism, knowledge.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ УЧЕНИКОВ

Резюме

Авторами данной работы обсуждается тема о том, как студенты, будущие преподаватели, оценивают письменное сочинение учеников на тему "Осень в Цетине". Оказывается, что отметки студентов находятся в интервале от "неудовлетворительно" до "отлично". Речь идет об одном сочинении, в котором ученик использовал слова, которые встречаются в художественной литературе, а не в школе. Хотя сочинение отлично структурировано и производит сильное впечатление о заданной теме, большое количество студентов оценили его неудовлетворительной или удовлетворительной отметкой. Предположение в данном исследовании заключается в следующем: существует определенный дефетизм у студентов при оценивании учеников. Результаты показывают, что уровень дефетизма у 16% студентов выше среднего и у 73% студентов – средний, так как они считают что бессмысленно оценивать знание учеников в условиях когда школьные отметки означают очень мало, когда в обществе недооценивается их важность. Статья сопровождается инструментом КЕОПС (Компоненты эвальвации оценки – оценка студентов), полученным путем разложения, а который содержит пять компонентов оценки: творчество и неконформизм, дефетизм/пораженчество, награда за конформизм, знание и награда за послушность. Дефетизм преподавателей в процессе эвальвации знаний учеников является совершенно новым и в литературе неизвестным понятием. Этим открывается пространство для новых исследований.

Ключевые слова: дефетизм преподавателей, оценивание, конформизм, знание.

Увод

За школу можемо рећи да њену суштину чини управо оно што се у њој оцењује. Шта просветни радници оцењују у школама? Једни у првом реду оцењују знање, други залагање, трећи потенцијалне могућности детета, четврти истрајност и пажњу, већина најчешће комбинује ове компоненте оцењивања. Врло широк је дијапазон компонената при оцењивању. Ако се фокусира да оцењује ефективност у учењу, наставник ће у првом плану вредновати: 1) показани интерес за учење, 2) улагање напора, 3) ентузијастичност у новим задацима, 4) вољу детета да одговара на постављена питања и 5) говор или вербални исказ о новом градиву (McDermott, Rikoon & Fantuzzo, 2014). Једно истраживање је показало да мотивисаност и дисциплиновано понашање представљају кључне предикторе школског успеха (McDermott, Mordell & Stoltzfus, 2001). Од тога шта узима као приоритетну компоненту, зависи наставникова објективност, односно субјективност у оцењивању. Које су кључне компоненте процене при оцењивању? Денис Чајлд разликује четири такве компоненте: 1) предевалуацију, 2) формативну, 3) дијагностичку и 4) сумативну евалуацију (Child, 1997). Уколико жели да искључи субјективност при оцењивању, наставник мора разликовати сваку од ове четири процене. На пример, у формативној евалуацији наставник може дати вишу или нижу оцену од заслужене ако процени да ће то мотивисати ученика, али у сумативној евалуацији није поштено једном просечном математичару дати закључну оцену одличан јер то може дете одвести на криви пут, у погрешно професионално опредељење.

У овом раду основни циљ је да проверимо да ли ће исти писмени састав или есеј различито оценити више студената будућих наставника разредне наставе. Једно истраживање показало је да различити оцењивачи различито оцењују исти рад ученика (Satterly, 1993). Трагом овог налаза кренули смо у нашем истраживању с тим што смо, за разлику од Сатерлија, студентима дали да оцене један есеј који је један ученик, по нашем суду, заиста надахнуто написао.

У овом раду полазимо од теорије атрибуције (Heider, 1958; Weiner, 1974) по којој се одређеној особи, предмету или делу приписују атрибути без обзира на стварно стање, без обзира да ли се ради о објективном оцењивању. Конкретно, пошли смо од поставке да ће будући просветни радници радије прибећи субјективној процени него објективном сагледавању компонената које треба оценити у есеју. У настојању да оцењивање учине објективним, на Западу су у неким земљама прибегли тестирању (Енглеска, Француска...). На првом месту су стандардизовани тестови, затим тестови које креирају просветни радници, потом скале процене и на крају су чек-листе (Satterly, 1993). У земљама социјалистичког друштвеног опредељења преовлађивало је усмено проверавање знања, што се на Западу сматрало субјективним оцењивањем. Педагошка анализа показује да и тестирање и усмено проверавање савладаности градива имају своје предности. На пример, предност тестирања при упису у средњу школу или на факултет је у томе што ученик треба да има одређена знања и компетенције и што се тиме проверавају, односно искључују

поклоњене оцене. Предност усменог испитивања је што наставник може да сазна како ученик размишља, како закључује, да ли разуме научено, како би применио научено градиво. Све то се не може остварити тестирањем. Генерално гледано, најбоље је комбиновати ова два начина оцењивања.

Субјективни критеријуми у оцењивању

Постоје бројне класификације елемената субјективности наставника при извођењу оцена. Најчешће су то: хало-ефекат, лична једначина, уравниловка и дисциплиновање оценом (Suzić, 2005). Осим ових, постоје и други елементи субјективности наставника: задовољавање статистичких критеријума (Kohn, 1997), лоше баждарени тестови, нагласак на чињеницама, а не на имагинацији и креативности (Child, 1997), имплицитне теорије наставника о интелигенцији (Dweck, 1999).

Хало-ефекат препознајемо у ситуацијама када наставник оцењује ученика под утиском успеха претходно испитиваног. Лична једначина се односи на наставнике који сматрају да само они знају за највише оцене а да су за ученике средње и ниже оцене. Уравниловка подразумева да наставник увек даје приближно исте оцене, или високе или ниске. Дисциплиновање оценом је такође карактеристично за наставнике који оцењују грешке у понашању ученика, кажњавају оценом. Задовољавање статистичких критеријума подразумева да наставник сматра да треба да има мало ниских и високих оцена, тј. да треба да има највише средњих оцена. Лоше баждарени тестови не могу објективно да сниме знање и способности ученика. Осим тога, тестови не могу да измере ставове, примере, разумевање градива и слично. Нагласак на чињеницама је чест проблем у оцењивању јер се наставник оријентише на податке и чињенице, а не на примену и разумевање градива. Имплицитне теорије наставника о интелигенцији препознајемо у предубеђењу наставника да неки ученици нису способни да савладају градиво предмета који они предају и да се њима не може помоћи.

Две номинално исте оцене које судобили различити ученици не представљају исто. Најчешће се оцењује шта је ученик научио, а врло ретко како (Kohn, 1997). Основна гимнастика духа у данашњим школама је сазнати шта наставник пита и какве одговоре жели, а не овладати градивом (Silberman, 1970). Ученици се исцрпљују око тога да сазнају који су субјективни критеријуми испитивача, а не око тога шта у њиховом животу значе садржаји које ће усвојити. Ученици који јуришају на оцену мало брину о самоусавршавању, о томе колико ће им вредети научено (Butler, 1988). У школама се оцењује првенствено то колико је дете укључено у рад на градиву, а врло мало се вреднује лична укљученост (Butler, 1988). Начин учења је важнији од количине запамћених чињеница (McDermott, Rikoon & Fantuzzo, 2014). Постоје бројни мотиви који воде дете да се укључи у рад на градиву. Један од најснажнијих мотива је лична укљученост, а у оквиру тог мотива оцена градива као

вредног или значајног за личне потребе и аспирације. Уколико је градиво оцењено као вредно, ученик ће се више ангажовати на учењу тог градива (Butler, 1988; Fisher & Bidell, 2006; Lazarus, 1991; Snyder et al., 2014). Просветни радници се у школама више баве градивом него тиме колико то градиво има значаја за ученике.

Субјективност оцењивача у школском градуирању је и у томе што се наставник не пита зашто даје одређене оцене, чему оне служе (Kohn, 1997). Постоји више разлога због којих наставник треба да се пита зашто оцењује: 1) оценом мотивишемо ђаке да раде боље, да успешније овладају градивом, 2) оцене разврставају ђаке на успешне и мање успешне и 3) оцене обезбеђује повратну спрегу ученику о томе колико је овладао материјом или градивом (Kohn, 1997). Уколико занемари ове и друге претпоставке ефикасног оцењивања, наставник лако може запасти у субјективност, лако може бити заробљен прокрустовским обрасцем демонстрације властите моћи, ловљења ученика у незнању и слично.

Оцене гуше креативност и учење

Школском оценом се награђује првенствено меморисање и репродукција чињеница. Ако факултети смање нагласак на оцене, то може охрабрити студенте да се оријентишу на учење учења (Milton, Howard & James, 1986). У учећој цивилизацији XXI века, у којој данас живимо, учење учења све више постаје услов слободе појединца. У учионицама још увек влада стереотип из ранијих векова да је наставникова дужност да „испредаје“, протумачи или преприча градиво, а да је учеников задатак да то запамти. Оценама се мери првенствено то колико је ученик запамтио одређене информације. Таква настава не подстиче креативност и учење учења. Субјекте који су били спремни да прекину устаљени начин решавања проблема и открију нове Радивој Квашчев је назвао адаптивно флексибилним, а оне који то нису могли назвао је ригидним (Кваšчев, 1980). Из наставне праксе знамо да ће високу оцену пре добити ученик који се држи уџбеника и устаљене форме решавања школских задатака него онај ко креативно размишља и тражи нова решења.

Због страха од грешке, страха од слабих оцена или од социјалне деградације, многи ученици прибегавају самохендикепирању или имплицитним теоријама (Snyder et al., 2014). Самохендикепирање подразумева активност ученика којом он себи наноси штету на основу које правда избегавање сусрета са школским обавезама. На пример, пре тестирања се жали да га боли зуб или стомак, изгуби уџбеник и слично. Имплицитне теорије познајемо и као имплицитна предубеђења или предрасуде. Конкретно, када један ученик тврди да не може да научи математику и након тога не приступа ни покушају да научи, можемо рећи да он има предрасуду о својим логичко-математичким способностима. Другим речима, када једно предубеђење добије снагу теорије, оно постаје имплицитно. Самохендикепирање уз имплицитне теорије води ка гушењу креативности јер креативност подразумева

дивергентно мишљење, а оно се често не зауставља на грешкама, него даје нова решења, било да су она боља или слабија од постојећег.

Ако дете нема увида у своје претходне заблуде и у позитивне помаке, оно ће тежити да га наставник или родитељ води сигурним путем до решења, односно настојаће да избегне активност у којој не зна шта га чека, како да толерише грешку, разреши проблем или успе. У тим околностима дете прибегава преевалuatивној атрибуцији (Thompson & Hepburn 2003; Thompson & Richardson, 2001). Прибегавајући преевалuatивној атрибуцији ученик унапред атрибуира градиво као тешко и несавладиво како би избегао ризик неуспеха или слабу оцену. Дакле, учење на основу грешке и путем грешке испоставља се као врло значајна педагошка активност (Suzić, 2006), а то је данас запостављено у нашим школама. Страх од грешке гуши и креативност ученика, спречава их да слободно мисле. Колико ће се дете ослободити овог страха, зависи првенствено од наставника.

Учење учења је будућност образовања која је већ почела. У стварности је учење учења постало саставница свакодневног живота, али некако волшебно заобилази школе. Оне се и даље баве оцењивањем меморисања и репродукције чињеница, али не и оцењивањем учења. Могуће је оценити ученика и при обради новог градива. Да је то могуће, показује ОБН модел учења (Suzić, 2005). Конкретно, сваки пасус представља једну идеју, а сваку идеју можемо исказати једном тезом или речју. Ученицима можемо дати ново градиво и вредновати да ли су за сваки пасус адекватно издвојили кључну реч или тезу. На крају можемо организовати вредновање идеја или пасуса и издвојити две или три најбитније, а потом закључити да ли то треба памтити или не. Ако наставна јединица има петнаест пасуса, то је петнаест бодова за исправно издвојене тезе или кључне речи. У ОБН моделу не вреднујемо запамћено или репродуковано градиво, него одвајање битног од небитног.

Дефетизам наставника у оцењивању ученика

О дефетизму наставника при оцењивању ученика нисмо успели да нађемо радове у нама доступној литератури нити на интернету. Постоје текстови о дефетизму у школи (Gove, 2014; Merrick, 2014), али не и о дефетизму наставника при извођењу оцена. Ради се о томе да неки просветни радници сматрају извођење оцена бесмисленим у условима друштвених турбуленција у којима живимо већ деценијама. То је нов појам у педагошкој и психолошкој литератури, појам који смо открили у овом раду. Извесно је да међу просветним радницима постоје они који сматрају да школске оцене не треба да постоје, да је оцењивање бесмислено. Број таквих наставника је врло мали, али у условима кризе и транзиције, у условима када запослење „преко везе“ добију они са нижим оценама, евидентан је пораст дефетизма међу просветним радницима. Немамо податке о порасту дефетизма наставника, али имамо податке који недвосмислено показују да један број студената исказује дефетизам у погледу оцењивања ученика.

Било би занимљиво сазнати каква је веза између дефетизма и синдрома изгарања наставника. За синдром изгарања имамо познати инструмент Кристин Маслач (Maslach, Jackson & Leiter, 1986), а за дефетизам наставника при оцењивању ученика у овом раду израдили смо инструмент КЕОПС (Компоненте евалуације оцена – процена студената) који има један суптест о дефетизму наставника. Укрштањем ове две варијабле добили бисмо нове и вредне педагошке спознаје, што је предмет за ново истраживање. Једно истраживање је показало да између ентузијазма, дефетизма и формализма кључан предиктор изгарања наставника представља дефетизам (Suzić i Graonić, 2009). Треба нагласити да је у овом истраживању дефетизам наставника био мерен у односу на просветни позив генерално, а не само у сфери оцењивања.

Методологија истраживања

Хипотезе. У овом раду полазимо од две кључне поставке. Прва је да ће студенти будући просветни радници за исти литерарни састав једног ученика давати оцене од 1 до 5. Не очекујемо равномерну дистрибуцију ових фреквенција, али индикативно је да исти састав може добити и јединицу и петицу. Друга је да постоји дефетизам наставника у оцењивању ученика. У доказивању прве хипотезе потребно је одговорити на неколико питања: 1) Да ли постоји разлика у оцењивању рада међу студентима с обзиром на њихов успех током студија? 2) Да ли постоји разлика у оцењивању рада међу студентима с обзиром на годину студија? 3) Чему студенти придају највиши значај при оцењивању? 4) Шта је кључни предиктор извођења оцено коју дају студенти? У одговору на другу хипотезу, два су кључна питања: 1) Да ли постоји дефетизам наставника при извођењу оцено за ученике? и 2) Како изводе оцено просветни радници са високим, просечним и испотпросечним нивоом дефетизма?

Узорак. Узорак је чинило 467 студената будућих наставника у Бањалуци, 114 студената прве године, 145 друге, 144 треће и 64 четврте године, од чега 423 женског пола и 44 мушког пола. Узорком је обухваћено 228 студената разредне наставе, 106 студената српског језика и 133 студента педагогије. Дакле, узорак није уједначен ни по узрасту, односно години студија, нити по полу, као ни по смеру студирања, тако да поређења по овим критеријумима треба третирати као индикације за даља истраживања.

Процедура у истраживању. Студентима је дат писмени састав (есеј) једног ученика под насловом „Јесен на Цетињу“. Састав је писан слободним стилем и ученик је користио неколико израза који нису подржани у школи, али се у официјелној књижевности користе. Студенти су замољени да оцено састав једном од пет оцено: 1–5. Никакви критеријуми оцењивања нису унапред сугерисани. После тога студенти су попунили инструмент КЕОПС (Компоненте евалуације оцена – процена студената).

Инструменти. Коришћена су два инструмента: Есеј „Јесен на Цетињу“ и КЕОПС (Компоненте евалуације оцена – процена студената). Есеј „Јесен на Цетињу“ садржи нешто мање од једне A_4 странице текста којим је један ученик описао јесен на Цетињу. Ради се о слободном саставу који је написао ученик VI разреда основне школе као писмени састав на тему коју је задао наставник српског језика. Задатак студената је био да прочитају овај текст и да дају једну оцену од 1 до 5. КЕОПС (Компоненте евалуације оцена – процена студената) има 25 честица или ајтема које смо добили након факторизације првобитне верзије КЕОПС-а који је имао 45 ајтема. Тест је намењен просветним радницима. Варимакс ротацијом уз Кателов тест одрона (Cattell, 1966) издвојено је пет фактора као суптестова овог инструмента. 1) Награда за креативност и нонконформизам – суптест са седам ајтема, од којих један гласи: *Ученика који поставља смислена питања током часа треба наградити високом оценом.* Овај суптест има унутрашњу конзистентност мерену Кронбаховим алфа коефицијентом на респектабилном нивоу ($\alpha = 0,73$). 2) Дефетизам – суптест са седам ајтема. Мери вредносну опредељеност наставника којом они оцењују да је извођење школских оцена бесмислено. Један од ајтема гласи: *Бесмислено је давати оцене, кад оне нису мерило знања.* Кронбахов алфа за овај суптест износи $\alpha = 0,70$. 3) Награда за конформизам – суптест који има пет ајтема од којих један гласи: *Ученик који је миран на часу и слуша сигурно заслужује високе оцене.* Кронбахов алфа за овај суптест износи $\alpha = 0,48$. 4) Оцењивање знања је суптест који има четири ајтема од којих један гласи: *Ја бих оцењивао/ла елементе знања, не би било одступања.* Кронбахов алфа за овај суптест износи $\alpha = 0,60$. 5) Награђивање послушности – има две честице, од којих једна гласи: *Дајем високе оцене ученицима који дижу руку на свако постављено питање и труде се да буду примећени.* Кронбахов алфа за овај суптест износи $\alpha = 0,63$. Како видимо, тест КЕОПС није кумулативан јер само један од пет суптестова представља пожељну оцењивачку оријентацију наставника.

Резултати истраживања

Хипотеза да ће исти писмени састав студенти оцењивати оценама од недовољан до одличан доказана је након сумирања налаза (табела 1). Показало се да студенти за овај састав дају углавном ниже оцене (44% недовољан и 33% довољан). Када смо упоредили успех студената током студија с оценама које дају за састав, показало се да ту нема значајне разлике међу студентима с обзиром на успех ($F = 0,90$, није статистички значајно; табела 1).

Критеријуми оцењивања ученика

Табела 1. Постигнуће будућих наставника на студијама и њихова оцена писаног састава (ANOVA)

Оцена за састав	Број студената	%	Просек оцена на студију (<i>M</i>)	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Недовољан	207	44	8,18	0,83	0,06		
Довољан	152	33	8,11	0,79	0,06		
Добар	75	16	8,12	0,74	0,09		
Врло добар	24	5	8,29	0,77	0,16		
Одличан	9	2	8,53	0,80	0,27		
Укупно	467	100	8,16	0,80	0,04	0,90	0,465

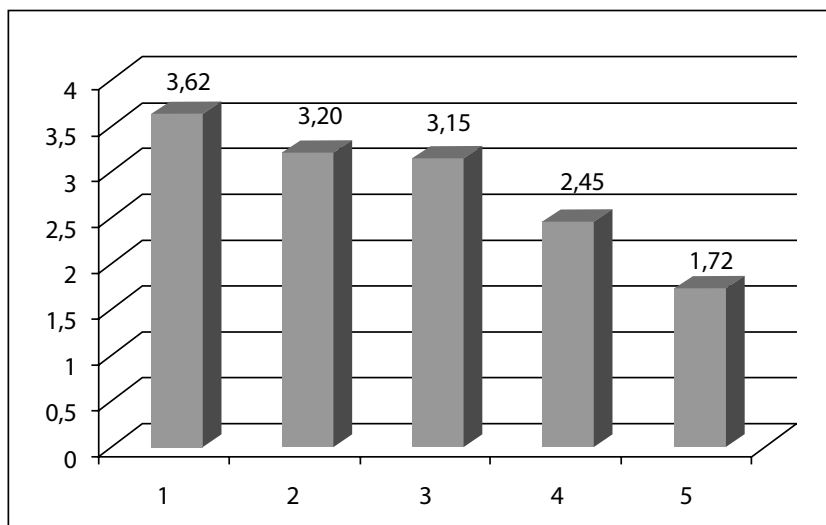
У табели 1. можемо да читамо податке који показују да студенти будући просветни радници исти састав ученика оцењују оценама од 1 до 5. Сада се поставља занимљиво питање: Да ли ће студенти старијих година студија тај писмени састав оцењивати различито. То је било најбоље тестирати применом анализе варијансе (ANOVA) и упоредити средње вредности оцена које студенти дају за састав „Јесен на Цетињу“. Показало се да студенти старијих генерација повољније оцењују тај састав ($F = 8,46$, значајно на нивоу 0,001; табела 2). То значи да дужина студија утиче на кристализацију критеријума оцењивања. Важно је напоменути да овај налаз треба проверити у лонгитудиналном истраживању или у сервеју у коме је број студената по годинама уједначен. Наш налаз може послужити само као индиција за даља истраживања.

Табела 2. Година студирања и оцена писаног састава (ANOVA)

Година студија	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Прва	114	1,88	1,06	0,10		
Друга	145	1,65	0,85	0,07		
Трећа	144	1,89	0,95	0,08		
Четврта	64	2,38	1,06	0,13		
Укупно	467	1,88	0,99	0,05	8,46	0,000

У оквиру прве хипотезе овог истраживања занимљиво је питање шта студенти сматрају најзначајнијим у оцењивању, коју компоненту оцењивања они узимају као приоритетну. За то је послужио инструмент КЕОПС (Компоненте евалуације оцена – процена студената). Наиме, у овом инструменту имамо пет суптестова који говоре о томе колико сваку од компонената студенти сматрају значајном, колико је лично оцењују вредном. Графикон 1. показује да је оцена за неконформизам и креативност за студенте приоритетна, а то је уједно и први фактор након варимакс ротације свих честица КЕОПС-а (табела 3). Омогућили смо проверу овог опредељења студената. Наиме, ако је њима најзначајнији фактор оцењивања креативност и неконформизам, тада ће то бити кључни предиктор оцењивања. Да бисмо то проверили, најпогоднији методолошки поступак била је мултипла

регресија. Као предикторе поставили смо четири суптеста КЕОПС-а који значајно корелирају са варијаблом коју смо назвали *оцена састава*. То су: креативност и нонконформизам, конформизам, оцењивање знања и награда за послушност. Како видимо, изостављен је дефетизам наставника (табела 4).



Графикон 1. Компоненте оцењивања према значају који им придају студенти

Напомена: 1 = Оцена нонконформизма и креативности, 2 = Оцена као награда за послушност, 3 = Оцењивање знања, 4 = Награда за конформизам, 5 = Дефетизам наставника; Нумеричке вредности изнад ступчића представљају просек на скали Ликертовог типа од 1 = нимало не вреди за мене до 5 = у потпуности вреди за мене.

Прва компонента или фактор који студенти исказују као властити приоритет у оцењивању је креативност и нонконформизам. Овај фактор има седам честица, а једна гласи: *Ученика који поставља смислена питања током часа треба наградити високом оценом*. Савремене реформе образовања у Азији настоје да креативност, преузету из литературе западних земаља, уграде у учионице, у свакодневне активности ученика без знатнијег мењања постојећих наставних планова и програма. Након те имплементације ученици су показали виши ниво креативности, позитивније ставове о школи и понашање које подржава школске обавезе (Cheng, 2011). У нашем раду студенти су креативност поставили на прво место по значају у оцењивању ученика. То је охрабрујући показатељ, али је било потребно проверити ову декларативност. Наиме, могуће је да испитаници декларативно исказују један приоритет, а да у пракси примењују други. То смо проверили мултиплом регресијом. Логика је једноставна: ако студенти као приоритет у оцењивању узимају креативност и нонконформизам, тада ће та варијабла бити кључан предиктор оцењивања. Након мултипле регресије испоставило се да је кључан предиктор извођења оцена у овом случају био фактор знање ($\beta = -0,19$; $t = -4,13$; значајно на

нивоу 0,001; табела 4). Другим речима, уколико су студенти проценили да је ученик показао слабо знање, ниже су оценили рад. У писменом раду „Јесен на Цетињу“ ученик је користио локализме са неправилним падежима и глаголским облицима, а то је утицало на извођење оцене код већег броја студената. Дакле, постоји колизија између оног што студенти исказују као властити приоритет у оцењивању и онога шта стварно оцењују.

Теорија когнитивне евалуације (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980) нас упућује да награда делује позитивно кад подржава компетенцију, али смањује мотивацију када се користи као контрола. Ако студенти оцењују првенствено знање, а не креативност и неконформизам, јасно је да такве оцене воде ка контроли и да слабо подржавају компетенције ученика. Овде се намеће један врло јасан и недвосмислен педагошки закључак: студенте треба оспособљавати да у своје критеријуме оцењивања заиста и конкретно уграде награђивање креативности и неконформизма. Уз тезу да је школа оно што у њој оцењујемо, нужно је да оцењивање померимо са знања као кључног фактора ка креативности и дивергентном мишљењу.

Услов креативности је дивергентно мишљење. Како подстаћи дивергентно мишљење у школи? Истраживање Рут Батлер показало је да одговарајући коментар наставника приликом извођења оцене може подстаћи дивергентно мишљење ученика (Butler, 1988). Ученици са нижим постигнућем показали су виши интерес за градиво након коментара наставника (Butler, 1988). У истом истраживању доказано је да нормативно оцењивање смањује мотивацију и заинтересованост ученика за градиво. Ученици по правилу школску оцену виде као вид контроле и као повратну информацију о њиховим способностима (Harter, 1978; Maehr & Stallings, 1972). Школска оцена у формативном смислу треба да делује првенствено мотивационо, а не нормативно или контролно. Ако просветни радници оценом награде дивергентно и креативно мишљење, ако подрже неконформизам ученика, као исход имаће виши ниво заинтересованости ученика за градиво, односно бољи школски успех ученика. Померити оцењивање са фактографије на креативност, дивергентно мишљење и неконформизам није ни лако ни једноставно. То је много лакше рећи него учинити. Ипак, да је то могуће, показало је истраживање (Butler, 1988), а то поткрепљује наш педагошки оптимизам на овом плану. То је тема за ново истраживање. Наиме, поставља се питање која средства, технике и методе наставног рада највише подстичу креативност и дивергентно мишљење ученика.

Табела 3. Компоненте евалуације оцена – процена студената (Факторизација инструмента КЕОПС)

Варијабла/ајтем	Компонента / факторско оптерећење				
	1	2	3	4	5
Награда за креативност и нонконформизам ($\alpha = 0,73$)					
1) Заједно са ученицима бих се ангажовао/ла на неким пројектима, па бих кроз тај рад формирао/ла оцелу за сваког учесника у пројекту.	0,70				
2) Понекад бих дао/ла вишу оцелу ученику ако проценим да ће то деловати стимулативно.	0,69				
3) Ученик не мора да ради контролни рад или да усмено одговара. Могао/ла бих оцењивати способност ученика да прикупља информације, израђује макете, припрема реферате или нешто слично.	0,64				
4) Уколико одличан ученик подучава своје другове и ангажује се да им помогне, нашао/ла бих начин да то наградим оцелом.	0,62				
5) Ученика који поставља смислена питања током часа треба наградити високом оцелом.	0,51				
6) Има ученика који знају а не јављају се на часу. Наћи ћу начин да их наградим.	0,46				
7) Ученик који је у стању да одвоји битно од небитног и претвори пасусе у питања заслужује високу оцелу.	0,40				
Дефетизам ($\alpha = 0,70$)					
8) Данас нису срећни они који знају, него они који имају, тако да је оцењивање знања јалов росао.	0,79				
9) Данас све иде „преко везе“, па зашто да мучим ученике? Зна се ко ће уписати факултет.	0,72				
10) Школско учење заглупљује, зато не треба придавати значај школској оцели.	0,61				
11) Зашто оцењивати ученике? Ни одраслима нико не даје оцелу.	0,57				
12) Одличан усрех и петице нису гаранција за срећу. Ја не бих инсистирао/ла на томе.	0,50				
13) Данас се знање не цени, па ни ја не бих тражио/ла много од ученика за пролазну оцелу.	0,48				
14) Бесмислено је давати оцелу кад оне нису мерило знања.	0,38				

Критеријуми оцењивања ученика

Варијабла/ајтем	Компонента / факторско оптерећење				
	1	2	3	4	5
Награда за конформизам ($\alpha = 0,48$)					
15) Ученике који „дивљају“ по школи треба казнити недовољним оценама.			0,69		
16) Ученик не може имати снижену оцену из владања и одличан усрех. Ја то никада не бих дозволио/ла.			0,64		
17) Ученик који има већину јединица треба да добије петицу ако је заслужио.			-0,55		
18) Ученик који је миран на часу и слуша сигурно заслужује високе оцене.			0,54		
19) Не може ученик добити јединицу, па следећи час петицу. Тиме рушим своју репутацију.			0,52		
Оцењивање знања ($\alpha = 0,60$)					
20) Декарт је рекао да нема дискусије без познавања чињеница, зато познавање градива треба да буде кључно у оцењивању.				0,64	
21) Ја бих оцењивао/ла елементе знања, не би било одступања.				0,62	
22) Наставни план и програм треба да се испоштује, а ако ученици то не могу, онда нису зрели за школу и не могу добити пролазну оцену.				0,59	
23) Код мене би се знало шта се одговара за коју оцену.				0,54	
Награђивање послушности ($\alpha = 0,63$)					
24) Дајем високе оцене ученицима који дижу руку на свако постављено питање и труде се да буду примећени.				0,77	
25) Награђујем ученике који се јављају и дају одговоре, који су послушни и труде се да буду у првом плану.				0,65	

Метод екстракције: Анализа главних компонената; Метод ротације: Варимакс са Кајзеровом нормализацијом.

Први модел у табели 4. издваја оцењивање знања као кључан предиктор извођења школске оцене. Ученици који су развили компетенцију да задовоље наставникове захтеве имају већу шансу да освоје високе оцене, али то смањује

њихову опредељеност да дивергентно мисле. Више истраживања показало је да неговање конкуренције, такмичења и репродуктивног активизма у настави делује неповољно на ученике нижег школског успеха (Ames, 1984; Covington & Beery, 1976; Holt, 1964; Nicholls, 1984). У табели 1. можемо видети да само девет студената (око 2%) састав „Јесен на Цетињу“ оцењује оценом одличан. Ако је знање (табела 4) примаран предиктор извођења оцена, тада можемо констатовати да већина студената у своје критеријуме уграђује традиционалистичке наставне захтеве иако се опредељују да је за оцењивање најбитнија креативност (графикон 1; табела 3).

Табела 4. Предиктори оцењивања (Мултипла регресија)

Модел	Предиктор	Нестандардизовани		Стандардизовани	<i>t</i>	<i>p</i>
		коэффициенти		коэффициенти		
		Beta	SE	bb		
1	Оцењивање знања	-0,23	0,06	-0,19	-4,13	0,000
2	Оцењивање знања	-0,24	0,06	-0,19	-4,28	0,000
	Креативност и нонконформизам	0,19	0,07	0,13	2,83	0,005

Друга хипотеза у овом раду гласи да постоји дефетизам међу студентима будућим просветним радницима. Уз ту хипотезу иде и питање да ли су студенти са вишим нивоом дефетизма делили више оцене у односу на оне са просечним и испотпросечним дефетизмом. У табели 5. можемо очитати да 74 студента (око 16%) исказује натпросечан ниво дефетизма у односу на оцењивање ученика, што доказује да дефетизам постоји.

Табела 5. Дефетизам студената будућих наставника у односу на просек оцена током студија и оцену коју су извели за писмени састав „Јесен на Цетињу“ (ANOVA)

Варијабла	Дефетизам	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Просек оцена током студија	Испотпросечан	51	8,18	0,86	1,43	0,242
	Просечан	342	8,19	0,80		
	Натпросечан	74	8,02	0,74		
	Укупно	467	8,16	0,80		
Оцена писменог састава	Испотпросечан	51	1,68	0,96	1,56	0,316
	Просечан	342	1,90	0,98		
	Натпросечан	74	1,88	0,99		
	Укупно	467	1,87	0,98		

Анализа варијансе (табела 5) показује да нема значајне разлике у дефетизму студената с обзиром на њихов академски успех ($F = 1,43$; није статистички значајно). Исто тако, оцене које су студенти извели за писмени састав „Јесен на Цетињу“ не зависе од њиховог нивоа дефетизма ($F = 1,56$; није статистички значајно). Ово је охрабрујући налаз, али можемо претпоставити и то да студенти будући просветни радници сматрају да оцене треба извести традиционално без обзира на то колико такво оцењивање има смисла. То је посебно значајно ако имамо у виду налаз да је истраживање показало да дефетизам кључно предодређује исцрпљеност наставника ($\beta = 0,82$, стандардизовани $0,43$; $t = 9,29$; значајно на нивоу $0,001$; Suzić i Graonić, 2009). То још једном номинује тему за будуће истраживање о вези дефетизма и изгарања наставника. Наиме, ако просветни радници сматрају да је оцењивање бесмислено, да није значајно, можемо очекивати да на том плану не желе да се лично ангажују јер не можемо очекивати да се они ангажују ако улагање властитог напора сматрају бесмисленим (Carpara et al., 2008). Истраживање је показало да ученици мање верују у своје способности ако је систем васпитања и образовања ауторитативан (Pastorelli et al., 2001). Оцене које наставник изводи првенствено на основу познавања чињеница и правила, на основу фактографије одсликавају ауторитативну школу, ауторитативног наставника који се држи првенствено наставног плана и програма те уџбеника као критеријума извођења оцене. Било би интересантно сазнати каква је веза између ауторитативности наставника, њиховог дефетизма и синдрома изгарања. Ово је тема за ново истраживање.

Закључак

У овом раду доказали смо две хипотезе. Прва је да ће студенти исти писмени састав оценити оценама од недовољан до одличан. Доказујући ову хипотезу открили смо да постоји колизија између декларативног става студената – да у првом плану треба оцењивати креативност и неконформизам – и фактичког понашања где је евидентно да они оцењују првенствено знање и исправност писања текста. Друга хипотеза је да постоји дефетизам студената будућих наставника у погледу извођења оцена ученика. Са високим, натпросечним нивоом дефетизма нађено је око 16% студената.

Уз прву хипотезу поставили смо четири циљна питања: 1) Да ли постоји разлика у оцењивању рада међу студентима с обзиром на њихов успех током студија? 2) Да ли постоји разлика у оцењивању рада међу студентима с обзиром на годину студија? 3) Чему студенти придају највиши значај при оцењивању? 4) Шта је кључни предиктор извођења оцене коју дају студенти? Одговор на прво питање је негативан. Одговор на друго питање је позитиван – студенти старијих годишта дају више оцене за исти састав. Одговарајући на треће питање открили смо једну колизију. Студенти највиши значај при оцењивању придају креативности и неконформизму, али оцене изводе првенствено на основу знања и правила. Одговор на четврто питање је да је кључан предиктор извођења оцене знање.

Одговарајући на другу хипотезу спознали смо да дефетизам студената будућих наставника у погледу оцењивања постоји – око 16% је захваћено натпросечним дефетизмом, а око 73 % просечним. Друго питање у овој хипотези је било да ли дефетизам утиче на извођење школских оцена. Добили смо охрабрујући налаз да дефетизам студената будућих наставника не утиче значајно на извођење школских оцена.

У овом истраживању је номиновано неколико проблема за даље истраживање. Нужно је указати и на нека ограничења овог рада. Прво, оцењиван је само један писмени састав, што није довољно за опште генерализације о оцењивачима, али је врло индикативно и надамо се подстицајно за истраживаче овог феномена. Друго, студенти педагогије нису прошли обуку за оцењивање писменог састава, али имају испит из докимологије, тако да је њихово учешће овде индикативно. Трећа слабост овог рада је што варијабле нису експериментално третиране, што немамо сазнања о томе зашто студенти за исти писмени састав дају различите оцене и какав је однос између дефетизма и синдрома изгарања наставника, те какав је однос између ове две варијабле и ауторитарности или ауторитативности наставника.

Литература

- Ames, C. (1984). Competitive, Cooperative and Individualistic Goal Structures. A Cognitive-Motivational Analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education. Vol 1: Student Motivation* (pp. 177–208). New York: Academic Press.
- Butler, R. (1988). Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation: The Effects of Task-Involving and Ego-Involving Evaluation on Interest and Performance. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 58, No. 1., 1-14.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbanelli, C. & Bandura, A. (2008). Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for Self-Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100, No. 3, 525-534.
- Cattell, R. B. (1966). The Meaning and Strategic Use of Factor Analysis. In R. B. Cattell (Ed.), *Handbook of Multivariate Experimental Psychology* (pp. 131-203). Chicago: Rand McNally.
- Cheng, V. M. Y. (2011). Infusing Creativity into Eastern Classrooms: Evaluations from Student Perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 6, No. 1. 67-87.
- Child, D. (1997). *Psychology and the Teacher*. London: Cassell Education.
- Cocvington, M. V. & Beery, R. (1976). *Self Worth and School Learning*. New York: Rinehart and Winston.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). The Empirical Exploration of Intrinsic Motivational Processes. In L. Berkovitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 39-80). New York: Academic Press.

- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology Press - Taylor and Francis.
- Fisher, K. W. & Bidell, T. R. (2006). Dynamic Development of Action, Thought, and Emotion. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical Models of Human Development* (pp. 313-399). New York: Wiley.
- Gove, M. (2014). Defeatist? Us? Pupil Challenges Michael Gove to Visit His School. Independent, News. Retrieved May 24, 2014 from the World Wide Web
<http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/defeatist>.
- Harter, S. (1978). Pleasure Driven from Challenge and the Effects of Receiving Grades on Children's Difficulty Level Choices. *Child Development*, Vol. 49, No. 3, 788-799.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Holt, J. C. (1964). *How Children Fail*. New York: Dell Publishing Company.
- Kohn, A. (1999). *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Kvašček, R. (1980). *Podsticanje i sputavanje stvaralačkog ponašanja ličnosti*. Sarajevo: Svjetlost i Zavod za udžbenike.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Maehr, M. L. & Stallings, W. M. (1972). Freedom from External Evaluation. *Child Development*, Vol. 43, No. 1, 177-185.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Mountain View: Consulting Psychologist Press.
- McDermott, P. A., Mordell, M. & Stoltzfus, J. C. (2001). The Organization of Student Performance in American Schools: Discipline, Motivation, Verbal Learning, and Nonverbal Learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93, No. 1, 65-76.
- McDermott, P. A., Rikoon, S. H., & Fantuzzo, J. W. (2014). Tracing Children's Approaches to Learning through Head Start, Kindergarten, and First Grade: Different Pathways to Different Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 106, No. 1, 200-213.
- Merrick, R. (2014). East Durham Schools „smell on a defeatism“ Says Education Secretary Michael Gove. The Northern Echo, News. Retrieved May 24, 2014 from the World Wide Web
http://www.thenorthernecho.co.uk/news/10260028.East_Durham_schools_smell_of_defeatism.
- Milton, O., Howard, R. P. & James, A. E. (1986). *Making Sense of College Grades*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nicholls, L. G. (1984). Conceptions of Ability and Achievement Motivation. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education. Vol 1: Student Motivation* (pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rosza, S. & Bandura, A. (2001). The Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-National Study. *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 17, No. 1, 87-97.
- Satterly, D. (1993). *Assessment in Schools*. Oxford: Basil Blackwell.
- Silberman, C. E. (1970). *Crisis in the Classroom: The Remarkings of American Education*. New York: Random House.

- Snyder, K. E., Malin, J. L., Dent, A. L. & Linnenbrink Garcia, L. (2014). The Message Matters: The Role of Implicit Beliefs About Giftedness and Failure Experiences in Academic Self-Handicapping. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 106, No. 1, 230-241.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2006). Strah od greške, defanzivni pesimizam i motivacija za školsko učenje. *Naša škola – časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, God. 38, Br. 1-2, 51-65.
- Suzić, N. i Graonić, J. (2009). Sindrom izgaranja u profesiji nastavnika. *Pedagoška stvarnost*, God. 55, No. 7-8, 813-826.
- Thompson, T. & Hepburn, J. (2003). Causal Uncertainty, Claimed and Behavioural Self-Handicapping. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, No. 2, 247-266.
- Thompson, T. & Richardson, A. (2001). Self-Handicapping Status, Claimed Self-Handicapes and Reduced Practice Effort Following Success and Failure Feedback. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, No. 1, 151-170.
- Weiner, B. (1974). Motivational Psychology and Educational Research. *Educational Psychologist*, Vol. 11, No. 2, 96-101.

Подаци о ауторима

Др Ненад Сузић је редовни професор на Филозофском факултету Универзитета у Бањалуци.
E-mail адреса: nenad_szc@yahoo.com

Др Тања Станковић Јанковић је доцент на Филозофском факултету Универзитета у Бањалуци.
E-mail адреса: tanjatjstankovic@gmail.com

Мр Сњежана Ђурђевић је виши асистент на Филозофском факултету Универзитета у Бањалуци.
E-mail адреса: snjezana.dj@hotmail.com

ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ НАСТАВНИЧКЕ ПРОФЕСИЈЕ И НЕУСПЕХ УЧЕНИКА¹

Апстракт У раду се разматрају најзначајнији аспекти педагошке експертизе наставника. У првом делу анализирају се теоријска схватања и истраживачки налази о педагошким уверењима наставника, са посебним освртом на она која се тичу природе и узрока школског неуспеха. Указује се на два типа педагошких уверења наставника о школском неуспеху: традиционални и модерни, као и на облике путем којих се ова уверења испољавају у наставној пракси. Посебно се разматрају стереотипна педагошка уверења наставника о неуспеху, као и ефекти ових уверења на процес учења и образовна постигнућа неуспешних ученика. У другом делу рада у фокусу разматрања су педагошка знања и вештине наставника за које се сматра да представљају кључни фактор квалитетне наставе. Указује се на садржај педагошке експертизе наставника, као значајног сегмента његовог професионалног идентитета који је, према проценама самих наставника, најтеже достићи. Посебно се истиче недовољна педагошка припремљеност будућих наставника у њиховом иницијалном образовању. На крају рада наглашава се значај педагошке експертизе наставника као стратешког средства образовног система у борби против отуђивања неуспешних ученика од школе, као и у превенцији прераног напуштања школовања. Због тога се истиче потреба боље педагошке припреме наставника током иницијалног образовања.

Кључне речи: педагошка уверења, педагошка знања и вештине, наставник, неуспешан ученик.

¹ Чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (бр. 179034) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008), које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011-2014).

PEDAGOGIC ASPECTS OF THE TEACHER'S PROFESSION AND THE FAILURE OF STUDENTS

Abstract *The paper presents the analysis of the most important aspects of the teacher's pedagogic expertise. The first part deals with theoretical considerations and research findings on pedagogic beliefs of teachers, with a stress upon those related to the nature and causes of scholastic failure. Outstanding are two types of teachers' beliefs about failure in school: traditional and modern, and the forms in which these convictions are manifested in educational practice. Stereotypical teachers' pedagogic beliefs on pupils' failure, as well as the effects of these beliefs on the learning process and educational outcomes of failing students are considered. The second part of the paper deals with the teacher's pedagogic knowledge and skills which are thought to be a key factor of high quality teaching. The content of the teacher's expertise is seen as an important segment of the teacher's professional identity which is, according to the estimation of the teachers themselves, the most difficult to achieve. The insufficient pedagogical training of the future teachers in their ininitial education is especially stressed. The end of the paper stresses the importance of the teacher's pedagogic expertise as a strategic means of the educational system in the battle against alienation of the failing students from school and prevention of premature school abandonment. Related to this the need for a better pedagogic preparation of future teachers is especially stressed.*

Keywords: *pedagogic beliefs, pedagogic knowledge and skills, teacher, failing student.*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ И НЕУСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ

Резюме *В статье рассматриваются наиболее важные аспекты педагогического мастерства учителя. В первой части анализируются теоретические идеи и результаты исследования педагогических убеждений преподавателей с особым акцентом на те убеждения, которые касаются характера и причин неуспеваемости. Указывается на два типа педагогических убеждений преподавателей о школьной неуспеваемости учащихся: традиционные и современные, а также приводятся виды проявления этих убеждений на практике. Особое внимание уделяется стереотипным педагогическим убеждениям преподавателей о неуспеваемости и последствиям этих убеждений на процесс обучения и уровень образования неуспешных учеников. Во второй части статьи в центре внимания находятся педагогические знания и умения преподавателей, которые, как считается, представляют собой ключевой фактор качественного преподавания. Указывается на педагогическое мастерство преподавателя, как важный сегмент его профессиональных качеств, который, по оценке самих*

преподавателей наиболее трудно достигается. Особо следует отметить недостаточную педагогическую подготовку будущих преподавателей. В конце статьи подчеркивается важность педагогической экспертизы учителей в качестве стратегического средства образовательной системы в борьбе с отчуждением неудачных учеников и предотвращением ухода из школы. В связи с этим, подчеркивается необходимость улучшения педагогической подготовки учителей во время их обучения на факультете.

Ключевые слова: педагогические убеждения, педагогические знания и умения, преподаватель, неуспешный ученик.

Увод

Тренд интензивних друштвених промена није заобишао ни школу модерног доба, што је довело до редефинисања улога кључних актера у образовању, а пре свих, наставника. Свесни чињенице да квалитет школе превасходно почива на квалитетним наставницима (Glasser, 1999) доносиоци образовних одлука очекују од наставника да буде главни агенс промена у образовању. Ипак, да то није једноставно учинити, показује сложена и динамичка мрежа наставничких улога, која је одређена бројним активностима и различитим очекивањима образовних актера и која утиче на квалитет наставног рада, као и на начин на који ће наставник приступити образовним променама. Чињеница је да се од наставника много очекује у когнитивном, емоционалном и социјалном смислу, и то не само у школи, већ и у ситуацијама које надилазе школске оквире (Suzić i Graonić, 2009). Све више се потенцира да је квалитетан наставник компетентан наставник, при чему компетентност укључује поседовање знања, вештина и ставова адекватних контекстуалним условима у којима се са другима комуницира (Stanković, 2010). Поред професионалних квалитета, од наставника се очекује да има и педагошке квалитете, односно да располаже сетовима знања, вештина и ставова из домена педагошке науке који су релевантни за успешну наставну праксу. Међутим, искуства из праксе показују да је педагошка компетентност наставника прилично запостављен аспект наставничке професије. Томе је посебно допринела чињеница да се улоге наставника раздвајају на образовну и васпитну и да се посматрају као супротности, а не као две стране једног процеса.

Када се у пракси чује да је неки наставник добар предавач, добар педагог, да уме са децом, да уме да слуша, да разуме ученичке проблеме, да одлично предаје, онда се апострофирају карактеристике из домена његове педагошке експертизе која се ослања како на карактеристике самог наставника (Mowrer Reynolds, 2008; према: Рурер, 2009), тако и на знања и вештине стечене у процесу припрема за наставнички позив. Стога, вођени чињеницом да уверења и поступци наставника представљају суштински значајне чиниоце за разумевање наставне праксе (OECD,

2009; Podell & Soodak, 1993), на самом почетку рада пажњу ћемо усмерити на разматрање теоријских схватања и емпиријских налаза о значају педагошких уверења наставника, а посебно оних која се тичу природе и узрока школског неуспеха. Потом ћемо указати на значај педагошких знања и вештина наставника од чије заступљености у настави зависи квалитет образовних исхода ученика и њихово постигнуће (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). У фокусу разматрања наћи ће се они аспекти педагошких знања и вештина наставника за које се сматра да највећим делом доприносе изградњи квалитетних интерперсоналних односа и стварању амбијента подстицајног за учење свих, а посебно неуспешних ученика.

Педагошка уверења наставника

Најопштије гледано, уверења представљају димензију идентитета која утиче на понашање и активности у свакодневној ситуацији (Pajares, 1992), битан аспект когнитивног, афективног и социјалног функционисања појединца (Ertmer, 2005). Начини на које се уверења могу формирати су бројни, али се сматра да она најчешће настају случајно, као последица неког веома интензивног догађаја (Alkhrisha, 1994; Pajares, 1992) и да значајно боје све аспекте живота. Једна од најважнијих карактеристика уверења садржана је у њиховом интензитету од којег зависи и лакоћа са којом могу да се мењају: слабија уверења мање су отпорна на промене, док се јача уверења теже мењају (Block & Hazelip, 1995).

У општем систему уверења наставника, за нас су посебно значајна његова образовна уверења. Познато је да у наставни процес, као веома сложен, динамички простор, наставници улазе са неким већ постојећим уверењима о образовању, ученицима, процесу наставе, својим улогама, предмету који предају, што умногоме обликује њихову праксу (Khader, 2012, Niederhauser & Stoddart, 2001; према: Yung, 2002). Наставникова уверења су у сталној интеракцији са садржајем и поступцима којима се ти садржаји преводе у праксу (Anderson & Bird, 1995; Kagan, 1992; Pajares, 1993). Ипак, да бисмо боље разумели суштину наставникових образовних уверења, неки истраживачи (Pajares, 1992) сугеришу да је потребно да уверења буду доменоспецифична, односно сведена на оно на шта се конкретно односе. На основу наведеног, говори се о образовним уверењима о: природи знања, способностима ученика, примени системских мера награђивања и кажњавања, значају и функцији оцењивања и слично. Пратећи ове препоруке, образовна уверења наставника о различитим педагошким питањима везаним за наставу и учење могу бити дефинисана и као његова педагошка уверења (Ertmer, 2005; Lim & Chai, 2008).

Педагошка уверења наставника рефлектују се на његов избор метода и облика рада, избор активности и вредновање ученичких резултата. Ова уверења су под утицајем културне традиције сваке земље и другачије се испољавају у различитим контекстима за учење (OECD, 2009). Ипак, истраживачи сматрају да се она могу посматрати на један од два начина: као она која припадају традиционалним

образовним уверењима или као она која припадају модерним, конструктивистичким уверењима (Lim & Chai, 2008). За наставника који поседује сет традиционалних педагошких уверења, настава је процес дисеминације информација ка ученицима; фронтални облик рада често је и једини облик који примењују, а монолошка метода је заступљена у већини наставних активности. За наставника модерних уверења, учење је процес педагошког вођења у коме ученик конструише ново и реконструише постојеће искуство, а наставник подстиче његову иницијативу, сарадњу, стваралаштво и самосталност у решавању постављеног задатка.

У домену педагошких уверења нарочито су важна уверења наставника о школском неуспеху, посебно зато што она утичу на интеракцију између наставника и неуспешних ученика (Johnson & Howell, 2009). У основи њихове важности је чињеница да неуспешни ученици представљају емоционално осетљиву групу која, у односу на друге ученике, има израженију потребу за бољим педагошким третманом наставника. Осим тога, од наставникових уверења о неуспеху зависи и наставак школовања појединих ученика. Посебну пажњу треба обратити на негативна и стереотипна уверења, јер она могу да ограниче праксу и онемогуће поступке који су усмерени на промене у учењу и постигнућу неуспешних ученика.

На основу увида у релевантну литературу, сматрамо да се уверења наставника о школском неуспеху могу поделити у две групе. Прву групу чине уверења у чијој је основи веровање да је школски неуспех искључиво индивидуални проблем ученика, настао као последица његових смањених интелектуалних способности, недостатка мотивације за учење, недовољног залагања, црта личности. Овој групи припадају и она уверења која неуспех приписују деловању неповољних породичних фактора, као што је низак образовни ниво родитеља, величина и структура породице, односи међу члановима породице, заинтересованост родитеља за образовни напредак деце (Alomar, 2006; Becher, 1984; Berthelsen & Walker, 2008; Dev, 1997; Dornbusch et al., 1987; Feldman & Wentzel, 1990; Ganzach, 2000; Georgiou et al., 2002; Havelka, 2000; Hill & Taylor, 2004; Levin & Belfield, 2003; Malinić, 2009; Piorkowska Petrović, 1990; Seeley, 2004; Spera, 2005; Spevak & Karinch, 2000; Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989; West & Pennell, 2003). Наставници који поседују уверења из ове групе не опажају себе као чиниоце школског неуспеха ученика, што значи да не доводе у питање ниједан аспект сопственог деловања у школи. У основи ових уверења налази се мишљење да је неуспех проблем ученика, феномен са којим наставник нема готово никакве везе, јер он ниједним делом није производ квалитета наставника и његове наставне праксе.

Другу групу чине наставници с уверењима о неуспеху као процесном и променљивом феномену, својству ученика различитих способности, интересовања, степена ангажованости у настави, из различитих социјалних слојева и породица које се разликују. За ове наставнике, неуспешан ученик је сваки ученик који је из неких разлога пропустио прилику да развија и користи свој потенцијал (Malinić, 2009; 2011; 2014). Ови наставници су свесни да су разлози неуспеха и у школским факторима, а првенствено у утицају наставника, односно деловању његових

стереотипних уверења, недовољне или неадекватне педагошке припремљености, неадекватним ставова и односу према раду и професији, особинама личности и слично. Наставници с овим сетом уверења не задржавају се на нивоу констатације да ученик није мотивисан за учење, већ у својим размишљањима одлазе корак даље, преиспитују сопствену праксу и трагају за одговорима шта се налази у основи ученичке незаинтересованости за предмет који предају. Да ли је то досада на часу, начин излагања градива, метод рада, материјали за рад који нису ученицима довољно изазовни или је реч о ограниченим изворима учења. Јер, ако су то разлози ученичког неуспеха, онда велики степен одговорности припада наставнику. Наставницима који верују да доприносе неуспеху ученика ова рефлексивна омогућава спремност да покажу иницијативу и отпочну промене сопствене праксе у циљу отклањања препрека успешном раду ученика.

Наставничко порицање одговорности за ниско постигнуће ученика представља део његових погрешних педагошких уверења. Погрешна, а посебно стереотипна уверења ограничавају наставника у суочавању са проблемима школског неуспеха и начинима његовог превазилажења. Веома је важно благовремено препознати стереотипна уверења и све потенцијале максимално преусмерити на њихово реконструисање. Пошто на уверења није лако утицати, иницијатива за променом може да представља саставни део педагошке припреме будућих наставника током њиховог иницијалног образовања. У прилог овом ставу говоре и резултати истраживања спроведеног у циљу испитивања уверења о школском неуспеху међу будућим наставницима (Stuart & Thurlow, 2000). Будући наставници сматрају да програми њиховог иницијалног образовања не обезбеђују адекватну припрему за рад с ученицима који имају различите проблеме у учењу, било да су они мотивационе природе, било да представљају део погрешних уверења о сопственој компетентности за успех или су настали услед неадекватне подршке породице. Проналажење узрока стереотипа, који могу бити садржани и у наставничкој перцепцији сопствених негативних школских искустава (Ćirović i Malinić, 2013), предуслов је побољшања предавачких вештина наставника и образовних исхода ученика (Uusimäki & Nason, 2004). Како би се избегло постојање било којих стереотипних уверења у учионици и омогућили оквири квалитетног наставног рада, будућим наставницима је на почетку каријере потребан менторски рад с искуснијим колегама, дискусија и размена искустава у оквирима професионалних заједница (Putnam & Borko, 2000), могућност практичног учења из непосредних педагошких ситуација у учионици, а пре свега жеља за учењем и професионалним развијањем. Без обзира на то што се уверења наставника почетника мењају брже него уверења колега са дужим радним искуством (Luft, 2001) и упркос чињеници да се уверења константно обликују под утицајем разноврсних контекстуалних фактора (Faour, 2003; према: Khader, 2012) и сопственог искуства (Becker & Riel, 1999), наставници се не могу гурати у промене (Stanković i Pavlović, 2010). Сходно томе, њихов даљи педагошки развој, ослобођен стереотипних уверења о природи и узроцима школског неуспеха, може да почива искључиво на

томе шта је за наставника лично релевантно у овој области и да се на тој перцепцији конструишу и могуће мере подршке и помоћи неуспешним ученицима.

Премда неки аутори наглашавају да наставничка уверења не морају увек да буду међусобно усаглашена (Griffin & Ohlsson, 2001; Pajares, 1992), нити у потпуности да кореспондирају са поступцима наставника (Ertmer, Gopalakrishnan & Ross, 2001; Khader, 2012; Wilcox Herzog, 2002), истраживачки налази показују да је реч о доследно чврстој вези између онога што наставници мисле и тога како у пракси раде (Malinić, 2014). У прилог наведеном говоре и подаци једног од новијих истраживања у нашој средини (Malinić, 2014). Испитујући уверења наставника о школском неуспеху и њихову корелацију са поступцима које у раду са неуспешним ученицима исказују, дошло се до закључка да уверења и понашања високо кореспондирају. Опажено је да у оквиру педагошких уверења о неуспеху постоји позитивна корелација између наставничких уверења о одговорности за неуспех и примене неприкладних поступака у настави. Што је наставник више уверен да није одговоран, чешће ће у настави примењивати неке непримерене поступке као што су: награђивање/кажњавање понашања оценом, прећутна подршка преписивању контролних вежби, задовољавање одговором ученика на најнижем когнитивном нивоу, скраћивањем времена слабим ученицима да одговоре при усменом испитивању. У примени неприкладних поступака утврђене су разлике према годинама радног стажа наставника. Наставници са више година радног стажа чешће него млађе колеге субјективно оцењују ученике и чешће примењују неприкладне мотивационе поступке у раду са неуспешним ученицима. Утврђено је и да искуствено млађи наставници чешће исказују разумевање и подршку неуспешним ученицима, подстичући њихову самосталност и стваралачки рад, што, са позиција модерних педагошких уверења о школском неуспеху, представља охрабрујући податак за праксу.

Педагошка знања и вештине наставника

Досадашња искуства показују да велики број наставника располаже знањима релевантним за садржај предмета који предају. Реч је о професионалним знањима која су наставници стекли током свог иницијалног образовања и која могу да се, континуираним професионалним развојем, даље употпуњују. У не тако давној прошлости сматрало се да је знање садржаја предмета сасвим довољно да би неко био добар наставник (Hoyle & John, 1995). Међутим, настава је превише комплексан и динамичан простор у коме је знање садржаја наставног предмета само један од предуслова рада у школи, превасходно због тога што то знање искључиво користи наставнику као појединцу. У наставном процесу за наставника је битно да добро познаје градиво предмета, али су за ученике још битније наставникове вештине и умења како да им та знања учини доступним ресурсом. То нас води на поље васпитног рада и васпитне улоге наставника која је утемељена на његовим педагошким

знањима и вештинама. У литератури је већ наглашено да „поред поседовања људских и стручних квалитета наставник мора да буде и квалитетно педагошки образован. То се односи на познавање педагошке теорије и методологије педагошких истраживања, као и на методичко образовање и практичну оспособљеност за извођење наставног рада“ (Pedagoški leksikon, 1996: 365).

У стручној јавности је заступљено мишљење да је педагошка страна наставничке професије маргинализована (Oser, 1992), као и да је свођење наставничке експертизе на техничку инструкцију, од које се очекује да резултира у ученичком постигнућу, потпуно неприхватљиво (Beijaard, 1995). Налази неких студија (Субукси, 2010; према: Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000) доследно показују да је педагошки аспект наставничке професије важнији од стручних знања којима наставник располаже, јер захваљујући педагошким знањима и вештинама повећава се квалитет процеса учења. Истраживачки налази указују да наставници схватају значај педагошке експертизе за успешну наставну праксу, као и да су свесни чињенице да је овај ниво експертизе најтеже достићи. Наиме, у испитивању наставничких перцепција личног професионалног идентитета, група холандских аутора (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000) пошла је од тога да се професионални идентитет наставника састоји од три аспекта његове експертизе. Први аспект је експерт за предмет, други је дидактички експерт, а трећи аспект представља педагошка експертиза. Експертиза за предмет се односи на знање садржаја предмета, дидактичка експертиза се односи на знања и вештине неопходне за планирање, реализацију и евалуацију наставе и учења, а педагошка на знања и вештине којима наставник подржава социоемоционални и морални развој ученика. Споменути аутори су утврдили да већина наставника перципира себе више као експерте за предмет и дидактику, а мање као педагошке експерте. Такође, опажена је и сличност у ставовима између наставника који су се самоперципирали више као дидактички експерти и оних који себе виде више као педагошке експерте у погледу значаја педагошке експертизе за свакодневну праксу. Обе групе су сагласне да свако ко не поседује педагошки таленат не треба ни да покушава да се бави наставничком професијом. Главна разлика између споменутих група наставника је у изјавама дидактичких експерата да још увек немају довољно знања и вештина да постану педагошки експерти, али да су спремни да учине искорак ка тој промени. И испитивање перцепција будућих наставника о компетенцијама и вештинама потребним наставнику да би био успешан (Субукси, 2010) показало је да се као најзначајнији квалитети наводе они који припадају домену педагошке експертизе, а потом они који су из домена експерта за предмет. Будући наставници сматрају да је компетентан наставник онај који брине о ученицима, који их уважава и са љубазношћу се према њима опходи, који је доступан ученицима и изван учионице и који креира подстицајно окружење за учење ослобођено стреса. Налази показују да успешан наставник уме да одговори на образовне потребе ученика различитих способности и мотивације, а да је његова емоционалност најважнији квалитет који треба да поседује у интерперсоналним односима.

Упркос наведеном, искуства из праксе показују да су у иницијалном образовању будућих наставника недовољно заступљени садржаји који их припремају за суочавање са бројним изазовима у одељењу, укључујући пад мотивације и интересовања ученика за учење и наставни предмет. Када се упореди заступљеност педагошких садржаја у програмима наставничких и учитељских факултета, приметне су разлике у корист будућих учитеља. Будући учитељи у Србији имају прилику за много више педагошке припреме него што је то случај са предметним наставницима. Већ од самог почетка образовање учитеља укључује три компоненте: усвајање стручних знања, усвајање и развијање педагошких знања и практичан рад, што им омогућава и успостављање квалитетнијих односа с ученицима. Будући предметни наставници су углавном ускраћени за сетове педагошких знања и вештина, због чега велики број њих има озбиљне тешкоће на почетку каријере. Значајну подршку у стицању ових, стратешких знања наставницима почетницима могу да пруже старије колеге, чије искуство представља драгоцен извор учења. Сарадња наставника на ојачавању педагошких вештина наставнику почетнику омогућава и психолошку добит, односно повећава његово самопоштовање, подстиче интензивнији осећај ефикасности и олакшава проналажење механизма за суочавање са стресом (Krull, 2005). За наставников професионални развој је веома битно да искаже бригу за персоналне проблеме ученика, јер разумевање проблема који ограничавају напредовање ученика представља први корак у исказивању или развијању педагошке експертизе наставника (Beijaard, 1995).

Из досадашњих разматрања смо видели да се педагошка експертиза најчешће посматра одвојено од дидактичке, мада није неуобичајено да се оне разматрају и као целина, односно један аспект васпитне улоге наставника. Без обзира како их доживљавамо, чињеница је да су ове експертизе у тесној вези и да карактеристике једне углавном налазе израз кроз садржај друге. Занемаривање васпитне компоненте води ка запостављању социоемоционалног и моралног аспекта развоја ученика који представља нераскидив део његовог образовног напретка. Такође, изостанак педагошке експертизе спречава и креирање подстицајног окружења за учење, које је потребно свим ученицима, а нарочито неуспешнима. Неуспешном ученику је важно да буде део позитивног окружења, јер му оно омогућава да успоставља боље интерперсоналне односе, као и да развија осећај припадности групи (Phelan, Davidson & Сао, 1992) који може да представља и главни разлог због кога неуспешан ученик није напустио даље школовање (Dunn, 2004). Позитивном окружењу за учење у највећој мери доприноси педагошка експертиза наставника, која се огледа у узајамном поштовању (Gordon, 2008; Mayer, 2005; Porter, 2000), придржавању договорених правила (Mayer, 2005; Wang et al., 1997), расподели одговорности (Gordon, 2008), праведности и брижности коју наставник испољава за сваког ученика (Downey, 2008; Mayer, 2005), јасно израженим образовним очекивањима од ученика (Borman & Overman, 2004), самосталности која допушта да свако развија свој потенцијал и задовољава своје потребе (Gordon, 2008) и емоционално топлој средини, у којој се

ученици осећају слободно да изразе своја размишљања без бојазни да ће због тога бити исмејани (Phelan, Davidson & Cao, 1992).

Већина неуспешних ученика испољава одређене проблеме у школском раду и учењу (Malinić, 2009a; 2009b), а велики број наставника не поседује знања и вештине о томе како треба да изгледа педагошки третман проблема да би дошло до промена у учењу и постигнућу неуспешних ученика. Оваква ситуација ограничава квалитет процеса учења свдећи га на просту репродукцију градива, што је у већини ситуација непожељно. Подстицајно окружење за учење може да подстакне промене у постигнућу неуспешних ученика уколико наставник јасно исказе своја образовна очекивања, дефинише обавезе и одговорности у међусобној интеракцији, испољи бригу за образовни напредак ученика и омогући активно учествовање у наставним активностима. Опажено је да су ученици који су били у ризику од неуспеха имали најмање једног наставника са развијеном педагошком експертизом који је исказивао поверење у способности тог ученика, ка и да је та експертиза представљала један од разлога зашто ови ученици нису постали неуспешни (Downey, 2008). С тим у вези, наглашено је да су неуспешним ученицима "потребни наставници који: (а) граде здраве интерперсоналне односе са њима; (б) се фокусирају на њихове снаге како би повећали самопоштовање; (в) одржавају реална очекивања академског постигнућа" (Downey, 2008: 57). Када неуспешан ученик осети да је наставнику вредан, да у њега верује и да га подржава на путу промена, уложиће додатни напор да оправда наставничка очекивања (Pigford, 2001).

Истраживачки налази показују да су наставници који сматрају да је њихов задатак да ученицима само пренесу знање, а не да их мотивишу да уче, они који сматрају да је њихов посао превише захтеван да би се бавили проблемима неуспешних ученика, као и наставници који не придају значај ученичким реакцијама на негативне оцене, углавном и комуникационо некомпетентни, ригидни на промене и затворени за успостављање сарадње као дела превентивних или интервентних стратегија подршке и помоћи неуспешним ученицима (Malinić, 2014). Педагошка експертиза је нужна за рад, а у прилог наведеном говори и налаз да се ученици брже прилагођавају школским обавезама ако је однос са наставником позитиван, емоционално топао и утемељен на брижности (Wentzel, 2002). Када су наставници емпатични и када исказују поверење у ученика, ученици су и позитивно оријентисани ка учењу (Chedzoу & Burden, 2007), што значи да имају и бољу мотивацију да лично образовно напредују.

Закључак

Из досадашњих разматрања је очигледно да неуспешни ученици захтевају адекватан педагошки третман чије се упориште налази у високој педагошкој компетентности наставника. Боља педагошка експертиза наставника значи и бољу превенцију неуспеха ученика, односно снажно оруђе у борби против отуђивања

ученика од школе. Налази показују да ученици који су рано напустили образовање заправо нису успели да остваре позитивне везе са школом и наставницима. Отпор према школским обавезама повезан је с ученичким осећајем отуђености и изостанком истинске бриге наставника за њихов развој (Black, 2006). Када до напуштања школе дође, онда неуспешни ученици постају озбиљан социјални проблем, друштвена група која је у појачаном ризику од испољавања депресивне симптоматологије, чешће употребе психоактивних супстанци, криминалне будућности и с ограниченим могућностима за проналажење посла (Lagana Riordan et al., 2011; Martin et al., 2002). Уколико овај деградирајући процес снижавања већ нарушеног самопоштовања ученика може бити заустављен захваљујући напорима наставника пуних разумевања и бриге за проблеме неуспешних ученика, онда би образовни императив требало да буде дефинисање и развијање педагошких знања и вештина неопходних сваком наставнику. Овај захтев, превасходно, адресирамо на факултете на којима наставници добијају иницијално образовање, као почетној тачки професионалног развоја и као месту на коме се, на педагошки вођен начин, будућим наставницима може обезбедити континуирано изграђивање нових и редефинисање постојећих форми уверења, знања и вештина за успешан рад са неуспешним ученицима.

Литература

- Alkhrisha, M. B. (1994). *A study of Pre-Service and Professional Teachers' Attitudes Toward Grade Retention* (doctoral dissertation). Cincinnati: College of Education, Criminal Justice and Human Services, University of Cincinnati.
- Alomar, B. O. (2006). Personal and Family Paths to Pupil Achievement. *Social Behavior and Personality*, Vol. 34, No. 8, 907-922.
- Becher, R. M. (1984). *Parent Involvement: A Review of Research and Principles of Successful Practice*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Becker, H. J. & Riel, M. M. (1999). *Teacher Professionalism, School Work Culture and the Emergence of Constructivist-Compatible Pedagogies*. Center for Research on Information Technology and Organizations. Retrieved October 2, 2002 from from the World Wide Web http://www.crito.uci.edu/tlc/findings/special_report2/aerj-final.pdf.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 1, No. 2, 281-294.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, No. 7, 749-764.
- Black, S. (2002). Keeping Kids in School. *American School Board Journal*, Vol. 189, No. 12, 50-52.
- Black, S. (2006). The Power of Caring. *American School Board Journal*, 46-49. Retrieved June 17, 2013. from from the World Wide Web <http://www.asbj.com/MainMenuCategory/Archive/2006/October>.

- Block, J. H. & Hazelip, K. (1995). Teachers' Beliefs and Belief Systems. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2nd ed. (pp. 25-28). New York: Pergamon.
- Borman, G. & Overman, L. (2004). Academic Resilience in Mathematics Among Poor and Minority students. *Elementary School Journal*, Vol. 104, No. 3, 177-195.
- Brooks, J. (2006). Strengthening Resilience in Children and Youths: Maximizing Opportunities through the Schools. *Children & Schools*, Vol. 28, No. 2, 69-76.
- Chedzoy, S. M. & Burden, R. L. (2007). Marking Time or Moving On: Student Perceptions of School Life in Year 8 and Their Attributions for Their Success and Failure in Learning. *Research in Education*, Vol. 77, No. 2, 31-45.
- Cubukcu, F. (2010). Student Teachers' Perceptions of Teacher Competence and Their Attributions for Success and Failure in Learning. *The Journal of International Social Research*, Vol. 3, No. 10, 213-217.
- Ćirović, I. i Malinić, D. (2013). Akademski rodni stereotipi budućih nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 45, No. 1, 322-341.
- Dev, P. C. (1997). Intrinsic Motivation and Academic Achievement. *Remedial & Special Education*, Vol. 18, No. 1, 12-20.
- Downey, J. A. (2008). Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom, *Preventing School Failure*, Vol. 53, No. 1, 56-64.
- Dunn, T. (2004). Enhancing Mathematics Teaching for At-Risk Students: Influences of a Teaching Experience in Alternative High School. *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 31, No. 1, 46-52.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, Vol. 53, No. 4, 25-39.
- Ertmer, P. A., Gopalakrishnan, S. & Ross, E. M. (2001). Technology-Using Teachers: Comparing Perceptions of Exemplary Technology Use to Best Practice. *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 33, No. 5, 1-24.
- Faour, B. (2003). *Early Childhood Teachers in Lebanon: Beliefs and Practices* (doctoral dissertation). Leicester: School of education, University of Leicester.
- Feldman, S. & Wentzel, K. R. (1990). Relations among Family Interaction, Patterns, Classroom Self-Restraint and Academic Achievement in Preadolescent Boys. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 4, 813-819.
- Finn, J. & Rock, D. (1997). Academic Success among Students at Risk for School Failure. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 82, No. 2, 221-234.
- Ganzach, Y. (2000). Parents' Education, Cognitive Ability, Educational Expectations and Educational Attainment: Interactive Effects. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, No. 3, 419-441.
- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinides, P. & Panaoura, G. (2002). Teacher Attributions of Student Failure and Teacher Behavior toward the Failing Student. *Psychology in the Schools*, Vol. 39, No. 5, 583-595.
- Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Gordon, T. (2001). *Kako biti uspешan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar.

- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. *American Psychological Society*, Vol. 13, No. 4, 161-164.
- Hoyle, E. & John, P. D. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell.
- Johnson, G. M. & Howell, A. J. (2009). Change in Pre-Service Teacher Attitudes toward Contemporary Issues in Education. *International Journal of Special Education*, Vol. 24, No. 2, 35-41.
- Kagan, D. (1992). Implications of Research on Teacher Beliefs. *Educational Psychologist*, Vol. 7, No. 1, 65-90.
- Khader, F. R. (2012). Teachers' Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices in Social Studies Instruction. *American International Journal of Contemporary Research*, Vol. 2, No. 1, 73 -92.
- Krull, E. (2005). Mentoring as a Means for Supporting Student and Beginning Teachers' Practice-Based Learning. *Trames*, Vol. 9, No. 2, 143-158.
- Lagana Riordan, C., Aguilar, J. P., Franklin, C., Streeter, C. L., Kim, J. S., Tripodi, S. J. & Hopson, L.M. (2011). At-Risk Students' Perceptions of Traditional Schools and a Solution-Focused Public Alternative School. *Preventing School Failure*, Vol. 55, No. 3, 105-114.
- Lau, K. L. & Chan, D. W. (2001). Identification of Underachievers in Hong Kong: Do Different Methods Select Different Underachievers. *Educational Studies*, Vol. 27, No. 2, 187-200.
- Levin, H. M. & Belfield, C. (2003). A Contract for Families. *American School Board Journal*, Vol. 190, No. 1, 29-32.
- Lim, C. P. & Chai, C. S. (2008). Teachers' Pedagogical Beliefs and Their Planning and Conduct of Computer-Mediated Classroom Lessons. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 39, No. 5, 807-828.
- Luft, J. A. (2001). Changing Inquiry Practices and Beliefs: The Impact of Inquiry-Based Professional Development Programme on Beginning and Experienced Secondary Science Teachers. *International Journal of Science Education*, Vol. 23, No. 5, 517-534.
- Malinić, D. (2009a). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malinić, D. (2009b). Ko su ponovci u osnovnoj školi. U Đ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić Pavišić (ur.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 189-204). Beograd i Volgograd: Institut za pedagoška istraživanja i Volgogradski državni pedagoški univerzitet.
- Malinić, D. (2011). Ponavljanje razreda u osnovnoj školi iz perspektive nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 43, No. 2, 239-253.
- Malinić, D. (2014). *Pedagoški pristupi nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Martin, E. J., Tobin, T. J. & Sugai, G. M. (2002). Current Information on Dropout Prevention: Ideas from Practitioners and the Literature, *Preventing School Failure*, Vol. 47, No.1, 10-17.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
- Mowrer Reynolds, E. (2008). Pre-Service Educator's Perceptions of Exemplary Teachers. *College Student Journal*, Vol. 42, No. 1, 269-277.
- Niederhauser, D. S. & Stoddart, T. (2001). Teachers' Instructional Perspectives and Use of Educational Software. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, No. 1, 15-31.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD. Retrived January 26, 2012 from the World Wide Web <http://dx.doi.org/10.1787/60781452673>

- Oser, F. K. (1992). Morality in Professional Action: A Discourse Approach for Teaching. In F. K. Oser, A. Dick & J. L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching* (pp. 109-125). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3, 307-332.
- Pajares, M. F. (1993). Preservice Teacher Beliefs: A Focus for Teacher Education. *Action in Teacher Education*, Vol. 15, No. 2, 45-54.
- Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Phelan, P., Davidson, A. L. & Cao, H. T. (1992). Speaking Up: Students' Perspectives on School. *Phi Delta Kappan*, Vol. 73, No. 9, 695-704
- Pigford, T. (2001). Improving Teacher-Student Relationships: What's Up with That? *Clearing House*, Vol. 74, No. 6, 337-39
- Piorkowska Petrović, K. (1990). *Dete u nepotpunoj porodici*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Podell, D. & Soodak, L. (1993). Teacher Efficacy and Bias in Special Education Referrals. *Journal of Educational Research*, Vol. 86, No. 4, 247-253.
- Porter, L. (2000). *Student Behaviour: Theory and Practice for Teachers*. St Leonards NSW: Allen & Unwin.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teacher Learning. *Educational Researcher*, Vol. 29, No. 1, 4-15.
- Pyper, J. S. (2009). *Preservice Mathematics Teacher Efficacy: Its Nature and the Contributing Factors of the Preservice Program* (doctoral dissertation). Retrieved April 22, 2013 from the World Wide Web
https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/19132/1/Pyper_Jamie_S_200911_PhD_thesis.pdf.
- Seeley, K. (2004). Gifted and Talented Students at Risk. *Focus on Exceptional Children*, Vol. 37, No. 4, 11-18.
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship among Parenting Practices, Parenting Styles and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, Vol. 17, No. 2, 125-146.
- Spevak, P. A. & Karinch, M. (2000). *Empowering Underachievers: How to Guide Failing Kids (8-18) to Personal Excellence*. New Jersey: New Horizon Press.
- Stanković, D. (2010). Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 63-84). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D. i Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 17-40). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Steinberg, L., Elmen J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity and Academic Success Among Adolescents. *Child Development*, Vol. 60, No. 6, 1424-1436.
- Stuart, K & Thurlow D. (2000). Making It Their Own: Preservice Teachers' Experiences, Beliefs and Classroom Practices. *Journal of Teacher Education*, Vol. 51, No. 2, 113-121.

- Suzić, N. (2003). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. i Graonić J. (2009). Sindrom izgaranja u profesiji nastavnika. *Pedagoška stvarnost*, Vol. 55, No. 7-8, 813-826.
- Taylor, P. G. (2000). Changing Expectations: Preparing Students for Flexible Learning. *International Journal for Academic Development*, Vol. 5, No. 2, 107–115.
- Uusimäki, L. & Nason, R. (2004). Causes Underlying Pre-Service Teachers' Negative Beliefs and Anxieties About Mathematics, *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 4, 369–376.
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, Vol. 73, No. 1, 287–301.
- Wilcox Herzog, A. (2002). Is There a Link between Teachers' Beliefs and Behaviors? *Early Education and Development*, Vol. 13, No. 1, 81–106.
- Yung, B. H. W. (2002). Same Assessment, Different Practice: Professional Consciousness as a Determinant of Teachers' Practice in a School-Based Assessment Scheme. *Assessment in Education*, Vol. 9, No. 1, 97-117.

Подаци о аутору

Др Душица Малинић је истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду.

E-mail адреса: malinic.dusica@gmail.com

Весна Жунић Павловић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Универзитет у Београду

Мирослав Павловић

Завод за унапређивање образовања и васпитања
Републике Србије

UDK - 376.1-056.48/.49

Прегледни рад

НВ год. LXIII 4.2014

Примљено: 01. 10. 2014.

Прихваћено за штампу: 20. 11. 2014.

ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ УЧЕНИКА С ЕМОЦИОНАЛНИМ И БИХЕЈВИОРАЛНИМ ПОРЕМЕЋАЈИМА¹

Апстракт Резултати образовања и васпитања ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима знатно су слабији у односу на општу популацију и ученике с другим сметњама у развоју. Мада налази бројних истраживања показују да ова категорија ученика има вишеструке и комплексне образовне потребе, они ретко добију адекватну додатну подршку. У овом раду приказано је актуелно стање у образовању и васпитању ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима. Први део рада посвећен је разматрању постојећег законског одређења ученика којима је потребна додатна подршка у контексту савремених класификационих система. Други део рада садржи преглед истраживања о специфичним карактеристикама ове категорије које могу негативно утицати на исходе образовања и васпитања. У трећем делу приказани су емпиријски подаци о току и исходима школовања ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима. Закључак је да су измене закона и обезбеђивање адекватне додатне подршке кључни предуслови за унапређивање доступности и исхода образовања и васпитања за ученике с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима.

Кључне речи: емоционални и бихејвиорални поремећаји, законодавство, образовне потребе, преваленција.

¹ Рад је проистекао из пројекта „Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу“, бр. 179017 (2011-2014), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

EDUCATIONAL NEEDS OF PUPILS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL DISORDERS

Abstract *Educational results of pupils with emotional and behavioural disorders are considerably lower compared to general population and pupils with other developmental disabilities. Although the findings of numerous researches show that this category of pupils has manifold and complex educational needs, they rarely receive adequate additional support. The paper presents the current state of education of pupils with emotional and behavioural disorders. The first part discusses legal regulations related to the pupils who need additional support in the context of modern classification systems. The second part contains a review of the researches of specific characteristics of this category which may negatively affect the pupils' educational outcomes. The third part presents empirical data about the course and outcomes of education of pupils with emotional and behavioural disorders. The conclusion is that legislation changes and provision of adequate additional support are key preconditions for advancing availability and educational outcomes of pupils with emotional and behavioural disorders.*

Keywords: *emotional and behavioural disorders, legislation, educational needs, prevalence.*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ УЧЕНИКОВ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ И ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Резюме *Результаты обучения и воспитания учеников с эмоциональными и поведенческими нарушениями значительно слабее, по сравнению с общей популяцией и с учениками с другими нарушениями в развитии. Хотя результаты ряда исследований показывают, что эта категория учеников имеет многочисленные и сложные образовательные потребности, они редко получают адекватную дополнительную поддержку. В данной работе обсуждается актуальная ситуация в образовании и воспитании учеников с эмоциональными и поведенческими нарушениями. Первая часть посвящена пересмотру существующего правового положения учеников, которые нуждаются в дополнительной поддержке в контексте современных систем классификации. Вторая часть статьи содержит обзор исследований по конкретным характеристикам данной категории учащихся, которые могут отрицательно повлиять на результаты образования и воспитания. Третья часть содержит эмпирические данные о ходе и результатах обучения учеников с эмоциональными и поведенческими нарушениями. Авторы пришли к выводу, что изменения в законодательстве и обеспечение адекватной дополнительной поддержки – ключевые предпосылки для улучшения доступа и результатов образования учеников с эмоциональными и поведенческими нарушениями.*

Кључеве слова: емоционалне и поведенчке нарушенија, законодавство, образователне потребе.

Увод

Идеја о инклузивном образовању подразумева реформисање школе тако да одговори на индивидуалне потребе сваког ученика. У том контексту се сметње у развоју и посебне образовне потребе ученика сматрају последицом мањкавости система образовања и васпитања, а не индивидуалних ограничења и дефицита (Florian et al., 2006). Заправо, тешкоће у остваривању планираних исхода са којима се сусрећу ученици и наставници користе се као путоказ за унапређивање организације школе и начина подучавања (Ainscow & Haile Giorgis, 1998). Наш систем образовања и васпитања није довољно флексибилан нити опремљен да одговори на овакве захтеве, па још увек постоји потреба за класификацијом ученика којима је потребна додатна подршка. На овај начин установљавају се критеријуми за идентификацију ученика са посебним образовним потребама, услови за остваривање права на одговарајуће услуге и интервенције и генералне смернице за планирање, реализацију и евалуацију додатне подршке у образовању и васпитању.

Међународне организације које су се бавиле проучавањем политике образовања и васпитања ученика са посебним образовним потребама у нашој земљи сагласно су препоручиле усмеравање пажње на шири круг ученика који су у ризику маргинализације или искључивања из система образовања (Ainscow & Haile Giorgis, 1998; OECD, 2006). Закључак њихових студија је да су поједине групе ученика искључене из система образовања и васпитања, што се манифестује на различите начине, укључујући и непостојање одговарајућих категорија у релевантним законима.

Резултати истраживања и званични статистички подаци из различитих земаља сугеришу да се ученици с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима могу сматрати посебно угроженом категоријом. Већина ових ученика има вишеструке и комплексне проблеме и потребне су им додатне услуге и интервенције које покривају различите домене животног функционисања. С друге стране, они знатно ређе остваре право на додатну подршку у образовању и васпитању у односу на ученике са другим сметњама у развоју. Унапређивање доступности и исхода образовања и васпитања за ученике с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима директно зависи од разумевања њихових образовних потреба. Сумирањем постојећих сазнања и искуства у раду с овом категоријом ученика може се обезбедити солидна основа за извођење смерница које се тичу законских измена, подучавања ових ученика, стручног усавршавања наставника и будућих истраживања. Сходно томе, први део рада посвећен је разматрању постојећег законског одређења ученика којима је потребна додатна подршка у контексту савремених класификационих система. У наставку рада дат је обухватан и систематичан приказ резултата истраживања о карактеристикама ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима, о току и исходима њиховог образовања и васпитања.

Категорија ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима

Основна сврха класификационих система у области специјалне едукације је обезбеђивање додатне подршке у образовању и васпитању, у складу с индивидуалним потребама ученика. Класификациони системи користе се за различите намене, као што су: установљавање конзистентног сета термина за комуникацију између практичара, истраживача, управљачких структура и др.; организовање информација о издвојеним категоријама; предикција развојних исхода и ефеката интервенција; утврђивање основе за пружање услуга, укључујући услове, накнаду и одговарајуће образовање (Cullinan, 2004).

Налази компаративних студија сведоче о постојању знатних разлика између класификационих система који се примењују у појединим државама (OECD, 2005). Већина савремених класификационих система заснована је на концепту издвојених категорија, које по природи могу бити: клиничке категорије или различите врсте синдрома; едукативне категорије, односно различите врсте посебних образовних потреба; административне категорије, као што су различите врсте школа, интервенција или извора финансирања (Florian et al., 2006). Примера ради, амерички систем класификације садржи дефиниције и критеријуме за идентификацију 13 категорија сметњи у развоју, а то су: интелектуална ометеност, оштећење слуха, глувоћа, говорни и језички поремећаји, оштећење вида, емоционални поремећаји, моторички поремећаји, аутизам, трауматске повреде мозга, друге здравствене тешкоће, специфичне тешкоће учења, слепоћа – глувоћа и вишеструке сметње у развоју (Department of Education, 2006). Право на додатну подршку у образовању и васпитању имају ученици код којих су идентификоване неке од наведених сметњи у развоју само уколико то негативно утиче на њихове способности за учење и напредовање у школи. За разлику од тога, енглески систем се базира на концепту посебних образовних потреба које могу постојати у једном или више следећих домена: комуникација и интеракција; когниција и учење; понашање, емоционални и социјални развој; сензорне и физичке потребе (Department of Education and Skills, 2001). Сматра се да дете има посебне образовне потребе уколико има тешкоће у учењу због којих му је потребна додатна подршка. То значи да присуство сметњи у развоју не подразумева постојање посебних образовних потреба, исто као што дете може имати посебне образовне потребе иако нема сметње у развоју.

У циљу превазилажења разлика у интерпретацији концепата сметњи у развоју и посебних образовних потреба, Организација за економску сарадњу и развој ангажовала се на установљавању дефиниције и класификације које би могле бити прихваћене на интернационалном нивоу (OECD, 2005). Кључни елемент предложене дефиниције ученика са посебним образовним потребама је улагање додатних ресурса (кадровских, материјалних и финансијских) како би им се обезбедила подршка у образовању и васпитању. Предложена класификација садржи три следеће категорије: сметње у развоју и инвалидитет, емоционални или бихејвиорални поремећаји или специфичне тешкоће учења и социјална ускраћеност.

У нашем систему образовања и васпитања, законско одређење ученика који имају право на додатну подршку такође је засновано на категоријалном приступу, али категорије нису јасно спецификоване. У одредбама *Закона о основама система образовања и васпитања* (2009) које регулишу право ученика на додатну подршку користи се формулација „социјална ускраћеност, сметње у развоју и инвалидитет и други разлози“. Иста формулација користи се и у *Закону о основном образовању и васпитању* (2013), уз додатак „специфичних тешкоћа у учењу“. Законске одредбе не садрже прецизније описе наведених категорија, изузимајући категорију ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, у коју спадају деца „с интелектуалним, чулним и моторичким сметњама у развоју“ (*Закон о основном образовању и васпитању*, 2013).

Може се рећи да последњим изменама закона у области образовања и васпитања није остварен значајнији помак у усклађивању законских одредаба о ученицима којима је потребна додатна подршка са савременим трендовима на светској сцени. Поређења ради, у систему образовања и васпитања Хрватске примењује се класификациони систем ученика са посебним образовним потребама који је урађен по угледу на класификацију Организације за економску сарадњу и развој (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 2008). У нашем законодавству, одређење ученика којима је потребна додатна подршка прилично је широко. Уместо таксативног набрајања категорија ученика који имају право на додатну подршку, наведене су две категорије и остављена могућност да ученици добију додатну подршку из „других разлога“. Мада овакво решење има потенцијал да омогући приступ додатној подршци различитим групама ученика, истовремено може допринети недоумицама у вези са правом појединих категорија ученика на додатну подршку. То се посебно односи на категорију ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима, која се не помиње у нашем законодавству. Штавише, *Закон о основама система образовања и васпитања* садржи низ решења која се искључиво примењују на ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом, а тичу се полагања испита, уписа у школу, оцењивања, уџбеника, запослених у установи и обезбеђивања средстава из буџета. Исто важи за *Закон о основном образовању и васпитању* и *Закон о средњем образовању и васпитању*.

На основу анализе законске регулативе, може се констатовати да концепт емоционалних и бихејвиоралних поремећаја није прихваћен у нашем систему образовања и васпитања. То је у складу са запажањем неких аутора да су у земљама у развоју класификације ученика којима је потребна додатна подршка углавном ограничене на евидентне проблеме, као што су оштећења вида и слуха, интелектуална ометеност и др., и да ретко укључују категорију ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима (Lopes, 2014).

Карактеристике ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима

У поменутој класификацији Организације за економску сарадњу и развој, у опису категорије ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима стоји да

њихове образовне потребе примарно настају услед проблема у интеракцији између ученика и средине у којој се учење одвија (OECD, 2005). Интернационална студија коју је спровела ова организација показала је да се у многим државама примењују класификациони системи са категоријама које одговарају опису емоционалних и бихејвиоралних поремећаја, али да се називи и дефиниције ових категорија веома разликују (OECD, 2005).

Аутори научних радова о образовању и васпитању ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима најчешће се позивају на дефиницију која је дата у америчком класификационом систему. У *Акту о унапређивању образовања особа са сметњама у развоју (Individuals with Disabilities Education Improvement Act 2004 – IDEA)* користи се термин емоционални поремећај за означавање стања која карактерише испољавање једне или више следећих карактеристика, током дужег временског периода и у знатном степену, тако да негативно утичу на школска постигнућа детета: неспособност за учење која се не може објаснити интелектуалним, сензорним или здравственим факторима; неспособност да се успоставе и одрже задовољавајући односи са вршњацима и наставницима; неприкладна понашања и осећања у нормалним околностима; генерално первазивно осећање незадовољства или депресија; тенденција да се развију физички симптоми или страхови у вези са личним и школским проблемима (Department of Education, 2006). Присуство емоционалног поремећаја подразумева испољавање проблема у барем једној од пет наведених области и испуњеност критеријума који се тичу тежине, трајања и негативног утицаја проблема на школска постигнућа.

Наведена дефиниција није универзално прихваћена и често је критикована због дискутабилне научне утемељености и прецизности, о чему смо писали у раније објављеном раду (Žunić Pavlović i Pavlović, 2008). С друге стране, резултати бројних истраживања потврђују да наведене карактеристике добро описују ученике с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима. У поређењу са вршњацима типичног развоја, ови ученици имају слабија постигнућа у школи, озбиљне проблеме у интерперсоналним односима, учесталије испољавају непослушно, агресивно и деструктивно понашање и имају повишене скорове на скалама које мере симптоме депресивних и анксиозних поремећаја (Cullinan & Sabornie, 2004). Поред тога, ученици с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима су у већој мери него ученици без сметњи у развоју и ученици са другим сметњама у развоју изложени дејству бројних ризичних фактора који су повезани са негативним развојним исходима (Wagner et al., 2005).

Налази студија на репрезентативним узорцима опште популације упућују на закључак да се емоционални и бихејвиорални поремећаји уједначено јављају код деце и адолесцената мушког и женског пола, али да постоје значајне полне разлике у преваленцији појединих поремећаја (Kessler et al., 2005; Merikangas et al., 2010). Тако је учесталост анксиозних поремећаја и поремећаја расположења већа код девојчица, док су дисруптивни поремећаји и злоупотреба супстанци учесталији код дечака. Међутим, у систему образовања и образовања, од укупног броја ученика код којих су идентификовани емоционални и бихејвиорални поремећаји,

најмање три четвртине је мушког пола (Trout et al., 2003; Wagner et al., 2005). Ова диспропорција може се сматрати индикатором извесних слабости критеријума и процедура за идентификацију.

У општој популацији, већа учесталост емоционалних и бихејвиоралних поремећаја забележена је код деце и адолесцената који живе у непотпуним породицама, са родитељима који имају нижу школску спрему (Merikangas et al., 2010) и у локалним заједницама са ниским социоекономским статусом (Xue et al., 2005). Подаци о демографским карактеристикама ученика код којих су идентификовани емоционални и бихејвиорални поремећаји у складу су с овим налазима. У односу на општу популацију ученика и ученике са другим облицима сметњи у развоју, ови ученици у већем броју случајева потичу из породица са нижим социоекономским статусом: трећина живи испод границе сиромаштва и у породицама са једним родитељем; петина живи са родитељима који нису запослени и који нису завршили средњу школу; скоро половина живи у домаћинству с особом која има сметње у развоју (Wagner et al., 2005).

Кључна карактеристика ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима је неадекватна социјална компетенција. Од пет критеријума наведених у дефиницији из *Акта о унапређивању образовања особа са сметњама у развоју*, два се односе на социјалну компетенцију – тешкоће у успостављању и одржавању интерперсоналних односа и неадекватна понашања и осећања у уобичајеним околностима. Стога не чуди податак да, у већини случајева, дефицијентна социјална компетенција представља примарни разлог за пружање додатне подршке овим ученицима (Gresham et al., 2004).

Ученици с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима имају нижу социјалну компетенцију уопште и слабије развијене социјалне вештине у доменима самоконтроле, асертивности и кооперације у односу на ученике са специфичним тешкоћама учења (Lane, 2006) и другим сметњама у развоју (Gresham & MacMillan, 1997; Wagner et al., 2005). Према оценама наставника, ови ученици тешко успостављају и одржавају социјалне односе са вршњацима и одраслим особама (Lane, 2006). По правилу, они нису добро прихваћени у вршњачкој групи и чешће искусе одбацивање од вршњака него ученици са другим сметњама у развоју (Gresham & MacMillan, 1997).

Ученици с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима генерално испољавају виши ниво проблема у понашању него ученици из опште популације. На скалама које мере екстернализоване и интернализоване проблеме у понашању, од 50% (Nelson et al., 2005) до преко 70% ових ученика (Kutash & Duchnowski, 2004) има граничне или клинички значајне скорове. Ипак, већина ових ученика има повишене скорове на скалама које мере екстернализоване проблеме (50–63%) него на скалама које мере интернализоване проблеме (21–39%) (Kutash & Duchnowski, 2004; Nelson et al., 2005). Код 60–80% ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима испуњени су критеријуми за постављање дијагнозе поремећаја понашања и опозиционо-пркосног поремећаја (Olimpia et al., 2004). Судећи према оценама наставника, учесталост екстернализованих проблема је већа на млађем у

односу на старији узраст (Wagner et al., 2006). Учесталост проблема у понашању је знатно већа код ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима у односу на ученике са другим сметњама у развоју и са slabим школским успехом (Gresham & MacMillan, 1997; Wagner et al., 2006). У поређењу с ученицима који имају специфичне тешкоће учења, код ових ученика забележен је виши ниво екстернализованих и интернализованих проблема, као и већи број изостанака, негативних оцена из владања и изречених дисциплинских мера (Lane, 2006).

Резултати бројних истраживања конзистентно указују на то да ученици с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима имају слабија школска постигнућа. Аутори радова у којима су сумирани резултати већег броја истраживања извештавају да 75% ових ученика има испитпросечна постигнућа (Reid et al., 2004) и да су њихова школска постигнућа за један разред до два разреда нижа у односу на вршњаке типичног развоја (Trout et al., 2003). Истраживања у којима су вршена поређења са ученицима истог календарског и школског узраста из опште популације откривају да ученици с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима постижу значајно ниже скорове на тестовима читања, писања и математике (Trout et al., 2003; Wagner et al., 2005) или да имају слабија постигнућа из свих наставних предмета (Reid et al., 2004). Њихова постигнућа у читању, писању и математици слична су постигнућима ученика са хиперкинетичким поремећајем, али имају боља постигнућа у читању него ученици са специфичним тешкоћама учења и боља постигнућа у математици и писању него ученици с интелектуалном ометеношћу (Trout et al., 2003). Међутим, треба поменути да неки аутори нису нашли значајније разлике у резултатима на тестовима читања и математике у поређењу с ученицима са другим сметњама у развоју, укључујући интелектуалну ометеност, аутизам и вишеструку ометеност (Wagner et al., 2005). За разлику од опште популације, код ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима нису откривене значајне полне разлике у погледу школских постигнућа (Nelson et al., 2004). Исто тако, ови ученици имају слабија постигнућа без обзира на узраст (Reid et al., 2004), мада има индиција да су испитпросечна постигнућа из математике учесталија код адолесцената него код деце (Nelson et al., 2004).

Школска постигнућа умногоме зависе од нивоа интелектуалних способности и говорних вештина ученика. Укупно посматрано, интелектуалне способности ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима су слабије у односу на општу популацију (Kutash & Duchonowski, 2004; Wagner et al., 2005). Савремени аутори налазе да већина ових ученика има просечне (Lane, 2006; Reddy, 2001) или граничне интелектуалне способности (Kutash & Duchnowski, 2004), а да је учесталост интелектуалне ометености око 1% (Wagner et al., 2005). Додатно, ученици с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима у већем броју случајева имају дефицијентан говор него ученици без сметњи у развоју. Процењује се да код једне (Wagner et al., 2005) до две трећине (Benner et al., 2002) ових ученика дефицити експресивног и рецептивног говора достижу клинички значајан ниво. Код ове групе ученика нису установљене значајне полне и узрасне разлике у учесталости говорних поремећаја (Nelson et al., 2005).

Образовање и васпитање ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима

Налази бројних истраживања сугеришу да велики број ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима прође неопажено кроз систем образовања и васпитања, без адекватне помоћи и подршке. Разлози због којих стручњаци запослени у школи имају резерве према идентификацији и пружању додатне подршке у овим случајевима су: лична филозофија неодобравања етикетања и подржавања различитости ученика; непрецизност дефиниције и критеријума за идентификацију; прагматични разлози, у смислу избегавања обавезе обезбеђивања адекватног образовања ученицима који су тешки за подучавање (Kauffman et al., 2004).

На основу поређења података о преваленцији емоционалних и бихејвиоралних поремећаја у укупној популацији деце и адолесцената са подацима о броју ученика који су по овом основу остварили право на додатну подршку, може се констатовати значајан раскорак између постојећих потреба и реализованих додатних услуга и интервенција. Према новијим емпиријским подацима, целоживотна преваленција емоционалних и бихејвиоралних поремећаја у укупној популацији старости 18 година и више износи 46,4%, с тим да су се ови поремећаји у половини случајева јавили пре навршених 14 година (Kessler et al., 2005). У популацији адолесцената, узраста од 13 до 18 година, укупна преваленција емоционалних и бихејвиоралних поремећаја износи 49,5%, а 22,2% адолесцената има тешке поремећаје који драстично утичу на њихово социјално, академско и емоционално функционисање (Merikangas et al., 2010). У државама чланицама Организације за економску сарадњу и развој, заступљеност ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима у укупном броју ученика креће се у опсегу од 0,001% до 2,72%, у просеку 0,35% (OECD, 2005). Према годишњем извештају Министарства просвете САД за 2010/2011. школску годину, ученици с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима заступљени су са 0,5% у укупној популацији деце и адолесцената узраста од 6 до 21 године, односно 6,4% укупног броја ученика код којих су испуњени услови за додатну подршку (U. S. Department of Education, 2014). Налази истраживања, које је спроведено у 97 основних школа у Србији, показују да ученици с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима чине око 1% укупног броја ученика, односно око 13% укупног броја ученика са посебним образовним потребама (OECD, 2006).

Надаље, емоционални и бихејвиорални поремећаји код ученика најчешће нису идентификовани на време. Од укупног броја ученика код којих су идентификовани емоционални и бихејвиорални поремећаји, мање од половине је идентификовано у основној школи (Kauffman et al., 2004). Број идентификованих ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима поступно се повећава с узрастом и достиже максимум на узрасту од 14 до 15 година, што је супротно тренду идентификованих ученика са другим сметњама у развоју, са највећим

бројем у првом разреду и поступним опадањем у старијим разредима (Walker et al., 2000). Након идентификације, ученици с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима у мањем броју случајева добијају додатну подршку или је добијају са већим закашњењем у односу на ученике са другим сметњама у развоју (Wagner et al., 2005). Према исказима родитеља, код већине ових ученика проблеми су се први пут испољили на узрасту од око пет година, док су прву специјализовану услугу добили на узрасту од седам година, а додатну подршку тек на узрасту од осам година (Kutash & Duchnowski, 2004; Wagner et al., 2005). Услед кашњења у идентификацији и пружању додатне подршке, пропушта се тренутак када мере превенције и ране интервенције, које се уобичајено примењују у школи, могу дати позитивне ефекте и повећава се ризик даљег структурирања проблема и развоја хроничних менталних поремећаја који су резистентни на третман.

Расположиви емпиријски подаци показују да додатна подршка за ученике с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима у 60% случајева укључује рад по прилагођеном програму, да се интервенције усмерене на понашање и ментално здравље примењују у мање од 50% случајева и да 20% породица ових ученика добије неку врсту помоћи (Wagner et al., 2006). У настојању да изађу у сусрет образовним потребама ових ученика, наставници најчешће прилагођавају методе рада на следећи начин: око 75% ученика добија више времена за завршавање задатака и тестова; око 50% ученика добија инструкције споријим темпом; за око 40% ученика прилагођавају се тестови знања; око 30% ученика добија помоћ у овладавању стратегијама учења (Wagner et al., 2006). Знатне разлике у односу на остале ученике у одељењу постоје у погледу учесталијег добијања индивидуалних инструкција од наставника, мање заступљености самосталног рада и ређег усменог одговарања, али не и у погледу критеријума за оцењивање (Wagner et al., 2006). Услуге које реализују стручни сарадници користи око 70% ученика, а најчешће се ради о индивидуалном и групном саветовању (Kutash & Duchnowski, 2004). Од укупног броја ученика с емоционалним и бихејвиоралним проблемима, 80% је користило амбулантне, а 29% болничке услуге служби за ментално здравље (Kutash & Duchnowski, 2004). Треба истаћи да су родитељи ових ученика мање задовољни школом, наставницима и услугама него родитељи ученика са другим сметњама у развоју и ученика без сметњи у развоју (Kutash & Duchnowski, 2004; Wagner et al., 2005).

У развијеним системима постоје различити модели школовања ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима, од похађања редовних школа, преко упућивања у одељења и школе за ученике са сметњама у развоју, до школовања у посебним установама за институционални третман (Reddy, 2001). Неки аутори дају предност школовању ових ученика у „специјалним“ одељењима и школама, јер сматрају да редовне школе не могу да им пруже потребну подршку и помоћ (Kauffman et al., 2002). Супротно томе, резултати досадашњих истраживања сугеришу да школовање ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима у редовним школама даје једнако добре резултате (Reid et al., 2004).

Компаративне студије образовања и васпитања ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима откривају да у већини држава ови ученици

углавном похађају редовне школе, али да је знатан број њих укључен у одељења или школе за ученике са сметњама у развоју. У државама чланицама Организације за економску сарадњу и развој око две трећине ових ученика похађа редовне школе (OECD, 2005). Међутим, пропорција ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима укључених у „специјалне“ школе варира од 1% у Енглеској до скоро 100% у Белгији. У извештају ове организације из 2006. године, наводи се да у Србији постоје две школе за ученике са поремећајима понашања (OECD, 2006). У питању су школе основане при заводима за васпитање деце и омладине у Београду и Књажевцу, које од 2009. године имају статус редовних школа. Мада су првенствено биле намењене штићеницима дома, у обе школе је пар година спровођен оглед са циљем укључивања ученика са поремећајима понашања из локалне заједнице. Нажалост, мало је података о искуствима и резултатима рада ових школа.

Упркос универзалном принципу образовања и васпитања у најмање рестриктивном окружењу, чини се да редуковање сегрегације ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима иде спорије него код ученика са другим сметњама у развоју. Укупно посматрано, ови ученици се школују у рестриктивнијем окружењу у односу на ученике са другим сметњама у развоју, што значи да чешће иду у посебна одељења или школе, да су распоређени у рестриктивније окружење него што је то неопходно и да ретко прелазе у другу врсту школе (Stoutjesdijk et al., 2012). То потврђују и подаци да се у САД 18,2% ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима школује код куће или у посебним школама, заводима за васпитање, болницама и сл., што је знатно изнад просека за све ученике са сметњама у развоју (5,1%) (U. S. Department of Education, 2014). Фактори који се сматрају пресудним за упућивање ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима у „специјалне“ школе су: висок ниво екстернализованих и интернализованих проблема ученика, проблематични односи ученика са родитељима, брачни проблеми родитеља, ниска школска спрема родитеља, остваривање првог контакта са службама за заштиту деце на млађем узрасту, ниске интелектуалне способности и слаба школска постигнућа ученика (Stoutjesdijk et al., 2012).

Емпиријски подаци из различитих извора сведоче о негативном утицају емоционалних и бихејвиоралних поремећаја на доступност и исходе образовања и васпитања. Током 2010/2011. школске године, у САД је 37% ових ученика, узраста од 14 до 21 године, напустило школовање, што је знатно већа учесталост у односу на просек за све категорије сметњи у развоју (20,1%) (U. S. Department of Education, 2014). Пропорција ученика који су више од четири пута променили школу и који су суспендовани или искључени из школе је око четири пута већа у групи ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима него у општој популацији и код ученика са другим сметњама у развоју (Wagner et al., 2005). Исти аутори извештавају да је учесталост понављања разреда ових ученика такође већа него у општој популацији, односно слична као код ученика са другим сметњама у развоју. По учесталости изостајања из школе, ученици с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима су на другом месту, одмах иза ученика са тежим облицима интелектуалне ометености (Department of Education and Skills, 2014). У просеку, они

изостану из школе најмање 16 дана током школске године (Kutash & Duchnowski, 2004; Reddy, 2001). Поред учесталијег изостајања из школе, код ове групе ученика заступљенији су и други индикатори слабије повезаности са школом, као што су мање ангажовање у ваннаставним активностима и дружење са вршњацима који похађају друге школе (Reddy, 2001).

Дугорочно посматрано, особе које су на школском узрасту имале емоционалне и бихејвиоралне поремећаје у већем броју случајева не заврше средњу школу и факултет, имају нижу школску спрему, нису запослене или имају само привремени посао и остварују мања примања у односу на општу популацију (Reddy, 2001).

Закључак

Смисао законске дефиниције ученика којима је потребна додатна подршка је идентификовање стања и услова који могу негативно утицати на доступност и исходе образовања и васпитања. Законска дефиниција представља основу за предузимање разноврсних мера којима се осигурава да одређене групе ученика не буду у неповољнијем положају у односу друге. У важећим законским одредбама о додатној подршци не помињу се експлицитно ученици с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима, што се може негативно одразити на њихов положај у систему.

Закључак о потреби за додатном подршком заснован је на емпиријским подацима о знатно слабијим резултатима образовања и васпитања ученика с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима у односу на друге ученике. Први корак у обезбеђивању адекватне додатне подршке за ученике с емоционалним и бихејвиоралним поремећајима је разумевање њихових специфичних карактеристика и механизма путем којих те карактеристике утичу на остваривање исхода образовања и васпитања.

Литература

- Ainscow, M. & Haile Giorgis, M. (1998). The Education of Children with Special Needs: Barriers and Opportunities in Central and Eastern Europe. *Innocents Occasional Papers, Economic and Social Policy, Series no. 67*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Benner, G. J., Nelson, J. R. & Epstein, M. H. (2002). Language Skills of Children with EBD: A Literature Review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Vol. 10, No. 1, 43-59.
- Cullinan D. (2004). Classification and Definition of Emotional and Behavioral Disorders. In R. B. Rutherford, M. M. Quin & S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 32-53). New York: The Guilford Press.
- Cullinan, D. & Sabornie, E. J. (2004). Characteristics of Emotional Disturbance in Middle and High School Students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Vol. 12, No. 3, 157-167.
- Department of Education (2006). Assistance to States for the Education of Children with Disabilities and Preschool Grants for Children with Disabilities. *Federal Register*, Vol. 71, No. 156, 46540-46845.

- Department of Education and Skills (2001). *Special Educational Needs: Code of Practice*. London: Department of Education and Skills.
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R. J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. & Holland, A. (2006). Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities. *Journal of Special Education*, Vol. 40, No. 1, 36-45.
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Crews, S. D. & Kern, L. (2004). Social Skills Training for Children and Youth with Emotional and Behavioral Disorders: Validity Considerations and Future Directions. *Behavioral Disorders*, Vol. 30, No. 1, 32-46.
- Gresham, F. M. & MacMillan, D. L. (1997). Social Competence and Affective Characteristics of Students with Mild Disabilities. *Review of Educational Research*, Vol. 67, No. 4, 377-415.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004* (2004). Public Law, 108-446.
- Kauffman, J. M., Bantz, J. & McCullough, J. (2002). Separate and Better: A Special Public School Class for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptionality*, Vol. 10, No. 3, 149-170.
- Kauffman, J. M., Brigham, F. J. & Mock, D. R. (2004). Historical to Contemporary Perspectives on the Field of Emotional and Behavioral Disorders. In R. B. Rutherford, M. M. Quin & S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 15-31). New York: The Guilford Press.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R. & Walters, E. E. (2005). Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, Vol. 62, No. 6, 593-602.
- Kutash, K. & Duchnowski, A. J. (2004). The Mental Health Needs of Youth with Emotional and Behavioral Disabilities Placed in Special Education Programs in Urban Schools. *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 13, No. 2, 235-248.
- Lane, K. L., Carter, E. W., Pierson, M. R. & Glaeser, B. C. (2006). Academic, Social, and Behavioral Characteristics of High School Students with Emotional Disturbances or Learning Disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Vol. 14, No. 2, 108-117.
- Lopes, J. A. (2014). International Perspectives in EDB: Critical Issues. In P. Garner, J. Kauffman & J. Elliot (Eds.), *The SAGE Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties* (pp. 8-19). Los Angeles: SAGE.
- Merikangas, K. R., He, J., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K. & Swendsen, J. (2010). Lifetime Prevalence of Mental Disorders in US Adolescents: Results from the National Comorbidity Study – Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Vol. 49, No. 10, 980-989.
- Nelson, J. R., Benner, G. J. & Cheney, D. (2005). An Investigation of the Language Skills of Students with Emotional Disturbance Served in Public School Settings. *Journal of Special Education*, Vol. 39, No. 2, 97-105.
- Nelson, J. R., Benner, G. J., Lane, K. & Smith, B. W. (2004). Academic Achievement of K-12 Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptional Children*, Vol. 71, No. 1, 59-73.
- Olympia, D., Farley, M., Christiansen, E., Pettersson, H., Jenson, W. & Clark, E. (2004). Social Maladjustment and Students with Behavioral and Emotional Disorders: Revisiting Basic Assumptions and Assessment Issues. *Psychology in the Schools*, Vol. 41, No. 8, 835-847.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators*. Paris: OECD.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2006). *Education Policies for Students at Risk and Those with Disabilities in South Eastern Europe*. Paris: OECD.
- Reddy, L. A. (2001). Serious Emotional Disturbance in Children and Adolescents: Current Status and Future Directions. *Behavior Therapy*, Vol. 32, No. 4, 667-691.
- Reid, R., Gonzales, J. E., Nordness, P. D., Trout, A. & Epstein, M. H. (2004). A Meta-Analysis of the Academic Status of Students with Emotional/Behavioral Disturbance. *Journal of Special Education*, Vol. 38, No. 3, 130-143.
- Stoutjesdijk, R., Scholte, E. M. & Swaab, H. (2012). Special Needs Characteristics of Children with Emotional and Behavioral Disorders That Affect Inclusion in Regular Education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Vol. 20, No. 2, 92-104.
- Trout, A. L., Nordness, P. D., Pierce, C. D. & Epstein, M. H. (2003). Research on the Academic Status of Children with Emotional and Behavioral Disorders: A Review of the Literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Vol. 11, No. 4, 198-210.
- U. S. Department of Education. (2014). *35th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2013*. Retrieved September 3, 2014 from the World Wide Web
www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2013/parts-b-c/35th-idea-arc.pdf.
- Wagner, M., Friend, M., Bursuck, W. D., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Sumi, W. C. & Epstein, M. H. (2006). Education Students with Emotional Disturbances: A National Perspective on School Programs and Services. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Vol. 14, No. 1, 12-30.
- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Epstein, M. H. & Sumi, W. C. (2005). The Children and Youth We Serve: A National Picture of the Characteristics of Students with Emotional Disturbances Receiving Special Education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Vol. 13, No. 2, 79-96.
- Walker, H. M., Nishioka, V. M., Zeller, R., Severson, H. H. & Feil, E. G. (2000). Causal Factors and Potential Solutions for the Persistent Underidentification of Students Having Emotional or Behavioral Disorders in the Context of Schooling. *Assessment for Effective Intervention*, Vol. 26, No. 1, 29-39.
- Xue, Y., Leventhal, T., Brooks Gunn, J. & Earls, F. J. (2005). Neighborhood Residence and Mental Health Problems of 5- to 11-years-olds. *Archives of General Psychiatry*, Vol. 62, No. 5, 554-563.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008). Narodne novine, 87/2008.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, 55/2013.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, 55/2013.
- Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, 55/2013.
- Žunić Pavlović, V. i Pavlović, M. (2008). Različiti pristupi u pojmovnom određenju poremećaja ponašanja. *Nastava i vaspitanje*, God. 57, Br. 1, 55-70.

Подаци о ауторима

Др Весна Жунић Павловић је редовни професор Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.

E-mail: vesnazunic@fasper.bg.ac.rs

Др Мирослав Павловић је научни сарадник, руководилац Сектора за приправништво, менторство и руковођење Завода за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије.

E-mail: miroslav.pavlovic@zuov.gov.rs

ВРШЊАЧКО НАСИЉЕ У ШКОЛИ: ПОРОДИЧНИ ФАКТОРИ УТИЦАЈА У ЕКОСИСТЕМСКОЈ ПЕРСПЕКТИВИ¹

Апстракт *У раду прегледног карактера разматрамо тезу о приоритетном значају и одговорности породице/родитеља за настанак и престанак испољавања вршњачког насиља у школи. У поступку анализе ослањамо се на екосистемски приступ у науци и на резултате новијих истраживања о етиолошким чиниоцима и претпоставкама превенирања овог облика насиља. Резултат анализе представља издвајање две врсте фактора утицаја. Једну врсту чини контекст специфичних утицаја породичне, школске и шире средине који симултано и кумулативно делују. Другу врсту чине утицаји који остварују учинак кроз повезане социјалне процесе у породици, школи и широј средини чије синергијско деловање може да појача и временски продужи вршњачко насиље у школи. У завршном делу рада разматране су импликације за праксу креирања превентивних програма.*

Кључне речи: *вршњачко насиље, породица, школа, друштво, социјализација деце.*

PEER VIOLENCE IN SCHOOL: FAMILY FACTORS OF INFLUENCE IN ECOSYSTEMIC PERSPECTIVE

Abstract *In this paper, which has the character of a review, we discuss the thesis of the priority importance and responsibility of the family/parents for the emergence and cessation of manifestation of bullying in school. In the analysis we rely upon the ecosystemic approach in science and the results of recent research on etiological factors and presuppositions for the prevention of this type of violence. The analysis singled out two types*

¹ Чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“, бр. 179034 и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“, бр. 47008 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

of influence factors. One type includes the context - specific influences of the family, school and wider community which act simultaneously and cumulatively. The other type includes the influences which become effective through linked social processes in family, school and wider community and whose synergic influence can strengthen and prolong bullying in school. The final part considers implications for the practice of creating preventive programs.

Keywords: *peer violence, family, school, society, socialization of children.*

НАСИЛИЕ МЕЖДУ СВЕРСТНИКАМИ В ШКОЛЕ: СЕМЕЙНЫЕ ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ В ЭКОСИСТЕМНОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

Резюме *В данной статье обзорного характера обсуждается тезис о приоритетной важности и ответственности семьи/родителей в появлении и прекращении насилия среди сверстников в школе. В процессе анализа мы опираемся на экосистемный подход в науке и на результаты последних исследований этиологических факторов и возможностей предупреждения данного вида насилия. На основе анализа полученных результатов выделяются два вида факторов влияния. Во-первых – это конкретное влияние семьи, школы и более широкого общества, которые действуют одновременно и кумулятивно. Во-вторых – это влияние которое осуществляется через связанные социальные процессы в семье, школе и более широком обществе, синергическое действие которых может повлиять на усиление и продление насилия среди сверстников в школе. В заключительной части статьи обсуждается применение результатов при создании программ по предупреждению насилия.*

Ключевые слова: *насилие сверстников, семья, школа, общество, социализация детей*

Уводна разматрања

У свакодневици школског живота насиље у вршњачким односима добија забрињавајуће размере. Подаци из међународних истраживања показују да је од 7% до 35% ученика током школовања изложено вршњачком насиљу (Benbenishty & Astor, 2005; Crothers & Levinson, 2004), а према Елиасу и Зинсду (Elias & Zinsd, 2003) малтретирање и узнемиравање погађа чак 70% ученичке популације у америчким школама. Када је реч о простору Србије, у три различита типа истраживања, између 40% и 65% ученика известило је да је доживело неки облик вршњачког насиља (Gašić Pavišić, 2004; Polovina i Đerić, 2009; Popadić i Plut, 2007). Неповољна ситуација се одржава упркос настојањима да се насиље у школама смањи кроз различите

превентивне програме и типове интервенција који се у европским земљама шире примењују од раних 90-их година претходног века, док је у Србији традиција превентивног деловања краћа и ограниченија у смислу варијетета програма који се примењују у пракси.

Изражена распрострањеност вршњачког насиља и скромна ефективност примењених програма превенције стални су „позив“ друштву, истраживачима и практичарима да разматрају разлоге неуспеха како би се унапредио рад у овој области. Две деценије након примене првог и широко дистрибуираног превентивног програма норвешког психолога Олвеја (Olwey et al., 1999), у научној заједници се препознаје потреба да се сагледају „научене лекције“ (Espelage & Swearer, 2003; Smith & Brain, 2000). Наиме, у периоду од 2000. до 2003. године пет међународних научних часописа (од којих су два водећа међународна) посветило је специјална издања (свеске) теми вршњачког насиља у школи у настојању да се кроз пресек учињеног у погледу најистакнутијих аспеката проблема мапирају нови концептуални оквири за истраживања и практично деловање. У пет назначених свезака објављено је укупно 49 радова у којима су, на основу сагледавања кључних проблема, мапирани смернице за даљи рад у овој области. Анализом поменутих радова издвојили смо следеће смернице: (а) усаглашавање дефиниција о феномену и иновирање методологије прикупљања података да би се добила поузданија слика о распрострањености различитих типова вршњачког насиља; (б) креирање специфичних програма прилагођених различитим типовима силецијства/виктимизације у складу с истраживачким сазнањима да карактеристике силеције и жртве одражавају сложеност конфигурација развојних исхода (бес и агресивност, депресија, напетост и емпатичност) и ситуационих околности (психосоцијална клима у школи, породици и локалној средини); (в) обраћање пажње на целину развојних путања деце/мадих које воде ка позицији силеције, жртве или силеције/жртве, што укључује сагледавање како непосредних, тако и дугорочних неповољних последица; (г) афирмација еколошке системске теорије као оквира погодног за обухватање вишеструких фактора утицаја који припадају различитим контекстима, као и узимање у обзир повратних утицаја међу тим факторима (Espelage & Asida, 2001; Kumpulainen, Räsänen and Puura, 2001; Paul & Cillessen, 2003; Swearer & Dol, 2001; Swearer et al., 2001).

У пет назначених свезака аспект породичних утицаја није издвојен као истакнути аспект проблема, мада се у два уводна текста поменутих часописа теми даје одређени простор (Elias & Zins, 2003; Espelage & Swearer, 2003). У овим разматрањима, у актуелним теоријским моделима о узроцима вршњачког насиља у школи који узимају у обзир породичне факторе утицаја кроз оквир индивидуалних разлика и контекстуалних услова (Bandura, 1997; Benbenishty & Astor, 2005; Fraser, 1996; Masscobu, 2000; Raine, 2002; Seals & Young, 2003), као и у прегледним чланцима новијег датума (Berger, 2007), превладава линеарни начин мишљења у образлагању утицаја породичних чинилаца. Реч је о томе да се формативно-диспозициони аспект индивидуалних карактеристика ученика силеције и ученика жртве приписује породици, а реализациони аспект особеностима школске средине.

Мало је радова који се баве темом вршњачког насиља у школи искључиво се усредсређујући на сагледавање независних и интерактивних социјалних процеса који симултано делују у породици, школи и широј средини остварујући и кумулативне и синергијске ефекте на понашања деце у школи (Baker, 1998). На овај начин тема вршњачког насиља је, донекле, присутна у обухватним теоријским моделима о проблематичним понашањима адолесцената која се (понашања) сагледавају као део развојних исхода на које утичу и фактори ризика и фактори подршке присутни у породици, школи и ширем окружењу (Hoglund & Leadbeater, 2004; Khoury Kassabri et al., 2004; Theokas & Lerner, 2006; Youngblade et al. 2007). Екосистемски приступ помера сагледавање проблема вршњачког насиља, с једне стране, у оквир који постулирају савремене теорије развоја деце и младих (Theokas & Lerner, 2006), а с друге стране, упућује на синтезу знања из различитих научних дисциплина (психологија, педагогија, генетика, социологија, ментална хигијена). Очекивана добит од примене овог приступа у разматрању вршњачког насиља у школи је отварање нових питања и генерисање продуктивније платформе за истраживања и праксу.

Управо је екосистемски приступ у основи аналитичког оквира који користимо у овом раду. Тежиште наших разматрања представља преиспитивање гледишта, заступљеног и у нашој стручној и научној јавности, које узроке и одговорност за вршњачко насиље у школи приписује родитељима. На значај оваквог преиспитивања указује и Бергерова, која, на основу анализа резултата добро заснованих истраживања, назначено гледиште сврстава у категорију општих јавних перцепција, а не у категорију научно заснованих чињеница (Berger, 2007).

Породични фактори повезани са вршњачким насиљем у школи

У складу с екосистемским приступом, факторе значајне за вршњачко насиље у школи прво ћемо укратко предочити у аспекту такзованих „чистих“ унутарпородичних фактора утицаја. Реч је о факторима ризика који су „производ“ унутарпородичних чинилаца, процеса и динамике односа у породици, па се стога могу сматрати сфером која зависи само од родитеља. Генерално гледано, ради се о три групе чинилаца који су у основи образаца понашања формираних током дететовог раног развоја (предшколски период), а с друге стране могу се одражавати и на дететова текућа функционисања (школски период) у смислу актуелних стресних и/или трауматских животних догађаја (Polovina, 2014). То су генетска предиспозиција, структурално-функционални и интеракцијско-комуникацијски аспекти породичног живота.

Генетска предиспозиција особе може бити основа за испољавање веће или мање агресивности или бојажљивости (Maccoby, 2000; Raine, 2002). Бергерова наводи резултате истраживања који показују да су „нека деца генетски предиспонирана да буду неуобичајено агресивна или субмисивна“, као и да „око

15% сасвим мале деце има веома тежак темперамент“ (Berger, 2007, str. 110). Да ли ће оваква предиспозиција значити и касније проблеме у понашању у школи, умногоме зависи од одговора родитеља на особености дететовог темперамента, али и од одговора одраслих (пре свега наставника) у школској средини на ниво активности и реактивности детета/ученика (Frasser, 1996; Patterson et al., 1989).

Друга група породичних чинилаца који се повезују с испољавањем вршњачког насиља у школи тиче се структуре/састава породице у смислу потпуности (заједнички живот два биолошка родитеља и деце) или непотпуности породице („разрушени дом“). Старе поставке које су непотпуност породице третирали као фактор ризика, у савременим условима живота губе на снази. Новије студије показују да деца која испољавају силеџијско понашање или су жртве вршњачког насиља долазе из породица различитог састава, различитог економског и образовног статуса родитеља (Sourender et al., 2000), као и то да живот са два биолошка родитеља (такозвана потпуна породица), када је реч о америчким породицама, има протективну вредност у односу на укљученост у силеџијско понашање у школи само за ученике беле расе, али не и када је реч о ученицима латиноамеричког или афроамеричког порекла (Spriggs et al., 2007). У етиолошком смислу, већи значај придаје се начину како породица као целина функционише, без обзира на њен састав. У том смислу као претече каснијег проблематичног понашања наводе се: недостатак породичне кохезивности, недовољна укљученост оца у процесе социјализације и васпитања деце; некавалитетне унутарпородичне комуникације – неразвијене вештине решавања проблема у породици, агресивно понашање као вид комуникације; породични систем вредности који укључује и веровања родитеља да децу треба научити да узврате на најмању провокацију (Batsche & Knoff, 1994; Bowers et al., 1994; Espelage & Swearer, 2003).

Кључно место међу унутарпородичним факторима утицаја у научној и стручној литератури придаје се квалитету односа у дијадама родитељ - дете, с нагласком на емоционално-социјализацијском доприносу родитеља дететовом развоју. На значај ове групе чинилаца указао је још Олвеј (Olweus, 1980) у једном од својих раних истраживања у коме је полазни оквир био проблем стабилности испољавања силеџијског понашања у школи. У овом истраживању Олвеј се бавио утицајем породичних фактора и карактеристикама темперамента на развој навикнутих образаца агресивног реаговања код дечака узраста 13 и 16 година. Као фактори који доприносе развоју обрасца агресивног реаговања, у овом истраживању, издвојени су: *негативизам мајке* (у процесу неговања током првих 4–5 година превладава емоционални став који карактеришу хостилност и одбацивање, хладноћа и индиферентност), *мајчина попустљивост према агресивним испољавањима* (одсуство реаговања на агресивна понашања детета према вршњацима и одраслима), *мајка и отац користе методе васпитања засноване искључиво на моћи* (физичко кажњавање, претње, агресивни испади и сл.) и *темперамент дечака* (општи ниво активности и интензитет темперамента по типу смирен – експлозиван). Навикнути образац агресивног реаговања у

приступу овом истраживању Олвеј третира као врсту континуирано присутне развојне подлоге коју је у преадолесцентном и адолесцентном периоду теже превазићи него надградити у правцу антисоцијалних понашања (Olweus, 1980). Елементе ових налаза потврђују и проширују многа потоња истраживања (Duncan, 1999; Smith & Myron Wilson, 1998; Walden & Beran, 2010; Weiss et al., 1992). Налази ових истраживања упућују на то да недостатак љубави и неговања (низак квалитет осећајне везаности), насилно понашање родитеља и сурово дисциплиновање (физичко и сексуално злостављање), недостатак социјалне подршке (васпитни приступ који не узима у обзир дететове потребе – било да је реч о лишавању или презаштићивању) и неадекватна супервизија родитеља представљају факторе ризика који погодују каснијем испољавању силецијског понашања и/или виктимизације у школи. Важно је истаћи да се назначени фактори ризика прво исказују кроз различите емоционалне и когнитивне дефиците (на пример, неразвијена емпатија, слаба контрола агресивности, слаба социјална контрола) и обрасце комуникације по типу доминација/подређивање, а потом, у комбинацији са другим карактеристикама личности и генетским предиспозицијама (на пример, екстровертност/интровертност, физичка развијеност/неразвијеност), испољавају се као различити облици проблематичних понашања или поремећаја у понашању (Smokowski & Holland Kopasz, 2005; Swearer et al., 2001).

Посебан значај међу унутарпородичним факторима утицаја придаје се одсуству примереног родитељског реаговања на насиље међу децом и насиље у партнерском односу родитеља. Одсуство родитељске регулације насиља међу браћом и сестрама ствара услове за почетно експериментисање са правилима успостављања доминације и „налажења“ жртве, које се потом потврђује у вршњачким групама у предшколским установама и у пуном смислу „афирмише“ ушколској средини (Chan, 2006). Насиље у партнерском односу родитеља (најчешће према жени/мајци) ствара услове у којима је неретко и само дете изложено насиљу и/или занемаривању (Baldry, 2003), као и осећајном моделовању (страх, бес) и моделовању кроз понашање у чијој је основи порука да је насиље допустив начин комуникације.

Обрасци реаговања и комуникације који су формираны у породици представљају диспозицију која, очекивано, тежи преношењу и у ванпородичне средине функционисања. Школа је једна од првих таквих средина и у том смислу је нека врста полигона за испробавање успостављених образаца. Ипак, да би се овакво „преношење“ десило, у новој средини мора да постоји погодна тло за испољавање неповољних понашања. С друге стране, активно предупређивање оваквог преношења не може се свести само на рад са родитељима, већ подразумева и стварање средине (школске, шире окружење) која није погодна за оваква испољавања – не гратификује их, већ нуди и вреднује позитивне узоре.

Вршњачко насиље у школи: породични фактори наспрам школских фактора утицаја

Да бисмо разматрали интеракцију породичних и школских чинилаца значајних за испољавање вршњачког насиља у школи, прво ћемо у кратким цртама предочити такозване „чисте“ школске факторе утицаја. Како сугеришу налази истраживања, то су величина школе, особености школске климе уопште, а посебно у сегменту атмосфере у самом разреду који ученик похађа (ниво просоцијалних понашања), и особености вршњачких социјалних релација (Benbenishty & Astor, 2005; Bowes et al., 2009; Sullivan & Hirschfield, 2011). Налази истраживања показују да је ризик да дете постане жртва вршњачког насиља већи у: великим школама, школама у којима је висок степен хаотичности и недовољна фокусираност на академски рад, школама које нуде мало могућности за позитивну активацију и развијање просоцијалних вештина, школама у којима школско особље – посебно наставници – нису довољно посвећени решавању проблема у текућем функционисању. Када је реч о особеностима вршњачких социјалних релација, наглашава се значај динамике односа у вршњачким групама у смислу успостављања доминације и статуса (Olweus et al., 1999).

Већ кратко предочавање „чистих“ породичних и школских чинилаца значајних за вршњачко насиље у школи упућује на две битне поставке. Прва је да и школска и породична средина, независно једна од друге, могу генерисати факторе ризика значајне за вршњачко насиље у школи. Друга је да постоји одређена сличност у природи породичних и школских фактора утицаја, што ствара погодно тло за њихово синергијско деловање. Наше је гледиште да се слична природа фактора утицаја породице и школе темељи на одређеним сличностима породичне и школске средине у погледу особености које погодују испољавању вршњачког насиља. Те заједничке особености су: и једна и друга средина представљају врло сложене и деликатне системе засноване на интерперсоналним односима – међугенерациским и унутаргенерациским; ниво интерактивних размена у обе средине је висок (заједнички простор, заједничке активности, „обавезна“ комуникација); у обе средине непосредно се исказују личне потребе и потенцијали, а сходно томе присутни су бројни изазови и осујећења; обе средине су место могућег растерећења напетости. Управо ове сличности дају основа да се постави теза о паралелности породичних и школских фактора утицаја у смислу развијања истоветних образаца комуникације/ односа и понашања који погодују испољавању вршњачког насиља, што може допринети њиховом лакшем активирању и појачавању. Наиме, у обе средине као фактори ризика наводе се: одсуство кохезивности и проблематична вредносна усмерења, одсуство посвећености и укључености одраслих у процесе социјализације и васпитања деце/ученика, значај одраслих као модела понашања у смислу непримереног реаговања на испољавање насиља међу децом и/или подржавања виктимизације. Такође, у сличној природи породичних и школских фактора ризика могу се тражити и објашњења за проблеме у сарадњи родитеља и школе/наставника када су у питању ситуације вршњачког насиља.

Оно што непосредно и конкретно рефлектује интеракцију/реципрочност утицаја породичних и школских социјалних процеса јесу индивидуалне карактеристике детета (обрасци комуникације и понашања) које у побројаним својствима школске средине добијају нова значења и „еволуирају“ у правцу силеџија/жртва понашања и позиционирања. На пример, може се претпоставити да дете које је дошло из породичне средине са бојажљивошћу, напетом и неразвијеним интерперсоналним вештинама и постало ученик у разреду у коме наставник успева да успостави висок ниво просоцијалних понашања међу вршњацима неће постати жртва вршњачког насиља, већ ће добити могућност да се повеже са вршњацима и развија социјалне вештине (што води и ка умањењу напетости и страховања). Ако исти ученик буде изложен вршњачком насиљу у широј школској средини, може се очекивати да ће добити подршку вршњака из разреда, као и самог наставника. У оваквом сценарију управо квалитет школске средине на компензаторни начин посредује између породичних фактора утицаја и даљег тока дететовог развоја. Тако, кроз социјализацију понашања у школској средини – посебно унутар разреда – дете може бити оснажено да развије своје потенцијале који га другачије позиционирају не само у школи, већ и у односу на тешкоће у породичној средини (Houglund & Leadbeater, 2004). Међутим, реципрочност утицаја може се испољити и на начин који има декомпензациона обележја. У лонгитудиналној студији Арсенолта и сарадника (Arseneault et al., 2008) на узорку од 1.116 монозиготних близанаца показало се да близанац који је на узрасту од седам и девет година био жртва вршњачког насиља у школи испољава више интернализирајућих симптома (на пример, социјално повлачење, осећање кривице, бојажљивост) на узрасту од седам и десет година у поређењу са ко-близанцем који није био жртва насиља у школи.

Дакле, корени вршњачког насиља могу бити и у породичној и у школској средини, а динамика интеракцијског преплитања, као и правци утицаја могу се елаборирати на ужој или широј системској основи. Тако, Балдријева и Фарингтон (Baldry & Farrington, 1998) сугеришу да је потребно одвојено разматрати динамику интеракцијског преплитања фактора породичне и школске средине у случајевима када се ради о ученицима који су само силеџије, онима који су само жртве и онима коју су силеџије/жртве. Када је реч о правцу утицаја од школске ка породичној средини, Еспелаж и Свепер (Espelage & Swearer, 2003) наглашавају да, упркос бројним истраживањима, начин на који вршњаци доприносе агресивности и вршњачком насиљу у школи још увек представља недовољно истражен простор у коме је потребно генерисати и другачије тезе од превлађујуће тезе о доминацији. Један од важних и недовољно искоришћених извора за генерисање нових теза су и родитељи, посебно они који показују забринутост за безбедност своје деце у школи, и они који настоје да помогну својој деци у ситуацијама кад доживе вршњачко насиље (Polovina i Žegarac, 2008).

Из шире системске перспективе гледано, када је реч о правцу утицаја од породице ка школи и од школе ка породици, неопходно је нагласити познату чињеницу да су у савременим условима живота образовне и друге државне

институције преузеле многе улоге које су раније припадале породици, чиме је ослабљен статус утицајности породице и готово изједначен с утицајношћу школе (Milić, 2007). Оно чему су деца изложена у школи (улоге, вредности, правила, морални стандарди) више није под пуном контролом родитеља, што у најбољем случају позива на подељену одговорност за понашање деце/ученика (Sheehan, 2010).

Вршњачко насиље у школи: породични и школски фактори наспрам ширих друштвених фактора утицаја

Узимање у обзир утицаја ширег социјалног контекста вршњачког насиља у школи базира се на неколико поставки. Прва је да се деца/млади који испољавају силецијско понашање у школи функционишу и социјализују истовремено у три еколошки врло комплексне средине: породичној, школској и широј друштвеној средини. У погледу утицајности ових средина у савременим условима живота, статус породице/родитеља али и школе/наставника слаби, док се утицајност локалне средине и друштва повећава – посебно утицај медија (Milić, 2007). Друга је поставка да вршњачко насиље у школи представља један од облика испољавања агресивности, а као најзначајнији оквири кроз које деца и млади уче контролу агресивности наводе се породица и културне норме које важе у једном друштву (Berger, 2007).

У разматрању утицаја ширег социјалног контекста вршњачког насиља у школи у новије време постоји помак од општих јавних перцепција о одговорности друштва за добробит појединца ка научним концептуализацијама и истраживањима у којима се настоји операционализовати улога друштва у развоју деце и младих (Baker, 1998; Benson et al., 1998; Khoury Kassabri et al., 2004; Theokas & Lerner, 2006; Youngblade et al. 2007). На најопштијем нивоу концептуализовања говори се развојној предусретљивости/непредусретљивости локалних заједница и друштва (*asset-building communities, asset-building society*) која се исказује кроз особеност социјалних норми, јавних политика и особеност медијских утицаја који могу да допринесу или ометају развијање потенцијала деце и младих, али и њихових породица и школе (Theokas & Lerner, 2006). С обзиром на уопштеност (цела популација) и удаљеност од референтне теме (епизоде вршњачког насиља), настојања да се конкретизују утицаји локалне средине и друштва на вршњачко насиље у школи само начелно могу да се диференцирају као „чисти“ фактори утицаја (над којима друштво има значајну контролу, а самим тим и колективну одговорност) и фактори који одражавају непосредне интерактивне процесе који се одвијају у троуглу локална средина/друштво – школа – породица.

Када је реч о локалној средини и друштву, аспект „чистих“ фактора утицаја значајних за испољавање вршњачког насиља у школи повезан је, пре свега, са нивоом социоекономског функционисања и нивоом безбедности,

конфликата и агресивности присутних у конкретној средини (Khoury Kassabri et al., 2004; Youngblade et al. 2007). У том смислу, разматрајући питања ескалације проблематичних понашања младих у САД-у, Шеханова (Sheehan, 2010) се залаже за померање тежишта с утицаја породице (деконструира концепт „разрушени дом“) на утицај друштва, и говори о разрушеном друштву као генератору ризика за развијање поремећених понашања младих. Проблематично понашање младих у САД-у, које укључује и вршњачко насиље у школи, Бенет и сарадници (Bennett et al., 2010) везују за морално сиромаштво друштва (*orig. moral poverty theory*) у коме одрастају нове генерације у смислу одсуства одраслих (родитеља и свих других ауторитета у друштву) који су одговорни и способни да своју бригу за младе искажу учећи их, пре свега кроз личне примере, разлици између доброг и погрешног. На значај укупног понашања одраслих у јавној сфери друштва и њихова настојања да позитивне а не негативне особине дођу до изражаја указују многи аутори (Theokas & Lerner, 2006). Када је реч о проблематици вршњачког насиља у школама, посебно је важан однос поменутих одраслих и друштва у целини према култури насиља и медијској промоцији ризичних понашања (Levitt, 1997). Побројани фактори утицаја уз недовољно инвестирање друштва у младе (кроз структуралне ресурсе и механизме примерене контроле понашања младих) отежава психосоцијално сазревање младих, а родитеље и образовне институције ставља пред бројне и захтевне васпитне изазове (Youngblade et al. 2007).

Истовремено, особености одрастања нових генерација везују се и за експанзију живота у градовима као срединама погодним за испољавање широке лепезе проблематичних понашања којима су млади свакодневно изложени и у којима могу и сами да учествују. Када је реч о изложености младих насиљу и социјалној патологији и породичним утицајима, постоји неколико гледишта. Једно наглашава породицу као битно извориште проблематичних понашања – од неваспитаног понашања, преко конзумирања алкохола и дрога на све ранијим узрастима, до понашања по типу „суперпредатора“, што укључује импулсивост, суровост и бездушност које се могу испољити већ у тинејџерској доби и у школској средини као силецијско понашање (Bennett et al., 1996, према: Levitt, 1997). Друго гледиште позиционира пре свега породицу, али и школу као значајне модераторе социјално-патолошких ризика, и наглашава значај удружених напора родитеља и наставника у локалној средини да се створе услови који побољшавају квалитет социјалног живота младих (Gorman Smith et al., 2004; Zukin, 2006). Треће гледиште заступају научници у области превенције који указују на то да је, с обзиром на историјске промене у снази социјалних сила које утичу на развој деце у породици, неопходно концепцијски изменити праксе у школама и локалним срединама у функцији подршке родитељима да одгајају животно успешну децу (Theokas & Lerner, 2006).

Закључна разматрања

Феномен вршњачког насиља предмет је научних и стручних разматрања у међународним оквирима, с обзиром на распрострањеност и на тежину краткорочних и дугорочних последица које овај вид насиља има за развој ученика-жртва и ученика који се понашају силецијски. Незадовољавајуће стање у пракси позив је за поновно отварање теме и преиспитивање постојећих концептуализација и приступа решавању овог проблема. У новим теоријским и емпиријским сагледавањима проблема, као један од недостатака претходних приступа наводи се усредсређивање на само један контекст (породична или школска средина) и линеарно поимање њиховог утицаја. У новим приступима, који прате особене услове процеса социјализације садашњих генерација деце и младих, афирмише се разумевање циркуларне повезаности и повратних утицаја фактора који делују у различитим срединама (породица ↔ школа ↔ шира средина). Такође, битно обележје ових приступа је и напор да се разграниче научно утемељена знања од бројних јавних перцепција и популарних гледишта препознатљивих и међу практичарима који креирају превентивне програме.

Једна од таквих перцепција је и гледиште да у породици, односно у родитељима, треба тражити узроке како силецијског понашања, тако и позиционирања детета/ученика као жртве. Ослањајући се на екосистемски приступ у науци и резултате новијих истраживања, у овом раду смо настојали да деконструирамо ово гледиште. У том смислу, у поступку анализе издвојили смо контекст критичних особености (најважнији независни/“чисти” фактори утицаја) породичне, школске и шире средине који симултано и кумулативно делују, али и чиниоце који су у основи повезаних социјалних процеса који паралелно и синергијски доприносе испољавању и одржавању вршњачког насиља у школи. Као контекстуално специфичне утицаје издвојили смо: (а) у породици – емоционални аспекти квалитета односа у дијадама родитељ–дете и степен до кога су комуникација и методе васпитања родитеља засноване на моћи; (б) у школи – недовољна фокусираност на академски рад, непосвећеност особља школе/наставника стварању могућности за позитивну активацију ученика уопште, а посебно за развијање просоцијалних понашања на нивоу разреда; (в) у локалној средини и друштву – ниво социоекономских услова, ниво конфликта и агресивних испољавања и ниво безбедности. Као повезане социјалне процесе који паралелно делују у породици, школи и широј средини, издвојили смо: (г) недостатак кохезивности (хаотичност) и непосвећености решавању проблема; (д) недовољна укљученост значајних одраслих у процесе социјализације и васпитавања деце, (ђ) поремећен систем вредности, посебно одсуство примереног одговора на агресивна испољавања.

Већ кратак осврт на побројане факторе утицаја упућује на значај ситемски конципираних и спроведених мера и програма као што су, на пример, „пакет-програми“ прилагођени узрасту детета/младе особе који истовремено делују на

породицу, школу и на шире окружење. Природа проблема је таква да настојања да се вршњачко насиље у школама смањи позива и на интервентно и на превентивно деловање. Историјски гледано, превентивни програми су се и развили на подлози интервенција заустављања насиља у конкретним случајевима и санирања непосредних последица што је, неретко, значило и недовољно времена за темељну концептуалну припрему програма, прецизирање методологије, детаљан опис интервенција и процеса имплементације, посебно за дефинисање бихевиоралних исхода који се могу евалуирати (Catalano et al., 2004). Актуелно, свест о овим проблемима и све више кумулираног знања из лонгитудинално вођених студија о развоју деце и младих, као и ригорозна научна анализа и евалуација постојећих програма усмерили су научнике у области превенције на нови приступ и поставке у креирању превентивних програма. Прва важна поставка је да су и фактори ризика и фактори који штите/оснажују дете присутни у породици, школи, односу са вршњацима, локалном окружењу и друштву – то је заједнички иментел који обезбеђује да се *негативни развојни исходи смање усредсређивањем на факторе који воде ка позитивним развојним исходима*. Друга поставка истиче важност проширења превентивних програма *померањем фокуса са једног облика проблематичних понашања и једне средине утицајности* да би се остварили ефекти повећања позитивних понашања. Трећа поставка указује на *значај животних околности* у којима деца у породици, школи и друштву одрастају, а посебно на интеракцију детета са различитим сегментима средина у којима борави и развија се. Четврта поставка истиче значај *деловања на социјалне и срединске факторе* који утичу на успешно овладавање развојним задацима (Catalano et al., 2004).

Из нешто другачијег угла посматрано, испољавање вршњачког насиља у школи и настојање да се у његовом спречавању ангажују сви релевантни актери можемо третирати и као „позив“ да се благовремено предупреди развојна прогресија од испољавања насиља према вршњацима ка озбиљном преступничком понашању у широј друштвеној средини. Наиме, како антисоцијална понашања у школском периоду, посматрано кроз оквир индивидуалног животног циклуса ученика-силеције – неретко представљају прву степеницу ка даљем делинквентном па и криминалном понашању, превентивно деловање има непосредни значај и за породице ових ученика, за школу и за ширу друштвену средину. Управо у том заједничком интересу видимо значајни потенцијал за имплементирање системски обухватних и на савременим поставкама утемељених превентивних програма.

Литература

- Arseneault, L., Milne, B., Taylor, A., Adams, F., Delgado, K., Caspi, D. & Moffitt, T. (2008). Being Bullied as an Environmentally Mediated Contributing Factor to Children's Internalizing Problems: A Study of Twins Discordant for Victimization. *Pediatric Adolescent Medicine*, Vol. 162, No. 2, 145-150.

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman and Company.
- Batsche, G. & Knoff, H. (1994). Bullies and Their Victims: Understanding a Pervasive Problem in the Schools. *School Psychology Review*, Vol. 23, No. 2, 165-174.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in Schools and Exposure to Domestic Violence. *Child Abuse & Neglect*, Vol. 27, No. 7, 713-732.
- Baldry, A. & Farrington, D. (1998). Parenting Influences on Bullying and Victimization. *Legal and Criminological Psychology*, Vol. 3, No. 2, 237-254.
- Baker, J. (1998). Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. *Journal of School Psychology*, Vol. 36, No. 1, 29-44.
- Benbenishty, R. & Astor, R. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New York: Oxford University Press.
- Bennett, W. J., Diiulio, J. J. & Walters, J. P. (2010). Moral Poverty Theory. In F. Cullen & P. Wilcox (Eds.), *Encyclopedia of Criminological Theory* (pp. 83-86). Thousand Oaks, CA: SAGA Publication.
- Benson, P. L., Leffert, N., Scales, P. C. & Blyth, D. A. (1998). Beyond the "Village" Rhetoric: Creating Healthy Communities for Children and Adolescents. *Applied Developmental Science*. Vol. 2, No. 3, 138-159.
- Berger, K. (2007). Update on Bullying at School: Science Forgotten? *Developmental Review*, Vol. 27, No. 1, 90-126.
- Bowers, L., Smith, K. & Binney, V. (1994). Perceived Family Relationships of Bullies, Victims and Bullu/Victims in Middle Childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol. 11, No. 2, 215-232.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Tayler, A., Caspi, A. & Moffitt, T. (2009). School, Neighborhood, and Family Factors are Associated with Children's Bullying Involvement: A Nationally Representative Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, Vol. 48, No. 5, 545-553.
- Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H. & Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 591, 98-124. Retrieved May 28, 2014 from the World Wide Web <http://ann.sagepub.com/cgi/content/abstract/591/1/98>
- Chan, J. (2006). Systemic Patterns in Bullying and Victimization. *School Psychology International*, Vol. 27, No. 3, 352-369.
- Crothers, L. & Levinson, E. (2004). Assessment of Bullying: A Review of Methods and Instruments. *Journal of Counseling and Development*, Vol. 84, No. 4, 496-503.
- Duncan, R. (1999). Maltreatment by Parents and Peers: The Relationship between Child Abuse, Bully Victimization, and Psychological Distress. *Child Maltreatment*, Vol. 4, No. 1, 45-55.
- Elias, M. & Zinsd, J. (2003). Bullying, Other Forms of Peer Harassment and Victimization in the School: Issues for School Psychology Research and Practice. *Journal of Applied School Psychology*, Vol. 19, No. 2, 1-5.
- Espelage, D. & Asidio, Ch. (2001). Conversation with Middle School Students about Bullying and Victimization: Should We Be Concerned? *Journal of Emotional Abuse*, Vol., No. 2-3, 49-62.

- Espelage, D. & Swearer, S. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here. *School Psychology Review*, Vol. 32, No. 3, 365-383.
- Fraser, M. (1996). Aggressive Behavior in Childhood and Early Adolescence: An Ecological-Developmental Perspective on Youth Violence. *Social Work*, Vol. 41, No. 4, 347-361.
- Gašić Pavišić, S. (2004). Mere i programi za prevenciju nasilja u školi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Br. 36, 168-178.
- Gorman Smith, D., Henry, D. & Tolan, P. (2004). Exposure to Community Violence and Violence Perpetration: The Protective Effects of Family Functioning. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, Vol. 33, No. 3, 439-449.
- Hoglund, W. & Leadbeater, B. (2004). The Effects of Family, School, and Classroom Ecologies on Changes in Children's Social Competence and Emotional and Behavioral Problems in First Grade. *Developmental Psychology*, Vol. 40, No. 4, 533-544.
- Khoury Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A. & Zeira, A. (2004). The Contributions of Community, Family, and School Variables to Student Victimization. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 34, No. 3-4, 187-204.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. & Puura, K. (2001). Psychiatric Disorders and the Use of Mental Health Services Among Children Involved in Bullying. *Aggressive Behavior*, Vol. 27, No. 2, 102-110.
- Levitt, S. (1997). *Juvenile Crime and Punishment*. NBER Working Paper No. 6191, Retrieved February 10, 2014 from the World Wide Web <http://nber.org/papers/w6191>
- Maccoby, E. (2000). Parenting and Its Effects on Children: On Reading and Misreading Behavior Genetics. *Annual Review of Psychology*, Vol. 51, 1-27.
- Milić, A. (2007). Porodica, škola i mladi u globalnim i lokalnim tranzicijskim kretanjima. U N. Polovina i B. Bogunović (ur.), *Saradnja škole i porodice* (str. 13-28). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Olweus, D. (1980). Familial and Temperamental Determinants of Aggressive Behavior in Adolescent Boys: A Causal Analysis. *Developmental Psychology*, Vol. 16, No. 6, 644-660.
- Olweus, D., Limber, S. & Mihalic, S. F. (1999). *Bullying Prevention Program: Blueprints for Violence Prevention, Book IX*. Retrieved January, 20, 2014 from the World Wide Web www.colorado.edu/cspv/blueprints/modelprograms/BPP.html
- Patterson, G., DeBaryshe, B. & Ramsey, E. (1989). A Developmental Perspective on Antisocial Behavior. *American Psychologist*, Vol. 44, No. 2, 329-335.
- Paul, J. & Cillessen, A. (2003). Dynamics of Peer Victimization in Early Adolescence: Results from a Four-Year Longitudinal Study. *Journal of Applied School Psychology*, Vol. 19, No. 2, 25-43.
- Polovina, N. (2014). Porodični faktori povezani sa vršnjačkim nasiljem u školama. *Uzdanica*, God. 11, Br. 1, 63-72.
- Polovina, N. i Žegarac, M. (2008). Ekosistemska analiza funkcionisanja siromašnih porodica u kontekstu školovanja njihove dece. U S. Gašić Pavišić i S. Joksimović (ur.), *Obrazovanje i siromaštvo u zemljama u tranziciji* (str. 143-165). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Polovina N. i Đerić, I. (2009). Obrazovanje roditelja i izloženost učenika vršnjačkom nasilju u školskoj sredini. *Temida*, God. 12, Br. 4, 59-77.

- Popadić, D. i Plut, D. (2007). Nasilje u osnovnim školama u Srbiji – oblici i učestalost, *Psihologija*, God. 40, Br. 2, 309-328.
- Raine, A. (2002). Biosocial Studies of Antisocial and Violent Behavior in Children and Adolescents: A Review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 30, No. 4, 311-326.
- Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and Victimization: Prevalence and Relationship to Gender, Grade Level, Ethnicity, Self-Esteem, and Depression. *Adolescence*, Vol. 38, No. 152, 742-746.
- Sheehan, H. (2010). *The "Broken Home" or Broken Society: A Sociological Study of Family Structure and Juvenile Delinquency*, Retrieved February 10, 2014 from the World Wide Web <http://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=socssp>
- Smith, P. & Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons from Two Decades of Research. *Aggressive Behavior*, Vol. 26, No. 1, 1-9.
- Smith, P. & Myron Wilson, R. (1998). Parenting and School Bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 3, No. 3, 405-417.
- Smokowski, P. & Holland Kopasz (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children & Schools*, Vol. 27, No. 2, 101-110.
- Spriggs, A., Iannotti, R., Nansel, T., Haynie, D. (2007). Adolescent Bullying Involvement and Perceived Family, Peer and School Relations: Commonalities and Differences across Race/Ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 41, No. 3, 283-293.
- Sullivan, J. C. & Hirschfield, P. (2011). Problem Behavior in the Middle School Years: An Assessment of the Social Development Model. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, Vol. 48, No. 4, 566-593.
- Swearer, S. & Dol, B. (2001). Bullying in Schools: An Ecological Framework. *Journal of Emotional Abuse*, Vol. 2, No. 2-3, 7-23.
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagle, J. W. & Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial Correlates in Bullying and Victimization: The Relationship between Depression, Anxiety and Bully/Victim Status. *Journal of Emotional Abuse*, Vol. 2, No. 2-3, 95-121.
- Theokas, C. & Lerner, R. (2006). Observed Ecological Assets in Families, Schools, and Neighborhoods: Conceptualization, Measurement, and Relations with Positive and Negative Developmental Outcomes. *Applied Developmental Science*, Vol. 10, No. 2, 61-74.
- Walden, L. & Beran, T. (2010). Attachment Quality and Bullying Behavior in School-Aged Youth. *Canadian Journal of School Psychology*, Vol. 25, No. 1, 5-18.
- Weiss, B., Dodge, K., Bates, J. & Pettit, G. (1992). Some Consequences of Early Harsh Discipline: Child Aggression and a Maladaptive Social Information Processing Style. *Child Development*, Vol. 63, No. 6, 1321-1335.
- Youngblade, L., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I. C. & Novak, M., (2007). Risk and Promotive Factors in Families, Schools, and Communities: A Contextual Model of Positive Youth Development in Adolescence Pediatrics. *Pediatrics*, Vol. 119, No. 1, 47-53.
- Zukin, S. (2006). Jane Jacobs: The Struggle Continues. *City & Community*, Vol. 5, No. 3, 223-226

Нада Половина

Подаци о аутору

Др Нада Половина је научни саветник Института за педагошка истраживања у Београду.
E-mail адреса: npolovina@ipi.ac.rs

STRIVING FOR BETTER EDUCATION – – WHAT CAN WE LEARN FROM ARTS¹

Abstract *Education should be the most important production factor in the society. This view should be a key factor in understanding the future role of higher education, especially the university as an institution, as a symbol of carriers of ideas, but also as a repository of spiritual, intellectual and social factors for the development of the society as a whole. In the new global times, the so-called “impractical” subjects and areas are disappearing in favor of the “practical” ones. The entire body of social science and art disciplines is jeopardized. The importance of art as the universal means of communication at the global level appears as a new/old idea, and so does the importance of music in building the cultural and social structures of the community. The traditional university system is changing, and the arts are the most flexible in their ability to change, both themselves and the world around them. In order to improve the university as a system, we must ask ourselves what education can learn from art.*

Keywords: *education, university, art, music.*

ТЕЖЕЋИ БОЉЕМ ОБРАЗОВАЊУ – – ШТА МОЖЕМО ДА НАУЧИМО ОД УМЕТНОСТИ

Анстракт *Образовање би требало да буде најважнији производни фактор у друштву. Овакав став представља кључни аспект разумевања будуће улоге високог образовања, посебно универзитета као институције, као симбола носиоца идеја, али и као спремишта духовних, интелектуалних и социјалних чинилаца важних за развој целокупног друштва. У новим временима глобализма, тзв. “непрактични” предмети и области нестају у корист “практичних”. Друштвене науке и уметничке дисциплине су угрожене. Значај уметности као*

1 This work is part of the research project No. 47004 funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of Serbia.

универзалног средства комуникације на глобалном нивоу, као и значај музике, појављује се као нова/стара идеја у процесу изградње културне и друштвене структуре заједнице. Традиционални универзитетски систем се мења, а уметности су најфлексибилније у способности мењања себе и света око себе. У циљу побољшања универзитета као система, морамо да се запитамо шта образовање може да научи од уметности.

Кључне речи: образовање, универзитет, уметност, музика.

СТРЕМЛЕНИЕ К БОЛЕЕ КАЧЕСТВЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ - - ЧЕМУ НАС УЧИТ ИСКУССТВО

Резюме Образование должно быть самым важным производительным фактором в обществе. Данное положение является ключевым аспектом понимания будущей роли высшего образования, особенно университета как учреждения, как символа носителя идей и хранилища духовных, интеллектуальных и социальных ценностей, значительных для развития общества в целом. В последнее время глобализма, так называемые „непрактичные“ предметы и области уступают место „практическим“. Общественные науки и художественные дисциплины находятся под угрозой исчезновения. Значение искусства как универсального средства общения на глобальном уровне, а также значение музыки проявляются в виде новой / старой идеи в процессе строительства культурной и общественной структуры сообщества. Традиционные университеты меняются, а искусство является наиболее гибким в способности изменения себя и окружающего мира. В целях улучшения университета как системы, мы должны спросить себя, что образование может извлечь из искусства.

Ключевые слова: образование, университет, искусство, музыка.

Two cultures and the scientific revolution

*The man that hath no music in himself,
Nor is not mov'd with concord of sweet sounds,
Is fit for treasons, stratagems, and spoils;
The motions of his spirit are dull as night,
And his affections dark as Erebus:
Let no such man be trusted.*

(W. Shakespeare, The Merchant of Venice (V, i, 83-85))

If the right to know serves as the general premise, then the university represents a center that develops understanding of universal human rights, value systems, traditions and future planning. In short, the university is a holder and repository of spiritual, intellectual and social factors for the development of the society as a whole. Alas, in the new global age, the age of the deep social and economic crisis where everything is economized, the new doctrine of education advocates reducing or eliminating the so-called “impractical” subjects and fields in favor of the “practical” and “cost-effective” ones. Of course, the whole thing is about money, not about some deeper and more significant issues. The development and survival of the social sciences and art disciplines, but also of the whole concept of the education in the new millennium, are becoming endangered. More than half a century ago, in 1959, the British scientist and writer Charles Snow (1905-1980), in his famous lecture “The Two Cultures and the Scientific Revolution” (Snow, 1959), spoke about the split that exists between the natural and social sciences, in the new age this split is even more distinct and pronounced.

The new millennium is marked by rapid and sudden changes of the world as we know it. Particularly difficult is a severe acceleration, abrupt changes which lead to the “thickening” of time. We witness an astriction of the social environment, compression of space and time. The *zero wave* (hunter-gatherer economy) took hundreds of thousands of years, the *first wave* (agricultural revolution) lasted thousands of years, the *second wave* (the rise of civilization) took about three hundred years to exhaust. The *third wave*, the post-industrial society, was marked by a most rapid development of information technology (Toffler, 1980). These dramatic changes are now taking place annually, influencing mostly the field of culture, spiritual heritage of man and his own lifestyle. The modern man seems not to be ready for this rapidly changing world, because, so far, it represents the deepest social change, in which we are losing points of the social and psychological support on which civilization rests. All these testify to the urgency of the contemporary search for meaning. The need for meaning is often expressed through a myriad of superficial symptoms - the loneliness, guilt, self-alienation, the sense of incompleteness, loss of direction or motivation, depression, moodiness, sexual insecurity, identity crisis, aggression. Although superficial, these symptoms may be so upsetting that many people will try to mitigate them without delay, neglecting the underlying cause. *“Arts could also serve as a storage point - for those who are willing to join them as something more than mere entertainment or esoteric cult itself - for those who are willing to take them as a “tool of providence” and to “study”, just as people in the sixteenth century studied the Luther’s translation of the Bible”* (Bejdžent, Li i Linkoln, 1994).

However, in the wake of the “conceptual” era, in which the future will increasingly belong to the activities of the right hemisphere of the brain (empathy, inventiveness, planning, and connecting on a broad level, cooperation, understanding), the need for the humanities is increasing all the more. Artistic disciplines in our curricula must be preserved at all costs, as it was said by Professor Snow, even in an era of economic crisis, as even the ancient Greeks knew - they believed that music helps young people to develop into productive and good citizens of the polis. In Mesopotamia, India, China,

Ancient Greece, it was believed that the power of music affects matter, and the matter affects thoughts, emotions, harmony of body and movement, determining the direction of human thought and activity. As the force that determines the character of the people, according to the ancient civilizations, music determines the direction of the development of a nation, or the civilization. In the hands of the evil, it means the destruction of civilization, however, in the hands of the enlightened it signifies entering a golden age of peace and prosperity. The Chinese emperors checked the state of their empire by the uniformity of tuning instruments and the quality of the music that was performed. According to Pythagoras, the whole universe of heavenly bodies is moving according to the laws of music ("music of the spheres"), while learning music was compulsory in the education in the ancient Greece. Plato believed that the state of the music reflects the situation in the state and the country.

Evidently, the importance of art, especially music as a universal means of communication on a global level, has been recognized since ancient times. The role of music is important in building the cultural and the social structures of the society, but it is also one of the best ways to promote education in a particular country and in the world in general (artists are an outcome of the successful university education, they become a national brand). Art can, in the most natural and the least painful way change people and the world around them, and, as such, can serve as a model for change in the education of a new era. In fact, we can ask ourselves, what can education learn from the arts?

At the beginning of the 19th century in Boston, USA, the arts were introduced into the educational programs, because it was believed that knowledge of the art was important for every citizen. There were two reasons for this: it meant that every educated person should possess knowledge of art as an integral part of their education, but also the knowledge that the so-called "manual arts" (music and painting) are good for developing fine motor skills, good for improving education of workers during the industrial expansion (Small, 1996). We now know that active involvement in arts improves the use of the right hemisphere of the brain and lateral thinking in general, which is important in the conceptual age of the third millennium, as a key to creative thinking. It is proved that for all types of intelligence that are identified, "change of consciousness" is most influenced by music and rhythm. This effect is called the "Mozart effect" and describes the great influence of music on human physical and mental health (Saks, 2010). In 1982, an American musician, Don Campbell continued to study the physiology of the brain, following up the pioneering work of a French scientist Alfred Tomatis, who argued that the ear plays a key role in the overall mental and physical health. Experience has shown that certain pieces of classical music strengthen the mental and physical health, reduce stress, improve memory and consciousness, as well as the complete balance between the body and the mind. Music helps in the treatment of hearing disorders, attention deficit, dyslexia and autism and Campbell is urging parents, teachers and doctors to take advantage of the effects of music in raising happier, healthier and more focused children and youth (Isaković, 2010).

Neuroscientists have also found that our thoughts, in addition to all other factors, are formed and influenced by the aesthetic factor, which means that our innate and acquired aesthetic capacity determines the course of our thoughts and thought processes. Research also suggests that musical rhythm improves the visual processing of information. The research team led by the psychologist Nicolas Escoffier, the National University of Singapore have provided evidence that musical rhythm “synchronizes and facilitates the processing of complex stimuli.” Through this synchronization individuals can feel collective experience about their environment and learn that it is possible to feel, think and act like one. Their research suggests that rhythm (eg. in the form of drum rhythm, which plays continuously as in military ceremonies) helps you quickly understand what you are looking at. It has been shown that listening to rhythms increase mental alertness, leading to increased attention. In addition, it has been proven that listening to music only, with no physical movement, activates motor systems in the human body, and it seems that our imagination is just as powerful as our physical movement in space (Sachs, 2010). Human beings have an innate ability in creativity, and this sublime factor makes this 1% of our genetics that separates us from the closest related primates. This capacity allows us to create a wide range of output information from humble input, to combine the different domains of information in order to obtain the desired results (cross-connections in the brain) to think abstractly and develop numerous types of communication, including speech and music. The original speech “musilanguage”, was a combination of singing and speaking voices. Emotions are also a product of specialized brain cells that mankind has fifty times more than the primates, so we use different types of verbal and non-verbal communication, primary emotions. It is the same emotion that is an essential tool in all kinds of arts, especially music, the trump card that should be used at all levels of education.

Art as the means of an increasing education attraction

The American reformer and theorist in the field of education, John Dewey (1859-1952), once said that the new concept of education leads to a new model in practice (Dewey, 1939). There are various arguments in favor of increasing the attractiveness of education through arts. First, artistic practice in educational institutions, if present, enhances intercultural understanding among participants in the educational process, provides a sense of enjoyment in what they are doing, strengthens the identity of the individual and the group, encourages self-development and quality learning. An improvement in the research capacity of observation, reflection and imagination comes spontaneously and with better results. New, creative methods of learning are possible through arts, including improved visualization, more powerful motivation, enhanced focus, better communication, critical thinking at the higher level. We have already seen how musical rhythm improves perception and concentration.

Numerous debates have been held about the role of art in the public education system (private situation is different). For several years in the world's educational system the reduction of the role of teaching art has been observed, but at the same time the increasing needs exactly for those same arts in the formation of a healthy society of the 21st century has been perceived. One of the reasons, for example in the case of the U.S., is a high price, hundreds of millions of dollars paid for works of art that in the early eighties were available to 65% of young people in public education. Since then, the percentage has decreased, as well as financing, and those children who are now parents, are faced with the loss of objects of art in education of their children. Instead of progress, and a higher percentage of availability, the society is regressing in every way. In terms of financing and the use of art we will deal with the example of the United States, indicative in the development trends in this field.

Entering the new millennium, the new technologies did not bring popularization of high art, as one might expect. On the contrary, the peak and the rise of general, global trend of interest in art took place in the mid-twentieth century. This was noted by the State Arts Agencies, SAA, established in America by the National Fund for the Arts (National Endowment for the Arts, NEA), which was created by the Congress in 1965. Three elite foundations, Ford, Rockefeller and Carnegie, inspired the establishment of the NEA Foundation, with the idea of supporting artistic programs and employing the economy in the service of performing arts. The mission of the NEA was to support the state of the art, advanced learning culture, and to strengthen the position of art in local communities throughout the state. Its slogan was "The great country deserves the great art." NEA and SAA were then guided by the "elitist" assumptions: that the support of the high performance and artistic achievements, the *high art*, is of the great benefit to Americans as individuals and the society as a whole. The idea was to support high art as a national priority, not leave it to the private sector.

The founders have followed the logic that "if you build, they will come", believing that the average American would learn to appreciate and love the high art, if it is available to them. In this way NEA financed many institutions of the high artistic value (symphony orchestras, ballet and opera companies, museums). This system in NEA and SAA operated for ten years, until the mid-seventies, when many non-profit arts organizations appeared, and instead of visiting a top musical and theatrical events, the Americans stated their own needs to participate in artistic events. Which, of course, was not the same. "Populist" objections to the original policy in the arts were that the art of small communities were neglected, that most Americans have not benefited from government investment in elite art institutions. NEA and SAA too narrowly understood how Americans benefit from the arts, voting for the support of the "highest and best level" (Isaković, 2010). The degradation of the original high art idea continues today. Local communities of the multicultural society of America meet the needs of the arts locally. Provincialisation nowadays coincides with the general trend in the U.S. of losing interest in knowledge. According to Susan Jakoby, author of "The Age of American Unreason", anti-intellectualism in America takes the shape of an epidemic. Not only are Americans

ignorant of the basic facts that make the modern world, but they think that all this does not matter. The radical slogans “A lot of learning is dangerous” and “There are no facts, only opinions”, fit into the strategic-political role of the United States, where culture flowers only in the service of the geostrategic national interests. On the other side of the ocean, in Great Britain, studies show that students who have the artistic practices of any kind, extend a positive impact on their colleagues, while spreading a positive opinion of their institution, which is reflected in the reduction of drop-outs. The results so far are still in check, but we can identify a shared sense of achievement, purpose, and joy in progress, much more than in institutions where there is no art practice. Educational activities in which the new challenges and exploring new areas and new people create a social network in a different way than usual are highly rated among young people. Arts and culture are essential components of a comprehensive education that develops the full potential of personality. Thus, art education or art in / for education represents a universal human right.

Arts learning opportunities have been diminishing over the last thirty years, both in school and outside. Building arts appreciation involves giving people the skills and knowledge to have rich encounters with art, the ability to see, hear and feel what art has to offer, to create within an art form, to understand the historical and cultural context of works of art and to interpret and draw deeper meaning from works of art. Individuals who experience and learn about the arts at a young age are likelier to reap those benefits over their lifetimes (Booth, 2010). The key to lifting demand for the arts may well lie in reversing the long decline in arts learning, both in and out of schools.

Recognizing this factor in the new millennium, the UNESCO created *The UNESCO Road Map for Arts Education* in 2006, which deals with the possibilities of governments and local communities to promote and activate the “art for all” movement. Studies have shown positive effects of learning artistic disciplines, which influence skills and social behavior of young people, but also the attractiveness of education and curriculum in general. The UNESCO considered that arts education and arts should be accessible to everyone, especially in those areas that have achieved and have shown positive results. For example, daily involvement in the arts education process develops communication capabilities and emotional development of students, better connections between students and teachers, which other curricula do not achieve. Also, the arts improve the social climate of educational institutions, reducing negative social interactions and antisocial behavior. Turning a high-level art system into a part of the educational institution creates an aura of a curriculum, which is why the institution becomes more attractive to students and potential sponsors.

The UNESCO’s *Road Map for Arts Education* consists of ten indicators of quality in arts education for all: active partnerships between schools and arts organizations, and between teachers, artists and community; shared responsibility in the planning, implementation, assessment and evaluation of the results; the possibilities of public performances, exhibitions and presentations; the combination of advancement in a specific art form (art education) with an artistic and creative approach to learning, social

change, multicultural environment (education through art). Other indicators include the skills for critical thinking, problem-solving on the go and taking risks, with an emphasis on collaboration. A flexible structure in teaching and permeable “boundaries” accessible for all are recommended, as well as detailed strategies for identifying, controlling, evaluating and reporting of results. As a very important moment, there is a requirement of continuous professional development and achieving new competencies for teachers, artists and community, which is one of the characteristics of the paradigm of education in the new era. Thus, interdepartmental cooperation and responsibility of the Serbian Ministry of Culture and the Ministry of Education are recommended in the implementation of new or renewed programs in the synergy of both ministries, the synergy of art and education, implemented in the best way in order to have high standards widely available. If the greatest challenges of the new century lie in the increased need for creativity in multicultural communities, this requirement corresponds to an effective arts education. The applicability of artistic disciplines in education, learning and acquisition of skills has already been demonstrated, as well as the possibility that through the arts diverse communities are more easily integrated into a multipolar world.

What does art teach us

In music, there are endless possibilities of interpretation of the same notes, however, this also applies to other artistic fields. The central core of the art are the diversity and the variation. Art teaches the interdependence between form and content, but also the importance of imagination, creativity and the use of all senses and sensibilities in their complexity of their inter-relationships. Facts and quantification are not the only means through which it is possible to conquer and retain human knowledge. Of course, it is important to know how to read, write, count, use the computer, but these skills do not include everything that is knowledge or the way in which this knowledge is acquired. Through music we feel the quality of the living experience that cannot be measured by numbers. The territory where the speech ceased to exist is not the limit of what we know. In this fluidity and transcendence there is beauty, but also a great challenge for the organizational structure of future cases of artistic kind of education.

Art teaches us the flexibility and adaptation, it teaches us that everything is interconnected, that everything affects everything, that there is no form without content, nor content without form. It teaches us that the nuances are important, they form one important difference between good and outstanding teachers. Art teaches us the importance of time for enjoying in some experience. We live in a time of general rush, pushing us all to tight deadlines, efficiency and effectiveness, but the arts are time-bound and defined - concert halls, museums, theatres are places where you gain valuable experience without rushing (Isaković, 2007). Finally, as already mentioned, in its highest form, art becomes science and the science of education can learn from the arts that every educational field is the potential field of art. Thus art becomes a model for

successful education, but not only education. The new doctrine of economic practicality will have new economic and business models, based on the “emotional economy”, as it is proved that humans are firstly emotional, and then rational. *Emotional marketing*, based on mythical archetypes, is the future of marketing. Factors of emotional connection to the identification of the art as the known brand, produce joy and pleasure and are strong driving forces. Playing on the emotions of the heart rather than the logic of the brain, marketing in the new millennium just needs to apply the attributes of the art “products” which it advertises (Isaković, 2010). The art also teaches that there is more than one answer to every question, and more than one solution to every problem (Eisner, 2002).

According to Bernard Shaw, “Those who can, do; those who cannot, teach “. The role of active musicians in the general education process is known as the “teaching artist” (artist- lecturer) and is defined as “an active professional artist with additional skills, curiosity and sensitivity for training”, which can be incorporated into a wide range of educational practices through the arts. Artists - teachers, like all of us, are mainly multidisciplinary products of the world of art and science, who work and teach in both spheres. The power of artist- lecturer lies in creative and innovative responses to specific goals, opportunities, challenges, without reliance on narrow set curricula. Often they do not fit into the narrow established categories of teaching jobs. In addition to traditional teaching techniques and skills in the new century, it is necessary that artists and teachers focus on new technology and media as well as online teaching techniques. New technologies allow easier communication between teachers, artists, scientists, and large student population, but they still cannot replace the power and quality of live spoken word and human interaction. While computer art is gaining more space in the curricular, still it is no substitute for real, live art. Often this difference comes from the lack of experience and inadequate technological - pedagogical education, where teachers and academic world have to decide what remains to be done.

Our resources and opportunities - where, whether, how?

In the present context of deep socio-economic world crisis, the priorities should be reviewed and possibly the content and form of art modified. For example, young people are consumers of art every day, but their art is presented through a variety of media, very different from those used by their parents - through television, video games, movies, the Internet. In the process of education, the definition of art presupposes an opera, ballet, music in the concert hall, the so-called “serious music”, and only products of the Western civilization art music. “Eurocentric” representation of music loses its primacy in polycentric multicultural global world, where everything is available “on click.” Young people listen to and buy less “classical” music of European composers, or as they call it “music of dead white European males”. Of course, this formulation applies to the American youth, but in the European youth surveys, a similar definition would be received. Why is the “high art” losing the race to other forms of artistic activity?

The answer lies in the fact that the so-called participation in the arts has become the measure of artistic activity in the non-art education. Those who attend art schools are an exception but participation in art today is something else, entirely (Isaković, 2012). The idea of the transcendence of art which makes you a better person and raise the moral standards of society, improving social skills and changing the basic human value system for the better has created a gap between the idea and the society itself which is in continual transition and constant change.

Quality education available to all is the goal we should strive for in the new millennium of knowledge and information, and the quality can be promoted through the introduction of arts education on a wider basis. The link between classical education (schools, colleges) and musical performing arts must be stronger. To answer to the challenges of the educational system based on new technology, and to give equal opportunity to fine arts to ennoble, it is necessary that the education system be treated as production (Druker, 1991). After all, the "production" of top scientists, artists, professionals, should be the most important, most fundamental productive sector of a community. In keeping with the times, new scientific knowledge, modern technologies, but without losing the old ones – already tried and tested values of art and culture - the education system should be changed with regard to: the treatment of education - considered an investment in superior education, not an expense, because each type of investment is being repaid; educational content – new approaches, plans and programs, tailored to the new millennium, and modern methods for approaching international standards and successful breakthrough on the world market; the way of education – improving the outdated methods and techniques, and more modern organization of the school system which makes possible for students to form into professionals, well prepared for successful professional activity in the country and in the world. The talent is assumed here *sine qua non!* Holders of the educational process – teachers and trainers at all levels – must be ready for and open to their further training and specialization, because only then will they be ready to accept and educate our young talents. Finally, it is necessary to pay attention to the subjects of education – in addition to paying attention especially to the young talents through education, the arts should be accessible to those who are not professionally involved in art, because this is how the future knowledgeable and educated audience (whose absence has long been acutely felt in the world) will be created. Keith Diggle distinguishes two groups in the arts audience: *available* audience (*Attenders* who have a positive attitude towards art and express it through cultural participation, and *Intenders* who have a positive attitude towards art but do not attend cultural events) and *unavailable* audience – *Indifferent* who do not have attitudes towards arts neither the desire to attend cultural events, and *Hostile* who have a negative attitude towards arts and do not visit or have intentions to attend events in the field of culture and arts (Digl, 1998). Quality education should work on the second group, because, after all, the world has recognized the healing power of art. For example, business managers and brokers are taking classes of instruments in their spare time and they practice seriously because it has been proven that this is a safe road to the full recovery of the nervous

system after a stressful day. At the same time, excellent managers are being compared to great conductors.

Besides educational institutions, many cultural life participants can play a role in developing knowledge for which there is a social need – in this case, the need of evidence about effective ways to reach through arts more schools and generally young population. The Institute for the Study of Cultural Development in Serbia (Zavod za proučavanje kulturnog razvitka Srbije) is one of them. Researches followed by studies *Cultural life and the needs of high school students in Serbia* and *Student cultural life and cultural needs in Serbia* were conducted in 2010. and 2011. by mr Slobodan Mrdja from the Institute for the Study of Cultural Development in Serbia in order to determine the cultural habitus of youth in Serbia. The high school survey included 56 high schools in 33 towns in Serbia in the period from March to May 2011. Of the planned 3,000 respondents 2,439 were surveyed, which makes 81.3% of the sample implementation. The university study survey was carried out at universities in the period from November 1 to December 25, 2010. Of the planned 1,500 respondents 1,096 students were surveyed (73.1% of total sales).² The studies obtained a lot of information about student's interests in the field of culture, what they read, watch and listen, their interest in art, cultural needs and participation, which make a kind of youth cultural styles. Unfortunately, the research shows that the major social changes in recent years of transition in Serbia, especially destruction of the traditional values, were devastating for the young people, their current situation and life perspective. Research has shown that most young people take part in cultural life as a passive consumer of products of the culture industry (mass culture). Active and interactive participation in some kind of creation in culture and arts is reduced to individual cases. Mostly students' participation in some kind of creating in culture is reduced to individual cases involved in writing (literature), painting and photography (by 7.2%), due to the lack of interest (44.9%) and lack of free time (31.4%), which were the factors that most influenced the non-participation. As gender structure, it was found that women significantly more participate in the cultural life than men. High school results are equally disappointing. Most high school students do not effectively participate in cultural life. Only 8.5% of them ever visited cultural programs. Over 85% of high school students do not participate in cultural production. Only 11.7% of students occasionally engage in some form of literary creation (writing), every tenth student sometimes plays, plays, dances, and 9.9% of them draw, paint and sculpt. There lies the challenge for the Serbian education and educators in the times to come.

As for continuing professional development and achieving new competencies for teachers in the modernized universities, the Ministry of Education of Serbia created, for several years now, accredited seminars for further education of employees in education. Accredited seminar program of continuous professional development for teachers, educators and professionals, organized by the Institute for the Advancement of Education

² The details can be found on the Institute for the Study of Cultural Development in Serbia website (Zavod za proučavanje kulturnog razvitka Srbije).
<http://www.zaprokul.org.rs/Projekti/Default.aspx?categoryID=3>

(Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja), takes place throughout the year in eighteen categories, classified by areas of expertise for the convenience of the program selection. The programs are mostly interdisciplinary, in order to meet the interests of the different target groups. The success of the implementation, guided by the rules of professional development of teachers, educators and professionals, is independently monitored by the Institute for the Advancement of Education with collaboration of school managements and vocational training centers throughout Serbia. The Center for Professional Development in Education, which is conducting, monitoring and evaluating seminars, every year publish a catalogue. In the voluminous Catalogue of the programs of continuous professional development for teachers, educators and professionals for the school year 2012-2014 only 70 are dedicated to art programs, and from those very few to the procedures and activities enabling educators to help children and young gain essential experiences as a requirement for the creative process - procedures and activities that allow them to develop the ability to experience, understand and connect with the different artistic media and to express themselves in the auditory (speech, song, music), kinetic (movement and dance) and visual (line, color, shape, space) media. All of those are important in the development of creativity, sensory sensitivity, development of the perception and motor skills, development of the critical opinion, of empathy and humane attitudes, for the growth of the emancipated and creative personality. Although the traditional art has been underestimated in the educational system, outstanding achievements are noticed in areas traditionally referred to as "real art", as the work of art represents the pinnacle of human achievement. Arts programs certainly have to be expanded and understood more seriously.

Conclusions

Quality education with arts as an important constituent of it, available to all, is becoming increasingly difficult to achieve worldwide, due to the economic crisis. Members of the International Society for Education through Art (InSEA, UNESCO, founded after World War II) are very concerned about this, which was the theme of the 34th World Congress held in Melbourne in July 2014. The Congress was organized to ensure arts relevance for the state and private educators and institutions, philanthropists to the arts and the wider audience. At the same time remarkable cuts for arts were reported in educational budgets in England and America, creating losses in arts resources, instructors, classrooms, partnership with arts or cultural organizations. The economic crisis which creates employment crisis fuels the education crisis.

The Partnership for 21st Century Skills, a coalition of business and education leaders and policy makers, have found that education in dance, theater, music, and the visual arts helps instill the curiosity, creativity, imagination, and capacity for evaluation that are perceived as vital to a productive and innovative work force. Therefore it seems that arts education, universally valued, as integral part of education, would be, in a

way, one of the main pillars in the reconstruction of the global economy. In this light, in 2006, foreseeing the coming crisis and in order to expand its Platform for Action, the UNESCO recommended that educators and managers of educational institutions, which are supposedly the general promoters of the beneficial effects of arts education, support both the existing and the future planning of the activities in the area of arts, with special emphasis on teachers and educators. The establishment of youth cultural centers is also one of the UNESCO recommendations that were accomplished in the “golden age” of Yugoslavia. The question is, when these institutions, most of which have changed their purpose, and many of them failed, will return to their original programs? Also collaboration among educational institutions with businesses and a mobilization of the wider community are recommended, which should expand the purpose of what is happening in higher education. All the factors included, from government to NGOs, could enhance a successful implementation of new arts study programs. This primarily refers to the Serbian Ministry of Education whose task is to ensure continuity and stability of projects, which, in turn, would help in the regional cooperation. It is necessary to create an umbrella document and other legal documents, in order to establish a formal basis, and therefore ensure the legal seriousness the new educational doctrine deserves.

The new millennium and the new century came with the new requirements for the labor quality - creative capacity is required, which is, the practice has been shown in some instances, most often achieved through an inclusive arts education, through which students, future leaders of development, easily acquire ability initiatives, broader perspectives and competencies necessary for the progress in the 21st century. We believe that greater involvement in the arts can empower individuals and communities. People, with their knowledge and talent, are the most valuable assets of a company or a country. Let the arts and artistic disciplines ensure that this unique capital is not wasted and let it be the potential for conducting the survival and development of the global society.

“And then, one day (Domenico Scarlatti) removed the cover from the harpsichord, sat down and played gently a quiet tune, which hardly dared to depart from the strings of the instrument, like the gentle fluttering of a dragonfly in the air, only to suddenly change the direction, upward and downward, unrelated to the movement of the fingers running quickly and chasing each other across the keyboard. The music is not born on the keys of an instrument. And how could it be, when harpsichord has the first and the last note, while the music has nor the beginning, nor the end.”

Jose Saramago

References

- Bejdžent, M., Li, R. i Linkoln, H. (1994). *Mesijansko zaveštanje* [The Messianic Legacy]. Beograd: Orbis.
- Booth, E. (2010). The History of Teaching Artistry: Where we come from, are, and are heading. *Teaching Artists Journal*. Retrieved January 15, 2014 from the World Wide Web <http://teachingartistjournal.wordpress.com/2011/01/08/the-history-of-teaching-artistry-where-we-come-from-are-and-are-heading-eric-booth/>
- Digl, K.(1998). *Marketing umetnosti* [Arts Marketing]. Beograd: Clio.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Druker, P. (1991). *Inovacije i preduzetništvo* [Innovation and Entrepreneurship]. Beograd: Grmeč.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Isaković, S. (2007). *Zubati osmeh Maksa Grafa* [The Pointed Smile of Max Graf]. Novi Sad: Prometej.
- Isaković, S. (2010). *Menadžment muzičke umetnosti* [Management of Music]. Beograd: Megatrend.
- Isaković, S. (2012). *Bemus Prepletum Mobile*. Beograd: Službeni glasnik i Muzika klasika.
- Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika 2012-2014* [Catalogue of the programs of continuous professional development for teachers, educators and professionals for the school year 2012-2014] (2012). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Saks, O. (2010). *Muzikofilija* [Musicophilia]. Beograd: Clio.
- Small, C. (1996). *Music, Society, Education*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Saramago, J. (1997). *Sedam sunca i sedam mesečina* [Baltazar and Blimunda]. Beograd: Columbus.
- Snow, C. (1998). *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. New York: Cambridge University Press.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. New York: Bantam Books.
- 2006th Road Map for Arts Education* (2006). Lisbon: UNESCO.

Подаци о аутору

Др Смилјка Исаковић је ванредни професор на Факултету за хотелијерство и туризам у Врњачкој Бањи Универзитета у Крагујевцу.
E-mail адреса: smiljkais@gmail.com

МЕТОДА ЖАНРОВСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ: КАРАКТЕРИСТИКЕ И МОГУЋНОСТИ

Апстракт *У настави енглеског језика струке наставници, поред граматике, највише пажње посвећују анализи текстова указујући студентима на конвенције и технички вокабулар који су најзаступљенији у жанровима који су типични за дискурсну заједницу. Метода жанровске педагогије је нов приступ у настави језика струке који покушава да се фокусира на реторичке особености жанрова типичних за одређену струку и на генерички интегритет текстова који се користе у настави. Овај рад ће покушати да прикаже особине ове методе представљајући теоријске постулате и дисциплине на које се метода жанровске педагогије ослања, као и могућу методологију у настави језика струке. Рад ће представити и студије засноване на експерименталној настави које показују практичну употребу ове методе. Циљ рада је да прикаже педагошке импликације учења језика струке презентовањем жанрова типичних за одређену дискурсну заједницу, као и представљање резултата који истичу релевантност и адекватност примене методе жанровске педагогије у настави језика струке.*

Кључне речи: *метода жанровске педагогије, жанр, енглески језик струке, текст.*

GENRE PEDAGOGY METHOD: CHARACTERISTICS AND POSSIBILITIES

Abstract *In English for Specific Purposes courses the teachers pay most attention, besides grammar, to text analyses, conventions and technical vocabulary most commonly used in the genres typical in a discourse community. The method of genre pedagogy is a new approach in LSP (Language for Specific Purposes) teaching trying to focus on rhetorical features typical for a certain profession and on the generic integrity of the texts used in a course. This paper is an attempt to highlight the characteristics of this method by presenting theoretical postulates and disciplines that the genre pedagogy relies upon, as well as to suggest a possible methodology for LSP teaching. Further, presented are also the studies based on experimental teaching and a practical use of this method. The aim*

of the paper is to present pedagogic implications of LSP teaching by presenting the genres typical for a certain discourse community as well as presenting the results which underline the relevance and adequacy of the use of the genre pedagogy method in teaching language for specific purposes.

Keywords: *genre pedagogy method, genre, English for specific purposes, text.*

МЕТОД ЖАНРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ: ХАРАКТЕРИСТИКИ И ВОЗМОЖНОСТИ

Резюме *В преподавании английского языка специальности, преподаватели, за исключением грамматики, самое большое внимание уделяют анализу текстов, указывая на конвенции и техническую лексику, которые наиболее распространены в типичных жанрах для дискурса данного сообщества. Метод жанровой педагогики является новым подходом к обучению языку специальности, в котором особое внимание уделяется риторическим особенностям жанров, типичных для данной специальности и особенностям текстов, используемых в классе. Авторы данной статьи пытаются показать характеристики этого метода, представляя теоретические основы и дисциплины, на которые данный метод опирается, а также указывают на возможную методологию в преподавании языка специальности. В работе приводятся результаты экспериментального обучения и демонстрируется практическое применение данного метода. Цель данной работы заключается в представлении педагогических возможностей изучения языка специальности на примере жанров типичных для дискурса определенного сообщества, а также в представлении результатов, которые подчеркивают актуальность и адекватность использования данного метода в преподавании языка специальности.*

Ключевые слова: *метод жанровой педагогики, жанр, английский язык специальности, текст.*

Увод

Студенти који долазе на курсеве енглеског језика струке организоване на њиховим факултетима имају иза себе период од десетак година учења страног језика. У току тог периода, они су научили језичке карактеристике енглеског језика и стекли су довољно вештина да могу да остваре више или мање успешну комуникацију на нематерњем језику. Циљ језика струке на терцијарном нивоу образовања јесте да настави да гради вештине комуницирања, али са нагласком на

техничке термине и фразе карактеристичне за дискурсну заједницу којој студенти теже да се прикључе по завршетку образовања. У материјалима који се користе за учење језика струке постоје одређена правила и конвенције који су типични за професионални дискурс, а који варирају зависно од жанрова карактеристичних за дискурсну заједницу. Метода жанровске педагогије као нов приступ у оквиру језика струке и анализе жанра пружа могућност да се студентима представе особине професионалног жанра, које могу да се увежбају у оквиру једне језичке вештине (само читање или само писање) или у комбинацији две језичке вештине (читање и писање), при чему студенти стичу знање неопходно за писмену и усмену комуникацију са будућим колегама.

Овај рад ће покушати да представи основне постулате методе жанровске педагогије као новог научног приступа у настави језика струке. Биће представљене дефиниције и теоријске поставке, методологија која може да се примени у настави, као и студије које описују појединачне експерименте примене ове методе у оквиру курсева језика струке.

Теоријске поставке

Метода жанровских инструкција (енг. *GBI – genre-based instruction*) или метода жанровске педагогије (енг. *GBP – genre-based pedagogies*) представља приступ подучавању језика помоћу жанрова. Према Хајланду, жанровска педагогија „подржава ученике унутар контекстуалног оквира за писање који првенствено истиче значења и типове текстова који су актуелни у одређеној ситуацији“ (Hyland, 2003: 25-26), што за студенте представља јасно и систематично објашњење начина на који језик функционише у друштвеним контекстима. Жанровски приступи учењу језика нуде најефикаснији начин приступу и критици културних и лингвистичких ресурса (Hasan, 1996, према: Hyland, 2003), а када представе студентима експлицитно реторичко разумевање текстова и метајезик за њихову анализу, наставници у ствари помажу студентима да виде текстове као артефакте који се могу експлицитно испитати, упоредити и деконструисати, откривајући претпоставке и идеологије између редова. Овај приступ се показао практичан и успешан за учење енглеског као нематерњег језика јер полази од претпоставке да сви писани жанрови имају одређене шеме које нису лични изрази, већ друштвено прихватљиви изрази дискурсне заједнице. Другим речима, жанрови се базирају на претпоставкама да особине групе текстова зависе од контекста у коме су ти текстови настали и да те особине могу да се опишу тако да повезују одређени текст с осталим текстовима из групе, као и с избором фразе и израза који су најчешћи у тој групи текстова. Сам језик је део друштвене стварности јер кроз понављање конвенција појединци остварују друштвене односе и комуникацију.

Полазна претпоставка метода жанровске педагогије јесте да студенти који долазе на часове језика струке имају добро знање језика, као и лексичких и

граматичких карактеристика језика, али да то ипак није довољно да лако савладају стручне жанрове. Из тог разлога, неки наставници језика струке почели су да експериментишу с овом методом. У основи „метода жанровских инструкција је учење језика засновано на резултатима анализе жанра“ (Osman, 2004: 2). Анализа жанра се овде посматра као алат који истражује структурну организацију текстова помоћу ставова и стратегија, представља статистичке податке о употреби лексичких и граматичких елемената у оквиру одређеног жанра, укључује комуникативну намеру, улогу писца и публике, као и контекст. Резултати анализе жанра, који се пре свега надовезују на учење Батије (Bhatia, 1993) и Свејлза (Swales, 1990), представљају уводни материјал за методу жанровске педагогије.

Метода жанровске педагогије, дакле, полази од организационе структуре жанра коју је неопходно препознати, научити и на крају користити, чиме се студенти оспособљавају да самостално допринесу дискурсној заједници својим вештинама које користе паралелно са знањем струке.

Методологија приступа

На основу модела Коупа и Каланциса (Core & Kalantzis, 1993), метода жанровске педагогије се састоји из четири фазе: моделирање, вођење, вежбање и независно писање. Цео приступ полази од припремљености самог наставника, који мора да стекне одређено знање о жанровима неопходним за студенте који желе да постану чланови одређене дискурсне заједнице. Наставник тражи примере тих жанрова и анализира их путем анализе жанра. Анализа жанра пружа наставнику одређени број стандардизованих генеричких контекста, као и конвенције неопходне за идентификацију, креирање, интерпретацију, коришћење и коначну експлоатацију жанрова као друштвено прихватљивих норми (Bhatia, 1997). Наставник затим своје знање представља студентима, прво уопштено, па детаљније, објашњавајући структурну организацију текстова како би издвојио реторичке елементе. Студенти добијају информације о ставу као „сегменту текста који је обликован или ограничен специфичном комуникативном функцијом (Holmes, 1997) или као делу текста који користи писац (или говорник) како би постигао одређену намену унутар текста (Henry & Reseberry, 2001)“ (Osman, 2004). Циљ је да се добију информације о друштвеном и културном контексту поред самог текста ради бољег разумевања жанра. Након тога студенти упознају и стратегије као „кораке које користе аутори жанра да реализују комуникативну сврху или намеру“ (Osman, 2004: 12). Студенти проналазе ставове и стратегије у материјалу који им презентује наставник, да би након тога сами вежбали писање сличног материјала, пре коначног писања самосталног примера жанра који се оцењује и који приказује њихово коришћење генеричког знања жанра и њихову припадност одређеној дискурсној заједници. У току вежбања акценат је стављен на интерактивну корелацију између наставника и студента, јер наставник

све време „придржава“¹ студента у перформансама (Hyland, 2003). Интервенције наставника су неопходне у почетним фазама вежбања како би студент савладао одређене конвенције, али се њихов број смањује услед напретка студента, све док студент успешно самостално не савлада писање одређеног текста. Овим приступом централни оквир учења и даље су фазе у процесу писања, али је студент охрабрен да истражује и покуша да користи знање које је добио као инпут, некад и несвестан коме жанру конкретно припада (Kaur & Chun, 2005). Постоје студије (Osman, 2004; Swami, 2008) које показују да је знање студената много боље након што науче основе анализе жанра, посебно након што упознају ставове и стратегије. Такође, те исте студије потврђују премису да анализа жанра није статична и аналитична, већ динамична и иновативна дисциплина са педагошким потенцијалом. Као главни недостатак ове методе, неки научници истичу да би жанровске инструкције могле да се схвате као „рецепт теорије жанра“ (Freedman & Medway, 1994; према: Hyland, 2003: 26) или као прескриптивна метода учења (Raimes, 1991; према: Hyland, 2003), али то може да се деси, тврди Хајланд (Hyland, 2003), једино у случају немаштовитих и неискусних наставника.

Хајланд и метода жанровске педагогије

У својој књизи *Жанр и писање на страном језику*, Хајланд (Hyland, 2004) представља опште теоријске претпоставке о жанру, али такође даје и конкретне савете за рад у учионици на принципу жанровског педагошког приступа. Он говори како одредити потребе студената везане за знање о жанру, како израдити наставни план који ће побољшати свест и знање о жанру, како одабрати текстове који ће бити дати студентима као примери на часу, како припремити задатке који ће помоћи студентима да разумеју особине одређеног жанра, и како приступити писању са свим добијеним знањем о жанру. Аутор идентификује следеће фазе жанровског курса писања: идентификација контекста учења и контекста употребе, развијање циљева и намера, сакупљање и анализа примера жанра, одређивање друштвено-културног знања, редослед жанрова на курсу писања и одређивање целина за учење (Hyland, 2004). Посебно поглавље у књизи говори о предностима оваквог приступа: јасно разумевање начина планирања текстова, систематичност, заснованост на анализи потреба, постепено помагање писцима да схвате контекст и карактеристике жанра, препознавање друштвених особина, као и помоћ наставницима у њиховом развоју. Посебно се истиче последње поглавље књиге у коме Хајланд охрабрује наставнике и студенте да самостално приступе анализи жанра и сами дођу до неких нових

1 Термин „scaffold“ је први употребио Виготски (Vygotsky, 1978, према: Hyland 2003), а Хајланд га веома често користи у својим радовима као термин који означава придржавање студента на лествици која иде навише, где је држање чвршће док су перформансе студента на почетном нивоу, и стисак се смањује, односно помоћ наставника јењава како се студент пење све више на лествици и како су његове перформансе боље и напредније.

правила и сазнања, а не само да се ослоне на научено. Тиме се потврђује да метода жанровске педагогије може да има значајне импликације за наставу језика струке и да може да подстакне веома добре резултате код студената, који ће касније бити успешно употребљени у комуникацији током њихове будуће академске каријере.

Примери употребе метода жанровске педагогије

У литератури могу да се нађу студије које говоре о покушајима појединаца да употребе методу жанровске педагогије у настави. У раду ће ови експерименти бити кратко представљени, пре свега истичући методологију рада и импликације примене методе у настави.

Џасти Апа Свами (Swami, 2008) је са својим студентима извршио експеримент користећи приступ жанровске педагогије са неколико жанрова, где су примери за два жанра узети из Батијине књиге (Bhatia, 1993). Током курса који је трајао шест, односно дванаест недеља (постојале су две групе, студенти језика и студенти финансија), студенти су прошли кроз четири фазе (представљање примера жанра, анализа текстова коришћењем структуре корака и ставова, оспособљавање студената за писање, писање коришћењем стеченог знања), а своје знање приказали су на завршном тесту. Свами је користио свега неколико есеја, али са веома детаљном анализом генеричких особина. Његов закључак је да су студенти схватили и истакли велику практичну предност знања добијеног на овај начин. Такође, наставници су приметили да је овај приступ један веома моћан педагошки алат који пружа конкретну могућност да се усвоје концептуални и културни оквири како би се завршили писмени задаци изван курса на којем су подучавани (Swami, 2008). Сличан експеримент урадио је и Осман (Osman, 2004) који је 10 недеља подучавао студенте факултета за односе са јавношћу карактеристикама брошура које факултети користе за самопромоцију. Аутор је идентификовао ставове у брошурама и њихову учесталост, што је представљало основу подучавања овог жанра у четири фазе, са самосталним радом на крају курса. Студенти су брошуре проучавали у групама од по четири студента, али аутор верује да би се исти резултат постигли и да нису радили у групама. Курс је био успешан јер су студенти знатно побољшали вештину писања и веома успешно савладали подучавани жанр и његове особености. Студенти су истакли предност овакве методе пре свега у могућности да употребе језик у реалној ситуацији писања.

Закључци ових студија надовезују се на студију Кофина (Coffin, 2001), који такође тврди да су знање о жанру и генеричке особине моћан педагошки алат из седам разлога: (1) познавање жанра помаже студентима да схвате организациону структуру, (2) знање о жанру развија разумевање студената о комуникативној намери, (3) студенти постају свесни очекивања читалаца, (4) студенти постају свеснији корисници језика, (5) студенти развијају холистички приступ тексту, (6) студенти могу да пренесу разумевање жанра на друге ситуације, и (7) студенти могу

да побољшају самосвест и став према учењу језика, што је веома важно за њихове каријере једном кад изађу из учионица. Хајланд (Hyland, 2004) у својој књизи такође истиче да познавање жанрова има веома важан потенцијал подизања свести и за наставника, са значајним импликацијама и за њихово разумевање писања и за њихов професионални напредак.

У свом истраживању Брус (Bruce, 2008) нуди теоријски оквир и представља модел академског писања који се заснива на два приступа жанровске педагогије – систематској функционалној лингвистици (енг. *SFL – Systemic Functional Linguistics*) и енглеском језику струке (енг. *ESP – English for Specific Purposes*), у којима се акценат ставља на „свеобухватну когнитивну оријентацију текста“ (Bruce, 2008: 8) везану за реторичке намере и организацију информација. Три најважнија елемента оба жанровска приступа огледају се у друштвеној мотивацији и друштвеним елементима жанра, когнитивним организационим структурама и стварној језичкој реализацији дискурса (Bruce, 2008), а Брус такође нуди и модел примене приступа жанровских инструкција у академском писању.

Џон Гардинер (Gardiner, 2010) је своје истраживање примене модела учења вештине писања на принципу жанра спровео на студентима припремних програма (15 недеља *on-line* курса) пре уписа на Универзитет у Сиднеју. Након упознавања жанрова и њихове примене у писању, већина студената је оценила да је такав курс веома користан и употребљив у каснијим приликама. Интересантно је да су неки студенти и даље тражили граматику на курсу, јер је то део традиционалног учења језика. Катрин Матсуо и Грег Беван (Matsuo & Bevan, 2002) су на студијама енглеског у Јапану применили овај приступ на два курса у току једног семестра, један на коме су се фокусирали само на један жанр и други где је акценат био на неколико краћих жанрова. Студенти су имали задатак да двапут у току семестра напишу есеј, а наставници су у дневник наставе уписивали њихове коментаре током целокупног курса. Аутори сматрају да је највећа предност жанровског учења у томе што промовише не само језичке вештине и самоизражавање, већ и свест о реторичким изразима – иако писац пише да би одговорио на одређену ситуацију која је индивидуална, та иста ситуација представља један тип ситуације са типичним учесницима који комуницирају путем типичних израза карактеристичних за одређени жанр коме та ситуација припада.

Поред писања, које је најчешће заступљено у експериментима са методом жанровске педагогије, овај приступ може да се примени и на вештину читања. Ки и Руијинг (Qi & Rui Ying, 2004) су спровели своје истраживање са студентима у Кини на курсу читања на енглеском језику (два месеца, три сата недељно). Две групе од по 40 студената су учествовале на курсу читања, где је референтна група учила на традиционалан начин, а експериментална група је имала курс организован на принципима жанровске педагогије. Обе групе читале су исте текстове, али је експериментална група подучавана с нагласком на генерички интегритет текстова и реторичке елементе присутне у текстовима као особинама жанрова који су обрађивани у току курса. Аутори су дошли до закључка да учење на принципима

жанра помаже студентима у брзини читања и разумевању карактеристика жанра, мада не и у разумевању самог садржаја текстова. Сва ова истраживања истичу предност упознавања студената с карактеристикама жанра у учењу страног језика, без обзира на вештину на коју се ставља акценат.

Закључак

Метода жанровске педагогије не представља посебан начин писања или читања, већ упознаје студенте са контекстуалним оквиром за писање или читање које је карактеристично за одређену дискурсну заједницу. Поред граматичких и лексичких шема које су обично познате студентима на терцијарном нивоу образовања, ова метода је добра основа за наставнике језика струке да презентују и науче студенте основама и карактеристикама текстова и жанрова који су део стандардизованог професионалног дискурса. Студенти се кроз примере жанрова обучавају за самосталну употребу жанра, а наставници своје знање из анализе жанра постепено и детаљно преносе студентима, истичући реторичке особине текстова и њихов генерички интегритет. Жанровска педагогија полази од чињенице да ће студенти бити успешнији уколико тачно знају како изгледа циљни дискурс, али уз могућност креативности и критичности у процесу учења тог и таквог дискурса. Примена овог метода у настави језика струке понудила би студентима конкретна знања у области писаног дискурса и пружила им прилику да успешно комуницирају са припадницима дискурсне заједнице којој желе да припадну након завршетка образовања.

Литература

- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Setting*. London: Longman.
- Bhatia, V. K. (1997). The Power and Politics of Genre. *World Englishes*, Vol. 16, No. 3, 359-371.
- Bruce, I. (2008). *Academic Writing and Genre: A Systematic Analysis*. London: Continuum.
- Coffin, C. (2001) Theoretical Approaches to Written Language. In A. Burns & C. Coffin (Eds.) *Analyzing English in a Global Context* (pp. 93–122). London and New York: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (1993). *The Powers of Literacy: Genre Approaches to Teaching Writing*. London: Falmer Press.
- Gardiner, J. (2010). *Student Perceptions of the Writing Skill Transfer from Genre-Based Direct Entry Programs to University Courses*. Retrieved October 04, 2013 from the World Wide Web <http://sydney.edu.au/cet/docs/research/Student%20perceptions%20of%20the%20writing%20skill%20transfer%20from%20genrebased%20direct%20entry%20programs%20to%20university%20courses.pdf>
- Hyland, K. (2003). Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process. *Journal of Second Language Writing*, Vol. 12, No. 1, 17-29.

- Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Kaur, S. & Chun, P. S. (2005). Towards a Process-Genre Based Approach in the Teaching of Writing for Business English. *ESP World, Online Journal for Teachers*. Retrieved October 01, 2013 from the World Wide Web
http://www.esp-world.info/articles_11/Sarjit-poon2.htm
- Matsuo C. & Bevan, G. (2002). Two Approaches to Genre-Based Writing Instruction: A Comparative Study. *Japan Association for Language Teaching National Conference*, Retrieved October 05, 2013 from the World Wide Web
http://www.adm.fukuoka-u.ac.jp/fu844/home2/Ronso/Jinbun/L38-1/L3801_0155.pdf
- Osman, H. (2004). *Genre-Based Instructions for ESP*. Retrieved September 25, 2013 from the World Wide Web
<http://www.melta.org.my/ET/2004/2004-13.pdf>
- Qi, L. & Rui Ying, Y. (2004). The Effects of Genre-Based Instruction on EFL Readers, *HKBU Papers in Applied Language Studies*, Vol. 8, Retrieved October 05, 2013 from the World Wide Web
http://lc.hkbu.edu.hk/book/pdf/v08_04.pdf
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swami, J. A. (2008). Sensitizing ESL Learners to Genre. *TESL-EJ (Teaching English as a Second or Foreign Language – The Electronic Journal)*, Vol. 12, No. 3, Retrieved October 02, 2013 from the World Wide Web
<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume12/ej47/ej47a9/>

Подаци о аутору

Мр Весна Богдановић је виши предавач за енглески језик на Факултету техничких наука Универзитета у Новом Саду.

E-mail адреса: vesna241@uns.ac.rs

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:

drustvo@pedagog.rs

Рад се доставља у текст процесору Microsoft Word, страница А4 формата, фонт Times New

Roman, величина слова 12, проред 1,5 lines.

Језик рада

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

Сарадници из иностранства радове достављају на енглеском или руском језику.

Радови се објављују на српском, енглеском или руском језику. Сваки рад има апстракт на српском, енглеском и руском језику.

Дужина рада

Радови треба да буду дужине до једног ауторског табака, односно до 30.000 знакова с празним местима. У обим радова нису урачунати апстракт и списак коришћене литературе на крају рада.

Оцењивање радова

Након пријема радова за актуелни број уредник обавља преглед радова и доноси одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања. Уколико се радови тематски не уклапају у концепцију часописа или текстови нису усклађени са упутствима за ауторе и са захтевима који треба да се испуне, 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 поново достави рад за објављивање, 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), у складу са примедбама и препорукама рецензената.

Писање рада

Насловна страна. Насловна страна текста треба да садржи следеће информације: наслов рада, име аутора (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.

Апстракт. Апстракт треба да има до 1400 знакова (с празним местима). Апстракт се прилаже на језику на којем је писан рад. Апстракт се објављује на три језика (српски, енглески и руски), а редакција обезбеђује превод 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, садржај апстракта треба прилагодити природи рада и садржају текста.

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 увод и закључак. Радови који представљају приказ обављених истраживања, поред увода и закључка, треба да имају следеће одељке: полазне теоријске основе истраживања, методологија истраживања, резултати и дискусија. 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 курсивом, центрирано изнад параграфа или курсивом, увучено у параграфу, у „реченичној“ форми. 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 стилом (APA Citation Style - American Psychological Association).

Све референце на српском језику у 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 у 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: Пијаже (Piaget, 1975).

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 алфаветски, 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 краћеница – *i sar.* (за ауторе са српског говорног подручја) или *et al.* (за стране ауторе).

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.

Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

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.

Spasenović, V. (2012). Povezanost kvaliteta socijalnih odnosa i školskog postignuća učenika: razlike s obzirom na pol. U Š. Alibabić, S. Medić i B. Bodroški Spariosu (ur.), *Kvalitet u obrazovanju - izazovi i perspektive* (str. 285-300). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Melton, G. B. (1983). Decisions Making by Children: Psychological Risks and Benefits. In G. B. Melton, G. P. Koocher & M. J. Saks (Eds.), *Children's Competence to Consent* (pp. 21-41). New York: Plenum Press.

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., Vujišić 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.

Необјављене 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>

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.

Фусноте и скраћенице. Фусноте и скраћенице требало би избегавати. Уколико се користе, фусноте 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): година рођења, (научно) звање, радно место, e-mail адреса, контакт телефон.

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
drustvo@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.

Tables and graphs should be in Microsoft Word format (which means that the graphs are illustrated in Word). In case that the text contains tables and charts downloaded from the Internet they should be only in 300 dpi resolution, grayscale color mode. The same parameters should be applied to any photographs enclosed as part of the text.

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.

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: drustvo@pedagog.rs

Требования к оформлению рукописей: текст должен быть представлен в текстовом редакторе Микрософт В1 орд, 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 (Serbian, cirillic). 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 языках, 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 (АПА Цитативон Стюле – Америцан Псυχологицал Ассоциативон). 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.

Таблицы и графики должны быть представлены в формате Microsoft Word, (что означает, что графики показаны в Word). В случае если текст содержит таблицы и графики, загруженные из Интернета, они должны быть представлены исключительно в резолуции 300 dpi, grayscale color mode. Данное следует применять и к фотографиям, которые представлены как часть текста.

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.

САОПШТЕЊЕ

У процесу штампања броја 3/2014. дошло је до техничког пропуста. У раду *Страбизам и визуелне способности*, аутора Бранке Ешкировић, Милице Глигоровић, Весне Вучинић и Бранке Јаблан, подаци дати у графикону 1. нису јасно видљиви.

Упућујемо јавну исприку ауторима рада и читаоцима.

Редакција

Настава и васпитање не плаћа општи порез на промет.
Часопис има ранг међународног и излази уз помоћ
Министарства просвете и науке Републике Србије

Претплата на рачун 125-456-89

Financial Assistance:
Ministry of Education and Science
Pedagogical Society of Serbia

Subscription: 60 EUR institutions
 40 EUR individuals

Please find listed below the instructions for your incoming
EUR payments, as follows:

56A: Intermediary bank:

Deutsche bank AG

SWIFT code: DEUTDEFF

57A: Account with institution:

Piraeus bank AD Beograd

SWIFT code: PIRBR5BG

59: Beneficiary customer:

Name: PEDAGOŠKO DRUŠTVO SRBIJE

Adress: TERAZIJE 26, BEOGRAD (STARI GRAD)

IBAN: RS3512512000000111178

