

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LXI Број 1. стр. 1-202 2012.

РЕДАКЦИЈА

др Љубомир Коцић
др Павел Згага, Словенија
др Драгица Тривић
др Илке Паршман, Немачка
др Снежана Маринковић
др Росица Александрова Пенкова,
Бугарска
др Наташа Матовић
др Ала Степановна Сиденко, Русија
др Емина Хебиб
др Искра Максимовић
др Гордана Николић
др Саша Дубљанин

ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК

др Гордана Зиндовић Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводиоци

За енглески језик др Анђелка Игњачевић

За руски језик др Дара Дамљановић

Секретар редакције

Маја Врачар

Компјутерска припрема и коректура:

Предраг Вучинић

За издавача:

Биљана Радосављевић

Штампа: VIDGRAF, Београд

PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

Journal of Education

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade
JE Year LXI No. 1. p. 1-202 2012.

EDITORIAL BOARD

Ljubomir Kocić, Ph.D.
Pavel Zgaga, Ph.D. Slovenia
Dragica Trivić, Ph.D.
Ilke Parchmann, Ph.D. Germany
Snežana Marinković, Ph.D.
Rossitsa Aleksandrova, Penkova, Ph.D.
Bulgaria
Nataša Matović, Ph.D.
Alla Stepanovna Sidenko, Ph.D. Russia
Emina Hebib, Ph.D.
Iskra Maksimović, Ph.D.
Gordana Nikolić, Ph.D.
Saša Dubljanin, Ph.D.

EDITOR-IN-CHIEF

Gordana Zindović Vukadinović, Ph.D.

Language editor: Tatjana Dogdibegović

Translators:

Andjelka Ignjačević, Ph.D. (English)

Dara Damljanovic, Ph.D. (Russian)

Secretary

Maja Vračar

Design and typeset:

Predrag Vučinić

For the publisher:

Biljana Radosavljević

Printing: VIDGRAF, Belgrade

Настава и васпитање

UDK 37

ISSN 0547-3330

Београд

НВ год. LXI

Број 1. стр. 1-202

2012.

САДРЖАЈ

<i>Јелена Стевановић</i> : Правописна норма у средњошколској наставној пракси	7
<i>Вељко Банђур, Јелена Максимовић</i> : Улога акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе	22
<i>Драгослава Мићовић</i> : Хомонимија и полисемија на примерима енглеског језика полицијске струке	33
<i>Марија Анђелковић Пешић, Весна Јанковић Милић, Јелена Станковић</i> : Оцена квалитета наставног процеса у високом образовању	51
<i>Емина Хебиб, Наташа Матовић</i> : Истраживачки рад школског педагога ...	67
<i>Ивана Ђерић, Рајка Ђевић, Николета Гутвајн</i> : Карактеристике наставника и стереотипи о млађим адолесцентима	83
<i>Исидора Кораћ</i> : Компетенције наставника за реализацију наставних садржаја	99
<i>Нада Половина, Ана Весковић</i> : Како родитељи виде будућност своје деце и своју улогу у припреми за ту будућност	110
<i>Марина Матејевић</i> : Функционалност породичних система и васпитни стил родитеља у породицама са адолесцентима	128
<i>Ивана Степановић Илић</i> : Поређење ефеката самосталне конструкције формалних операција и асиметричне вршњачке интеракције на њихов развој	141
<i>Александра Изгарјан, Диана Продановић Станкић</i> : Значај мултикултурног образовања и могуће импликације у Србији	156
<i>Александра Ђурић-Здравковић, Мирјана Јапунџа-Милисављевић</i> : Рачунарска анксиозност наставника у школи за децу с интелектуалном ометеношћу	170
<i>Снежана Радисављевић Јанић, Ивана Милановић, Душанка Лазаревић</i> : Физичка активност адолесцената: узрастне и полне разлике	183
<i>Славица Чаратић</i> : Приказ књиге “Трансакциона анализа у учионици”	195
<i>Упутство за ауторе прилога</i>	198

Journal of Education

UDK 37

ISSN 0547-3330

Belgrade

JE Year LXI

No. 1. p. 1-202

2012.

CONTENTS

<i>Jelena Stevanović</i> : Orthographic norms in highschool practice	7
<i>Veljko Bandur, Jelena Maksimović</i> : The role of action research in the development of educational practice	22
<i>Dragoslava Mićović</i> : Homonymy and polysemy illustrated by examples of english for police purposes.....	33
<i>Marija Anđelković Pešić, Vesna Janković Milić, Jelena Stanković</i> : Quality assessment of the teaching process in high education.....	51
<i>Emina Hebib, Nataša Matović</i> : School pedagogues and research.....	67
<i>Ivana Đerić, Rajka Đević, Nikoleta Gutvajn</i> : Teacher characteristics and stereotypes about younger adolescents.....	83
<i>Isidora Korać</i> : Teacher competencies necessary for the realization of the teaching contents	99
<i>Nada Polovina, Ana Vesković</i> : How parents view the future of their children and their own role in the preparation for that future	110
<i>Marina Matejević</i> : Family system functionality and educational styles of parents in families with adolescents.....	128
<i>Ivana Stepanović Ilić</i> : Comparing the effects of individual construction of formal operations and asymmetric peer interaction on their development .	141
<i>Aleksandra Izgarjan , Diana Prodanović Stankić</i> : Importance of multicultural education and possible implications in Serbia.....	156
<i>Aleksandra Đurić-Zdravković, Mirjana Japudža-Milisavljević</i> : Computer anxiety of teachers in schools for children with intellectual impairment.....	170
<i>Snežana Radisavljević, Ivana Milanović, Dušanka Lazarević</i> : Physical activity in adolescence: age and gender differences	183
<i>Slavica Čarapić</i> : Review of the book “Transactional analysis in the classroom - How to manage behavior”.....	195
<i>Notes for contributors</i>	200

Обучение и воспитание

UDK 37

ISSN 0547-3330

Белграде

НВ год. LXI

Номер 1. стр. 1-202

2012.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Елена Стеванович: Орфографические нормы в среднешкольном обучении...</i>	7
<i>Велько Банджур, Елена Максимович: Роль акционных исследований в актуализации воспитательно-образовательной практики</i>	22
<i>Драгослава Мичович: Омонимия и полисемия на примере английского языка полицейской специальности</i>	33
<i>Мария Анджелкович Пешич, Весна Янкович Милич, Елена Станкович: Оценка качества учебного процесса в вузовском образовании</i>	51
<i>Эмина Хабиб, Наташа Матович: Исследовательская работа школьного педагога.....</i>	67
<i>Ивана Джерич, Райка Джевич, Николета Гутваи: Характеристики преподавателей и стереотипы о подростковом возрасте.....</i>	83
<i>Исидора Корач: Компетенции учителей и реализация учебных содержаний.....</i>	99
<i>Нада Половина, Анна Вескович: Как родители видят будущее своих детей и свою роль в подготовке к нему</i>	110
<i>Марина Матеевич: Функциональность подростковой семьи и воспитательный стиль родителей</i>	128
<i>Ивана Степанович Ильич: Сопоставление влияния самостоятельной конструкции формальных операций и асимметричной интеракции на развитие сверстников</i>	141
<i>Александра Изгарьян, Диана Проданович Станкич: Значение мультикультурного образования и возможности его применения в Сербии.....</i>	156
<i>Александра Джурич Здравкович, Мирьяна Япунджа Милисавлевич: Компьютерная напряженность преподавателей в школе для детей с задержкой в умственном развитии</i>	170
<i>Снежана Радисавлевич Янич, Ивана Миланович, Душанка Лазаревич: Физическая активность подростков: возрастная и половая разница</i>	183
<i>Славица Чаратиц: Трансакционный анализ в классе: как управлять поведением</i>	195
<i>Рекомендация авторам</i>	202

ПРАВОПИСНА НОРМА У СРЕДЊОШКОЛСКОЈ НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

Апстракт *Језичка писменост представља један од најзначајнијих циљева васпитно-образовног процеса. Кроз програмске захтеве наставе српског језика, која се у гимназијама и средњим стручним школама одвија готово према истом наставном плану и програму, ученици усвајају нормативна правила стандардног српског језика. Посебно место у настави српског језика заузима настава правописа која се темељи на ортографској норми. У овом раду ћемо покушати да одговоримо на питање колико ученици завршних разреда средњих школа поштују правописну норму и у којој мери примењују правописна правила. У истраживању које је реализовано школске 2010/2011. године учествовала су 583 ученика III и IV разреда гимназија и средњих стручних школа у Београду, Новом Саду, Јагодини и Крушевцу. Ученици су, на једном школском часу попуњавали упитник који садржи релевантна питања из правописа, намењена за споменути узраст ученика. Питања у упитнику се односе на норму из следећих правописних области: писмо, велико слово, гласовне промене и односи гласова, спојено и одвојено писање речи и интерпункција. Резултати показују да ниједан ученик није одговорио на сва питања из упитника, а да ниједанпут није одступио од правописне норме. Такође, резултати упућују на то да ученици најмање познају норму везану за правописну област спојено и одвојено писање речи, док најчешће примењују правописна правила о писању великог слова и правила о употреби интерпункције.*

Кључне речи: настава српског језика, правописна норма, правопис, ученици, средња школа.

ORTHOGRAPHIC NORMS IN HIGHSCHOOL PRACTICE

Abstract *Linguistic literacy is one of the most prominent aims of the educational process. Through curricular activities of the subject Serbian language, which are almost identical for comprehensive and vocational secondary schools, students acquire normative rules of the standard Serbian language. Orthography teaching is based on orthographic norms and holds a special place in the Serbian language curricula. In this article, we will try to answer the question to what extent the students of the final years of comprehensive and vocational schools respect and apply orthographic rules. The research was conducted during 2010/11 academic year and included 583 students of the third and fourth years of comprehensive and vocational schools in Belgrade, Novi Sad, Jagodina and Kruševac. During their regular classes, the students filled in a questionnaire containing relevant questions on orthography, adapted for their age. The questions covered the following orthography areas: scripture, capitalization, sound changes and relations between sounds, junctures and separately written words, and punctuation. The*

¹ jstevanovic@rcub.bg.ac.rs

results show that not a single student answered all questions without deviating from the norm at least once. Also, the results indicate that the students are the least familiar with the norms regarding joined or separately written words, and that capitalization and punctuation rules are most frequently obeyed.

Keywords: *Serbian language teaching, orthographic rules, students, high school.*

ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ НОРМЫ В СРЕДНЕСКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Резюме *Языковая грамотность является одной из самых важных целей воспитательно-образовательного процесса. Программы обучения сербскому языку для гимназий и средних специальных школ содержат одинаковые требования относительно подлежащих усвоению нормативных правил стандартного сербского языка. Особое место в процессе обучения сербскому языку занимает усвоение основных правил сербской орфографии. Автор данной статьи пытается ответить на вопрос, в какой мере ученики средних школ соблюдают нормы и правила орфографии. Исследование проведено в 2010/2011 учебном году на примере 583 учеников третьего и четвертого классов гимназии и средних специальных школ в Белграде, Новом Саде, Ягодине и Крушевце. С помощью вопросника проверялись знания о написании слов, об употреблении прописных и строчных букв, о чередовании звуков, о слитных и раздельных написаниях слов, о пунктуации. Анализ полученных ответов показывает, что ни один ученик не ответил на все вопросы, не нарушив при этом какой-нибудь орфографической нормы. Ученики хуже всего знают правила о слитных и раздельных написаниях слов, а чаще всего применяют правила употребления прописных букв и правила пунктуации.*

Ключевые слова: *обучение сербскому языку, нормы орфографии, средняя школа.*

Увод

„Језик представља својеврстан систем знакова допуњен правилима о њиховој градњи и употреби. Да бисмо сврсисходно користили одређене језичке јединице, неопходно је да се придржавамо скупа правила за њихову употребу. Посматрано са овог аспекта, језик се јавља као сплет међусобно повезаних језичких стандарда, а ова сложена „грађевина“ језичких форми и језичких правила чини језичку норму (Симић, 1991). Језичка норма настаје у одређеним друштвеним условима, а чини је скуп особина којима се одређује језик једне језичке заједнице који се сматра узором коме треба тежити и коме се треба прилагодити. Дакле, норму можемо посматрати на различитим језичким нивоима, а један од њих је и ортографија, односно правопис.

Правопис садржи норму за писани језик (Дешић 1994: 40). Ова норма указује на правилне облике и на најчешће грешке које се јављају при писању (Дешић 1998б: 148). У области правописа, како Симић сматра, нормативи-

стика је „надлежна за то какав је тип правописа примењен у датом језику (фонетски, етимолошки или сл.), какве су опште могућности књижевног језика за његову доследну или недоследну примену, и какав је став, каква традиција и какви друштвени односи у којима дати правопис функционише“ (Симић 1994: 18). У предговору *Правописа српскохрватског књижевног језика* Белић каже да је „наш правопис прост и природан; али да он има једну тешкоћу: он тражи од оних који се њиме служе да мисле примењујући га“ (Белић 1999: 11).

Пожељно је да норма буде еластична и да се након одређеног времена мења, сходно променама које се дешавају у језику и у друштву уопште (Дешић 2004: 7). Дешић објашњава да су оправдане само мање измене правописних правила, које не би требало чинити сувише често, јер се постојеће навике у писању дуго чувају, а нове се тешко стичу. Осавремењавање ортографске норме неопходно је, посебно онда када поједина решења пракса не прихвата (Дешић 1998а: 30).

Настави правописа припада значајно место у нашем образовном систему. Њен циљ је стицање ортографских навика до којих се долази усвајањем и применом у пракси система правописних правила и систематским организовањем одговарајућих вежби (Дешић, 1997). За успешну и квалитетну наставу правописа веома је значајно спојити теорију и праксу (Дешић, 1998а). Настава правописа је доста сложена јер захтева повезивање различитих области, на пример, говорног и писаног језика, с обзиром на то да су поједина правила везана за фонетику и фонологију, потом за морфологију, синтаксу, лексику и др. Такође, повезивања, а самим тим и усложњавања за практичну примену, има и у односу између матерњег и страног језика, што је посебно изражено у транскрипцији.

Осим упознавања ученика са садржајима из правописа и примењивања правописних вежбања да би ученици правописну норму у пракси поштовали, наставник има задатак да укаже на важност и високу вредност правописног начела „пиши као што говориш“ (Симић, 2001), као и на еластичну стабилност којом се ортографска норма одликује (Симић, 1991)². Дакле, наша правописна норма није хомогена, већ се у њој распознаје више слојева, па је и вредност начела и принципа које би требало ученици да усвоје у сваком од њих другачија (Симић, 1994)³.

² Термином еластична стабилност Симић објашњава и скуп појава којима је књижевни језик непрекидно изложен, а које га чине јединственим у обављању функција, а нејединственим у облицима и развојним смеровима.

³ Слојеви се најпре издвајају према граматичким нивоима, јер сем бележења гласова, правописом се регулише обележавање речи, као и односи у јединицама вишег реда. На пример, писање великог и малог слова није у вези с изговором, већ с лингвистичким и друштвеним статусом јединица које се њима обележавају

С неким правописним правилима ученици се срећу већ у првом разреду основне школе, када почињу да упознају употребу тачке, упитника и узвичника на крају реченице и писањем великог слова на почетку реченице и код имена. Учење правописа прати ученике током целог основношколског и средњошколског образовања, што указује на значај правописних правила и правописних садржаја. Највећи део правописних захтева којима ученици треба да овладају завршава се са седмим разредом основне школе. Средњошколска настава језика, па тако и правописа, подразумева познавање, систематизовање и проширивање знања стеченог у основној школи. Међутим, у наставном плану и програму за основну и средњу школу, иако постоје основне одреднице о правопису, не експлицира се колико је часова настави правописа посвећено појединачно по разредима, нити укупно у току школске године (Брборић, 2004).

Искуства из школске праксе и резултати истраживања доследно указују на незадовољавајући ниво познавања правописне норме ученика у Србији. На основу резултата истраживања о правопису српског језика у наставној пракси са ученицима основне и средње школе и са студентима, Брборић закључује да се правописно, а самим тим и језичко знање ученика завршава с основном школом, као и да разлика у познавању ортографске норме није велика између средњошколаца и основаца (Брборић, 2004). У средњој школи долази до заборављања наученог градива, пошто се у пракси ова језичка знања не обнављају и не надограђују. С тим у вези, Симић констатује да је закључак поразан – уместо да се побољшава, писменост ученика и познавање ортографске норме у неким сегментима опада током школовања (Симић, 1994). Детаљније анализе знања из граматичке компетенције, семантике и правописа откривају да ученици у појединим средњим школама не успевају у потпуности да савладају градиво из ових области и да су резултати истраживања у корелацији са типом средње школе коју ученик похађа (Петровић, 1999).

У истраживању чији су предмет биле правописне карактеристике језичке културе ученика VI и VII разреда једне београдске основне школе, на основу анализе текстова ученика, уочено је да више од трећине испитаних ученика не примењује довољно правила из следећих правописних области: писмо, велико слово, спојено и одвојено писање речи, интерпункција, гласовне промене и односи гласова, подела речи на крају реда. Показало се да ученици највише греше у употреби великог слова (37%), док се више од две трећине ученика најчешће придржава научених правила о подели речи на крају реда (Стевановић, 2011).

Узроци оваквог стања су бројни. Међутим, један од кључних чинилаца је тај што се настава језика веома често потискује на рачун наставе

књижевности, што се јасно уочава у средњој школи, али је слична ситуација и у основној школи.

Методологија истраживања

С обзиром на то да је посебно угрожена ортографска норма, јер за динамику и значај њеног усвајања не постоји прецизна регулатива, у завршним разредима гимназија и средњих стручних школа у Србији спровели смо истраживање да бисмо утврдили колико се средњошколци III и IV разреда придржавају научених ортографских правила и колико их примењују.

Испитивање смо обавили помоћу упитника који садржи релевантна питања из правописа, намењена за споменути узраст ученика. Упитник се састоји од питања отвореног и затвореног типа која се односе на норму из следећих правописних области: *писмо, велико слово, гласовне промене и односи гласова, спојено и одвојено писање речи и интерпункција* (Правопис српскога језика, 2010). Питања у упитнику била су идентична за све ученике, јер нам је намера била да утврдимо степен општег познавања правописне норме, независно од типа школе, па смо занемарили чињеницу да ученици гимназија имају нешто више часова српског језика. Осим питања у вези са правописном нормом, упитник садржи и питања о појединим социодемографским карактеристикама ученика (разред, тип средње школе, место у коме ученик похађа средњу школу).

Истраживање смо обавили током маја школске 2010/11. године у гимназијама (N=7) и средњим стручним школама (N=5) у Београду, Крушевцу, Новом Саду и Јагодини. Узорак су чинила 583 ученика завршних разреда средњих школа (табела 1).

Табела 1: Структура узорка према типу средње школе, разреду и месту

Тип средње школе		Разред		Место			
гимназија	средња стручна школа	III	IV	Београд	Нови Сад	Крушевац	Јагодина
59,7%	40,3%	50,1%	49,9%	49,2%	25,7%	11,2%	13,9%
100%		100%		100%			

Истраживањем смо настојали да одговоримо на следећа питања:

– У којој мери су средњошколци завршних разреда овладали правописном нормом српског језика?

– Да ли постоје разлике у познавању правописне норме између ученика III и IV разреда, као и између ученика средњих стручних школа и гимназија?

– Да ли постоје разлике у степену придржавања ортографских правила између ученика који похађају средњу школу у различитим градовима у Србији?

За анализирање питања из упитника коришћена је дескриптивна статистика (фреквенције, проценти), а за утврђивање разлика у дистрибуцијама одговора према узрасту, типу школе и месту употребљен је Хи-квадрат тест.

Резултати истраживања

Први захтев упућен средњошколцима у вези са попуњавањем упитника био је да своје одговоре пишу писаним ћириличним словима. Према законској регулативи (Закон о службеној употреби језика и писма), у Републици Србији у службеној употреби је ћирилично писмо, а латинично писмо се употребљава на начин утврђен законом (Службени гласник Републике Србије, 30/2010). Целокупна уџбеничка литература у нашој земљи написана је ћириличним писмом. Стога смо од ученика захтевали да одговоре пишу ћириличним писмом, писаним словима.

Анализа резултата показује да је 95,2% ученика позитивно одговорило на постављени захтев. Употребивши штампана ћирилична слова 3,1% ученика написало је одговоре у анкети. У осталим случајевима занемарљив број ученика одговоре је писао латиничним писаним или штампаним словима или комбиновањем оба писама (табела 2).

Табела 2: Процент употребе писама којима су ученици писали одговоре у анкети

Писмо	Процент
ћирилично (писана слова)	95,2%
ћирилично (штампана слова)	3,1%
латинично (писана слова)	1,2%
латинично (штампана слова)	0,2%
комбинација ћириличног и латиничног писма	0,3%
	100%

Будући да су готово сви ученици исправно одговорили на постављени захтев, није било неопходно да се утврђује разлика између ученика III и IV разреда, ученика који похађају гимназије и средње стручне школе, као ни између ученика из различитих градова.

Налаз нашег истраживања је у сагласности с резултатима испитивања о употреби писма у основним и средњим школама и код студената, будући да је мање од 10% ових испитаника у писању употребило латинично писмо иако је постављен захтев да се одговори на тесту пишу ћириличним писмом (Брборић, 2004: 53).

Пошто резултати анализе одговора из упитника показују да ниједан ученик није одговорио сва на питања не одступивши од правописне норме ниједанпут, резултате ћемо приказати у односу на питања која су ученицима постављена. Питања на која су ученици одговарали даћемо у њиховом изворном облику, односно примери питања из упитника писани су великим словима и садрже неправилно написане облике оних речи које су представљале предмет провере колико су средњошколци овладали правописном нормом српског језика.

Следећи захтев у анкети односио се на то да реченицу – ЗА ШТО ЗОРИЦИН КОЛЕГА ЛЕКАР У НИШКОЈ ФАБРИЦИ НЕ БРИНЕ О НЕГИ РАДНИЦА – ученици препишу исправно и да ставе одговарајући знак интерпункције. С обзиром на то да у оквиру ове реченице постоји више правописних захтева, анализу смо урадили на два нивоа. Најпре смо утврдили колико је ученика правилно преписало реченицу не направивши ниједну грешку. Потом смо анализирали колико је ученика применило ортографску норму везану за следеће речи у реченици, односно за следеће правописне области: *ЗАШТО* (велико слово на почетку реченице и спојено и одвојено писање); *ЗОРИЦИН* (велико слово и гласовне промене и гласовни односи); *НИШКОЈ* (велико слово); *НЕ БРИНЕ* (спојено и одвојено писање речи); *НЕЗИ* (гласовне промене и односи гласова), *УПИТНИК* на крају реченице (интерпункција).

Резултати показују да је само 9,2% ученика на правописно допустив начин преписало реченицу и ставило одговарајући знак интерпункције. Остали ученици су бар у једној правописној области одступили од правила, на шта указују подаци који се односе на поједине речи чије писање захтева познавање ортографске норме. Најпре ћемо представити резултате анализе који се тичу познавања правила о писању великог слова. Писање великог слова схвата се понекад као пробни показатељ писмености, премда је у суштини само ствар конвенције. За разлику од неких других правописних области, овде се не можемо ослањати на изговор, већ искључиво на правописну норму.

Великим почетним словом, односно речју *Зашто*, реченицу су започели готово сви ученици (98,1%), премда је било ученика (1,9%) који су написали велико почетно слово, али су предлог *за* одвојили од упитне заменице за ствари – *што*.

Ортографско правило да се властита имена пишу великим почетним словом и да се присвојни придев именица чији је суфикс *-ица* завршава суфиксом *-ичин*, као у речи *Зоричин* примењује нешто више од две трећине ученика (табела 3). Наиме, укупно је 64,7% средњошколаца у Србији поштовало ово правописно правило.

Табела 3: Поштовање ортографске норме у писању речи *Зоричин*

Облик речи <i>Зоричин</i>	Тип средње школе		Разред		Место				Укупно
	гимназија	средња стручна школа	III	IV	Београд	Нови Сад	Крушевац	Јагодина	
Зорицин	29,5%	37,9%	32%	33,8%	34,3%	44,3%	6,2%	28,4%	32,9%
Зоричин	67,3%	60,8%	65,6%	63,8%	62,5%	55%	92,3%	67,9%	64,7%
зорицин	0,9%	0,9%	0,7%	1%	1,4%	0%	0%	1,2%	0,8%
зоричин	2,3%	0,4%	1,7%	1,4%	1,8%	0,7%	1,5%	2,5%	1,6%
Укупно	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Резултати у табели 3. показују да гимназијалци чешће пишу дату реч на правописно допустив начин (67,3%) него њихови вршњаци у средњим стручним школама (60,8%) и ова разлика је статистички значајна ($\chi^2=4.432$; $p<0.05$), док између ученика III и IV разреда нема статистички значајне разлике ($\chi^2=0.312$; $p=0.576$). Разлика је статистички значајна када се посматра место у коме ученици похађају средњу школу ($\chi^2=30.646$; $p<0.01$). Наиме, највише средњошколаца из Крушевца (92,3%) примењује ортографску норму у писању ове речи.

Нешто другачији налаз о поштовању правила о гласовним односима налазимо у опсежном истраживању о примени правописне норме у наставној пракси. Део поменутог испитивања представљало је писање присвојних придева властитих имена. У овом истраживању показало се да 52,9% средњошколаца из Србије зна да је од именице Олгица присвојни придев Олгичин (Брборић 2004: 84).

Правило да се не задржава велико почетно слово присвојних придева властитих имена који се не завршавају наставцима *-ов*, *-ев*, *-ин* требало је ученици да примене у писању речи *нишкој*. Анализа одговора упућује на то да нешто више од трећине ученика (37,6%) не поштује дато правило. Како подаци у табели 4 показују, најчешће се датог правила придржавају гимназијалци (72,1%), док мање од половине ученика у средњим стручним школама (47,8%) ову реч пише на начин који одређује правопис. Разлика између двају типова средњих школа статистички је значајна ($\chi^2=34.841$; $p<0.01$). Разлика између средњошколаца не постоји у односу на разред ($\chi^2=1.214$;

$p=0.271$), нити када се посматра место у коме ученици похађају школу ($\chi^2=2.612$; $p=0.455$), мада запажамо у табели 4. да средњошколци у Београду најчешће употребљавају исправно написан облик – *нишкој* (65,7%).

Табела 4: Примена правописне норме у писању присвојног придева нишкој

Облик речи <i>нишкој</i>	Тип средње школе		Разред		Место				Укупно
	Гимназија	средња стручна школа	III	IV	Београд	Нови Сад	Крушевац	Јагодина	
Нишкој	27,9%	52,2%	35,4%	39,8%	34,3%	42,5%	40%	38,3%	37,6%
нишкој	72,1%	47,8%	64,6%	60,2%	65,7%	57,4%	60%	61,7%	62,4%
Укупно	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

У систему глаголских облика речца *не* пише се одвојено и то правописно правило уочавамо у писању речи *не брине*. Резултати показују да је чак 97,4% средњошколаца поштовало ортографску норму у вези с писањем негације уз глагол⁴.

Да бисмо утврдили колико ученици владају правописном нормом везаном за однос гласова и гласовних промена, уместо правилног облика *нези* написали смо неправилан облик ове речи – *неги*. Одговори ученика показују да нешто више од трећине (33,5%) ученика употребљава облик *неги* (табела 5). Ученици који похађају гимназију нешто чешће (69,5%) него ученици средњих стручних школа (62%) поштују правописну норму у писању ове речи и ова разлика је статистички значајна ($\chi^2=14.459$; $p<0.05$). Исправан одговор чешће дају ученици IV разреда него млађи средњошколци (71,4: 61,6%) и ова разлика је статистички значајна ($\chi^2=3.603$; $p<0.05$). Статистички значајна разлика између средњошколаца постоји и када се посматра место у коме похађају школу ($\chi^2=14.965$; $p<0.05$). Посматрајући податке у табели 5 запажамо да чак 86,2% средњошколаца из Крушевца дату реч пише у складу са правописном нормом.

Табела 5: Поштовање правописне норме у писању речи нези

Облик речи <i>нези</i>	Тип средње школе		Разред		Место				Укупно
	гимназија	средња стручна школа	III	IV	Београд	Нови Сад	Крушевац	Јагодина	
неги	30,5%	38%	38,4%	28,6%	34,8%	34,2%	13,8%	43,2%	33,5%
нези	69,5%	62%	61,6%	71,4%	65,2%	65,8%	86,2%	56,8%	66,5%
Укупно	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

⁴ С обзиром на то да изузетно велики број ученика не грешу у примени овог правила, даље анализе нису рађене.

На крају упитне реченице, каква је реченица коју смо дали ученицима да препишу, употребљава се упитник. Подаци у табели 6. показују да 70,2% средњошколаца на крају упитне реченице употребљава упитник. Међутим, нешто мање од четвртине ученика (23,8%) упитну реченицу завршава тачком, а незнатан број средњошколаца (6%) на крају реченице не употребљава ниједан знак интерпункције. Статистички значајна разлика између ученика не постоји када посматрамо тип средње школе и разред, али је разлика значајна уколико посматрамо место у коме ученици похађају средњу школу ($\chi^2=25.875$; $p<0.01$). У вези са применом овог правописног правила највише греше средњошколци из Јагодине (33,3% пише тачку, а 14,8% не употребљава интерпункцију), следе београдски средњошколци (26% употребљава тачку, а 4,6% не обележава интерпункцију), док ученици из Крушевца и Новог Сада најчешће обележавају упитником крај реченице (16,9%, односно 17,3% пише тачку, док 6,2% средњошколаца из Крушевца, то јест 4% ученика из Новог Сада не обележава крај реченице ниједним знаком интерпункције).

Табела 6: Употреба упитника на крају упитне реченице

Употреба интерпункције	Тип средње школе		Разред		Место				Укупно
	гимназија	средња стручна школа	III	IV	Београд	Нови Сад	Крушевац	Јагодина	
упитник	71,6%	68,3%	73,5%	66,9%	69,4%	78,7%	76,9%	51,9%	70,2%
тачка	23,6%	24 %	22,3%	25,2%	26%	17,3%	16,9%	33,3%	23,8%
без интерпункције	4,8%	7,7%	4,2%	7,9%	4,6%	4%	6,2%	14,8%	6%
Укупно	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Следећим захтевом у упитнику желели смо да установимо колико средњошколци познају правописна правила која се тичу спојеног и одвојеног писања речи. Предност смо дали оним врстама речи код којих је писање проблематичније. Захтевали смо да у следећим низовима речи ученици подвуку само оне речи које су исправно написане: *светлоплав, светло-плав, светло плав; ауто пут, ауто-пут, аутопут; ни у чему, ниучему, у ничему; са мном, замном, предамном, уза ме.*

Резултати показују да је правилан облик речи *светлоплав* нешто више од трећине ученика (32,4%) означило као тачан, док је више од половине ученика подвукло неправилне облике ове речи, односно највећи број средњошколаца (45,3%) сматра да је облик *светло плав* исправан облик ове речи (табела 7). Као што можемо видети у табели 7, подаци показују да из-

међу ученика који похађају гимназије и ученика средњих стручних школа постоји статистички значајна разлика ($\chi^2=14.179$; $p<0.05$). Знатно већи број средњошколаца из средњих стручних школа него гимназијалаца сматра да је облик *светлоплав* неправилно написана реч. Статистички значајна разлика уочена је и када се посматра место у коме ученици похађају средњу школу ($\chi^2=27.399$; $p<0.01$). Ученици из Крушевца најмање су грешили одговарајући на ово питање.

Табела 7: Писање речи светлоплав

Облик речи <i>светлоплав</i>	Тип средње школе		Разред		Место				Укупно
	гимназија	средња стручна школа	III	IV	Београд	Нови Сад	Крушевац	Јагодина	
светлоплав	38,5%	23,5%	30,5%	34,4%	30,3%	25,9%	54,8%	34,6%	32,4%
светлоплав	21,6%	25,2%	25,2%	20,6%	22%	20,9%	24,2%	29,5%	22,3%
светлоплав	39,9%	51,3%	44,3%	45%	47,7%	53,2%	21%	35,9%	45,3%
Укупно	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Исправно написан облик речи *аутопут* подвукло је као и у претходном примеру нешто више од трећине ученика (32,9%). Подаци у табели 8. указују да највише средњошколаца облик *ауто-пут* проглашава исправним обликом дате речи (57%), док 10,1% ученика сматра да је облик *ауто пут* написан на правописно допустив начин. Даље, статистички значајно више ученика завршног разреда него средњошколаца III разреда грешу у писању ове речи ($\chi^2=14.228$; $p<0.05$), а статистички значајна разлика је утврђена и у односу на место у коме се школа налази ($\chi^2=33.878$; $p<0.01$). Београдски и новосадски средњошколци чешће су подвлачили неправилне облике дате речи него ученици из Крушевца и Јагодине.

Табела 8: Поштовање норме у писању речи аутопут

Облик речи <i>аутопут</i>	Тип средње школе		Разред		Место				Укупно
	гимназија	средња стручна школа	III	IV	Београд	Нови Сад	Крушевац	Јагодина	
ауто пут	8,6%	11,5%	11,2%	9%	8,2%	7,6%	6,2%	25,4%	10,1%
ауто-пут	56,5%	57,6%	49,3%	64,9%	53,9%	57,5%	68,8%	57,3%	57%
аутопут	34,9%	30,9%	39,5%	26,1%	37,9%	34,9%	25%	17,3%	32,9%
Укупно	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Анализа резултата приказаних у табели 9. показује да је 88,2% средњошколаца обележило правилно написан облик речи – *ни у чему*. Иако је занемарљив број ученика подвукао као исправне облике и *ни у чему* и *ничему* (1,2%), налаз може бити интересантан, јер су једино за овај облик речи ученици сматрали да постоје дублетни облици. Значајна разлика утврђена је у вези са типом средње школе, пошто су гимназијалци направили мање грешака него ученици средњих стручних школа ($\chi^2=36.005$; $p<0.01$), као и у вези са местом у коме се школа налази ($\chi^2=25.246$; $p<0.01$). Чешће су на ово питање исправно одговарали ученици из Новог Сада и Крушевца него средњошколци из Београда и Јагодине.

Табела 9: Поштовање норме у писању речи ни у чему

Облик речи ни у чему	Тип средње школе		Разред		Место				Укупно
	гимназија	средња стручна школа	III	IV	Београд	Нови Сад	Крушевац	Јагодина	
ни у чему	93,3%	80,6%	89,9%	86,4%	89%	93,3%	90,8%	72,7%	88,2%
ниучему	2,9%	3,4%	2,8%	3,5%	3,5%	0,7%	4,6%	5,2%	3,1%
у ничему	2%	15,5%	6,3%	8,7%	6,4%	5,3%	3,1%	19,5%	7,5%
<i>ни у чему</i> и <i>у ничему</i>	1,8%	0,5%	1%	1,4%	1,1%	0,7%	1,5%	2,6%	1,2%
Укупно	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Табела 10: Процент ученика који су у низу речи са мном, за мном, преда мном, уза ме подвукли обе исправно написане речи – са мном и уза ме

	Тип средње школе		Разред		Место				Укупно
	гимназија	средња стручна школа	III	IV	Београд	Нови Сад	Крушевац	Јагодина	
тачан одговор	9,5%	4,7%	7,9%	7,3%	7,7%	8,7%	10,8%	2,5%	7,6%
нетачан одговор	90,5%	95,3%	92,1%	92,7%	92,3%	91,3%	89,2%	97,5%	92,4%
Укупно	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Последње питање у вези са правописном облашћу спојено и одвојено писање речи односило се на писање предлога испред личних заменица. Изузетно велики број ученика (92,4%) није тачно одговорио на овај захтев (табела 10). Наиме, само 7,6% средњошколаца подвукло је обе исправно

написане речи – *са мном* и *уза ме*, док су остали ученици сматрали да је само једна од тих речи написана у складу са правописним правилима, или су као исправно написане обележавали неправилне облике других двеју речи – *предамном* и *замном*.

Према мишљењу већине ученика (67,5%) у низу *са мном*, *замном*, *предамном*, *уза ме* исправно написана реч је *са мном*, док 14% средњошколаца мисли да је *предамном* исправно написана реч, 9,7% њих сматра да је реч *замном* написана на правописно допустив начин, а да је *уза ме* правилан облик речи мисли најмањи број средњошколаца, односно само 8,8% њих (табела 11). Овакав налаз се може објаснити учесталашћу употребе појединих облика речи. Стога није неуобичајено што је највише ученика упознато са правилом о писању најфреквентније речи – *са мном*, а да облик *уза ме*, који се ређе употребљава, знатан број ученика не препознаје као исправно написану реч.

Табела 11: Поштовање норме у писању речи са мном, за мном, преда мном, уза ме

Облик речи са мном, за мном, преда мном, уза ме	Тип средње школе		Разред		Место				Укупно
	гимназија	средња стручна школа	III	IV	Београд	Нови Сад	Крушевац	Јагодина	
са мном	66,7 %	68,6 %	68 %	67 %	68,1 %	70,9%	72,5 %	52,4 %	67,5 %
Замном	7,8 %	11,9 %	8,4 %	11 %	7,8 %	8,2 %	11 %	19 %	9,7 %
предамном	14 %	13,8 %	15,2%	12,7%	14,2 %	12,1%	13,2 %	17,9 %	14 %
уза ме	11,5 %	5,7 %	8,4 %	9,3 %	9,9 %	8,8 %	3,3 %	10,7 %	8,8 %
Укупно	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100%	100 %	100 %	100 %

Закључна разматрања

Познавање правописа чини изузетно битан део језичког система, док његово непознавање представља проблем, јер записано остаје и тешко се може правдати непажњом или омашком. Стога квалитетна настава правописа доприноси ваљаном одвијању наставе српског језика и књижевности.

Да правописно знање ученика у Србији није на сасвим задовољавајућем нивоу, није новина за наставнике, а резултати истраживања спроведених у последњих неколико година указују да нема значајног напретка ученика у овој области. Резултати нашег испитивања упућују на сличан закључак. Истакли бисмо налаз који показује да ниједан средњошколац из неколико градова у Србији није одговорио на сва питања из упитника

поштујући у потпуности ортографску норму. Даље, погледамо ли истраживане области, запазићемо да ученици најмање познају норму везану за правописну област спојено и одвојено писање речи, док најчешће примењују правописна правила о писању великог слова и правила о употреби интерпункције. Следи знање ученика о поштовању норме у вези са гласовним променама и односом гласова. До сличних закључака довела је анализа правописног знања ученика и студената, с обзиром на то да су ове популације најбоље знање показале при писању великог слова и интерпункције, а потом у примени ортографских правила о гласовним променама и односу гласова (Брборић, 2011: 98).

Наше истраживање показује и да између ученика који похађају гимназије и средње стручне школе, као и између ученика III и IV разреда нема велике разлике. Стиче се утисак да средњошколци заборављају градиво научено у основној школи и да нема систематског обнављања и утврђивања правописног знања ученика у средњој школи. Међутим, у познавању правописне норме српског језика установљене су значајне разлике у односу на место у коме се школа налази. Другим речима, средњошколци из Крушевца чешће примењују ортографска правила него ученици из Београда, Јагодине и Новог Сада.

На крају, да би правописна норма била имплементирана кроз наставу правописа и коришћена у спонтаној писаној комуникацији, неопходно је ученике упознати и са основним принципима ортографске норме и са главним правилима. Потребно је да наставници презентују правила поткрепљена мноштвом примера и да ученици активно учествују у њиховом усвајању, јер се настава правописа не може одвијати искључиво путем предавања, које представља један од најчешћих типова часова у традиционалној настави српског језика и књижевности и у средњој и у основној школи.

Напомена. 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), чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011-2014).

Литература

- Белић А. (1999): *Правописи – свеска 1* (изабрана дела Александра Белића), 11. том, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Брборић В. (2004): *Правопис српског језика у наставној пракси*, Београд: Филолошки факултет.
- Брборић В. (2011): *Правопис и школа*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

- Дешић М. (1994): Актуелна питања правописа српскога језика, *Споне*, XXVI, бр. 5–6, Никшић, 40–41.
- Дешић М. (1997): Српски правопис од Вука до данас, (реферат на XIII сабору учитеља Србије у Лесковцу), *Учитељ*, XV/57–58, 119–122.
- Дешић М. (1998а): Правопис и школа, *К новој писмености*, Београд: Научна књига, 30–32.
- Дешић М. (1998б): О правописној норми у српском језику, *К новој писмености*, Београд: Научна књига, 148–150.
- Дешић М. (2004): *Правопис српског језика – приручник за школе*, Земун: Нијанса.
- Петровић А. (1999): *Језичке особине ученика у школама средњег образовања*, докторска дисертација, Београд: Филолошки факултет.
- Пешикан М., Јерковић Ј., Пижурица М. (2010): *Правопис српскога језика*, Нови Сад: Матица српска.
- Симић Р. (1991б): *Српскохрватски правопис – нормативистичка испитивања о ортографији и ортоепији*, Београд: Научна књига.
- Симић Р. (1994): *Правопис српскога језика – нормативистичка и кодификолошка испитивања*, Унирекс, Актуел: Никшић, Земун.
- Симић Р. (2001): *Српска граматика I*, Београд: МХ Актуел.
- Службени гласник Републике Србије 30/2010.
- Стевановић Ј. (2011): Правописне одлике језичке културе ученика у основној школи, *Српски језик*, XVI/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, Филолошки факултет, 637–652.

Подаци о аутору:

*mr Jelena Stevanovic istrazivac saradnik, Institut za pedagogska istrazivanja,
Beograd, istrazivacka obast: jezicka kultura, stilistika i funkcionalna pismenost
jstevanovic@rcub.bg.ac.rs*

УЛОГА АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА У УНАПРЕЂИВАЊУ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ

Апстракт *У раду се расправља о дефиницијама и циљевима акционих истраживања, о рефлексивности наставника практичара, као и о томе на који начин ова врста истраживања унапређује васпитно-образовну праксу. Чињеница је да сва педагошка истраживања за циљ имају унапређивање васпитно-образовне праксе, међутим, специфичност акционих истраживања је у томе што проблеме идентификују и решавају сами наставници – практичари, а не професионални истраживачи. Акциона истраживања су подручје у експанзији и сматрају се новим трендом у унапређивању васпитно-образовне праксе, што заслужује посебну пажњу, зато што недовољан број теоријских радова и емпиријских истраживања елаборирају ову проблематику.*

Кључне речи: *акциона истраживања, наставници практичари, рефлексивност, истраживање васпитно-образовне праксе.*

THE ROLE OF ACTION RESEARCH IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PRACTICE

Abstract *The paper discusses definitions and aims of action research, reflectivity of teaching practitioners, and the ways in which this type of research can enhance educational practice. It is true that all forms of pedagogic research aim at developing educational practice, but the specificity of action research lies in the fact that problems are identified and solved by teachers - practitioners themselves. Action research is an area in expansion, considered a novel trend in the development of educational practice, and deserves special attention since there are scarce theoretical and empirical studies which elaborate this issue.*

Keywords: *action research, teaching practitioners, reflectivity, research of educational practice.*

РОЛЬ АКЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В АКТУАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Резюме *Статья посвящена рассмотрению определений и целей акционных исследований, рефлексии учителей-практиков, а также определению способов влияния данных исследований на актуализацию воспитательно-образовательной практики. Как известно, любые педагогические исследования проводятся в целях актуализации воспитательно-образовательного процесса.*

¹ veljko.bandjur@uf.bg.ac.rs

Однако, специфика акционних истраживања заключається в тому, що проблеми ідентифікуються і вирішуються не професійними дослідниками, а преподавателями - практиками. Хотя данный способ актуализации воспитательно-образовательного процесса становится все более популярным и заслуживает особого внимания, количество теоретических работ и эмпирических исследований до сих пор остается недостаточным.

Ключевые слова: акционные исследования, учителя, рефлексия, исследование воспитательно-образовательной практики.

Увод

Акциона истраживања полазе од потреба наставника практичара, а не од замисли појединаца или институција ван школског контекста. Потреба за спровођењем акционних истраживања упућује нас на то да се мења улога наставника у васпитно-образовном процесу и да он добија улогу у наставно-научном процесу. У школи усмереној на промене наставници не могу бити само корисници резултата истраживања, која најчешће спроводе професионални истраживачи у оквиру академских институција и истраживачких центара, већ би требало да постану активни учесници у процесу истраживања. Преузимајући активну улогу у школском истраживањима наставници постају рефлексивни практичари (Schön, 1983), наставници истраживачи или акцијски истраживачи (McNiff, 2011). Истраживања која се спроводе на школској популацији требало би да буду усмерена према евалуацији резултата васпитно-образовног деловања, с циљем унапређивања квалитетне образовне праксе, а за постизање тог циља посебно су прикладна акциона истраживања која по много чему одговарају потребама наставника. Кроз процес акционних истраживања наставници могу да решавају уочене проблеме и унапређују праксу у складу с аутономно постављеним циљевима.

Кар и Кемис (Carroll & Kemmis, 1986: 165) тврде да акциона истраживања настоје да постигну унапређивање у три подручја: (1) унапређивање праксе, (2) унапређивање разумевања праксе самих наставника – практичара и (3) унапређивање ситуације у којој се пракса остварује. За оне који су укључени у праксу сматра се да су укључени у акционо истраживачки процес у свим његовим фазама планирања, деловања, посматрања и рефлексije. Међутим, акциона истраживања су за разлику од осталих истраживачких приступа најближа модерном појму праксе у коме постоји јединство битних одредница *tehne – poiesis – praxis – theoria* – време које стоје повезано и међузависно (Kangrga, 1984: 23).

Акциона истраживања су настала из критике позитивистичких и функционалистичких тумачења улоге и методолошких основа науке, а полазе од дијалектичке и конструктивистичке епистемологије. Логичка ос-

нова акционих истраживања је феноменологија, а једна од карактеристика је да нису вредносно неутрална, као и то да теже сагледавању и разумевању појава у целини (холистички приступ) ради мењања, побољшавања и конкретног решавања проблема васпитне праксе, а мање ради њиховог научног тумачења.

Појам и дефинисање акционих истраживања

Постоје бројне класификације образовних истраживања, а критеријуми за класификацију су различити и зависе од епистемолошког и филозофског приступа истраживању. Акциона истраживања одређују се као активност или скуп активности, акција, метод, стратегија или научна парадигма. За једну групу аутора, она се сврставају у ширу категорију примењених истраживања (Adam, 1984). За друге, ради се о „базичном социјалном истраживању“, тј. социопсихолошкој интервенцији (Lewin, 1946: 34-36). Иако су најавила нову парадигму у хуманистичким наукама осамдесетих година прошлог века, ову посебну врсту иновативних истраживања обележава тежња да се уз сазнавање предмета, проблема истраживања, као и циља истраживања, постигне промена васпитно-образовних односа, од чега се у прошлости често одустајало у оквиру друштвених наука.

С обзиром на порекло акционих истраживања и на то да њихова примена варира у зависности од времена и контекста, размотрићемо неке од дефиниције да бисмо указали на њихову суштину и значај. Анализом литературе направићемо класификацију различитих концепција које обележавају акциона истраживања. Такође, у дефинисању акционих истраживања осврнућемо се на битне елементе који карактеришу ову врсту истраживања.

У свим дефиницијама акционих истраживања истичу се следећи елементи: сарадња, сазнање, друштвене промене, акција (промена, побољшање) и истраживање (разумевање, знање). Она се користе да би се прикупиле информације о спровођењу неке друштвене акције или интервенције, а под акцијом се подразумева било каква друштвена акција. Акциона истраживања већ у свом називу носе битне ознаке – акција и истраживање. Акција означава деловање које је усмерено према променама, јер „... примењено на разред, акциона истраживања су приступ који унапређује образовање кроз промену, охрабрујући наставнике да постану свесни своје властите праксе, да буду критични према тој пракси и да буду приправни да је промене.“ (McNiff, 2011). Као што видимо, различите дефиниције акционих истраживања разликују се по томе којем елементу аутори придају већу важност.

Савремено акционо истраживање има своју историју и предисторију. У двадесетим и тридесетим годинама прошлог века све су учесталија питања о смислу истраживања у хуманистичким наукама, позицији истра-

живача, одрживости принципа вредносне неутралности. У том периоду заступљен је став да се истраживање у хуманистичким наукама не сме искључиво сводити на прикупљање и обраду података, да мора да садржи акциону компоненту, базирану и на сазнавању чињеница, на размени знања, вештина, саморефлексији, партнерству, учешћу свих заинтересованих у произвођењу жељених промена.

Појам „акциона истраживања“ потиче од Курта Левина (Kurt Lewin) који је 1946. године истраживање активности означио као „истраживање у служби друштвених подухвата или друштвене технике“ (Köenig & Zedler, 2001:140). На самом почетку стварања идеје о акционим истраживањима Левин, у својим раним радовима описује тензију за промене кроз истраживања уз констатацију да су појединци ограничени у способностима да промене социјалне и културне перцепције које су део њих самих. Левин (1946), из чијих радова су и настала, дефинише акциона истраживања као истраживања усмерена на проучавање различитих облика друштвеног деловања у којима је инсистирао на тези да је немогуће разумети неки систем уколико га не покушамо променити, тј. дијагноза – сазнање има смисла само уколико је повезана са интервенцијом – акцијом. За Левина (1946: 46) акционо истраживање је „базично социјално истраживање (...) које може да понуди (...) дубље увиде у законе који владају друштвеним животом, али које истовремено води ка (...) независности, једнакости и кооперацији, отклањању експлоатације и успостављању демократских односа, дакле ка социјалној промени.“ Због неповољних друштвених прилика тог доба, као и због неразумевања академске заједнице која је преферисала класични истраживачки приступ, идеја о наставнику акционом истраживачу у то време се није могла у већој мери афирмисати (Noffke, 1994; McFarland & Stansell, 1993). Прве дефиниције акционих истраживања биле су усмерене на проучавање социјалне ситуације с намером да се унапреди квалитет акције у њој. Данас су, међутим, овакве дефиниције акционих истраживања превазиђене, а акциона истраживања су усмерена на унапређивање васпитно-образовне праксе.

Већина аутора и повезује акциона истраживања с унапређивањем васпитно-образовне праксе и с унапређивањем разумевања тог процеса (Максимовић, 2011; Кундачина и Банђур, 2004; McNiff & Whitehead, 2002; Mills, 2000; Winter, 1998; Noffke, 1994), као и решавањем специфичних проблема на које практичари наилазе у својој пракси (Stringer, 1999; Zuber-Skerritt, 1996; Cunningham, 1993). Из тога произилази констатација да ако акциона истраживања нису усмерена на непосредно унапређивање васпитно-образовне праксе, она не могу имати карактер и обележја акционих истраживања. Богнар (Bognar, 2008: 378) дефинише акционо истраживање

као самостално и одговорно мењање (унапређивање) своје праксе и себе самога (својих способности) полазећи од уочених проблема, изазова, питања за која смо заинтересовани да нађемо одговоре, односно решења.

Чињеница је да акциона истраживања снажно наглашавају наставниково активно учешће у њима (McNiff, 2011; Mills, 2000; Kemmis & Wilkinson, 1998). Акциона истраживања подразумевају активно деловање свих заинтересованих учесника, тако да се не спроводе на људима већ са људима (Reason, 1994: 11). То значи да не може бити одвојена улога истраживача и оних на којима се истраживање спроводи, већ сви учесници, у зависности о својим могућностима и потребама учествују у свим етапама истраживања (König & Zedler, 2001: 142), што наглашава активну улогу учесника. Према тим чињеницама, акционо истраживање представља повезивање истраживања и праксе (Somekh, 2005; McCormick & James, 1988). Значајно је то да акционо истраживање поставља захтеве према професионалном развоју наставника, због чега се често пропагира идеја о “наставнику истраживачу“ и „акционо истраживање за професионални развој“ (Winter, 1996; Somekh, 1995).

Многи аутори сматрају да акциона истраживања представљају начин учења о сопственој пракси (McNiff, 2011), баве се природом учења (Winter, 1996) и на тај начин постају облик перманентног стручног усавршавања наставника (Murray & Lawrence, 2000). С обзиром на ове чињенице, Кемис и Мактагарт (Kemmis & McTaggart, 2005) акционо истраживање дефинишу као (...) облик колективног саморефлективног испитивања које предводе учесници у друштвеним ситуацијама како би побољшали рационалност и праведност властитих друштвених или образовних пракси, као и властито разумевање тих пракси и ситуација у којима се те праксе спроводе (...) а то значи планирати, деловати, опажати и посматрати пажљивије, саставније и ригорозније него што се обично ради у свакодневном животу (...).

Савремени методолози (Kundačina i Banđur, 2004) говоре да се код акционих истраживања трага и за новим сазнањима, али да се то чини првенствено путем мењања (развијања) постојеће васпитно-образовне праксе, односно образовних ситуација. Кундачина и Банђур наводе да се акционим истраживањима настоји не само сазнати нешто о оном што је у васпитно-образовној пракси одабрано за предмет истраживања, већ се истовремено жели кроз истраживачку делатност променити, развити, унапредити, другачије организовати, те да она представљају процес сазнавања мењањем и мењање сазнавањем.

На основу изложених дефиниција можемо констатовати да се већина аутора слаже у неколико карактеристика које обележавају акциона истраживања: везана су за унапређивање васпитно-образовне праксе и наставе и полазе од другачијег епистемолошког поретка друштвених наука и дру-

штвене праксе, па се због тога битно разликују од класичних методолошких истраживачких модела. Такође, констатујемо да она представљају специфичан процес комбиновања различитих метода у раду с циљем подизања свести, подстицања међугрупних и међугенерациских интеракција и мотивисања за рад на промени. Акциона истраживања истовремено су и акција (у смислу мењања и унапређивања) и истраживање (у смислу спознавања тих акција, односно промена).

На основу изложеног, сложићемо се са тврдњама Марентић-Пожарникове (Marentić-Požarnik, 1993: 354-355) која наводи следеће закључке о акционим истраживањима: (1) не могу се научити из књига, (2) у њиховој основи је учествовање, а не индивидуална активност, (3) подупиру слободне, једнакоправне односе, као и могућност изражавања неслагања и конструктивног разрешавања сукоба, (4) дуготрајан су и кривудава процес који захтева време и стрпљивост, (5) учествовање у њима тражи личну одважност, спремност на ризик, (6) темељ за упућивање порука другима је „поручивање“ себи, нпр. вођење дневника, (7) њихов битан део је “анализа дилема“, (8) резултат учествовања у њима је већа стручна и лична самосвест.

Не само да не постоји општеприхваћена дефиниција акционог истраживања, већ их је немогуће разумети на темељу било које дефиниције. То је могуће учинити само активно остварујући га у сопственој пракси.

Рефлексивност наставника у улози унапређивања васпитно-образовне праксе

Савремено друштво је друштво које учи, од наставника се очекује да буде креативан, рефлексиван, критички оријентисан професионалац, наставник акцијски истраживач, а од школе да буде у исто време место учења како деце, тако и одраслих (Stoll & Fink, 2000; Freire, 1993). Од истраживача се захтева да свесно мења услове под којима се истраживање одвија јер основни циљ не огледа се у тумачењу стварности, већ у њеној промени. Истраживач више није вредносно неутралан експерт, већ равноправни учесник који својим деловањем настоји да изазове жељене промене. Мења се и позиција оних у чије име се истражује. Уместо субјект–објект, успостављају се субјект–субјект релације. Сви учесници у истраживању постају равноправни актери који својим деловањем настоје да изазову жељене промене.

Савремено друштво довело је до мењања односа према наставнику, који од контролора наставног процеса постаје снага критичког мењања преузимајући улогу критичког рефлексивног практичара (Максимовић, 2011; Кундачина и Банђур, 2004; Bognar, 2008; Schön, 1983). Наставник који је способан да створи свој лични педагошки пут и критички преиспита све аспекте свог професионалног деловања са сврхом његовог сталног

унапређивања постаје критички-рефлексивни практичар (Schön, 1983, 1990) и акциони истраживач (Максимовић, 2001; Кундачина и Банђур, 2004; Whitehead, 2011). Пред наставника се поставља захтев да мора бити практичар и теоретичар праксе, оријентисан на доживотно образовање јер се његово образовање никада не може сматрати завршеним. Наставник рефлексивни практичар алтернатива је традиционалном практичару јер има промењен концептуални и методолошки приступ пракси. Он је активни појединац који је вољан да преиспита властито мишљење, да истражи могућности и различите начине деловања као одговоре на практичне проблеме и оријентисан је на ученика.

Шинови (Schön, 1990) радови, посебно дело *Образовање рефлексивног практичара (Educating the Reflective Practitioner)* сматрају се кључном тачком у процесу пораста значаја идеја о рефлексивном наставнику. Овај аутор у својим радовима насталим 80-их година прошлог века говори о специфичностима професија које посматра као практичне, међу којима је и посао наставника. Притом, објашњава њихову посебност и истиче потребу да образовање за ове професије уважи њихове специфичности. Готово сви радови који се баве рефлексивношћу наставника практичара и образовањем наставника, настали последњих деценија, ослањају се на Шинове радове, али га различито разумеју мењајући његове идеје. Шин образовање наставника смешта у школу, у такозвани рефлексивни практикум, који није само део већ представља укупан контекст у коме се образују наставници. Практикум је виртуелни свет, релативно слободан од притисака, ометања и ризика реалног света на који се односи. Он је у међузони између света праксе и езотеричног, академског света (Schön, 1987: 16). Концепт рефлексивне наставе садржи идеју о наставницима као ствараоцима педагошког смисла властите наставне праксе, па тако Елиот (Elliott, 2007) у свој концепт рефлексивне укључује не само разматрање праксе, већ и освешћивање личних педагошких ставова и вредности које стоје у основи праксе. Циљ ове рефлексивне наставе је промена у начину на који наставник разуме и интерпретира своју праксу, с једне, али и промена саме праксе, с друге стране (Вујисић-Живковић, 2007: 243-258). Зато Елиот у акционом истраживању види аутентичну методологију рефлексивне праксе. За рефлексивног практичара важна је рефлексивна акција коју можемо дефинисати као спремност за изненађења и деловања на нови начин. Рефлексивна акција је интелектуална и вербална активност, али пре свега то је способност импровизације у којој учесници васпитно-образовног процеса послушају једни друге у циљу постизања договора (Winter, 1998; Schön, 1987).

Акциона истраживања уједињују три процеса: рефлексивно учење наставника, истраживања разредне праксе и акцију у развоју квалитета на-

ставног рада. Зато су истраживања наставника позната под називом: акциона истраживања, истраживања практичара, интерактивна истраживања, практична истраживања, наставник као истраживач, разредна истраживања, истраживања усмерена ка пракси.

Појам рефлексије дуго је присутан у образовању наставника. Модел наставника који активно промишља своје професионално искуство узима се за основни циљ професионалног образовања и базичан приступ професионалног развоја. Критички рефлексивни наставник настоји да замени хијерархијски, ауторитарни, стандардизовани и конформистички васпитно-образовни процес еманципацијским и демократским моделом (Crebbin, 2009) где васпитно-образовно деловање наставника није манипулација, већ комуникативно деловање. За Брукфилда (Brookfield, 1995) битна карактеристика критичке рефлексије је испитивање уверења, предрасуда, априорних ставова, јер оно у шта верујемо, мислимо и чинимо то заправо јесмо. Наравно, није свака рефлексија у исто време критичка. Према Брукфилду, постоје два битна услова за постизање критичке рефлексије. Први полази од разумевања значаја и односа моћи у школи, а други се заснива на истраживању хегемоније, тј. наметања интереса појединих друштвених група као сопствених интереса. С друге стране, Макмахон (McMahon, 1999: 163-169) сматра да су појмови рефлексивна пракса и акциона истраживања по много чему слични, али постоји и једна битна разлика. За акциона истраживања значајно је промишљено и планирано настојање да се реше поједини проблеми или више проблема, што у рефлексивној пракси није случај. С обзиром на ту разлику, Макмахон сматра да рефлексивна пракса може служити за идентификовање проблема, а акциона истраживања за проналажење решења.

О рефлексивној пракси може да се размишља и као о некој врсти свеобухватног динамичног оквира за размишљање о наставнику и његовом деловању. Тако приступ наставнику као рефлексивном практичару карактерише: јединствена веза мишљења и деловања, епистемолошка спирала сазнавања и мењања праксе, уважавање рационалног и интуитивног сазнавања, као и етичког и афективног аспекта деловања наставника, наглашавање значаја контекстуалних фактора за деловање наставника, наглашавање друштвеног значаја деловања наставника (Radulović, 2007: 597-609). Јединствена комбинација ових компонената гради целину повезаних идеја која чини приступ наставнику као рефлексивном практичару.

На темељу изложених ставова јасно можемо увидети да рефлексивни наставник активно послушкује праксу, мисли и осећања, посматра активности, учача њихове могућности и настоји да пронађе адекватне поступке који ће помоћи њиховом развоју. При томе (...) допушта изненађења разли-

читим непредвидивим ситуацијама у којима му његова претходна искуства и знања не могу послужити као адекватан одговор, већ му у томе помаже његово професионално умеће (...) (Schön, 1987). Рефлексивни приступ сопственој пракси, била она наставничка или истраживачка, нужни је предуслов сазнања о томе шта заиста радимо, шта знамо и у чему би требало још да напредујемо и на индивидуалном и на друштвеном плану.

Закључна разматрања

Улога акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе је у добро започетој визији. Вођена су намером наставника да усаврше властиту праксу и усмерена су на решавање проблема које наставници сусрећу у свакодневном раду или на пројекте којима се уводе иновације у рад. Развојем схватања о школи, акционим истраживањима постављени су нови циљеви: развој курикулума утемељеног на школи, стратегија професионалног образовања и усавршавања наставника, саставно планирање развоја до реформе школе. Све то доприноси професионализацији наставничког позива, те увођењу истраживачке улоге наставника. Визија доживотног образовања, учења и непрестаног професионалног развоја захтева наставника који ће знати критички да размишља, који је оспособљен за рефлексију и евалуацију, који зна да потражи или осигура услове за развој сваког појединог ученика, који зна да подстиче и унапређује сопствену васпитно-образовну праксу.

Акциона истраживања нису само врста истраживања, научни приступ, филозофија, већ представљају креативне одговоре на изазове унапређивања васпитно-образовне праксе. То је флексибилна, на ситуацију осетљива методологија, која нуди строгост, аутентичност и право гласа. Карактеристика акционих истраживања је дијалектичност. Њихова основна вредност није у давању готових одговора, већ у постављању нових појава. Она не мењају цели свет, већ само појединце. У томе је њихова предност у односу на оне приступе који настојећи да промене свет обично не успеју да промене појединце.

Упркос све већем разумевању значаја акционих истраживања за развој педагошке науке у академским круговима, она су још врло мало заступљена у пракси наших наставника. Разлоге таквом стању можемо тражити у следећем:

– Наставници, а посебно наставници у току студирања релативно слабо познају специфичности и могућности остваривања акционих истраживања.

– Од просветних радника се не очекује да се баве истраживањима.

– Они који се одлуче да се баве истраживањима (нпр. у оквиру пост-дипломских или докторских студија), углавном немају никакву подршку у школама.

– Дугогодишња пракса која је наставнике стављала у позицију да буду реализатори промена осмишљених изван школског контекста такође не може допринети стварању креативне климе у нашим школама која је пресудан услов за остваривање акционих истраживања.

Акциона истраживања могу постати значајан услов побољшања васпитне праксе само ако буду препозната и подржана на нивоу целог школског система. Све док њихово остваривање буде ствар ентузијазма појединих наставника и стручних сарадника, њихова заступљеност и утицај ће бити врло мали. Упркос томе, управо би наставници требало да покажу да су способни да у својој пракси остварују акциона истраживања како би и други изван школског контекста разумели њихов значај.

Литература

- Adam, F. (1984): *Akciono istraživanje*, Beograd: Marksistički centar.
- Bognar, B. (2008): *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja, Doktorska disertacija*, Zagreb: Filozofski fakultet.
- Brookfield, S. (1995): *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986): *Becoming Critical*. London, Philadelphia: The Falmer Press.
- Cunningham, B. (1993): *Action Research and organizational development*, Westport, CT: PraegerPublishers.
- Elliott, J. (2007): *Reflecting Where the Action Is: the Selected Writings of John Elliott on Pedagogy and Action Research*, London: Routledge.
- Kangrga, M. (1984): *Praksa - vrijeme – svijet*, Beograd: Nolit.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. In: Denzin, K. N. & Lincoln, S. Y. (eds.): *Handbook of qualitative research*. London & New Delhi: Thousand Oaks, pp. 559–604.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998): Participatory Action Research and the Study of Practice. In Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks, P. (eds.): *Action Research in Practice: Partnership for Social Justice in Education*. London: Routledge.
- Kundačina, M. & Bandur, V. (2004): *Akciono istraživanje u školi (nastavnici kao istraživači)*, Užice: Učiteljski fakultet u Užicu.
- Köenig, E. & Zedler, P. (2001): *Teorije znanosti o odgoju*, Zagreb: Educa.
- Lewin, K. (1946): Action problem and Minority problem, *Journal of Social Issues*, vol. 2, p. 34-36.
- Максимовић, Ј. (2011): Акциона истраживања у служби политике васпитно-образовног феномена, *Зборник радова Наука и политика*, Пале: Филозофски факултет, стр. 525-533.
- Marentič-Požarnik, B. (1993): Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti, *Sodobna pedagogika*, 44(7-8), Ljubljana, str. 347-359.

- McFarland K. & Stansell J. (1993): Historical perspectives. In: Patterson, L., Santa, C., Short, C. & Smith, K. (eds.): *Teachers are Researchers: Reflection and Action*. Newark, DE: International Reading Association.
- McMahon, T. (1999): Is Reflective Practice Synonymous with Action Research, *Educational Action Research*, 7 (1), 163-169.
- McNiff, J. (2011): Action research for professional development. Pregledano 20. juna 2011. godine. <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002): *Action research: Principles and practice*, London: Routledge/Falmer.
- Mills, G. (2000): *Action Research: A Guide for the Teacher Research*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Murray, L. & Lawrence, B. (2000): *Practitioner-Based Enquiry: Principles for Postgraduate Research*, London: Falmer Press.
- Noffke, S. (1994): Action research: Towards the next generation, *Educational Action Research*, 2 (1), 9-21.
- Radulović, L. (2007): Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za reflektivnu praksu - kritički prikaz jednog istraživanja kao građenja obrazovnog programa, *Pedagogija*, 62,(4), str. 597-609.
- Reason, P. (1994): Three approaches to participative inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Schon, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987): *Education the reflective practitioner*, San Francisco: Oxford.
- Schön, D. (1990): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco/Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Somekh, B. (2005): *Action Research: A Methodology for Change and Development*, New York: McGraw-Hill Education.
- Stoll, L. & Fink, D. (2000): *Mijenjajmo naše škole*, Zagreb: Educa.
- Stringer, E. T. (1999): *Action research-Second edition*, London: SAGE Publication, Inc.
- Вујисић-Живковић, Н. (2007): Педагошка истраживања и образовање наставника. Београд: *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39(2), 243-258.
- Zuber-Skerritt, O. (1996): *New Directions in Action Research*, London, Washington: The Falmer Press.
- Whitehead, J. (2011): Action Research in Teacher Training and in the Living Theories of Professional Educations. Pregledano 20. juna 2011. godine. <http://bath.ac.uk/~edsajw/writings/greece.doc>
- Winter, R. (1998): Managers, Spectators and Citizens: where does theory come from action research. *Educational Action Research*, 6 (3), 361-376.

Подаци о ауторима:

*др Велко Банђур, редовни професор Учитељског факултета
Универзитета у Београду,
veljko.bandjur@uf.bg.ac.rs*

*др Јелена Максимовић, доцент Филозофског факултета
Универзитета у Нишу,
jmaximovic@filfak.ni.ac.rs*

HOMONIMIJA I POLISEMIJA NA PRIMERIMA ENGLESKOG JEZIKA POLICIJSKE STRUKE²

Апстракт *Циљ овог рада је да представи шта су хомонимија и полисемија и колико је у појединим случајевима тешко направити јасну разлику између два појма. I лингвисти и лексикографи са тешкоћом класификују ове семантичке категорије. Који су критеријуми за одређивање разлике између полисемије и хомонимије? На који начин уредници речника класификују реч у једну од две категорије? Они који уче енглески језик за посебну струку (или у нашем случају енглески језик полицијске струке) често се suočavaju са многим проблемима, нарочито у vokabularu. Onима којима енглески језик није матерњи најproblemатичнији део разумевања стручних текстова јесте посебан skup јединица vokabulara који смо у раду назвали полустручним vokabularom. Рећи из овог skupa често се могу наћи у неколико различитих академских дисциплина и zavise од контекста. U ову групу spadaju и наше семантичке категорије хомонимије и полисемије. U раду су такође наведени конкретни примери хомонимије и полисемије који се могу пронаћи у енглеском језику полицијске струке.*

Кључне речи: *хомонимија, полисемија, полустручни vokabular, енглески језик полицијске струке*

HOMONYMY AND POLYSEMY ILLUSTRATED BY EXAMPLES OF ENGLISH FOR POLICE PURPOSES

Abstract *The aim of this paper is to present what homonymy and polysemy are and how difficult it is in some cases to distinguish clearly between the two. Both linguists and lexicographers have difficulties in classification of these semantic categories. What are the criteria that differentiate between polysemy and homonymy? In what way do dictionary editors classify a word into these two categories? The students of English for Specific (ESP) (or in our case English for Police - EPP) Purposes are often faced with many learning problems, especially with respect to vocabulary. For non-native ESP (EPP) learners the most problematic element of comprehending scientific and technical texts is a set of vocabulary items that has been variously labeled as sub-technical, non-technical and semi-technical. This set is commonly said to be shared across academic disciplines and to be context-dependent. This is also where our semantic categories of homonymy and polysemy belong to. The paper also presents the examples of homonymy and polysemy in English for Police Purposes.*

Keywords: *homonymy, polysemy, non-technical/semi-technical/sub-technical vocabulary, English for Police Purposes*

¹ dragoslava.micovic@kpa.edu.rs

² Овај текст је штампан латиничним писмом због специфичности његовог садржаја.

ОМОНИМИЯ И ПОЛИСЕМИЯ НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОЛИЦЕЙСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Резюме *В статье предпринята попытка внимательного изучения омонимии и полисемии в случаях трудного определения разницы между этими понятиями. И лингвисты и лексикографы с трудностью классифицируют полисемию и омонимию, так как существуют различные критерии для определения разницы между данными семантическими категориями. Изучающие английский язык часто встречаются с проблемой разграничения омонимии и полисемии при усвоении лексики. Для понимания текстов по специальности важную роль имеет именно лексика, которая в данной работе именуется как полуспециальная. Такая лексика встречается в языке различных специальностей, а значение слов часто обусловлено контекстом. К таким словам относятся и семантические категории полисемии и омонимии. В статье приводятся примеры омонимии и полисемии английского языка, найденные в текстах полицейской специальности.*

Ключевые слова: омонимия, полисемия, язык специальности, английский язык полицейской специальности.

Uvod

Usvajanje adekvatnog vokabulara osnovno je za uspešnu upotrebu stranog jezika, jer bez bogatog vokabulara nismo u stanju da koristimo ni strukture ni funkcije koje smo naučili za ostvarivanje razumljive komunikacije (Rivers, 1983:125). Isto tako treba napomenuti da se za razliku od razvoja nekih drugih aspekata stranog jezika, naročito izgovora, usvajanje vokabulara ne usporava sa godinama. U stvari, Rivers tvrdi da se čini da lakše proširujemo vokabular kako sazrevamo, verovatno zato što imamo bogatije znanje o svetu oko sebe. Uz to, što se više razvija nečiji vokabular, lakše je dodavati nove reči – verovatno je najteže naučiti prvih deset reči.

Svakome ko je ikada bio u prilici da uči neki strani jezik poznato je koliko je učenje novih reči važno i u kojoj meri ono može da predstavlja izazov. Tamao kada smo naučili da reč ima neko značenje, nađemo na istu reč u nekom drugom kontekstu i vidimo da nam se to značenje ne uklapa, odnosno da u drugom kontekstu ta reč jednostavno nema smisla. Tada smo u prilici da novo značenje reči za koje smo mislili da već poznajemo potražimo u rečniku. Ne tako retko dešava nam se da kada otvorimo rečnik nađemo na veliki broj značenja jedne odrednice, ili popularno rečeno jedne reči u rečniku, pri čemu ova značenja mogu da budu slična ili potpuno različita. To bi mogao da bude opis naših prvih susreta sa pojavama homonimije i polisemije, prisutnim verovatno u svim živim jezicima sveta.

Problemi homonimije i polisemije možda još više dolaze do izražaja kada je u pitanju učenje engleskog jezika za neku određenu struku, ili u našem slučaju engleskog jezika policijske struke. U literaturi vezanoj za nastavu vokabulara u

jeziku struke (Robinson, 1991; Hutchinson/Waters, 1987; Dudley-Evans/St John, 1998) autori razvrstavaju termine u stručnom engleskom jeziku na sličan način. Uglavnom se sreće podela na (a) uskostručnu terminologiju, (b) polustručnu terminologiju i (c) opštu terminologiju. Postoji i klasifikacija L. Trimbla (Lam Kam-mei, J. 2001) po kojoj se termini u stručnom engleskom jeziku dele na: (1) uskostručne; (2) podstručne (*sub-technical vocabulary*) i (3) imenske složenice. Bez obzira na podelu, autori su saglasni da uskostručni vokabular sam po sebi ne zadaje mnogo muke većini neizvornih govornika engleskog jezika koji ili jesu ili će postati stručnjaci u određenom području i kao takvi uglavnom poznaju tu terminologiju. Najveći problem predstavlja polu/pod-stručni vokabular koji se, prema Trimblovoj definiciji, odnosi na reči koje imaju jedno ili više značenja u opštem engleskom jeziku, a koje u stručnom kontekstu dobijaju proširena ili nova značenja – dakle i ovde imamo probleme homonimije i polisemije. Pri tome, treba napomenuti da ovde ne predstavljaju veći problem reči za koje se odmah može utvrditi da moraju da imaju novo značenje u stručnom kontekstu, jer se njihovo značenje iz opšteg jezika nikako ne može uklopiti u stručni kontekst.

U ovom radu ćemo pokušati da sagledamo i ilustrujemo probleme homonimije i polisemije uopšte, a zatim i probleme homonimije i polisemije u engleskom jeziku policijske struke.

Šta su polisemija i homonimija?

Reč polisemija potiče od grčkih reči *poly* – mnogo, i reči *semeion* – znak. U brojnoj literaturi sreće se gotovo identična definicija polisemije, a to je da je to pojava kada jedna reč ima više različitih, ali povezanih značenja ili više značenja koja se u određenoj meri poklapaju. Dobar primer polisemije u engleskom jeziku je *hold*:

- I *held* the picture up to the light.
- I was *held* overnight in a cell.
- You need to *hold* a work permit.
- Mrs Smith *is holding* a party next week.
- Marxists *hold* that people are all naturally creative.
- He was finding it a strain to *hold* his students' attention.
- They'll probably *hold* the London train if we're late in.
- The theatre itself can *hold* only a limited number of people.
- Will you tell her the offer still *holds*.
- These books *hold* the bed up.
- (Primeri za *hold* su preuzeti iz *Collins COBUILD English Dictionary*)³

³ Primeri su citirani iz knjige Thornbury, S. (2002) *How to Teach Vocabulary*, Pearson Longman, str. 9.

Za razliku od polisemije, reč homonimija potiče od grčkih reči *homos*– isti, i *onoma*– ime. Ovaj termin odnosi se na pojavu kada reči imaju isti oblik ili isto zvuče, a imaju potpuno različita značenja. U engleskom jeziku postoje dodatno i homografi i homofoni. Homografi su reči koje se pišu isto, ali se izgovaraju drugačije: a *windy day* (vetroviti dan), ali a long but *windy road* (dug i vijugav put); a *live concert/where do you live?*; a *lead pipe*, ali a *lead singer*. Homofoni su takođe potencijalni izvor zabune, jer u engleskom jeziku postoji dosta reči (možda čak i više nego čistih homonima) koje se isto izgovaraju, ali različito pišu: *horse* i *hoarse*, *meet* i *meat*, *tail* i *tale*, *discrete* i *discreet*, *aloud* i *allowed*.

Razlika i razgraničavanje između polisemije i homonimije predmet je diskusija u lingvistici već dugi niz godina. U literaturi se kao najčešći primer homonimije u engleskom jeziku navode reči *bank*₁ u značenju finansijske institucije, banke i *bank*₂, u značenju obale reke. Gotovo svi se slažu da je ovaj primer adekvatan za ilustraciju homonimije. I gotovo svi se slažu da je tradicionalna definicija homonimije neprecizna.

Tradicionalno, homonimi se definišu kao reči istog oblika, a različitog značenja. Međutim, ovde bi moglo da se postavi pitanje šta je reč, pa bi diskusija mogla i da se produbi i da se produži. Lajons (Lyons, 1995:55-56) predlaže da se u ovoj definiciji reč zameni sa leksema. Lekseme definiše kao izraze koji se mogu naći pobrojani u rečniku, tj. jedinice vokabulara jednog jezika koje su konačne po broju, a od članova ovoga skupa se konstruišu leksički složeni izrazi pomoću gramatičkih pravila tog istog jezika. Ali, ova definicija bi i dalje bila manjkava u smislu da ne uzima u obzir da u mnogim jezicima veliki broj leksema ima ne jedan nego više oblika. Isto tako, ova definicija ne govori ništa o gramatičkoj ekvivalenciji.

Stoga je Lajons ustanovio pojam *apsolutne homonimije*. Apsolutna homonimija mora da zadovolji tri uslova (pored neophodnog minimalnog uslova za sve vrste homonimije – identičnost bar jednog oblika), a to su:

- 1) da značenja nisu povezana;
- 2) da su svi oblici identični;
- 3) da su identični oblici gramatički ekvivalentni.

Apsolutnu homonimiju srećemo u već pomenutom primeru *bank*₁, *bank*₂, zatim u primeru *sole*₁, u značenju đona na cipeli ili tabana, odn. *sole*₂, u značenju ribe list.

Ali, Lyons nalazi i mnogo slučajeva koje on naziva *delimičnom homonimijom*. To su slučajevi:

- u kojima je identičan (minimalno) jedan oblik i
- u kojima su zadovoljeni jedan ili dva, ali ne i sva tri od pomenutih uslova.

Na primer, engleski glagoli *find* i *found* imaju jedan isti oblik – *found*, ali ne dele i ostale oblike *finds*, *finding*, ili *founds*, *founding* itd. *Found* kao oblik glagola *find* nije gramatički ekvivalentan reči *found* kao obliku glagola *found*. U ovom slučaju, nisu zadovoljeni uslovi pod 2) i 3). Važno je napomenuti da su poslednja dva uslova za apsolutnu homonimiju logički nezavisna. Ona se obično uzimaju zdravo za gotovo prilikom tradicionalnih opisa na ovu temu.

Kada je reč o polisemiji, ona je svojstvo pojedinačnih leksema. Tako se bar tradicionalno pravi razlika. Ali, svi koji na ovaj način prave razliku između polisemije i homonimije shvataju da u pojedinim slučajevima razlika između ove dve pojave nije uvek nedvosmislena. Oni kojima je engleski jezik maternji uglavnom se slažu u tome šta pripada homonimiji, a šta polisemiji. Ali isto tako, postoji i veliki broj slučajeva u kojima će čak i izvorni govornici oklevati ili se neće slagati jedni s drugima. Koja je dakle u teoriji razlika između homonimije i polisemije?

Dva najčešće pominjana kriterijuma jesu etimologija (istorijsko poreklo reči) i povezanost značenja. Uopšteno govoreći, kriterijum etimologije ide u prilog intuiciji onoga kome je engleski maternji jezik u pogledu određenih leksema. Na primer, većina izvornih govornika engleskog jezika verovatno bi imenice *bat*₁ u značenju slepog miša i imenicu *bat*₂ u značenju palice klasifikovalo kao različite lekseme; i ove dve reči se zaista u smislu istorijskog izvora razlikuju: *bat*₁ potiče od regionalne varijante srednje engleskog *bakke*, a *bat*₂ od staroengleske reči *batt* u značenju *club*, *cudgel*. Palmer (Palmer, 1981:102) navodi da se odluke o unošenju jedinica u rečnik kao homonimnih ili polisemnih u većini slučajeva donose na osnovu etimologije. Ukoliko se zna da su identični oblici različitog porekla, oni se tretiraju kao homonimi i unose se posebno; ukoliko je poznato da različiti oblici imaju isto poreklo, čak i u slučaju da imaju različito značenje, tretiraju se kao polisemija i unose se u rečnik pod jednom jedinicom. Međutim, Palmer takođe navodi da istorija jezika ne odslikava uvek precizno sadašnje stanje. Za primer navodi *pupil*, u značenju učenik, i *pupil* u značenju zenice (oka). Istorijski, ove reči su istog porekla i kao takve bi ih trebalo smatrati primerima polisemije. Pa ipak, u današnjem engleskom jeziku one su par nepovezanih reči, dakle homonimi. S druge strane, imamo primer reči *ear (of a corn)* koja etimološki potiče od latinske reči *acus*, *aceris*, u značenju klas (kukuruza), koje ni na koji način nije istorijski povezano sa *ear* u značenju uva, koje etimološki potiče od latinske reči *auris*. Istorijski gledano, dakle, ove dve reči bile bi homonimi. Ali većina govornika danas smatra ih istom reči različitog značenja, dakle tretira ih kao polisemiju.

Dalje, Palmer navodi da različito pisanje ne mora uvek da znači i različito poreklo. Tako i one reči koje se u današnje vreme smatraju homonimima mogu

zapravo da potiču od istog oblika. Primeri su *metal* i *mettle*, *flour* i *flower*⁴. Ako se oslanjamo na leksikografe, dakle na rečnike, kako oni postupaju u ovom slučaju? U praksi, oni obično (mada ne i uvek) dopuštaju da odluči različito pisanje, jer reči moraju da budu poređane po alfabetskom redosledu.

Kada govorimo o intuitivnom tumačenju homonimije i polisemije, ponekada se dešava da lekseme za koje prosečni govornik jezika smatra da su semantički nepovezane zapravo potiču iz istog izvora. Homonimi *sole*₁ (don na cipeli, ili taban) i *sole*₂ (riba list), koji su već spomenuti, čine često navođeni primer. Mnogo je ređi slučaj da će izvorni govornici istorijski nepovezana značenja tumačiti kao povezana, ali i takvi primeri se mogu pronaći. Događa se da čiste primere homonimije kasnije generacije tumače kao polisemiju. Takav je primer imenica *shock*₁, u značenju stog, i *shock*₂, u značenju gusta kosa; mnogi govornici smatraju da su povezane, dok istorijski gledano ove dve reči imaju različito poreklo. Treba dakle naglasiti da etimološki povezane reči mogu vremenom toliko da se udalje po značenju da je teško uočiti prvobitnu semantičku povezanost. To znači, u stvari, da neki primeri polisemije vremenom mogu da postanu primeri homonimije.

U svakom slučaju, reč koja spada u polisemične obično će za svako od svojih značenja imati jedan ili više sinonima, a obično i odgovarajući skup antonima.

Budući da će dalje u radu biti reči o podeli stručnih termina u engleskom jeziku struke i konkretnim primerima iz engleskog jezika policijske struke, trebalo bi definisati kojeg kriterijuma ćemo se pridržavati za određivanje da li je reč o homonimiji ili polisemiji. Videli smo da su dva najčešća kriterijuma etimologija i povezanost značenja. Videli smo i na koje sve probleme pritom možemo naići. Iz svega navedenog može se zaključiti da ni izvorni govornici engleskog jezika ne mogu uvek da budu sigurni prilikom razgraničenja ove dve pojave. Budući da mi nismo izvorni govornici, te stoga posedujemo samo opštu intuiciju po pitanju jezika, ali ne i intuiciju koja se može izjednačiti s intuicijom izvornog govornika, odlučili smo da se u radu rukovodimo kriterijumom etimologije, tj. još preciznije etimološkim rečnikom engleskog jezika.⁵

Mesto homonimije i polisemije u okviru kategorije polustručnog vokabulara

Kada govorimo o učenju engleskog jezika, i opšteg a naročito onog posebne struke, leksika je jedan od najvažnijih elemenata koje treba razmatrati,

⁴ Iste primere navodi i Stiven Ulman, kada govori o tome da su granice između homonimije i polisemije fluidne. On kaže da par "flower-flour" predstavlja čiste homonime, bez obzira na istorijsku činjenicu da su prvobitno ove dve reči bile zapravo jedna reč. Ullman, S. (1957:127)

⁵ Za potrebe ovog rada konsultovan je ONLINE ETIMOLOGY DICTIONARY koji se može naći na web-stranici: <http://www.etymonline.com>

jer mnoge pojedinosti i suptilnosti koje čine vokabular nekog jezika mogu da predstavljaju prepreku za njegovo efikasno i tačno usvajanje. Razlike među jezicima koje se odnose na probleme sa značenjem reči, idiomatskih konstrukcija ili fraza mogu ozbiljno da ometaju razumevanje ili da obeshrabre one koji su se upustili u težak zadatak da nauče engleski kao drugi jezik. Kako je počelo istraživanje problema na koje nailaze oni koji uče engleski jezik, postalo je jasno da kod onih koji uče engleski za posebnu struku teškoće prevazilaze stručni vokabular. Mnogi problemi na koje studenti nailaze prilikom učenja jezika povezani su sa razumevanjem teksta, čak i kod onih studenata koji su savladali reči iz opšteg jezika na koje nailaze u stručnim tekstovima. Jedan od razloga za to jeste ograničeno poznavanje vokabulara, što podrazumeva i činjenicu da nisu svesni postojanja homonimije i polisemije. Kada je reč o učenju engleskog jezika određene struke, često se ističe da glavnu prepreku u razumevanju tekstova ne predstavlja uskostručni vokabular, kao što bi se možda očekivalo (ovde se pod terminom uskostručni vokabular misli na uskospecijalizovane reči koje koriste stručnjaci i koje studenti po pravilu upoznaju kroz druge stručne predmete), niti opšti vokabular koji se obično (ili bar u većini slučajeva) usvoji do momenta kada se studenti upisuju na fakultet. Glavnu prepreku predstavlja treća kategorija reči koja se nalazi između dve pomenute, kategorija koja čini i proporcionalno najveći deo stručnih tekstova bez obzira o kojoj struci je reč, a koja je poznata kao polustručni vokabular.

Veoma detaljan teorijski prikaz šta predstavlja polustručni vokabular daje Žaklin Lam Kam-Mei (Jaqueline Lam Kam-Mei, 2001) u uvodnom delu skraćene verzije svoje doktorske teze pod nazivom *A study of semi-technical vocabulary in Computer Science Texts*,⁶ odbranjene na Univerzitetu Egziter 2001. godine. Ona navodi da se u relevantnoj literaturi govori o tri nivoa vokabulara koji su neophodni studentu da bi mogao da koristi stručni engleski jezik. To su: 1) opšti i osnovni vokabular engleskog jezika, koji obično podrazumeva poznatu *General Service List of English Words* Majkla Vesta (GSL, 1953); 2) stručan i specifičan vokabular određene oblasti, discipline ili predmeta, kao što su biologija, hemija, informacione tehnologije i sl. i 3) ne baš najjasnije ograničenu kategoriju vokabulara koji se nalazi između prethodne dve, koju možemo nazvati podstručnim ili polustručnim vokabularom (na engleskom se sreću tri termina: *sub-technical*, *semi-technical* i *non-technical vocabulary*). U tom smislu istraživači su došli do zaključka da studenti imaju manjih poteškoća sa stručnim vokabularom, a više u poslednjoj navedenoj kategoriji.

⁶ Jacqueline Lam Kam-mei, (2001) *A Study of Semi-technical Vocabulary in Computer Science Texts*, with special reference to ESP teaching and lexicography, shortened and edited version of PhD Thesis, the University of Exeter.

Pored razlika koje postoje u imenovanju ovog posebnog skupa reči koji postoji između uskostručnog i opšteg vokabulara, pri čemu neki autori koriste termin *sub-technical* (Cowan 1974, Robinson 1980, Trimble 1985 and Tong 1993)⁷, neki termin *non-technical* (Barber 1962, Nation 1990, Tao 1994)⁸, a neki *semi-technical* (Johns & Dudley-Evans 1980, Farrell 1990, McArthur 1996)⁹, problem je još komplikovaniji jer postoje i različite definicije ovog vokabulara.

Termin *sub-technical* pri kategorizaciji vokabulara uveo je Kouvan (Cowan)¹⁰, koji ovaj segment vokabulara definiše kao „reči koje su nezavisne od konteksta, a koje se u velikoj frekvenciji pojavljuju kroz više disciplina“. Još neki autori su se u tom smislu odlučili da se ovaj termin odnosi na opšti deo vokabulara nauke koji se sastoji od reči sa širokom distribucijom kroz naučne i stručne discipline, koje ne zavise od konteksta i koje su od velike koristi za studente tehničkih nauka (Barber 1962, Stig Johansson 1975, Marriane Inmann 1978)¹¹. Ove reči obično se kvalifikuju prema kriterijumu frekventnosti, čine oko 70 odsto tehničkih tekstova i shodno tome ključne su za olakšavanje razumevanja.¹² Drugi autori usvajaju širi pogled na polustručni vokabular, tvrdeći da se on sastoji od reči koje imaju jedno ili dva opšta značenja, a da u stručnom kontekstu dobijaju specijalizovano stručno značenje. Luis Trimble je među prvima zaključio da se u engleskom polustručni vokabular u osnovi može klasifikovati u dve kategorije: reči koje imaju isto značenje u više naučnih ili stručnih disciplina (reči kao što su *function, isolate, basis, stir, boil, freeze*) – reči koje ne zavise od konteksta, i reči koje su obične, ali u stručnim tekstovima dobijaju prošireno značenje – dakle, reči koje zavise od konteksta i određene discipline.¹³

Trimble podržava već popularnu tvrdnju da ove reči podrazumevaju srednji nivo poznavanja jezika (*intermediate level*), da nisu u suštini ni stručne a ni opšte, te da čine najznačajniju prepreku pri razumevanju stručnih tekstova, jer studenti obično nisu svesni činjenice da poznate reči mogu da imaju nepoznata značenja

⁷ Citirano u: Jacqueline Lam Kam-mei, (2001) A Study of Semi-technical Vocabulary in Computer Science Texts, with special reference to ESP teaching and lexicography, shortened and edited version of PhD Thesis, the Hong Kong University of Science and Technology str. 7-10.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

¹⁰ Citirano u: Fraser, S: The Nature and Role of Specialized Vocabulary: What do ESP Teachers and Learners Need to Know?, Institute for Foreign Language Research and Education, Hiroshima University, p. 64.

¹¹ Ibid.

¹² Inman je sprovedla jedno istraživanje na korpusu od 114.000 reči prikupljenom iz stručnih časopisa podeljenih u 10 naučnih i tehničkih polja. Uz pomoć frekvencijske analize kompjuterom i statističke analize, došla je do zaključka kada se izuzmu tzv. „stručne“ reči (koje čine 21% korpusa), pošto se identifikuju „funkcionalne“ reči (9%), preostalih 70% predstavlja polustručni vokabular. Ibid.

¹³ Ibid.

uzimajući zdravo za gotovo da ih već znaju i očekujući da značenje iz opšteg engleskog jezika ima smisla u bilo kom kontekstu. Ovakva predrasuda o značenju reči često može da dovede do zbrke i prave prepreke za razumevanje teksta.

Kasnija istraživanja podržavaju ideju da polustručni vokabular obuhvata i reči koje ne zavise i reči koje zavise od konteksta i naglašava nove odlike reči karakterističnih za pojedine discipline: specijalizovana značenja koja ove reči imaju u različitim poljima ponekada su samo metaforička produženja opšteg značenja (Li Lan, 1989)¹⁴ i takve grupe reči mogu biti polisemične ili homonimne (Steward Marshall, Marion Gilmour and Don Lewis 1990).¹⁵

Bez obzira koji termin koriste, istraživači misle manje ili više na isti osnovni koncept, pri čemu neki imaju „jednu apsolutnu definiciju za takve reči, dok ostali smatraju da je ova kategorija otvorena i fleksibilno dopušta da bilo koja reč iz opšteg engleskog jezika postane stručna, kao i da neka stručna reč postane opšta“.¹⁶

Pošto smo dakle ustanovili da homonimija i polisemija kao pojave pripadaju upravo grupi polustručnih termina, iznećemo konkretne primere iz engleskog jezika policijske struke.

Primeri homonimije i polisemije u engleskom jeziku policijske struke

Pre nego što pređemo na konkretne primere homonimije i polisemije u engleskom jeziku policijske struke, možda bi trebalo da sagledamo šta sve obuhvata ovaj jezik. Kao i delokrug rada policije, tako i terminologija vezana za taj rad obuhvata nekoliko različitih oblasti. Možda najveću oblast obuhvataju termini iz jezika prava i kriminologije, znači deo koji se odnosi na klasifikaciju krivičnih dela, na različite zakone, kazne i sl. Tu je, dalje, oblast koja se odnosi na forenziku, tragove, razne procedure koje se koriste i u drugim naukama kao što su biologija i medicina. Zatim, terminologija koja se odnosi na deo psihologije koji se bavi ličnošću izvršioaca krivičnog dela, ali i policajcem i problemima sa kojima se on susreće u svakodnevnom poslu koji mogu da dovedu do različitih sindroma. Tu je i deo koji se odnosi na ovlašćenja policije i primenu sile, zatim saobraćaj, naoružanje i opremu policije, itd. Dakle, da zaključimo, engleski jezik policijske struke se delimično poklapa sa registrima nekih drugih nauka i disciplina, ali je istovremeno dosta širok i raznolik.

Da bismo pronašli neki primer polisemije, dovoljno je da otvorimo bilo koji rečnik.

¹⁴ Citirano u: Jacqueline Lam Kam-mei, (2001) A Study of Semi-technical Vocabulary in Computer Science Texts, with special reference to ESP teaching and lexicography, shortened and edited version of PhD Thesis, the University of Exeter.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

Homonime je malo teže pronaći u rečniku jer ih je brojčano manje.

Kao što je već rečeno u poglavlju 2, najčešći kriterijumi za razgraničavanje homonimije i polisemije jesu etimologija i povezanost značenja. Budući da se u opštim rečnicima engleskog jezika mogu naći različite klasifikacije reči, to je bio dodatni razlog da se u radu pridržavamo kriterijuma etimologije i da za sve navedene primere konsultujemo etimološki rečnik engleskog jezika.

*Primeri homonimije*¹⁷

*Homonymy is a linguistic coincidence.*¹⁸

Kao što smo već napomenuli, primere homonimije je malo teže pronaći. Primere koje smo uspeli da prikupimo kao relevantne za policijsku struku možemo da podelimo u tri grupe: u prvu grupu spadali bi pravi homonimi, onako kako se definišu u najširem smislu, kao reči koje se isto pišu, isto izgovaraju, a imaju različito značenje. U drugu grupu spadali bi homografi, dakle reči koje se isto pišu, ali se ne izgovaraju isto i imaju različito značenje. Konačno, u treću grupu spadali bi primeri koji se odnose na homofoniju, odnosno reči koje se isto izgovaraju, ali se ne pišu na isti način i imaju različito značenje.

Homonimi

Kao prvi primer navodimo leksemu¹⁹ *bar*, kod koje imamo primere i homonimije i polisemije. Naime, leksemu *bar* u etimološkom rečniku možemo naći pod *bar*₁, *bar*₂ i *bar*₃. *Bar*₁, kao osnovno značenje navodi „šipka“, što potiče od starofrancuskog *barre*. Ovo značenje je kasnije prošireno u izrazu *behind bars* u smislu „u zatvoru“ i datira iz 1951. godine, i u složenici *bar code* iz 1963. godine u značenju „bar-kod“. Ovde izgleda nije teško uočiti osnovno značenje, „šipke ili rešetke“, koje se u osnovnom ili prenesenom značenju provlači kroz sve izraze. Dakle, uslovno rečeno, u slučaju lekseme *bar*₁, ako uzmemo u obzir sva njena značenja, moglo bi se možda govoriti i o polisemiji. Kada je reč o leksemi *bar*₂, u značenju „bar, taverna, šank“, ona potiče iz 1592. godine, od rešetaka koje

¹⁷ Za potrebe ovog rada, a u cilju pronalaženja adekvatnih primera karakterističnih za engleski jezik policijske struke, konsultovano je nekoliko opštih i stručnih rečnika koji su navedeni na kraju u literaturi.

¹⁸ Finch, 1995, str. 151, citirano u: Bilbija, S. (2001): *Introducing Semantics*, Komunikološki fakultet, Banja Luka

¹⁹ Lajons lekseme definiše kao izraze koji se mogu naći pobrojani u rečniku, tj. jedinice vokabulara jednog jezika koje su konačne po broju, a od članova ovoga skupa se konstruišu leksički izrazi pomoću gramatičkih pravila tog istog jezika. (Lyons, 1995:55-56). Budući da Lajons predlaže da se umesto termina reč koristi termin leksema, mi smo odlučili da u radu koristimo isti termin kao i Lajons.

su predstavljale šank na kojem su se služila pića i hrana mušterijama. Iako se i u etimološkom rečniku navodi kao posebna odrednica, čini se da se značenje lekseme *bar*₂ nadovezuje na značenja lekseme *bar*₁, pa je moguće da je vremenom primer polisemije postao primer homonimije, iako se osnovno leksičko značenje može pratiti i u drugom primeru. Konačno, leksema *bar*₃ u značenju advokata, odnosno pravne profesije, potiče iz 1559. godine. Po etimološkom rečniku, ovo značenje izvedeno je od ograde koja je razdvajala članove advokatske komore (*Inns of Court*). Studenti koji su stekli određeni položaj pozivani su da učestvuju u važnim vežbama unutar komore. Negde posle 1600. godine, međutim, ovo značenje počinje da se odnosi na rešetke u sudnici, koje su deo drvene ograde koja označava površinu oko sedišta sudije, gde zatvorenici stoje pri izricanju optužbe i gde advokat (s pravom zastupanja na sudu, ili engl. *barrister*) stoji kada zastupa odbranu. *Bar* u značenju mesta gde sud obavlja posao postaje sinonim za sud oko 1330. godine.

Naša sledeća leksema *mole* u etimološkom rečniku je zavedena pod čak četiri odrednice. *Mole*₁, u značenju „mladež“, potiče od staroengleskog *mal*, što znači, „tačka, fleka“, naročito na tkanini ili posteljini. Za mladež počinje da se koristi od 1398. godine.

He has a *mole* on his cheek.

*Mole*₂, u značenju životinje „krtice“, najverovatnije potiče od zastarelog *moldwarp*, što bukvalno znači „bacač zemlje“. I ovde, kao i u prethodnom primeru, srećemo se sa proširenjem jednog od značenja, tj. da u okviru homonimije nailazimo na polisemiju. Tako se ova reč u značenju „špijuna“ prvi put beleži 1974. godine kod Džona Le Kareja, od pojma „rovati“. Metaforički se za „osobu koja radi u tajnosti“ koristi od 1601. godine.

Perhaps the most famous examples of moles are the Cambridge Five, five men recruited as students at Cambridge University who later rose to high levels in various parts of the British government. Because of the long preparation time and the difficulty in inserting moles, they are quite rare in the top levels of espionage. For instance there is only evidence of one mole ever penetrating the CIA: Karl Koecher. Moles are far more common in police work where they are known as undercover officers.

*Mole*₃, u značenju „molo, nasip, kamene brane na ulazu u luku ili pristanište“ potiče iz 1548, od srednjofrancuskog *môle*, što znači „brana“. I na kraju, *mole*₄, u značenju „mola“ kao jedinice molekularne količine koristi se od 1902. od nemačkog *Mol*, što je skraćenica za *Molekül*. Ovde bismo i u srpskom jeziku mogli da nađemo delimičnu homonimiju u poslednja dva značenja, u slučajevima određenih padeških oblika koji se poklapaju za reči molo i mol.

Sledeći primer, leksema *cop* u američkom engleskom, u značenju policajca, pajkana, uglavnom je poznata iz popularnih filmova i serija o policajcima.

Somebody call the *cops*!

Ono što je malo poznato jeste da je reč u značenju „policajac“ nastala od glagola *cop*, što na severnobritanskom dijalektu znači „ukebati, uhvatiti“ a verovatno potiče od srednjofrancuskog *caper*, u značenju „zgrabiti, uzeti“ i latinskog *capere*, što znači „uzeti“. Oko 1925. godine se pojavljuje izraz *cop a plea*, što znači „priznati krivicu radi ublaženja kazne“.

Britanska varijanta *copper* bila bi homonim sa leksemom *copper*, koja kao imenica znači bakar, a kao glagol ima značenje prevući bakrom, pobakriti.

Homofoni

Prema Lajonsovoj klasifikaciji na apsolutnu i delimičnu homonimiju, homofoni i homografi bi spadali u delimičnu homonimiju. Delimična homonimija podrazumeva da je identičan (minimalno) jedan oblik i da je zadovoljen jedan ili dva, ali ne i sva tri uslova koji su neophodni za apsolutnu homonimiju, tj. a) da značenja nisu povezana; b) da su svi oblici identični; i c) da su identični oblici gramatički ekvivalentni.

U grupi homofona, od primera pronađenih u engleskom jeziku policijske struke, za potrebe ovog rada u kategoriji homofona izdvojićemo leksemu *heroin*, odn. *heroine*. Ove dve lekseme se različito pišu, isto izgovaraju /'herəuin/, i imaju potpuno različita značenja. Leksema *heroin* (droga heroin), potiče od nemačke reči *Heroin*, koja je nastala kao zaštitni znak koji je registrovala kompanija Fridrih Bajer za njihovu zamenu za morfijum. Smatra se da je ime izmišljeno na osnovu grčke reči *heros* zbog euforičnog osećanja koje nastaje usled ove droge.

The number of *heroin* addicts is increasing every year.

S druge strane, leksema *heroine* (junakinja), jeste ženski oblik lekseme *hero*, u značenju čoveka natčovečanske snage ili hrabrosti, koja potiče od latinske reči *heros*, u značenju „heroj“, odnosno grčke reči „*heros*“ u značenju „polubog“. Ženski oblik, *heroine*, se prvi put pojavljuje 1659. godine, od latinske reči *heroina*, odnosno grčke reči *heroine*. Ovde nailazimo na veoma interesantan slučaj, gde faktički obe lekseme koje pripadaju homofonima etimološki potiču od iste latinske odn. grčke reči, ali u današnjem jeziku imaju dva potpuno različita značenja koja bi se teško mogla dovesti u vezu bez poznavanja navedenih podataka.

The *heroine* is played by Demi Moore.

Homografi

U ovoj grupi kao primer navodimo leksemu *addict*. Kao imenica prvi put se beleži 1909. godine u vezi sa morfijumom. U varijanti *addicted* datira iz 1914. godine. Imenica *addiction* u modernom značenju u vezi sa narkoticima prvi put se pominje 1906. godine u vezi sa opijumom (ima jedan izolovani primer iz 1779.

godine u vezi sa duvanom). Izgovara se kao /'ædikt/, i ima bukvalno i preneseno značenje zavisnik:

The clinic provides counseling for (drug) *addicts*.

He is a video game *addict*.

Kao glagol, *addict* ima drugačiji izgovor /ə'dikt/, i ima nekoliko značenja:

- odati se - He *addicted* himself to vice.
- posvetiti se (čemu) - He is *addicted* to his study.

*Primeri polisemije*²⁰

Kao što smo već napomenuli, primera polisemije u rečniku jednog jezika uvek brojčano ima više nego primera homonimije. Bilbija (Bilbija, S. 2001:78) navodi da se polisemija može očekivati u jeziku jer je leksika konačan skup dok je broj predmeta beskonačan, a pojmovi koji služe za njihovu klasifikaciju su često nejasni. Stoga je u skladu sa jezičkom ekonomičnošću da identične lekseme koristi kako bi se izrazili različiti sadržaji koji se često vide kao povezani.

Ulman (Ullman, S., 1957: 117) za polisemiju kaže da je stožer semantičke analize. Posmatrano sinhronijski, to znači da jedna reč može da ima više od jednog značenja. Prevedeno na dijahronijsku ravan, to znači da jedna reč može da zadrži svoje pređašnje značenje ili značenja, a istovremeno da dobije jedno ili nekolicinu novih. Prilikom prikupljanja primera polisemije iz engleskog jezika policijske struke naišli smo na veoma interesantne podatke koji se odnose upravo na nova značenja koja neka reč dobija. Negde su podaci bili u skladu sa očekivanjima, u smislu da su savremenija značenja, ili ona koja bi spadala u engleski jezik policijske struke nastala vremenski kasnije u odnosu na osnovno značenje reči (*bug*). Negde je slučaj bio obrnut, u smislu da je danas poznatije ono značenje koje je vremenski nastalo kasnije, a da je ono što se danas može podvesti pod kategoriju užestručnog značenja zapravo prvobitno značenje reči (*magazine*). Zbog ograničenosti prostora, u ovom poglavlju ćemo se zadržati na jednom broju primera koji su nam se učinili najinteresantnijim.

Malo ko nije čuo nadimak za engleskog policajca – bobi (engl. *bobby*). Odmah nam pred oči izlazi slika policajca sa visokim šlemom koji šeta engleskim ulicama. Iako se danas ne koristi možda toliko često kao nekada, ova reč ima neobično poreklo. Naime, policajci su nazvani *bobby* po ser Robertu Pilu (Sir Robert Peel)²¹, ministru unutrašnjih poslova Engleske, koji je 1829. osnovao londonsku policijsku službu (preteču Skotland jarda). U to vreme su po osnivaču

²⁰ U ovom radu kao ilustracija dato je nekoliko primera, a svi ostali primeri mogu se naći u punoj verziji teze.

²¹ The New Encyclopaedia Britannica, Vol. 10, str. 563, u: Pavlović I., i Mićović. D. (2006) Izbor engleskih tekstova sa vežbanjima, Policijska akademija, Beograd

službe policajcima nadenuli dva nadimka, *bobbies* i *peelers*, ali se samo ovaj prvi zadržao do danas.

A *bobby* was on his beat when he heard some loud noise.

Leksema *bug*, u značenju „skrivenog mikrofona,“ tzv. „bubice“, danas je možda poznatija od osnovnog značenja, „buba, insekt“, koje potiče još iz davne 1622. godine od srednjoeengleskog *bugge* u značenju „nešto što plaši, strašilo“, a veruje se da je i pod uticajem značenja staroengleske reči *budda* koja se koristila u složenicama za bube. Smatra se da je značenje koje se odnosi na kvar mašine oko 1878. godine poteklo od Tomasa Edisona. Značenje „postaviti skriveni mikrofoni“ je iz 1919. godine.

The government planted/put a *bug* in her telephone/apartment.

Leksema *cell* je interesantna u odnosu na srpski jezik jer se u svim značenjima na koje se odnosi prevodi samo kao „ćelija“. Najstarije značenje odnosi se na manastirske sobe, a zatim od 1722. godine i na zatvorske ćelije.

The suspect was in the police station's holding *cell* overnight.

U biologiji se koristi od 17. veka, ali u značenju koje ima danas ne pre 1845. godine. U današnje vreme koristi se i za ćeliju u smislu male grupe ljudi koja radi u okviru neke veće organizacije (terrorist *cells*). Ovo značenje pojavljuje se od 1925. godine.

Oko lekseme *crack* smo bili u nedoumici da li da je svrstamo u homonimiju ili polisemiju, jer i glagol i imenica imaju isti oblik, tj. isto se pišu i isto izgovaraju, ali kod značenja dolazi i do velikih razilaženja. Ako analiziramo *crack* kao glagol, neka značenja se odnose na fizički izgled, neka na zvuk, a možemo da nađemo i nekolicinu značenja koja se posebno odnose na engleski jezik policijske struke. To su značenja pod 4), 5) i 6).

1) slomiti, pući, naprsnuti – He has *cracked* a bone in his arm.

2) odlomiti, razbiti – She *cracked* an egg into the pan.

3) pucketati – He *cracked* his whip and galloped away.

4) rešiti, razbiti (šifru) – The police finally *cracked* [=broke] the case and arrested the murderer.

– He was able to *crack* [=break] the enemy's secret code.

5) razbiti (organizaciju, lanac i sl.) – Police have *cracked* a major drugs ring.

6) obiti (sef) – Any good thief could *crack* this safe.

Međutim, *crack* kao imenica takođe ima više značenja, od kojih neka odgovaraju značenjima glagola, a kod onog relevantnog za engleski jezik policijske struke na prvi pogled nije mogla da se uoči ista semantička nit. Osim očitih poklapanja, u smislu značenja, pukotine, loma, naprsline, pucketanja, *crack* se u današnje vreme koristi i za jednu vrstu kokaina (nekada se i spominje kao *crack*

cocaine). U etimološkom rečniku zabeleženo je da se u ovom značenju pojavljuje od 1985. godine, ali se ono ne dovodi u vezu sa bilo kojim od već poznatih značenja. Daljim istraživanjem došli smo da podatka da poreklo naziva *crack* za jeftiniju vrstu kokaina dolazi u stvari od pucketavog zvuka koji on proizvodi za vreme proizvodnje i to je ono što semantički povezuje ovo značenje sa jednim od opštijih značenja glagola *crack*.²²

He is addicted to *crack*.

They were smoking *crack*.

Leksema *magazine* je u današnje vreme verovatno najpoznatija u značenju „časopis“. Međutim, ono što je interesantno, a istovremeno važno za engleski jezik policijske, pa i vojne struke, jeste da se prvobitno značenje odnosi na mesto gde se skladišti roba, naročito municija. Dakle, prvobitno značenje reči manje je poznato od značenja kasnije pripisanih istoj leksemi. Etimološki se koreni mogu pronaći u srednjofrancuskoj reči *magasin*, u značenju, skladište, italijanskom *magazzino*, odn. arapskom *makhazin*, što takođe znači skladište. Značenje „časopis“ je sa početka 18. veka i smatra se da je u stvari nastala jer se reč upotrebljavala za štampani spisak vojnih skladišta i informacija. Kada je reč o oružju, dakle opet o jeziku struke, ima i značenje „okvir za municiju“, odn. ležišta za metke u pušci, dakle opet možemo reći da je preneseno značenje mesta gde se skladišti municija. U etimološkom rečniku nismo našli nikakve podatke o ovom značenju.

Leksema *print* može da bude i glagol i imenica, i u oba slučaja ima više značenja. Kao glagol, može da ima sledeća značenja:

1) utisnuti, utiskivati, otisnuti, otiskivati; obeležiti, žigosati – The tracks of the large animal were clearly *printed* in the sand.

2) (fig.) urezati, urezivati; usaditi, usađivati – (to print upon a memory) – The memory of that day was indelibly *printed* on his brain.

3) štampati – (to *print* a book, newspapers, etc.) – They *printed* 30000 copies of the book.

4) objaviti – The photo was *printed* in all the national newspapers.

5) pisati štampanim slovima – *Print* your name and address clearly in the space provided.

6) uzimati otiske – Verovatno skraćeno od glagola *fingerprint* (to take the fingerprints of; to record the fingerprints of a person), koji je u vezi sa imenicom *fingerprint* – „otisak prsta“.

He was arrested, taken to the police station, and *fingerprinted*.

Upravo je ovo poslednje značenje interesantno za engleski jezik policijske struke, a etimološki ovo značenje datira iz 1952. godine.

²² Wikipedia, the free encyclopedia, na: http://en.wikipedia.org/wiki/Crack_cocaine

Kao imenica, *print* ima značenja uglavnom izvedena iz gore navedenih značenja glagola, a kako je za nas najrelevantnije ovo poslednje zadržaćemo se samo na njemu:

The police took her (*finger*)*prints* for their files.

Nekada je dovoljno reći samo *print* i da se zna da se misli na otisak prsta.

His *prints* were found on the gun.

U novije vreme se uzimaju i druge vrste otisaka, pa se u slučaju da iz konteksta nije jasno mora naglasiti o kojoj vrsti otisaka je reč: *footprint*, *palm print*, itd.

Zaključak

Kao što smo mogli da vidimo iz svega iznetog, semantičke kategorije homonimije i polisemije nije jednostavno ni definisati ni razlikovati. Činjenica da jedna reč ima više značenja onima koji uče engleski jezik može da predstavlja problem. Pošto su naučili jedno značenje, često imaju otpor da prihvate drugo (ili druga), nekada i potpuno različita značenja. Isto tako, neko kome engleski jezik nije maternji, dakle neko ko ga uči kao strani jezik (naročito početnici) često nije svestan postojanja homonimije i polisemije u stranom jeziku, čak i onda kada ove kategorije dobro poznaju u svom. Često ne razumeju zašto i kako jedna reč ima više sličnih, a ponekad i potpuno različitih značenja i zašto se u rečniku neka reč nalazi pod jednom odrednicom pod kojom je pobrojano više njenih značenja, odnosno zašto se ista reč nalazi pobrojano pod više odrednica u rečniku.

U radu smo pokušali da iznesemo neke definicije semantičkih kategorija homonimije i polisemije, da ukažemo na probleme koji se javljaju u pokušaju da se postavi jasna linija između njih i da navedemo neke od kriterijuma koji nam mogu pomoći onda kada nismo sigurni da li je nešto primer homonimije ili polisemije. Najčešći kriterijumi za razlikovanje homonimije i polisemije jesu etimologija i povezanost značenja. Budući da nam engleski jezik nije maternji, odlučili smo se za kriterijum etimologije, tj. porekla reči. Čak i u ovom slučaju, nekada je bilo teško sa sigurnošću utvrditi da li je nešto homonimija ili polisemija, budući da je granica između ove dve kategorije nekada toliko nejasna da se čini i da je nema. U nekim slučajevima se kod primera homonimije u okviru jednog od homonima takođe javlja polisemija (*mole₂*), a ovo je slučaj i sa delimičnom homonimijom koju nalazimo kod podgrupe homofona i homografa.

Pokušali smo dalje da pokažemo zašto su homonimija i polisemija značajne za engleski jezik policijske struke, dovodeći u vezu ove dve semantičke kategorije sa posebnom grupom u okviru vokabulara neke struke, tzv. polustručnim vokabularom. Ova kategorija reči takođe predstavlja poseban problem za sve one koji pokušavaju da nauče engleski jezik bilo koje, pa i policijske struke.

Najzad, pokušali smo da na konkretnim primerima iz engleskog jezika policijske struke ilustrujemo sve ove poteškoće o kojima je prethodno bilo reči. Tokom istraživanja i prikupljanja građe za ovaj rad, naišli smo na veliki broj interesantnih podataka o poreklu pojedinih reči, a neki od primera imaju pravu životnu priču.

I dok kod onih koji uče engleski jezik homonimi izazivaju glavobolju, njihova dvosmislenost je bogati izvor humora, kao u sledećim šalama:

Why was the picture in jail?

Because it was *framed!*

Did you hear about the policeman's holiday luggage?

It was an *open and shut case*.

A duck went to a chemist's to buy lip-salve.

"Will you be paying by cash or credit card?" asked the pharmacist.

"Just put it on my *bill*," replied the duck.

Literatura

- Bilbija, S. (2001) *Introducing Semantics*, Komunikološki fakultet, Banja Luka.
- Bojović, B. (2008) *Engleski jezik u kriminologiji*, Oktoih, Podgorica.
- Dudley-Evans, T. and StJohn, M. (1998) *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, Tom & Alan Waters: *English for Specific Purposes. A Learning-centered Approach*, Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Lyons, J. (1995) *Linguistic Semantics: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikolendžić, V. (1998) *English Reader for Law Enforcement Officers*, praktikum, Viša škola unutrašnjih poslova, Beograd.
- Palmer, F. R. (1991) *Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlović, mr I., Mićović, D. (2006) *Izbor engleskih tekstova sa vežbanjima*, Policijska akademija, Beograd.
- Rivers, W. (1983) *Interactive Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson P. C., *ESP (ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES): the present position*, Pergamon Press, 1984.
- Robinson, P. (1991) *ESP Today: A Practitioner's Guide*, New York: Prentice Hall.
- Thornbury, S. (2008) *How to Teach Vocabulary*, London: Pearson Education Limited.
- Ullmann, S (1957) *The Principles of Semantics*, Oxford: Basil Blackwell.
- Fraser, S: The Nature and Role of Specialized Vocabulary: What do ESP Teachers and Learners Need to Know?, Institute for Foreign Language Research and Education, Hiroshima University (19 March 2009)
- Lam Kam-mei, J. A Study of Semi-technical Vocabulary in Computer Science Texts, with special reference to ESP teaching and lexicography, shortened and edited version of PhD Thesis, the Hong Kong University of Science and Technology (08 May 2009)
- Wikipedia, the free encyclopedia, na: <http://en.wikipedia.org/wiki/>

- Andelić-Nikolendžić, V. i Stojov, M. (2008), *Rečnik policijskih termina englesko-srpski, Kriminalističko-policijska akademija, Beograd.*
- Collin, P. H. (2002), *Rječnik vlade i politike, englesko-srpski*, Ars Libri, Banja Luka.
- Hornby, A. S. (2004) *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford University Press, 2004.
- Oxford English-Serbian Student's Dictionary*, Oxford University Press, 2006.
- Ristić, S., Simić, Ž. i Popović, V. (2005), *Enciklopedijski englesko-srpski rečnik*, Prosveta, Beograd.
- Vukičević, B. (2003), *Pravni rečnik, englesko-srpski*, Jezikoslovac, Beograd.
- <http://www.etymonline.com>
- <http://www.learnersdictionary.com>

Podaci o autoru

*Dragoslava Mićović, nastavnik stranog jezika
Kriminalističko-policijska akademija, Beograd, Cara Dušana 196, Zemun
dragoslava.micovic@kpa.edu.rs, dragoslava.micovic@gmail.com*

Марија Анђелковић Пешић¹
Весна Јанковић Милић
Јелена Станковић
Економски факултет
Ниш

UDK - 378.014.3(497.11) ; 378:006.83
ID 189200652

Оригинални научни рад
НВ. LXI 1. 2012.
Примљен: 25. V 2011.

ОЦЕНА КВАЛИТЕТА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт *У складу са процесом глобализације и интензивирања конкуренције у привредним делатностима, конкурентност постаје значајна тема и у непривредним делатностима, те и у образовању. Имајући у виду карактеристике система образовања у Србији, конкурентност у овој делатности највише долази до изражаја када је реч о високом образовању. Циљ рада јесте да укаже на предности и недостатке новоусвојеног, болоњског система учења и рада у односу на традиционални, с аспекта квалитета наставног процеса факултета, који су вредновали студенти као корисници услуга факултета. Ради реализације овог циља спроведено је истраживање на Економском факултету у Нишу. Резултати истраживања и извесни закључци презентовани су у овом раду.*

Кључне речи: *наставни процес, болоњски систем, студенти, квалитет, конкурентност.*

QUALITY ASSESSMENT OF THE TEACHING PROCESS IN HIGH EDUCATION

Abstract *In accordance with the process of globalization and intensifying competition in economic activities, competitiveness has become an important theme in non-economic activities, too. Bearing in mind the characteristics of the education system in Serbia, the competitiveness in this field is the most prominent in high education. The aim of the paper is to highlight some advantages and drawbacks of the newly accepted Bologna system of learning and teaching in relation to the traditional way from the aspect of the quality of the university teaching process, as assessed by the students - customers of the Faculty services. The research was conducted in the Faculty of Economy, University of Niš. The research results and some conclusions are presented in this paper.*

Keywords: *teaching process, the Bologna system, students, quality, competitiveness.*

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА УЧЕБНОГ ПРОЦЕСА В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Резюме *В соответствии с процессом глобализации и интенсификации конкуренции в хозяйственной деятельности, конкуренция становится все более значительной темой и в образовании. Имея в виду характеристики системы образования в Сербии, конкуренция в данной области наиболее выразительна на уровне университетского образования. В данной работе приводятся*

¹ marija.andjelkovic@eknfak.ni.ac.rs

мнения обучајућих на факултетима студената о предностима и недостацима нове болонске системе обуће, по сравању с традиционним обућем. Исследованим охватени студенти Економског факултета в Нише, а полученне резултаты обсуааються в данной работе.

Ключевые слова: процесс обуће, болонский процесс, студенти, качество, конкурентоспособность.

Увод

Тржиште високог образовања у савременим условима карактерише изражена конкурентност. Све је већи број конкурената и све већа потреба за диверсификацијом понуде и прилагођавањем захтевима одређених циљних група корисника услуга. При томе, остваривање конкурентске предности условљено је обезбеђењем квалитета наставног процеса. Како је пракса, пре свега у Јапану, а затим и у Америци и Европи, показала да је квалитет не само једна од, већ прва међу једнаким детерминантама конкурентности, управљање квалитетом постаје и једна од дисциплина које се проучавају на факултетима, пре свега економским и техничким. Међутим, управљање квалитетом ови али и други факултети не смеју посматрати само као научну дисциплину, већ пре свега као процес у који се морају укључити професори, али и студенти. У циљу побољшања услова студирања и унапређења наставног процеса, у Србији је 2003. године прихваћен болонски систем учења, који почива на стандардима дефинисаним Болонском декларацијом.

Као и у привредним делатностима, управљање квалитетом у образовању подразумева примену бројних техника и алата за прикупљање и анализу података ради њиховог интегрисања у информације релевантне за доношење одлука. Имајући у виду да је квалитет наставног процеса на факултетима као образовним институцијама тешко мерити, употреба техника и алата за управљање квалитетом може се чинити неоправданом. Међутим, уколико се пажљиво идентификују кључни процеси и захтеви студената, који су критични за квалитет, највећи број алата и техника за управљање квалитетом може се применити и у образовној делатности. Кључни процеси односе се на континуирано унапређивање постојећих и увођење нових наставних програма и на њихову реализацију. Унапређивање и реализација кључних процеса врши се на основу података о захтевима студената и потребама тржишта рада, као и анализе понуде конкурентских образовних институција. Према томе, захтеви студената који се односе на садржај предмета, начин реализације наставе и квалитет рада професора представљају један од фактора унапређења кључних процеса факултета. Захтеви студент-

ната везани за компетенције потребне за будућу професионалну активност укључују следеће: приступ најновијој пословној пракси, приступ локалној пословној пракси, стицање вештине комуницирања, стицање вештине истраживања, практично искуство професора, схватање значаја тимског рада кроз реализацију пројеката. Будући да један од фактора унапређења процеса представљају потребе тржишта рада, значајно би било у анализу укључити и податке који се односе на потребе тржишта рада, односно захтеве послодаваца. Ова проширена анализа, која би требало да почива на поређењу захтева студената и потреба тржишта рада, представља основу и изазов за будућа истраживања.

Имајући у виду да уважавање захтева студената представља један од фактора унапређења квалитета наставног процеса, потребно је установити шта студенти подразумевају под квалитетом, што имплицира потребу прикупљања података о њиховим захтевима, очекивањима и задовољству. Ови подаци су у функцији континуираног прилагођавања понуде факултета захтевима студената, што не мора обавезно да води формирању неопходних компетенција. Анализа прикупљених података обично подразумева примену статистичких алата и математичких метода и модела.

Један од показатеља успешности рада факултета као образовне институције јесте задовољство студената квалитетом услуга. Ако је студентима обезбеђен приступ најновијој пословној пракси, приступ локалној пословној пракси, стицање вештине комуницирања, стицање вештине истраживања, јасна објашњења, доступност професора и слично, они ће бити задовољни јер су стекли знања и вештине које ће моћи практично да примене. У том смислу, оцена квалитета наставног процеса може се сматрати значајном темом како на нивоу факултета, тако и на нивоу државе. Зато је овој проблематици потребно посветити више пажње, на оба нивоа.

Болоњски процес у функцији унапређивања наставног процеса

Болоњски процес покренут је Болоњском декларацијом коју је 18. јуна 1999. године потписало двадесет девет министара образовања европских земаља. Његов задатак јесте реформа високошколског образовања. Србија је Болоњску декларацију потписала 18. септембра 2003. године, а Закон о високом образовању у складу с њом донет је 30. августа 2005. године. Болоњска декларација предвиђа стварање система упоредивих академских звања преко усвајања два базична круга школовања (додипломски и постдипломски), али и преко успостављања система кредита и могућности његовог преноса (ECTS). Све то има крајњи исход у међууниверзитетској мобилности студената, истраживача и наставног особља, али и покретљивости унутар европ-

ског тржишта рада (www.едукација.рс, преузето 12.4.2011.). Прецизније, као циљеви реформе високог образовања, истичу се следећи (Турајлић, 2003):

- повећање ефикасности система високог образовања – мање одустајање од студија, као и краће просечно време студирања,
- усаглашавање система високог образовања с европским тенденцијама, и то посебно кроз увођење механизма контроле квалитета наставног процеса како самих програма, тако и извођења наставе,
- успостављање релевантности наставних програма у односу на националне потребе и захтеве тржишта,
- омогућавање увођења мултидисциплинарних и интердисциплинарних програма који воде ка новим професијама проистеклим из развоја технологије,
- јачање концепта примењених студија које пружају знања и вештине потребне за непосредно укључивање у процес рада,
- укључивање студената као партнера у образовни процес, при чему се посебно има у виду консултовање студената у вези са студијским програмима и предложеним предметима.

Болоњска декларација посматра се као начин уједињења Европе путем повезивања социјалних, научних, интелектуалних, културних и технолошких димензија. Централну улогу у имплементацији болоњског процеса и успешној имплементацији Болоњске декларације имају универзитети и факултети.

Овај систем увео је неке новине, али су мишљења о његовим ефектима различита, а некада и опречна. Често се његово увођење у систем образовања посматра као „американизација“ система образовања. С аспекта конкурентности факултета, најважније је шта студенти мисле о новоуведеном систему, односно колико су задовољни применом тог система (као корисници услуга факултета). То управо упућује на претходно истакнути циљ реформе високог образовања (укључивање студената као партнера у образовни процес), што заправо значи да ће они факултети који се понашају у складу са циљевима реформе високог образовања бити корак ближе ка обезбеђењу конкурентске предности.

Законом о високом образовању из 2005. године (Службени гласник РС 76/05) извршена је значајна промена у високошколским институцијама имплементацијом стандарда предвиђених болоњским процесом. Економски факултет у Нишу је први акредитовани факултет у земљи из области економских наука на коме се принципи Болоњске декларације примењују почев од школске 2007/08. године. Ради евалуације ефеката ове промене, битно је извршити анализу квалитета наставног процеса након промене и

упоредити је са претходно перципираним стањем. Свакако, предуслов анализе је идентификовање захтева студената, односно прикупљање података о њиховим перцепцијама.

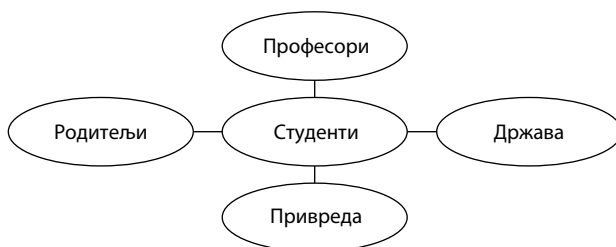
Захтеви студената – основ за унапређивање квалитета наставног процеса

Као институције високог образовања, факултети се суочавају са бројним изазовима, као што су: ограничени ресурси (финансијски и хумани – интелектуални), појава нових конкурената (провајдера високог образовања), све бројнији захтеви студената, нови облици учења, нове технологије трансфера знања и комуницирања професора и студената и слично. Било да иза ових или неких других изазова стоје студенти, као корисници услуга факултета, било да су резултат напора других факултета, као конкурената, менаџмент факултета мора да континуирано прати промене које они иницирају или уводе, али и да анализира како се оне одражавају на квалитет понуде вредности конкретног факултета. Полазећи од чињенице да су студенти као потрошачи, *stakeholderi* чије се задовољство директно или индиректно одражава на задовољство осталих конституената факултета, значајан задатак менаџмента факултета јесте праћење и анализа захтева студената, али и нивоа њихове сатисфакције услугама факултета. Овај задатак реализује се у оквиру управљања квалитетом.

Будући да је, с једне стране, квалитет наставног процеса тешко мерити, а да, с друге стране, студенти, као корисници услуга, јесу меродавни да вреднују квалитет овог процеса, задовољство студената може се посматрати као посредна, индиректна мера квалитета наставног процеса. Оцене студената посебно су значајне када је реч о захтевима из групе насловљене као Начин реализације наставе и Квалитет рада професора. Када је реч о захтевима који се односе на Садржај предмета, меродавна је и оцена послодавца (привреде, али и државе), који кроз евалуацију знања и вештина студената као потенцијалних запослених посредно вреднује и квалитет услуге факултета. Као корисници услуга факултета, студенти се могу посматрати као централни *stakeholderi* у интерактивном процесу у који су укључени и професори, родитељи, привреда и држава (слика 1).

Као што је већ истакнуто, циљ рада је да укаже на предности и недостатке новоусвојеног, болоњског система учења и рада у односу на традиционални. Да би се остварио циљ рада, октобра 2010. године поновљено је истраживање на Економском факултету у Нишу (у даљем тексту: Факултет), које је претходно спроведено октобра 2006. године.

Слика 1. Студенти као централна интересна група факултета (Анђелковић, 2009)



Циљ истраживања је био да се дође до података потребних за указивање на одређене активности којима би се унапредио квалитет услуга Факултета.

Истраживање је реализовано прикупљањем података (путем анкетног упитника) о захтевима студената, као и о њиховом задовољству појединим елементима услуге Факултета, али и кроз поређење са резултатима истраживања спроведеног пре увођења болоњског система. Задатак истраживања реализован је путем следећих активности: 1) идентификовање захтева студената критичних за обезбеђење квалитета наставног процеса, 2) поређење значајности појединих захтева студената са оценом испуњености ових захтева, 3) поређење оцена испуњености захтева пре и након увођења болоњског система, 4) идентификовање предности и недостатака болоњског система на основу претходно поменуте компарације. Да би се наведене активности успешно реализовале, пожељно је користити одређене статистичке и математичке методе и моделе. Како је реч о поређењу по више различитих критеријума, то се за решавање ове врсте проблема, у оквиру математичких модела, намећу методе вишекритеријумске анализе. Њихова улога је уобличавање резултата и обезбеђење објективности закључивања.

Прва активност – идентификовање захтева студената критичних за обезбеђење квалитета наставног процеса, реализована је предистраживањем, кроз фокус групе у којима су студенти изнели своје мишљење о квалитету услуге Факултета и захтеве за које очекују да буду испуњени, односно који су услов њиховог задовољства. Захтеви које су студенти изнели груписани су у три категорије (Анђелковић, 2009):

– садржај предмета (најновија пословна пракса, непреклапање садржаја предмета, приступ локалној пословној пракси, стицање вештине комуницирања, стицање вештине истраживања, јасна објашњења, јасне белешке за предавања – *handout*),

- начин реализације наставе (интеракција професора са студентима, практично искуство професора, транспарентни критеријуми, тимски рад – пројекти, мале групе на настави – до 50 студената),
- квалитет рада професора (начин излагања предавања, професори имају способност преношења знања, отворени су за критику, доступни су студентима, пријатељски су расположени).

Статистичка анализа квалитета наставног процеса

Статистичка анализа емпиријских података заснована је на методама дескриптивне статистике и статистичког закључивања. Аритметичка средина (\bar{x}) као мера централне тенденције пружа податак о просечној оцени сваког студентског захтева понаособ. Како мера централне тенденције готово није никада сама по себи довољна да обезбеди адекватан приказ карактеристика посматраног низа података, неопходно је располагати и подацима о варијабилитету, тј. дисперзији података, у овом случају појединачних оцена за сваки од захтева студената. Информацију о варијабилитету датих оцена пружа стандардна девијација (s), апсолутна мера дисперзије која показује просечно одступање појединачних оцена студената од просечне оцене сваког захтева (табела 1).

Према подацима (истраживање из 2006. године) о значају истакнутих захтева студената, исказаних просечним оценама анкетираних студената, редослед захтева студената је следећи: способност преношења знања (4.69), јасна објашњења (4.57), доступност професора студентима (4.56), најновија пословна пракса (4.37), стицање вештине комуницирања (4.37) и интеракција професора са студентима (4.37). Највећи варијабилитет у оценама уочен је код захтева мале групе на настави (1.31). Истраживање је показало да се просечне оцене испуњености појединих захтева пре и након увођења болоњског система разликују. Код већине захтева просечна оцена повећана је након примене стандарда Болоњске декларације.

Тестирање значајности разлике у просечним оценама пре и након примене стандарда Болоњске декларације базирано је на статистици t -теста и спроведено је на нивоу значајности 0.05. Критеријум за одлучивање је вероватноћа реализованог нивоа значајности (p -вредност). Према резултатима из табеле 1. разлика у просечним оценама статистички је значајна само код два захтева, и то: непреклапање садржаја предмета и тимски рад (p -вредност је мања од 0.05). Код свих осталих захтева, иако је уочена разлика у просечним оценама, не може се сматрати статистички значајном. Што се тиче варијабилитета у просечним оценама, највеће одступање појединачних оцена од просечне оцене забележено је код захтева пријатељска настројеност професора (1.61).

Табела 1. Дескриптивна статистика пре и после увођења стандарда Болоњске декларације

	Пре		После		Реализована вредност t-теста	p-вредност
	\bar{x}	s	\bar{x}	s		
Садржај предмета						
Најновија пословна пракса	4.37	1.06	4.40	1.38	-0.096	0.923
Непреклапање садржаја предмета	3.41	1.17	2.67	1.58	2.13	0.035
Пристап локалној пословној пракси	3.91	0.92	3.98	1.48	-0.231	0.817
Стицање вештине комуницирања	4.37	1.08	4.42	0.80	-0.164	0.869
Стицање вештине истраживања	3.93	1.03	3.54	1.27	1.295	0.197
Јасна објашњења	4.57	0.95	4.24	1.36	1.121	0.265
Јасне белешке за предавања	4.32	1.23	3.83	1.08	1.419	0.158
Начин реализације наставе						
Интеракција професора са студентима	4.37	1.11	4.55	1.41	-0.552	0.582
Практично искуство професора	4.28	1.10	4.38	1.45	-0.307	0.759
Транспарентни критеријуми	3.92	1.27	4.16	0.97	-0.679	0.498
Тимски рад – пројекти	4.04	1.06	3.25	1.07	2.618	0.010
Мале групе на настави	4.07	1.31	4.28	1.56	-0.551	0.582
Квалитет рада професора						
Начин излагања предавања	4.00	1.18	3.62	1.39	1.109	0.269
Способност преношења знања	4.69	0.78	4.71	1.04	-0.07	0.944
Отвореност за критику	4.13	1.19	4.29	1.32	-0.467	0.641
Доступност студентима	4.56	1.15	4.66	1.04	-0.309	0.757
Пријатељска настројеност	4.41	1.18	4.52	1.61	-0.313	0.754

Поновљено истраживање показало је одређене разлике у рангирању захтева студената према значају за обезбеђење квалитета. За утврђивање степена квантитативног слагања између рангова појединих захтева коришћен је непараметарски показатељ – Спирманов коефицијент корелације ранга. Његова вредност за податке узорка износи 0.39, што говори о постојању слабе директне корелационе везе између рангова појединих захтева. При тестирању значајности добијеног коефицијента на нивоу значајности 0.05, закључено је да ова вредност коефицијента није статистички значајна (n -вредност = 0.1203). Оно што треба истаћи као важно јесте да су критични захтеви остали исти, односно првих шест захтева по просечној оцени није променило свој ранг.

Вишекритеријумска анализа оцене квалитета наставног процеса

Методе вишекритеријумске анализе су усмерене на решавање проблема избора једне из низа m алтернатива A_i ($i = 1, 2, \dots, m$) на основу n критеријума X_j ($j = 1, 2, \dots, n$). Свака од алтернатива представља вектор $A_i = (x_{i1}, x_{i2}, \dots, x_{ij}, \dots, x_{in})$, где је x_{ij} вредност j атрибута за i алтернативу. Уобичајени начин представљања проблема вишекритеријумске анализе је матрична форма (Wisniewski, 2006).

Примена вишекритеријумске анализе за оцену квалитета наставног процеса подразумева поређење и квантификацију резултата два алтернативна образовна система: пре и после увођења болошког процеса. За оцену квалитета наставног процеса користе се три претходно наведена релевантна критеријума:

- оцена садржаја предмета,
- оцена начина реализације наставе,
- оцена квалитета рада професора.

Доносилац одлуке у овом проблему јесу студенти, те се поређење алтернатива по задатим критеријумима врши у складу са њиховим преференцијама исказаним у анкетном упитнику. Степен задовољења одређеног критеријума валоризује се кроз одговоре на конкретна питања која су карактеристична за тај критеријум. Као што је већ истакнуто, преференција студената како с аспекта значаја одређених захтева за квалитет наставног процеса, тако и с аспекта нивоа испуњености тих захтева, тестирана је анкетним упитником. Таква врста података представља информативну основу за одређивање тежинских коефицијената и вредновање алтернатива по наведеним, релевантним критеријумима, те се на основу њих може формирати одговарајући вишекритеријумски модел (Јанковић-Милић, Станковић, 2010). За решавање проблема оцене алтернативних образовних система (пре и после примене стандарда дефинисаних Болошком декларацијом), с аспекта квалитета наставног процеса користи се Метод једноставних адитивних тежина (*Simple Additive Weight - SAW*). Формирање вишекритеријумског модела одвија се у две фазе (Triantaphillou, 2000):

- одређивање тежинских коефицијената и
- одређивање елемената матрице одлучивања.

На основу исказаних преференција студената с аспекта значаја одређеног захтева за квалитет наставног процеса, најпре се дефинише тежински коефицијент самог захтева, који представља значај тог захтева за испуњење посматраног критеријума, а затим и значај критеријума у односу на преостале наведене релевантне критеријуме у проблему. Евалуација првог

релевантног критеријума, односно оцена садржаја предмета, врши се кроз оцелу испуњења следећих захтева: (1) најновија пословна пракса, (2) нема преклапања садржаја предмета, (3) приступ локалној пословној пракси, (4) вештина комуницирања, (5) вештина истраживања, (6) јасна објашњења и (7) јасне белешке за предавања. На основу просечне оцелу којом су студенти оцелили значај наведених захтева за квалитет садржаја предмета, одређују се тежински коефицијенти (табела 2.)

Табела 2. Одређивање тежинских коефицијената за захтеве релевантне за оцелу садржаја предмета

Садржај предмета		
Захтев	Просечна оцелу	Тежински коефицијент
(1)	4.37	0.15
(2)	3.41	0.12
(3)	3.91	0.13
(4)	4.37	0.15
(5)	3.93	0.14
(6)	4.57	0.16
(7)	4.32	0.15
Σ	28.89	1.00

Преференције студената показују да не постоји битна разлика у значају релевантних захтева за оцелу садржаја предмета. Ипак, највећи значај студенти су доделили јасним објашњењима, што се види како из просечне оцелу, тако и из вредности тежинског коефицијента који је додељен овом захтеву. Овакве вредности тежинских коефицијената указују на то да студенти предност дају краткорочним у односу на дугорочне циљеве, односно да су им важнија јасна објашњења (јер она значе разумевање градива и већу вероватноћу позитивног исхода на испиту) него приступ најновијој пословној пракси или вештине истраживања (које ће им бити користан у будућем раду).

Као релевантни захтеви за оцелу начина реализације наставе, посматрани су: (1) интеракција с професорима, (2) практично искуство, (3) транспарентни критеријуми, (4) тимски рад и (5) мале групе на настави. Просечне оцелу значаја ових захтева при оцели начина реализације наставног процеса, као и одговарајући тежински коефицијенти, дати су у табели 3. Студенти сматрају да највећи значај у реализацији наставе има интеракција са професорима, иако не постоји значајна разлика у вредновању захтева унутар овог критеријума.

Табела 3. Одређивање тежинских коефицијената за захтеве релевантне за оцену начина реализације наставе

Начин реализације наставе		
Захтев	Просечна оцена	Тежински коефицијент
(1)	4.37	0.21
(2)	4.28	0.21
(3)	3.92	0.19
(4)	4.04	0.19
(5)	4.07	0.20
Σ	20.68	1.00

Захтеви на основу којих се оцењује квалитет рада професора су: (1) презентација предавања, (2) способност преношења знања, (3) отвореност за критике, (4) доступност студентима и (5) пријатељско расположење. Средња вредност оцена за овај критеријум и одговарајући тежински коефицијенти дати су у табели 4.

Табела 4. Одређивање тежинских коефицијената за захтеве релевантне за оцену квалитета рада професора

Начин реализације наставе		
Захтев	Просечна оцена	Тежински коефицијент
(1)	4.00	0.18
(2)	4.69	0.22
(3)	4.13	0.19
(4)	4.56	0.21
(5)	4.41	0.20
Σ	21.80	1.00

За оцену квалитета рада професора, захтев од највећег значаја по мишљењу студената јесте способност преношења знања. Овај захтев се представља као најкориснији за доносиоца одлуке, односно студенте. Та чињеница је веома значајна за наставни кадар у високошколским институцијама, јер сугерише да поред личног унапређивања знања и вештина, једнаку пажњу треба посветити и начину преношења тог знања. Такође, као и код претходних критеријума, када је реч о значају преосталих захтева, не постоји велика разлика у преференцији студената.

Конечно, тежински коефицијенти који детерминишу допринос сваког од наведених критеријума квалитету наставног процеса дати су у табели 5.

Табела 5. Одређивање тежинских коефицијената за све релевантне критеријуме у моделу

Значај критеријума за квалитет наставног процеса		
Критеријум	Просечна оцена	Тежински коефицијент
Садржај предмета	4.13	0.327
Начин реализације наставе	4.14	0.328
Квалитет рада професора	4.36	0.345
Σ	12.63	1.00

У међусобној компарацији значаја критеријума за квалитет наставног процеса, студенти су као критеријум од највећег значаја навели квалитет рада професора. Ова чињеница сугерише да правилна кадровска политика и добро управљање људским ресурсима у високошколским институцијама директно и у највећој мери утиче на квалитет наставног процеса. Несумњиво је да менаџмент који жели да дугорочно постави високе стандарде квалитета у наставном процесу, пре свега, мора да посвети пажњу избору квалитетног наставног кадра. На основу просечних оцена преостала два критеријума, као и детерминисаних тежинских коефицијената, може се закључити да студенти придају једнак значај садржају предмета и начину реализације наставе. Такође, како је разлика у тежинским коефицијентима између критеријума највишег ранга – квалитета рада професора и преосталих, релативно мала (мање од 0.02), закључује се да, у процесу управљања квалитетом, ни у ком случају не треба занемарити ове критеријуме.

У поступку решавања овако дефинисаног вишекритеријумског модела за управљање квалитетом у наставном процесу високошколских институција, потребно је анализирати и однос квалитета наставног процеса пре и после увођења стандарда предвиђених Болоњском декларацијом, и то најпре парцијално, по сваком од наведених критеријума, а затим и збирно за све критеријуме у моделу. Управо из тог разлога, потребно је у првој фази одредити матрице одлучивања за сваки од критеријума, па тек онда збирну матрицу која ће валоризовати алтернативе с аспекта задовољења свих релевантних критеријума за квалитет наставног процеса.

Аналогно начину на који се детерминишу тежински коефицијенти, матрице одлучивања ће се формирати као просечне оцене којом су студенти оценили ниво испуњености захтева на свом факултету, на основу вредности датих у прегледу дескриптивне статистике за истраживања спроведена пре и после увођења стандарда предвиђених Болоњском декларацијом (табела 1.).

Линеарно нормализоване матрице одлучивања за компарацију алтернатива у односу на садржај предмета, начин реализације наставе и квалитет рада професора дате су у табелама 6, 7. и 8. респективно.

Табела 6. Линеарно нормализована матрица одлучивања у односу на захтеве релевантне за садржај предмета

Садржај предмета							
Захтев	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Теж. коеф.	0.15	0.12	0.13	0.15	0.14	0.16	0.15
Пре	0.83	1.00	0.91	0.90	1.00	1.00	1.00
После	1.00	0.86	1.00	1.00	0.89	0.89	0.89

Табела 7. Линеарно нормализована матрица одлучивања у односу на захтеве релевантне за начин реализације наставе

Начин реализације наставе					
Захтев	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Теж. коеф.	0.21	0.21	0.19	0.19	0.20
Пре	0.88	0.92	0.92	1.00	0.84
После	1.00	1.00	1.00	0.82	1.00

Табела 8. Линеарно нормализована матрица одлучивања у односу на захтеве релевантне за квалитет рада професора

Квалитет рада професора					
Захтев	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Теж. коеф.	0.18	0.22	0.19	0.21	0.20
Пре	1.00	0.96	0.95	0.91	0.91
После	0.96	1.00	1.00	1.00	1.00

Из линеарно нормализованих матрица одлучивања може се видети да је до смањења квалитета дошло претежно код захтева који се односи на садржај предмета. Пре свега, перцепција студената је да долази до преклапања садржаја предмета више него у ранијем периоду (ниво квалитета је перципиран на 86% у односу на достигнут ниво у периоду пре примене стандарда Болоњске декларације). Ова појава је последица увођења нових предмета, који су по свом садржају слични већ постојећим. Самим тим, то је један од сегмената који треба кориговати за наредни акредитациони период, како би се постигао виши ниво квалитета наставног процеса.

Што се тиче нивоа испуњености захтева релевантних за друга два критеријума, они су у већини случајева оцењени већим оценама за период

након имплементације стандарда предвиђених Болоњском декларацијом. Дакле, студенти су углавном задовољни начином реализације наставе и квалитетом рада професора, док могућности за унапређивање квалитета наставног процеса треба тражити у побољшању садржаја предмета.

Табела 9. Вектори приоритета за сваки од критеријума

	Садржај предмета	Начин реализације наставе	Квалитет рада професора
Пре	0.95	0.91	0.94
После	0.93	0.97	0.99

Из табеле 9. се види да студенти сматрају да је увођењем принципа Болоњске декларације дошло до повећања квалитета у начину реализације наставе и квалитету рада професора, док је смањен квалитет садржаја предмета. Најзначајније повећање квалитета огледа се у начину реализације наставе, што се може сматрати најзначајнијим доприносом примене стандарда Болоњске декларације.

Табела 10. Линеарно нормализовани вектори приоритета и коначни поредак алтернатива

	Садржај предмета	Начин реализације наставе	Квалитет рада професора	Збирни вектор приоритета
Теж. коеф.	0.327	0.328	0.345	
Пре	1.000	0.943	0.951	0.964
После	0.986	1.000	1.000	0.996

На основу резултата презентираних у табели 10. јасно се закључује да студенти сматрају да увођење принципа Болоњске декларације позитивно утиче на квалитет наставног процеса. Према анализи резултата истраживања, они у коначној оцени предност дају алтернативи која се односи на период после имплементације ових принципа.

Закључна разматрања

Аналогно расту интересовања за унапређивање квалитета и, уопште, управљање квалитетом у привредној пракси, све више расте интересовање за феномен квалитета и у непривредним делатностима, те и у области образовања. Значај управљања квалитетом посебно долази до изражаја у високошколским институцијама (факултетима), с обзиром на то да је на

тржишту високог образовања конкуренција интензивнија у односу на остале нивое образовања.

Да би менаџмент факултета дошао до података о жељама и захтевима студената, услов је истраживање тржишта образовања (пре свега, одговарајућих циљних група). Подаци прикупљени истраживањем тржишта представљају основу за идентификовање јаза између постојећег и жељеног начина реализације наставног процеса. С обзиром на то да су у факултетску праксу у нашој земљи уведени принципи Болоњске декларације, подаци о жељама и захтевима студената, као и о њиховом задовољству могу се користити и ради анализе ефеката имплементације стандарда Болоњске декларације.

На основу презентованих резултата може се закључити да је, према мишљењу студената, болоњски процес донео одређена побољшања квалитета начина реализације наставе и квалитета рада професора. Истраживање је показало да се просечне оцене испуњености појединих захтева пре и након увођења болоњског система разликују. Код већине захтева просечна оцена повећана је након примене стандарда Болоњске декларације, али су критични захтеви остали исти, односно захтеви са највишом просечном оценом задржали су свој ранг.

При томе, најзначајније побољшање запажено је у погледу начина реализације наставе, где је вектор приоритета који показује ниво задовољења посматраног критеријума достигао вредност од 0.97 (пре примене болоњског процеса вредност вектора приоритета по овом критеријуму била је 0.91). Такође, општа перцепција је да је болоњски процес донео виши ниво квалитета наставног процеса, јер је перцепција студената да је збирна оцена задовољења свих посматраних критеријума виша након увођења стандарда Болоњске декларације (збирни вектор приоритета је повећан са 0.964 на 0.996). Међутим, с друге стране, након увођења болоњског система учења, смањено је задовољство студената садржајем предмета који изучавају. Пре свега, студенти сматрају да има преклапања у садржају предмета више него у ранијем периоду. По мишљењу студената, нови наставни садржаји мање подстичу вештине истраживања него у ранијем периоду. Велики број новоформираних предмета довео је до ситуације где студенти сматрају да објашњења нису довољно јасна, а самим тим и квалитет бележака за предавања опада.

Такође, студенти су сугерисали одређене идеје којима би се могла унапредити понуда вредности Факултета (помоћ у проналажењу посла након дипломирања, могућност контактирања професора путем имејла, могућност пријављивања испита путем интернета, бесплатна пријава колоквијума). Као што је на почетку рада истакнуто, на менаџменту Факултета

је да искористи резултате истраживања, односно да покуша да умањи негативне последице прихватања болоњског система, а промовише оне које су студенти означили као позитивне (у поређењу са традиционалним системом), као и да неке нове захтеве студената покуша да угради у понуду Факултета.

Добијени резултати могу помоћи и појединим професорима тако што ће им помоћи да препознају своје грешке или пропусте и да увиде шта студенти од њих очекују, односно шта је услов обезбеђења њиховог задовољства. Резултати овог истраживања, дакле, јесу препоруке за менаџере Факултета, за саме професоре, али и за највише нивое одлучивања у образовању, јер се напори свих који су укључени у процес образовања морају ујединити како би ефекти били видљиви и значајни.

Литература

- Andelković Pešić, M. (2009): Quality Function Deployment as a Tool for Improvement of Value Proposal in High Education, *Facta Universitatis. Series Economics and Organization*, Vol. 6, No. 2, 185-198.
- Јанковић-Милић, В., Станковић, Ј. (2010): *Бајесијански приступ вишекритеријумској анализи у пословном одлучивању*, Врњачка Бања: SaTCIP.
- Triantaphillou, E. (2000): *Multi-criteria decision making methods: A comparative study*, Dordrecht (Netherlands): Kluwer Academic Publishers.
- Турајлић, С. (2003): Трендови развоја: болоњски процес и технички факултети, *Болоњски процес у Србији*, (7-8), Копаоник – IX научни скуп, 3-6. март
- Wisniewski, M. (2006): *Quantitative Methods for Decision Makers*, New York: Prentice Hall.
- www.edukacija.rs/EDUKACIJA-Bolonjski-proces_60___
- Закон о високом образовању, Службени гласник РС 76/05.

Подаци о ауторима:

др Марија Анђелковић Пешић

*Економски факултет Ниш / Висока школа за васпитаче струковних студија Алексинац, Трг краља Александра Ујединитеља 11, 18000 Ниш
marija.andjelkovic@eknfak.ni.ac.rs*

др Весна Јанковић Милић, Економски факултет Ниш

*Трг краља Александра Ујединитеља 11, 18000 Ниш
vesna.jankovic@eknfak.ni.ac.rs*

мр Јелена Станковић, Економски факултет Ниш

*Трг краља Александра Ујединитеља 11, 18000 Ниш
jelena.stankovic@eknfak.ni.ac.rs*

Емина Хебиб¹
Наташа Матовић
Одељење за педагогију и андрагогију
Филозофски факултет
Универзитет у Београду

UDK - 37.013 ; 371.12

ID 189201164

Прегледни чланак

НВ. LXI 1. 2012.

Примљен: 15. IV 2011.

ИСТРАЖИВАЧКИ РАД ШКОЛСКОГ ПЕДАГОГА

Апстракт *У раду се разматра проблем функције и карактеристика истраживања која покрећу и реализују педагози у школи. Полази се од става да је проучавање школске праксе једна од кључних претпоставки за реализацију основног циља рада педагога у школи – унапређивање васпитно-образовне праксе. Функција и значај истраживања која предузимају педагози у школи сагледава се из угла повезаности истраживачког рада и процеса евалуације школског рада, претпоставки и могућности развијања сарадничких односа у школи и улоге практичара у процесу истраживања. Посебно се указује на важност прикупљених података за разраду планова акција мењања и развијања праксе. Карактеристике истраживања која покрећу и реализују школски педагози анализирају се са становишта природе проблема проучавања, сврхе истраживања, узорка/испитаника, метода и техника прикупљања и обраде података. Као битне особености ове групе истраживања издвајају се усмереност на проучавање проблема у пракси са циљем њеног разумевања и унапређивања, као и мањи обим ових истраживања у смислу сложености проблема и методолошког апарата потребног за њихову реализацију.*

Кључне речи: *аналитичко-истраживачки рад школског педагога, истраживање практичара*

SCHOOL PEDAGOGUES AND RESEARCH

Abstract *The paper considers the issue of the functions and characteristics of research which school pedagogues initiate and conduct. The starting point is that the study of school practice is one of the key presumptions for the realization of the basic aim of the school pedagogue's work - the advancement of educational practice. The function and importance of the research conducted by school pedagogues are viewed from the angle of interrelatedness of research work and the evaluation process of the work in school, the assumptions and possibilities for the development of cooperative relations in school and the role of practitioners in the research process. Particularly highlighted is the significance of gathered information for the elaboration of action plans for changes and further development of practice. The characteristics of research initiated and conducted by school pedagogues are analysed from the point of view of the nature of the issues under study, the purpose of the research, sample/respondents, methods and techniques used for data collecting and processing. The outstanding feature of this type of research is the focus on the study of practical issues, aimed at gaining deeper understanding and further development of the field, as well as, in fewer cases, full perception of the complexity of the issues and methodological apparatus necessary for their realization.*

Keywords: *analytical research work of school pedagogues, practitioners' research.*

¹ ehebib@f.bg.ac.rs

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Резюме

Статья посвящена рассмотрению функции и характеристики исследований, осуществляемых школьным педагогом. Изучение школьной практики рассматривается как основная задача школьного педагога на пути совершенствования и актуализации воспитательно-образовательной практики. Функции и значения исследований школьных педагогов рассматриваются из угла взаимообусловленности и взаимосвязи исследовательской работы и процесса эволюции работы школы, возможности развития трудовых отношений в школе и роли практиков в процессе исследования. Подчеркивается важность собранных данных для разработки плана актуализации и развития практики. Характеристики исследований, осуществляемых педагогом, рассматриваются с точки зрения природы проблемы изучения, назначения исследования, методологии и техники получения и обработки данных. В качестве важной характеристики этих исследований подчеркивается их направленность на изучение педагогической практики в целях актуализации процесса обучения.

Ключевые слова: *аналитико-исследовательская работа, школьный педагог, исследование практики.*

Увод

Према званичним програмским документима (*Програм рада стручних сарадника у средњој школи, 1993; Програм рада школског педагога у основној школи, 1994*), посебно подручје рада школског педагога је аналитичко-истраживачки рад. Притом се под аналитичким радом подразумева анализа општих услова за реализацију васпитно-образовног рада и анализа резултата реализованог васпитно-образовног процеса, а под истраживачким радом реализација тзв. малих истраживања школске праксе и учествовање у реализацији истраживања које организују и спроводе научне и истраживачке институције. Међутим, у програмском документу шири објашњења или упутства за реализацију дефинисаних задатака и активности нису дата, а у методичким приручницима су таква упутства оскуднија него слична објашњења за реализацију задатака и активности у оквиру других подручја рада.

Чини нам се оправданим да се аналитичко-истраживачком раду школског педагога посвети већа пажња и у педагошкој теорији и у школској пракси. Основни разлог налази се у функцији и значају аналитичког и истраживачког рада у школској пракси. Поред тога, уколико полазимо од одлика истраживања праксе школског рада која покрећу и реализују сами практичари и њихове специфичне функције и природе у поређењу са репрезентативним истраживањима, конципирање и реализацију истраживачких пројеката у школи можемо разумевати као претпоставку успешног остваривања основног циља деловања педагога у школи и саставни, пратећи део свих подручја школског рада и фаза васпитно-образовног процеса.

Поред објашњења функције и значаја аналитичко-истраживачког рада у школској пракси и навођења одлика истраживања која могу обављати школски педагози, у тексту који следи посебно се образлажу методолошки захтеви у пројектовању и реализацији истраживачких пројеката практичара, чиме се афирмише идеја о важности планског, систематског и континуираног истраживања активности и процеса школског рада и живота.

Функција и значај аналитичког и истраживачког рада у школској пракси

При одређењу функције и значаја аналитичко-истраживачког рада школског педагога може се поћи од значења основног циља ангажовања стручног профила педагог у школи. Уколико је основни циљ рада педагога у школи унапређивање васпитно-образовне праксе (како је дефинисано у програмским документима), једна од кључних претпоставки остваривања тог циља је проучавање школске праксе. Наиме, унапређивање школске праксе се може разумети као њено мењање са циљем постизања вишег нивоа квалитета школског рада. Да би се у некој сложеној практичној делатности каква је васпитно-образовна делатност могле осмислити интервенције, тј. акције које воде ка промени, потребно је претходно проћи кроз процес систематског праћења и анализе праксе како би се идентификовали узроци, начини испољавања и могуће последице тешкоћа на које се у раду наилази. Анализа свих сегмената школског рада је пут ка мењању и унапређивању, тј. развијању школске праксе. На основу тога могло би се закључити да се функција аналитичко-истраживачког рада састоји у коришћењу резултата обављених анализа и истраживања као полазне основе у осмишљавању акција усмерених на промене и побољшања у раду и функционисању школе:

Таквим разумевањем функције аналитичко-истраживачког рада наглашава се потреба да школски педагог реализује истраживачке пројекте у школској пракси. Притом, треба имати на уму да су истраживања школске праксе неопходан, али само један корак у послу педагога и да нису сама себи сврха и циљ (Поткоњак, Трнавац, Матовић и Хебиб, 2008). Уколико истраживања не покрећу позитивне промене у раду школе, нема много разлога да се спроводе (Mathison, 1994).

Значај реализације истраживања школске праксе може се сагледати и из угла повезаности истраживачког рада са процесом евалуације школског рада и претпоставкама и могућностима развијања сарадничких односа у школи, као и из угла улоге практичара у истраживачком процесу.

Истраживачки рад и евалуација школског рада. Уколико се евалуација васпитно-образовног процеса схвати као критичко сагледавање и преиспитивање васпитно-образовне праксе или појединог њеног сегмента,

у евалуацији школског рада, поред спољашње евалуације рада школе која највећим делом подразумева објективно утврђивање резултата наставног и школског рада мерењем образовних постигнућа ученика, посебну вредност има унутрашња евалуација. Наиме, поред информативне и контролне функције, евалуација школског рада треба да има и регулативну, мотивациону и инструктивно-развојну функцију. У условима када се у процесу унутрашње евалуације рада школе користе и примењују разноврсни облици и поступци праћења, анализе и истраживања васпитно-образовног рада, евалуација има израженију информативну и регулативну вредност за актере васпитно-образовног процеса (Пешић, 2004). Срж унутрашње евалуације рада школе чини самоевалуација практичара која је, међутим, ефикасна само у групном контексту (наиме, до мењања праксе долази када властите акције и радње образлажемо, супротстављамо алтернативним акцијама и тумачењима) (Пешић, 2004). Не чуди стога што је у процесу успостављања и развијања система евалуације као интегративног дела школског система у Србији као један од кључних домена издвојена школска самоевалуација.

Полазећи од оцене да се самоевалуација рада школе може посматрати као стуб, али и крајњи продукт развијеног система евалуације у образовању (Ковач-Церовић и Левков /прир./, 2002) покренут је посебан пројект *Самовредновање и вредновање рада школе* у оквиру којег су утврђене кључне области самоевалуације, прикупљени примери добре праксе за сваку кључну област, дефинисани показатељи и нивои остварености квалитета рада школа и разрађени процедура и инструменти који се могу користити у процени квалитета рада школе (*Приручник за самовредновање и вредновање рада школе*, 2005). Као једна од седам кључних области самоевалуације рада школе издвојена је област *Настава и учење*. Тиме се као један од основних задатака школског педагога у области самоевалуације рада школе издваја праћење и анализа наставног процеса.

Посете педагога наставним часовима (које су и према досада важећим програмским документима представљале доминантан начин остваривања улоге педагога у евалуацији наставног и школског рада), уколико се реализују као феноменолошко или систематско посматрање наставних активности како би се прикупило што више што објективнијих података о наставном процесу, могу представљати користан облик евалуације процеса наставе и учења, рада наставника и ученика. Притом, ради целовитијег увида у начин остваривања процеса наставе и учења у школи, треба користити различите истраживачке технике и инструменте. Тако се, поред посматрања, могу применити нпр. анкетање учесника процеса у циљу испитивања мишљења ученика, наставника, родитеља о карактеристикама наставе...; скалирање у циљу испитивања процена ученика и наставника о одликама

успешног наставног часа...; интервју са ученицима и наставницима о ефектима и тешкоћама наставног рада...; анализа документације (годишњих и оперативних наставних програма, евиденције о резултатима рада ученика, видео и аудио записа наставних часова, ученичких радова и продуката ученичких и наставних активности...); тестирање знања, способности, вештина ученика путем стандардизованих и нестандардизованих тестова.... Потреба и могућности примене разноврсних истраживачких техника и коришћења пратећих истраживачких инструмената у процесу самоевалуације школског рада резултирају повезаношћу истраживачког рада школског педагога и евалуације школског рада. Задатак школског педагога је да концепира и реализује наведене евалуативне, тј. истраживачке активности.

Истраживачки рад као пут ка развијању сарадничких односа у школи. Налази бројних истраживања указују на то да је у условима реализације сарадничког рада у школи који се утемељује на идеји партнерства и дистрибутивног руковођења могуће јасније сагледавати услове у којима се одвија школски рад и одређивати приоритетне циљеве деловања (Butt & Lance, 2005, према: Wilson & Bedford, 2008). Партнерски однос – квалитативно највиши степен сарадње који се у школској институцији може остварити, посебно између наставника и стручних сарадника, могуће је делотворно развијати путем истраживачких пројеката и активности. У процесу концепирања и реализације истраживања школске праксе најпотпуније се манифестује специфичност значења и начина испољавања равноправности потенцијалних партнера и ауторитета знања и способности као основних карактеристика партнерских односа наставника и стручних сарадника (у овом случају школског педагога) (Хебиб, 2011). У свим фазама истраживачког процеса (од идентификације и избора предмета истраживања, преко дефинисања циља и задатака истраживања, избора истраживачке технике и конструкције истраживачких инструмената, до прикупљања, обраде и анализе добијених података) може се остваривати одговарајућа форма партнерства наставника и школског педагога. Иако се у пракси школски педагог најчешће јавља у улози иницијатора истраживачких пројеката у школи (што је у складу са професионалном одговорношћу и професионалним компетенцијама), успешна реализација истраживања школске праксе је готово незамислива без ангажовања наставника. Наставници као носиоци реализације наставе, али и већине других васпитно-образовних школских активности најдиректније су упознати са свим dobrим и лошим странама постојеће праксе наставног и школског рада и најпозванији су да идентификују тачке потребних преиспитивања и промена. Решавање тешкоћа и проблема у пракси школског рада, односно унапређивање и развијање школске праксе, што је, како смо већ објаснили, основна сврха покретања и реализације ис-

истраживачких пројеката, захтева колективно мишљење и заједничку акцију. Учествовањем у припреми и реализацији истраживачких пројеката у школи и наставници и стручни сарадници добијају могућност да постану активни чланови критичке, рефлексивне заједнице (Mathison, 1994).

О повезаности истраживачког рада практичара и евалуације школског рада и истраживачком раду као начину остваривања и развијања сарадничких односа у школи, можемо издвојити још једну напомену.

Успешност остваривања и развијања сарадничких и партнерских односа између наставника и школског педагога повезана је с начином на који се у пракси школског рада приступа евалуацији наставног процеса (као важној области самоевалуације рада школе). Због сложености наставног процеса потребно је прикупити што више података о свим појединачним елементима наставе из различитих извора применом разноврсних техника. Евалуацију наставног процеса треба спроводити систематски и континуирано што значи да је треба уградити у програм рада школе, стручних сарадника и наставника. Сараднички, односно партнерски рад наставника и школског педагога у евалуацији наставе подразумева учешће наставника у одабиру предмета праћења и посматрања, односно предмета аналитичко-истраживачких акција, техника и инструмената, као и доступност прикупљаних података и резултата обављених анализа свим учесницима наставног процеса и заинтересованим актерима.

У евалуацији наставног процеса као сарадничком раду наставника и школског педагога, наставник и педагог заједнички прате процес и запажају што више елемената, података који га карактеришу како би стигли до потпунијег описа реалности. Школски педагог, у том случају, као посматрач наставних активности може остварити улогу стручног лица које пружа помоћ и подршку наставницима у критичком самоувиду који представља претпоставку иновирања, унапређивања и развијања праксе сопственог и целокупног школског рада.

Улога практичара у покретању и реализацији истраживања. Једна од важних специфичних одлика истраживања практичара у поређењу са репрезентативним истраживањима је садржана у улози практичара у иницирању, конципирању и реализацији истраживачких пројеката.

У условима реализације репрезентативних истраживања практичари, поред улоге испитаника или извора података, често преузимају и улогу координатора и организатора прикупљања истраживачких података у школској средини у склопу истраживања која су конципирали и која реализују истраживачи – сарадници истраживачких и научних институција. Неоспорно је да практичари тиме стичу и развијају сопствено истраживачко и методолошко искуство. Међутим, уколико практичари преузимају

и улогу иницијатора и идејног творца истраживачких пројеката које као чланови школских тимова у складу са школским ресурсима реализују, могућности за њихов професионални развој, као и за развој школске праксе су неупоредиво веће. Наиме, истраживања практичара су истраживања у којима практичари врше избор и дефинишу проблем, односно предмет истраживања у контексту властите праксе, врше избор методолошких решења која ће се применити и користити, анализирају прикупљене податке у оквиру својих професионалних знања, размењују истраживачке податке се другима истовремено преиспитујући полазишта и мењајући сопствену праксу (Cochran-Smith, према: Kemmis, 2004).

Истраживања практичара се покрећу и реализују ради потпунијег упознавања и бољег разумевања праксе, као и потребе да се пракса и услови у којима се она остварује мења набоље (Cochran-Smith, према: Kemmis, 2004). Истраживачким радом постепено се уклања репродукција наслеђене праксе и стварају услови за стваралачки приступ пракси (Банђур и Поткоњак, 1999) са могућношћу да се у самој пракси уочавају нове и боље претпоставке за њену реализацију. Истраживачки приступ послу има информативну и формативну функцију за саме практичаре, јер његови резултати могу бити основа за потребне корекције целокупног рада у школи, али и сопственог деловања и понашања (Јурић, 2004). С друге стране, практичари учествовањем у истраживању сопствене праксе на индиректан начин доприносе развијању педагошке теорије (Vogrinc & Valenčič-Zuljan, 2009). Наиме, развијањем искуства у истраживачком раду наставници и стручни сарадници постају квалификованији да обезбеде трансфер резултата других истраживања у сопствену праксу (Vogrinc & Valenčič-Zuljan, 2009).

Морамо, међутим, нагласити да се наведене добити од реализације истраживачких пројеката могу манифестовати у одговарајућим институционалним условима, јер се могуће баријере у истраживањима практичара често односе на препреке које проистичу из структуре и организације школе (Jenne, 1994). Такође је важно радити на обезбеђивању услова за прихватање и дисеминацију знања која се развијају на основу резултата истраживања (Jenne, 1994).

Карактеристике истраживања школске праксе која предузимају школски педагози

Као што смо у уводном тексту рекли, као један од задатака и једна од активности у оквиру аналитичко-истраживачког рада као посебног подручја рада школског педагога, издвојена је реализација тзв. малих истражи-

вања у школи.² У наставку текста наводе се и кратко објашњавају основне карактеристике истраживања која, у сарадњи са запосленима у школи, покрећу и реализују школски педагози. Наведене карактеристике наводе се и образлажу на основу поређења истраживања практичара са репрезентативним истраживањима.

Истраживање које предузима педагог у школи треба да има одређене карактеристике научног истраживања, тј. процес планирања и реализације овог истраживања треба да буде у складу са појединим захтевима који се постављају пред научно истраживање. На тај начин се обезбеђује да добијени подаци буду ваљани и поуздани, што је предуслов да их школски педагог користи у процесу разумевања васпитно-образовне праксе и сагледавања могућности и праваца њеног унапређивања.

Обично се прави разлика између две основне групе карактеристика научног истраживања у педагогији: општих и посебних (Банђур и Поткоњак, 1999). Прва група указује на карактеристике које једну делатност, активност, процес одређују као научно истраживање и оне су заједничке за истраживања која се реализују у различитим наукама. Конкретније речено, у опште карактеристике сврставају се оне које се тичу сваке организоване делатности: сврсисходна, планска, организована, систематична; као и карактеристике које су битне за утврђивање научних истина уопште: објективност, тачност, прецизност, проверљивост, јавност, критички однос према изворима и резултатима. Другу групу чине карактеристике које наглашавају оно што је специфично за педагошка научна истраживања, односно посебне карактеристике произлазе из особености природе појава у области васпитања и образовања: дијалектички приступ, холистички приступ, асимптотичност сазнања, синтеза квантитативног и квалитативног, јединство индукције и дедукције, анализе и синтезе, теоријског и емпиријског, објективног и вредносног, етичност.

Разматрајући одлике истраживања која реализују практичари, различити аутори посебно наглашавају значај неких од наведених карактеристика. Не спорећи да ова истраживања треба да поседују релевантне карактеристике које их квалификују да могу да се сврстају у категорију истраживања, поједини аутори, на пример, нарочито истичу важност карактеристике систематичност (Lankshear & Knobel, 2004). На тај начин они упозоравају да истраживање које реализује практичар не сме да буде

² У методолошким приручницима користе се следећа термилошка решења за означавање истраживања праксе школског рада од стране самих практичара: „мала“, „микро“ или „мини“ истраживања. Иако се избором наведених термина жели нагласити да је рационализација истраживачког апарата једна од кључних одлика ових истраживања, ми смо се определили за другачије термилошко решење у намери да избегнемо ризик од умањивања научне вредности и значаја истраживања практичара.

импровизовани процес који се одвија *ad hoc*, без припреме. Напротив, и истраживање које предузима практичар треба да представља планирани процес, који се остварује кроз више фаза у оквиру којих се реализују различити задаци и активности, при чему је ток процеса истраживања, у целини и у појединим етапама, природно и логично уређен.

Истраживања која реализује школски педагог, ипак, поседују одређене особености. Оне су првенствено последица сврхе због које се предузимају, с једне стране, и контекста у коме се планирају и остварују, с друге стране.

За истраживања која реализује школски педагог карактеристично је да се потенцијални предмети проучавања тичу различитих питања васпитно-образовне праксе. У том смислу може да се закључи да се у овим истраживањима проучавају емпиријски проблеми. За природу проблема који су предмет проучавања у истраживањима која предузимају педагози у школи, такође, карактеристично је да представљају конкретна питања, која према обиму могу да се сврстају у уже проблеме.

На избор проблема за педагошко научно истраживање утичу различити фактори: потребе праксе, потребе теорије, методолошке могућности, лични афинитети истраживача, материјални услови (Муџић, 2004). Није спорно да су истраживања која предузима школски педагог првенствено подстакнута и иницирана дешавањима у пракси, односно да утицај других наведених фактора у мањој мери долази до изражаја.

Ипак, приликом одређења проблема истраживања, школски педагог, поред узимања у обзир постојећег стања у пракси, неминовно мора да користи и релевантна теоријска знања. Са становишта методологије, на овакав закључак упућује, пре свега, дефиниција проблема истраживања, тј. чињеница да он представља знање о незнању, тј. специфичну врсту знања чији објекат није сама стварност него стање постојећег знања о тој стварности (Ристић, 2006). Конкретније речено, аргумент је садржан у природи потенцијалних извора или облика испољавања проблема, као што су на пример: немогућност школског педагога да реши проблем у пракси, непостојање потребних информација о неком аспекту проблема, присуство контрадикторних сазнања о одређеном питању итд.

Педагог кроз рад најчешће открива потенцијалне проблеме истраживања. Други учесници у васпитно-образовном процесу – ученици, наставници, родитељи, директори и др. – такође, могу да подстакну и укажу на питања која треба да буду предмет истраживања.

Основни циљ научног истраживања је сазнање појаве или појава које се остварује у облику истинитих или барем вероватних ставова о њима (Шешић, 1982). Научно истраживање није усмерено ка утврђивању било

којих истина, већ оних истина које доприносе проширивању постојећег сазнања о предмету проучавања одређене науке.

Истраживања која предузима школски педагог такође су подстакнута потребом сазнавања истине о предмету проучавања. Ипак, циљ ове групе истраживања донекле је специфичан. Истраживања која школски педагог реализује нису усмерена ка утврђивању истина које ће допринети проширивању постојећег сазнања о предмету проучавања на нивоу науке, нпр., у смислу откривања научних закона у педагогији. Она се предузимају да би се обезбедила сазнања која треба да омогуће да школски педагог, на пример, разуме појаву, реши проблем, успешно уведе иновацију у праксу итд. Укратко, циљ ових истраживања је да омогуће педагозима да боље упознају васпитно-образовни рад у школи, као и да сагледају могућности за његово мењање, побољшање, унапређивање (Банђур и Поткоњак, 1996).

На конкретнијем нивоу, обично се као циљеви научног истраживања наводе: дескрипција, класификација, објашњење и разумевање, предвиђање (Шушњић, 1999). У том контексту, истраживања педагога у школи углавном су усмерена ка дескрипцији појаве која је предмет проучавања. Овај циљ може да подразумева опис карактеристика, структуре, развоја, услова настанка итд. Циљ ових истраживања обично је и разумевање појаве, тј. њено објашњење са становишта откривања разлога, мотива, сврхе (а не утврђивање узрочно-последичних веза).

Посматрано из угла приступа потенцијалном предмету проучавања, треба указати да циљ истраживања која предузимају школски педагози није само регистровање реалног стања – него и испитивање мишљења, ставова, процена учесника у васпитно-образовном процесу о постојећем, потребном, могућем. Постављање циљева на оба нивоа у оквиру конкретних истраживања омогућава да школски педагог целовитије, потпуније и објективније сагледа стварност у којој ради, а на основу тога и да буде успешнији у послу који обавља. У свом раду педагог мора да полази од ваљаних и поузданих података о постојећем стању, тј. да се на њих ослања. Међутим, с обзиром на то да је понашање људи умногоме детерминисано њиховим виђењем стварности (које не мора да буде реално и објективно), неопходно је да педагог располаже и тим сазнањима. Она су нарочито важна приликом мењања праксе.

У истраживањима која реализују школски педагози испитаници могу да буду учесници у васпитно-образовном процесу, на пример, ученици, наставници, учитељи, родитељи, директори, представници локалне заједнице итд. Међутим, „испитаници“ у овим истраживањима могу да буду и учбеници, наставни садржаји, васпитно-образовне активности и сл.

Већина научних истраживања у педагогији реализује се на узорку испитаника. Разлози за то су вишеструки, нпр. често је немогуће истраживањем обухватити популацију у целини, или је то непрактично, а у неким ситуацијама није ни потребно (Тодоровић, 2008). Коришћење узорка у истраживању подразумева да се на основу истраживања спроведеног на делу популације закључује о популацији у целини. Другим речима, на основу мере добијене на узорку (статистик), са одређеним степеном вероватноће, процењује се мера која би се добила да је истраживање реализовано на популацији (параметар) (Баковљев, 1995).

На исправност генерализације са узорка на популацију утиче више фактора, врста узорка, величина узорка итд. Постоје две основне групе узорака: случајни или вероватносни (систематски случајни, прости случајни, стратификовани случајни, кластерски случајни) и неслучајни или невероватносни (пригодни, добровољачки, квотни) (Тодоровић, 2008). Прва група узорака, за разлику од друге, заснива се на теорији вероватноће, тј. сви испитаници који чине популацију имају исту могућност да буду изабрани у узорак. Због тога, коришћење случајних врста узорака у истраживању обезбеђује боље услове за исправност генерализације у истраживању.

Истраживања која педагог спроводи у школи не предузимају се са намером да се врши генерализација добијених резултата са узорка на популацију. Основни разлог за то садржан је у чињеници да је сврха ових истраживања да помогну педагогу у решавању конкретних проблема са којима се он сусреће у раду у школи.

Ипак, истраживања која педагог предузима у школи могу да се реализују и на узорку. На пример, ако је потребно да се стекне увид у разлоге због којих ученици виших разреда основне школе изостају са наставе, није неопходно да се у истраживање укључе сви ученици, довољно је да се истраживањем обухвати само део њих. У таквим ситуацијама, све поменуте врсте узорака могу да се користе. Међутим, с обзиром на поједине карактеристике ове групе истраживања (нпр. циљ истраживања, величину узорка), чешће се примењују поједине врсте неслучајних узорака, посебно намерни и пригодни (Банђур и Поткоњак, 1996). У намерном узорку избор испитаника врши се с обзиром на неку сврху или намеру (нпр. типични представници или представници различитих мишљења); док је за пригодни узорак карактеристично да се испитаници у узорак бирају из дела популације који је доступан, који је при руци (Фајгел, 2004).

Истраживања која предузима педагог у школи обично су тако конципирана да подразумевају мањи број испитаника. Прецизније речено, у овој групи истраживања доминирају мали узорци (до 30 испитаника), док се

средњи (до 100 испитаника) и посебно велики узорци (преко 100 испитаника) ређе користе.

У истраживању које педагог предузима у школи, посматрано на теоријском нивоу, могу да се користе све истраживачке методе које се иначе примењују и у педагошком научном истраживању. У овим истраживањима, на пример, може да се користи дескриптивна, каузална, експериментална, екс-пост-факто метода, метода теоријске анализе, историјска метода итд. Будући да природа проблема проучавања и циљ истраживања представљају важне елементе од којих зависи избор истраживачке методе, оправдано је констатовати да је за истраживања која реализује педагог у школи карактеристично коришћење првенствено дескриптивне методе. Циљ ове методе је да опише појаву која је предмет проучавања. Прецизније речено, она подразумева констатовање чињеница, њихово упоређивање, супротстављање, сагледавање веза и односа међу њима, њихово вредновање и интерпретацију (Банђур и Поткоњак, 1999).

Такође, за прикупљање података у истраживањима које предузимају школски педагози могу да се користе исти поступци који се примењују и у педагошким научним истраживањима. Прецизније речено, с обзиром на садржај истраживања и карактеристике узорка, у овим истраживањима могу да се примене различите врсте техника: посматрање, анализа садржаја, интервјуисање, анкетање, скалирање, тестирање; и инструмената: протокол посматрања, протокол за анализу садржаја, протокол интервјуа, анкета, скала, тест итд. (Банђур и Поткоњак, 1996).

За потребе прикупљања података, у оквиру једне методе може да се комбинује више техника, а у оквиру једне технике више инструмената. Узимајући у обзир да су предмети проучавања у истраживањима које предузимају педагози у школи ужи по обиму, за ову групу истраживања карактеристично је да могу успешно да се реализују применом мањег броја техника и инструмената, као и коришћењем само једне технике и инструмента.

У истраживањима које школски педагози реализују могу да се користе инструменти који су преузети из других истраживања, али и инструменти који су за ту прилику конструисани. Преузимање готових инструмената из педагошких научних истраживања има предности. Наиме, за ове инструменте обично постоје подаци о метријским карактеристикама, инструкције за њихову примену, информације о могућим начинима обраде прикупљених података и сл. Све то, с једне стране, доприноси ваљаности и поузданости добијених резултата, а с друге стране, олакшава њихову примену у истраживању, као и обраду и анализу прикупљених података. Инструменти могу да се преузму у целини или да се користе поједини њихови делови који у оригиналном инструменту представљају посебне целине. Такође, они

могу да се користе у изворном облику, а могу и да буду у извесној мери прилагођени новом контексту у коме се примењују. Приликом израде нових инструмената неопходно је поштовати методолошке захтеве који се постављају у том процесу.

Начин обраде података у истраживањима која предузима школски педагог детерминисан је садржајем истраживања, величином и врстом узорка, природом прикупљених података. У овој групи истраживања примењује се и квалитативна и квантитативна анализа.

У истраживањима која педагог предузима у школи постоје велике могућности за коришћење квалитативне анализе. Она обухвата редукцију података (издвајање битних информација за истраживања из сировог емпиријског материјала), сређивање података (сврставање регистрованих налаза у категорије, матрице, прегледе), извођење закључака и њихову интерпретацију (Halmi, 2005).

Статистичка анализа прикупљених података у истраживањима која предузима педагог у школи подразумева првенствено коришћење поступака из домена дескриптивне статистике (Банђур и Поткоњак, 1996). Конкретније речено, њиховом применом проучаване појаве могу да се опишу према: централној тенденцији (мере просека), распрењу око средње вредности (мере дисперзије), њиховој повезаности са другим варијаблама (коэффициенти корелације) и према односу дела и целине (постоци и релативни бројеви). Поред наведеног, у овој групи истраживања могу да се користе и поступци из области статистике закључивања. Потреба за њиховом применом је мања у односу на поступке дескриптивне статистике и обично подразумева коришћење елементарних техника, као што су нпр. хи-квадрат, т-тест итд. (Муџић, 2004).

Израда пројекта представља важан део у процесу припреме истраживања које предузима педагог у школи. У пројекту се прецизира садржај и начин истраживања, чиме се ограничава могућност појаве непредвиђених околности које процес истраживања могу да претворе у импровизацију. Разрада садржаја и методологије истраживања подразумева да педагог одговори на низ питања, као што су: шта је циљ истраживања, који су задаци истраживања, ко су испитаници, на који начин се прикупљају подаци, како се подаци обрађују итд. У односу на пројекте научних истраживања у педагогији, садржај пројекта за истраживања која предузимају школски педагози најчешће одступа у два правца: прво, донекле је специфичан садржај одговора у вези с одређеним елементима у пројекту (нпр. формулисање практичног циља истраживања) и друго, поједини елементи, који иначе чине садржај пројекта, могу да буду изостављени (нпр. хипотезе истраживања). Пошто се значај истраживања школских педагога, као што

смо већ рекли, огледа пре свега у начину на који се прикупљени и обрађени подаци користе као полазна основа у разради акционог плана унапређивања школске праксе, односно издвојеног њеног сегмента, саставни део пројекта истраживања може бити и начин презентације прикупљених података члановима школског колектива на које се подаци односе и од којих се очекује ангажовање на разради и реализацији акционог плана, као и идејна скица могућих акција усмерених ка промени.

Један од начина да се резимира расправа о методолошким особеностима истраживања која предузимају школски педагози јесте да се укаже на врсте истраживања којима она припадају. У начелу, ова истраживања сврставају се у групу емпиријских, примењених и малих истраживања. Наиме, према природи проблема, истраживања се деле на теоријска и емпиријска; с обзиром на циљ са којим се предузимају прави се разлика између фундаменталних и примењених; а према обиму истраживања се деле на репрезентативна и мала. Чињеница да истраживања која реализује школски педагог представљају емпиријска истраживања указује на емпиријску природу проблема проучавања и сведочанстава која се кроз истраживање прикупљају; она припадају групи примењених истраживања у смислу да су усмерена ка сазнањима неопходним за решавање проблема у пракси (Ристић, 2006); њихово сврставање у групу малих истраживања показује да се ради о истраживањима мањег обима у смислу, на пример, сложености проблема, броја варијабли, величине узорка, броја инструмената итд. (Банђур и Поткоњак, 1996).

Закључак

Имајући на уму функцију и значај аналитичког и истраживачког рада у школској пракси, чини се оправданим радити на афирмацији истраживачких активности практичара и обезбеђивању потребних претпоставки за успешну реализацију истраживачких пројеката у школи.

Делотворно остваривање основног циља ангажовања стручног профила педагог у школи подразумева аналитички рад и истраживачке активности у свим фазама васпитно-образовног процеса и свим сегментима школског рада. Могло би се закључити да школски педагог не може успешно остваривати своју улогу у школи без систематског и континуираног аналитичко-истраживачког рада. Стога би се аналитичко-истраживачки рад могао разумевати не само као једно подручје рада школског педагога, већ као приступ и полазна основа у обављању улоге стручног сарадника у школи.

У оквиру аналитичко-истраживачког рада посебну вредност имају истраживања која покреће и, у сарадњи да наставницима и другима запосленима у школи, реализује педагог. Резултати ових истраживања пред-

стављају значајне евалуативне податке о постојећој пракси школског рада. На основу резултата истраживања која предузимају школски педагози могу се успешно разрађивати планови акција усмерених ка мењању и развијању школске праксе, а рад на конципирању и реализацији истраживачких пројеката може представљати значајан допринос развоју знања и вештина практичара, као и представљати оквир за успостављање и развијање сарадничких и партнерских односа у школи.

Специфичност функције и карактеристика истраживања практичара (у поређењу са репрезентативним истраживањима) не умањује њихов значај, као ни научну утемељеност. Наиме, неопходно је следити и поштовати методолошке норме и упутства у пројектовању и реализацији истраживања практичара у складу са њиховом природом и карактеристикама.

Поред обезбеђивања организационих (временских, просторних, материјалних) услова у школи за реализацију истраживачких пројеката и развијања повољније атмосфере унутар институције за заједничке, тимске активности које воде ка самоувиду и критичком преиспитивању постојећег стања, неопходно је интензивније радити на методолошкој оспособљености школских педагога (али и наставника) како би у школској пракси заживели аналитичке и истраживачке активности и пројекти.

Чланак је резултат рада на пројекту Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања“ (бр. 179060), чију реализацију подржава Министарство просвете и науке Републике Србије (2011–2014).

Литература:

- Баковљев, М. (1995): *Статистика у педагошким истраживањима*. Београд: Научна књига.
- Банђур, В. и Н. Поткоњак (1996): *Педагошка истраживања у школи*. Београд: Учитељски факултет, Центар за усавршавање руководиоца у образовању.
- Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1999): *Методологија педагогије*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Фајгељ, С. (2004): *Методе истраживања понашања*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Halmi, A. (2005): *Strategije kvalitativnih istraživanja u primenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: „Naklada Slap“.
- Хебиб, Е. (2011): Сараднички односи у школи, *Педагогија*, бр. 1, стр. 7-17.
- Jenne, J. (1994): Why Teacher Research?, in: Wayne, E. R. (ed.): *Reflective Practice in Social Studies* (57-66), Washington: National Council for The Social Studies.
- Jurić, V. (2004): *Metodika rada školskog pedagoga*, Zagreb: Školska knjiga.
- Kemmis, S. (2004): *Becoming Critical*, London: Routledge Farmer.

- Ковач-Церовић, Т. и Левков, Јб. (прир.) (2002): *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Lankshear, C. & M. Knobel (2004): *A Handbook for Teacher Research: from design to implementation*. New York: Open University Press.
- Mathison, S. (1994): Critical Reflection on Classroom Practice: Teaching as An Investigative Activity, in: Wayne, E. R. (ed.): *Reflective Practice in Social Studies* (24-29), Washington: National Council for The Social Studies.
- Mužić, V. (2004): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Пешић, М. (2004): Самоевалуација практичара, *Педагогија у акцији* (142-163), Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Поткоњак, Трнавац, Матовић и Хебиб (2008): *Инструменти за рад школског педагога*, Београд: Педагошко друштво Србије.
- Приручник за самовредновање и вредновање рада школе* (2005). Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије, British Council Serbia and Montenegro.
- Програм рада стручних сарадника у средњој школи*, Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 1 / 1993.
- Програм рада школског педагога у основној школи*, Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 1 / 1994.
- Ристић, Ж. (2006): *О истраживању, методу и знању*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шешић, Б. (1982): *Основи методологије друштвених наука*. Београд: Научна књига.
- Шушњић, Ђ. (1999): *Методологија*. Београд: Чикоја штампа.
- Тодоровић, Д. (2008): *Методологија психолошких истраживања*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Vogrinc & Valenčič-Zuljan (2009): Action Research in School: An Important Factor in Teachers' Professional Development, *Educational Studies*, vol. 35, no. 1, p. 53-68.
- Wilson, E. & Bedford, D. (2008): New Partnership for Learning: Teachers and Teaching Assistants Working Together in Schools - The Way Forward, *Journal of Education for Teaching*, vol. 34, no.2, p. 137-150.

Подаци о ауторима:

Емина Хебиб, доктор педагошких наука, доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, Београд, ehebib@f.bg.ac.rs

Наташа Матовић, доктор педагошких наука, доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, Београд, nmatovic@f.bg.ac.rs

КАРАКТЕРИСТИКЕ НАСТАВНИКА И СТЕРЕОТИПИ О МЛАЂИМ АДОЛЕСЦЕНТИМА

Апстракт *Психолошке теорије које о адолесцентном периоду говоре као о изразито проблематичном и кризном периоду условљеном биолошким променама допринеле су да међу наставницима и лаицима дуго егзистира виђење адолесценције као периода „буре и стреса“. О значају стереотипних уверења наставника за однос наставника и ученика и њиховом утицају на социјално понашање и образовне исходе сведочи велики број истраживања. Циљ нашег истраживања био је да се утврди да ли одређене карактеристике наставника (пол, радни стаж и наставни предмет који наставници предају) утичу на њихове стереотипе о млађим адолесцентима. У истраживању су учествовала 193 наставника који предају седмом разреду у десет београдских основних школа. Налази истраживања показују да нису утврђене полне разлике у погледу стереотипа наставника о млађим адолесцентима. Наставници који имају више радног искуства с млађим адолесцентима имају мање изражене стереотипе о адолесцентном добу, односно искуство је фактор који може да модификује стереотипе. Наставници који предају друштвене науке имају више изражене стереотипе о млађим адолесцентима у односу на наставнике који предају природне науке.*

Кључне речи: *стереотипи, пол, радни стаж, наставни предмет, наставници, адолесценти, основна школа.*

TEACHER CHARACTERISTICS AND STEREOTYPES ABOUT YOUNGER ADOLESCENTS

Abstract *Psychological theories, which label adolescence as a pronounced problematic and critical period influenced by biological maturation, resulted in a stereotype, equally accepted among teachers and lay persons, which views adolescence as a period of „tumult and stress“. Numerous research results confirm the importance of stereotypical convictions for teacher - student relations, social behaviour and educational outcomes. The aim of our research was to determine whether particular features of the teacher (gender, the length of work experience, the teaching subject) have any impact on the teachers' stereotypes about younger adolescents. The sample included 193 teachers who teach the seventh-graders in ten elementary schools in Belgrade. The results show that, among the respondents, there are no gender differences regarding stereotypes about adolescence. The teachers with longer work experience with younger adolescents have less pronounced stereotypes about the adolescent period, i.e. experience may be the factor which modifies stereotypes. The teachers of social sciences have more pronounced stereotypes about younger adolescents than the teachers of natural sciences.*

Keywords: *stereotypes, gender, work experience, teaching subject, teachers, adolescents, elementary school.*

¹ idjeric@rcub.bg.ac.rs

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТЕРЕОТИПЫ О ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Резюме *Психологические теории, говорящие о подростковом возрасте как об очень трудном и кризисном, обусловленном биологическим факторам периоде, способствовали формированию мнения у учителей о подростковом возрасте как о периоде „бури и стресса“. Такие взгляды оказывают определенное влияние на отношение учителя и ученика, на социальное поведение и результаты обучения, о чем свидетельствует большое количество исследований. Данное исследование ставит своей целью показать, влияют ли определенные качества преподавателя (пол, рабочий стаж, учебный предмет, который преподает) на их стереотипы об подростковом возрасте. Исследование проведено на примере 193 преподавателей, которые ведут уроки в седьмом классе основной школы в Белграде. Анализ результатов исследования показывает, что пол не имеет значения для формирования стереотипов о подростковом возрасте. У преподавателей с большим рабочим стажем и опытом - менее выражены стереотипы о подростковом возрасте, т.е. опыт модифицируют стереотипы. У преподавателей, которые преподают общественные науки стереотипы более выражены, чем у преподавателей естественных наук.*

Ключевые слова: *стереотипы, пол, рабочий стаж, учебный предмет, преподаватели, подростки, основная школа.*

Постоји велики број психолошких теорија о адолесценцији које се могу условно поделити на две групе: (а) теорије које о адолесцентном периоду говоре као о изразито проблематичном и кризном периоду; (б) теорије које истичу значај друштвених и културолошких чиниоца за развој у периоду адолесценције (Coleman, 1978; Coleman & Hendry 1990; Vranješević, 2001). Психолошке теорије које о адолесцентном периоду говоре као о изразито проблематичном и кризном периоду који је детерминисан променама на биолошком нивоу допринеле су да међу истраживачима и лаицима релативно дуго доминира виђење адолесценције као периода „буре и стреса“. У складу са психолошким концептом „буре и стреса“, тај период одликују конфликти с особама које су носиоци ауторитета, учестале промене у расположењу, склоност да се преузима ризик, спремност да се тестирају и пробијају границе у односима са другима, нарочито у сфери ризичних облика понашања (Arnett, 1999). Корени таквих претпоставки воде порекло из психоаналитичке теорије и нативистичких истраживања која истичу значај биолошких фактора у психосоцијалном функционисању адолесцената (Steinberg & Morris, 2001). Међутим, неки аутори су потврдили да пубертет и хормоналне промене незнатно утичу на психолошке тешкоће или је њихов утицај значајан једино у комбинацији са другим факторима (Кагров, 2005). Такође, истраживачи не подржавају претпоставке да је период адолесценције нужно обележен „подивљалим“ хормонима, турбуленцијама и превии-

рањем (Petersen, 1988), као и да односи између адолесцената и других не карактеришу искључиво конфликтни односи (Buchanan et al., 1992; Smetana, Campione-Barr & Metzger, 2006).

Сваки развојни период у животу човека карактеришу биолошке, физичке и психичке промене, али ниједном развојном периоду се „не опрашта“ транзициона и турбулентна природа као што је то случај са периодом адолесценције (Schneider, 2005). Актуелна истраживања не базирају се само на проучавању „типичног“ адолесцентног понашања, нити полазе од претпоставке да је тај развојни период универзалан и неминован (Buchanan et al., 1992; Laurson et al., 1998; Arnett, 1999). Бандура (Bandura, 2006) истиче да очекиване и претпостављене психосоцијалне промене у одређеним развојним фазама не морају нужно да се јаве у животу сваке особе. Животни и развојни путеви су другачији и људи се на аутентично различите начине суочавају са бројним изазовима и могућностима на том путу. Дуго је егзистирала конструкција адолесценције као периода психосоцијалног превирања и дисконтинуитета и упркос доминантном стереотипу о „бури и стресу“ у том периоду, већина адолесцената суочава се са променама без претераних сметњи и размирица (Bandura, 1964; Petersen, 1988; Bandura 2006). Сматра се да је адолесцентна криза продукт друштва и културе, да од друштвених очекивања и јаза између различитих улога зависи хоће ли адолесценција бити буран или релативно миран, постепен и транзициони период између детињства и адолесценције (Vranješević, 2004).

Стивенс и сарадници (Stevens et al., 2007) су представили четири доминантне епистемолошке парадигме које говоре о начину на који се разумеју, интерпретирају и описују адолесценти: биомедицинска (Erikson, 1965), когнитивно-развојна (Piaget, 1973), критичка (Giroux & MacLaren, 1982) и постмодернистичка (Kenway & Bullen, 2001). У биомедицинској парадигми млади су позиционирани као незреле, девијантне, бунтовне и отуђене особе због деловања развојних, биолошких и физичких промена у том периоду. У односу с адолесцентима очекује се од наставника да се понашају као зреле особе, „објективни научници“ и носиоци рационалног знања како би помогли „девијантним младима“. Стога је важно да поседују знања из области бихевиоралне психологије, школске психологије и саветовања како би предупредили, интервенисали и помогли младима. Стивенс и сарадници (Stevens et al., 2007) истичу да когнитивно-развојна парадигма конструише период адолесценције као фазу сазревања коју карактерише одсуство мишљења вишег реда, немогућност да се сагледа нечија позиција, подивљалост хормона, нестабилност, одсуство контроле и умерености. Такав дискурс подразумева и одговарајућу улогу наставника у образовном контексту, а то је успостављање реда и контроле ученика путем система на-

грађивања и кажњавања. Критичке теорије говоре о улози моћи, контроле и неједнакости у људском друштву, а школу виде као место где се на очигледан и/или скривен начин репродукује полна, расна и класна неједнакост. У неправедном друштву млади су виђени као бунтовници, али с разлогом. Улога наставника је да помогне ученику да критички сагледава и делује у друштву које на „подмукао“ начин ствара неједнакост и угњетавање. Постмодернистичка парадигма види младе као хомогену групу која је јогу-наста, самовољна и проблематична. Таква слика је резултат етикетирања, маргинализоване позиције младих и владајућих норми одраслих. Наставник је виђен као особа која би требало да идентификује проблематичну децу и пружи им „терапију“, помоћ и подршку. Стога, изузетно је важно како се разуме и интерпретира развојна специфичност адолесцентног периода из угла адолесцената и других особа, каква им значења обе стране приписују и како тече процес међусобног преговарања у већ измењеној динамици односа између адолесцената и одраслих. Узрок и продукт амбивалентног односа одраслих према адолесцентима може се сагледати и кроз призму стереотипа о адолесцентима као бунтовницима.

Преовлађујући стереотип о адолесценцији као периоду „буре и стреса“ може имати такође негативне последице на односе између наставника и ученика. Интеракција између наставника и ученика може бити обележена како стереотипима о појединцима-адолесцентима из реалног социјалног/школског контекста, тако и културолошким стереотипима о адолесцентном добу (Seginer & Somech, 2000; Hines & Pulson, 2006). Културолошка компаративна студија која је проучавала уверења јапанских и америчких наставника о адолесцентном периоду потврђује да се ови наставници међусобно разликују у значењима које приписују конструктима „адолесцент“, „пубертет“ и „бунтовништво“. За америчке наставнике период адолесценције је развојна животна фаза кроз коју сваки појединац нужно пролази, док јапански наставници не опажају период адолесценције кроз развојну перспективу, већ га повезују са специфичним институционалним групама у оквиру школског система (на пример, група млађих адолесцената) (Letendre & Akiba, 2001). Наставници често опажају период адолесценције као време када се јављају проблеми у понашању младих, бунтовништво, вршњачки конформизам и оријентисаност ка свету социјалних односа (Buchanan & Holmbeck, 1998; Jacobs *et al.*, 2005). Такође, показало се да таква уверења о периоду адолесценције могу да усмере наставника да у односу са ученицима примењују контролу, надзирање, управљање и обуздавање ученичког понашања (Stevens *et al.*, 2007; Ђерић, 2009).

У литератури се, углавном, наводе три групе фактора које доприносе стварању и одржавању стереотипа код особа: (а) општи принципи функци-

онисања когнитивног апарата (несвесне генерализације, лажне корелације између понашања и припадности групи, „примовање“ и друго); (б) социодемографска обележја особе (образовање, социјални статус, занимање, резиденцијални статус и друго); (в) фактори који су последица индивидуалне мотивације и личних карактеристика појединца (Орачић и Vuјadinović, 2005). Наше интересовање усмерено је на проучавање појединих социодемографских обележја наставника који могу утицати на стварање и одржавање њихових стереотипа о млађим адолесцентима. Конкретније, занимало нас је да ли пол, радни стаж и наставни предмет који наставник предаје представљају факторе који детерминишу разлике између наставника у стереотипима о млађим адолесцентима.

Методологија истраживања

Дискурс о „проблематичном понашању“ младих у периоду адолесценције често је присутан у лаичкој, медијској, стручној и научној јавности. Резултати истраживања спроведених у нашој средини показују да наставници имају стереотипе о млађим адолесцентима као друштвеној групи који се делимично подударају са садржајем широко распрострањеног концепта о „бури и стресу“ (Ђерић, 2009). Слика о адолесцентима као бунтовницима емпиријски је потврђена и у другим културама (Buchanan *et al.*, 1990; Hines & Paulson, 2006). О значају стереотипних уверења наставника за однос између наставника и ученика и њиховом утицају на образовне исходе сведочи велики број истраживања о стереотипима наставника о периоду адолесценције. Наиме, истраживачи су проучавали велики број васпитно-образовних варијабли у контексту деловања стереотипа, као што су школско постигнуће, психолошко прилагођавање, мотивација, наставникова и ученичка очекивања, перцепција физичке атрактивности, социјална одбаченост и прихваћеност, самоевалуација и појам о себи (Eccles, 1988; Buchanan *et al.*, 1990; Fennema *et al.*, 1990; Buchanan & Holmbeck, 1998; Andre *et al.*, 1999; Greene *et al.*, 1999; Forgazs *et al.*, 1999; Seginer & Somech, 2000; Keller, 2001; Kenealy *et al.*, 2001; Forgazs *et al.*, 2004; Jacobs *et al.*, 2005; Jusssim & Harber, 2005; Hines & Pulson, 2006; Ђерић, 2009).

Предмет, циљ и задаци истраживања. У овом истраживању стереотипе смо дефинисали као опажене одлике које су повезане с одређеном групом или категоријом људи. Под одликама могу да се подразумевају особине личности, очекивано понашање, физичка обележја, улоге, ставови или уверења (Schneider, 2005). Циљ овог истраживања био је да се утврди да ли одређене карактеристике наставника, као што су пол, радни стаж и наставни предмет који наставници предају, утичу на њихове стереотипе о адолесцентима као бунтовницима. Конкретније, занимало нас је: (а) да ли

ће се јавити знатне разлике између наставника различитог пола у односу на стереотип о адолесцентима као бунтовницима; (б) да ли ће наставници са више радног искуства имати мање изражене стереотипе о адолесцентима као бунтовницима. Претпоставили смо да је искуство фактор који може да модификује стереотипе наставника о адолесцентима као бунтовницима. У ранијим истраживањима показало се да су наставници који су дужи временски период подучавали адолесценте чешће одржавали стереотипе о адолесценцији као тешком развојном периоду. Дошло се до закључка да су и друга уверења код наставника постала негативна и песимистична са повећавањем искуства (Buchanan *et al.*, 1990); (в) да ли ће наставници друштвених наука имати мање изражене стереотипе о адолесцентима као бунтовницима него наставници природних наука. Ова претпоставка је произашла из уверења да ће наставници из области друштвених наука показати виши ниво разумевања за тај развојни период, јер су се током иницијалног образовања више бавили проучавањем природе људског развоја.

Метод, технике и инструменти истраживања. У истраживању је примењена неекспериментална, дескриптивно-аналитичка метода, а од техника примењено је скалирање. Податке смо прикупили помоћу инструмента (Buchanan & Holmbeck, 1998) за испитивање уверења о личности и понашању адолесцената („Measuring beliefs about adolescent personality and behavior“) и додатне скале из батерије инструмената ових аутора која мери стереотипе наставника о адолесцентима. Адаптирана верзија нашег инструмента садржала је две петостепене подскеле Ликертовог типа, једна је мерила стереотипна уверења наставника о адолесцентима као друштвеној групи („category-based beliefs“) и уврежена уверења о адолесцентном периоду („stress storm scale“), док је друга садржала дескрипторе (укупно 58) који описују личност и понашање „типичног“ адолесцента.

Методом факторске анализе (анализа главних компонената и анализа главних оса, уз примену и ортогоналне и косе ротације и варирања броја испитаника) установљено је присуство више фактора који чине једну сложену и мултидимензионалну појаву као што су стереотипи о млађим адолесцентима. Фактори говоре о психолошком садржају и значењу наставничких стереотипа о млађим адолесцентима, односно помоћу ових скривених варијабли настојали смо да објаснимо природу проучаване појаве. Примењене су мере поузданости под класичним сумационим моделом (Spearman-Brown-Kuder-Richardson-Guttman-Cronbach, ALFA) и мере поузданости прве главне компоненте (Momirović, доња граница поузданости, BETA 6; Momirović-Knezević-Radović, MII; Lord-Kaiser-Caffrey, BETA). Добијене вредности Кромбах α коефицијента указују на *релативно* добру поузданост овог инструмента (Ђерић, 2009). Коначна верзија коришћеног ин-

струмента садржала је две подскеле, једна је мерила стереотипе наставника о адолесцентима као друштвеној групи („category-based beliefs“) и уврежена уверења о адолесцентном периоду („stress storm scale“), док је друга садржала дескрипторе (укупно 58) који описују личност и понашање *типичног* адолесцента.

Учесници истраживања. Истраживање је спроведено у десет основних школа у Београду у пролеће 2008. године. Учествовала су 193 наставника који предају седмом разреду (81% наставница и 19% наставника) без обзира на то да ли припадају природним, друштвеним и/или другим наукама.

Резултати истраживања

Пол и наставнички стереотипи. Научна истраживања су потврдила да разлике између полова нису толико изражене као што то сугерише популарна култура и да се мушкарци и жене понашају слично у 98 одсто случајева (Canary & Hause, 1993; Vogel et al., 2003). Такође, наставници и наставнице показују у свом понашању више сличности него разлика (Brophy, 1985). Међутим, научници наводе да се разлике између мушкараца и жена јављају због социјалних улога које преузимају, доминантиних културолошких и друштвених очекивања и других бројних ситуационих фактора. На пример, разлике у ставовима и понашању између мушкараца и жена најчешће се у складу са стереотипним очекивањима (Canary & Emmers-Sommer, 1997). Ранија истраживања су показала да жене, у односу на мушкарце, чешће имају негативне стереотипе о адолесцентима и да је разлог негативно лично искуство и тешкоће у прилагођавању у периоду адолесценције (Buchanan et al., 1990; Holmbeck & Hill, 1988; Buchanan & Holmbeck, 1998). Такође, утврђено је да мајке, у односу на очеве, имају у већој мери негативне стереотипе о развојним променама у адолесценцији и да то одређује њихов однос са адолесцентима (Buchanan, 2003).

У овом истраживању није потврђена претпоставка да постоје полне разлике између наставника и наставница у погледу стереотипа о млађим адолесцентима на већем броју добијених фактора. Једина статистички значајна разлика између наставника различитог пола ($t=-2.27$; $df=192$; $Sig=0.05$) јавила се на димензији „друштвеност“, што потврђује да наставнице имају изразитије стереотипе о подложности младих утицају других и израженом конформизму. Код наставница преовлађује мишљење да су адолесценти склони конформистичком понашању, да се не могу одупрети утицају других и да је друштвени живот младих један од битних аспеката њиховог живота. Стереотипи су врста уверења која произлазе из личног искуства и интеракције с окружењем и у складу с тим наставнице су процениле да је

за адолесценте важна сфера социјалних односа и њихова потреба да буду прихваћени у вршњачкој групи. Таква процена можда је условљена чињеницом да су наставнице, у односу на наставнике, више ангажоване у односу са ученицима и имају бољи увид у њихове потребе и интересовања. Сингер (Singer, 1996) је, на узорку од 446 наставника, утврдио да је пол један од најзначајнијих предиктора наставничке парадигме, да наставнице чешће подстичу ученике и да оне креирају атмосферу учења која је усмерена на ученика.

Можда би се неке суптилније и видљивије разлике између наших наставника јавиле уколико би се проучавали стереотипи о млађим адолесцентима у некој сасвим конкретной ситуацији. На пример, полни стереотипи наставника и постигнуће ученика у појединачним наставним предметима. Мислимо да истраживање стереотипа има контекстуални карактер, односно да проучавање истог стереотипа у различитим контекстима даје квалитативно другачију слику. Садржај нечијих уверења може бити обликован индивидуалним процесима као што су имплицитне теорије личности и животно искуство, а такође и обичајима, митовима, религијом, науком и другим видовима колективног знања друштва (Stangor & Schaller, 1996). Можда су наше наставнице процењивале адолесценте у складу с властитим искуством током периода адолесценције и добили бисмо вероватно другачију слику да је узорак био пропорционално распоређен према полу.

Радно искуство и наставнички стереотипи. Наставници као део *културе одраслих* могу представљати извор стереотипа, било да је реч о улози преносиоца образаца владајуће културе, било да се ради о стереотипном опажању ученика различитих категорија (етничко порекло, полна припадност). Интерперсонални односи у наставном процесу се усложњавају, ако се узме у обзир чињеница да и наставници на основу животног искуства уносе у интерперсоналне односе са ученицима низ стереотипних образаца различитог порекла. Истраживачки налази показују да наставници често опажају период адолесценције као време када се јављају проблеми у понашању младих, бунтовништво, вршњачки конформизам и оријентисаност ка свету социјалних односа (Buchanan & Holmbeck, 1998; Arnett, 1999; Jacobs *et al.*, 2005; Ђерић, 2009). Показало се да искуство у раду с адолесцентима позитивно корелира с уверењем да је период адолесценције тежак животно период, односно да је искуство чинилац који одређује стереотипе о адолесцентима као групи (Eccles *et al.*, 1991; Buchanan & Holmbeck, 1998).

Резултати нашег истраживања потврдили су претпоставку да наставници који имају више радног искуства са млађим адолесцентима имају у мањој мери изражене стереотипе о адолесцентном добу, односно да је искуство фактор који може да модификује стереотипе. Повезаност радног

искуства наставника и стереотипа наставника о млађим адолесцентима испитана је посредством Пирсоновог коефицијента линеарне корелације (између радног стажа наставника и варијабли које су формиране на основу екстрахованих фактора). Статистички значајне негативне корелације са радним стажом пронађене су само за варијабле „друштвеност“ и „енергичност“ (табела 1). Може се закључити да наставници с краћим радним искуством имају изразитије стереотипе о адолесцентима у погледу њихове дружељубивости, утицаја друштва на њих, као и да су адолесценти импулсивнији, хировитији, емотивнији, енергичнији, у односу на њихове искусније колеге.

Табела 1. Значајност разлика на варијабли „друштвеност“ и „енергичност“ у односу на радни стаж наставника

Фактори	r	df	Sig
Друштвеност	-0.178	190	0.05
Енергичност	-0.2	190	0.01

Нашем резултату супротставља се закључак других истраживача да су наставници који су дуже подучавали адолесценте временом учвршћивали властите стереотипе о адолесцентима (Buchanan *et al.*, 1990). Можда су наши наставници са краћим радним стажом подложнији доминантнијим друштвеним, културолошким и медијским представама о адолесцентима. Или још увек, због релативно кратког наставничког искуства, имају такву представу о адолесцентима. Међутим, поставља се питање зашто се у случају млађих наставника показала статистички значајна разлика баш на димензијама „друштвеност“ и „енергичност“, а не на неким другим варијаблама. Ако пођемо од претпоставке да су мање искусни наставници уједно и млађи према годинама старости, онда је и уобичајено да их опажају кроз ту призму. Због већег степена генерацијске блискости са адолесцентима, могу имати и сличнију представу о том периоду који су релативно скоро и сами искусили. Не треба занемарити чињеницу да искуснији наставници граде свој „наставнички имиџ“ на основу искуства које обликује њихове интеракцијске односе са сваком новом генерацијом ученика. Нарочито се то односи на питање умешности млађих наставника у одржавању дисциплине у одељењу, која засигурно варира због одлика као што су *енергичност* и *импулсивност*. Сасвим је извесно да рад с адолесцентима захтева од наставника квалитативно другачији однос, јер физичке, психичке и социјалне карактеристике тог периода условљавају и промене на интерперсоналном нивоу. На пример, адолесценти имају изразиту интелектуалну потребу за дискусијом, истицањем властитог погледа на свет, као и наметањем власти-

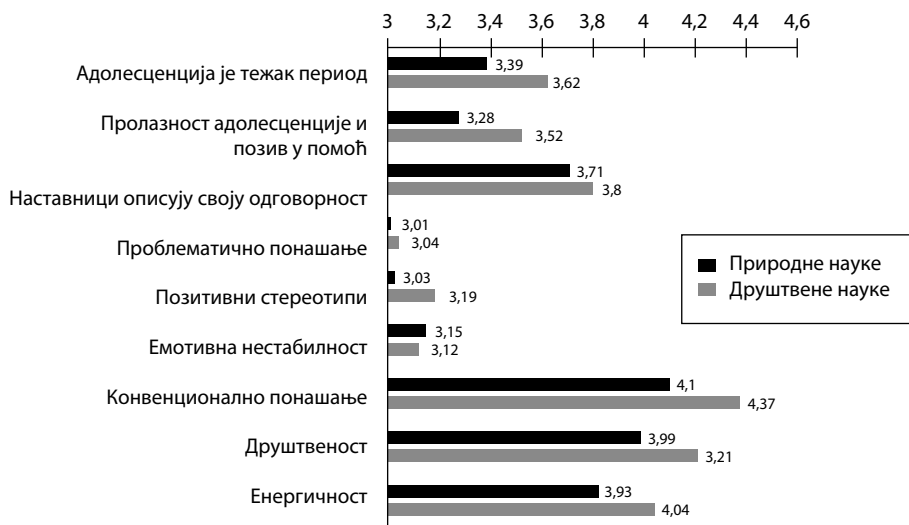
тог мишљења уз неуважавање туђе перспективе. Млади наставник требало би да се избори с једном непријатном ситуацијом. С једне стране, мора да се суочи са динамичном, живом и бучном дискусијом у одељењу која обично „нарушава“ рад и „пожељну“ атмосферу, а с друге стране, требало би да одржи продуктивност, да успешно координира дискусију с циљем да допринесе овладавању наставног садржаја. Још један пример може да илуструје дату ситуацију. Неискусан наставник/ца на часу физичког васпитања суочава се с децом која се сасвим другачије понашају, јер неформални контекст учења и рада на часовима физичког васпитања условљава опуштеност и „слободније“ понашање ученика. Иницијална очекивања младог наставника о понашању ученика на часу физичког васпитања могу бити погрешно формирана, засићена грешкама, субјективношћу и пристрасношћу, што ће условити карактер и природу интеракције између њега и ученика. Та иницијално „лажна“ претпоставка оивичена у очекивања може у одређеном тренутку да постане истинита (Крнјажич, 2002). То је веома стресна ситуација за младог наставника који још увек нема довољно искуства да истовремено оствари свој професионални задатак уз уважавање свих контекстуалних варијабли које могу да га ометају. Стереотипи настају веома једноставно, не мењају се лако и брзо, као и друге врсте ставова, уверења и вредности, показују жилаву отпорност ка промени (Havelka, 1992; Schneider, 2005).

Природа наставног предмета и наставнички стереотипи. Наставнике смо класификовали у две групе које се разликују према ширини категорија. Прва класификација заснива се на подели наставника који предају природне и друштвене науке. У другој класификацији подељени су у шест категорија: на оне који предају природне науке, друштвене науке, језик, уметност, физичко васпитање и техничко образовање. Разлика између две групе наставника у првој класификацији испитивана је т-тестом за независне узорке (графикон 1). Вредности аритметичке средине у графикону показују да постоје разлике у просечним скоровима између наставника природних и друштвених наука на свим факторима.

Статистички значајне разлике између две групе наставника у првој класификацији на нивоу 0.01 постоје у вези с факторима „адолесценција је тежак период“, „пролазност адолесценције и позив у помоћ“, „конвенционално понашање“, „друштвеност“ и „енергичност“ (Адолесценција је тежак период: $t = -2,71$; $df = 190$; $p < 0,01$; Пролазност адолесценције и позив у помоћ: $t = -2,23$; $df = 190$; $p < 0,05$; Конвенционално понашање: $t = -3,53$; $df = 190$; $p < 0,01$; Друштвеност: $t = -2,86$; $df = 190$; $p < 0,01$; Енергичност: $t = -2,63$; $df = 190$; $p < 0,01$). Наставници који предају друштвене науке имају у већој мери изражене стереотипе о млађим адолесцентима у односу на наставнике који предају природне науке. Наставници друштвених наука имају

снажније стереотипе на факторима чији психолошки садржај сугерише да је тај период, с једне стране, тежак, „буран и стресан“, а с друге стране, да је разумно веровати да ће се ствари поправити, да би наставници требало да уважавају развојне особености адолесценције како би помогли адолесцентима да што безболније прођу кроз тај прелазни период. То нам говори да они не мисле да су адолесценти *нужно* бунтовни и проблематични, нити да код њих преовлађује слика непоправљивог и безобразног адолесцента с којим се не може изаћи на крај, већ да је нужно да се наставник саживи са датом ситуацијом и да у конкретним ситуацијама покаже шта значи израз „помажућа професија“ којима и сами професионално припадају.

Графикон 1. Разлике у скоровима на факторима између наставника који предају друштвене и природне науке



Ову слику потврђују и резултати које смо добили у односу на други начин класификације наставника. Једнофакторском анализом варијансе тестирано је постојање разлика и установљено је да оне постоје на варијаблама „adolесценција је тежак период“, „позитивни стереотипи“ и „конвенционално понашање“ (табела 2).

У вези с варијаблом „adolесценција је тежак период“, статистички значајне разлике постоје између наставника који предају природне науке и наставника који предају физичко васпитање и уметности. Разлика је „у корист“ наставника који предају физичко васпитање и наставне предмете из области уметности ($AS=3.91$ и $AS=3.95$), то јест они имају снажније стереотипе о млађим адолесцентима у односу на наставнике који предају

природне науке (AS=3.39). Код „позитивних стереотипа“ показује се да наставници који предају физичко васпитање (AS=3.56) имају снажније стереотипе о млађим адолесцентима у односу на наставнике који предају природне науке и језике (AS=3.03 и AS=2.98), док за остале групе наставника нема статистички значајних разлика у односу ни на једну групу наставника.

Табела 2. Значајност разлика на факторима у односу на различите групе наставника

Фактори	F	df1	df2	Sig
Адолесценција је тежак период	5.14	5	186	0.01
Позитивни стереотипи	4.79	5	181	0.01
Конвенционално понашање	4.2	5	186	0.01

Статистички значајне разлике везано за „конвенционална понашања“ постоје између наставника који предају физичко васпитање и наставника техничког образовања. Наиме, ови наставници имају у већој мери стереотипе (AS=4.5 и AS=4.52) у односу на наставнике који предају природне науке. Наставници природних наука мање изражене стереотипе о млађим адолесцентима (AS=4.1). Остале групе наставника не разликују се статистички значајно у погледу скорова на овој варијабли у односу ни на једну групу наставника. На основу претходних резултата, можемо увидети да наставници физичког васпитања, у односу на наставнике природних наука, техничког образовања и језика, имају изразитије стереотипе о млађим адолесцентима на факторима „адолесценција је тежак период“, „позитивни стереотипи“ и „конвенционална понашања“. Подсећамо да садржај првог и другог фактора показује висок ниво оптимизма наставника, јер верују да је период адолесценције тежак, да су такве ситуације пролазног карактера, али да то ученике не чини ништа мање приступачнијим и сарадљивим, као и да њихову представу о адолесцентима карактеришу позитивни људски квалитети као што су амбициозност, марљивост, обзирност, великодушност, учтивост и склоност да помажу другима. Међутим, морамо бити опрезни у закључивању, јер су наставници физичког васпитања процентуално слабо заступљени у нашем узорку (7,8%). Ови наставници раде са ученицима у сасвим другачијем школском контексту, пре свега неформалном, у односу на наставнике других наставних предмета. Начин организације часа физичког васпитања можда им омогућава приснији и отворенији контакт с ученицима, прилику да их упознају из другачијег угла, да имају бољи увид у психичке, физичке и социјалне промене које су карактеристичне за тај период, и пре свега, прилику да чешће имају индивидуалан контакт с ученицима. Разлог може бити и начин универзитетске припреме наставни-

ка физичког васпитања за рад с децом у школи, јер вероватно у већој мери стичу академска знања из области педагогије, опште психологије, развојне психологије, педагошке психологије и психологије спорта.

Закључак

Резултати нашег истраживања показују да пол, радни стаж и наставни предмет који наставник предаје представљају чиниоце који делимично детерминишу разлике између наставника у стереотипима о млађим адолесцентима. Пол не условљава разлике између наставника и наставница у стереотипима о млађим адолесцентима на већем броју добијених фактора. Код наставница преовлађује мишљење да су адолесценти склони конформистичком понашању, да се не могу одупрети утицају других и да је друштвени живот младих један од битних аспеката њиховог живота. Наставници који имају више радног искуства с млађим адолесцентима имају мање изражене стереотипе о адолесцентном добу, односно искуство је фактор који може да модификује стереотипе. Млађи наставници имају изразитије стереотипе о адолесцентима у погледу њихове дружељубивости, утицаја друштва на њих, као и стереотипније мишљење о импулсивности, хировитости, емоционалности и енергичности адолесцената, у односу на њихове искусније колеге. Наставници који предају друштвене науке имају више изражене стереотипе о млађим адолесцентима у односу на наставнике који предају природне науке. Имају снажније стереотипе на факторима чији психолошки садржај сугерише да је тај период, с једне стране, тежак, „буран и стресан“, а с друге стране, да је разумно веровати да ће се ствари поправити, да би наставници требало да уважавају развојне особености адолесценције како би помогли адолесцентима да што безболније прођу кроз тај прелазни период.

Приметна доза остелјивости и оптимизма наставника у комбинацији са знањима о физичком и психосоцијалном развоју адолесцената може да учини њихове односе флуиднијим и кориснијим на свим нивоима у настави и васпитном раду. Наставници који су имали стереотипе о адолесценцији као периоду „буре и стреса“, након едукације о психологији адолесцентног периода, показали су знатне промене у начину опажања и разумевања тог периода (Buchanan & Holmbeck, 1998). Овај податак иде у прилог неким теоријским сазнањима о епистемолошкој функцији стереотипа која се огледа управо у базичној људској потреби да сазнаје, разуме и предвиди понашање друге особе. Коначно, наставници и ученици имају прилику да увиде на који начин могу да искористе сазнајни потенцијал који стереотипи поседују, да се упознају и науче каква је природа стереотипа, разлози њиховог настанка, последице које изазивају, услове које доприносе њиховом одржавању и механизме помоћу којих функционишу (Ђерић и Studen, 2006).

Стереотипи одражавају начин на који мислимо, осећамо и/или успостављамо однос с другима у одређеном социјалном контексту, не могу се избећи, увек ће постојати, али то не значи да није могуће разумети њихову природу и начин на који делују.

Напомена. 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 и науке Републике Србије (2011-2014).

Литература

- Andre, T., M. Whigham, M., A. Hendrickson & S. Chambers (1999): Competency beliefs, positive affect and gender stereotypes of elementary students and their parents about science versus other school subjects, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 36, No. 6, 719-747.
- Arnett, J. J. (1999): Adolescent storm and stress reconsidered, *American Psychologist*, Vol. 54, No. 5, 317-326.
- Bandura, A. (1964): The stormy decade: fact or fiction, *Psychology in School*, Vol. 1, No. 3, 224-231.
- Bandura, A. (2006): Adolescent development from an agentic perspective; in F. Pajares & T. Urdan (eds.): *Self-efficacy beliefs of adolescents* (1-43). Greenwich, CT: Age Publishing.
- Brophy, J. (1985): Interactions of male and female students with male and female teachers; in L.C. Willinson & B. Marrett (eds.): *Gender influences in classroom interaction* (115-43). New York: Academic Press.
- Buchanan, C.M., J. C. Eccles, C. Flanagan, C. Midgley, H. Feldlaufer & R. D. Harold (1990): Parents' and teachers' beliefs about adolescents: effects of sex and experience. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 19, No. 4, 363-394.
- Buchanan, C. M., J. C. Eccles & J. B. Becker (1992): Are adolescents the victims of raging hormones: evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence, *Psychological Bulletin*, Vol. 111, No. 1, 62-107.
- Buchanan, C. M. & G. N. Holmbeck (1998): Measuring beliefs about adolescent personality and behavior, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 27, No. 6, 602-627.
- Canary, D. J. & T. M. Emmers-Sommer (1997): *Sex and gender differences in personal relationships*. New York: Guilford Press.
- Canary, D. J. & K. S. Hause (1993): Is there any reason to research sex differences in communication? *Communication Quarterly*, Vol. 41, 129-144.
- Coleman, J. C. & L. Hendry (1990): *The nature of adolescence*. London: Routledge.
- Coleman, J. C. (1978): Current contradictions in adolescent theory, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 7, No. 1, 1-11.
- Columbia Encyclopedia (2001). Retrieved June 23, 2006 from the World Wide Web <http://www.bartleby.com>
- Cortes, C. E. (2000): *The children are watching: how the media teach about diversity*. New York: Teachers College Press.

- Đerić, I. i Studen, R. (2006): Stereotipi u medijima i medijsko opismenjavanje mladih. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 38, No. 2, 456-471.
- Đerić, I. (2009): Sadržaj stereotipa nastavnika o adolescentima. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 41, No. 1, 131-146.
- Eccles, J. S. & C. Midgley (1988): Stage/environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents; in R.E. Ames & C. Ames (eds.): *Research on motivation in education* (139-186). New York: Academic Press.
- Eccles, J. C., Buchanan, C. M., Flanagan, C., Fuligni, A., Midgley, C., & Yee, D. (1991): Control versus autonomy during early adolescence, *Journal of Social Issue*, Vol. 47, No. 4, 55-68.
- Eccles, J. S., C. A. Wong & S. C. Peck (2006): Ethnicity as a social context for the development of African American adolescents, *Journal of School Psychology*, Vol. 44, No. 5, 407-426.
- Fennema, E. P. L. Peterson, T. P. Carpenter, C. A. Lubinski (1990): Teachers' attributions and beliefs about girls, boys and mathematics, *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 21, No. 1, 55-69.
- Forgazs, H. J., G. C. Leder & P. Gardner (1999): The Fennema-Sherman mathematics as a male domain scale reexamined, *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 30, No. 3, 342-348.
- Forgazs, H. J., G. C. Leder & P. Kloosterman (2004): New perspectives on the gender stereotyping of mathematics, *Mathematical Thinking and Learning*, Vol. 6, No. 4, 389-240.
- Greene, B. A., T. K. DeBacker, B. Ravindran & A. J. Krows (1999): Goals, values and beliefs as predictors of achievement and effort in high school mathematics classes, *Sex Roles*, Vol. 40, No. 5-6, 421-458.
- Havelka, N. (1992): *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hines, A. R., & S. E. Paulson (2006): Parents' and teachers' perceptions of adolescent storm and stress: relations with parenting and teaching styles, *Adolescence*, Vol. 41, No. 164, 597-614.
- Holmbeck, G. N. & J. P. Hill (1988): Storm and stress beliefs about adolescence: prevalence, self-reported antecedents and effects of an undergraduate course. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 17, No. 4, 285-306.
- Jacobs, J. E., C. S. Chin & K. Shaver (2005): Longitudinal links between perceptions of adolescence and the social beliefs of adolescents: are parents' stereotypes related to beliefs held about and by their children. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 34, No. 2, 61-72.
- Jussim, L. & K. D. Harber (2005): Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies, *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 9, No. 2, 131-155.
- Karpov, Y. V. (2005): *The neo-vygotskian approach to child development*. New York: Cambridge University Press.
- Keller, C. (2001): Effect of teachers' stereotyping on students' of mathematics as a male domain, *Journal of Social Psychology*, Vol. 14, No. 2, 165-173.
- Kenealy, P., N. Frude & W. Shaw (2001): Influence of children's physical attractiveness on teacher expectations, *The Journal of Social Psychology*, Vol. 128, No. 3, 373-383.
- Krnjajić, S. (2002): *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Letendre, G. K. & M. Akiba (2001): Teacher beliefs about adolescent development: cultural and organizational impacts on Japanese and US middle school teachers' beliefs, *Compare: a Journal of Comparative Education*, Vol. 31, No. 2, 187-203.
- Орачић, Г. и В. Вујадиновић (2005): Етничке дистанце и етнички стереотипи као фактор одлуке о повратку; у Г. Орачић и В. Вујадиновић (ур.): *Живот у послератним заједницама* (116-143). Београд: ИАН.
- Petersen, A. (1988): Adolescent development, *Annual Review of Psychology*, Vol. 39, 583-607.
- Schneider, J. D. (2005): *The psychology of stereotyping*. New York: Guilford Press.
- Seginer, R. & A. Somech (2000): In the eyes of the beholder: how adolescents, teachers and school counselors construct adolescent images, *Social Psychology of Education*, Vol. 4, No. 2, 139-157.
- Smetena, J. G., N. Campione-Barr & A. Metzger (2006): Adolescent development in interpersonal and societal contexts, *Annual Review of Psychology*, Vol. 57, 255-284.
- Stangor, C., & M. Schaller (1996): Stereotypes as individual and collective representations; in C.N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (eds.): *Stereotypes and stereotyping* (3-37). New York: Guilford Press.
- Steinberg, L. & A. S. Morris (2001): Adolescent development, *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 83-110.
- Stevenes, L. P., L. Hunter, D. L. Pendergast, V. Carrington, N. Bahr, C. Kapitzke & J. Mitchell (2007): Reconceptualizing the possible narratives of adolescence, *Australian Educational Researcher*, Vol. 34, No. 2, 107-128.
- Vogel, D. L., S. R. Wester, M. Heesacker & S. Madon (2003): Confirming gender stereotypes: a social role perspective, *Sex Roles*, Vol. 48, No. 11-12, 519-528.
- Vranješević, J. (2001): *Promena slike o sebi: autoportret adolescencije*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Vranješević, J. (2004): Participacija i razvoj u adolescenciji, *Pedagogija*, Br. 1, 60-67.

Подаци о ауторима:

*мр Ивана Ђерић, истраживач сарадник
Институт за педагошка истраживања, Београд
Добрињска 11/III
idjeric@rcub.bg.ac.rs*

*мр Рајка Ђевић, истраживач сарадник
Институт за педагошка истраживања, Београд
Добрињска 11/III
rdjevic@rcub.bg.ac.rs*

*др Никоleta Гутвајн, научни сарадник
Институт за педагошка истраживања, Београд
Добрињска 11/III
ngutvajn@rcub.bg.ac.rs*

КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ НАСТАВНИХ САДРЖАЈА

Апстракт *Полазећи од теоријских поставки Виготског, као и теорија наставне делатности Давидова и Ељкоњина, покушали смо да дамо одговор на питање које су компетенције потребне наставнику за реализацију наставних садржаја. Поред тога, у раду смо указали на постојање појмовне и термилошке неусклађености у стручној литератури и званичним документима у области образовања у вези с појмом компетенције, као и на постојање великог броја различитих подела наставничких компетенција, при чему им аутори дају различита значења. Компетенције смо дефинисали као динамичку комбинацију знања, вештина, ставова и вредности које омогућавају наставнику да активно и ефикасно делује у одређеној (специфичној) ситуацији, односно професији. Размишљање о потребним компетенцијама наставника и њихово дефинисање могу бити ослонац за унапређивање политике и праксе професионалног развоја наставника.*

Кључне речи: компетенције наставника, компетенције наставника за реализацију наставних садржаја

TEACHER COMPETENCIES NECESSARY FOR THE REALIZATION OF THE TEACHING CONTENTS

Abstract *Starting from Vygotsky's theoretical ideas and the theories of teaching practice of Davidov and Elkonin, we tried to answer the question which competencies the teacher needs to possess to successfully transmit teaching contents to their students. Additionally, we highlight conceptual and terminological discrepancies in literature and official documents in the field of education regarding the notion of competence, as well as the existence of a great number of different divisions of teacher competencies and different meanings assigned to them by different authors. We defined competencies as a dynamic combination of knowledge, skills, attitudes and values which enable the teacher to actively and efficiently act in a specific situation, i.e. profession. Reflection on necessary teacher competencies and their specification can be a valuable support to the enhancement of educational policy and practice in professional teacher development.*

Keywords: teacher competencies, teacher competencies for the realization of the teaching contents

¹ isidora.korac@mp.gov.rs

КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ И РЕАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ СОДЕРЖАНИЙ

Резюме *Исходя из теоретических взглядов Выготского и теории обучения Давыдова и Эльконина, автор выявляет компетенции преподавателя, необходимые для реализации учебных содержаний. Помимо этого, в статье указывается на существование понятийной и терминологической путаницы в специальной и научной литературе и официальных документах в области образования относительно понятия компетенции и многочисленных классификаций компетенции преподавателя. Компетенция определяется как динамичное сочетание знаний, умений, взглядов и ценностей, способствующих успешной и эффективной профессиональной работе. Полученные в данном исследовании результаты об основных аспектах компетенции преподавателей, можно использовать при подготовке программ по профессиональному развитию преподавателей.*

Ключевые слова: *компетенции преподавателей, реализация содержаний обучения.*

Компетенције наставника - различити приступи

У стручној литератури и званичним документима у области образовања приметно је да су дефиниције компетенција наставника различите. Најчешће се компетенције наставника дефинишу као динамичка комбинација знања, вештина, ставова и вредности које омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној (специфичној) ситуацији, односно професији.

Оне представљају способности суочавања са комплексним захтевима, ослањајући се на мобилизацију психосоцијалних ресурса, укључујући осим знања и вештине и ставове у датом контексту (OECD, 2005). У први план су стављени *практична применљивост, контекстуални карактер знања, вештина, ставова и вредности, односно психосоцијалних ресурса*. То су акциона знања која подразумевају капацитете за откривање, разумевање и решавање проблема. На тај начин компетенције представљају интеграцију *декларативног (знање о), процедуралног (знање како) и кондиционалног (знање када)* знања (Рајовић и Радуловић 2007, Weinert, 2001). Према Вајнерту (Weinert, 2001) компетенције можемо схватити као когнитивне способности и вештине које појединац поседује и може учити са циљем да одговори на различите проблеме, укључујући мотивацију, спремност и способност да се успешно и одговорно користе решења у различитим ситуацијама.

У стручној литератури и званичним документима у области образовања уочљиво је постојање великог броја различитих подела наставничких компетенција, при чему им аутори дају различита значења. Приметно је и да унутар различитих подела постоје и различити професионални захтеви који диктирају различите неопходне компетенције.

Постоје аутори који дефинишу компетенције наставника само у оквиру његовог рада унутар одељења (рецимо, такву поделу дају аутори Башић и сар. 2001).

Постоје и они аутори који проширују потребне компетенције наставника и на обављање различитих улога унутар школе (аутори Бјекић и Златић, 2006).

С друге стране, већи број њих се залаже да компетенције наставника треба да обухватају не само вештине, знања, ставове и вредности које су му потребне за рад унутар учионице и школе у којој ради, већ и оне компетенције које су му потребне за *рад са друштвом и у оквиру друштва* (Andevski, & Gajić, 2010, Ковач-Церовић и Левков, 2004, Ogienko & Royak, 2008, Tatković & Ćatić, 2010, Weinert, 2001 и др.). Поменути став заступљен је и у већини међународних докумената који се баве наставничким компетенцијама (рецимо у *Common European Principles for Teachers' Competencies and Qualifications*, 2005, *The definition and selection of key competencies*, 2005, *Tuning educational structures in Europe*, 2005 и др.), као и у појединим међународним пројектима – *Усаглашавање програма образовања просветних радника у земљама Западног Балкана* (Пантић, 2008), *Унапређивање професионалног развоја запослених у образовању и образовно васпитна пракса у земљама Југоисточне Европе* (Zgaga, 2006).

Поред тога, приметно је да уз термин компетенције наставника често стоје различити термини: *трансверзалне, базичне, кључне, темељне, професионалне, националне, транскултуралне, специјалне* и сл., који би требало више да их објасне.

Зависно од ширег друштвеног контекста, система образовања и одлика образовних институција, теоријских и методолошких приступа и концепцијских решења, листе наставничких компетенција, као део просветне документације, различите су од земље до земље. Начин дефинисања, теоријско-методолошки приступ и садржај одражавају виђење наставничке професије.

Без намере да детаљно улазимо у проблематику различитих подела компетенција наставника, њиховог контекста и садржаја, у раду ћемо се задржати на проблематизацији компетенција наставника за успешно реализовање наставних садржаја одређеног наставног предмета.

Које су компетенције потребне наставнику за успешну реализацију наставних садржаја?

Пре свега, неопходно је размотрити питање која концепција образовања и васпитања, које теоријске поставке, приступи ће нам послужити као оквир у којем ћемо се кретати приликом анализе које су то компетенције

потребне наставнику за реализацију наставних садржаја. Одлука о томе доприноси кохерентности приликом дефинисања.

У складу с тим, определили смо се да полазиште у нашем раду чине теоријске поставке Виготског, као и теорија наставне делатности Давидова и Ељкоњина.

У светлу поменутих теорија, наше централно питање је: које су знања, вештине, ставови и вредности потребне наставнику за успешну реализацију наставних садржаја; које су компетенције потребне наставнику да створи такве услове који ће омогућити ученицима не само да усваје знања, вештине, већ и да их разумеју, односно да умеју та знања да користе приликом решавања задатака и проблема како у настави, тако и изван ње, да их примене у новим ситуацијама у којима се тај облик наученог покаже као одговарајући.

Несумњиво је да је основна, полазна компетенција наставника да познаје научну дисциплину којој припада предмет који предаје, као и њене корелације са другим научним дисциплинама. Поред тога, потребно је да зна наставни план и програм, предметне садржаје које треба да реализује, утврђене образовне стандарде, циљеве, исходе, задатке (као и њихову међусобну повезаност).

Неопходна су му знања и вештине планирања, организовања активне, интерактивне и кооперативне наставе, знања и вештине праћења и оцењивања ученика у настави (примена различитих начина и техника оцењивања, давања адекватне, објективне, благовремене повратне информације). Потребно је да познаје различите врсте мотивације и начине мотивисања ученика, да зна и да је способан да примени, комбинује различите методе, облике и технике рада, наставна средства у циљу ефикасности и ефективности наставног процеса, а у складу с индивидуалним карактеристикама ученика и контекстом у коме реализује наставу. Ауторке Андевски и Гајић (Andevski, & Gajić, 2010) говоре о *дијагностичким компетенцијама наставника*. Поменуте компетенције подразумевају способност наставника да процене особине ученика и ниво комплексности задатка и у складу с тим планирају наставни процес.

Дакле, наставник треба да је оспособљен да екстернализује сопствени процес поимања и организовања знања, помажући ученицима да самостално усмеравају властите сазнајне процесе. Треба тако да организује наставу да она изазива, подстиче код ученика изваншњи развојни процес, који (у том тренутку) постоје за ученика само у области односа с одраслима који га окружују (наставника у школи) и у заједничкој активности с вршњацима (ученицима у одељењу), који затим пролазећи кроз унутрашњи ток развоја постају његово унутрашње својство. Дакле, кроз заједничке активности наставника и ученика, у којима је учешће ученика и наставника комплементарно, наставник треба да је оспособљен да допуњује,

осмишљава, интервенише на адекватан начин у активностима ученика које оно није у стању да самостално изведе (Vygotsky, 1977).

Да би у томе успео, неопходно је да наставник, без обзира на наставни предмет који предаје, познаје сваког појединачног ученика, да уме да процени ниво његовог развоја (има знања о развојним карактеристикама, зони наредног развоја, интересовањима, потенцијалима, у чему, где му је потребна додатна подршка, помоћ и др.), у односу на то адекватно организује своје поступке, понашање, интервенције, методе рада, да учини наставне садржаје приступачним, подстицајним и да, с друге стране, буде осетљив за подстицање когнитивних размена и кооперације међу ученицима (Кораћ, 2010).

Наведено подразумева успостављен добар међуљудски однос ученика и наставника у образовно-васпитном процесу (као предуслов за интеракцију у *зони наредног развоја*), а самим тим и одређене компетенције у вези с тим: развијену емоционалну и социјалну интелигенцију (које у себе укључују емпатију, слушање са пуном пријемчивошћу, социјалну когницију, успешну невербалну комуникацију, умеће обликовања исхода социјалних интеракција, старање о потребама других (Goleman, 2007), оптимизам, поверење, висока очекивања од ученика и сл.

Међутим, односи између ученика и наставника не могу се посматрати независно од наставног садржаја. Улога наставника није пуко преношење наставних садржаја прописаних наставним програмом, већ креативан рад који од њега захтева комплексне компетенције, стављајући у први план значај вођења у настави (у контексту *зоне наредног развоја* ученика).

Размотрићемо схватања о природи знања која ученици треба да усвајају у наставном процесу. Да би настава била развијајућа, садржај појмова у настави треба да има научни, теоријски карактер, а не емпиристички (често критиковано и замерано тзв. традиционалној школи, нажалост, и сада доминантној).

Садржај теоријских знања представља генезу, постанак и развој неког предмета. Она настају на основу мисаоног преображавања предмета, одражавајући његове унутрашње односе и везе (Будић, 2006). Теоријско мишљење ствара садржајно уопштавање одређеног система. Ослањајући се на ово уопштавање, ученик може мисаоним путем да реконструише порекло посебних и појединачних одлика система на основу његове генетски полазне и универзалне основе (Давидов, 1995). Дакле, процес усвајања знања треба да се креће од апстрактног ка конкретном, од општег ка појединачном (општа знања схваћена као знања о унутрашњим суштинским везама и односима посебних и појединачних појава о њиховим суштинским својствима). Ученици анализом апстрахују суштинска својства одређеног предмета, проблема, која потом генерализују на преостале случајеве одређеног

система. Управо зато апстракција и генерализација играју важну улогу у процесу формирања појмова и решавања задатака, проблемских ситуација.

У том контексту, од наставника се очекује да приликом реализације наставних садржаја стави акценат на оне елементе садржаја за које се сматра да су најтрајнији, а то су појмови, принципи, закони, који у себи у садрже *конкретно опште* – као знања о унутрашњим суштинским везама и односима посебних и појединачних појава, елемената система. На тај начин одвија се учење као процес откривања важних принципа и односа, откривања и уочавања суштинског односа међу величинама, генерализације, а не пасивно усвајање садржаја и информација у вези са чињеницама. Ученици се стављају у ситуацију да размишљају, истражују, проналазе, експериментирају.

Наставник треба да има знања о когнитивном развоју ученика, природи мишљења, учења, улози конкретно-општих знања, генерализације и апстракције у процесу усвајања знања и да је способен да планира активности, води наставни процес тако да ученици усвајају научне појмове, знања, односно формирају системе научних знања. Нужно је да наставник, а потом и ученик, *уме да види то опште у сваком конкретном и појединачном случају*².

Неопходно је успоставити темељно јединство садржаја, метода и развоја ученика током читавог школовања. Речју, добра школа је она која нуди разуман програм³ који изводе квалитетни наставници. То је најпре она школа која своје ђаке учи да мисле како би могли да знају, и да знају како би могли да мисле. У систематском неговању метакогнитивних функција наставник има прворазредну улогу као водич по осетљивом терену незрелих психичких функција и мост којим оне долазе у додир и комуникацију са стабилизираним системима научних знања и општих друштвених вредности (Левков, 1995, 148).

Да би у томе био успешан, наставник треба да прати и самовреднује ефикасност сопственог рада (методе рада, различите активности) и да своју професионалну делатност усавршава и мења.

Такође, кроз успешну сарадњу и кооперативан рад с колегама он може да прати, вреднује и усавршава своју професионалну делатност. У том контексту можемо рећи да су му поред *методичких компетенција* потребне и одређене *социјалне компетенције* (кооперативне вештине – да

² Такви појмови се налазе у основи класификације предмета, појава, бића по одређеним групама у различитим наставним предметима (Цветковић, 1995, 179).

³ Свакако да би наставницима било много лакше да успешно реализују наставу уколико би програмски садржаји и уџбеници били конципирани у складу са описаним процесом усвајања знања. Ипак, можемо рећи да у наставном процесу наставник има делимичну програмску и организациону аутономију и потпуну дидактичку аутономију.

зна како да ради с неким, да зна како да учи од некога и с неким) и одређене *личне компетенције* (емоционална интелигенција, оптимизам, способност самопроцене, критичност, спремност на компромис и сл.).

Компетенције наставника за реализацију наставних садржаја – основа за унапређивање политике и праксе професионалног развоја наставника

Питање какав нам је наставник потребан, шта чини успешног наставника и сл. није ново. Бројна су истраживања усмерена на испитивање и утврђивање пожељних особина наставника, значаја личности наставника за ефикасност наставног процеса, као и она усмерена на све оно што наставник ради, односно на његове улоге. Модел компетенција наставника, чини се, заменио је поменуте приступе. Поменута питања се разматрају на нови начин, као и доминантна семантика и терминологија.

Ако прихватимо оквир наставничких компетенција и у њему одредимо која су то знања, вештине, ставови и вредности потребне наставнику за успешну реализацију наставних садржаја, онда нам се намећу питања:

– да ли иницијално образовање наставника развија наведене компетенције?

– да ли нам промишљања о компетенцијама наставника и њихово дефинисање може бити ослонац за унапређивање политике и праксе професионалног развоја наставника?

Већ је опште место у стручној литератури да је на факултетима припрема предметних наставника за рад у настави неуједначена и недовољна. На већини факултета постоје један или два дидактичко-методичка и/или педагошко-психолошка предмета, а поједини факултети их немају у свом програму, иако велики број студената касније преузима улогу наставника (посебно у средњим стручним школама). Зато су неопходне промене у концепцијама планова и програма будућих наставника.

Курикулум високошколских установа⁴ које образују будуће наставнике треба да буде тако конципиран да у оквиру психолошког, педагошког и методичког образовања може да обезбеди исходе: да наставник разуме когнитивни, социјални и афективни развој ученика, разуме сложеност фактора који обликују развој, а посебно разноврсност начина на које он кроз своје

⁴ Законом о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, 2009) прописано је да сви будући наставници од школске 2012/13. године морају да стекну психолошко, педагошко и методичко образовање стечено на високошколској установи у току студија или након дипломирања од најмање 30 бодова и 6 бодова праксе у установи, у складу са европским системом преноса бодова.

различите улоге може допринети оптималном развоју ученика. Он треба да разуме природу учења као конструкцију знања, вештина и вредности, разуме однос учења и подучавања, укључујући контекстуално сагледавање начина на који се развијају знања и стичу сложене компетенције ученика (посебно саморегулација, иницијатива, предузимљивост, самоефикасност, интринзичка мотивација, стратегије учења и учење да се учи, улози конкретно-општих знања, генерализације и апстракције у процесу усвајања знања). Наставник треба да је способен да планира активности, води наставни процес тако да ученици усвајају научне појмове, знања, односно формирају системе научних знања. Треба да има знања и вештине планирања, организовања и реализације активне, интерактивне и кооперативне наставе.

Поред тога, важно је да је настава у оквиру иницијалног образовања будућих наставника организована на начин који демонстрира карактеристике активне, интерактивне и кооперативне наставе.

Сматрамо да размишљања о потребним компетенцијама наставника и њихово дефинисање могу бити основа за унапређивање политике и праксе професионалног развоја наставника⁵. То би значило да оне, уколико су добро дефинисане, могу бити:

- оријентир и ослонац институцијама попут наставничких и ненаставничких факултета ради унапређивања и вредновања студијских програма (схваћене као нешто што може да се научи и развије),
- оријентир за идентификовање области развоја или посебних компетенција приправника и њихових ментора,
- основа унапређивања квалитета програма стручног усавршавања наставника,
- основа за самовредновање, личну оријентацију наставника у оквиру планирања сопственог професионалног развоја,
- помоћ у одлучивању при избору професије наставника,
- помоћ у одлучивању при избору, селекцији наставника и њиховом напредовању у звању.

Дакле, дефинисане компетенције могу допринети подизању квалитета и ефикасности васпитно-образовног рада у школама.

Остаје, по нашем мишљењу, отворено питање на који начин дефинисати стандарде компетенција наставника тако да они заиста буду показатељи квалитета рада наставника – основа за вредновање⁶. Како направити листу

⁵ Под професионалним развојем наставника подразумевамо његово образовање током иницијалног образовања, преко увођења у посао и усавршавања током периода рада.

⁶ Циљ вредновања и самовредновања јесте да се обезбеди да се на темељу добијених резултата осмисли план акције за даље развијање и унапређивање компетенција наставника.

компетенција која је свеобухватна, с једне стране, и довољно конкретна, прецизна, оперативна и мерљива, с друге стране?

Ако имамо у виду синергичност односа ученик–наставник, сложеност, контекстуалност и вредносну категорију васпитано-образовног процеса, остаје питање за како дефинисати појединачне, мерљиве индикаторе понашања наставника и мерљиве резултате и да ли ће скуп оваквих индикатора заиста чинити целину одређене, дефинисане компетенције. Поред тога, можемо поставити и питање: шта поједини дефинисани стандард значи у одређеном контексту, окружењу у којем наставник ради?

Елиот (Eliot, 2006), нудећи алтернативни оквир и методологију испитивања квалитета професионалних активности наставника, даје једно од могућих решења. Критикујући бихевиористички модел образовања у функцији развијања компетенција, он указује на акционо истраживање као форму професионалног образовања наставника који полази од компетенција, али изван бихевиористичког модела. Елиот у свој концепт рефлексије укључује не само разматрање праксе, већ и освешћивање личних педагошких ставова и вредности који су у основи праксе. Циљеви ове рефлексије су: промена у начину на који наставник разуме и интерпретира своју праксу и промена саме праксе.

Дакле, професија наставника треба да буде посматрана у контексту целоживотног образовања – наставнике треба подржати у професионалном развоју и сталном напредовању у струци. Наставници и њихови претпостављени треба да препознају важност стицања нових компетенција које треба да користе у сврху иновирања сопствене праксе. Наставник, као рефлективни практичар, треба да освешћује личне ставове и вредности који су у основи његове праксе с циљем промене у начину на који разуме и интерпретира своју праксу и промену саме праксе.

Закључна разматрања

Да би успешно реализовао наставне садржаје, наставник треба да има, осим знања у оквиру научне дисциплине којој припада предмет који предаје, и знања и вештине планирања, организовања и реализације активне, интерактивне и кооперативне наставе (да зна и да је способан да примени, комбинује различите методе, облике и технике рада, наставна средства у циљу ефикасности и ефективности наставног процеса). Неопходно је да разуме когнитивни, социјални и афективни развој ученика, разуме сложеност фактора који обликују развој, поседује способност да процени особине ученика и ниво комплексности задатка и у складу с тим планира наставни процес. Наставник треба да буде способан да планира активности, води наставни процес тако да ученици усвајају научне појмове, знања, односно

формирају системе научних знања (потребно је да има знања о улози конкретно-општих знања, генерализације и апстракције у процесу усвајања знања код ученика).

Све то подразумева и одређене компетенције наставника за успостављене доброг међуљудског односа с ученицима у образовно-васпитном процесу (емоционалну и социјалну интелигенцију, одређене ставове и сл.), кооперативне вештине (да зна како да ради с неким, да зна како да учи од некога и с неким). Наставник треба да прати и самовреднује ефикасност сопственог рада (методе рада, различите активности) и да усавршава и мења своју професионалну делатност.

Дефинисање кључних компетенција које наглашавају рефлексивност (анализа сопствене праксе, личних ставова, вредности) метакогницију, креативно мишљење, преузимање одговорности за сопствене активности, може постати покретач професионалног развоја наставника. Схваћене као нешто што може да се научи и развије, будући да представљају комбинацију знања, вештина, ставова и вредности, компетенције треба да буду предмет образовних програма будућих наставника.

Литература

- Andevski, M., Gajić, O. (2010): Diagnostic Competencies of Teachers – A Precongnition of Lifelong Learning (LLL), *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, School Leadership and Social Inclusion*, Volume (8), 451-457.
- Башић, В. и сар. (2001): *Образовање за људска права и демократију*, Интердисциплинарни рјечник, Загреб: Хрватско повјеренство за UNESCO.
- Бјекић, Д., Златић, Л. (2006): Комуникациона компетенција наставника технике, *Техничко (технолошко) образовање у Србији*, Чачак: Технички факултет, Универзитет у Крагујевцу.
- Будић, С. (2006): Распоред садржаја у наставном програму: услов оспособљавања ученика за успешну примену усвојених знања, *Европске димензије промене образовног система у Србији*, Књига 1 (73-86), Нови Сад: Филозофски факултет.
- Vygotsky, L. S. (1977): *Мишљење и говор*, Београд: Нолит.
- Gonzales, J., Wagenaar, R. (2005): *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities contribution to the Bologna Process*. University of Duesto & University of Groningen.
- Goleman, D. (2007): *Социјална интелигенција*, Београд: Геопоетика.
- Давидов, В. В. (1995): О схватањима развијајуће наставе, *Сазнање и настава*, (9-33), Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Елиот, Џ. (2006): Професионално образовање наставника и развијање компетенција: да ли је могућ срећан брак?, *Педагогија*, бр. 4, 431-441.
- European Commission, (2005): *Common European Principles for Teachers' Competencies and Qualifications*.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2009). *Службени гласник РС*. Београд, бр. 72/09.

- Zgaga, P. (2006): The prospects of teacher education in South/East Europe, A regional overview. In P. Zgaga (Ed.), *The prospects of teacher education in South/East Europe* (5-41), Ljubljana, CEPS, University of Ljubljana.
- Ковач Церовић, Т., Левков, Љ. (2004): *Квалитетно образовање за све*, Београд: Министарство просвете и спорта РС.
- Кораћ, И. (2010): Наставник – ефикасан вођа одељења, *Настава и васпитање*, бр. 1, 145-155.
- Левков, Љ. (1995): Интелектуални развој, метакогниција и школа, *Сазнање и настава*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 131-149.
- Ogienko, O. , Rolyak, A. (2008): *Model of Professional Teachers Competencies Formation: European Dimension*.
- OECD (2005): *The definition and selection of key competencies*, DeSeCo publications, www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf
- Пантић, Н. (ур.) (2008): *Усаглашавање програма образовања програма просветних радника у земљама Западног Балкана*. Београд: Центар за образовне политике.
- Радуловић, Ј. , Рајовић, В. (2007): Како наставници опажају своје иницијално образовање: на који начин су стицали знања и развијали компетенције, *Настава и васпитање*, бр. 4, 413–435.
- Цветковић, Ж. (1995): Улога општих знања у сазнавању посебног и појединачног, *Сазнање и настава* (151-191), Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Tatković, N., Ćatić, I. (2010): Curriculum Focused on the Development of Competences in Teachers' Initial Education, *Education, Teacher Training, Education Policy, School Leadership and Social inclusion*, Bulgarian Comparative Education Society, Bureau for Educational Services, Volume 8, 174-182.
- Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence, A Conceptual Clarification, in Rychen, D. S. Salgarnik, L. H., Hogrefe & Huber Publishers (ed): *Defining and selecting key competencies*, Seattle/Toronto/Bern/Gottingen, 45-67.

Подаци о аутору:

Исидора Кораћ,

*педагог, саветник у Сектору за предшколско и основно образовање и васпитање, Министарство просвете и науке Републике Србије, докторанд на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду
isidora.korac@mp.gov.rs, oisidora@gmail.com*

Нада Половина¹
Институт за педагошка истраживања
Београд
Ана Весковић
Факултет спорта и физичког васпитања
Универзитет у Београду

UDK - 316.644:316.614-053.6(497.11);
37.032-053.6; 159.923.2-053.6
ID 189209100

Оригинални научни рад
НВ. LXI 1. 2012.
Примљен: 12. IV 2011.

КАКО РОДИТЕЉИ ВИДЕ БУДУЋНОСТ СВОЈЕ ДЕЦЕ И СВОЈУ УЛОГУ У ПРИПРЕМИ ЗА ТУ БУДУЋНОСТ

Апстракт *У раду се бавимо нормативним виђењима родитеља у Србији о могућим обележјима животне путање, карактеристикама и личним особинама које њихова деца треба да развију у функцији повољног животног функционисања у антиципираној будућности. У концептуализацији теме ослањамо се на теоријски модел Стјуарта и Хилија (Stewart & Healy, 1989) који спецификује утицаје социјалне историје на индивидуалне животе и указује на генерацијски специфичне ефекте тих утицаја. Основу рада чини истраживање у коме је учествовало 36 родитеља чија су деца раног адолесцентног узраста (од четрнаест до шеснаест година). Главни циљ истраживања био је да идентификујемо какве приступе задатку припреме своје деце за будућност имају родитељи у Србији. Подаци у истраживању прикупљени су упитником са питањима отвореног типа на која су родитељи давали наративне одговоре о томе: како замишљају живот своје деце за десет година; које особине, понашања, знања и вештине виде као добробитне за живот своје деце у одраслом добу; шта је оно што чине и могу да чине да би допринели развоју тих својства, шта је оно што школа чини или може да чини да би допринела развоју тих својстава. Квалитативном анализом (тематска анализа садржаја) добијених података издвојена су три начина на који родитељи конструишу очекивану и жељену линију животног развоја своја деце у будућности: (а) у средишту будућег развоја је традиционални образац преузимања улога одраслих (завршен факултет, посао у струци, породица); (б) у средишту будућег развоја је афирмација личних потенцијала и право на избор начина живота (укључује одлазак из земље) (в) у средишту је развијање личних снага (знања, вредности) у функцији прилагођавања променама и изазовима. Као најфреквентније у широкој лезеи потребних/пожељних особина за добробитно функционисање у будућности родитељи су издвојили: комуникативност, сналажљивост, самопоуздање и амбициозност. Свој допринос припреми деце за будућност родитељи виде у усмеравању и подршци за квалитетније образовање кроз разне облике ванишколских активности (пре свега учење страних језика, спорт).*

Кључне речи: очекивања родитеља, жељена будућност, подршка родитеља, прелазак у одрасло доба.

¹ npolovina@rcub.bg.ac.rs

HOW PARENTS VIEW THE FUTURE OF THEIR CHILDREN AND THEIR OWN ROLE IN THE PREPARATION FOR THAT FUTURE

Abstract *The paper deals with normative views of Serbian parents on possible predictors of life paths, characteristics and personal features their children should develop in order to function more favourably in the anticipated future. In the conceptualization of our theme we relied on the theoretical model of Stewart and Healy (1989) which specifies the influences of social history on individual lives and indicates generation specific impacts of these influences. The paper is based on a research which included 30 parents of children of early adolescent age (fourteen to sixteen). The primary aim of the research was to identify the approaches the parents use in preparing their children for the future. The data were collected by the use of a questionnaire with open questions requiring narrative answers to the following questions: how they imagine their children's life in ten years; which traits, behaviours, knowledge and skills they consider beneficial for life in adulthood; what they are doing and can do to contribute to the development of the desirable features; what can school do to enhance desirable development of their children. By a qualitative analysis (thematic analysis of the contents) of the collected data three ways in which parents construe the expected and desired line of the development of their children in the future were singled out: (a) the central place in future development belongs to a traditional pattern of accepting the roles of the adults (university education, a secure job in the chosen professional field, family); (b) affirmation of personal potentials and the right on personal choice of lifestyle (including leaving the country); (c) the development of personal strengths (knowledge, values) in the function of adaptation to changes and challenges. From a broad range of necessary/desirable features for beneficial functioning in the future the parents singled out: communicability, resourcefulness, self-confidence and ambition. As their own contribution to the preparation of their children for the future the parents state their efforts in directing and supporting high quality education through various forms of extracurricular activities (primarily learning foreign languages and sport).*

Keywords: *parents' expectations, possible future, skills, behavioural characteristics, personality traits.*

КАК РОДИТЕЛИ ВИДЯТ БУДУЩЕЕ СВОИХ ДЕТЕЙ И СВОЮ РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ К НЕМУ

Резюме *В работе обсуждается нормативная система взглядов сербских родителей о возможностях, особенностях и личностных свойствах, которые их дети должны приобрести в целях более успешного развития и функционирования в будущем. В концептуализации темы мы опираемся на теоретическую модель Стюарта и Хили (Stewart & Healy), которая специфицирует влияния социальной истории на индивидуальные жизни и выявляет специфику этих влияний на уровне одного поколения. Исследование проведено на примере 30 родителей детей в подростковом возрасте (14-16 лет), в целях идентификации подходов к подготовке детей к будущему. Вопросник открытого типа содержал вопросы о том какой родители представляют себе жизнь своих детей через 10 лет, какие качества, поведение, знания и умения ведут к последующей благополучной жизни; каким способом родители влияют на развитие желательных качеств, а какая в этом смысле роль отводится школе. С применением качественного анализа (тематический анализ содержаний) полученных данных, отмечены основные направления влияния родителей: а) в центре будущего развития - традиционный образец выполнения ролей взрослых (оконченное факультетское образование, работа в своей специальности, своя семья); б) главная роль отводится афирмации личных потенциалов и праву выбора способа жизни (включая проживание за границей); в) в центре внимания - фор-*

мирование и развитие личных качеств (знания, ценности). В качестве желательных особенностей родители приводят коммуникабельность, находчивость, уверенность в себе и амбициозность. По мнению родителей, важную роль имеет качественное образование, знание иностранных языков, спорт.

Ключевые слова: *ожидания родителей, возможное будущее, умения, характеристики поведения, качества личности.*

Увод

Припрема нових генерација за живот у одраслом добу је увек актуелна тема и задатак од посебног значаја како за родитеље, тако и за друштво и све институције и професије које се баве васпитањем и образовањем деце и младих. Адекватност ове припреме, односно адекватност социјализацијских и образовних процеса који се одвијају током детињства и ране младости, добија пуни значај у критичном стадијуму индивидуалног развоја, а то је сам прелаз у одрасло доба. Сматра се да су критеријуми успешности овог прелаза спремност за преузимање кључних улога одраслог доба. У питању је, бар кад је о развијеним друштвима Запада реч, преузимање професионално-радне улоге, улоге грађанина/члана друштвене заједнице, супружника / животног партнера, родитеља и „менаџера“ сопственог домаћинства (Llouyd, 2005). Мање видљиви али не и мање значајни показатељи успешног прелаза јесу задовољавајући доживљај себе и сопствене компетентности у суочавању са животним захтевима, изазовима и тешкоћама (Arnett 2006; Jacobs, Bleeker i Constantino, 2003).

Успешности преласка младих у одрасло доба доприносе две групе фактора. Једну чине индивидуална својства младе особе (таленти, спремност на преузимање одговорности, способност доношења важних животних одлука и слично) и обележја породичних услова/средине у којој та млада особа одраста (економски услови, квалитет породичних односа, степен развојне подршке и подстицаја). Друга група фактора везана је за обележја друштвене/животне средине у времену у коме се прелаз ка одраслости одређених генерација дешава. Неизбежна повезаност и испреплетеност индивидуалних/породичних и ширих срединских утицаја посебно је значајна када је реч о припреми младих за одрастање. Најзначајнији непосредни актери ове припреме су управо родитељи, јер је кључни задатак праксе родитељства, како истичу Вернерова и Смитова (Werner & Smith, 2001), да припреми децу за живот у свету с којим ће се деца сусрести кад одрасту. Овај задатак праксе родитељства је с једне стране универзалан (са њим се суочавају родитељи широм света), односно независан од културе и соци-

окономског статуса родитеља, а с друге стране реализација овог задатка је високозависна од постојећих социоисторијских контекстуалних прилика у средини и времену у коме родитељи и млада особа која одраста живе. Управо на овај сегмент срединских утицаја указује на системској теорији заснован концептуални модел Стјуарта и Хилија (Stewart & Healy, 1989).

Одрастање и системски свет: утицај социјално-историјских промена на живот и развој појединца

У теоријским концептуализацијама које прате савремено разумевање система указује се на то да многи системи садрже сложене мреже међузависних делова (Foster-Fishman, Nowell & Yang, 2007). И док већина аутора опште системске и развојне екосистемске оријентације (Bronfenbrenner, 1997; Nichols *et al*, 2001) наглашава структурно-интеракцијске аспекте функционисања живих система (макро, мезо и микро нивои и интеракције које се међу њима и унутар њих дешавају), мањи број проширује фокус разматрања на процесе који су претежно обликовани укључивањем *система времена*. У том смислу је модел који нуде Стјуарт и Хили (Stewart & Healy, 1989) посебно значајан.

Стјуарт и Хили продубљују један сегмент системског приступа, а то је повезаност историјског контекста и индивидуалног развоја. Своје концептуализације засновали су на анализи различитих традиција у истраживањима утицаја социјалне историје на живот појединца. Једна од тих традиција је и лонгитудинално праћење деце и ефеката изложености наглим животним обртима (попут наглог сиромашења у време Велике депресије у САД) на њихове касније животе (лонгитудиналне студије Eldera, према Stewart & Healy, 1989: 30). Стјуарт и Хили указују на значај узраста, односно развојне фазе у којој се особа налази у време изложености тешким друштвено-историјским збивањима. Реч је о *ефектима интеракције историјског времена и индивидуалног животног времена* у смислу ограничења и/или изазова с којима се одређена генерација суочава када настоји да реализује развојно важне задатке у специфичном историјском контексту. *Механизам* преко кога сложена историјска времена и значајни историјски догађаји остварују ефекат на развојне токове појединаца/генерација оних који су им изложени јесте мање или више изненадно и неприпремљено *дислоцирање социјалног искуства*, као и мењање социјалних норми, социјалних ставова и вредности (Stewart & Healy, 1989: 30). Анализирајући и интегришући налазе великог броја истраживања, Стјуарт и Хили су понудили модел у коме су концептуализовали специфичне ефекте истих социоисторијских догађаја на децу, на младе-одрасле, одрасле, и особе у старијем животном добу. Када је реч о деци (од најранијег узраста до адолесценције), фокус утицаја је на *широ-*

ко постављеној основи базичних вредности и очекивања од света, док је код младих-одраслих особа фокус утицаја на *могућностима и животним изборима* који ће обликовати њихов идентитет (посебно професионални идентитет). Када је реч о зрелим одраслим особама, фокус утицаја је на партиципацији у сфери рада, као и на понашањима и *проблемима у животној свакодневици* (суочавање са проблемима живљења).

Како је дететово искуство, па и искуство социоисторијских догађаја, филтрирано кроз искуство породице у којој одраста, то значи да су нека деца више а нека мање директно на удару неповољних збивања, зависно од утицаја истих догађаја на родитеље, односно одрасле у породици. Учење Стјуарта и Хилија (Stewart & Healy, 1989) нас подсећа и упозорава да у тешким и сложеним историјским временима улога родитеља постаје посебно захтевна, не само због отежане животне свакодневице и услова одгајања деце, већ и у смислу свог капацитета да се према новонасталим условима поставе на начин који ће сачувати осећање сигурности код деце и оставити простор да деца развију позитивна очекивања према будућности и својим могућностима у тој будућности.

Развој појединца у контексту револуционарних глобалних промена

Сложеност и захтевност историјског времена у коме се одвија живот данашњих генерације родитеља и деце/младих је таква да неки аналитичари светских процеса говоре о, историјски гледано, до сада највећој транзицији названој глобализација и нови светски поредак, односно о револуционарности глобалним променама (Kennedy, 1993; Giddens, 2005; Bauman, 2004). Интензитет, брзина и обухватност промена (истовремени вишеструки аспекти промена у свим кључним доменима човековог живљења) јесу такви да велике *дислокације социјалног искуства*, о којима говоре Стјуарт и Хили (Stewart & Healy, 1989), постају доминантни непрекидни процес. Тај процес се генерише и одржава кроз глобално макросистемско преуређивање светске сцене преко тржишта рада, роба и капитала (глобализација света бизниса – мултинационалне корпорације) подстакнутог развојем нових технологија и комуникационих могућности. Промене на тржишту рада (променљиво тржиште рада, краткорочни радни ангажмани) прате промене животне свакодневице у смислу пораста несигурности, убрзавања животних токова, повећања ризика у свим сферама функционисања (од финансијског функционисања, преко личних релација, загађења животне средине и здравствених ризика) уз истовремено слабљење једног јасног ауторитета и развијање различитих ауторитета који заговарају и аргументују различите врсте „истина“ и препорука шта ваља чинити да би се остварили добробитни животни исходи (Zinn, 2008; Alaszewski & Coxon, 2008). Истовремене

промене у политичкој, социјалној, економској, културној, технолошкој и демографској сфери стварају динамичне друштвене услове који личе на „хаотичне вирове у којима изгледа готово немогуће направити разлику између кључног и не-кључног развоја и у том смислу дати озбиљне изјаве о будућности“, истиче Сноек (Snoek, 2003: 10).

Паралелно с назначеним променама, аналитичари глобализацијских процеса указују на околност да иако „умрежено“ повезани све сложенијим ланцима међузависности са бројним приватним и институционализованим друштвеним односима, појединац и породица су препуштени себи и упућени на то да сами усмеравају своје акције и преузимају ризике (Bulinger i Novak, 2004; Giddens, 2005). То од појединца и породице захтева континуиране адаптационе напоре и развијање бројних стратегија прилагођавања у различитим сферама функционисања – од напора да се сталним учењем стичу одговарајућа, корисна и ефективна знања, преко развијања комуникацијских вештина потребних за „мрежно функционисање“, до развијања стратегија заштите у којима предвиђање, антиципирање и благовремена припрема имају посебан значај (Bauman, 2004; Giddens, 2005; Zinn, 2008; Alaszewski & Coxon, 2008). Представљена гледишта сугеришу да су створени сасвим нова средина и нови услови за живот породица, за одгајање деце и родитељско функционисање.

Када је о простору Србије реч, концептуализације Стјуарта и Хилија (Stewart & Healy, 1989) сматрамо посебно релевантним. Преплитање ефеката глобализацијских процеса и дуготрајне социоисторијске кризе (током које су се одвијали распад заједничке држава, цивилни ратови, економске санкције, бомбардовање земље), како истичу социолошке студије и анализе, атаковали су на све сфере живота доносећи колапс институција, велику незапосленост, осиромашење великог броја индивидуа и њихових породица – посебно породица са децом (Milić, 2009:14). У крајње неповољним историјским догађањима последњих двадесет година, у јавној сфери живота мало је пажње посвећено јединствености услова и обележја генерацијских идентитета у српском друштву данас (Blagojević, 2002: 296). Изван генералних економских анализа и општих констатација о одливу мозга (Polovina i Pavlov, 2011), о будућности садашњих генерација деце/младих, мало је темељних анализа и разматрања. Гласови родитеља и наставника препознати у неким истраживањима (везаним за питања о образовној и породичној средини) указују на неуспех породице и школе да децу/ученике припреме за живот, односно на то да су „кроз деградацију образовних и породичних вредности наставници и родитељи сведоци и актери стварања губитничке платформе за будућност њихових ученика/деце“ (Polovina, 2010: 87). Небављење темом не укида ни њен значај ни њену актуелност. Стога

теми припреме младих за будућност, односно припреме за прелазак у свет одраслих, у овом раду приступамо директно, са циљем да актуализујемо тему и кроз резултате експлоративног истраживања мапирамо најзначајније проблеме у овом домену.

Тема нашег истраживања је припрема деце за живот у одраслом добу из перспектива родитеља. Конкретно, бавимо се представама, очекивањима и жељама родитеља везаним за будућност своје деце, као и акцијама и циљевима које родитељи на основу тих представа и очекивања предузимају. Циљ истраживања био је да идентификујемо какве приступе задатку припреме своје деце за будућност имају родитељи у Србији – како конструишу своје престава о свету који ће чинити животну реалност њихове деце кад одрасту и како виде своју улогу и улогу школе у тој припреми деце. Као и сам задатак родитеља, тако и одговарање на питања у истраживању претпоставља перцептивно-аналитички и имагинативно-визионарски рад који треба да резултује стварањем представа о свету и могућим путевима његовог мењања, као и предвиђања различитих могућих сценарија и исхода тих промена. Због сложености саме природе задатка, као и чињенице да тема у овом сегменту, према нама доступним сазнањима, није истраживана у нашој средини, одлучили смо се за експлоративно истраживање и квалитативни приступ обради података.

Метод

Узорак

У истраживању је учествовало 36 родитеља (22 мајке и 14 очева) који имају бар једно дете узраста 14–16 година (родитељи ученика VIII разреда основне школе). Просечна старост родитеља/испитаника је 44,14 година (распон годишта је 33–61 година; просечна старост мајки је 43,36 година, а очева 45,36 година). У погледу образовног статуса у целом узорку, највећи број родитеља има средњу стручну спрему (47,2%), а потом завршен факултет (27,8%). По структури оствареног образовног нивоа, подзорци мајки и очева се разликују – већи број мајки него очева има средње образовање (тринаест мајки, четири оца), као и магистратуру/докторат (три мајке, један отац), док већи број очева него мајки има завршен факултет (шест очева, четири мајке). Највећи број родитеља нашег узорка (77,8%) има стално запослење, а и у овом аспекту постоје разлике између мајки и очева (стално запослених мајки је 68,2%, а стално запослених очева 92,9%). Највећи број родитеља има двоје деце (61,1%), потом једно дете (27,8%), а троје родитеља има четворо деце (11,1%). Узорак родитеља опредељен је узрастом детета

– бар једно дете раног адолесцентног узраста које ће, узрасно гледано, за десет година доћи у животну фазу пуног преласка у одрасло доба. У погледу узраста остале деце у породици, од 36 родитеља седам је имало и једно дете старијег узраста (20–25 година), девет једно/два детета млађег узраста (5–11 година) док је двадесет родитеља имало оба детета раног адолесцентног узраста.

Метод и поступак истраживања

За прикупљање података коришћен је упитник конструисан за потребе истраживања. Поред општих биографских података (пол, године живота, број деце, узраст деце, остварени образовни ниво и статус запослења) упитник садржи четири питања отвореног типа у којима се од испитаника/родитеља тражило да дају одговоре на следећа питања: (1) како замишљате да ће изгледати живот вашег детета/деце за 10 година; (2) наведите пет карактеристика (личне особине, понашања, знања, вештине) које сматрате најпотребнијим за одговарајуће сналажење у очекиваним животним условима с којима ће се ваше дете срести за десет година; (3) шта као родитељи већ сада чините да бисте допринели развијању наведених карактеристика; (4) шта школа чини и/или може да учини да би допринела развијању наведених карактеристика.

Истраживање је реализовано у две београдске основне школе. Родитељима су ковертирани упитници подељени у оквиру родитељског састанка, са напоменом да попуњени или непопуњени упитник (критеријум добровољности учешћа) на исти начин врате стручном сараднику школе. Од 120 подељених упитника, 36 је враћено са потпуним одговорима.

Обрада података

Експлоративни карактер истраживања и природа тражених података определили су квалитативни приступ обради података. Рађена је индуктивна тематска анализа и тематско груписање података. У складу са приступом је и начин представљања резултата истраживања.

Резултати истраживања

Представе родитеља о свету који ће чинити животну реалност њихове деце кад одрасту

Почетно и кључно питање у истраживању било је питање како родитељи замишљају живот своје деце за 10 година. Ово питање је имало за циљ да активира родитељска размишљања и антиципације према релативно

блиској будућности која, гледано кроз оквир индивидуалног животног циклуса, представља фазу преласка из периода младалаштва (рана и касна адолесценција) у период одраслости (млада-одрасла особа). На основу одговора родитеља издвојене су три, односно четири теме (три/четири доминантна наратива).

У оквиру *прве теме* (карактерише одговоре шеснаест родитеља, односно 44,4% родитеља у узорку), у фокусу родитељских очекивања и антиципација будућности су догађаји и исходи који прате *традиционални образац преузимања улога одраслих* (завршен факултет, посао у струци, породица), што илуструју следећи примери:

– *Да заврши факултет, да буде запослена, да има солидна примања, да има своју породицу.* (мајка, 47 година, средња стручна спрема)

– *Требало би да заврши медицински факултет и припреми се за специјализацију – по својој жељи анестезиологију. Вози ауто и има добро организован живот. Дружење, одмор и рад у усклађеним терминима. А ако се заљуби, да јој та љубав буде подршка и стимулус за успех.* (мајка, 39 година, средња стручна спрема)

Из наведених примера можемо уочити да су у оквиру ове теме неки од испитаника артикулисали своја виђења оскудније, неки опсежније укључујући поред основних животних догађаја и психосоцијалне аспекте који такву животну путању треба да прате.

У оквиру *друге теме* (карактеристичне за осам родитеља, односно 22,4% родитеља у узорку) у фокусу родитељских очекивања и антиципација будућности је *афирмација личних потенцијала детета и права на избор начина живота*, што укључује и одлазак из земље. Овакав приступ илуструју следећи примери:

– *Нажалост, у овој земљи Србији не видим бољи живот од овога сада. То значи да ће незапосленост и број незапослених бити још драстичнији. Зато све чинимо да наша деца оду на факултет у иностранство и евентуално тамо потраже бољу будућност.* (мајка, 44 године, средња стручна спрема)

– *Ја бих желела да моје старије дете за десет година буде пред крај студија, на неком добром универзитету (надам се у иностранству) што би му оставило могућност избора радног места и у складу са тим, могућност да одабере свој начин живота (што квалитетнији за њега у датом тренутку и околностима). Млађа ћерка ће у том тренутку бити у средњој школи, а желела бих да своје потенцијале развије што више како би и она у каснијем добу свог живота имала могућност избора.* (мајка, 39 година, завршен факултет)

У оквиру *треће теме* (карактеристична за седам родитеља, односно 19,4% родитеља у узорку) у средишту родитељских очекивања и антиципација будућности је *развијање личних снага* (знања, вредности) у функцији прилагођавања променама, очекиваним тешкоћама и изазовима, што илуструју следећи примери:

– *Тешко питање. Образовање више није гаранција за пристојан живот. Дете има много знања и широку лезу интересовања. Жели да буде правник. Надам се да ће студирати и бити студент. Мораће мукотрпно да ради, да се бори за статус. Неће бити лако. Надам се да ће живети нормално.* (отац, 61 година, др наука)

– *Самосталан, зрео, млад човек способан да ради и да се бори за опстанак и за живот себе и своје породице. Поштен, вредан, да зна да цени себе и да зна да наплати свој рад. Да буде здрав и да се не плаши изазова.* (отац, 44 године, виша школа)

Поред наведених тема, у оквиру добијених података издваја се и група родитеља (пет родитеља, односно 14% родитеља у узорку) који су тематски само индиректно усмерени на будућност, али су у средишту њихових одговора/описа постојећи услови живота у Србији. Унутар ове групе разликују се два типа одговора – један у коме критички приступ према постојећим условима живота у Србији обезвређује предвиђања везана за будућност, други у коме су постојећи неповољни услови основа за развијање општег типа идеализација будућности. Следећи примери илуструју ова два приступа:

– *Мислим да ће тренд наметања високих стандарда које овај сиромашан, необразован, са пољуљаним системом вредности народ не може да испуни наставити, те тако верујем да ће мом детету у будућности бити још теже. Наш колективистички начин размишљања и незнање спречавају да се вредне индивидуе овог друштва истакну. Такође, велико је питање мотивације, зашто се ти млади људи образују, зашто постају стручњаци, да би на крају чекали на бироу за запошљавање или тражили своју срећу ван граница ове земље.* (мајка, 50 година, магистар наука)

– *Надам се да ће бити бољи услови живота него данашњи, да ће лакше долазити до посла и имати бољи стандард од данашњег.* (мајка, 45 година, завршен факултет).

Три издвојене теме, три начина на који родитељи конструишу своје представе о свету који ће чинити животну реалност њихове деце кад одрасту могу бити основа за различито фокусиране циљеве који родитељи постављају и себи и својој деци. Сматрамо значајним налаз да више од трећине родитеља у узорку суштински не верује у промене услова живота, и да готово четвртина родитеља у нашем узорку већ

на касном основношколском узрасту деце има оријентацију ка одласку деце из земље.

Пожељна оруђа за функционисање деце у очекиваној будућности: доприноси родитеља

Друго питање у нашем истраживању односило се на пожељне/потребне карактеристике (личне особине, понашања, знања, вештине) које родитељи сматрају најпотребнијим за одговарајуће сналажење у очекиваним животним условима са којима ће се њихово дете/деца сусрести за десет година. У целини гледано (као група) родитељи су навели 47 различитих пожељних карактеристика од којих највећи број припада категорији особина личности (29 различитих особина). Родитељи су најчешће наводили опште, позитивне особине личности и понашања који су широко примењиви на различите (готово све) контексте, односно домене функционисања. Међу пожељним особинама личности и понашања највећи број родитеља је наводио: *истрајност, сналажљивост, комуникативност, самопоуздање, марљивост и амбициозности*. По учесталости другу (знатно мање навођену) групу пожељних особина и понашања чине: одговорност, поштење, толерантност и организованост. Када је реч о знањима и вештинама, највећи број родитеља сматра као најпожељније *стално стицање знања* и стално усавршавање, односно сталну тежњу за стицањем знања, потом *знање страних језика* и познавање *рада на рачунару*. Поред тога, више од трећине родитеља указује на значај стручне оспособљености („знање из струке“, „стручност независно од образовања“, „применљиво знање“), а потом и значај бављења спортом. Само два родитеља су као пожељно својство навели интелигенцију, а по један родитељ креативност и аналитичко мишљење („проницљивост“).

Ако наведене особине и понашања посматрамо као одраз имплицитних уверења родитеља, можемо закључити да родитељи верују да ће менаџерске особине (сналажљивост, комуникативност, истрајност, самопоуздање) пре него стваралачко-иновативне бити потребна оруђа за будућност садашњој генерацији деце/младих.

*Шта као родитељи чине да би код своје деце развили за будућност потребне/пожељне особина, понашања, знања и вештине, било је наше следеће питање. У описима родитеља о својој актуелној пракси и деловањима у функцији припреме деце за добробитно функционисање у одраслом доби, издвојене су три теме (три доминантна наратива). У средишту прве теме (карактеристична за наративе 15 родитеља, односно 41,67% узорка) јесте *наратив о васпитном утицају родитеља и значају интензивне комуникација са дететом*, а речи које доминирају у одговорима ове групе родитеља су: васпитање, каналисање, указивање, разговор, саветовање.*

– *Разговор и упорно указивање на учињене грешке и настојање да се оне својеволјно исправе.* (мајка, 44 године, виша школа)

– *Показујемо им на сопственим примерима, саслушамо и каналитишемо њихове проблеме и понашања. ТРУДИМО СЕ!!!* (мајка, 45 година, средња школа)

Другу издвојену тему (карактеристична за наративе 11 родитеља, односно 30,56% узорка) одређује *наратив о значају квалитета развоја и образовања*. Кључне речи које у својим описима користе родитељи у оквиру ове групе наратива су: формирање личности, ширење знања, праве и трајне вредности, квалитетно слободно време, самостално одлучивање, усмеравање.

– *Трудимо се да слободно време организује и искористи квалитетно, читајући одговарајуће књиге едукативног, али и забавног карактера, слушајући квалитетну музику, одлазак у позориште, биоскоп, спортска такмичења, указујући при томе на сва искушења, проблеме али и лепе ствари које живот носи. Пружамо јој велику подршку у свему што јој причињава задовољство.* (мајка, 36 година, средња школа)

– *У највећој мери се трудим да препустим лично њему да одлучује, размишља и реагује по сопственом нахођењу уз моју подршку и корекцију. Усмеравам га да ради на себи као личности и да улаже у себе образујући се.* (мајка, 42 године, средња школа)

У средишту треће издвојене теме (карактеристична за наративе 9 родитеља, односно 25,1% узорка) је *наратив о максималном улагању у образовање детета кроз додатне активности*. Кључне речи које у оквиру ове теме родитељи користе су: улагање, различите ваншколске активности, страни језици, спорт, компјутерска писменост.

– *Супруга и ја се трудимо да деци објаснимо колико је важно учити страни језик и бити компјутерски писмен. Обоје деце се активно бави спортом, што позитивно утиче на њихов психофизички развој.* (отац, 41 година, виша школа)

– *Улажемо у своју децу да уче језике, баве се спортом, доста путују са вршњацима да им омогућимо да развију своје потенцијале (иду на различите активности).* (мајка, 48 година, виша школа)

Близак, али не и сасвим уклапајући у трећу групу тема је одговор једне мајке („У овако поремећеном систему вредности готово ништа, тј. тешко јер нема никаквих ингеренција у сфери васпитања, већ је све сведено на образовање“ – мајка, 46 година, завршен факултет) издвојили смо као посебан.

У целини гледано, допринос припреми деце за будућност родитељи виде у усмеравању њиховог личног развоја и подршци што квалитетнијем образовању, пре свега кроз специфична улагања у различите облике ваншколских активности (учење страних језика, компјутерских вештина, спорт), а онда и општу подршку стицању знања.

*Припрема деце за функционисање у очекиваној будућности:
доприноси школе*

Последње питање које смо у истраживању поставили родитељима односило се на њихова виђења шта школа чини и/или може да учини да би допринела развијању за очекивану будућност деце/ученика пожељних особина, понашања, знања и вештина. Одговори родитеља на ово питање групишу се у четири теме (четири доминантна наратива).

У средишту прве теме (карактеристичне за одговоре четрнаест родитеља, односно 39,1% узорка) јесте *наратив о школи која не доприноси припреми деце за одрастање*. Полазећи од оваквог општег виђења школе, одговори дела родитеља се могу груписати у даљу разраду негативних виђења и у објашњавајуће одговоре (тумачења лошег стања). У дискурсу који одражава родитељске разраде негативног виђења школе дате су следеће квалификације: „школа прави штету“ (подстиче лоша понашања), „школа не чини ништа“, „школа не чини важне ствари“ (не препознаје таленте, упросечује), „школа пребацује посао на родитеље“. У дискурсу објашњавајућих наратива недовољност доприноса школе повезује се са: условима у друштву („хаос“, „поремећен систем вредности“, „деградација професије наставника“, „школа и наставници немају ингеренције у сфери васпитања“), негативном селекцијом наставничког кадра („површно се баве децом“, „не цене успех деце“, „незаинтересовани за рад“, „залутали у професију“); комерцијализацијом активности у школама („нема бесплатног спорта“, „нема секција, хора, страних језика“). Назначено илуструју два следећа примера:

– *Нажалост, школа се врло површно бави дететом као појединцем. Све се своди на обављање родитељских обавеза. Индивидуалност детета и његова ваншколска занимања и таленте нити ко препознаје, нити кога занимају. Чак су према томе често скептични и критички расположени ако дете одсуствује са часова.* (мајка, 44 године, средња школска спрема)

– *Не чини ништа, не може да учини ништа с обзиром на хаотично стање у просвети и на понижавајући положај просветних радника. Зато је очување и јачање улоге породице потребније него икад.* (мајка, 53. године, средња стручна спрема)

У средишту друге издвојене теме (карактеристичне за одговоре девет родитеља, односно 25,1% узорка) јесте наратив о *потенцијалима и могућностима школе који се још не остварују*. Полазећи од оваквог општег виђења школе, у одговорима родитеља се диференцирају сегменти који се тичу препорука за организацијске и вредносне аспекте рада у школској средини („треба да организују више секција по школама“, „да направи нормалан распоред часова“, „да поради на моралним вредностима – поштење, искреност, објективност, једнакост“) и сегменти који се тичу понашања наставника у процесу наставе („да препознају интересовања ученика“, „да подрже талентоване ученике“, „уведу нове методе рада“, „да покажу искренији приступ у васпитању“), што илуструју следећа два примера:

– *Школа треба да васпитава децу да им развија навике да размишљају и самостално доносе закључке. Треба више да се посвети индивидуалном раду са децом.* (мајка, 46 година, средња стручна спрема)

– *Школа би требало да развија, пре свега, људскост и особине које ће од деце једног дана направити квалитетне и добре људе, више креативности и слободе у том смислу, више потенцијала за дружење и другарство.* (мајка, 39 година, виша школа)

Трећу издвојену тему (карактеристична за одговоре седам родитеља, односно 19% узорка) одређује наратив о *умерено позитивном доприносу школе и неопходном удруженом деловању школе и породице у припреми младих за функционисање у одраслом добу*, што илуструју следећи примери:

– *У школи се пресликава све оно што се догађа у друштву, па је она сигурно добра припрема за све оно што их очекује касније у животу. Породица остаје доминантно место за подстицање карактеристика битних за сналажење у животу, и уточните од суровости реалног живота.* (мајка, 49 година, магистар наука)

– *Понешто већ чине (рачунари, језици). Школа пружа недовољно, можда. Али за вредну децу даје пристојно образовање, које ми као родитељи допуњујемо, а деца надограђују ако су заинтересована.* (мајка, 48 година, виша школа)

У средишту четврте издвојене теме (карактеристична за одговоре шест родитеља, односно 16,5% узорка) јесте наратив о *позитивном доприносу школе*, што илуструју следећи примери:

– *Школа је реални живот у складу са њиховим годинама. У потпуности је повезана са развијањем наведених карактеристика, у сваком случају родитељи су доминантни фактор за развој и усмерење деце.* (отац, 53 године, завршен факултет)

– Школа делимично утиче на развијање потребних карактеристика колико је то могуће у данашњим условима. (мајка, 38 година, завршена средња школа)

Добијени резултати показују да велики број родитеља у нашем узорку (64,2%) сматра да школа не доприноси развијању оних својстава која родитељи сматрају потребним за добро функционисање деце/младих у будућности која их очекује на прелазу у одрасло доба (наративи о школи која не доприноси и школи која не остварује могућности). Сматрамо да је значајна промена виђења школе у позитивном правцу (наративи о могућностима школе, доприносу школе уз учешћу родитеља, позитивном доприносу школе) када се уведе компонента деловање родитеља и удружени напори родитеља и школе (потенцијално позитивна слика код 60,9% родитеља у узорку).

Ради веће прегледности, резултате ћемо на крају представити и сажети у табели 1.

Табела 1: Сажети приказ основних резултата истраживања

Представе родитеља о будућности	Потребне/очекиване особине, понашања, знања и вештине	Постојеће праксе родитеља у функцији припреме деце/младих	Процене родитеља о доприносима школе у припреми деце/младих
Доминантни наративи (сценарији будућности и дететове путање развоја)	Најчесталије карактеристике	Доминантни наративи	Доминантни наративи
Будућност по матрици <i>преузимања улога одраслих</i> (завршен факултет, посао у струци, породица) /44,4% родитеља/	Истрајност Сналажљивост Комуникативност Самопоуздање Марљивост Амбициозност	Наратив о васпитном утицају родитеља и значају интензивне комуникације с дететом /41,67% родитеља/	Наратив о школи која не доприноси припреми деце за одрастање. /39,1% родитеља/
Будућност по матрици <i>афирмације личних потенцијала детета и права на избор начина живота.</i> /22,4% родитеља/	Стално стицање знања, Знање страних језика Познавање рада на рачунару.	Наратив о значају квалитета развоја и образовања /30,56% родитеља/	Наратив о потенцијалима и могућностима школе који се још не остварују. /25,1% родитеља/
Будућност по матрици <i>развијања личних снага</i> (знања, вредности) прилагодити се променама, очекиваним тешкоћама и изазовима. / 19,4% родитеља/	Стручна знања Примена знања	Наратив о максималном улагању у образовање детета кроз додатне (ваншколске) активности /25,1% родитеља/	Наратив о умерено позитивном доприносу школе и неопходном удруженом деловању школе и породице. /19,3% родитеља/
Без усмерења /14% родитеља/			Наратив о позитивном доприносу школе. /16,5% родитеља/

Закључна разматрања

Припрема деце за одрастање, односно учење за живот, јесте сложен и дуготрајан процес ослоњен на процесе раста/сазревања и развоја, с једне стране, а с друге стране на ресурсе који су у датом времену и простору доступни младој особи и њеним родитељима. У том смислу отвара се простор за разматрање питања као што су: који су нови захтеви и изазови улоге родитеља у условима глобализације, како родитељи виде свет у коме ће њихова деца функционисати кад одрасту; како се односе према питањима будућности своје деце и шта чине да их што боље припреме за функционисање у одраслом добу / будућности.

У овом раду смо настојали да истраживачки отворимо простор за одговоре на ова питања, додајући им и питање о улози школе као образовне институције у овим процесима. Од посебног значаја за родитеље који живе у савременом свету, посебно оне који живе у срединама попут Србије у којима је дуготрајна социоисторијска криза произвела бројне, јавно препознате и артикулисане али и непрепознате/неартикулисане проблеме живљења, јесте да раде на стварању представа о свету и могућим токовима његових промена да би усмеравали своје родитељске активности и активности своје деце на начин који је добробитан за децу. Што су родитељска предвиђања тачнија, то је више изгледа да ће она (предвиђања) ефективније организовати понашања родитеља, допринети постављању хијерархије реалних циљева, имати вредност јасних и усмеравајућих „порука“ за њихову децу. Управо због тих добити родитељи су пред изазовом да, упркос збуњујућим контекстуалним приликама и одсуству чврстих упоришта, и сами постану аналитичари процеса и токова друштвено-економског и укупног социоеколошког развоја, јер то ствара претпоставке за одређена предвиђања исхода и „животних матрица“ које ће бити подлога свакодневног функционисања у различитим пресецима будућности која је пред нама.

Налази нашег истраживања показују да у целини гледано допринос припреми деце за будућност родитељи виде у усмеравању личног развоја деце и подршци што квалитетнијем образовању. Задатак припреме младих за будућност, према резултатима нашег истраживања, поред неповољних социоисторијских контекстуалних услова, омета и неповезаност и фрагментираност ресурса: деце/младих (индивидуалне способности, интересовања), родитеља (сагледавају значај образовања и применљивог знања, али највише улажу у ваншколске активности) и школе (које не користе своје потенцијале, не баве се потенцијалима деце/младих, комерцијално померање фокуса на ваннаставне активности). Добијени резултати истраживања сугеришу да пред задатком од виталног значаја и за будућност деце/младих и за будућност родитеља и за будућност друштва кључни актери припреме младих за

живот у одраслом добу (родитељи, школа, шира друштвена заједница) нису повезани на начин који ствара добро полазиште за нове генерације. Отуда не чуди да знатан део родитеља у нашем узорку не верује у промене које могу отворити бољу будућност за њихову децу, као и то да готово четвртина родитеља већ на основношколском узрасту деце сматра да деца треба да оду из земље. Чини се да је дошло време да се питање будућности деце/младих у Србији отвори као једно од приоритетних питања и за друштво и за образовне институције. Такође, чини се да је од уопштених прича о сарадњи/несарадњи родитеља и наставника, потребно створити другачију платформу за повезивање породичних и школских ресурса са циљем осмишљеније и продуктивније подршке садашњим генерацијама деце/младих за овладавање препрекама и изазовима на сложеном и захтевном путу ка одраслости.

Напомена: Чланак представља резултат рада на пројектима: “Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва до нових улога и идентитета у друштву” бр. 179034 (2011-2014), «Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије», бр. 47008 (2011-2014), које финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Литература

- Alaszewski, A. M., Coxon, K. (2008): The everyday experience of living with risk and uncertainty. *Health Risk & Society*, Vol. 10, No 5, 413-420.
- Arnett J. J. (2006): Emerging Adulthood in Europe: A Response to Bynner. *Journal of Youth Studies* Vol. 9, No. 1, pp. 111-123.
- Bauman, Z. (2004): Liquid modernity, *Supervision* (Special issue, ANSE-Conference), 10-15.
- Blagojević, M. (2002): Žene i muškarci u Srbiji 1990-2000: Urođnjavanje cene haosa. U Bolčić, S. i A. Milić: *Srbija krajem milenijuma: razaranje društva, promene i svakodnevni život*. Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu, str. 283 -314.
- Bronfenbrenner U. (1997): *Ekologija ljudskog razvoja*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Bulinger, H., Novak, J. (1998/2004): *Mrežni socijalni rad*. Biblioteka “Prevodi“, Univerzitet u Banjoj Luci.
- Foster-Fishman, P. G., Nowell, B., & Yang, E. (2007): Putting the system back into systems change: A framework for understanding and changing organizational and community systems. *American Journal of Community Psychology*. 39, 3-4 (Jun 2007): 197-215.
- Gidens, E. (2005): *Odbegli svet*. Beograd: Stubovi kulture.
- Jacobs, J. E., Bleeker, M., Constantino, M. J. (2003): The self-system during childhood and Adolescence: Development, Influences and Implications. *Journal od Psychotherapy integration*, Vol. 13, No 1. pp. 33-65.
- Kennedy, P. (1994). *Preparing for The Twenty-first Century*, Fontana Press.

- Loyd, S. (2005): *Growing up global: The changing transition to adulthood in developing countries*. Panel on Transitions to adulthood in developing countries, Executive summary, National Academy of Science, retrived 5.09.2011. from www.nap.edu.
- Milić, A. (2009): Osvrt na rezultate anketnih istraživanja porodica i domaćinstava u Institutu za sociološka istraživanja u poslednjih 20 godina. U A. Milić i S. Tomanović (ur.) *Porodica u Srbiji danas u komparativnoj perspektivi* (11-26). Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Nichols, M., Schwartz, R., Minuchin, S. (2001): *Family therapy: Concepts and methods*. Allyn and Bacon, Boston.
- Polovina, N. (2010): Opšta uverenja nastavnika i roditelja o radno-životnom okruženju: implikacije za međusobnu saradnju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Bo. 42, No. 1, 74-92.
- Polovina, N., Pavlov, T. (2011): *Mobility and emigration of professionals: personal and social gains and losses*. Group 484 Center for migration and intercultural studies and Institute for Educational research, Belgrade.
- Snoek, M. (2003): The use and methodology of scenario making. *European Journal of Teacher Education*., Vol. 26, No.1, 9-19.
- Stewart, A., Healy, J. M. (1989): Linking individual development and social change. *American Psychologist*, vol. 44, no.1, 30-42.
- Zinn, J. (2008): Risk as discourse: interdisciplinary perspectives. *Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines*, Vol 4 (2): 106 – 124 Preuzeto /decembar 2011/ sa <http://cadaad.net/journal>.

Подаци о ауторима:

*Нада Половина, доктор психолошких наука, виши научни сарадник
Институт за педагошка истраживања, Београд,
npolovina@rcub.bg.ac.rs*

*Ана Весковић, психолог-мастер, асистент на Факултету спорта и
физичког васпитања, Универзитета у Београду,
ana.veskovic@fsfv.bg.ac.rs*

ФУНКЦИОНАЛНОСТ ПОРОДИЧНИХ СИСТЕМА И ВАСПИТНИ СТИЛ РОДИТЕЉА У ПОРОДИЦАМА СА АДОЛЕСЦЕНТИМА

Урадусе сагледава породично функционисање из системске перспективе, Апстракт при чему се указује на повезаност између образаца породичног функционисања и васпитног стила родитеља. Истраживање је организовано с циљем да се утврди повезаност између функционалности породичних система и васпитног стила родитеља. За утврђивање образаца породичног функционисања и васпитног стила родитеља коришћене су FACES и EMBU скала. Добијени резултати показују да већину узорка чине полуфункционални породични системи (58,2%), при чему је највише хаотичних породичних система. Када је реч о васпитном стилу родитеља, код мајки је на првом месту одбацујући васпитни стил, док је код очева на првом месту емоционална топлина, што такође указује на хаотичност у породичном функционисању. Резултати указују на потребу пружања подршке породици како би на адекватнији начин остваривала своју васпитну функцију. При конципирању одређених програма за породицу, треба имати у виду да су ранија истраживања показала да појединачно фокусиране интервенције, које су усмерене на родитељство, имају краткорочне ефекте и да су много адекватнији утицаји који се односе на функционисање читавог породичног система, што је и наш приступ у овом раду.

Кључне речи: функционалност породице, породична кохезивност, породична адаптабилност, системски приступ, васпитни стил родитеља.

FAMILY SYSTEM FUNCTIONALITY AND EDUCATIONAL STYLES OF PARENTS IN FAMILIES WITH ADOLESCENTS

The article considers family functioning from a systemic perspective, and tries to indicate to the relatedness between the patterns of family functioning and educational styles of parents. The research was aimed at the establishment of relatedness between the functionality of family systems and parental educational styles. The FACES and the EMBU scales were used to examine this relatedness. The obtained results show that the majority of families in the sample belong to semi-functional family systems (58.2%), among which the most numerous are chaotic family systems. Regarding parental educational styles, mothers predominantly prefer a rejecting educational style while emotional warmth holds the first position in the category of fathers - which also shows chaotic family functioning. The results indicate the need for support to families in order to enable them to perform their educational functions more adequately. When devising particular family programmes, one should bear in mind the findings of previous research which warn that individual interventions focused on parenthood have short

¹ marinam@filfak.ni.ac.rs

termed effects and that more adequate influence can be achieved if the whole family system is included, which is our approach in this article, too.

Keywords: *family functionality, family cohesion, family adaptability, systemic approach, parental educational style.*

ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ПОДРОСТКОВОЙ СЕМЬИ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ СТИЛЬ РОДИТЕЛЕЙ

Резюме *В статье предпринята попытка изучения функционирования семьи, вернее, попытка выяснения взаимосвязи между способом семейного функционирования и воспитательным стилем родителей. Для определения образца семейного функционирования и воспитательного стиля родителей использованы шкалы FACES и EMBU. Полученные результаты показывают, что доминируют полуфункциональные семейные системы (58,2%) и особенно - хаотичные семейные системы. Когда речь идет о воспитательных стилях родителей - у матерей первое место занимает отбрасывающий стиль воспитания, в то время как у отцов на первом месте - эмоциональная привязанность, а все это указывает на хаотичность в семейном функционировании. Согласно полученным результатам, для более успешного осуществления воспитательной роли, семье необходима соответствующая поддержка. При составлении соответствующих программ необходимо обратить внимание на исследования, в которых показано, как частичные вмешательства имеют кратковременные эффекты. Как показано в данной работе, более эффективным оказываются воздействия, которые регулируют функционирование целой семейной системы.*

Ключевые слова: *функциональность семьи, семейная когерентность, семейная адаптивность, системный подход, воспитательный стиль родителей.*

Функционалност породичних система из системске перспективе

Системски приступ породици уводи циркуларно разумевање појава у породичном систему, при чему се породица сагледава као систем чије су компоненте субсистеми који су у сталној интеракцији. Механизмом повратне спреге објашњавају се односи између делова система; појединац који живи у породици је члан породичног система на који мора да се адаптира. Веома је важно, сматра Минучин, да разумемо да појединац одговара на стресове који постоје у другим деловима породичног система, на које се адаптира, али и он може да знатно допринесе стресу осталих чланова система (Minuchin & Fishman, 1981). Свака породица временом развија обрасце интеракције који исцртавају скалу понашања чланова породице и олакшавају интеракцију међу њима. Потребна је функционална породична структура да би се испунили суштински задаци породице у подржавању индивидуализације уз истовремено пружање осећаја припадности и заједништва. У оквиру породичне интеракције, сматра Минучин, чланови поро-

дице стичу искуство са породичним исцртавањем мапе света и тако сазнају да су неке територије у оквиру породичног функционисања обележене са „ради како ти се свиђа“, неке са „настави уз опрез“, док су треће обележене са „стоп“, што значи да се иза те границе члан породице може сусрести са неким регулаторним механизмима породичног система. Поједини чланови породице тако спознају, на различитим нивоима, географски изглед њихове територије. Сваки члан породице зна шта је допуштено и тако, како каже Минучин, „испада да је породица као целина скоро попут једне животињске колоније – као ентитет који је компонован од различитих животних форми у коме сваки део ради за себе, где целину твори организам са више тела у коме је сваки део сам по себи један животни облик.“ (Minuchin & Fishman, 1981. p. 12). Када на овакав начин разумемо функционисање породичног система, онда нам је сасвим логично да постоји повезаност између образаца породичног функционисања и васпитних поступака родитеља. За наше даље разумевање овог проблема важно је проучавање и праћење образаца породичног функционисања. Један од модела праћења образаца породичног функционисања је Circumplex model брачног и породичног функционисања. Творац овог модела је Дејвид Олсон. Према Circumplex modelu, значајне димензије породичног функционисања су породична кохезивност и породична адаптабилност, односно флексибилност.

Према Олсону (Olson, 2000), породична кохезивност се односи на емоционалну повезаност чланова породице. Он сматра да постоје четири степена кохезивности: од необавезности (веома низак), преко одвојености (низак до умерен) и повезаности (умерен до висок) до умрежености (веома висок). Уравнотежени породични системи, одвојени и повезани, функционалнији су од осталих, сматра Олсон. Одвојени породични системи садрже одређену емотивну одвојеност, али она није тако екстремна као код необавезних система. Њима је такође битно да више свог времена проводе одвојено, али постоји и време проведено заједно, када се доносе заједничке одлуке и када се решавају брачни проблеми. Активности и интересовања су углавном различита, али постоје и нека заједничка. У повезаним породичним системима постоји осећање емотивне блискости и оданости брачном другу. Време проведено заједно битније им је од времена проведеног насамо. Нагласак је стављен на заједништво. Насупрот томе, сматра Олсон, неуравнотежени нивои кохезивности су на екстремима (врло ниски или врло високи). Необавезни породични системи често садрже екстремну емотивну одвојеност. Чланови ових породичних система веома мало се упуштају у односе са осталим члановима породице, па се код ових особа подстиче одвојеност и независност на рачун блискости и заједништва. За разлику од њих, умрежене породичне системе карактерише осећање екстремне емотивне бли-

скости, као и инсистирање на оданости. Појединци су веома зависни једни од других и у сталном су контакту. Постоји мањак личне издвојености, а приватни простор је сведен на минимум. Енергија ових појединаца је углавном фокусирана унутар породице и постоји врло мали број пријатеља и интересовања споља.

На основу сиркумплекс модела, веома висок степен кохезивности (умреженост) и веома низак степен кохезивности (необавезност) могу да представљају проблем за функционисање породичног система и остваривање васпитне функције породице. Нека истраживања су показала да је степен емоционалне блискости са родитељима веома значајан за психичко здравље адолесцената. Према наводима Фалчи (Falci, 2007), адолесценти чији родитељи показују наклоност, прихватање и подршку имају мање склоности ка анксиозности и депресији. Овде свакако треба напоменути да и породични системи који превише инсистирају на блискости могу имати негативан утицај на развој аутономије адолесцената.

Следећа димензија која је врло значајна за породично функционисање јесте породична адаптабилност, односно флексибилност. Према Олсону (Olson, 2000), породична флексибилност се односи на баланс између стабилности и промене. Специфични концепти који су овде укључени су: лидерство (контрола, дисциплина), стилови преговарања, расподела улога и правила међусобног понашања. Према Олсону, постоје четири степена адаптабилности који се крећу од ригидности (веома низак ниво), преко структуралности (низак до умерен), флексибилности (умерен до висок), до хаотичности (веома висок). Све до научних радова савремених теоретичара, породични потенцијал за промену био је минимализован. Породичним системима су потребне и стабилност и промена, а та способност промене, када се одвија у правом тренутку, одваја функционалне породице од оних других. Породични системи које карактерише структурални однос имају релативну демократију у којој постоји одређени степен договарања који укључује и децу. Улоге су стабилне, а повремено долази и до измене улога. Правила су стриктно наметнута, и постоје врло мале промене у њима. Породични системи које карактерише флексибилан однос имају подељено лидерство са демократским приступом у доношењу одлука. Договори су отвореног типа и активно укључују децу. Улоге су подељене и, када је то неопходно, до њихових промена долази врло лако. Правила се могу мењати и прилагодљива су различитим узрастима. Функционална флексибилност подразумева стабилност која се односи на присуство предвидивих и конзистентних правила, улога и обрасца интеракције. Функционална флексибилност подразумева постојање стабилне структуре и одређених ритуала, при чему постоји и могућност промене – адаптабилност, која подразумева прилагођавање промењеним околностима и развојним императивима у

оквиру породичних животних циклуса, нарочито у кризама. Функционалан породични систем омогућава одржавање стабилности, али и отвара могућности за прилагођавање одређеним животним околностима и потребама чланова породице. Неуравнотежени породични системи нагињу ка томе да буду или ригидног или хаотичног типа. Ригидни однос је однос где је једна особа главна, где она има висок степен контроле, договори су лимитирани пошто већину одлука намеће вођа. Правила се стриктно дефинишу и она се никада не мењају. Хаотичан однос је однос у коме је лидерство нестално или ограничено. Одлуке се доносе импулсивно и о њима се никада довољно не размисли. Улоге су нејасне и често се преносе са једног на другог члана. Хаотичне породичне системе карактерише дезорганизација и неконзистентност, улоге су нејасне и променљиве и нема јасних правила. За разлику од њих, у ригидним породичним системима је један члан доминантан, при чему нема преговора, улоге нису дефинисане, а правила су ригидна.

Функционалне породичне системе на димензијама адаптабилности и кохезивности карактерише тенденција ка стабилности, одржавању равнотеже, али и потреба за прилагођавањем одређеним животним околностима, као и постојање повезаности и одржавање релацијског заједништва које је негујуће и подржавајуће, али са поштовањем индивидуалних разлика, што пружа могућности за индивидуални развој и остваривање васпитне функције породице. Верујемо да се одређени васпитни стилови родитеља ослањају на обрасце породичног функционисања и да је веома значајно истражити евентуалну повезаност.

Васпитни стил родитеља

Интересовања за истраживање проблема васпитног стила родитеља почела су 30-тих година XX века у САД-у. Неки аутори сматрају да се најделотворнијим и најпродуктивнијим показао модел Шефера из 1959. године (Schaefer, 1959). Шефер је пошао од 32 аспекта бриге мајке према детету и факторским поступком их редуковао на две међусобно независне димензије васпитања: афективну димензију и димензију контроле. Афективна димензија представља емоционални однос родитеља према детету и омеђена је половима „топло“ и „хладно“ или одбијајуће и прихватајуће васпитање. Друга васпитна димензија, димензија контроле, приказује дозвољену психичку и физичку слободу и самосталност детета. Омеђена је половима „попустљиво“ и „ограничавајуће“ васпитање или аутономност и контрола. У афективној димензији за топло родитељско држање карактеристичан је прихватајући однос према детету, емоционална блискост између родитеља и детета и чешћа употреба поткрепљења као васпитног средства. За разлику од топлог, хладан родитељ је одбојан према детету, у емоционалном

односу преовлађује негативан тон, а чешће бирана васпитна средства су негативно поткрепљење и казна. У димензији контроле ограничавајуће васпитне поступке (на правила центрирано васпитање) примењују родитељи који постављају строга и јасна правила, захтеве и забране. Притом стална контрола осигурава придржавање тих правила, а адекватан режим поткрепљења доприноси учвршћивању пожељних (прописаних) облика понашања. Попустљив родитељ допушта детету више самосталности и слободу. Правила понашања се прописују и примењују флексибилно, узимајући у обзир ситуацију и особине личности детета. Комбинацијом екстремних тачака афективне и димензије контроле добијају се четири васпитна става: топло-попустљив, топло-ограничавајући, хладно-попустљив и хладно-ограничавајући васпитни став.

По узору на Шеферов инструмент намењен процени родитељског понашања, шведски истраживач Перис конструисао је ЕМБУ скалу, на основу које су Ариндел (Arrindell, 2005) и сарадници на вишем нивоу факторизације издвојили четири чиста фактора: одбацивање, презаштићавање, емоционалну топлину и фаворизовање детета. Према овом моделу, васпитни стил родитеља заснован на одбацивању подразумева такав облик родитељског понашања који одликује: директно, отворено кажњавање, одбацивање субјеката као индивидуе, непријатељство, омаловажавање, ускраћивање пажње према детету, његовом мишљењу и потребама, као и симболичко кажњавање (постиђивање, исмевање, критиковање недостатака и проблема пред другима, ускраћивање љубави, изолација). Васпитни стил родитеља заснован на презаштићивању одликује заштићивање детета, али на јустар и ауторитаран начин, релативно висок степен наметљивости, намера да се углавном зна шта дете ради, постављање високих стандарда успешности. Васпитни стил родитеља заснован на емоционалној топлини подразумева родитељско понашање које одликују: пружање топлине, љубави и пажње, пружање подршке субјекту у стварима које су за њега важне, без неповерења, помагање да реши проблеме на најбољи начин за њега, високо поштовање његовог мишљења, осећање субјекта да може да се ослони на родитеље и затражи помоћ, пружање интелектуалне стимулације. Васпитни стил родитеља заснован на фаворизовању субјекта подразумева такво понашање родитеља којим субјекту обезбеђују привилегован положај у односу на осталу децу у породици.

Функционалност породице и васпитни стил родитеља у породицама с адолесцентима

У фази животног циклуса породице с адолесцентом родитељи се сусрећу са веома значајним задацима чије разумевање омогућава њихово

решавање и адекватно функционисање породице. Задаци у овој фази животног циклуса породице односе се пре свега на повећану флексибилност родитеља у односу на све већу независност деце, при чему родитељи треба да задрже свој ауторитет и највише место у породичној хијерархији, али и да преговарају са децом око нових потреба деце. Адолесценти захтевају више слободе и независности, а породица треба да прати, даје подршку, усмерава и коригује одступања од неких правила и норми које су друштвено условљене. Због тога је и питање функционалности породице у овој животној фази веома значајно јер функционална породица ствара услове да адолесценција као критични период у развоју личности протекне без драматичних конфликта између родитеља и деце, а породица пружи адекватну подршку расту, развоју и сазревању. Успешно родитељство захтева велику флексибилност и способност да се препознају задаци који су променљиви у односу на узраст и развојни статус детета. Развојне и социјалне потребе тинејџера провоцирају родитељске норме, што често може да повећа притисак на вештине родитељства. Пред родитеље се постављају веома тешки задаци: морају да одрже баланс између дисциплиновања деце при неприхватљивом понашању и давања дозволе до ког степена тинејџери могу да истражују у свом свету. У периоду ране адолесценције, када се породични односи преуређују и рedefинишу, учесталост конфликта између родитеља и деце достиже највишу тачку, јер се ставови и гледишта деце све више разликују од родитељских (Place et al., 2007).

Са позиција системског приступа родитељско функционисање не може да се сагледа изван функционисања породичног система и образаца који у њему постоје, што имплицира да функционални породични системи стварају услове за адекватно родитељско функционисање. Васпитни стил родитеља се наслања на обрасце породичног функционисања и са њима чини својеврсну целину. То је свакако и разлог због којег верујемо да је значајно истражити повезаност између образаца породичног функционисања и васпитног стила родитеља.

Методолошки приступ проблему

Предмет овог истраживања се односио на утврђивање повезаности између функционалности породичног система и васпитног стила родитеља. У истраживању смо пошли од претпоставке да постоји повезаност између породичне функционалности и васпитног стила родитеља.

У истраживању је коришћена дескриптивна научноистраживачка метода, скалирање као истраживачка техника и као инструмент скала за процену породичне адаптабилности и кохезивности (FACES III, Olson,

Portner & Levi, 1985) и ЕМБУ скала за утврђивање васпитног стила родитеља (Perris, 1983).

Субјекти истраживања су били адолесценти, ученици II разреда гимназије, који су попуњавали упитнике о функционалности њихових породица и васпитном стилу њихових родитеља. Истраживањем је обухваћено 117 породица. У односу на структуру породице, већину узорка чине потпуне породице – 79,5%, непотпуних породичних система је било 15,4% и, на крају, 5,15% проширених породичних система. Сматрали смо да је важно презентовати структуру узорка према нивоу образовања родитеља (табела 1). Може се констатовати да је највише родитеља са завршеним факултетом, више од 50%, с тим што треба напоменути да у узорку има више факултетски образованих мајки.

Табела 1. Стручна спрема родитеља

стручна спрема родитеља	мајка		отац	
	f	f%	F	f%
основна школа	1	0,9%	0	0,0%
средња школа	44	38,3%	43	38,7%
виша школа	6	5,2%	5	4,5%
факултет	61	53,0%	56	50,5%
постдипломске студије	3	2,6%	7	6,3%
Укупно	115	100,0%	111	100,0%

Резултати истраживања и дискусија резултата

Када је реч о функционалности породичних система, на основу статистичке обраде резултата дошли смо до података да већину нашег узорка чине полуфункционални породични системи (58,2%), затим долазе функционални, уравнотежени породични системи (28,1%) и најмање је екстремних дисфункционалних породичних система (14,5%). Дисфункционалност је израженија на димензији адаптабилности, јер су веома чести хаотични породични системи (52,1%). Резултати су приказани у табели 2.

Може се констатовати да више од половине нашег узорка чине хаотични породични системи, што свакако указује на могуће проблеме у остваривању васпитне функције породице. Хаотичне породичне системе карактерише недостатак правила, сувише промена, што може да имплицира породичне системе у којима недостаје адекватна расподела обавеза, непостојање породичних ритуала, што свакако доприноси непостојању осећаја

сигурности који породица треба да пружи. У хаотичним породицама постоји проблем родитељског ауторитета и постављања правила, што адолесценте може да усмери ка девијантном понашању и малолетничкој делинквенцији, наркоманији или алкохолизму уколико је овај образац у комбинацији са недостатком емоционалне повезаности чланова породице. Недостатак правила, граница, реда, породичних ритуала показује да породица нема адекватну заштитну функцију. Тако Самероф и Фис (Sameroff & Fiese, 1992) наводе да је истраживање о повезаности породичних ритуала с осећањима сигурности и припадности породици показало да постоји значајна позитивна веза између привржености адолесцената породици и породичних ритуала, јер породични ритуали имају заштитну функцију. Адолесценти из оваквих породица су мање склони проблематичном понашању, што свакако указује на чињеницу да постојање породичних ритуала олакшава остваривање васпитне функције породице. У односу на нека ранија истраживања (Матејевић, 2009), може се констатовати да се проценат функционалних породичних система смањило са 33,9% на 28,1%, што доказује да транзиција и економска криза веома неповољно утичу на функционалност породица и да је неопходно да друштвена заједница покуша да пружи адекватнију подршку функционисању породице. Свака породица пролази кроз своју сопствену, унутрашњу транзицију која, када се укрсти са спољашњом транзицијом и економском кризом, може да буде веома проблематична за функционисање породице.

Табела 2. Дистрибуција образаца породичног функционисања према FACES

FACES III	Тотал	
	f	f%
хаотично необавезна	2	1,7%
хаотично одвојена	16	13,7%
хаотично повезана	28	23,9%
хаотично умрежена	15	12,8%
флексибилно необавезна	13	11,1%
флексибилно одвојена	11	9,4%
флексибилно повезана	16	13,7%
флексибилно умрежена	5	4,3%
структурално необавезна	2	1,7%
структурално одвојена	5	4,3%
структурално повезана	2	1,7%
структурално умрежена	1	,9%
ригидно одвојена	1	,9%
Укупно	117	100,0%

Када је реч о васпитном стилу мајки, на основу статистичке обраде резултата може се видети да је код мајки на првом месту васпитни стил заснован на одбацивању, док је код очева на првом месту васпитни стил заснован на емоционалној топлини (табела 3).

Табела 3. Дистрибуција васпитног стила мајки и очева

Васпитни стил родитеља	Н	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Одбацивање мајка	117	41,94	13,252
Презаштићивање мајка	117	32,49	7,753
Емоционална топлина мајка	117	38,05	7,235
Фаворизовани субјект мајка	117	8,69	3,377
Одбацивање отац	117	38,39	16,503
Презаштићивање отац	117	28,15	10,605
Емоционална топлина отац	117	39,25	12,730
Фаворизовани субјект отац	117	8,40	4,002

Ови резултати су прилично неуобичајени у односу на очекивања и обрасце у нашој култури, који подразумевају да је мајка извор нежности и топлине. У српској патријархалној култури улога мајке је подразумевала изразиту благост и љубав. Овај заштитнички став мајке према детету и њихов међусобни чврст савез разумљиви су, сматра Требјешанин, јер су жене као и мала деца имале прилично низак социјални статус у патријархалној култури. Да ли се резултати које смо добили могу повезати са процесом еманципације и другачијим позиционирањем жена у савременом друштву? Свакако треба имати у виду да већину нашег узорка чине факултетски образоване мајке, мада ми нисмо добили статистички значајну корелацију између стручне спреме и васпитног стила, ипак верујемо да постоји одређена веза. Резултати су, чини се, веома значајни и у односу на утицај који емоционално хладне мајке имају на развој детета. Истраживања показују да је одбацујући васпитни стил веома неповољан за развој адолесцената, тако истраживање Мариса и сарадника (Muris et al., 2000) показује да адолесценти који су склони анксиозности имају родитеље са одбацујућим васпитним стилем. Сличне резултате су добили и истраживачи Маркус и сарадници (Markus et al., 2003), где је такође утврђено да деца у основној школи са анксиозним реакцијама имају родитеље с одбацујућим васпитним стилем. Такође, резултати истраживања које је организовала Херба са сарадницима (Herba et al., 2008) показују да су адолесценти чији су родитељи преферирали одбацујући васпитни стил били склонији размишљању о суициду. Истраживање Ариндела и сарадника (Arrindell et al., 2005) указује на пове-

заност одбацујућег васпитног стила очева и мајки са високим неуротицизмом и ниским самопоштовањем адолесцената. Код одбацујућег понашања постоји дистанца између родитеља и детета, хладан родитељ је одбојан према детету, преовлађује негативан тон, а чешће бирана васпитна средства су негативно поткрепљење и казна, што свакако може да буде подстицај и за депресивне реакције адолесцената.

Уколико покушамо да резултате које смо добили сагледамо из релационе перспективе, онда је могуће да захтеве које мајке постављају у односу на школска постигнућа адолесценти доживљавају као одбацивање, а очеве који који су толерантнији у постављању захтева, можда и због мањег присуства у породичним интеракцијама, доживљавају као топлије и прихватајуће. Ови резултати на први поглед говоре о изокренутости улога у односу на српску патријархалну културу, па се можемо запитати да ли су транзициони токови довели и до стварања нових модела или се хаотичност у друштву рефлектује на породицу кроз хаотичност у односу на породичне улоге и васпитни стил родитеља? Свакако би требало узети у обзир утицај друштвеног контекста и резултате сагледати у односу на егзистенцијалне проблеме с којима се породице сусрећу, повезати их с општом несигурношћу кроз које многе породице пролазе. Можемо побројати бројне разлоге у контексту тумачења ових резултата, али свакако треба нагласити потребу породице за адекватнијом друштвеном подршком, како би била у стању да остварује своју васпитну функцију на адекватан начин.

Циљ нашег истраживања је био да се утврди повезаност између образаца породичног функционисања и васпитног стила родитеља. Наши резултати показују да не постоји статистички значајна корелација између одређених образаца породичног функционисања и васпитног стила родитеља, али да постоји статистички значајна негативна корелација између димензије кохезивности и васпитних стилова заснованих на одбацивању и емоционалној топлини родитеља. Пирсонов коефицијент корелације показује да постоји статистички значајна негативна корелација између кохезивности породице и одбацивања мајке ($r = -0,220, p < 0.05$) и емоционалне топлине мајке ($r = -0,222, p < 0.05$). Такође, постоји статистички значајна негативна корелација између кохезивности породице и одбацивања оца ($r = -0,241, p < 0.01$) и емоционалне топлине оца ($r = -0,221, p < 0.05$). Ове резултате можемо боље да разумемо уколико их упоредимо са резултатима неких ранијих истраживања. Тако Половина (Половина, 2007) наводи резултате Бранка Гачића и сарадника који показују да повећање кохезије у ствари указује на повећање псеудокохезије као привременог облика функционисања у оквиру стратегија преживљавања у ситуацијама нестабилности, неизвесности и непредвидљивости. Ако кохезивност нема значење заједништва и

посвећености породици, већ је више присутна еволуционистички као удруживање у кризним ситуацијама, као збијање редова, онда је могуће разумети постојање ових корелација. Ови резултати такође указују на проблеме са којима се сусрећу породице у оквиру различитих стратегија преживљавања.

Закључак

Циљ овог рада био је да се утврди повезаност између васпитног стила родитеља и образаца породичног функционисања у породицама с адолесцентима. Оно што је ово истраживање показало, а што сматрамо веома важним јесте да је у суштини потврђено да се васпитни стил родитеља ослања на обрасце породичног функционисања, односно на функционалност породице, у полуфункционалним породицама и родитељско функционисање је проблематично. Како смо претходно констатовали, дисфункционални обрасци породичног функционисања имплицирају неадекватност у родитељском функционисању, што су резултати нашег истраживања потврдили, будући да је код мајки најзаступљенији одбацујући васпитни стил, а да је код очева на другом месту. Резултати указују на неопходност одређених интервенција у породичним системима. Поставља се питање да ли би појединачно фокусиране интервенције усмерене на родитељство деловале само на родитељско функционисање или би постојали и генерални ефекти који би се односили на функционисање породице. Резултати истраживања које је организовао Плеис са сарадницима (Place et al., 2007) показују да интервенције које су усмерене на модел родитељства не могу много да утичу на преовлађујући модел функционисања породице, што објашњава зашто програми родитељства који су у почетку успешни не показују довољно дуго ефекте. Ови резултати показују да фокусирање на јачање родитељских вештина треба да буде замењено сагледавањем породичних односа и образаца породичног функционисања, како би ефекти интервенције били адекватнији. Утицаји на породични систем и у оквиру њега на родитељски субсистем би свакако били адекватнија интервенција. Програми намењени породици су права реткост у нашој заједници, тако да би свакако требало радити на конципирању програма који би били усмерени на функционалност породичног система и васпитни стил родитеља.

Напомена: Рад је део макропројекта 179074 који је финансиран од стране Министарства за науку и технолошки развој

Литература

Arrindell, W. A., A. Akkerman, N. Bagés, L. Feldman, V. E. Caballo, T. P. S. Oei, B. Torres, G. Canalda, J. Castro, I. Montgomery, M. Davis, M. G. Calvo, J. A. Kenardy, D. L. Palenzuela, J. C.

- Richards, C. C. Leong, M.A. Simón, F. Zaldívar (2005): The Short-EMBU in Australia, Spain, and Venezuela, *European Journal of Psychological Assessment*; Vol. 21(1), 56–66.
- Herba, C. M., R. F. Ferdinand, T. Stijnen, R.Veenstra, A. J. Oldehinkel, J. Ormel, F. C. Verhulst (2008): Victimization and suicide ideation in the TRAILS study: specific vulnerabilities of victims, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49:8, 867–876.
- Falci, Ch. (2006): Family structure, closeness to residential and nonresidential parents, and psychological distress in early and middle adolescence, *The Sociological Quarterly*, 47, 123-146.
- Матејевић, М. (2009): Функционалност породица студената и склоност ка алкохолизму и наркоманији, *Студенти, секс и дрога, Зборник радова*, Центар за научна истраживања САНУ и Универзитет у Нишу, 149-160.
- Muris, P., C. Meesters, H. Merckelbach, P. Hülßenbeck (2000): Worry in children is related to perceived parental rearing and attachment, *Behaviour Research and Therapy*, 38, 487-497.
- Markus, Th M., E. Lindhout, F. Boer, T. H. G. Hoogendijk, W. A. Arrindell (2003): Factors of perceived parental rearing styles: the EMBU-C examined in a sample of Dutch primary school children, *Personality and Individual Differences*, Vol. 34, 503-519.
- Minuchin, S. & H. C. Fishman (1981): *Family therapy Techniques*, Harvard University Press.
- Olson, D. H. (2000): Circumplex Model of Marital and Family Systems, *Journal of Family Therapy*, 22, 144 – 167.
- Place, M., R. Barker, J. Reynolds (2007): The impact of single focus interventions on family functioning, *Journal of Childrens Services*, vol. 2, 48-57.
- Половина, Н. (2007): Системска анализа сарадње породице и школе, *Сарадња породице и школе*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 91-114.
- Schaefer, E. S. (1959): A Circumplex model for maternal behavior, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 59, 226-235.
- Sameroff, A. J., B. H. Fiese (1992): Family Representation of Development; in: Sigel I. E. (ed.) *Parental Belief systems: The Psychological consequences for children* (2.ed.) LEA Hillsdale, New Jersey.
- Требјешанин, Ж.(1991): *Представе о детету у српској култури*, СКЗ, Београд.

Подаци о аутору:

Марина Матејевић, доктор педагошких наука. На филозофском Факултету у Нишу предаје Породичну педагогију, Општу педагогију, Теорије интелектуалног васпитања.
marinam@filfak.ni.ac.rs

ПОРЕЂЕЊЕ ЕФЕКТА САМОСТАЛНЕ КОНСТРУКЦИЈЕ ФОРМАЛНИХ ОПЕРАЦИЈА И АСИМЕТРИЧНЕ ВРШЊАЧКЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ НА ЊИХОВ РАЗВОЈ

Апстракт Испитивана је улога самосталне конструкције формалних операција и асиметричне вршњачке интеракције у развоју тог облика мишљења. Комбиновани су Пијажеов приступ и приступ Виготског, што је омогућило боље сагледавање испитиваног проблема. Пијаже наглашава улогу активности јединке, али и вршњачке интеракције, у развоју логичког мишљења. Виготски указује на важност когнитивне асиметрије партнера у интеракцији, чиме је обogaђено испитивање улоге вршњачке интеракције у когнитивном развоју. Задатак истраживања је да одговори на пет питања: 1. Да ли је могуће подстицати развој формалних операција; 2. Какви су резултати поређења ефеката самосталне конструкције формалних операција и асиметричне вршњачке интеракције на њен развој; 3. Има ли ефеката у зони наредног развоја (ZNR); 4. Какви су ефекти на ученике различитих узраста; 5. Какве су импликације за наставу. Истраживање је експериментално и састојало се од претеста, интервенције (решавање задатака у асиметричним дијадама и самостално решавање) и посттеста. Учествовали су ученици шестог и осмог разреда из Београда. Резултати показују да асиметрична вршњачка интеракција утиче на развој формалних операција, али да је могућа и самостална конструкција ове форме мишљења. Оба фактора делују у ZNR, и то у једнакој мери. То се дешава само код старијих ученика. Дискутоване су импликације добијених налаза за наставу која би подстицала развој формалних операција.

Кључне речи: формално-операционално мишљење, самостална конструкција, асиметрична вршњачка интеракција

COMPARING THE EFFECTS OF INDIVIDUAL CONSTRUCTION OF FORMAL OPERATIONS AND ASYMMETRIC PEER INTERACTION ON THEIR DEVELOPMENT

Abstract Our research dealt with the role of independent construction of formal operations and asymmetric peer interaction in the development of this form of thinking. We combined Piaget's and Vygotsky's approaches, which provided a fuller view on the problem under study. Piaget stresses not only the role of the individual but also of peer interactions in the development of logical thinking, while Vygotsky indicates the importance of cognitive asymmetry of partners in interaction, which enriches the study of the role peer interaction plays in cognitive development. Our research focused on five questions: 1. Is it possible to stimulate the development of formal operations? 2. What are the results of the comparison of the effects of independent construction and peer inter-

¹ istepano@f.bg.ac.rs

actions on the development of formal operations? Are there any effects in the zone of subsequent development (ZSD)? 4. What are the effects of each upon students of various age? 5. Are there any implications for teaching? The research had a form of an experiment and included a pre-test, intervention (solving tasks in asymmetric dyads and individually), and a post-test. The examinees were students of the sixth and eighth grades of an elementary school in Belgrade. The results show that asymmetric peer interaction affects the development of formal operations, but also that individual construction of this type of thinking is possible. Both factors acted in the ZSD with equal strength but only in senior students. The paper also discusses some implications for teaching that can be derived from the research results and which can stimulate the development of formal operations.

Keywords: formal-operational thinking, independent construction, asymmetric peer interaction.

СОПОСТАВЛЕНИЕ ВЛИЯНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ КОНСТРУКЦИИ ФОРМАЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ И АСИММЕТРИЧНОЙ ИНТЕРАКЦИИ НА РАЗВИТИЕ СВЕРСТНИКОВ

Резюме *Исследуется роль самостоятельного конструирования формальных операций и асимметричной сверстнической интеракции в развитии данной формы мышления. Комбинируются подходы Пиаже и Выготского, что способствует лучшему изучению исследуемой проблемы. Пиаже подчеркивает не только роль активности индивида, но и роль сверстнической интеракции в развитии логического мышления. Выготский указывает на важность когнитивной асимметрии партнеров интеракции, что расширяет и углубляет исследования сверстнической интеракции в когнитивном развитии. Данное исследование пытается ответить на следующие вопросы. 1. Возможно ли оказывать влияние на развитие формальных операций? 2. Каковы результаты сопоставления эффектов самостоятельной конструкции формальных операций и асимметричной сверстнической интеракции на ее развитие? 3. Существуют ли эффекты в зоне последующего развития? 4. Как это отражается на учеников различного возраста? 5. Как это отражается на процесс обучения? Исследование имеет экспериментальный характер, состоит из констатирующего теста, интервенции (выполнение заданий в асимметричных диадах и самостоятельно) и итогового теста. Участвовали ученики шестого и восьмого классов основной школы из Белграда. Результаты показывают, что асимметричная сверстническая интеракция влияет на развитие формальных операций, однако возможна и самостоятельная конструкция данной формы мышления. Оба фактора влияют на зону последующего развития в одинаковой мере. Это характерно только для учеников старшего возраста. Обсуждаются импликации полученных результатов на развитие формальных операций в процессе обучения.*

Ключевые слова: формально-операционализированное мышление, самостоятельная конструкция, асимметричная сверстническая интеракция.

Увод

Формално-операционално мишљење развија се у адолесценцији и представља финални стадијум у Пијажеовој теорији когнитивног развоја. Његове дефинишуће карактеристике су: пропозиционално мишљење, раздвајање реалног од могућег, хипотетичко-дедуктивно резонување, комбинаторика и одвајање форме од садржаја. У Пијажеовим раним радовима со-

цијална средина је најважнији фактор развоја мишљења (Piaget, 1923/2002; 1924/1999). Након открића сензомоторне интелигенције, Пијаже мења став о улози социјалне интеракције, тако да самостална активност детета и уравнотежавање постају кључни генератор развојних промена. Упркос важности коју добија активност субјекта, он и даље говори о нужности социјалне интеракције за развој формалних операција (Степановић, 2007), поготово оне међу вршњацима (Степановић, 2010). Пијажеово интересовање за вршњачку интеракцију инспирисало је његове следбенике да емпиријски испитују њене ефекте на когнитивни развој. То је подстакло и виготскијански оријентисане ауторе, претежно усмерене на проучавање интеракције одрасли–дете, да крену да се баве вршњачком интеракцијом. Њихов посебан допринос огледа се у наглашавању разлике у интелектуалном нивоу вршњака чиме се остварују услови за деловање компетентнијег вршњака у зони наредног развоја партнера нижих компетенција. У последње време долази до приближавања два приступа, што је допринело свеобухватнијем разумевању улоге вршњачке интеракције у интелектуалном развоју и њеног места у настави.

Проблем

Када је реч о образовном контексту, истраживачи у оквиру Пијажеовог приступа су се првенствено бавили конкретно-операционалним мишљењем. Међутим, налази о „кашњењу“ формалних операција у односу на узраст на коме би, према схватању Пијажеа, требало да се јаве подстакли су и њега и његове следбенике да дискутују о улози социјалне средине, поготово образовања, у конструкцији овог облика мишљења. Кун (Kuhn, 1988) истиче да је неопходно дубље разумевање унутрашњих и спољашњих фактора који утичу на развој формалних операција, као и анализа аспеката образовног процеса који воде развоју различитих компетенција својствених овом стадијуму. Вебова разматра потенцијалне импликације налаза о малом проценту адолесцената који достижу стадијум формалних операција за образовни процес, пре свега истичући улогу вршњачке интеракције. Она наводи неколико разлога због којих је вршњачка интеракција важна за развој формалних операција и зашто је треба укључити у наставу: (1) ученици су склони да се заинтересују за оно што чине њихови вршњаци; (2) вршњаци могу служити као модели, али и као инструктори када је реч о вештинама које треба стећи; (3) пошто су вршњаци на сличном нивоу когнитивног развоја, њихова објашњења могу бити разумљивија од објашњења која дају одрасли; (4) када ученици различитих нивоа когнитивних способности дискутују о неком проблему, то може довести до нових увида код оних чије су способности на нижем нивоу; (5) напреднији ученици такође могу

профитирати из такве интеракције, тако што ће пратити властите мисаоне процесе и што ће њихове идеје постати јасније и боље концептуализоване (Webb, 2001, стр. 96).

Ипак, истраживања која се баве подстицањем формално-операционог мишљења нису бројна. Њихов концепт најчешће подразумева интервенцију у којој, за разлику од контролне, експериментална група добија неку врсту помоћи (од испитивача или наставника). Према мени доступној литератури, у само два истраживања поређени су ефекти самосталног решавања задатака и решавања задатака у пару са вршњаком на развој формалних операција. У једном је самостална конструкција била једнако успешна као и вршњачка интеракција (Dimant & Bearison, 1991), док је у другом вршњачка интеракција имала бољи ефекат на развој формално-операционог мишљења (Tudge et al., 1996).

Уколико анализирамо учења Пијажеа и Виготског, из њих се могу извести одређене предикције у погледу успешности деловања самосталне конструкције и вршњачке интеракције на развој формалног мишљења. Поменуто је да је у каснијим радовима Пијаже говорио о активности јединке као о кључном фактору развоја, али и да је тврдио да је за формирање структуре формалних операција нужна социјална размена. Под њом он пре свега подразумева вршњачку интеракцију, пошто у том односу нема принуде и неравноправности, као у односу детета и одраслих. Вршњачка интеракција је равноправан и реципрочан однос, чиме се остварују предуслови за конструктивну размену аргумената и координирање различитих гледишта, што је веома важно за развој логичког мишљења (Piaget, 1941/1999). Из тога се може извести закључак да би, по Пијажеу, самостална конструкција (уколико доведе до уравнотежавања) и вршњачка интеракција (која води усаглашавању различитих перспектива) могле довести до развоја формално-операционог мишљења. Теорија Виготског је релевантна за проблем овог рада из три разлога. Прво, систем појмова као завршни ступањ развоја мишљења има многобројне сличности са Пијажеовим концептом формалних операција (Степановић, 2007). Друго, Виготски је указао на значај међусобне разлике партнера у погледу когнитивних компетенција, а овај рад се бави проучавањем ефеката асиметричне вршњачке интеракције. Треће, иако је био фокусиран на интеракцију одрасли–дете, сам Виготски (1996) помиње да и интеракција вршњака може бити генератор развојних промена уколико постоји разлика у компетенцијама. Његови следбеници су у новије време проширили опсег својих истраживања и на вршњачку интеракцију. Дакле, на основу теорије Виготског могло би се предвидети да асиметрична вршњачка интеракција може допринети развоју апстрактног логичког мишљења, као што су формалне операције, али да то не важи и за самосталну конструкцију. Поред тога, релевантан је и појам зоне наредног

развоја (ZNR), који потиче из теорије Виготског, пошто је важно утврдити да ли самостална конструкција и асиметрична вршњачка интеракција имају само мотивационо дејство на развој формалних операција или ова два фактора делују и у ZNR, тј. доводе до развојних промена.

У контексту свега што је поменуто може се рећи да је проблем испитивања деловања самосталне конструкције и асиметричне вршњачке интеракције на развој формално-операционалног мишљења релевантан и са теоријског и са практичног становишта. Са теоријског становишта, доприноси провери предикција које следе из две водеће теорије когнитивног развоја. Поред тога, истраживање овог проблема обогатиће фондус знања о факторима који делују на развој формално-операционалног мишљења. Практична страна тиче се потенцијалне примене резултата истраживања у школској пракси. Пре свега се мисли на испитивање могућности комбиновања знања из два водећа приступа у развојној психологији и њихово коришћење за унапређење наставе, као и на конкретне импликације резултата о деловању самосталне конструкције и асиметричне вршњачке интеракције на изградњу система знања током образовног процеса.

Циљ истраживања

Циљ овог истраживања се може формулисати преко следећих истраживачких задатака:

- Испитати да ли је могуће подстицати развој формално-операционалног мишљења.
- Упоредити ефекте самосталне конструкције формалних операција и деловања асиметричне вршњачке интеракције на њихов развој.
- Испитати да ли ова два фактора делују у зони наредног развоја и колики је опсег њиховог деловања у њој.
- Посматрати претходна три проблема у контексту два различита узраста ученика.
- Извести импликације добијених резултата за школску праксу и могуће начине подстицања формалних операција у настави.

Метод

Субјекти - Узорак је пригодан и чини га 316 ученика из шест одељења шестог (152 ученика) и шест одељења осмог разреда (164 ученика) две београдске основне школе.

Процедура - Истраживање је било експерименталног типа и састојало се из претеста, интервенције и посттеста. Претест и посттест трајали су по један школски час и обухватили су све ученике у одељењу. У *претесту*

испитаници су решавали тест формално-операционалног мишљења BLOT (Bond's Logical Operations Test). На основу резултата претеста одабрани су ученици истог пола који ће чинити асиметричне дијаде и две контролне групе, тако да су формиране четири групе: (1) прва експериментална група E1 (n=47) - чланови дијаде нижих компетенција који су током интервенције решавали задатке са својим компетентнијим вршњацима из групе E2; (2) друга експериментална група E2 (n=47) - чланови дијаде виших компетенција, који су за тачно одређени износ (1.5 логит јединице) постигли бољи резултат на претесту од својих партнера; (3) прва контролна група K1 (n=41) - ученици уједначени по постигнућу на претесту са члановима дијада нижих компетенција (E1), који су самостално решавали задатке током интервенције и (4) друга контролна група K2 (n=40) - ученици уједначени по постигнућу на претесту са члановима дијада нижих компетенција (E1), као и група K1, али који нису чинили ништа током интервенције. Ученици који нису били сврстани ни у једну од наведених група означени су као „остали“. Након седам дана уследила је фаза *интервенције*. Као што је поменуто, током ње чланови дијаде (чланови група E1 и E2) су у пару решавали задатке за вежбање, прва контролна група (K1) је самостално решавала задатке за вежбање, док друга контролна група и „остали“ ученици нису чинили ништа. Смисао увођења друге контролне групе (K2) лежи у могућности да се поређењем резултата група E1, K1 и K2 (уједначених по постигнућима на претесту) установи да ли ученици који су радили у пару са компетентнијим вршњаком показују исте резултате на посттесту као и они који су то чинили индивидуално, пошто резултати групе K2 могу бити приписани искључиво спонтаним променама. За вежбање је предвиђено пет задатака из паралелне верзије теста BLOT (конструисане за потребе овог истраживања) који су одабрани тако да ниједан од тих задатака у претесту није решио члан дијаде нижих компетенција, а његов компетентнији партнер је решио свих пет. Захваљујући примени теорије ставског одговора (TSO), која на истој скали приказује способности испитаника и тежину задатака (више о овој техници видети у Степановић, 2007), било је могуће одабрати задатке за вежбање тако да четири од пет задатака буду у зони наредног развоја (ZNR) члана дијаде нижих компетенција, а један у зони његовог актуелног развоја (ZAR). Бирањем задатака из ZAR и ZNR могуће је установити да ли се евентуално напредовање на посттесту дешава у ZNR или само у ZAR, што има значаја и за интерпретацију деловања самосталне конструкције и асиметричне вршњачке интеракције. Паровима који су решавали задатке дато је упутство да заједнички решавају задатке, договоре се око тачног решења и образложе свој одговор експериментатору. Задаци за вежбу за ученике контролне групе K1 били су одабрани по истом принципу као и за

испитанике групе E1, односно за парове. То значи да су ученици из групе K1 решавали током интервенције пет задатака из паралелне верзије теста BLOT које нису тачно решили на претесту, четири из ZNR и један из ZAR. Месец дана након интервенције уследио је *посттест*. Ученици су поново решавали оригинални BLOT тест.

Инструменти - У претесту и посттесту коришћен је оригинални BLOT тест, изведен из Пијажеове теорије, којим се испитују рани облици формално-операционалног мишљења. То је тест вишеструког избора са 35 задатака који тестирају све бинарне операције, све трансформације у оквиру групе четири трансформације познатије као група INCR (пошто се односи на комбиновање четири операције: I - инверзија, N - негација R - реципроцитет, C - корелација) и све формално-операционалне шеме (видети више о тесту у Степановић, 2007). Поред оригиналне верзије, у фази интервенције коришћена је и паралелна верзија конструисана за потребе овог истраживања.

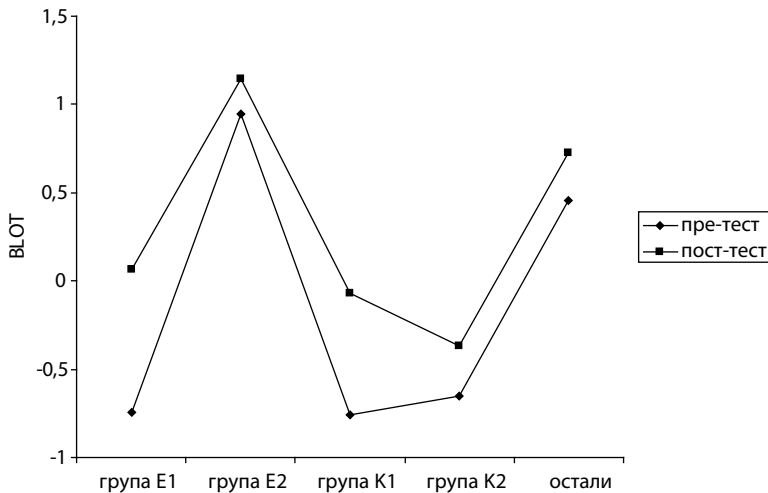
Технике за обраду података – Скорови ученика на тесту и посттесту изражени су у логит јединицама пошто је, као што је већ поменуто, коришћена TSO. За поређење постигнућа испитаника из група E1, K1 и K2 коришћена је мултиваријантна анализа варијансе MANOVA.

Резултати и дискусија

MANOVA показује да је значајна интеракција групе и разлика постигнућа на посттесту и претесту ($F(311,4) = 3.83, p < 0.01$, Вилксова ламбда=0.953), што значи да су различите групе напредовале у различитој мери од претеста до посттеста.

Највише су напредовали чланови асиметричних дијада из групе E1 и они који су током интервенције самостално решавали задатке (K1). Мање су напредовали испитаници друге контролне групе (K2), и то у сличној мери као и испитаници названи „остали“, што је логично пошто ни они нису ништа радили током интервенције. Најмање су напредовали компетентнији чланови дијаде (E2). Главни ефекти групе ($F(4)=26.006, p < 0.01$) и разлике у постигнућима испитаника на посттесту и претесту ($F(1)=47.341, p < 0.01$, Вилксова ламбда=0.868) статистички су значајни. То говори да постоје разлике међу групама без обзира на њихов напредак на посттесту у односу на претест, што је и природно будући да су испитаници у групу E2 бирани тако да имају више компетенције у односу на испитанике групе E1. Значајан главни ефекат за разлике на посттесту и претесту говори о томе да постоји општи напредак на посттесту у односу на претест, независан од група којима испитаници припадају и нађене интеракције.

Графикон 1: Постигнућа различитих група испитаника на претесту и посттесту

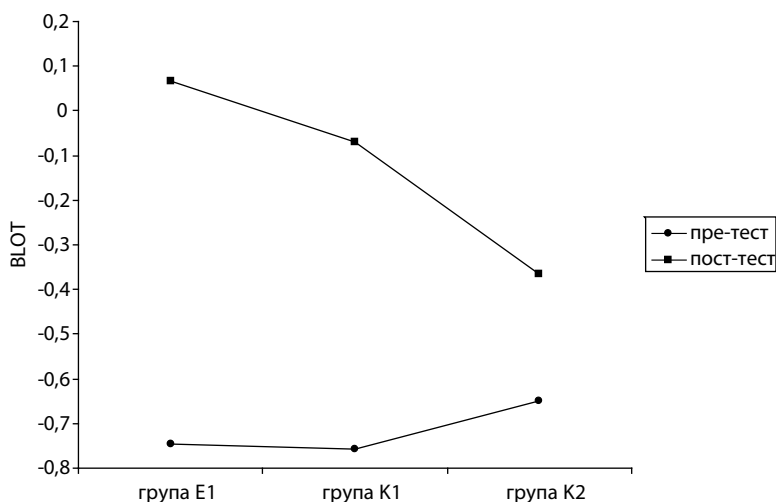


Најизразитије напредовање група E1 и K1 на посттесту говори о томе да је могуће утицати на развој формално-операционалног мишљења, што је важно са теоријског и практичног становишта (о чему ће речи бити касније када буду разматране импликације по наставу). Поменуто је да је Кунова (Kuhn, 1988) говорила о важности идентификовања унутрашњих и спољашњих фактора овог облика мишљења како би током наставе он могао бити систематски подстицан. Будући да нема много истраживања која су се бавила овим проблемом, добијени налази су важни пошто емпиријским путем идентификују факторе који делују на развој формалних операција, и отварају пут за нова продубљенија истраживања њиховог деловања.

Предмет интересовања овог истраживања су групе E1 и K1 које су биле уједначене по постигнућима на претесту, а разликовале су се по томе што су испитаници из групе E1 током интервенције решавали задатке са компетентнијим вршњаком, док су испитаници из групе K1 самостално решавали задатке. Интересантно је пратити постигнуће ових група на посттесту и установити да ли је интервенција имала утицаја. Да бисмо то сазнали, као што је већ поменуто, уведена је друга контролна група K2. MANOVA поступак помоћу кога су упоређене три групе (E1, K1, K2) показује да је интеракција групе којој испитаници припадају и разлика постигнућа на посттесту и претесту статистички значајна ($F(2,125) = 4.109$, $p < 0.01$, Вилксова ламбда = 0.938). То значи да је напредак три групе на посттесту различит. Значајан је и главни ефекат разлике у постигнућима на посттесту

и претесту ($F(1)=57.278$, $p<0.01$, Вилксова ламбда = 0.686), што говори о општем напретку на посттесту који је остварен независно од поделе испитаника у групе и добијене интеракције.

Графикон 2: Постигнућа група Е1, К1 и К2 на претесту и посттесту



Табела 1: Резултати група Е1, К1 и К2 на претесту и посттесту

Група	Број испитаника	Просечно постигнуће	Стандардна девијација
Претест			
Е1 – члан пара нижих компетенција	47	-0.7469	0.42543
К1 – самостално радили	41	-0.7573	0.55173
К2 – ништа нису радили	40	-0.6497	0.62742
Посттест			
Е1 – члан пара нижих компетенција	47	0.0670	0.90603
К1 – сами радили	41	-0.0699	0.92592
К2 – ништа нису радили	40	-0.3664	1.20543

Доњу линију на графикону 2. (која представља просечна постигнућа три групе на претесту) треба третирати као равну линију будући да су групе биле уједначене по постигнућима на претесту, о чему сведочи и изостанак главног ефекта групе. Уочава се да је разлика у просечном постигнућу на

претесту и посттесту код група E1 и K1 изразитија него разлика код групе K2, што говори о томе да је интервенција имала ефекта и да су групе E1 и K1 више напредовале на посттесту него K2. У табели 1. је приказан тај напредак. Напредак група E1 и K1 је сличан пошто је група E1 у просеку напредовала за 0.8 јединица, а група K1 за 0.7 јединица. Напредак ових група је израженији у односу на напредак групе K2, који у просеку износи 0.3 јединице.

Додатне анализе показују да нема статистички значајних разлика између група E1 и K1 када је у питању напредовање на посттесту, из чега се може извести закључак да су самостална конструкција и асиметрична вршњачка интеракција имале подједнак ефекат на развој структуре формалних операција. Овај налаз је у складу са неким истраживањима формалних операција (Dimant & Bearison, 1991), али и са истраживањима других облика мишљења (Јовановић и Baucal, 2007).

Дакле, показало се да се подстицање логичког мишљења код ученика остварује и кроз самостално вежбање задатака и у интеракцији са компетентнијим вршњаком. То је резултат који је у складу с обема водећим развојним теоријама, мада нешто више одговара становишту Пијажеа, будући да по њему оба фактора могу бити подстицајна, док код Виготског то важи само за асиметричну интеракцију. Налаз о подстицајности асиметричне вршњачке интеракције и за више форме мишљења представља емпиријску потврду да социјална интеракција, у виду асиметричне вршњачке интеракције, има важну улогу у когнитивном развоју. То је значајно и за Пијажеов и за социокултурни приступ, пошто су се ови приступи веома приближили на пољу проучавања вршњачке интеракције и њене улоге у когнитивном развоју. Поред тога, у контексту мојих претходних радова (Степановић, 2007), овај резултат представља још један прилог бољем разумевању природе социјалних фактора који могу обликовати развој формалних операција.

Урађене су и анализе које треба да укажу да ли се напредак група E1 и K1 дешава у зони наредног развоја (ZNR) или само у зони актуелног развоја (ZAR). Прво ћемо погледати како су испитаници група E1 и K1 решавали задатке које су вежбали током интервенције на посттесту и јесу ли напредовали на њима у односу на претест. У обзир су узета само четири задатка из ZNR, док је из анализе искључен пети задатак из ZAR. Поменуто је да испитаници из групе E1 на претесту нису тачно решили ниједан од задатака које су вежбали са компетентнијим вршњаком. Исто је важило за испитанике групе K1 који су вежбали самостално. За групу E1 и K1 утврђено је колико су задатака из ZNR, које су вежбали током интервенције, успешно решили на посттесту. Тај број се могао кретати од 0 до 4, пошто у анализу није ушао задатак који се налазио у ZAR. Т-тест за поновљена мерења за испитанике који су током интеракције решавали задатке у пару са компе-

тентнијим вршњакoм (E1) показао је да су на посттесту решили у просеку 2,8 од 4 задатка ($SD=1.2$ задатка) из ZNR који су били предмет вежбе, и да су знатно напредовали у односу на претест ($t=15.330$, $df=42$, $p<0.01$). Исти тест за испитанике K1 групе је показао да су они на посттесту у просеку решили 2,6 од 4 задатака ($SD=1.3$ задатка), као и да су знатно напредовали у односу на претест ($t=12.488$, $df=36$, $p<0.01$). Урађена је и анализа варијансе како би се утврдило да ли је било значајних разлика између испитаника групе E1 и K1 у броју успешно решених задатака из ZNR које су вежбали током интервенције, али разлике нису нађене.

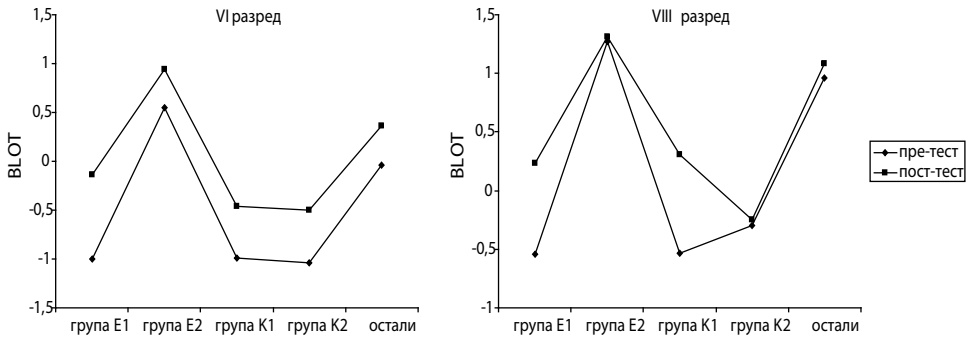
Поред тога, праћено је постигнуће испитаника из група E1 и K1 на осталим задацима који се налазе у зони наредног развоја. У овој анализи број решених задатака из ZNR на претесту није био једнак нули будући да се дешавало да испитаници успешно реше неке од тих задатака. Важно је било утврдити да ли се напредак у ZNR задацима своди на напредак у задацима који су вежбани током интервенције или се може говорити о некој врсти трансфера и ширег напретка. Зато је за сваког испитаника (из група E1 и K1) израчунат број ZNR задатака које је успешно решио на посттесту, без задатака који су вежбани, па је тај број задатака упоређен са бројем успешно решених задатака на претесту. Поново су урађени Т-тестови поновљених мерења за обе групе и они нису показали статистички значајне разлике у постигнућу на ZNR задацима на претесту и посттесту. То показује да је напредовање у ZNR код група E1 и K1 ограничено на задатке вежбане током интервенције.

Резултати показују да деловање самосталне конструкције и асиметричне вршњачке интеракције постоји и у зони наредног развоја. То је веома важно јер показује да су се развојне промене заиста десиле и да се ефекат ова два фактора не може свести на мотивационо дејство. Ипак, ефекти самосталне конструкције и асиметричне вршњачке интеракције на развој формалних операција су ограничени на задатке које су ученици вежбали током интервенције. Сличне резултате су добили и Јовановић и Ваусал (2007) приликом решавања Равенових прогресивних матрица. Непостојање трансфера може бити приписано краткорочности саме интервенције, па су неопходна додатна истраживања, са дуготрајнијом интервенцијом, која би показала да ли трансфер заиста постоји.

Испитивано је и да ли постоје разлике у ефекту интервенције на два узраста. То је значајно и због тога што млађи узраст ученика (VI разред) одговара периоду јављања формално-операционалног мишљења, док се на старијем може говорити о нешто стабилнијој структури формалних операција. MANOVA поступак урађен на млађем узрасту показује да не постоји интеракција групе и напретка на посттесту, што значи да између различитих група не постоји разлика у напредовању на посттесту. Код старијих

испитаника интеракција групе и напретка на посттесту је статистички значајна ($F(159,4)=3.288$, $p<0.01$, Вилксова ламбда=0.924) што показује да испитаници различитих група у различитој мери напредују на посттесту. Код осмака су, поред интеракције, значајни и главни ефекти фактора групе ($F(4)=15.875$, $p<0.01$) и разлика у постигнућима испитаника на посттесту и претесту ($F(1)=13.475$, $p<0.01$, Вилксова ламбда=0.922).

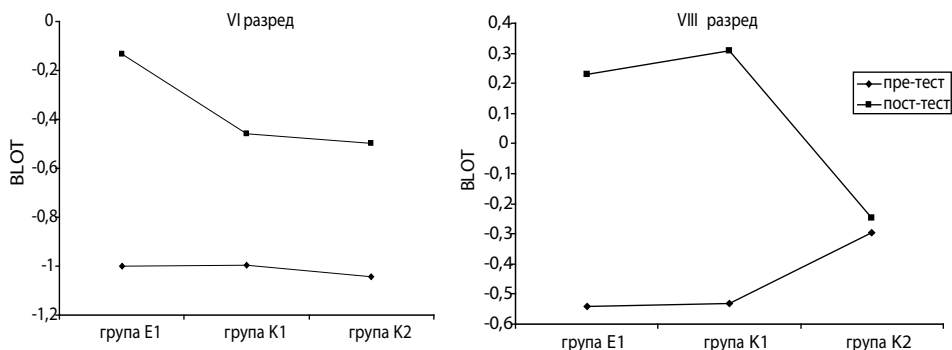
Графикон 3: Поређење постигнућа различитих група на два узраста



Као и на целом узорку, за оба узраста урађена је мултиваријантна анализа варијансе којом су поређена постигнућа група (E1, K1 и K2) како би се видело да ли је интервенција имала ефекта. Резултати показују да код ученика шестог разреда нема разлика између испитаника који су током интервенције решавали задатке заједно са компетентнијим вршњаком, оних који су индивидуално решавали задатке и оних који ништа нису чинили током интервенције. То потврђује налаз да интервенција на млађем узрасту није имала ефекте. На графикону 4. се види да су сви ученици шестог разреда напредовали у односу на претест. На посттесту ученици шестог разреда из E1 групе постижу нешто боље резултате у односу на остале две групе, али та тенденција није била довољно изражена да би достигла статистичку значајност. На старијем узрасту интервенција је имала ефекте пошто је нађена статистички значајна интеракција између групе којој испитаници припадају и разлике у постигнућима на посттесту и претесту ($F(65,2)=4.615$, $p<0.01$, Вилксова ламбда=0.924). Код ученика осмог разреда напредак група E1 и K1 на посттесту у односу на претест је виши у односу на испитанике који нису били изложени ниједној врсти третмана (K2).

Када је реч о напредовању у зони наредног развоја, резултати за два узраста су идентични, и у потпуности одговарају резултатима за цео узорак. Дакле, на оба узраста напредак испитаника групе E1 и K1 остварен у ZNR ограничен је на задатке који су били предмет интервенције. Такође, на оба узраста групе E1 и K1 у подједнакој мери напредују на задацима из ZNR.

Графикон 4: Разлике између група E1, K1 и K2 на млађем и старијем узрасту



Подстицајно деловање асиметричне вршњачке интеракције и самосталне конструкције, како показују резултати, није карактеристично за почетке јављања овог облика мишљења, већ за нешто старији узраст, на коме је структура формалних операција стабилнија. То на неки начин потврђује Пијажеово схватање о неопходности одређеног степена сазревања и развоја когнитивних структура како би когнитивни систем био способан да асимилира утицаје средине и да они повратно делују на њега стварајући услове за развојне промене, али и о важности активности саме јединке. Налаз о ограничениости ефеката вршњачке интеракције на старији узраст добијени су и у другим истраживањима формално-операционог мишљења.

Закључци и импликације

Из приказаног истраживања може се извести неколико импликација за образовни процес. Прва од њих односи се на корист од комбиновања два водећа приступа у развојној психологији, уместо њиховог сучељавања. Ови приступи могу бити и компатибилни, што омогућава боље сагледавање одређеног развојног феномена, а тиме и његову адекватнију примену у образовној пракси. Друга импликација односи се на емпиријску потврду о деловању фактора самосталне активности и асиметричне вршњачке интеракције на развој апстрактног логичког мишљења, чиме се отвара пут и за њихову примену у настави. С једне стране, чињеница да је самостална конструкција била делотворна говори о томе да је некада важно ученицима дати „другу шансу“ са задатком, оставити им време да му се врате и посвете како би га успешно савладали и како би се десила развојна промена. С друге стране, ефекти асиметричне вршњачке интеракције показују да спаривање или груписање ученика различитих компетенција у настави може бити продуктивно, чак и када је реч о развоју сложенијих форми мишљења. То су потврдила

и нека истраживана чије су интервенције биле дуготрајније и усмерене баш на подстицање формално-операционог мишљења (в. Степановић, 2007). Иако налази неких аутора показују да је спонтана вршњачка интеракција у одељењу најчешће непродуктивна (Howe and Mercer, 2007), показало се да је могуће ученике подучавати аргументативном дискурсу који примењен као стратегија у дискусијама вршњака води развоју нових облика мишљења (Mercer and Littleton, 2007). Поменути налази сугеришу да наставник треба да има активну улогу у моделирању и супервизирању интеракције ученика у одељењу. Наиме, на њему је да процени када спонтана интеракција може да буде продуктивна за усвајање нових знања и да је подржи, али и да континуирано и систематски развија способности ученика за конструктиван и подстицајан дијалог. Трећа импликација односи се на увремењеност интервенција усмерених на подстицање одређеног облика мишљења. Чини се да добијени резултати указују на турбулентан прелазни период када је когнитивна структура нестабилна и није у довољној мери пријемчива за спољне утицаје, те је можда боље да се они десе нешто касније. Пета импликација не следи директно из овог истраживања, али се може рећи да је важно и у самом процесу наставе остваривати услове који погодују развоју формално-операционог мишљења. То је посебно погодно у старијим разредима основне школе (седми и осми). У оквиру наставе природних наука би требало са ученицима радити експерименте у којима би имали прилику да вежбају хипотетичко-дедуктивно мишљење, пропозиционално мишљење и комбинаторику. Друштвени предмети су погодни за дискусију, аргументовање и извођење закључака, што такође спада у формално-операционо мишљење.

Приказано истраживање трасирало је и правце будућих истраживања. У њима би се могли испитивати различити проблеми. Неки од најважнијих били би следећи: испитивање ефеката дугорочнијих интервенција, откривање фактора који детерминишу то која интервенција одговара ком типу ученика (самостално вежбање, вежбање у пару или групи вршњака), спаривање ученика истих компетенција и праћење ефеката такве интервенције и слично.

Напомена: Рад је настао у оквиру пројекта Министарства просвете и науке Републике Србије "Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције" евиденциони број: 179018

Литература

Dimant, R. J. and Bearison, D. X. (1991). Development of Formal Reasoning During Successive Peer Interactions. *Developmental Psychology*, 27, 2, 277-284.

- Howe, C. and Mercer, N. (2007). *Children's Social Development, Peer Interaction and Classroom Learning (Primary Review Research Survey 2/1b)*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Јовановић, В. и Бауцал, А. (2007). Конструкција и ко-конструкција у когнитивном развоју: интеракција са одраслим и са компетентнијим вршњаком. *Психологија*, 40, (2), 193-210
- Kuhn, D. (1988). The significance of Piaget's formal operations stage in education. *Journal of Education*, 161, 34 – 50.
- Mercer, N. and Littleton, K. (2007). *Dialogue and Development of Children's Thinking: A sociocultural approach*. New York: Routledge.
- Piaget, J. (1923/2002). *The language and thought of the child*. London and New York: Routledge.
- Piaget, J. (1924/1999). *Judgement and reasoning in the child*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1941/1999). Logical operations and social life. U L. Smith (Ed.). *Sociological studies*. London: Routledge.
- Степановић, И. (2007). *Мишљење у адолесценцији: развојни ток и улога породице*. Београд: Институт за психологију.
- Степановић, И. (2010). Одређење вршњачке интеракције и истраживање њене улоге у когнитивном развоју у контексту Пијажеовог и социо-културног приступа. *Психолошка истраживања*, 13, бр. 2, 219-240.
- Tudge, J. R. H. Winterhoff, P. A. and Hogan, D. M. (1996). The Cognitive Consequences of Collaborative Problem Solving with and without Feedback. *Child Development*, 67, 6, 2892-2909.
- Виготски, Л. С. (1996). Проблеми дечије (развојне) психологије. У: Д.Б. Ељкоњин (Ед.) Сабрана дела, том IV: Дечија психологија. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Webb, P. K (2001). Piaget: Implications for Teaching. *Theory into Practice*, 19(2), 93-97.

Подаци о аутору:

др Ивана Степановић Илић, Институт за психологију,

Филозофски факултет у Београду

istepano@f.bg.ac.rs, ivanastep@gmail.com

IMPORTANCE OF MULTICULTURAL EDUCATION AND POSSIBLE IMPLICATIONS IN SERBIA

Abstract *The paper examines the significance of multicultural education in general, and its possible implications for educational practice in Serbia. Several definitions of multicultural education are given together with an analysis of the possibilities of their implementation in the Serbian educational institutions. Special attention is paid to the curricula and the importance of including elements of multicultural education and the history of ethnic communities into them, which leads to better social acceptance of students belonging to ethnic minorities, their higher motivation and higher academic achievements. Inclusive education should lead towards greater tolerance among students, reduction of violence in educational institutions - as asserted in numerous studies on multicultural education. Different studies, both from abroad and from Serbia, also show that plurilingualism leads to higher academic attainment and development of students. The article focuses also on the elements of inclusion and additive bilingualism as necessary factors of multicultural education. Presented are the data on education of students in minority languages in Vojvodina and Serbia and its effects. Especially highlighted is the importance of a critical analysis of negative attitudes and actions (racism, discrimination and ethnocentrism) in the educational process, since it helps students to face them and develop methods of oppression to violence and discrimination. As stated in the article, necessary are both the elements of inclusion and critical analysis in order for students to develop as active members of democratic society.*

Keywords: *multicultural education, inclusion, Serbian educational institutions.*

ЗНАЧАЈ МУЛТИКУЛТУРНОГ ОБРАЗОВАЊА И МОГУЋЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ У СРБИЈИ

Apstrakt *Članak se bavi analizom važnosti multikulturalnog obrazovanja uopšte i implikacijama koje ima za Srbiju. Na početku članka daju se definicije multikulturalnog obrazovanja i razmatra se mogućnost primene takvog obrazovanja u nastavi u Srbiji. Poseban osvrt je dat na nastavno-naučni plan i program kao i na značaj uvođenja elemenata multikulturalnosti i istorija etničkih zajednica u njega što vodi ka boljem prihvatanju učenika koji su pripadnici etničkih manjina, njihovoj većoj motivaciji i postizanju boljeg uspeha u obrazovanju. Trebalo bi da to ujedno dovede do veće tolerancije među svim učenicima i smanjenju stepena nasilja u obrazovnim institucijama što studije o multikulturalnom obrazovanju i dokazuju. Različite studije u svetu i Srbiji takođe pokazuju da znanje više jezika vodi ka napretku učenika. Fokus članka je i na elementima inkluzivnosti i aditivnog bilingvalizma kao neophodnim činiocima multikulturalnog obrazovanja. Članak se bavi podacima o obrazovanju učenika*

¹ aleksandraizgarjan@nscable.net

na jezicima nacionalnih manjina u Vojvodini i Srbiji i efektima koje ono ima. Posebna pažnja je posvećena značaju koji kritička analiza negativnih stavova i aktivnosti (rasizam, diskriminacija i etnocentrizam) ima u okviru obrazovnih procesa jer pomaže učenicima da se suoče sa njima i razviju metode suprotstavljanja nasilju i diskriminaciji. U multikulturnom obrazovanju kao što članak dokazuje potrebni su i elementi inkluzivnosti i kritička analiza kako bi učenici postali aktivni članovi demokratskog društva.

Ključne reči: multikulturno obrazovanje, inkluzija, obrazovne institucije u Srbiji

ЗНАЧЕНИЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ В СЕРБИИ

Резюме *Статья посвящена анализу значения мультикультурного образования вообще и, в частности для Сербии. В начале статьи приводятся определения мультикультурного образования и возможности его применения в образовательной системе Сербии. Особое внимание уделяется учебным планам и программам обучения, т.е. введению элементов мультикультурности и истории этнических общностей, что ведет к лучшему пониманию членов другой этнической общности, повышению мотивации и общей успеваемости в процессе образования. Это должно привести к терпимости в ученической среде и уменьшению уровня насильственного поведения в образовательных учреждениях, о чем говорят исследования мультикультурного образования. Многочисленные исследования в Сербии и за рубежом показывают, что знание больше языков способствует повышению успеха в образовании. В этом отношении элементы инклюзивности и билингвизма рассматриваются как необходимые условия мультикультурного образования. В работе приводятся результаты образования учеников на языках национальных меньшинств в Сербии. Особое внимание уделяется роли критического анализа отрицательных явлений (расизм, дискриминация, этноцентризм) в рамках процесса образования, что помогает ученикам справиться с этими явлениями и стать активными членами демократического общества.*

Ключевые слова: мультикультурное образование, инклюзия, образовательные учреждения, Сербия.

We understand culture as a complex unity of shared beliefs, traditions, customs and practices which are characteristic of a group of people who constitute an ethnic community or a nation. Obviously culture is a social category and as such it depends on interplay of politics, economy, class structure and other systems that categorize a particular society. Nieto defines culture as consisting of “values, traditions, social and political relationship and worldview created, shared and transformed by a group of people bound together by a common history, geographic location, language, social class, and/or religion” (Nieto, 2000). The importance of culture must not be ignored in the educational system since it makes up for such a large part of who we are. Even if we are not aware of it on a day to day basis, culture to which we belong shapes our decisions and our views and determines how we define ourselves. Education must not exist in a vacuum because our students do not exist in a vacuum. They are functional

members of society and should be treated as such. Educators therefore have to be aware especially within the classroom that education is constantly subject to intricate interaction of societal, political and economic factors, but also such factors as school policies and systems. It is also shaped, even if sometimes invisibly so, by a myriad of inputs from students themselves that depend on their various backgrounds. However, despite this evident relevance of culture, it is often excluded, ignored or taken for granted in the curricula, or equally detrimentally, it is compartmentalized into specific lessons or designated to specific days dealing with it. Also, more often than not, elements of culture featured in the curriculum belong only to the dominant group and rarely include mention of groups which belong to ethnic minorities or other groups marginalized within a society. Schools frequently act as “assimilation agents” (Nieto, 2000) which ignore rich experiences of students, their families and members of their communities. This leads to disregard of rejection, isolation and lack of academic achievement which students who belong to minority groups often experience because they are seen as different, as the Other, and are consequently excluded from the dominant discourse within and without the classroom.

Gibson sees multicultural education as education about cultural differences which promotes better cross-cultural understanding and education for cultural pluralism which seeks to preserve ethnic cultures and increase the power of ethnic minority groups preparing students to operate successfully in multiple cultural contexts, ethnic or otherwise (Gibson, 1976). Multicultural education is needed precisely because it takes into account the importance culture has within educational processes and systems. Each student belongs to a particular culture, ethnicity, class and gender and multicultural education addresses these differences. Nieto for example calls gender, social class, sexual orientation, and religion lenses through which we should view multicultural education. She defines multicultural education as a process of comprehensive school reform and basic education for all students. It rejects racism and discrimination and accepts and affirms pluralism. It is a part of the curriculum and instructional strategies as well as interactions among teachers and students. According to Nieto, multicultural education is antiracist, basic education, important for all students, and education for social justice and critical pedagogy (Nieto, 2000). Multicultural education moreover rests upon the principle of equality for all students. This means that multicultural education should aim at making education available to everybody and create equal opportunities for all students within educational processes and systems. There are two ways in which multicultural education can achieve this: one is inclusion of multifaceted practices and contents in educational processes and the other is critical examination of negative activities and systems of beliefs which lead to discrimination and hatred (such a racism, sexism, nationalism and

ethnocentrism). Multicultural education must ultimately have as its objective fostering not just equality but also respect and understanding among students. Given multicultural diversity and heritage in Serbia whose population includes 37 ethnic communities, it is obvious that multicultural education should be implemented in Serbian educational institutions. This richness of diversity is an asset to our society which should be nurtured and used as wealth of invaluable resources in education.

The principle of inclusion which governs multicultural education implies that skills, talents and experiences of all students should be regarded as starting points for further schooling (Nieto, 2000). Students should be included in the discussions about social processes since they are members of the society and as such observe and participate in these processes. To pretend otherwise and to ignore what goes in the society, whether positive or negative incidents are concerned, means to disregard potential for empowerment of students and opportunity for them to learn. When they are engaged, when their experiences are taken into account, students feel better not just about themselves, but also about their education and as a result their performance increases. Multicultural education creates possibilities for students to discuss their different cultural experiences and promotes dialogue among students. By making students active participants in educational processes, multicultural education also directly teaches them about democracy. We cannot expect our students to become responsible citizens in the world outside educational institutions who respect democratic principles if we do not create environment which serves as an open arena in which they can feel engaged and invited to learn about democracy and respect for others. What is equally important, they should be capable of implementing these principles in their lives and work actively on achieving social justice.

Inclusiveness of multicultural education refers to the issue of curriculum as well. Multicultural curriculum must include languages, cultures and histories of diverse ethnic and class groups to which students belong instead of being limited just to presentation of language, history, culture and religion of the dominant community. According to Nieto, "curriculum is organized environment for learning what is thought to be important knowledge" (Nieto, 2000). Similarly Sleeter and Grant contend that curriculum should include the contributions and perspectives that reflect how groups define themselves, showing groups as active and dynamic (Sleeter and Grant, 2007). As such, curriculum is never neutral but rather represents values of the dominant community which manages political and economic systems in the society including education. The inherent danger is that by focusing mostly on culture, history and religion of the dominant community, curriculum sends a message to the students from minority groups that their language, culture, history and religion are not equally valid or good since they are

not given any or sufficient space in educational processes. This in turn can result in serious crises of identity of minority students; they have to learn to negotiate language and culture that is valued at their home to those who are valued in school. Discrepancies in these values can lead to poor academic achievement of students from dominated and devalued groups. For example, Romani students in Serbia belong to a group which is being devalued since there are many negative stereotypes against this group. Romani students have a hard time adjusting to educational environment in which their language, culture and history are never mentioned or if mentioned at all, not in a positive context. What is additionally dangerous in case of exclusive and monocultural curriculum is that it teaches all students that multiculturalism is not an option and that cultural diversity is not appreciated and nurtured. This undercuts education of students from both dominant and dominated communities. Neither is given a chance to learn from and about each other. Moreover, they obtain a distorted vision of the world in which only certain cultures and languages are respected and others are not. Student may draw a conclusion that it is of no significance whether they know anything about culture and language of their peers and neighbors in their community since it is not part of the curriculum and this only exacerbates invisibility of the minorities. It is important to point out that students themselves are not very different; rather it is the society that assigns value to these differences and places them in a hierarchical system making certain groups more powerful than others. Multicultural education must address these issues. Substantial research projects have proven that students who experience marginalization in the society and more specifically educational environment because of the lower status of the group to which they belong tend to underachieve. In Japan students of Korean and Chinese descent and belonging to marginalized Buraku caste (connected to “tainted” occupations such as undertakes and butcher and rural areas) did poorly in Japanese schools but became equally successful as other students when they moved to the U.S. and their IQ scores increased. Similarly studies conducted in Sweden show that Finns who are discriminated against in Swedish society (due to conflicted history of Sweden and Finland) tend to underachieve in Swedish schools but when these same students are transferred to schools in Australia they do remarkably well. Parallel findings have been made in New Zealand among students of Maori descent, among Samis in Norway and Irish Catholics in Belfast (Nieto, 2000). It should be emphasized that there are no such comprehensive studies in Serbia which examine the degree of inclusion of students from ethnic minorities and the level of their motivation and academic achievement. Multicultural education teaches students that they do not need to assimilate or conform in order to be successful. On the contrary, it enables them to see that they do not need to renounce one part of their cultural identity in favor of the other. Students can be at the

same time Hungarian and Serbian, Romani and Slovakian, Finns and Swedes. Thanks to multicultural education they can realize that identity and culture are not fixtures but rather subject to change and this awareness of fluidity of some categories which are constantly being renegotiated in processes of social changes can be very liberating for them.

Therefore multicultural curriculum should tap into students' potential and teach them to promote diversity which is the only fitting response in today's growingly globalized world. Such education prepares students to interact with people of diverse backgrounds with whom they will cooperate in future. Comprehensive multicultural curriculum consequently addresses non-Christian holidays for example or opens itself to a wide variety of languages and cultural outlooks. Instead of silencing minority students, multicultural education empowers them to speak and share their knowledge with their peers. This however also includes particular efforts on the part of the educational staff to learn about languages, cultures and histories of students in their class and to make sure that each is featured in the curriculum and given equal regard. This can additionally influence them to adapt their teaching styles to learning styles of their students which sometimes can be shaped by their cultural background. Multicultural curriculum has as its outcome cognitive empowerment which helps students realize benefits of knowledge on individual and collective level (Torress-Guzman, 1992). Curriculum should reflect richness of diversity of students which make up an educational institution. "Students are empowered not only by studying about their own culture, but also by being exposed to different perspectives through a variety of pedagogical strategies. Although ethnic studies are basic elements of a multicultural perspective, they are far from the entire curriculum. In addition to learning about their own people, students appreciate learning about the histories and perspectives of other people as well" (Nieto, 2000). Research on multicultural education furthermore shows that students who belong to minority groups greatly benefit when teachers do not neglect their native language and their cultural needs. Multicultural education includes adaptations of instructional style to match students' cultural styles. Teachers should use cultural knowledge and experience to "overcome some of the debilitating and negative messages to which students are subjected in schools and society" (Nieto, 2000).

When students become aware of multicultural issues in our society, they realize validity of their cultural, familial and communal background; they become aware of who their ancestors were, who they and their peers are. Concha Delgado and Henry Trueba have termed using ethnographic research methods to frame educational reform and empower teachers and students "ethnography empowerment" (Delgado and Trueba, 1991). In Serbia there have been attempts to include cultures of ethnic groups in curricula which is evident in inclusion

of ethnic writers and materials in textbooks about certain events in histories of ethnic groups. Educators should welcome such opportunities to make connection between abstract knowledge about culture and everyday experiences of their students. There are many ways to incorporate multicultural values and use them as resources in educational processes. Sleeter and Grant give example of poetry classes which incorporate poetry written by members of a wide variety of groups which enriches the concept of poetry since it “it enables students to explore various poetic forms as well as study those elements that are common to diverse poems” (Sleeter and Grant, 2007). Students can also be inspired to write their family histories which would be incorporated into class histories. This makes them aware of the ways familial and communal histories overlap. As part of multicultural agenda, they should be taught to recognize the importance of critical examination of history. By comparing familial and communal histories they learn that there are many versions of the same event and that these do not always correspond exactly to authorized version of history which they may find in their history books. Furthermore students should learn about histories of different ethnic groups that constitute the society they live in. Critical analysis of history of various ethnic groups points to immigration patterns in the society as well as the emergence of different languages and customs within a community. Students can greatly benefit from having guest lecturers from different cultures and communities since they can engage in an interesting dialogue with a lecturer and ask questions which is always more dynamic than just learning from a text book. Invitation to family and community members to be such guests rather than scholars can also prove a worthy opportunity because they make family history more relevant and allow students to bring their stories into class discussions. Judith Solsken, Jo-Anne Wilson Keenan and Jerri Willet’s project provides precisely such an example. They invited family members from very diverse cultural backgrounds into classroom to share their histories but also food and crafts and this project resulted in opening conversation to many aspects of students’ languages and lives that were not previously mentioned within educational processes as well as “created opportunities for everyone to connect to one another and the academic discourse of school” (Solsken et al., 1993). Our experience as professors at English Department, University of Novi Sad gives credence to this statement. For example, one of the authors of this article (Izgarjan) conducted with great success a project of writing family and class histories with her students as part of the course on African American literature. Students were very enthusiastic to see how familial and national histories interact, which was evident in the novels by African American authors they read for the class, but more importantly on the sample of the histories of their own families and communities. By comparing these different histories both in the U.S. and Serbia, they were capable of ascer-

taining different patterns of voluntary and involuntary migration (migration of Africans from Africa and Caribbean to the U.S. or Serbs from Croatia and Bosnia to Serbia during different periods in history). This project invigorated teaching and learning and inspired students to study more eagerly and discuss other ways in which different cultures and histories intertwine. It definitely opened their eyes for new vistas of studying both Serbian and American literature and culture.

Another relevant way to incorporate multicultural values in educational processes of course is encouragement of students to learn foreign languages which also leads them to learn about cultures to which these languages belong. Ultimately, it can be said that language and culture are inextricably intertwined since we acquire culture through language. Fostering acquisition of foreign languages is a valuable resource in establishment of linguistic diversity and multiculturalism within the classroom. However here we must point out that societies tend to value some languages more than others and educators should be careful to avoid such prejudice. If students who belong to ethnic communities see that their native language is not respected in the classroom (which reflects its devalued status in the whole society), this can make them experience various problems such as lowering of self esteem, disempowerment, academic failure and conflicted feelings in relation to their culture and place in society. Rather than being punished or ignored for using their native language instead of the language of the dominant group, students should be encouraged and complimented on their linguistic mastery. Research confirms positive influence of speaking more than one language and proves that bilingualism undoubtedly promotes learning. Nieto cites several requirements in multicultural education which the educators should meet if they want to be effective in their work: familiarity with first and second language acquisition; awareness of the sociocultural and sociopolitical context of education for language minority students; awareness of the history of immigration and its impact on language practices and policies in a given society; ability to adapt curriculum for students whose first language is other than the language of the dominant group and competence in pedagogical approaches suitable for culturally and linguistically diverse classrooms (Nieto, 2000). The approach which encourages students to acquire and use more languages than just their first language is defined as additive bilingualism. Additive bilingualism is linked to high self-esteem, increased cognitive flexibility, and higher levels of proficiency. The main benefit of additive literacy is that literacy skills and strategies acquired in one language transfer to another language (Baker, 2000). Teachers can also make a commitment to learn a foreign language (preferably a language that their students use) which can make them more understanding of the experience of their students while they are balancing speaking in more than one language.

While it is important that children in Serbia learn foreign languages such as English, German or French which would be useful to them in future education

and career, that does not mean that they should be ignorant about languages of ethnic minorities in Serbia which their peers use as first language. On the contrary, educational institutions should find a balance in such linguistic diversity and encourage students to learn more about languages of different ethnic groups in their surroundings. Children are required to start learning English in the first grade of primary school and take up another foreign language in the fifth grade (usually French, German or Russian). Data show that in Vojvodina education is carried out in six languages other than Serbian (Hungarian, Slovakian, Romanian, Ruthenian and Croatian) while in central Serbian and southern Serbia education is also carried out in Albanian and Bulgarian. In Vojvodina out of 539 primary schools 78 conduct teaching in Hungarian, 18 in Slovakian and Romanian, 5 in Croatian and 3 in Ruthenian. Out of 110 secondary schools, 30 conduct education in languages of ethnic minorities. In eastern Serbia education in Bulgarian is conducted in schools in two municipalities, Bosnian in three and Albanian in schools in southern Serbia (Gojković, Ilić). As can be seen, education in languages of ethnic minorities in Serbia is primarily conducted in schools which have students who belong to these groups. Serbian educational institutions should make an effort to use opportunity to offer these languages to all students since there are already existing resources for studying them such as teachers who are trained to teach them and necessary textbooks. However major imbalance in education affects students of Romani descent. Unlike other students who have access to education in their native language, students of Romani descent are not given the same prospect because of lack of teaching staff fluent in Romani and textbooks written in this language. Acković discusses difficulties Romani children encounter in the educational system in Serbia because it does not provide them opportunity to use their native language. Not only are they discriminated against, they are also as a result frequently placed in schools and classes for children with special needs because they underperform on these tests. Moreover, only 0,1% of Romani children have the benefit of being provided with bilingual and bicultural education in their schools despite the fact that such education should be the norm in our multicultural society according to the Law on education passed in 2003. Acković also cites example of a study conducted by the The Fund for an Open Society in which a number of Romani children was provided with bilingual and bicultural education. Tests proved that these children improved their scores from previous tests conducted while they were exposed only to education in Serbian language (Acković, 2003). Romani students whom Acković interviewed during his study expressed desire to learn in their first language, but also wished for their peers to learn more about their culture and history which would lead to better understanding among them. As it is, Romani children are often subjected to prejudice and their peers are biased against their culture. Acković comments that

there are not nearly enough teachers who are acquainted with basic facts about Romani language and culture which they would then share with their students and address the problems they encounter. It is also important to note that Romani children in the study showed considerable respect for education and wanted to do better in school in order to improve their position and position of their families in Serbian society (Acković, 2003). The study conducted by Sanja Tatić – Janevski on activities geared toward better inclusion of Romani children in Serbian primary schools from 2002 to 2006 testifies to this effect. The study examined effects of educational activities for both teachers and students which included increased level of literacy and better interaction among teachers and Romani children as well as among Romani children and children of other ethnic descent. The author of the study concludes that instrumental in the improved achievement of Romani students and success of the program was willingness of teachers to participate in programs which sensitized them to the needs of the minority groups in the society and most particularly in their schools which in turn enabled them to implement their new knowledge in their work with the students (Tatić – Janevski, 2006).

A lot more has to be done in Serbia to prepare both teachers and students for multicultural education which fosters linguistic diversity. The study conducted by Center for policy studies on the representative sample of 2000 participants in Serbia points to negative attitude of educators in Serbia towards additional bilingualism. When asked in which language students who belong to minority communities should be educated, 51,8% of examinees think that education should be bilingual; 40,7% of examinees think that education should be conducted only in language of the dominant group i.e. Serbian; and 5,7% of examinees think that they should be educated only in their first language. Of even more concern is the finding that 79,1% of educators think that students will have a problem finding employment if they are exposed to bilingual education. It is interesting to note that educators are divided on the question whether students from minority ethnic can maintain their cultural heritage without being educated in their native language: 47,8% thinks that it is possible and 48,4% thinks that it is impossible (Nikolić, 2005). This shows that majority of teachers in Serbia are not aware of the findings of the research projects that have been going on for decades which show without any doubt that bilingual and multicultural education is a great asset which enhances academic achievement of students. It is encouraging however to notice that a portion of Serbian students are aware that language can be a means which can help to bridge distance among members of different groups. Nikolić's study reveals that 29,3% of Serbian students want to learn a language used by ethnic minorities in Serbia. Language learning therefore can be used as potential for further achievements in multicultural education. Similar findings in the U.S. and Europe strengthen this point (Nieto, 2000).

As was mentioned before, apart from inclusionary practices, multicultural education also consists of critical examination of negative social and political activities such as racism, nationalism and discrimination against others. Students should be made aware of such incidents and invited to discuss them openly. Educators should point to students that at the root of such attitudes is always a feeling of superiority which is based on depreciation of others and which often stems from ignorance and bias. Students should be taught skills to combat such practices and attitudes. Racism and ethnocentrism are detrimental to both those who are victims of it and those who practice it. The purpose of education is to teach students about the world and make them functional in it. Unfortunately, living in the world also means confronting discrimination of various kinds. However, by making our students understand mechanisms behind it and by encouraging them to learn more about people who may seem different from them but who are ultimately people just like them, we enable our students to lead more satisfactory lives which are not going to be filled with hatred, shame and prejudice. Education which is closed to cultural diversity, which does not respect difference, cannot achieve this and that is why multicultural education should replace it. Nieto argues that the students from the dominant culture need multicultural education more than others because they are most miseducated about diversity. Besides, they are often unaware of their own cultural values because they are taken for granted in monocultural education in which importance of culture is not discussed. Moreover, while students from the dominant group feel superiority in relation to their culture and students from dominated groups feel inferiority, both are based on incomplete and inaccurate information about the complexity of the world (Nieto, 2000).

Multicultural education cannot be based on acceptance of status quo in a society which tolerates inequality and discrimination. "Students most victimized by society, that is, those from economically poor and culturally and linguistically dominated groups, are also the most vulnerable in our schools. Their status tends to replicate the status of their families in society in general. Unless our educational system confronts inequity at all levels and through all school policies and practices, we will simply be proceeding with business as usual" (Nieto, 2000). Critical examination which is part of multicultural education includes willingness of teachers and students to analyze problematic issues in history caused by racism, genocide and discrimination. Although these may seem daunting and teachers might be afraid that they would traumatize students, a substantial number of research projects has shown that students appreciate the chance to discuss events which puzzle them or frighten them (Bloom, 1993; Fine, 1993). Naturally these issues have to be handled with care and teachers must make sure to avoid biased approach which would alienate their students or influence them to favor nation-

alistic stand. Kumashiro calls such education “education about the Other” which entails reworking the curriculum to reflect historically oppressed peoples. It is critical of privileging and othering and focuses on engaging students in changing institutional systems of oppression (Kumashiro, 2002). In our country which has in recent decades experienced a number of ethnic clashes it is of utmost importance that students are given opportunity to talk about incidents which involve discrimination on national and ethnic basis. Nikolić’ study shows that there is still a lot of work to be done so that Serbian students develop empathy with their peers who come from dominated groups and face discrimination on everyday basis. Sadly this study points to the conclusion that students themselves take part in discrimination. When asked whether they would want children of Albanian and Romani descent in their classroom, 17,9% children answered negatively. 45,8% of children would not want to sit next to an Albanian or Romani child (Nikolić, 2005). Equally worrisome are statistics which point to a growing number of violent incidents in Serbian schools. In Nikolić’ study 78% of students cite that they have witnessed fights in their school; 22,9% of students have witnessed violent incidents which resulted in severe bodily harm and 43% witnessed deliberate destruction of school property (Nikolić, 2005). Unicef study within the project “School Without Violence” which has been conducted on the sample of 50 schools in Serbian with 26 947 pupils and 3 397 adults shows that 65% of pupils have been at least once, and 24% more than once subjected to some form of violent behavior in the period of three months. Bridging cultural gaps in education can be of substantial advantage in diffusion of such conflicts among students. Lipka cites examples of reduction of conflict in educational institutions which implemented cultural congruence in teaching (Lipka, 1996).

Another task of multicultural education is to teach students that stereotypes about certain ethnic groups whether positive or negative are inherently untrue because they are based on generalization. Stereotyping is dangerous because it leads to categorization in society which is not based on people’s merits, but on their affiliation with a certain group. Educators should emphasize that discrimination is systemic problem and not merely a case of individual dislike (Nieto, 2000). This also means that it is much more difficult for marginalized groups to fight discrimination and marginalization when they are part of social institutions which deny them power. In order to be able to resist and combat such mechanism, students must first learn about them. This is especially relevant in education of Romani students in Serbia. As Tatić – Janevski exemplifies with data in her study, discussions within classroom about marginalization that Romani children experience led children of non-Romani descent to understand them better and to want to make friends with them (Tatić – Janevski, 2006). Multicultural education which focuses on improving educational experiences for the students who face discrimi-

nation and oppression involves changing the complex and subtle everyday process in schools that enact oppression (Kumashiro, 2002). According to Johnson and Johnson “the goals of human relations training are (1) to improve relationships between majority and minority citizens by eliminating prejudice and discrimination, primarily through teaching all subsequent generations to value and respect diversity among individual; and (2) to increase participants’ competencies for interacting effectively with diverse individuals by teaching participants procedures and skills” (Johnson and Johnson, 2002).

It is evident that multicultural education in Serbia would be beneficial on many levels. It would lead to bridging the gaps between members of different groups and diffusion of clashes based on ethnic prejudice. Our society is in itself already multicultural but unfortunately has seen its share of violence inspired by nationalism and ethnocentrism. It is therefore essential that educational institutions help students learn about diversity and develop respect for others. This in turn, as above quoted studies have shown, would lead to improvement of their self-esteem and academic successes. Multicultural education prepares students to be well adjusted citizens of global world and to communicate and work efficiently with people of diverse backgrounds (Sleeter and Grant, 2007). It teaches them to look beyond monoculturalism and to embrace pluralism and democratic principles. Multicultural curriculum which includes additive bilingualism and pluralistic approach combines inclusive strategies and critical approach to history and discriminatory policies. It instructs students to “become comfortable with the fact that often there is more than one perspective” and one version of events and to seek out multiple versions (Sleeter and Grant, 2007). We believe that multicultural education that incorporates such transformative knowledge is the real answer to all societies who want to have satisfied and fulfilled citizens and endeavors to reach that goal should begin at the earliest level of education such as kindergarten and be followed through to the university level where students can become fully engaged in educational processes and later implement them when they become educators themselves whether as parents or as teachers.

References

- Baker, C. and Sienkeiwicz, A. (2000): *The care and education of young bilinguals: An introduction for professionals*, Cleveland, UK: Multilingual Matters.
- Delgado Concha and Henry Trueba. (1991): *Crossing Cultural Borders: Education for Immigrant Families in America*, London, Falmer Press.
- Gibson, M. A. (1976): “Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions” *Anthropology and Education Quarterly*, 7, 7-18.
- Johnson D. and Johnson B. (2002): *High Stakes: Children, testing and failure and American schools: A year in the life of a rural school*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers.

- Kumashiro, K. K. (2002): *Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy*, New York, RoutledgeFalmer.
- Lipka, Jerry. (1996): "Toward a Culturally Based Pedagogy: A Case Study of One Yup'ik Eskimo Teacher" in Etta R. Hollins (ed) *Transforming Curriculum for a Culturally Diverse Society*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 207-217.
- Nikolić, Milan. (2005): *Obrazovanje i nacionalne manjine u Srbiji: Problemi i izazovi*, Beograd, Centar za proučavanje alternativa.
- Tatić – Janevski, Sanja. (2006): "Prilog unapređivanju obrazovne prakse s romskom decom" *Nastava i Vaspitanje*, br. 4, pp. 461-472.
- Torres-Guzman, Maria E. "Stories of Hope in the Midst of Despair: Culturally Responsive Education for Latino Students in Alternative High School in New York City", in Marietta Saravia-Shore and Steven F. Arvizu (Eds) *Cross-Cultural Literacy: Ethnographies of Communication in Multiethnic Classrooms*, New York, Garland Publishers, pp. 196-210.
- Solsken Judith, Jo-Ann Keenan Wilson and Jerri Willet. (1993): "Interweaving Stories: Creating a Multicultural Classroom through School/Home/University Collaboration" *Democracy and Education* Fall, pp. 16-21.
- Sleeter Christine E. and Carl A. Grant. (2007): *Making Choices for Multicultural Education Five Approaches to Race, Class, and Gender*, Hoboken, NY, John Wiley, and Sons, Inc.
- Webpages:
- Acković, Dragoljub. (2003): *Romi u Srbiji: Uvođenje romskog jezika i kulture u osnovne škole*, Minority Rights Group International. (May 2011): www.minorityrights.org/download.php?id=88.
- "Unicef School Without Violence" (May 2011): <http://www.unicef.rs/skola-bez-nasilja.html>.
- Gojković, Nevena. "Sistem zaštite manjina u Republici Srbiji". (May 2011): http://www.kas.de/upload/auslandshomepages/serbien/Gojkovic_pred.pdf
- Snežana Ilić, "Zakonsko regulisanje položaja nacionalnih manjina u Srbiji i njeno implementacija". (May 2011): <http://www.susedski2007.cdc.org.rs/Publikacije/2publikacije.pdf>

Authors' professional bio data:

Aleksandra Izgarjan is an Assistant Professor, Department of English, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad. She teaches courses in American literature, culture and history at that department She is particularly interested in literature dealing with gender and multicultural themes and has published books and articles in that field. Odsek za anglistiku, Filozofski fakultet, Dr Zorana Đinđića 2, Novi Sad, aleksandraizgarjan@nscable.net

Diana Prodanović-Stankić is a Lecturer at the Department of English, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad where she teaches a course in Integrated Language Skills. She has a great interest in cognitive linguistics as well as researching into ways of improving methods of teaching a foreign language and has published articles in that field. Odsek za anglistiku, Filozofski fakultet, Dr Zorana Đinđića 2, Novi Sad. stankicd@eunet.rs

РАЧУНАРСКА АНКСИОЗНОСТ НАСТАВНИКА У ШКОЛИ ЗА ДЕЦУ С ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

Апстракт *Рачунарска анксиозност наставника, као стање негативности при актуелној или имагинарној интеракцији са рачунарском технологијом, често је помињан дистрактор у реализацији наставе праћене рачунаром, као медијем усвајања знања и вештина. Циљ овог истраживања односи се на утврђивање степена рачунарске анксиозности међу наставницима запосленим у школи за децу са лаком интелектуалном ометеношћу, као и испитивање повезаности овог стања са полом и старосном доби испитаника. Узорак укључује 72 београдска наставника запослена у школама за децу са лаком интелектуалном ометеношћу, оба пола, старости од 25 до 55 година. Њихов степен рачунарске анксиозности испитан је Скалом процене рачунарске анксиозности (Computer Anxiety Rating Scale), сачињеном од 19 ставки. Установљено је да 37,5% наставника показује знаке високе рачунарске анксиозности, док 52,8% наставника ово стање не испољава. Групација која је испољила ниску рачунарску анксиозност заступљена је са 9,7%. Утврђивањем корелације рачунарске анксиозности са полом испитаника није пронађен статистички значајан однос, али је утврђено да старији испитаници нашег узорка показују виши степен рачунарске анксиозности у односу на своје млађе колеге.*

Кључне речи: *рачунарска анксиозност, наставници, полне и старосне разлике*

COMPUTER ANXIETY OF TEACHERS IN SCHOOLS FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL IMPAIRMENT

Abstract *Computer caused anxiety among teachers, as a state of negative stance towards real or imagined interaction with computer technology is a frequently mentioned distracter in the realization of teaching aided by the computer as a medium for acquisition of knowledge and skills. The aim of the research was to determine the level of computer anxiety among the teachers in schools for children with light intellectual impairment, as well as the relatedness of this condition with gender and age of the respondents. The sample included 72 teachers of schools for children with light intellectual impairment in Belgrade, and the levels of anxiety were examined by the Computer Anxiety Rating Scale comprising 19 items. It was found out that 37.8% of teachers showed signs of high computer anxiety, while 52.8% of the teachers exhibited no signs of this condition. Low anxiety was found in 9.7% of respondents. The correlation between computer anxiety and gender was not statistically significant, but elder respondents showed a higher level of computer anxiety compared to their younger colleagues.*

Keywords: *computer anxiety, teachers, gender and age differences.*

¹ adjuriczdravkovic@yahoo.com

КОМПЬТЕРНАЯ НАПРЯЖЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ В УМСТВЕННОМ РАЗВИТИИ

Резюме *Состояние напряженности преподавателя при работе с компьютером часто упоминается как отрицательный фактор. Цель данного исследования заключается в определении уровня этого состояния у преподавателей, работающих в школе для детей с легкой задержкой в интеллектуальном развитии, в определении зависимости этого состояния от пола и возраста испытуемых преподавателей. Исследование проведено на примере 72 преподавателей, работающих в школах для детей с задержкой в интеллектуальном развитии, в возрасте 25-55 лет. Для определения уровня состояния напряженности использована Шкала оценки компьютерной напряженности (Computer Anxiety Rating Scale). Обнаружено, что 37,5% преподавателей проявляет знаки высокой напряженности, в то время как 52,8% преподавателей не испытывает такого состояния; низкий уровень испытывает всего 9,7%. Половая разница не обнаружена. Замечено, что преподаватели старшего возраста проявляют более высокий уровень состояния напряженности, чем молодые испытуемые.*

Ключевые слова: компьютерная напряженность, преподаватели, половая и возрастная разница.

Увод

Стално стручно усавршавање је саставни део професионалног развоја наставника. Од њега се очекује да у праксу уноси обавезне иновације које су законски препоручене (Пешикан, 2005).

Према NCATE стандарду (National Council for Accreditation of Teacher Education), наставницима се препоручује коришћење рачунарске технологије при реализацији програмских садржаја (Glatthorn, 2009). О тешкоћама које наставницима узрокује коришћење рачунара у настави говори податак да између једне и две трећине наставника не користе предности рачунара у настави јер сматрају да не поседују способности које би им омогућиле овакав приступ (Rosen, Weil, 1995).

Резултатима пробног истраживања TIMSS 2007 (Trends in International Mathematics and Science Study) које је реализовано у 34 основне школе у Републици Србији и којим је обухваћено 160 наставника утврђено је да наставници веома ретко користе рачунар у образовне сврхе (Ђурић-Здравковић и сар., 2010, према Ђерић и сар., 2007).

Специфичности деце с интелектуалном ометеношћу (ИО) карактеришу потешкоће у домену мишљења, пажње, меморије, говора и језика, перцептивно-моторних и адаптивних способности (Eduburn, 2006). Применом рачунара и одговарајућих софтвера, образовни садржаји се могу анализирати и објаснити до детаља прилагођавајући се нивоу разумевања ученика (Мићановић, 2008), што погодује развојним карактеристика детета

с ИО. Наставници који раде са децом с ИО требало би да начине рачунарску технологију употребљивом за адекватно третирање сваке од наведених способности (Edyburn, 2006). Резултати примене рачунарске технологије код деце са лаком ИО указали су на побољшање општег развојног потенцијала, повећану партиципацију ученика у општем постигнућу савладавања програмских захтева, видљиве промене у академској успешности (математици, читању, писању), комуникацијским (помоћ у усменом и писменом комуницирању) и социјалним вештинама (смањење бихевиоралних проблема), повећан степен независности и евидентно задовољство ученика коришћењем рачунара (Wehmeier et al., 2008).

Имплементација рачунарске технологије у настави деце с ИО је често отежана због ограниченог технолошког искуства, знања, или негативних ставова наставника који су укључени у образовно-васпитни процес с овом популацијом (Livazović, 2008).

Имајући у виду потребу коришћења рачунарских технологија у едукацијском приступу деци с ИО, намеће се потреба испитивања ове појаве код наставника који раде са том популацијом у нашој средини.

Рачунарска анксиозност и искуство у раду су често помињани фактори који утичу на употребу рачунара у настави (Beckers et al., 2007, Saadé, Kira, 2007).

Рачунарска анксиозност је дефинисана као негативност емоција и сазнања евоцираних у актуелној или имагинарној интеракцији са рачунарском технологијом. Појединци који показују знаке рачунарске анксиозности имају негативно понашање и физиолошке реакције при раду на рачунару. Ове реакције укључују избегавање коришћења рачунара, негативне коментаре о рачунарима, минимално коришћење рачунара, знојење дланова, кратак дах, вртоглавицу, брзо лупање срца (Doyle et al., 2005).

Рачунарска анксиозност може се дефинисати и као стање повишене анксиозности приликом рада са рачунарима које доживљавају особе с оскудним рачунарским искуством (Schulenberg, Yutrzenka, 2001). Хајнсен и сарадници (Heinssen et al., 1987) сматрају да рачунарска анксиозност није негативан став који се базира на уверењима, него се ради о емоционалној реакцији према рачунарима. Према њима, рачунарска анксиозност је форма страха од могућих негативних последица, односно страх да ће особа угрозити исправност рада рачунара или да ће се интелектуално искомпромитовати.

Ова појава се испољава афективно (субјективно: емоционално узбуђење и објективно: физиолошке реакције), бихевиорално (физичко повлачење из ситуације, избегавање, размишљање о другим стварима) и когнитивно (забринутост због употребе рачунара, мишљења других, сумње у себе, мисли усмерене на задатак) (Јаничић, 2009, King, 2002).

Рачунарски анксиозне особе имају диспозицију да бројне ситуације које укључују рачунарску технологију опажају као угрожавајуће и изван своје контроле. Рачунарски анксиозна особа суочена са рачунарским задатком покушаће да га избегне. Ако је то физички немогуће, онда ће избегаваће бити прикривено, у форми мисли које се односе на друге ствари, односно оне које се не тичу задатка. Међутим, то је само привремено, пошто је особа поново суочена са угрожавајућом ситуацијом. Тада особа покушава да превлада опажену претњу и забринутост, усмеравајући додатне ресурсе на текући задатак. То доводи до додатног напора или компензаторних стратегија. Након тога следи поновна фаза сумње у себе и резултате активности, те долази до когнитивног повлачења. Потом следи нова фаза појачаних напора којима особа покушава да надокнади привремени губитак концентрације (Beckers et al., 2007, Јаничић, 2009, Кау, 2008).

Према налазима појединих истраживача, виши степен рачунарске анксиозности је у ситуацијама реалне интеракције са рачунаром повезан са нижим очекивањима и слабијим резултатима на извршавању задатака. Испитаници са вишим степеном рачунарске анксиозности саопштавају да су били узбуђени приликом рада за рачунаром, а такође наводе појаву ометајућих мисли (Heinssen et al., 1987).

Шуленберг и Јутрзенка (Schulenberg, Yutrzeuka, 2001) сматрају да је рачунарска анксиозност повезана са полом и старошћу особе, а да је чинилац који их повезује – рачунарско искуство (жене и старији су мање вични раду за рачунаром). У складу са тим је и мишљење Витакера (Whitaker, 2007) који каже да већи број студија показује да жене показују виши ниво рачунарске анксиозности.

Најновија испитивања наставника говоре да је корелација пола и старости са рачунарском анксиозношћу смањена у односу на нека пређашња (Agyei, Voogt, 2011, Chua et al., 1999). Истраживање наставника из Гане није пронашло везу рачунарске анксиозности са полом и старошћу (Agyei, Voogt, 2011). Бартрам (Bartram, 1984) је још пре 27 година сматрао да је то проблем који ће се временом смањивати и да ће будуће генерације старијих рачунаре прихватати као нешто природно.

Студија коју је спровео Броуз (Broos, 2005) утврдила је да су мушки испитаници имали нешто више самопоуздања када су у питању напредне рачунарске вештине и вештине везане за рад са датотекама и софтвером, а када су у питању почетне вештине, родних разлика није било.

Истраживања наставника из Турске указују на нижу рачунарску анксиозност када су у питању базичне рачунарске вештине, док су наставници из Холандије показали низак ниво анксиозности и у напреднијим вештинама. Разлике у нивоу рачунарске анксиозности нису утврђене код

холандских наставника, док су наставнице из Турске показале нешто виши ниво овог стања од својих колега (Tekinarslan, 2008).

Смит и Капути (Smith, Caputi, 2007) истичу и улогу познавања рачунара код наставника. Под тим они подразумевају поседовање рачунарских вештина, али и познавање могућности и ограничења рачунара, које наставницима омогућава да се добро сналазе у раду с њима. Они сматрају да је теоријско познавање рачунара бољи предиктор рачунарске анксиозности него право искуство у раду са рачунарима.

За рачунарску анксиозност се претпостављало да потиче од непознавања рачунара и да би повећано излагање рачунарима требало да утиче на њено смањење. Емпиријска истраживања тог проблема дала су шаролике налазе – од потврђивања хипотезе до сасвим супротних налаза, да излагање рачунарима повећава рачунарску анксиозност (Rosen, Weil, 1995). Кјуа и сарадници (Chua et al., 1999) наводе већи број студија које указују на то да излагање рачунарима може смањити рачунарску анксиозност наставника, али кажу да то зависи и од типа рачунарског искуства које они имају. Нпр., похађање курсева програмирања не смањује рачунарску анксиозност наставника. Они наводе да је важан фактор у настанку рачунарске анксиозности квалитет рачунарског искуства, односно излагања рачунарима и наглашавају значај структурисаног и супортивног приступа приликом упознавања рачунара.

Утицај излагања рачунарима на рачунарску анксиозност зависи и од степена излагања (који се може мерити бројем похађаних рачунарских курсева или сати курсева, година коришћења рачунара, учесталост употребе рачунара код куће или у школи...). Генерално важи: што је веће излагање, мања је рачунарска анксиозност (Chua et al., 1999).

Закључак најновијих афричких истраживања у овој области је да рачунарску искуство јесте чинилац који знатно утиче на ниво анксиозности наставника, али да је потребно врло мало вежбе да би се тај ефекат елиминисао (Agyei, Voogt, 2011).

У литератури проналазимо мањи број истраживања рачунарске анксиозности код наставника који раде у школама за децу с интелектуалном ометеношћу. Она указују на присуство ове појаве код чак 30 до 40 одсто наставника. У већини ових истраживања истиче се важност позитивног става о рачунарима који имају наставници који раде са овом популацијом и чињеница да њихови негативни ставови ометају процес учења код деце с ИО. Смањивање рачунарске анксиозности наставника је предуслов доброг усвајања рачунарских инструкција и њихових имплементација у едукацију деце ове популације (Stephenson et al., 2011, Wehmeyer et al., 2008).

Циљ овог истраживања је да се утврди степен рачунарске анксиозности међу наставницима запосленим у школи за децу са лаком ИО, као и да се испита повезаност овог стања са полом и старосном доби испитаника.

Методологија истраживања

Узорак

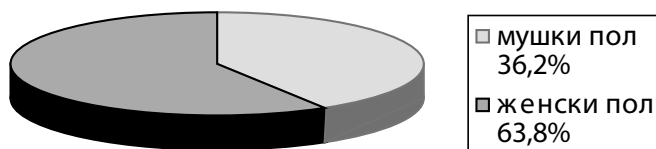
Узорак овог истраживања укључује 72 наставника који су запослени у школама за децу са лаком ИО на територији града Београда. Узорком су били обухваћени испитаници чија се старосна доб кретала од оних са тек завршеним факултетом – 25 година, до оних пред пензијом – 55 година ($AS=36,75$; $SD=8,41$).

Табела 1. Дистрибуција узорка у односу на старосну доб

	број	%
До 35 година	38	52.8
Преко 35 година	34	47.2
Укупно	72	100,0

За потребе даље статистичке обраде, поделили смо испитанике по старосној доби у две групе. Групу испитаника до 35 година старости чинило је 38 испитаника (52,8%), док је групу старијих (преко 35 година) чинило 34 испитаника (47,2%).

Графикон 1 - Дистрибуција узорка у односу на пол



У узорку је било знатно више наставница (46 или 63,8%) него наставника (26 или 36,2%).

Образовни ниво наставника није посебно посматран, јер само три испитаника имају завршену Вишу школу за дефектологе, а сви остали испитаници Дефектолошки факултет (сада Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију).

Инструмент

За процену рачунарске анксиозности испитаника коришћена је Скала процене рачунарске анксиозности (Computer Anxiety Rating Scale), аутора Хајнсена и сарадника. Скала се састоји од 19 ставки које се односе на бихевиоралне, когнитивне и афективне аспекте рачунарске анксиозности. Ставке су у формату петостепене скале с уређеним категоријама при чему одговор 1 значи „уопште се не слажем“, а 5 „у потпуности се слажем“. По конструкторима ове скале, након сабирања резултата као по упутству, одређује се степен рачунарске анксиозности за наставнике: скор изнад 55.31 сматра се репером за присуство високе рачунарске анксиозности, док се скор испод 31.85 тумачи као непостојање знакова рачунарске анксиозности. Скор између наведених референција одређује ниску рачунарску анксиозност (Heinssen et al., 1987).

Резултати истраживања

Табела 2. Дистрибуција узорка у односу на степен рачунарске анксиозности

Степен испољавања рач. анксиозности	Н	%
Показује високу рач. анксиозност	27	37,5
Показује ниску рач. анксиозност	7	9,7
Нема знакова рач. анксиозности	38	52,8
Укупно	72	100

У табели 2. приказана је дистрибуција испитаника нашег истраживања у односу на укупан скор који указује на степен рачунарске анксиозности. Примећујемо да 27 испитаника (37,5%) показује знаке високе рачунарске анксиозности, док њих 38 (52,8%) ово стање не испољава. Групација која је испољила ниску рачунарску анксиозност заступљена је са 9,7 одсто, или седам испитаника.

Табела 3. Резултати процене рачунарске анксиозности у односу на пол испитаника

Степен испољавања рач. анксиозности	Мушко	Женско
Показује високу рач. анксиозност	10 (13,9%)	13 (18,0%)
Показује ниску рач. анксиозност	3 (4,2%)	4 (5,6%)
Нема знакова рач. анксиозности	13 (18,0%)	29 (40,3%)
Укупно	26 (36,1%)	46 (63,9%)

Кроз табелу 3. увиђамо заступљеност стања рачунарске анксиозности, сагледану према полу. Десет наставника (13,9%) и 13 наставница (18%) показују високу рачунарску анксиозност у нашем узорку. Двадесет девет наставница (40,3%) и 13 наставника (18%) не испољава знаке рачунарске анксиозности. У нашем узорку, три наставника (4,2%) и четири наставнице (5,6%) испољава ниску рачунарску анксиозност.

Табела 4. Резултати процене рачунарске анксиозности у односу на старосну доб испитаника

Степен испољавања рач. анксиозности	До 35 год.	Преко 35 год.
Показује високу рач. анксиозност	9 (12,5%)	26 (36,1%)
Показује ниску рач. анксиозност	2 (2,8%)	5 (6,9%)
Нема знакова рач. анксиозности	27 (37,5%)	3 (4,2%)
Укупно	38 (52,8%)	34 (47,2%)

Посматрајући резултате процене рачунарске анксиозности у односу на старосну доб испитаника, закључујемо да девет испитаника до 35 година показује високу рачунарску анксиозност, а чак 26 испитаника испољава ово стање у каснијим годинама (преко 35 година). Нешто мало више од трећине целокупног узорка (37,5%) чинили су млађи испитаници (до 35 година) који нису показивали знаке рачунарске анксиозности. Свега три испитаника старосне доби преко 35 година нису испољили ово стање.

Табела 5. Корелативна анализа процене рачунарске анксиозности у односу на пол и старосну доб испитаника

	t	df	Sig.
Пол/рач. анксиозност	0,140	72	0,889
Стар.доб/рач. анксиозност	2,680	72	0,009

Утврђивањем корелације рачунарске анксиозности са полом испитаника није пронађен статистички значајан однос. Дакле, наставнице из нашег узорка не показују виши степен анксиозности уз рачунар у односу на наставнике.

Утврдили смо да је однос између старосне доби и рачунарске анксиозности статистички значајан, што значи да старији испитаници нашег узорка показују виши степен рачунарске анксиозности у односу на своје млађе колеге.

Дискусија

Резултатима нашег истраживања издваја се 37,5 одсто наставника запослених у школама за децу с ИО који показују знакове високе рачунарске анксиозности, док 9,7 одсто наставника испољава нижи степен овог стања. Овај податак се умногоме поклапа са резултатима претходних истраживања у овој области (Stephenson et al., 2011, Wehmeyer et al., 2008). Статистичком анализом је утврђено да је однос између рачунарске анксиозности и старосне доби испитаника значајан и да испитаници старије доби показују високу рачунарску анксиозност, док код млађих испитаника није утврђен овакав однос. Током студирања, употреба рачунара је млађим испитаницима била уобичајена, чак постоји и једносеместрални предмет на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију који студенте уводи у могућност коришћења рачунарске технологије у раду будућих наставника који ће реализовати наставу са децом с ИО. Већина испитаника до 35 година је изјавила да је похађала школске семинаре са садржајем основних инструкција рада на рачунару, које користе на свом радном месту, док код испитаника старијег доба то није био случај. Већ је напоменуто да истраживања показују да је невелико рачунарско искуство довољно да се изузме појава рачунарске анксиозности. Просечна старост испитаника је 37 година и можемо рећи да га чине углавном млађи испитаници, који имају потребу коришћења рачунара и у друге сврхе осим у наставне. С обзиром на то да део узорка којег су чинили испитаници млађе доби има више искуства у раду са рачунарима, претпостављамо да је и то утицало да се елиминише значај овог предиктора.

Између рачунарске анксиозности и ефеката другог предиктора у нашем истраживању (пола) није пронађен статистички значајан однос. Евидентирана је превага испитаника женског пола, која представља реалну родну разлику у школама за децу с ИО на територији Београда.

Усамљено истраживање овог типа које је спроведено на студентима психологије и њиховим професорима на Филозофском факултету у Новом Саду слично утврђује. Нису пронађене статистички значајне разлике степена рачунарске анксиозности и пола испитаника. И у овом истраживању истакнут је значај бројности испитаница у односу на испитанике (Јаничић, 2009).

У нашем узорку је веома интересантна појава ниске рачунарске анксиозности у мањем обиму. Будући да је узорак уједначен према старосној доби и да су испитаници млађе доби изјавили да користе рачунар за своје наставне и ненаставне потребе, јер су имали претходне адекватне едукације, логично је да буду мање рачунарски анксиозни. Испитаници старијег доба су изјавили да нису имали ту врсту стручних едукација током свог студирања, да су у мањем броју су похађали школске семинаре за обуку рада на

рачунару и да немају позитиван став о коришћењу рачунара у настави, те то може да буде подлога за јављање високе рачунарске анксиозности.

У литератури се предлаже припрема наставника за коришћење рачунара програмима који наглашавају креирање ефикасних начина имплементације технологије у своју будућу учионицу. Током припреме увођења технологија у наставни рад, наставницима треба омогућити да експериментишу рачунаром и новим софтвером, јер би се тиме омогућило време за истраживање, игра и осећај пријатности. Прелазак на нове, сложеније захтеве треба да буде постепен и нефрустрирајући. Након успешне примене поменутих програма, наставници треба да гаје осећај о неопходности примене технологија за стварање успешног, узбудљивог и активног окружења за учење. За стварање овакве визије наставницима, који се оспособљавају за имплементацију рачунара у свом раду, биће потребна адекватна наставна и технолошка подршка, моделовање и практично интегрисање технологије у њихов наставни план и програм. Ова практична примена технологија се врши путем постојећих шаблона, различитих слајдова, тематских квизова, рачунарских едукативних игара, коришћењем сајтова, мејлова. Инсистира се на значају индивидуалног освајања позитивног дејства технологије у наставном раду. Примећено је након примене овог програма да су код већине наставника који су били почетници у оваквој врсти едукације регистроване позитивне идеје о примени рачунарске технологије у раду (Korukonda, 2007, Stephenson et al., 2011).

Позитивни ставови наставника према рачунарима сматрају се предусловом за развој рачунарских вештина и њихову примену у настави. Ставови утичу на то колико ће особа бити спремна да ради за рачунаром, а с друге стране, рачунарско искуство може утицати на формирање и мењање ставова према рачунарима (Кау, 2008).

Неки аутори истичу да су својим пилот-студијама утврдили да је снижавање степена рачунарске анксиозности настало пре подизањем евидентне самоефикасности наставника при раду за рачунаром него рачунарским искуством (Wilfong, 2006).

Препоруке за ублажавање рачунарске анксиозности укључују посебне семинаре, допунску наставу, индивидуално саветовање и групну терапију наставника. Међутим, већина наставника нема могућности да прибегне наведеним начинима. Аутори предлажу практично решење које првобитно обухвата идентификовање наставника који показују знаке рачунарске анксиозности, затим у почетном раду тренинга пласира се уверавање наставника да ће имати сва неопходна средства која су потребна да би задатке довршили, као и довољно времена за њихово извршавање. Посебна пажња се поклања развијању позитивних ставова наставника о рачунарима и њи-

ховој употреби у наставном раду. При решавању задатака током тренинга потребни су подстицај и подршка, јер је забележено да се тиме повећава смелост наставника који су на оваквој врсти тренинга. Алтернатива оваквом начину тренинга је спајање у пар наставника са вишим и наставника са нижим степеном рачунарске анксиозности. Примећено је да се наставници више ослобађају рачунарске стеге у присуству колеге са којим раде, у односу на едукатора који води тренинг (Dong, Zhang, 2011, Doyle et al., 2005, Rosen, Weil, 1995).

Предлажемо да се будућа истраживања сличних циљева крећу у правцу дубљег разматрања природе рачунарске анксиозности код наставника који раде са децом са лаком ИО, да би се добили свеобухватнији подаци о овој појави и, генерално, о њиховој спремности да рачунар као медиј користе у свакодневном раду са децом.

Литература

- Agyei, D., Voogt, J. (2011): Exploring the potential of the will, skill, tool model in Ghana: Predicting prospective and practicing teachers' use of technology. *Computers & Education*, 1, 91-100
- Bartram, D., Bayliss, R. (1984): Automated testing: Past, present and future. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 221-237
- Beckers, J., Wicherts, J., Schmidt, H. (2007): Computer Anxiety: „Trait“ or “State“? *Computers in Human Behavior*, 6, 2851-2862
- Broos, A. (2005): Gender and information and communication technologies (ICT) anxiety: Male self-assurance and female hesitation. *CyberPsychology & Behavior*, 8, 21-31
- Chua, S., Chen, D., Wong, A. (1999): Computers anxiety and its correlates: A meta analysis. *Computers in Human Behavior*, 15, 609-623
- Dong, J., Zhang, X. (2011): Gender differences in adoption of information systems: New findings from China. *Computers in Human Behavior*, 27, 384-390
- Doyle, E., Stamouli, I., Huggard, M. (2005): Computer Anxiety, Self-Efficacy, Computer Experience: An investigation throughout a Computer Science degree. 35th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, October 19-22, Indianapolis, IN, S2H3- S2H7
- Ђурић-Здравковић А., Маћешић-Петровић Д., Јапунца-Миличављевић М. (2010): Рачунар у едукацији дече с интелектуалном ометеношћу. *Београдска дефектолошка школа*, 3, 531-540
- Edyburn, D. L. (2006): Assistive technology and mild disabilities. *Special Education Technology Practice*, 8, 4, 18-28
- Glatthorn, A. (2009): *Curriculum leadership; strategies for development and implementation*, 2d ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Gordon, M., Killely, M., Shevlin, M., McIlroy, D., Tierney, D. (2003): The factor structure of the Computer Anxiety Rating Scale and the Computer Thoughts Survey. *Computers in Human Behavior*, 3, 291-298

- Heinssen, R. K. Jr., Glass, C. R., Knight L. A. (1987): Assessing computer anxiety: Development and validation of the Computer Anxiety Rating Scale. *Computers in Human Behavior*, 3, 49-59.
- Јаничић, Б. (2009): *Да ли се рачунарски подржано тестирање разликује од класичног? Повезаност начина задавања психолошких тестова и одговора испитаника*. Докторска дисертација. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет
- Kay, R. (2008): Exploring the relationship between emotions and the acquisition of computer knowledge. *Computers & Education*, 4, 1269-1283
- King, M. (2002): An investigation of computer anxiety by gender and grade. *Computers in Human Behavior*, 18, 69-84
- Korukonda, A. R. (2007): Differences that do matter: A dialectic analysis of individual characteristics and personality dimensions contributing to computer anxiety. *Computers in Human Behavior*, 4, 1921-1942
- Livazović, G. (2008): Primjena računalne tehnologije u odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama. *Život i škola*, 1, 79-86
- Мићановић, В. (2008): Стратегија почетног математичког образовања заснована на примени рачунара у наставном процесу. *Педагошка стварност*, 5-6, 560-576
- Пешикан, А. (2002): Професионални развој наставника-шта је ту ново? *Хемијски преглед*, 5, 115-120
- Rosen, L., Weil, M. (1995): Computer availability, computer experience and technophobia among public school teachers. *Computers in Human Behavior*, 11, 9-31
- Saadé, R., Kira, D. (2007): Mediating the impact of technology usage on perceived ease of use by anxiety. *Computers & Education*, 4, 1189-1204
- Schulenberg, S. E., Yutzenka, B. A. (2001): Equivalence of computerized and conventional versions of the Beck Depression Inventory-II (BDI-II). *Current Psychology*, 3, 216-230.
- Smith, B., Caputi, P. (2007): Cognitive interference model of computer anxiety: Implications for computer-based assessment. *Computers in Human Behavior*, 3, 1481-1849
- Stephenson, J., Carter, M., Arthur-Kelly, M. (2011): Professional learning for teachers with special education qualifications working with students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 1, 7-20
- Tekinarslan, E. (2008): Computer anxiety: A cross-cultural comparative study of Dutch and Turkish university students. *Computers in Human Behavior*, 4, 1572-1584
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Smith, S. J., Davies, D. K. & Stock, S. E. (2008): The Efficacy of Technology Use by People with Intellectual Disability: A Single-Subject Design Meta-Analysis. *Journal of Special Education Technology*, 3, 21-30
- Whitaker, B. G. (2007): Internet-based attitude assessment: Does gender affect measurement equivalence?. *Computers in Human Behavior*, 3, 1183-1194.
- Wilfong, J. (2006): Computer anxiety and anger: the impact of computer use, computer experience and self-efficacy beliefs. *Computers in Human Behavior*, 6, 1001-1011

Подаци о ауторима:

*тр Александра Ђурић-Здравковић, асистент Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију у Београду. Посвећена изучавању питања едукације деце с интелектуалном ометеношћу. Реализује вежбе у оквиру предмета Модели наставе и наставне технологије и Методика наставе природе и друштва за децу ометену у интелектуалном развоју.
adjuriczdravkovic@yahoo.com*

*др Мирјана Јапунџа-Миличављевић, доцент Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију у Београду. Бави се проучавањем проблематике наставе и когниције деце с интелектуалном ометеношћу. Предаје Методику наставе математике за децу ометену у интелектуалном развоју, Методику наставе вештина за децу ометену у интелектуалном развоју и Третман игром на основним студијама.
mjkkilj@gmail.com*

ФИЗИЧКА АКТИВНОСТ АДОЛЕСЦЕНАТА: УЗРАСНЕ И ПОЛНЕ РАЗЛИКЕ

Апстракт Резултати досадашњих истраживања о физичкој активности указују на њен значај за укупни развој појединца током живота, посебно у периоду адолесценције, али и на тенденцију њеног опадања у овом развојном периоду. Циљ овог истраживања је утврђивање нивоа физичке активности адолесцената у нашој средини, посматрано с обзиром на пол и узраст. Узорак је чинило 838 ученика, од којих је 472 ученика основне школе, седмог и осмог разреда, и 366 ученика средње школе, првог и трећег разреда. За процену нивоа физичке активности примењен је Упитник физичке активности за адолесценте (PAQ-A). Резултати анализе варијансе (АНОВА) су показали да постоје разлике у нивоу физичке активности између ученика основне и средње школе у корист ученика основне школе (млађи адолесцентни узраст). Такође, утврђено је постојање полних разлика у нивоу физичке активности у обе узрасне групе у корист адолесцената мушког пола. Посматрано према појединим сегментима укупне физичке активности, највиши је ниво физичке активности током часова физичког васпитања код адолесцената оба пола, у основној и у средњој школи. Ученици, у односу на ученице, показују виши ниво активности у већини сегмената укупне физичке активности на оба узраста. У програмима за унапређење физичке активности адолесцената у контексту наставе физичког васпитања потребно је посебно имати у виду прелазни период од основне ка средњој школи, пол адолесцената и њихова интересовања за одређене спортове и облике физичке активности.

Кључне речи: физичка активност, адолесценти, физичко васпитање, основна и средња школа, полне разлике

PHYSICAL ACTIVITY IN ADOLESCENCE: AGE AND GENDER DIFFERENCIES

Abstract The results of previous research on physical activity stress its importance for general development of the individual throughout lifespan, especially important in adolescence, but also indicate the tendency of its decline in this developmental period. The aim of our research was to establish the level of physical activity among adolescents in our community and eventual age and gender differences. The sample included 838 students: 472 elementary-school students of the seventh and eighth grades, and 366 the first- and third-grade high-school students. The PAQ-A questionnaire for physical activity was used for determining the levels of physical activity. The results of the analysis by the application of ANOVA variance test revealed differences in the levels of physical engagements between elementary-school and high-school students in favour of

¹ snezana.radisavljevic@dif.bg.ac.rs

elementary-school students (younger adolescence age). Further, gender differences were also found in favour of male adolescents. As for particular segments of physical activity, the highest levels for both gender and age groups were found during Physical Education classes. Boys show a higher level in most segments of general physical activity than girls. Programmes for stimulating physical activity among adolescents should particularly pay attention to the transitional period from elementary to high school, gender, and preferences of adolescents regarding sport and other forms of physical activity.

Keywords: *physical activity, adolescents, Physical Education, elementary and high school, gender differences.*

ФИЗИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ: ВОЗРАСТНАЯ И ПОЛОВАЯ РАЗНИЦА

Резюме

Многочисленные исследования указывают на важную роль физической активности для развития каждого человека на протяжении всей жизни и, особенно, в подростковом возрасте, а также и на тенденцию ее падения именно в этом возрасте. Цель данного исследования заключается в определении уровня физической активности подростков в нашей среде и ее зависимости от пола и возраста. Исследование проведено на примере 472 учеников седьмого и восьмого классов основной школы и 366 учеников первого и третьего классов средних школ, всего 838 учеников. Для оценки уровня физической активности был использован Вопросник физической активности подростков (PAQ-A). Согласно полученным результатам, между учениками основной и средней школы существует разница в уровне физической активности, в пользу учеников основной школы. Обнаружена разница в пользу подростков мужского пола и между подростками основной и средней школ. Самый высокий уровень физической активности осуществляется учениками на уроках физического воспитания (оба пола, обе возрастные группы). По сравнению с девочками, мальчики обладают более высоким уровнем физической активности по всем ее сегментам. В соответствии с этим, в учебных программах по физическому образованию должны отразиться особенности переходного возраста, пол подростка и его интересы к определенным видам спорта и формам физической активности.

Ключевые слова: *физическая активность, подростки, физическое воспитание, основная и средняя школы, половая разница.*

Увод

Велики број дескриптивних и корелационих студија показује да ниво физичке активности опада са узрастом ученика (Sallis et al., 2000), а опадање је нарочито изражено код адолесцената, у годинама које су препознају као ризичне за физичку неактивност (Rowland, 1999). У студијама са децом (Sallis et al., 2000; Trost, et al., 2002), адолесцентима (Caspersen et al., 2000; Trost et al., 2002; Kin-Isler et al., 2009) и одраслима (Caspersen et al., 2000; Telama and Yang, 2000) добијени подаци потврђују инверзну повезаност

физичке активности с узрастом. Истраживачи указују на виши ниво физичке активности код дечака у поређењу с девојчицама, што је потврђено у истраживањима у различитим државама (Caspersen et al., 2000; Telama & Yang, 2000; Riddoch et al., 2004). Када се има у виду чињеница да је физичка активност значајна како за физички, тако и за психосоцијални развој деце и адолесцената (McDevitt & Ormrod, 2002), резултати ових истраживања су веома значајни за стварање програма за што масовније и квалитетније укључивање младих у физичко вежбање и бављење спортом.

Промовисање физичке активности деце и омладине је тежак и сложен задатак. Један од битних фактора у његовом решавању је физичко васпитање. Физичко васпитање, које је у нашем образовном систему заступљено са три часа наставе у основном образовању и два часа недељно у средњем образовању (Програм физичког васпитања за основне школе, 2006) за неке ученике представља једино активно време испуњено физичким вежбањем и спортом. Током адолесценције, психолошке варијабле као што су оријентација постигнућа, опажање компетенција у активности, као и намера да се буде активан, веома су важне варијабле у детерминисању физичке активности (Sallis, et al., 2000). Такође, позитивна мотивација ученика у настави физичког васпитања може да утиче на ученике који су активни у физичком васпитању да буду активнији и у ванчасовним активностима (Dale et al., 2000), а дугорочније посматрано може се очекивати позитиван утицај на прихватање активног животног стила и у одраслом добу (Sallis & McKenzie, 1991). С једне стране велики је број доказа у прилог доприноса који предмет физичко васпитање може да има у промовисању физичког вежбања код деце и младих (Sallis & Owen, 1999; Shepard & Trudeau, 2000), а с друге стране извештаји експерата указују на маргиналну позицију коју физичко васпитање има у школским плановима у свету (Hardman & Marshall, 2000; Macdonald & Brooker, 1997; Williams, 1997). Школско физичко васпитање има идеалне могућности за промовисање редовног физичког вежбања, пошто до 97 одсто ученика основне школе учествује у некој врсти програма физичког васпитања. Значајна је улога физичког васпитања у потенцијалном унапређењу физичког вежбања ученика и ван школе (Sallis & McKenzie, 1991) и предлаже се већа одговорност школе за повећање нивоа деце физичког вежбања (McKenzie et al., 1993) током школског дана, одмора, као и током паузе за ручак између преподневних и послеподневних школских обавеза.

Истражујући повезаност између часова у којима су ученици активни, способности и здравља, истраживачи предлажу школско физичко васпитање као идеалну институционалну околину за децу у којој постоје услови да она постану активна (Sallis et al., 1997). Програми који су усмерени на промовисање активног животног стила у оквиру школског физичког васпи-

тања доводе до напретка у повећању нивоа физичког вежбања ученика и смањењу броја седентарне деце, а такође утичу на девојчице да више уживају у физичком вежбању (Michael & Pangrazi, 1999). Промовисање позитивних ставова према физичком васпитању може се сматрати важном компонентом у постављању темеља за дугорочну физичку активност (Silverman & Subramaniam, 1999). Доживљај физичког васпитања је донекле различит код дечака и девојчица (Dickenson & Sparkes, 1988). Позитивна осећања према физичком васпитању опадају с узрастом и код једних и код других, али је овај пад више изражен код девојчица (van Wersch et al., 1992; Dickenson & Sparkes, 1988). Постоје индиције да ће ученици који имају позитивна осећања о учествовању у физичком вежбању бити и ангажованији (Brustad, 1993, Brustad, 1996; Dishman & Buckworth, 1996). Часове физичког васпитања опажају позитивније ученици који су физички активнији у односу на ученике који су мање физички активни (Anderssen, 1993). Часове физичког васпитања позитивније оцењују дечаци него девојчице. Претпоставка је да девојчице траже охрабрење, вођство и социјалну подршку од старијих (наставника, родитеља, тренера) због недостатка поверења у сопствене способности у физичком васпитању и спорту (Biddle & Armstrong, 1992).

Сагледавајући значај физичке активности за укупни развој младих, а посебно у периоду адолесценције, као и резултате досадашњих истраживања о физичкој активности младих, циљ овог истраживања је утврђивање нивоа физичке активности адолесцената у нашој средини, према полу и узрасту. Поред овог општег циља, посебни циљ је испитивање нивоа физичке активности у појединим сегментима укупне физичке активности (у настави физичког васпитања, у ваннаставним и ваншколским активностима).

Метод

Узорак

Узорак је чинило 838 ученика, од којих је 472 ученика основне школе, седмог и осмог разреда (млађи адолесцентски узраст) просечног узраста 13,6 година ($SD=0.707$) и 366 ученика средње школе, првог и трећег разреда (старији адолесцентски узраст) просечног узраста 16,4 године ($SD=1.13$). Према полној структури, узорак је чинило 437 девојчица (52,1%) и 401 дечак (47,9 %).

Инструмент

За процењивање нивоа физичке активности коришћен је Упитник физичке активности за адолесценте (Physical Activity Questionnaire for

Adolescents-PAQ-A, Kowalski et al., 1997). Овај инструмент је дизајниран за процену *општег нивоа физичке активности* адолесцената. PAQ-A је намењен за коришћење током школске године и не обухвата процену физичког ангажовања деце током школских распуста. Овај инструмент обезбеђује добијање *збирног скорa физичке активности* који је важан индикатор *општег нивоа физичке активности* што се може сматрати једним од показатеља квалитета стила живота особе.

Приликом попуњавања Упитника физичке активности за адолесценте ученици имају задатак да на основу сећања везаног за физичко вежбање у протеклих седам дана одговоре на питања. Инструмент је конструисан за истраживања на великом узорку, а примењује се у простору учионице. Ученицима је потребно приближно 20 минута за попуњавање овог упитника. Упитник је преведен на српски језик и прилагођен за употребу у нашој средини. Питања у упитнику, којих је укупно осам, односе се на активности у слободном времену, током часова физичког васпитања, времену ручка, непосредно после школе, у вечерњим сатима и током викенда. Одговори на свако од питања бодују се на петостепеној скали, што представља основу за израчунавање *укупног скорa физичке активности* за ученике. Крајњи резултат се израчунава као просечна вредност скорова са свих осам ајтема. Инструмент PAQ-A примењиван је у већем броју истраживања и има добре метријске карактеристике (Kowalski et al., 1997, Crocker et al., 2003). У овом истраживању поузданост мерена Кронбаховим алфа (Cronbach's alpha) коефицијентом износи 0.67, што се сматра задовољавајућом вредношћу.

Поступци и ток истраживања

Истраживање је реализовано током редовних часова наставе физичког васпитања уз добровољно учествовање ученика. На почетку часа ученицима се излаже циљ истраживања, начин попуњавања Упитника о физичкој активности за адолесценте (PAQ-A), као и да ће резултати бити коришћени искључиво у истраживачке сврхе. Време предвиђено за попуњавање Упитника износило је 20 минута.

Статистичка обрада података

У оквиру обраде података израчунати су основни дескриптивни статистички параметри, а од статистике закључивања примењени су т-тест и анализа варијансе 2 (пол) x 2 (узраст) за утврђивање ефеката пола и узраста на ниво физичке активности, као и њихову интеракцију. Подаци су обрађени у статистичком програму SPSS 19.0.

Резултати

У табели 1. приказани су резултати који се односе на ниво физичке активности процењиване Упитником физичке активности за адолесцените (PAQ-A). Посматрано на субузорку ученика основне школе (N=472) *скор укупне физичке активности* износи 3.01 (SD=.785). Ниво физичке активности дечака је виши (3.18) у поређењу са девојчицама (2.8). *Скор укупне физичке активности* посматрано на субузорку ученика средње школе износи 2.77 (SD=.717), и код дечака је виши (2.99) у односу на скор код девојчица (2.61).

Табела 1. Ниво физичке активности добијен применом Упитника физичке активности за адолесцените (PAQ-A)

	Основна школа (N= 472)			Средња школа (N =366)		
	Дечаки	Девојчице	Укупно	Дечаки	Девојчице	Укупно
PAQ-A скор	3.18	2.82	3.01	2.99	2.61	2.77
% „Активнијих ученика“	61,3	41,5	51,9	54,9	26,7	37,7

¹Ученици са скором < 3.00 класификовани су као „мање активни“ а ученици са скором ≥ 3.00 класификовани су као „активнији ученици“

На основу добијених *скорова укупне физичке активности* ученици су груписани у две групе. Ученици са скором мањим од вредности 3.00 класификовани су као „мање активни“ а ученици са скором 3.00 и већим од вредности 3.00 класификовани су као „активнији ученици“. На основу *ско-ра укупне физичке активности* може се рећи да је и у основној и у средњој школи већи проценат „активнијих дечака“ него „активнијих девојчица“ (табела 1). Резултати такође показују да се у средњој школи знатно смањује проценат „активнијих девојчица“ у односу на основну школу.

Анализа варијансе 2 x 2 (пол x узраст) примењена је за утврђивање ефеката пола и узраста на ниво физичке активности, као и на њихову интеракцију. Резултати анализе варијансе показују да постоји статистички значајан ефекат пола (F = 51.711; p < .01) и ефекат узраста (F = 14.638; p < .01) на ниво физичке активности адолесцената. С друге стране, ефекат интеракције пол x узраст није статистички значајан (F = 0.021; p > .01).

У табели 2. приказани су резултати нивоа физичког вежбања ученика у појединим сегментима укупне физичке активности, односно у слободном времену, током часова физичког васпитања, времену око ручка, непосредно после школе, у вечерњим сатима и током викенда. Добијени резултати показују да су и у појединим сегментима укупне физичке активности дечаки

активнији у односу на девојчице. Добијене статистички значајне полне разлике у *скору укупне физичке активности*, провераване т-тестом за независне узорке, јесу у корист дечака на оба посматрана узраста. Дечаци основне школе су активнији у слободном времену, на часовима физичког васпитања, у време ручка, после школе и током викенда него девојчице, док су дечаци средњошколци активнији на часовима физичког васпитања, у времену око ручка, после школе и током викенда у односу на девојчице. Без обзира на уочене полне разлике у корист дечака, највиши је ниво физичке активности, посматрано према појединим сегментима укупне физичке активности, током часова физичког васпитања.

Табела 2. Ниво физичке активности у појединим сегментима укупне физичке активности и значајност разлика између група ученика проверавана т-тестом

РАQ-А варијабле	Основна школа (N= 472)		Средња школа (N=366)	
	Дечаци	Девојчице	Дечаци	Девојчице
Слободно време	4.00*	3.57	3.90	3.63
Часови физичког васпитања	4.11*	3.78	4.07*	3.65
Време око ручка	2.01*	1.55	2.02*	1.63
После школе	3.05*	2.65	2.85*	2.20
Вечерњи сати	2.94	2.93	2.67	2.51
Током викенда	3.15*	2.77	2.82*	2.41

* $p < .01$

Учествовање у спортовима и специфичним физичким активностима

Од ученика је тражено да у Упитнику (РАQ-А) означе сопствено учествовање у спортовима и физичким активностима у слободном времену током посматране недеље. Табела 3. показује проценат ученика, посматрано према узрасту и полу, који су се бавили одређеним спортовима и физичким активностима. Код дечака основне школе у слободном времену су најзаступљенији спортови из групе колективних спортова, и то фудбал и кошарка, док су код девојчица најзаступљеније активности као што су шетња и плес, а од колективних спортова одбојка. Код дечака средње школе најпопуларнији су кошарка и фудбал од колективних спортова, а од физичких активности шетња, вожња бицикла и џогинг. Девојчице средње школе највише се ангажују кроз физичке активности као што су шетња, плес, вожња бицикла, џогинг и одбојка.

Табела 3. Учествовање у спортовима и физичким активностима

	основна школа		средња школа	
	дечаци	девојчице	дечаци	девојчице
Кошарка	26,6%	4,5%	33,3%	4,7%
Фудбал	32,7%	0%	23,5%	0%
Одбојка	5,6%	20,5%	7,2%	11,7%
Вожња бицикла	5,2%	4,9%	13,7%	12,2%
Пливање	6,4%	0%	3,3%	1,4%
Рукомет	3,6%	1,8%	2,6%	2,3%
Шетња	2,0%	30,3%	15,3%	37,5%
Тенис	3,2%	4,5%	8,5%	2,3%
Џогинг	4,0%	8,0%	13,1%	10,3%
Плес	0%	17,0%	1,9%	12,2%
Аеробик	0%	4,5%	0%	8,0%
Вожња ролера	0%	1,3%	2,6%	12,2%
Борилачки спортови	0%	3,6%	3,9%	0%
Бадминтон	0%	2,2%	0%	1,4%
Клизање	0%	4,5%	0%	0%

Дискусија

Ово истраживање је реализовано с циљем да се испитива ниво физичке активности адолесцената у односу на пол и узраст. Добијени резултати показују значајне разлике у нивоу физичке активности у односу на узраст адолесцената. Ученици основне школе имају виши ниво физичке активности у односу на ученике средње школе, што је у складу с резултатима других истраживања (Caspersen, Pereira, & Curran, 2000; Trost et al., 2002; Kin-Isler et al., 2009) која указују на пад нивоа физичке активности током периода адолесценције. Истраживачи наводе да ниво физичке активности нарочито опада после дванаесте године, што се огледа кроз смањење учесталости ангажовања у физичкој активности и смањење времена активног учешћа у спортовима (Telama & Yang, 2000). Период преласка из основне у средњу школу је важно време за развијање каснијих активних образаца понашања. У том периоду велики значај има подршка породице и значајних других за одржавање учешћа у физичкој активности.

Посматрано у односу на пол адолесцената, дечаци имају виши ниво физичке активности у односу на девојчице, као што је добијено и у другим

истраживањима (Caspersen et al., 2000; Telama & Yang, 2000; Riddoch, et al., 2004). Ови резултати показују да се мора брижљиво приступити унапређењу физичке активности девојчица током адолесценције. Како је један од значајних за физичку активност ученика физичко васпитање, потребно је да се посебна пажња у настави овог предмета посвети девојчицама. Негативна искуства током часова физичког васпитања, као и такмичарски карактер ових часова, могу да обесхрабре девојчице да буду физички активне у слободном времену. Било би пожељно да се часови физичког васпитања реализују одвојено за девојчице кроз нетакмичарске часове, што истраживачи сугеришу уколико желимо дугорочно да унапредимо физичку активност (Allender et al., 2006).

У оквиру резултата који се односе на ниво физичке ангажованости у појединим сегментима укупне физичке активности, без обзира на уочене полне разлике у корист дечака, највиши ниво физичке активности у посматраним сегментима јесте током часова физичког васпитања. Овакви резултати показују да физичко васпитање може да допринесе учествовању младих у редовној физичкој активности ако се часови планирају и реализују имајући развијајући постепено физичку активност (Fairclough & Stratton, 2005). Такође, наставници физичког васпитања су кључне личности које помажу младим људима да постигну циљеве који се односе на физичку активност, као и да их охрабре да учествују и у физичкој активности ван школе (McKenzie et al., 2000). Они имају и директан утицај у промовисању могућности за физичку активност у школском контексту (садржају). То могу бити активности пре школе (Strand et al., 1994), током одмора (Scruggs et al., 2003), као и организоване ванчасовне активности после школе.

Када је реч о најзаступљенијим спортовима и специфичним физичким активностима у слободном времену, ученици основне и средње школе највише су ангажовани у колективним спортовима (кошарка и одбојка), док су код ученица најзаступљеније нетакмичарске активности (плес, шетња, џогинг), а од такмичарских, одбојка. Ови резултати потврђују и резултате других истраживања који указују на то да се девојчице и дечаци разликују у преференцији појединих врста спортова и других облика физичке активности (Flintoff & Scraton, 2001, Klomsten et al., 2005).

Закључак

Резултати истраживања реализованог с циљем да се испита ниво физичке активности адолесцената показују да ниво физичке активности ученика оба пола опада с узрастом, при чему ученице показују нижи ниво физичке активности у односу на ученике како на млађем, тако и на старијем

адолесцентном узрасту. Такође, дечаци су активнији и у појединим сегментима посматране физичке активности у односу на девојчице.

Резултати овог истраживања показују да у дизајнирању програма за унапређивање нивоа физичке активности адолесцената треба имати у виду врло осетљив прелазни период од основне ка средњој школи у коме долази до опадања физичке активности младих, као и полну припадност адолесцената. Програми за унапређење физичке активности треба да понуде садржаје у складу с интересовањима ученика. Посебну пажњу требало би посветити ученицама, кроз садржаје који садрже естетску компоненту и нису такмичарског карактера. Физичко васпитање, као кључни фактор у унапређењу физичке активности младих својим садржајима примереним интересовањима младих треба да омогући уживање у вежбању и стицање позитивних искустава која могу да представљају основу за развој активног, здравог стила живота.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројектима „Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни статус популације Републике Србије“ бр. III47015 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије и “Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“, број 47008 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Литература

- Allender, S., Cowburn, G., Foster, C. (2006): Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies, *Health Education Research*, 6, 826-835.
- Anderssen, N. (1993): Perception of physical education classes among young adolescents: do physical education classes provide equal opportunities to all students? *Health Education Research*, 8, 167-179.
- Biddle, S., Armstrong, N. (1992): Children's physical activity: An exploratory of psychological correlates, *Social Science & Medicine*, 34, 325-311.
- Brustad, R. (1993): Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity, *Pediatric Exercise Science*, 5, 210-223.
- Brustad, R. (1996): Attraction to physical activity in urban schoolchildren: Parental socialization and gender influences, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 316-323.
- Caspersen, C. J., Pereira, M.A., Curran, K.M. (2000): Changes in physical activity patterns in the United States, by sex and cross-sectional age, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(9), 1601-9.
- Crocker, P. R., Sabiston, C., Forrester, S., Kowalski, N.P., Kowalski, K.C., Mc Donough, M. (2003): Predicting change in physical activity dietary restraint, and physique anxiety in adolescent girls, *Canadian Journal of Public Health*, 94, 332-337.

- Dale, D., Corbin, C. B., Dale, K. S. (2000): Restricting opportunities to be active during school time: Do children compensate by increasing physical activity levels after school? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 240-248.
- Dickenson, B., Sparkes, A. (1988): Pupil Definitions of Physical Education, *Research Supplement*, 2, 6-7.
- Dishman, R., Buckworth, J. (1996): Increasing physical activity: A quantitative synthesis, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 28, 706-719.
- Fairclough, S. J., Stratton, G. (2005): 'Physical education makes you fit and healthy'. Physical education's contribution to young people's physical activity levels, *Health Education Research*, 20, 14-23.
- Flintoff, A., Scraton, S. (2001): Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education, *Sport, Education and Society*, 6, 5-21.
- Hardman, K., Marshall, J.J. (2000): World-wide Survey of the State and Status of School Physical Education: the final report to the International Olympic Committetee. Manchester: University of Manchester.
- Kin-Isler A., Asci, F. H., Altintas, A., Guven-Karahan, B. (2009): Physical activity levels and patterns of 11-14 year-old Turkish adolescents, *Adolescence*, 44(176), 1005-15.
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W., Skaalvik, E. M. (2005): Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: A study of gender differences, *Sex Roles*, 52, 625-635.
- Kowalski, K. C., Crocker, P. R. E., Kowalski, N. P. (1997): Convergent Validity of the Physical Activity Questionnaire for Adolescents, *Pediatric Exercise Science*, 342-352.
- Macdonald, D., Brooker, R. (1997): Moving Beyond the Crisis in Secondary Physical Education: an Australian initiative, *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 155-175.
- McDevitt, T. M., Ormrod, J. E. (2002): *Child Development and Education*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F., Conway, T. L. (2000): Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school physical education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 249-259.
- McKenzie, T., Sallis, J., Faucete, N., Roby, J., Kolody, B. (1993): Effects of curriculum and inservice program on the quantity and quality of elementary physical education classes, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64,178-187.
- Michael, P. E., Pangrazi, R. P. (1999): Effects of a physical activity program on children's activity levels and attraction to physical activity, *Pediatric Exercise Science*, 11, 393-405.
- Програм физичког васпитања за основне школе (2006). *Службени гласник РС – Просветни гласник*, 6, Београд.
- Riddoch, C. J., Andersen, L. B., Wedderkopp, N., Harro, M., Klasson-Heggebo, L., Sardinha, L. B., Cooper, A. S, Ekelund, U. (2004): Physical activity levels and patterns of 9 and 15 year old European children, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 36(1):86-92.
- Rowland, T. W. (1999): *The Presidents Council on physical fitness and Sports Research Digest* (Series 3, No. 6). Washington, DC: President's Council on Physical Fitness and Sports.
- Sallis, J. F., Owen, N. (1999): *Physical activity and behavioral medicine*. Thousand Oaks, Ca.: Sage.

- Sallis, J., McKenzie, T. (1991): Physical education's role in public health, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137.
- Sallis, J. F., McKenzie, T., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N., Hovell, M. F. (1997): The effects of 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students, *American Journal of Public Health*, 87, 1328-1334.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., Taylor, W. C. (2000): A review of correlates of physical activity of children and adolescents, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 963-975.
- Scruggs, P. W., Beveridge, S. K., Watson, D. L. (2003): Increasing children's school time physical activity using structured fitness breaks, *Pediatric Exercise Science*, 15, 156-169.
- Shephard, R. J., Trudeau F. (2000): Legacy of Physical Education: long term and short term effects, *Pediatric Exercise Science*, 12, 34-50.
- Silverman, S., Subramaniam, P. R. (1999): Student Attitude Towards Physical Education and Physical Activity: a review of measurement issues and outcomes, *Journal of Teaching Physical Education*, 19, 97-125.
- Strand, B., Quinn, P. B., Reeder, S., Henke, R. (1994): Early bird specials and ten-minute tickers, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65, 1994.
- Telama, R., Yang, X. (2000): Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 1617-1622.
- Trost, S. G., Pate, R. R., Sallis, J. F., Freedson, P. S., Taylor, W. C., Dowda, M., and Sirard, J. (2002): Age and gender differences in objectively measured physical activity in youth, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 34, 350-355.
- Van Wersch, A., Trew, K. and Turner, I. (1992): Post-Primary School Pupils' Interest in Physical Education: age and gender differences, *European Physical Education Review*, 62 (2), 56-72.
- Williams, N. F. (1997): Physical Education: an international crisis? *International Journal of Physical Education*, 34 (2): 67-72.

Podaci o autorima:

др Снежана Радисављевић Јанић
Факултет спорта и физичког васпитања, Београд
Благоја Паровића 156
snezana.radisavljevic@dif.bg.ac.rs

мр Ивана Милановић
Факултет спорта и физичког васпитања, Београд
Благоја Паровића 156
ivana.milanovic@dif.bg.ac.rs

др Душанка Лазаревић
Факултет спорта и физичког васпитања, Београд
Благоја Паровића 156
dusanka.lazarevic@dif.bg.ac.rs

ТРАНСАКЦИОНА АНАЛИЗА У УЧИОНИЦИ – КАКО УПРАВЉАТИ ПОНАШАЊЕМ

Аутор: Сандра Њуел и Дејвид Џефри
Издавач: Психополис институт, Нови Сад, 2011. 229 страна

У време када се формални ауторитет наставника и школе све чешће доводи у питање, када се школе боре да привуку ученике и родитеље, настаје стање васпитне немоћи наставника. Трансакциона анализа је психолошка теорија која има моћне концепте и технике у комуникацији. Наставнику омогућује да се у одељењу наметне као ауторитет својим комуникацијским вештинама, интегритетом, емпатијом и фер односом. Ова одлична књига двоје енглеских наставника представља путоказ наставницима у правцу изграђивања нове врсте моћи у одељењу.

Књига „Трансакциона анализа у учионици – Како управљати понашањем“ Сандре Њуел и Дејвида Џефрија (издање Психополис институт, Нови Сад, 2011) први пут нашим учитељима, наставницима и васпитачима пружа прилику да упознају могућности примене базичних концепата трансакционе анализе у васпитно-образовном раду.

Понуђене су практичне стратегије, предлози и примери како развијати односе са ученицима и међу ученицима, како решавати конфликте, како структурирати свој наставни час, а изнад свега како код ученика подстицати самопоштовање и позитивну слику о себи.

Сандра Њуел и Дејвид Џефри су наставници са дугогодишњим искуством из учионице, где су осетили свакодневне дилеме и бриге наставника у раду са ученицима. Свесни да за широк спектар педагошких ситуација не постоји магична формула, као стручњаци понудили су трансакционо-аналитички оквир за њихово разумевање и решавање. У књизи су успешно избалансирана објашњења концепата трансакционе анализе и примери њихове примене у школској пракси. Понуђене су и вежбе за анализу властитих личних и професионалних искустава, што читање ове књиге чини активним процесом.

¹ slacarapic@sbb.rs

У првом делу изнете су базичне филозофске поставке трансакционе анализе:

- Људи су ОК;
- Свако је способан да мисли;
- Људи сами одлучују о својој судбини и те одлуке се могу променити.

Размотрена је њихова примена и претпоставке постизања ОК-ОК позиције у учионици.

У наредним деловима обрађени су кључни појмови трансакционе анализе (животне позиције, его стања, животног пута, трансакције, афирмације, игре, отписивање).

У другом делу разматра се изграђивање односа с ученицима уз навођење бројних примера из праксе. Учењем о его стањима и трансакцијама наставници могу да разумеју себе, буду вештији и флексибилнији у комуникацији са ученицима. Кроз учење о размени афирмација могу да изграде стратегије подстицања самопоштовања и позитивне слике о себи код ученика. Стратегијама уговарања с појединачним учеником и с одељењем могу да охрабре ученике да отворено комуницирају и да преузму одговорност.

Трећи део се бави структурирањем наставног часа и наглашава постављање заједничких циљева наставника и ученика и оптимално планирање времена као предуслов за успех у учењу. Дат је преглед важних активности и садржаја рада наставника у оквиру главних целина наставног часа.

Четврти део упућује на важност познавања животног пута ученика као несвесног сценарија који они уносе у учионицу. Наставници нису психотерапеути, али оно што могу да ураде је да обезбеде оптимално окружење у коме ће ученици пробудити и искористити своје капацитете, осетити се прихваћеним и спремним да пробају нове начине понашања према себи и другима. Важно је да наставници тога буду свесни јер велики број њих ради с адолесцентима који пролазе кроз тежак период живота засићен утицајима из прошлости, притисцима и захтевима садашњости. У овом делу могу да науче и како да избегну замке најчешћих психолошких игара у учионици, заузимање положаја у драмском троуглу, како да ученицима не дозволе да се пасивно понашају и како да конфликте решавају без победника и губитника.

Хуманистичка порука ове књиге је да личност ученика не треба идентификовати са његовим неприхватљивим понашањем, чиме се охрабрује позитивна промена и његов лични раст и развој и у ситуацијама када је неопходно санкционисати понашање. У духу филозофије трансакционе анализе подстиче се прихватање одговорности за сопствени развој у правцу аутономије.

Сандра Њуел и Дејвид Џефри дубоко поштују личност и професију наставника и књигом „Трансакциона анализа у учионици“ омогућују им да боље схвате себе, промене нека своја понашања да би се и сами осећали добро и сачували себе од професионалног сагоревања.

Искуства једног броја наших наставника који примењују ове методе у раду потврђују њихову ефикасност и моћ (видети www.tacentar.net). Због тога ова књига може постати поуздан и сигуран водич за наставнике кроз лавиринте учионице.

Подаци о аутору приказа:

Славица Чарапић, дипломирани педагог

Електротехничка школа “Стари град” Београд, Високог Стевана

slacarapic@sbb.rs

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у **електронској форми**, на адресу Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд, са напоменом „За часопис“, **mail: pds_bgd@eunet.rs** или **niv@gmail.com**.

Радови се достављају у Word 2003 формату, са Times New Roman фонтом, величина 12. Моле се домаћи аутори да користе фонт Serbian cyrillic.

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

Текст треба да буде откуцан **двоструким проредом**. Све странице основног текста морају бити нумерисане. На насловној страници треба навести наслов рада, академску титулу, име и презиме аутора, институцију у којој је аутор запослен, место, приватну или службену контакт адресу (поштанску и електронску), број телефона и годину рођења. Уколико рад има више аутора, за сваког појединачног аутора треба навести све наведене податке.

Рад не треба да буде дужи од 16 страница основног текста. Осим тога уз рад треба приложити резиме дужине 16 редова. На крају резимеа треба навести кључне речи (до пет).

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, текст резимеа, када се ради о тексту у којем се даје приказ емпиријског истраживања, треба да садржи: значај проблема или теме која се обрађује, циљ, задатке, методе, резултате, закључке, педагошке импликације реализованог истраживања. У случају теоријских радова треба навести значај проблема или теме која се обрађује, основна теоријска изходишта и елементе аналитичке разраде проблема и закључке.

– Домаћи аутори радове треба да доставе на српском језику
– Редакција обезбеђује превођење резимеа на енглески и руски језик.
– Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.

– Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.
– На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

Молимо ауторе да на крају рада наведу, у највише пет редова, основне професионалне податке о себи, електронску контакт адресу и годину рођења аутора.

Позиви на литературу - референце

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако је то нужно, за коментаре и допунски текст. Имена страних аутора у тексту се наводе у транскрипцији приликом првог позива на аутора или извор са навођењем презимена аутора у оригиналу у загради. У следећим позивима на истог аутора довољно је навести само транскрипцију. У позиву на литературу наводи се презиме аутора и година издања извора на који се позивамо, на пример: (Ђорђевић, 1982). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар*.

Списак референци на крају рада наводи се абecedним редом на следећи начин:

књига:

Трнавац, Н. (1996): *Педагог у школи - прилог методици рада школског педагога*, Београд: Учитељски факултет

чланак у часопису:

Кочић, Љ. (1984): Усавршавање концепције и структуре основне школе и унапређивање васпитно-образовног рада у њој, *Настава и васпитање*, бр. 3, 335 - 343.

прилог у зборнику:

Хавелка, Н. (1998): Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, *Наша основна школа будућности* (99 - 163), Београд: Заједница учитељских факултета Србије

енциклопедијска или речничка издања:

Педагошка енциклопедија I и II (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу, години публикавања референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц; (1997а, 1997б).

Молимо ауторе приказа књига да уз приказ обавезно доставе и књигу коју приказују.

Оцењивање радова

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензије се дају у писаном облику. На основу рецензија уредник доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.

JOURNAL OF EDUCATION

CONTRIBUTORS' NOTES

Manuscripts should be submitted in **electronic form** to: Pedagoško društvo Srbije, Terazije 26, 11000 Beograd, with a note: **za Časopis**, or by email and attachment to: **pds_bgd@eunet.rs** or **niv@gmail.com**.

Style Sheet

Format:		
Length:	up to 16 pages	
Font:	Times New Roman (12 pt)	
Line spacing:	1.5	
Alignment:	Justified	
Margins:	Top and bottom	3 cm
	Left and right	3.5 cm
Page numbers:	Insert page numbers	

The paper should not exceed 16 pages, and should contain: (1) Title, (2) Abstract, (3) Body of the text, (4) References/Bibliography, short professional data and year of birth. Figures, tables etc. should be provided on a separate page (with appropriate reference in the text) or inserted as moveable objects in the text, and should be labelled numerically and textually by clear explanation. Graphic presentations should have a title and the accompanying legend.

(1) Title: **bold capitals, centered**

(2) Abstract: an abstract about 16 lines (under the heading **Abstract**) with up to five keywords at the end should precede the body of the text.

(3) Body of the text: **bold** should only be used for the title, subtitles, and headings. *Italics* should be used for emphasis, examples interpolated in the text, non-English words and book/journal titles. "Double quotation marks" enclose brief citations running in the text (longer quotations, indented on all sides, are not put between quotation marks). References to literature should be incorporated in the text (in parentheses) and footnotes should be used, if necessary, only for comments and additional information.

(4) References/Bibliography should be limited to the content of the paper and stated in alphabetical order. Website references should be in a list of their own after all other material.

For books with more than three authors, the first name and the abbreviation **et al.** should be used (e.g. Quirk et al. 1985). Book and journal titles are in *italics*. Titles of articles in books and journals are in regular font style. Page references are required for articles in books and journals.

Sample references:

Books:

Brislin, R. (1995): *Understanding Culture's Influence on Behaviour*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Chapters within books:

Willis, P. (1983): Cultural production and theories of reproduction, in: L. Barton & S.Walker (Eds) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, pp.127-145.

Articles:

Gardner, H. (1998): "A Multiplicity of intelligences" *Scientific American*, Winter Volume 9, No.4, 9-19.

Webpages:

"The Seven Sins of the Web" (Oct.2004): www.btopenworld.com/create/webpage

At the end of their contribution the authors are further asked to give their concise **professional bio data** (up to five lines) and electronic contact address. The data include: **author's name, academic title, affiliation, postal address** at which they wish to receive the Journal of Education. If there are more authors, the above data should be stated for each person.

The Journal of Education is edited quarterly.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

Доставляење рада

Материалы для публикации необходимо направлять в редакцию журнала в электронном виде (во вложенном файле) по адресу: Педагогическое общество Сербии, ул. Теразие 26, 11000 Белград, Сербия, **mail: pds_bgd@eunet.rs, niv@gmail.com.**

Правила оформления текста: параметры редактора – Word для Windows, шрифт – Times New Roman, высота шрифта – 12, межстрочное расстояние – двойное.

Страницы основного текста нумеруются. Принимаются работы объемом до 16 страниц основного текста. К основному тексту прилагается резюме объемом 16-20 строк, ключевые слова – не больше 5 слов. Таблицы и графики, сопровождающие статью должны иметь название и толкование. Надо приложить краткое профессиональной биографии и год рождения.

Сведения об авторе (-ах) приводятся в конце статьи, а именно:

- фамилия, имя, отчество;
- ученая степень, ученое звание, место работы, должность;
- электронный адрес,
- полный почтовый адрес для получения журнала.

Ссылки на литературу в тексте: рядом с цитатой в скобках указывается фамилия автора, год издания и страница. Сноски – концевые – только по необходимости. Используемая литература приводится в конце работы в алфавитном порядке.

Полученные работы рецензируются двумя компетентными рецензентами. На основе их рецензий главный редактор принимает решение о публикации работы и об этом осведомляет автора.

Журнал выходит 4 раза в год.

*Адреса редакције:
Педагошко друштво Србије
Теразије 26, 11000 Београд
Тел. 011/ 268 77 49
E-mail: pds_bgd@eunet.rs*

*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*

*Account No: 935903510, PIRAEUS BANK
SWIFT: FIELD 56A: DEUTDEFF
FIELD 57A: ACCT.NO.935903510
PIRBRSBG
FIELD 59: PEDAGOŠKO DRUŠTVO,
RS35125120000000111178*

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање / главни и
одговорни уредник Гордана
Зиндовић-Вукадиновић. - Год. 1, бр. 1 (март
1952)- . - Београд (Теразије 26) :
Педагошко друштво Србије, 1952- (Београд :
Vodex). - 24cm

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