

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

3

Београд, 2018.



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



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

За извршно издавача

Наташа Стојановић

За суиздавача

Др Живка Крњаја

Главни уредник

Др Живка Крњаја

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Одговорни уредник

Др Лидија Радуловић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Уредништво

Др Биљана Бодрошки Спариосу

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Вељко Брборић

Филолошки факултет Универзитета у Београду

Др Саша Дубљанин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Павел Згага

Педагошки факултет Универзитета у Љубљани, Словенија

Др Снежана Маринковић

Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу

Др Наташа Матовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Мати Мери (Matti Meri)

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

Др Саша Милић

Филозофски факултет у Никшићу Универзитета Црне Горе

Др Драгана Павловић Бренеселовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Мр Желимир Попов

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Илке Паршман (Ilke Parchmann),

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

Др Јан Петерс (Jan Peeters)

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

Др Росица Александрова Пенкова

Одељење за образовање наставника Универзитета

“Климент Охридски” у Софији, Бугарска

Др Алла Степановна Сиденко

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

Др Емина Хебиб

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Весна Жунић Павловић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Универзитета у Београду

Издавачки савет

Др Мара Ђукић

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Др Ненад Глумбић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Универзитета у Београду

Др Митја Крајнчан

Педагошки факултет Универзитета Приморска у Копру,
Словенија

Др Снежана Лоренс (Snezana Lawrence)

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

Др Славица Максић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Др Софија Врцел

Филозофски факултет Свеучилишта у Риједи, Хрватска

Секретари редакције

Бојана Стојановић

Лука Николић

Лектор

Татјана Догдибеговић

Лектура текстова на енглеском језику

Мр Ана Поповић Печић

Преводиоци

За енглески језик мр Ана Поповић Печић

За руски језик др Дара Дамљановић

Дизајн корица

Предраг Вучинић

Технички уредник

Мара Торбица Јовановић

Штампа

ЈП „Службени гласник“

Тираж

350

Издавање часописа финансијским средствима помаже
Министарство просвете, науке и технолошког развоја
Републике Србије

Индексирање часописа: SCIndeks

На годишњем нивоу објављују се три свеске часописа.

САДРЖАЈ

419–438	<i>Ивана Новаков</i>	КОГНИТИВНЕ И ПЕРСОНОЛОШКЕ ДЕТЕРМИНАНТЕ ИНДИКАТОРА КРЕАТИВНОСТИ КОД СТУДЕНАТА
439–451	<i>Радован Анђионијевић</i>	КАРАКТЕРИСТИКЕ ПРОЦЕСА РЕШАВАЊА МАТЕМАТИЧКИХ ЗАДАТАКА
453–469	<i>Јелена Грубор</i>	СТАВОВИ РОДИТЕЉА ПРЕМА УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА СВОЈЕ ДЕЦЕ
471–487	<i>Нина Лазаревић</i>	ASSESSMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PRE-SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS: CHALLENGES AND PRACTICES
489–505	<i>Весна Жунић Павловић Мирослав Павловић Свејслана Каљача</i>	НАСИЛНО ПОНАШАЊЕ УЧЕНИКА ПРЕМА НАСТАВНИЦИМА У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ
507–524	<i>Душана Шакан Жељка Бојанић Зорица Кнежевић</i>	ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ КАО МЕДИЈАТОРИ У РЕЛАЦИЈАМА СТИЛОВА РОДИТЕЉСТВА И САМОПОШТОВАЊА УЧЕНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА
525–540	<i>Аид Булић</i>	ЧИНИОЦИ ПРОСОЦИЈАЛНОГ И АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА
541–553	<i>Саша Сћејановић</i>	ЗАСТУПЉЕНОСТ РАЗЛИЧИТИХ ОБЛИКА РАДА У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ КОЈУ ПОХАЂАЈУ УЧЕНИЦИ СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА
555–567	<i>Марјана Пенца Палчич</i>	TEACHING AND COACHING SKILLS
569–569	<i>СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА</i>	
570–576	<i>УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ</i>	

JOURNAL OF EDUCATION • CONTENTS

419–438	<i>Ivana Novakov</i>	COGNITIVE AND PERSONOLOGICAL DETERMINANTS OF CREATIVITY INDICATORS IN STUDENTS
439–451	<i>Radovan Antonijević</i>	CHARACTERISTICS OF THE PROCESS OF MATHEMATICAL PROBLEM SOLVING
453–469	<i>Jelena Grubor</i>	PARENTAL ATTITUDES TOWARDS THEIR CHILDREN'S ENGLISH LANGUAGE LEARNING
471–487	<i>Nina Lazarević</i>	ASSESSMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PRE-SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS: CHALLENGES AND PRACTICES
489–505	<i>Vesna Žunić Pavlović Miroslav Pavlović Svetlana Kaljača</i>	STUDENT'S VIOLENT BEHAVIOR DIRECTED AGAINST TEACHERS IN SECONDARY SCHOOL
507–524	<i>Dušana Šakan Željka Bojanić Zorica Knežević</i>	PERSONALITY TRAITS AS MEDIATORS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTING STYLES AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS SELF-ESTEEM
525–540	<i>Aid Bulić</i>	FACTORS OF PROSOCIAL AND AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS
541–553	<i>Saša Stepanović</i>	THE EXTENT OF USE OF DIFFERENT FORMS OF INSTRUCTION IN INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH SENSORY IMPAIRMENT
555–567	<i>Marjana Penca Palčič</i>	TEACHING AND COACHING SKILLS
569–569	<i>LIST OF REVIEWERS</i>	
570–576	<i>CONTRIBUTORS' NOTES</i>	

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ • СОДЕРЖАНИЕ

419–438	<i>Ивана Новаков</i>	КОГНИТИВНЫЕ И ПЕРСОНОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ТВОРЧЕСТВА У СТУДЕНТОВ
439–451	<i>Радован Антониевич</i>	ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССА РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ
453–469	<i>Елена Грубор</i>	ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ИХ ДЕТЕЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
471–487	<i>Нина Лазаревич</i>	ОЦЕНКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА – ПРОБЛЕМЫ И ПРАКТИКА
489–505	<i>Весна Жунич Павлович Мирослав Павлович Светлана Каляча</i>	НАСИЛЬСТВЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ К ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ
507–524	<i>Душана Шакан Желька Боянич Зорица Кнежевич</i>	КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ КАК МЕДИАТОРЫ СТИЛЕЙ РОДИТЕЛЬСТВА И САМОУВАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ
525–540	<i>Аид Булич</i>	ФАКТОРЫ ПРОСОЦИАЛЬНОГО И АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНИКОВ ОСНОВНЫХ ШКОЛ
541–553	<i>Саша Степанович</i>	УЧАСТИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
555–567	<i>Марьяна Пенца Палчич</i>	ОБУЧЕНИЕ И УМЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РУКОВОДСТВА
569–569	<i>СПИСОК РЕЦЕНЗЕНТОВ</i>	
570–576	<i>ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ</i>	

КОГНИТИВНЕ И ПЕРСОНОЛОШКЕ ДЕТЕРМИНАНТЕ ИНДИКАТОРА КРЕАТИВНОСТИ КОД СТУДЕНАТА

Ивана Новаков¹

Институт за онкологију Војводине,
Сремска Каменица, Србија

Апстракт Проблем овој рада односи се на истраживање које когнитивне карактеристике и особине личности одликују особе с израженим креативним диспозицијама. Циљ истраживања био је да се испита предиктивна моћ различитих когнитивних и персонолошких варијабли, када су у истраживању два индикатора креативности – дивергентно мишљење и креативно понашање код студената. Узорак у истраживању чинили су студенти Филозофске и Природно-математичке факултета Универзитета у Новом Саду ($N = 181$). Просечна старост износила је 20,09 година ($SD = 2.19$). Од укупног броја испитаника 87,3% било је женског, а 12,7% мушког пола. Мултипла регресиона анализа, $F(10, 170) = 4.57, p < .001$, показала је да су се као значајни предиктори дивергентног мишљења издвојили висока фонемска флуентност, слабији квалитет радне меморије, изражена отвореност ка искуству и ниска пријатност. У другој регресионој анализи, $F(10, 170) = 6.49, p < .001$, као значајни предиктори креативног понашања издвојили су се већа брзина визуелне перцепције и процесања, висока отвореност, а маргинално значајна и ниска пријатност. Резултати истраживања показали су да когнитивне карактеристике и особине личности предсављају важне детерминанте не само дивергентне продукције него и креативног понашања. Добијени резултати интерпретирани су са циљем ефикасније препознавања креативних појединаца у наставном контексту, те подстицања њихових потенцијала.

Кључне речи: креативност, дивергентно мишљење, креативно понашање, когнитивне способности, особине личности.

1 novakov.ivana@onk.ns.ac.rs

Увод

Креативност – историја концепта и теоријски оквир

Кроз историју цивилизација па све до савременог доба креативност је представљала високовредован феномен у већини друштава. Међутим, начини интерпретације концепта креативности мењали су се кроз време. Већина култура античког света није препознавала креативност као чин продукције и стварања, већ су креативне форме изражавања превасходно биле посматране као имитирање постојећег. Платон је сматрао да уметници као што су сликари и вајари не производе ништа ново, већ само стварају по угледу на природу, док је поезија углавном посматрана као резултат инспирације која долази од Муза (Niu & Sternberg, 2006). Током средњег века и ране ренесансе, концепт креативности био је претежно повезиван са божанским ентитетом, пошто се према библијској традицији појам креације односио искључиво на дела Бога. Сматрано је да човеку *per se* не припада моћ да створи нешто ново, већ је то могуће једино у виду израза божанске еманације (Niu & Sternberg, 2006). Може се рећи да концепт креативности у савременом смислу није постојао све до периода ренесансе (Albert & Runco, 1999), када се по први пут са божанске промисли фокус помера на стваралачку способност човека. Идеја о креативним моћима појединца у потпунијој форми постаје разрађена током доба просветитељства које доминира у XVIII веку. Када је реч о савременом емпиријском проучавању феномена креативности, у литератури се наводи да оно почиње средином XX века, под утицајем Џ. П. Гилфорда, америчког психолога који је свој круцијални допринос дао кроз изучавање људске интелигенције (Jukić, 2010). Према Гилфордовој теорији способности, могу се разликовати конвергентно и дивергентно мишљење, где се дивергентно мишљење види као основа за креативност (Guilford, 1968). Дивергентно мишљење одликује се проналажењем што већег броја решења неког задатка или проблема с акцентом на оригиналност и необичност идеја, за разлику од конвергентног мишљења, које у складу са конвенционалним стандардима подразумева проналажење једног тачног одговора (Runco & Acar, 2012). Истраживања указују на то да су задаци за процену дивергентног мишљења ефективни када је у питању мерење креативног потенцијала индивидуе (Colzato, Ozturk, & Hommel, 2012), премда успешност на овим задацима не гарантује нужно и реализацију креативног капацитета (Runco & Acar, 2012). Постигнуће на задацима дивергентне продукције углавном подразумева анализу према четири компоненте које обухватају флуентност, флексибилност, оригиналност и елаборацију (Runco & Acar, 2012). Флуентност се односи на продуктивност, те особа која је флуентна даје већи број одговора и идеја (Kvaščev, 1975). Оригиналност се дефинише у терминима нових, необичних и удаљених одговора (Kvaščev, 1975). Флексибилност подразумева разноврсност идеја и варијабилитет концептуалних категорија, а елаборација се односи на ниво разрађености одређене идеје (Runco & Acar, 2012).

Услед комплексне природе креативности, данас постоји неколико десетина дефиниција овог феномена, без јасно усвојеног консензуса како о самој дефиницији тако и о начину мерења овог конструкта (Furnham & Bachtiar, 2008). Ипак, суштинском карактеристиком креативности сматра се стварање нечега (идеје или продукта) за

шта се истовремено може рећи да је ново и корисно (Barron, 1955; Mumford, 2003), те се ова одредница претежно прихвата међу ауторима. У психологији се, међутим, креативност често дефинише и као процес инкорпорирања наизглед ирелевантних и међусобно удаљених информација како би се решавали проблеми (Runco, 2004).

Деценијама су многи аутори препознавали важност креативности у едукативном контексту (Davis, 2004; Guilford, 1967; Lewis, 2009; Renzulli, 1999). Креативност се показала као значајан предиктор будућег успеха на радном месту (Tierney, Farmer, & Graen, 1999; Torrance, 1981), као и иновација у области науке и уметности (Plucker, Beghetto, & Dow, 2004). С обзиром на то да је креативност не само психолошки, већ и педагошки феномен, веома је значајно питање како препознати креативне индивидуе у наставном окружењу, те на који начин додатно стимулисати развој њихових креативних потенцијала. Ова питања посебно постају значајна будући да традиционална настава у великој мери ставља акценат на конвергентно насупрот дивергентном мишљењу. Сматра се да је испољавање креативности код појединца повезано са бројним факторима као што су когнитивне способности, особине личности (Feist, 1998), когнитивни стил (Wallace, 1961) и мотивација (Maslow, 1971). Дејвис (Davis 2004) је указао на то да особине личности, когнитивне способности и биографски подаци на заједнички начин утичу на креативност. Питања о томе којим се когнитивним и персонолошким карактеристикама одликују креативни појединци и како препознати креативне индивидуе у оквиру групе представљају основну проблематику овог рада. У наредним редовима приказаћемо резултате досадашњих истраживања која су се бавила питањем које су то когнитивне и персонолошке особине повезане са израженим креативним потенцијалом.

Когнитивне и персонолошке детерминанте креативности

У контексту наставе и преношења знања, неизбежно се сусрећемо с индивидуалним разликама код ученика. Креативност и интелигенција представљају психолошке карактеристике које су дубоко и непосредно повезане с учењем и сматрају се снажним предикторима едукативног и професионалног постигнућа (Shi, Wang, Yang, Zhang, & Xu, 2017). У савременим истраживањима, на креативност и интелигенцију претежно се гледа као на одвојене способности које индивидуе доносе са собом у учионицу, као на међусобно различите конструкте који остварују само скромну повезаност (Nusbaum & Silvia, 2011). Резултати досадашњих истраживања прилично су контрадикторни у погледу природе односа између креативности и когнитивних способности. Та супротстављеност креће се од резултата који показују да интелигенција и дивергентно мишљење остварују ниску позитивну повезаност (Batey, Chamorro-Premuzic, & Furnham, 2009; Batey & Furnham, 2006; Furnham, Batey, Anand, & Manfield, 2008; Kim, 2005; Richards, 1976; Torrance, 1967), до налаза класичне студије Валаха и Когана (Wallach & Kogan, 1965) који указују на одсуство повезаности између ових варијабли. Међутим Силвија (Silvia, 2008) помоћу савременијих статистичких метода (анализе латентних варијабли), на подацима које су прикупили Валах и Коган, проналази да оригиналност и флуентност ипак умногоме предвиђају интелигенцију. Просечна повезаност износила је $r = .20$, што је ипак више у складу с оним истраживањима која указују на скромну значајну

повезаност између креативности и интелектуалних способности. Нузбаум и Силвија (Nusbaum & Silvia, 2011) разматрају гледиште према ком се на феномен дивергентног мишљења може гледати и из угла егзекутивних способности – когнитивних функција које омогућавају особи да одреди циљеве, формулише ефикасне стратегије ради њиховог остварења, да прати, буде флексибилна и адаптира се на нове околности. Ови аутори претпостављају да би егзекутивне функције и процеси као што су капацитет радне меморије, употреба стратегије и слично (Conway, Kane, & Engle, 2003; Unsworth, 2010) могле остваривати значајну релацију са креативном идеацијом.

Када је реч о истраживању односа између креативности и особина личности, у студијама се често користи модел личности *великих њеџ* (John & Srivastava, 1999) који подразумева пет базичних, неклиничких особина: екстраверзију, пријатност, савесност, неуротицизам и отвореност ка искуству. Према овим ауторима, *екстраверзија* се односи на тенденцију ка друштвености, активности и енергичности. *Пријатношћ* подразумева склоност ка топлини, саосећајности, алтруизму, скромности, поверењу и опраштању. *Савесношћ* се односи на ниво до ког је особа организована, ефикасна, самодисциплинована и промишљена. *Неуротицизам* обухвата тенденцију ка анксиозности, депресивности, иритабилности, хостилности, импулсивности, претераној осетљивости и ниском самопоштовању, насупрот емоционалној стабилности. *Отвореност ка искуству* обухвата заинтересованост за различите идеје, склоност ка фантазији, имагинацији, сензибилитет за естетику, афинитет ка уметности, одушевљењу и неконвенционалним вредностима (John & Srivastava, 1999). На основу увида у литературу, стиче се утисак да је ситуација јаснија када је у питању релација између дивергентног мишљења и особина личности него што је то случај с интелигенцијом. Истраживања која су се бавила односом између креативности и особина личности из модела *великих њеџ* показала су да постоји значајна позитивна корелација између креативности и екстраверзије, те отворености ка искуству, односно негативна корелација са савесношћу (Furnham et al., 2008; King, McKee Walker, & Broyles, 1996; Wolfradt & Pretz, 2001). Метааналитичком студијом показано је да неуротицизам, екстраверзија и отвореност ка искуству позитивно корелирају са креативношћу, док су пријатност и савесност негативно повезане са креативним потенцијалом (Feist, 1998). Налази досадашњих истраживања указују на то да флуентност идеја мерена помоћу задатака дивергентне продукције значајно позитивно корелира с екстраверзијом и отвореношћу, док са пријатношћу остварује негативну корелацију (Chamorro-Premuzic & Reichenbacher, 2008; Furnham & Bachtiar, 2008; Furnham et al., 2008).

На основу прегледа емпиријске грађе, можемо видети да особине личности представљају важне детерминанте дивергентног мишљења. Међутим, слабо је познато каква је релација различитих индикатора креативности – академских, али и бихевиоралних, не само са особинама личности, већ и са когнитивним способностима попут вербалне флуентности, капацитета радне меморије и егзекутивних функција. Стога основни проблем овог рада представља питање којим се то когнитивним и персонолошким карактеристикама одликују особе с израженим креативним диспозицијама. То питање је веома значајно у наставном контексту, како услед важности препознавања даровитих индивидуа тако и услед стварања стимулативне средине

за актуализацију њихових потенцијала. Циљ овог истраживања био је да се испита предиктивна моћ релевантних когнитивних и персонолошких варијабли када су у питању различити индикатори креативности – дивергентно мишљење и креативно понашање код студената.

Методологија истраживања

Узорак и процедура

Узорак у истраживању чинили су студенти Филозофског и Природно-математичког факултета Универзитета у Новом Саду (N = 181). Просечна старост испитаника износила је 20,09 година (Min = 18, Max = 36, SD = 2.19). Од укупног броја испитаника 158 је било женског (87,3%), а 23 мушког пола (12,7%). Даље, 68% испитаника били су студенти прве године основних студија. У истраживање су били укључени студенти са следећих студијских група: англистика, филозофија, педагогија, психологија, романистика, славистика, социологија, српска књижевност, српски језик, српски у контакту са мађарским/словачким, биологија, физика, гастрономија, географија, хемија, хотелијерство, информатика, математика и туризам.

Испитаници су тестирани индивидуално, у за то посебно одређеној просторији на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду. Попуњавање упитника и тестова трајало је око 45 минута по испитанику. Пре приступања истраживачкој процедури испитаници су потписали информисану сагласност о учешћу, а након завршетка тестирања испитаницима је био омогућен дебрифинг.

Инструменти

Примењен је задатак употребе ствари у тесту дивергентног мишљења (Kvaščev, 1975). У питању је једна од најпознатијих мера дивергентног мишљења коју је иницијално осмислио Гилфорд са тимом сарадника (Kvaščev, 1983). У верзији задатка која је примењена у овом истраживању од испитаника се тражи да током два минута пронађе што више примера употребе познатог предмета – *циле*. Постигнуће је изражено путем четири компоненте дивергентног мишљења према Гилфорду: флуентност, флексибилност, оригиналност и елаборација. Флуентност је операционализована као укупан број продуктованих одговора у задатку. Флексибилност је дефинисана као варијабилност, тј. број различитих категорија одговора, а за сваку категорију додељиван је по 1 бод. Елаборација се односи на количину детаља, односно на ниво разрађености продуктованог одговора, а бодовање појединачног одговора варијало је од 0 до 2 (Dow, 2003). Оригиналност је одређена као уникатност, односно реткост одговора. Сваки појединачан одговор поређен је с укупним бројем одговора свих испитаника у узорку. Одговори који су дати у само 5% случајева сматрани су необичним и за њих је био додељиван 1 бод, а одговори који су дати у само 1% случајева сматрани су уникатним и за њих су испитаници добијали 2 бода (Dow, 2003). Неконструктивне намене објекта нису признаване као валидни одговори. Укупно постигнуће на задатку

изражено је кроз сумациони скор који се састојао од збира остварених бодова на све четири компоненте.

Други инструмент је био биографски инвентар креативних понашања (енг. Biographical Inventory of Creative Behaviours; BICB: Batey, 2007). Овај инструмент представљен је у форми чек-листе и састоји се од 34 ставке које описују различите облике креативног понашања. Од испитаника се очекује да означи само оне активности којима су се бавили у последњих 12 месеци. Укупан број означених активности представља сумациони скор и креће се у распону од 0 до 34. Ставке овог инструмента формулисане су према широком концепту схватања креативности. Понашања која су обухваћена односе се на писање приче, поезије, дизајнирање и прављење текстилних продуката, редизајнирање ентеријера, оснивање клуба, удружења или групе, цртање/сликање, прављење фотографија, прављење скулптуре, објављивање чланка, осмишљавање сопственог рецепта за храну, прављење кратког филма, веб-сајта, формулисање теорије за објашњавање неког феномена, осмишљавање игре или шале, компоновање музичког дела, осмишљавање плесне кореографије, дизајнирање и уређивање баште, глуму, држање говора итд.

Тест прављења трага (енг. Trail Making Test; TMT: Reitan, 1955; 1958) примењен је за мерење брзине визуелне претраге, перцептивне брзине, радне меморије и способности премештања. Овај тест је развијен у циљу детекције органских можданих оштећења, а данас представља један од најшире употребљаваних инструмената у неуропсихолошкој процени (Lezak, 1995; Mitrushina, Boone, Razani, & D'Elia, 2005; Strauss, Sherman, & Spreen, 2006). Инструмент се задаје у форми папир-оловка и састоји се из два дела: серије А и Б. Као најзаступљенији предмети мерења сета А наводе се визуелна претрага, перцептивна и моторна брзина и брзина процесирања (Sanchez-Cubillo et al., 2009), а серија Б укључује додатне захтеве који активирају егзекутивне функције (нпр. способност премештања) и радну меморију (Lezak, 1995; Mitrushina et al., 2005; Strauss et al., 2006). Сет А подразумева бројеве од 1 до 25 који се налазе у насумично распоређеним кружићима. Од испитаника се тражи да бројеве међусобно повеже у природном растућем низу што је брже могуће. Серија Б подразумева насумично распоређене бројеве од 1 до 12 у сивим кружићима и бројеве од 1 до 13 у белим кружићима. У серији Б испитаници поново треба да повежу бројеве у растућем низу, али овог пута по принципу: 1. бели кружић – 1. сиви кружић – 2. бели кружић – 2. сиви кружић и тако редом. У оба сета, основна мера постигнућа била је време изражено у секундама потребно да се заврши задатак (Salthouse & Fristoe, 1995).

Суптест Бројеви са Векслеровог индивидуалног теста интелигенције (Berger, Marković i Mitić, 1994) примењен је за мерење радне меморије, пажње и концентрације. Суптест Бројеви сматра се мером краткорочног вербалног памћења и распона пажње за вербалне информације (Groth-Marnat, 2003). Овај суптест сматра се такође мером капацитета радне меморије – когнитивне функције која обезбеђује привремено складиштење и манипулацију информацијама у свести (Baddeley, 1990). Сугерисано је да су Бројеви унапред мера краткорочне аудиторне меморије, репродуковања редоследа и једноставне вербалне експресије (Hale, Hoerpner, & Fiorello, 2002), док су Бројеви уназад сензитивнији на дефиците радне меморије (Rosenthal, Riccio, Gsanger,

& Jarratt, 2006). Поузданост суптеста Бројеви према Спирман-Брауну и Кронбаховој алфи износи .84 (Berger i sar., 1994). Суптест Бројеви се састоји из два дела: низова који се понављају унапред (истим редом како су прочитани) и низова који се понављају уназад (обрнутим редом у односу на то како су прочитани). Прво се задају Бројеви унапред и тек када испитаник добије 0 поена у овом задатку, прелази се на Бројеве уназад (Berger i sar., 1994).

Задатак фонемске флуентности (Pavlović, 2003) примењен је за мерење вербалне флуентности која представља корелат егzekутивних функција. Вербална флуентност најпре захвата способност ажурирања (Sako, Miyazaki, Izumi, & Kaji, 2014), а остварује високу корелацију и са флуидном интелигенцијом (Rosa et al., 2012). У оквиру енглеског говорног подручја, најпознатији задатак фонемске флуентности је ФАС тест, који се састоји од изговарања речи које почињу на слово Ф, А и С. Српска верзија овог задатка је другачија и подразумева фонеме С, К и Л (Pavlović, 2003). Ови фонеме су одабрани јер у српском језику имају највећу фреквенцу. У задатку испитаници добијају инструкцију да у року од 60 секунди за свако слово посебно наведу што више речи које почињу датим фонемом. Приликом набрајања речи, од испитаника се тражи да не наводе имена људи или места, као ни речи с истим кореном којима се варира само наставак. Постигнуће на задатку изражено је као укупан број тачних одговора за сва три слова.

Инвентар Великих пет (енг. The Big Five Inventory; BFI: John, Donahue, & Kentle, 1991) примењен је за мерење особина личности. Одговори испитаника на 44 ставке упитника презентовани су на петостепеној Ликертовој скали. Упитник мери особине личности произашле из модела Великих пет: екстраверзију, неуротицизам, пријатност, савесност и отвореност ка искуству (Goldberg, 1993). Поузданост упитника углавном варира од .75 до .90, при чему просечна вредност Кронбахове алфе износи око .80. Тест-ретест поузданост у периоду од три месеца варира од .80 до .90, док је просечна тест-ретест поузданост .85 (John & Srivastava, 1999). На српској популацији у претходним студијама, поузданост за различите супскале кретала се од $\alpha = .72$ за пријатност, до .80 за отвореност (Čolović, Smederevac i Mitrović, 2014). На узорку у овом истраживању Кронбахов α коефицијент поузданости за екстраверзију износи .85, за пријатност .77, за савесност .79, за неуротицизам .81 и коначно за отвореност ка искуству .83.

Резултати истраживања

У Табели 1 приказани су дескриптивни статистички показатељи за кључне варијабле у истраживању. Можемо видети да се параметри скјунис и куртозис, индикатори нормалности дистрибуције, налазе у прихватљивим оквирима у случају свих варијабли, осим када је у питању постигнуће на ТМТ-у. Услед тога, скорови који рефлектују постигнуће на сету А и Б нормализовани су према Блумовој формули. У регресионим анализама коришћени су нормализовани скорови ових варијабли.

Табела 1. Дескриптивни статистички показатељи за варијабле у истраживању

	Минимум	Максимум	М	SD	Скјунис SG = .18	Куртозис SG = .36
Креативно понашање	0	20	7.08	4.15	.55	-.26
Дивергентно мишљење	5	46	21.09	8.96	.45	-.18
Фонемска флуентност	16	56	35.60	7.92	.28	-.18
Бројеви унапред	4	13	8.15	1.93	.19	-.45
Бројеви уназад	4	13	7.03	1.75	.75	.30
TMT - А	11	74	28.38	10.69	1.76	4.05
TMT – Б	16	127	38.66	15.15	2.32	9.21
Екстраверзија	14	40	28.26	6.30	-.35	-.75
Пријатност	13	45	34.81	5.67	-.81	.52
Савесност	14	44	30.57	5.97	-.39	-.46
Неуротицизам	10	38	23.12	6.13	.21	-.55
Отвореност ка искуству	16	50	37.09	6.72	-.32	-.13

Напомена. Бројеви унапред – пажња, краткорочна аудиторна меморија; Бројеви уназад – радна меморија; TMT-A – брзина визуелне претраге и процесирања; TMT-B – егзекутивне функције; SG – стандардна грешка

У Табели 2 приказани су коефицијенти Пирсонове корелације између варијабли. Приметно је да укупан скор на задатку дивергентног мишљења остварује статистички значајну корелацију са креативним понашањем, $r = .24$, $p < .01$. Дивергентна продукција на статистички значајном нивоу корелира са већом фонемском флуентношћу, израженом брзином визуелне претраге и процесирања (TMT-A), ефикаснијим егзекутивним функцијама (TMT-B) и отвореношћу ка искуству. Креативно понашање значајно корелира са већом фонемском флуентношћу, израженијом брзином визуелне претраге и процесирања (TMT-A), екстраверзијом и отвореношћу ка искуству.

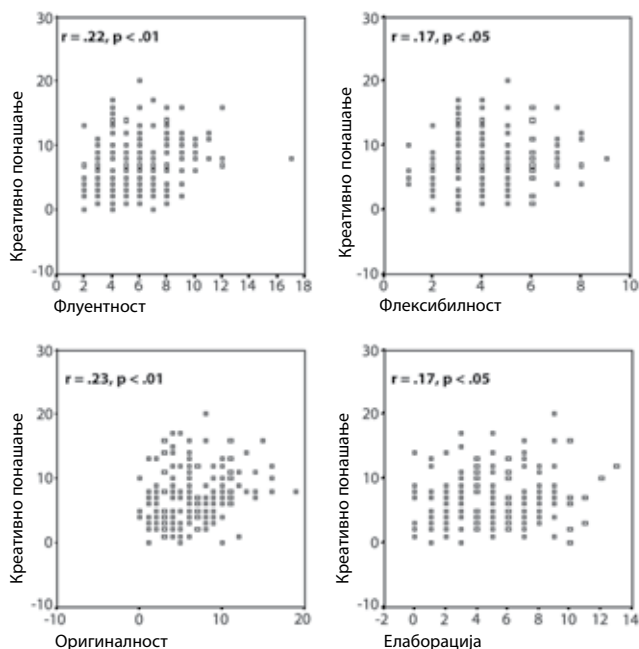
Табела 2. Коефицијенти Пирсонове корелације између варијабли у истраживању

	Дивергентно мишљење (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Креативно понашање (2)	.24**										
Фонемска флуентност (3)	.29**	.17*									
Бројеви унапред (4)	.05	-.02	.18*								
Бројеви уназад (5)	-.04	.11	.18*	.47**							
TMT – А (6)	-.18*	-.17*	-.16*	-.12	-.18*						
TMT – Б (7)	-.17*	-.08	-.01	-.09	-.14	.56**					
Екстраверзија (8)	.09	.16*	.04	.11	.02	-.13	-.08				
Пријатност (9)	-.13	-.03	-.06	.09	.08	-.08	.02	.29**			
Савесност (10)	.02	.05	-.05	-.02	-.01	.01	.03	.34**	.30**		
Неуротицизам (11)	-.07	.00	.03	-.10	-.06	.09	-.04	-.43**	-.22**	-.27**	
Отвореност (12)	.24**	.45**	.09	.10	.18*	-.04	-.10	.20**	.16*	.11	-.07

Напомена. * $p < .05$; ** $p < .01$; Бројеви унапред – пажња, краткорочна аудиторна меморија; Бројеви уназад – радна меморија; TMT-A – брзина визуелне претраге и процесирања; TMT-B – егзекутивне функције

С обзиром на то да дивергентна продукција и креативно понашање остварују статистички значајну повезаност, интересовало нас је у којој мери су различите компоненте дивергентног мишљења повезане са креативним понашањем. На Графикону 1 приказани су скатер дијаграми и Пирсонови коефицијенти корелације са нивоима значајности, где можемо видети да креативно понашање остварује статистички значајне, ниске, позитивне корелације са све четири компоненте дивергентног мишљења.

Графикон 1. Приказ Пирсонове корелације између креативног понашања и четири компоненте дивергентног мишљења



У циљу одговора на питање каква је предиктивна моћ когнитивних и персонолошких карактеристика када су у питању два различита индикатора креативности – дивергентно мишљење и креативно понашање, спроведене су две мултипле регресионе анализе у софтверском пакету SPSS. У првој регресионој анализи критеријумску варијаблу представљало је постигнуће на задатку дивергентног мишљења (изражено као укупан скор), а у другој анализи критеријумска варијабла била је скор остварен на биографском инвентару креативног понашања. У обе регресионе анализе скуп предиктора био је исти: постигнуће на задатку фонемске флуентности, резултати на задатку Бројеви унапред и Бројеви уназад, успешност на Тесту прављења трага (сет А и сет Б), те скорови на пет особина личности с Инвентара великих пет.

У првој мултиплој регресионој анализи, где је критеријумска варијабла била дивергентна продукција, добијен је статистички значајан модел, $F(10, 170) = 4.57, p < .001$.

Коефицијент детерминације (R^2) указује на то да је помоћу датог модела могуће објаснити око 21,2% варијансе критеријумске варијабле. У Табели 3. можемо видети да су се од когнитивних способности као значајни предиктори дивергентног мишљења показали фонемска флуентност, $p < .001$ и капацитет радне меморије у негативном смеру, $p < .05$, а од особина личности као значајни предиктори испоставили су се отвореност ка искуству, $p < .001$ и пријатност у негативном смеру, $p < .05$. Остали предиктори нису се показали као статистички значајни. Дакле, особе које остварују повишено постигнуће на задатку дивергентног мишљења имају тенденцију ка израженој фонемској флуентности, слабијем капацитету радне меморије, већој отворености ка искуству и мање израженој пријатности.

Табела 3. Предикција дивергентне продукције на основу когнитивних и персонолошких варијабли

Предикторске варијабле	Нестандардизовани коефицијент B	Стандардизовани коефицијент β	t	p
Фонемска флуентност	.30	.26	3.72	.00
Бројеви унапред	.22	.05	.60	.55
Бројеви уназад	-.92	-.18	-2.26	.02
ТМТ – А	-.84	-.09	-1.08	.28
ТМТ – Б	-1.03	-.11	-1.35	.18
Екстраверзија	.01	.00	.06	.95
Пријатност	-.29	-.18	-2.46	.01
Савесност	.05	.03	.46	.65
Неуротицизам	-.14	-.09	-1.23	.22
Отвореност	.32	.24	3.39	.00

Напомена. Бројеви унапред – пажња, краткорочна аудиторна меморија; Бројеви уназад – радна меморија; ТМТ-А – брзина визуелне претраге и процесирања; ТМТ-Б – егзекутивне функције

У другој регресионој анализи, где нас је интересовало како различити когнитивни и персонолошки фактори предвиђају креативно понашање, добијен је такође статистички значајан модел, $F(10, 170) = 6.49$, $p < .001$. Коефицијент детерминације R^2 указује на то да је датим моделом могуће објаснити 27,6% варијансе критеријумске варијабле. У Табели 4 можемо видети да се као значајан когнитивни предиктор издвојила брзина визуелне претраге и процесирања, мерена сетом А са ТМТ-а, $p < .05$. Од особина личности, релевантним су се показале отвореност ка искуству, $p < .001$ и на маргинално значајном нивоу пријатност, и то у негативном смеру, $p = .05$. Остале варијабле нису оствариле статистички значајну предикцију креативног понашања. На основу датих налаза можемо видети да се особе с израженим креативним понашањем одликују већом брзином визуелне претраге и процесирања, високом отвореношћу ка искуству и тенденцијом ка мање израженој пријатности.

Табела 4. Предикција креативног понашања на основу когнитивних и персонолошких варијабли

Предикторске варијабле	Нестандардизовани коэффициент В	Стандардизовани коэффициент β	t	p
Фонемска флуентност	.05	.10	1.42	.16
Бројеви унапред	-.26	-.12	-1.61	.11
Бројеви уназад	.14	.06	.78	.43
ТМТ – А	-.81	-.19	-2.35	.02
ТМТ – Б	.37	.09	1.08	.28
Екстраверзија	.09	.13	1.69	.09
Пријатност	-.10	-.14	-1.95	.05
Савесност	.02	.02	.33	.74
Неуротицизам	.05	.08	1.04	.30
Отвореност	.27	.44	6.41	.00

Напомена. Бројеви унапред – пажња, краткорочна аудиторна меморија; Бројеви уназад – радна меморија; ТМТ-А – брзина визуелне претраге и процесирања; ТМТ-Б – егзекутивне функције

Дискусија

Циљ овог рада био је да се испитају когнитивни и персонолошки предиктори два различита индикатора креативности код студената – дивергентног мишљења (важног показатеља креативности у академском контексту) и креативног понашања (тенденције ка креативним интересовањима у свакодневном животу).

Резултати нашег истраживања показали су да фонемска флуентност и капацитет радне меморије представљају значајне когнитивне предикторе дивергентног мишљења. Испоставило се да је боља успешност на задатку употребе ствари повезана са већом фонемском флуентношћу, односно са генералним вербалним функционисањем, вербалном способношћу у виду процесирања језика (Whiteside et al., 2016), као и са егзекутивним контролним процесима (Fisk & Sharp, 2004). Може се рећи да је овакав резултат очекиван, с обзиром на то да је задатак употребе ствари вербалне природе, те да захтева фокусирање на задатак, формулисање идеја у вербалном домену, одабир оних идеја које задовољавају дирекцију задатка и флуентност одговора.

Интересантан и мање очекиван налаз односи се на податак да је слабији капацитет радне меморије повезан са бољим постигнућем на задатку дивергентног мишљења. Овај резултат није у складу са ранијим налазима који указују на присуство ниске до умерене позитивне корелације између радне меморије (бројеви уназад, спацијална радна меморија) и постигнућа на задацима резоновања повезаних са креативношћу, као што су вербалне и фигуралне аналогije (Süß, Oberauer, Wittmann, Wilhelm, & Schulze, 2002). Неки аутори међутим, наводе да радна меморија може имати позитиван, али и негативан утицај на креативну перформансу (Wiley & Jarosz, 2012). Фокусирање и задржавање пажње на одређеној информацији те отпорност на дистракцију представљају факторе важне за ефикасност радне меморије и могу бити корисни у контексту анали-

тичких задатака попут решавања математичког проблема. Међутим, превише фокуса могло би пореметити перформансу када је у питању креативно решавање проблема, које може бити подстакнуто осетљивошћу пажње на различите периферне индикаторе (Wiley & Jarosz, 2012). Ради јасније интерпретације наших резултата који се односе на релацију између креативности и радне меморије, овде ћемо споменути једну студију која је испитивала да ли надарени ученици са карактеристикама дефицита пажње и хиперактивности имају израженију креативност него надарени ученици без ових одлика. У истраживању су учествовала надарена деца од 10 до 17 година, која су подељена у две групе према критеријуму да ли се одликују карактеристикама дефицита пажње и хиперактивности или не (Fugate, Zentall, & Gentry, 2013). Истраживачи су пронашли да постоји негативна повезаност између радне меморије и индикатора креативности у обе групе ученика, при чему су групе биле изједначене по флуидној интелигенцији (Fugate et al., 2013). Наши резултати у складу су са налазима ове студије – већа креативност праћена је нижим капацитетом радне меморије (Fugate et al., 2013). Можда је слабије задржавање и манипулисање појмовима у радној меморији резултат могућности да код креативних индивидуа нови садржаји лакше продиру у свест (Carson, 2011). Ако се на тренутак вратимо дефиницији креативности као процесу инкорпорације наизглед ирелевантних и неповезаних информација у циљу решавања проблема (Runco, 2004), онда се чини да проширен фокус пажње и већа дистрактибилност омогућавају бољи приступ удаљеним асоцијацијама и њиховим комбинацијама, што заузврат води ка креативној продукцији, али потенцијално и ка мањој ефикасности на плану радне меморије.

Резултати нашег истраживања указују на још један интригантан податак – да већа брзина визуелне претраге и менталног процесирања у знатној мери предвиђа креативно понашање. Колико нам је познато, досадашња литература се није бавила односом између брзине процесирања и креативних активности у свакодневном контексту. Стиче се утисак да већа брзина менталног процесирања представља фактор који потпомаже већи капацитет за разнолико креативно ангажовање на бихевиоралном плану. Смислено је претпоставити да изражена брзина претраге и менталног процесирања омогућава индивидуи да на ефикаснији начин приступи идејама релевантним за креативно мишљење и решавање проблема (Kwiatkowski, Vartanian, & Martindale, 1999). У прилог овој претпоставци иде податак да у нашем истраживању и дивергентно мишљење и креативно понашање остварују значајну корелацију са брзином менталног процесирања – што је већа брзина (тј. краће време решавања задатка) – то су израженија оба индикатора креативности. Занимљиво је, међутим, да постигнуће на неуропсихолошком тесту пре предвиђа креативно понашање у свакодневном животу него перформансу на тесту дивергентног мишљења.

На основу добијених налаза можемо закључити да је когнитивно функционисање важна детерминанта креативног мишљења и понашања, чак и када се контролише предиктивна моћ особина личности, што је налаз који је у складу са ставом савремених истраживача у области креативности, а који сматрају да егзекутивна когниција има важну улогу у креативном мишљењу (Nusbaum & Silvia, 2011).

Резултати овог истраживања показали су такође да висока отвореност ка искуству и ниска пријатност представљају релевантне предикторе како дивергентног

мишљења тако и креативног понашања. Добијени налази у складу су са досадашњим истраживањима која показују да је отвореност ка искуству најважнији предиктор дивергентног мишљења (Furnham, 1999; Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004; King et al., 1996) и значајан предиктор креативних постигнућа (Batey & Furnham, 2006; King et al., 1996; Soldz & Vaillant, 1999). Потврдило се да особе које манифестују изражену дивергентну продукцију и креативно понашање заиста испољавају интересовање за широк спектар идеја, фантазију, естетику, уметност и неконвенционалне вредности. Даље, показало се да нижа пријатност предвиђа веће постигнуће на задатку дивергентног мишљења, а на маргинално значајном нивоу и већу тенденцију ка креативном понашању. Овај налаз такође је у складу са резултатима досадашњих студија (Batey et al., 2009; Chamorro-Premuzic & Reichenbacher, 2008; Feist, 1998; Furnham & Bachtiar, 2008; Furnham et al., 2008). Испоставило се да особе које су склоније индивидуалности, самосвесности и неконформизму не само што манифестују бољу успешност на задатку дивергентног мишљења, већ имају и израженија креативна интересовања. Усмереност на себе, те спремност и потреба да се буде другачији, оригиналан и да се не конформира друштвеним очекивањима, могу подстаћи могућност индивидуе да трага за што већим бројем нових и неубичајених одговора на задатку употребе ствари, али и ка креативној експресији у свакодневном животу.

Наше истраживање није потврдило присуство корелације између екстраверзије и дивергентног мишљења, премда друге студије извештавају о позитивној повезаности између ових варијабли (Aguilar-Alonso, 1996; Furnham et al., 2008; King et al., 1996; Sen & Hagtvet, 1993; Wuthrich & Bates, 2001). Овакви налази често су објашњавани чињеницом да се тестови дивергентног мишљења претежно задају групно, што би могло представљати предност за екстраверте, с обзиром на то да они трагају за стимулацијом (Eysenck & Eysenck, 1985), док би интроверти у групном контексту могли имати редуковано постигнуће (Furnham & Bachtiar, 2008). Наш резултат, који указује на одсуство повезаности између екстраверзије и дивергентног мишљења, заправо би могао бити у сагласности с овом хипотезом, с обзиром на то да су испитаници у нашем истраживању индивидуално тестирани, што је могло довести до тога да и интровертима буду обезбеђени услови за успешну перформансу.

Неуротицизам није остварио значајну повезаност ни са једном мером креативности, што је у складу са резултатима неких других истраживања у којима се такође показало да неуротицизам не остварује значајну предикцију дивергентног мишљења, нити креативног понашања (Batey, Furnham, & Safiullina, 2010). Налази су међутим недоследни када је у питању однос између креативности и неуротицизма. Тако постоје и радови који указују на то да је неуротицизам истовремено и позитивно и негативно повезан са различитим мерама креативности. Фајстова метаанализа је показала да неуротицизам позитивно корелира са креативношћу (Feist, 1998), али када је у питању рангирано (процењено) дивергентно мишљење, испоставило се да је корелација с неуротицизмом негативна (Furnham, Crump, Batey, & Chamorro-Premuzic, 2009).

У нашем истраживању не региструје се значајна повезаност између савесности и индикатора креативности, што није у складу са метааналитичком студијом која је указала на присуство негативне корелације између датих варијабли (Feist, 1998). Овакав

налаз у нашем истраживању може бити резултат чињенице да су испитанике чинили студенти филолошког, хуманистичког, али и природно-математичког усмерења, те да је савесност на различит начин повезана са креативношћу у оквиру различитих студијских области. Ову хипотезу, као и питање да ли се когнитивни и персонолошки предиктори креативности разликују у односу на научну или уметничку област студија, било би интересантно проверити у наредним истраживањима.

У наредна истраживања било би такође препоручљиво укључити већи, полно уједначен узорак, као и варијабле које се односе на мотивационе аспекте креативног понашања, когнитивни стил студената и стварна креативна постигнућа.

Педагошке импликације

Резултати нашег истраживања показали су да особе које остварују високо постигнуће на задатку дивергентног мишљења, важном корелату креативности у академском контексту, одликује висока склоност ка имагинацији и фантазији, сензибилитет за естетику, преференција ка разноликости и интелектуална радозналост. Такође, испоставило се да ове особе имају мању склоност ка пријатности и обзирности, односно израженију тенденцију ка индивидуалности, усмерености на себе и неконформизму. Слично важи и за индивидуе које су у свакодневном животу активно укључене у разнолике креативне активности. Креативне појединце карактеришу и одређене когнитивне специфичности као што су висока вербална флуентност, изражена брзина менталног процесирања, те могућа мања ефикасност на плану радне меморије. Наравно, изузетно је важно имати у виду да су ово подаци који говоре само о једном генералном тренду. Неопходно је константно имати на уму да је свака индивидуа уникатна, те да се свакој особи у едукативном контексту тако мора и приступити.

Како би се у што већој мери ангажовао креативни потенцијал студената, како у процесу учења и решавања проблема тако и на плану експресије и продукције, потребно је обезбедити наставни контекст у ком ће се подстицати радозналост, истраживање и отвореност ка новим идејама, те подржавати индивидуалност и самоизражавање. Потребно је створити слободну и отворену атмосферу у којој ће се охрабривати критичко мишљење, одступање од устаљених образаца размишљања, неговати самосталност, спремност на преузимање ризика, те промовисати осећај безбедности приликом прављења грешака (Јукић, 2010).

Закључак

Наши резултати у складу су са налазима других студија које су показале да је постигнуће на задатку дивергентног мишљења повезано како са особинама личности тако и са когнитивним процесима (Batey et al., 2009). Значајан податак добијен у овом истраживању представља чињеница да су когнитивне одлике важне детерминанте не само дивергентне продукције, него и креативног понашања, чак и када се контролише предиктивна моћ особина личности. Док предиктивна релевантност когнитивних карактеристика варира у зависности од тога да ли се ради о дивергентном мишљењу

или о креативном понашању, приметна је подударност у особинама личности које су се издвојиле као значајни предиктори ова два индикатора креативности. У оба случаја то су висока отвореност ка искуству и снижена пријатност, што говори о потенцијалној заједничкој сржи персонолошке структуре која би могла бити важна за различите видове креативног испољавања. Когнитивни стил који се одликује флуентношћу и брзином процесирања, уз могућу тенденцију ка дистрактивбилности, заједно с отвореношћу, радозналношћу, склоношћу ка имагинацији и индивидуалности представља одлике које коегзистирају са креативним потенцијалом код младих. Стога је наставни контекст који промовише вредности усмерене на ове когнитивне и персонолошке специфичности креативаца од непроцењивог значаја за стимулацију и реализацију њихове даровитости, а самим тим и за неговање инвентивности као важног покретачког импулса сваког друштва.

Литература

- Aguilar-Alonso, A. (1996). Personality and creativity. *Personality and Individual Differences*, 21(6), 959-969.
- Albert, R. S., & Runco, M. A. (1999). A history of research on creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 16-31). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Baddeley, A. D. (1990). *Human memory: Theory and practice*. London: Lawrence Erlbaum.
- Barron, F. X. (1955). The disposition toward originality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 478-485.
- Batey, M. (2007). *A psychometric investigation of everyday creativity* (doctoral thesis). London: University College London.
- Batey, M., Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2009). Intelligence and personality as predictors of divergent thinking: The role of general, fluid and crystallised intelligence. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 60-69.
- Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence, and personality: A critical review of the scattered literature. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 132(4), 355-429.
- Batey, M., Furnham, A., & Safiullina, X. (2010). Intelligence, general knowledge and personality as predictors of creativity. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 532-535.
- Berger, J., Marković, M. i Mitić, M. (1994). *Priručnik za Vekslerov individualni test inteligencije*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Carson, S. H. (2011). Creativity and psychopathology: A shared vulnerability model. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(3), 144-153.
- Chamorro-Premuzic, T., & Reichenbacher, L. (2008). Effects of personality and threat of evaluation on divergent and convergent thinking. *Journal of Research in Personality*, 42(4), 1095-1101.
- Colzato, L. S., Ozturk, A., & Hommel, B. (2012). Meditate to create: The impact of focused-attention and open-monitoring training on convergent and divergent thinking. *Frontiers in Psychology*, 3(1), 116.
- Conway, A. R., Kane, M. J., & Engle, R. W. (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(12), 547-552.
- Čolović, P., Smederevac, S. i Mitrović, D. (2014). Velikih pet plus dva: validacija skraćene verzije. *Primenjena psihologija*, 7, 227-254.

- Davis, G. A. (2004). *Creativity is forever* (5th ed.). Iowa: Kendall/Hunt.
- Dow, G. T. (2003). *Creativity test: Guilford's Alternative Uses Task (1967)*. Retrieved March 18, 2018 from the World Wide Web <http://www.indiana.edu/~bobweb/Handout/d1.uses.htm>
- Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. New York: Plenum Press.
- Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290-309.
- Fisk, J., & Sharp, C. A. (2004). Age-related impairment in executive functioning: Updating, inhibition, shifting, and access. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 26(7), 874-890.
- Fugate, C. M., Zentall, S. S., & Gentry, M. (2013). Creativity and working memory in gifted students with and without characteristics of attention deficit hyperactive disorder: Lifting the mask. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 234-246.
- Furnham, A. F. (1999). Personality and creativity. *Perceptual and Motor Skills*, 88(2), 407-408.
- Furnham, A., & Bachtiar, V. (2008). Personality and intelligence as predictors of creativity. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 613-617.
- Furnham, A., Batey, M., Anand, K., & Manfield, J. (2008). Personality, hypomania, intelligence and creativity. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1060-1069.
- Furnham, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality, intelligence, and art. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 705-715.
- Furnham, A., Crump, J., Batey, M., & Chamorro-Premuzic, T. (2009). Personality and ability predictors of the "Consequences" test of divergent thinking in a large non-student sample. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 536-540.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26-34.
- Groth-Marnat, G. (2003). *Handbook of psychological assessment* (4th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1968). *Creativity, intelligence, and their educational implications*. San Diego, CA: EDITS/Knapp.
- Hale, J. B., Hoepfner, J. B., & Fiorello, C. A. (2002). Analyzing Digit Span components for assessment of attention processes. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 128-143.
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory - Versions 4a and 54*. Berkeley, CA: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102-138). New York: Guilford Press.
- Jukić, R. (2010). Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 291-305.
- Kim, K. H. (2005). Can only intelligent people be creative? A meta-analysis. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2/3), 57-66.
- King, L. A., McKee Walker, L., & Broyles, S. J. (1996). Creativity and the Five-Factor Model. *Journal of Research in Personality*, 30(2), 189-203.
- Kvaščev, R. (1975). *Podsticanje i sputavanje stvaralačkog ponašanja ličnosti*. Sarajevo: Svjetlost.

- Kvašček, R. (1983). *Razvijanje kreativnog ponašanja ličnosti*. Sarajevo: Svjetlost.
- Kwiatkowski, J., Vartanian, O., & Martindale, C. (1999). Creativity and speed of mental processing. *Empirical Studies of the Arts*, 17(2), 187–196.
- Lewis, T. (2009). Creativity in technology education: Providing children with glimpses of their inventive potential. *International Journal of Technology and Design Education*, 19(3), 255-268.
- Lezak M. D. (1995). *Neuropsychological assessment* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Arkana/Penguin Books.
- Mitrushina, M., Boone, K. B., Razani, J., & D'Elia, L. F. (2005). *Handbook of normative data for neuropsychological assessment* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal*, 15(2-3), 107-120.
- Niu, W., & Sternberg, R. J. (2006). The philosophical roots of western and eastern conceptions of creativity. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 26(1-2), 18-38.
- Nusbaum, E. C., & Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, 39(1), 36–45.
- Pavlović, D. (2003). *Dijagnostički testovi u neuropsihologiji*. Beograd: Grafos.
- Plucker, J., Beghetto, R., & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.
- Reitan, R. M. (1955). The relation of the Trail Making Test to organic brain damage. *Journal of Consulting Psychology*, 19(5), 393-394.
- Reitan, R. M. (1958). Validity of the Trail Making Test as an indicator of organic brain damage. *Perceptual and Motor Skills*, 8, 271–276.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.
- Richards, R. L. (1976). A comparison of selected Guilford and Wallach-Kogan creative thinking tests in conjunction with measures of intelligence. *Journal of Creative Behavior*, 10(3), 151–164.
- Roca, M., Manes, F., Chade, A., Gleichgerrcht, E., Gershanik, O., Arévalo, G. G., Torralva, T., & Duncan, J. (2012). The relationship between executive functions and fluid intelligence in Parkinson's disease. *Psychological Medicine*, 42(11), 2445-2452.
- Rosenthal, E., Riccio, C., Gsanger, K., & Jarratt, K. P. (2006). Digit Span components as predictors of attention problems and executive functioning in children. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 21(2), 131-139.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66-75.
- Sako, W., Miyazaki, Y., Izumi, Y., & Kaji, R. (2014). Which target is best for patients with Parkinson's disease? A meta-analysis of pallidal and subthalamic stimulation. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 85(9), 982-986.
- Salthouse, T. A., & Fristoe, N. M. (1995). Process analysis of adult age effects on a computer-administered Trail Making Test. *Neuropsychology*, 9(4), 518–528.

- Sanchez-Cubillo, I., Perianez, J. A., Adrover-Roig, D., Rodriguez-Sanchez, J. M., Rios-Lago, M., Tirapu, J., & Barcelo, F. (2009). Construct validity of the Trail Making Test: Role of task-switching, working memory, inhibition/ interference control, and visuomotor abilities. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 15(3), 438–450.
- Sen, A. K., & Hagtvet, K. A. (1993). Correlations among creativity, intelligence, personality, and academic achievement. *Perceptual and Motor Skills*, 77(2), 497–498.
- Shi, B., Wang, L., Yang, J., Zhang, M., & Xu L. (2017). Relationship between divergent thinking and intelligence: An empirical study of the threshold hypothesis with Chinese children. *Frontiers in Psychology*, 8, 254.
- Silvia, P. (2008). Creativity and intelligence revisited: A latent variable analysis of Wallach and Kogan (1965). *Creativity Research Journal*, 20(1), 34-39.
- Soldz, S., & Vaillant, G. E. (1999). The Big Five personality traits and the life course: A 45-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 33(2), 208-232.
- Strauss, E., Sherman, E. M., & Spreen, O. (2006). *A Compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary*. New York: Oxford University Press.
- Süß, H.-M., Oberauer, K., Wittmann, W. W., Wilhelm, O., & Schulze, R. (2002). Working-memory capacity explains reasoning ability - and a little bit more. *Intelligence*, 30(3), 261–288.
- Tierney, P., Farmer, S. M., & Graen, G. B. (1999). An examination of leadership and employee creativity: The relevance of traits and relationships. *Personnel Psychology*, 52(3), 591-620.
- Torrance, E. P. (1967). The Minnesota studies of creative behavior: National and international extensions. *The Journal of Creative Behavior*, 1(2), 137-154.
- Torrance, E. P. (1981). Empirical validation of criterion-referenced indicators of creative ability through a longitudinal study. *Creative Child and Adult Quarterly*, 6(3), 136-140.
- Unsworth, N. (2010). On the division of working memory and long-term memory and their relation to intelligence: A latent variable approach. *Acta Psychologica*, 134(1), 16–28.
- Wallace, H. R. (1961). Creative thinking: A factor in sales productivity. *Vocational Guidance Quarterly*, 9, 223-226.
- Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children: A study of the creativity-intelligence distinction*. Oxford, England: Holt, Rinehart & Winston.
- Whiteside, D. M., Kealey, T., Semla, M., Luu, H., Rice, L., Basso, M. R., & Roper, B. (2016). Verbal fluency: Language or executive function measure? *Applied Neuropsychology: Adult*, 23(1), 29-34.
- Wiley, J., & Jarosz, A. F. (2012). Working memory capacity, attentional focus, and problem solving. *Current Directions in Psychological Science*, 21(4), 258-262.
- Wolfradt, U., & Pretz, J. (2001). Individual differences in creativity: Personality, story writing, and hobbies. *European Journal of Personality*, 15(4), 297 – 310.
- Wuthrich, V., & Bates, T. C. (2001). Schizotypy and latent inhibition: Non-linear linkage between psychometric and cognitive markers. *Personality and Individual Differences*, 30(5), 783–798.

Примљено: 01.04.2018.

Коригована верзија рада примљена: 13.08.2018.

Прихваћено за штампу: 16.09.2018.

COGNITIVE AND PERSONOLOGICAL DETERMINANTS OF CREATIVITY INDICATORS IN STUDENTS

Ivana Novakov

Oncology Institute of Vojvodina
Sremska Kamenica, Serbia

Abstract *This paper deals with the question of which cognitive characteristics and personality traits characterize individuals with pronounced creative dispositions. The aim of the research was to examine the predictive power of different cognitive and personological variables regarding two creativity indicators – divergent thinking and creative behavior in students. The sample consisted of students of the Faculty of Philosophy and the Faculty of Sciences in Novi Sad (N = 181). The average age of respondents was 20.09 (SD = 2.19), 87.3% of whom were female and 12.7% male. Multiple regression analysis, $F(10, 170) = 4.57, p < .001$, suggests that high phonemic fluency, a lower working memory capacity, a high level of openness to experience and low agreeableness were significant predictors of divergent thinking. In the other regression analysis, $F(10, 170) = 6.49, p < .001$, significant predictors of creative behavior were speed of visual search and visual processing and a high level of openness, while low agreeableness was marginally significant. The results of the study suggest that cognitive characteristics and personality traits are significant determinants not only of divergent production but also of creative behavior. The obtained results have been interpreted with the aim of more effectively identifying creative individuals in the educational context and stimulating their potential.*

Keywords: *creativity, divergent thinking, creative behavior, cognitive abilities, personality traits.*

КОГНИТИВНЫЕ И ПЕРСОНОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ТВОРЧЕСТВА У СТУДЕНТОВ

Ивана Новаков

Институт онкологии Воеводины,
Сремска Каменица, Сербия

Резюме *В данной статье рассматривается вопрос о том, какие когнитивные и личностные характеристики проявляются у лиц с выраженным творческим потенциалом. Целью исследования было – определить предиктивную силу различных когнитивных и персонологических переменных, связанных с проявлением двух показателей креативности - дивергентного мышления и творческого поведения у студентов. В исследовании приняли участие студенты Философского и Естественно-математического факультетов Университета в Нови-Саде (N = 181), в среднем возрасте 20,09 лет (SD = 2,19), среди которых 87,3% анкетированных были женского и 12,7% мужского пола. Мультипликативный регрессионный анализ $F(10, 170) = 4,57, p < 0,001$ показал, что высокая фонематическая беглость, плохая емкость рабочей памяти, выраженная открытость к опыту и низкое удовлетворение выделены в качестве значимых предикторов дивергентного мышления. Во втором регрессионном анализе $F(10, 170) = 6,49, p < 0,001$, как значительные предикторы творческого поведения выделены более высокая скорость визуального поиска и обработки, высокая открытость, а незначительно и низкий уровень удовлетворения. Результаты исследования показали, что когнитивные характеристики и личностные*

качества являются важными детерминантами не только дивергентной продукции, но и творческого поведения. Полученные результаты интерпретированы в целях более эффективного распознавания творческих личностей в контексте обучения и стимулирования их потенциалов.

Ключевые слова: *креативность, дивергентное мышление, творческое поведение, когнитивные способности, качества личности.*

КАРАКТЕРИСТИКЕ ПРОЦЕСА РЕШАВАЊА МАТЕМАТИЧКИХ ПРОБЛЕМСКИХ ЗАДАТАКА¹

Радован Антонијевић²

Одељење за педагогију и андрагогију,
Филозофски факултет Универзитета у Београду, Србија

Апстракт У процесу наставае математике подстиче се развој коиницивнoј кайацииетиа ученика, шако да настава математике предсавља кључну област наставае за одвијање процеса интелектуалној васпишања у школи. У овом раду размаирају се неке од кључних карактеристика шој процеса. Централно место заузима размаирање улоје сложенoј феномена који је означен као „коиницивна ирепрека“, феномена који се јавља у постоуцима решавања математичких проблемских задатака. Сваки проблемски задатак у настави математике обично се осмишљава на шај начин да садржи оно што је у задатку иражено да би се дошло до оикрића решења. На основу шоја, ствара се код ученика на мисаоном плану коиницивна ирепрека, као и коиницивни изазов одређеној нивоа иншенишетиа. У процесу „савладавања коиницивне ирепреке“ у решавању некој проблемској задатку у настави математике неoйходно је да ученик уложи одређени ниво коиницивнoј найора и да оишмално аниажује референцини део коиницивнoј кайацииетиа који поседује. Процес решавања задатка одвија се кроз различитије мисаоне акцивности (мисаоне оиерације), користиети ирешходна знања и искуства неoйходна за ефикасно решавање одређених ируја проблемских задатака. Систем коиницивних ирепрека иреба да предсавља сасшавни део реализације наставној ироирама математике, како би се омоуило иницирање мисаоних акцивности ученика на оишмалном нивоу и развој различитих математичких коиницивних микросируктура (сиособности, вештине, знање), развој кайацииетиа математичкој мишљења ученика, као и развој коиницивнoј кайацииетиа ученика у целини.

Кључне речи: математички задатак, коиницивна ирепрека, коиницивни изазов, коиницивни найор, развојна ирансформација.

1 Рад је настао у оквиру пројекта „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији“ (број 179060, 2011-2018) Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

2 aa_radovan@yahoo.com

Увод

Све опште когнитивне структуре код ученика (способности, вештине, знања, искуства), као један од кључних чинилаца развоја и учења, укључују покретање одговарајућих мисаоних активности (мисаоних операција) код ученика. У случају математике, решавање математичких задатака служи као основа за иницирање и укључивање различитих мисаоних активности, које по својој природи припадају и области математичког мишљења. Различите мисаоне операције користе се у решавању математичких проблемских задатака и разумевању математичких садржаја, а посебан значај имају мисаоне операције које се јављају као део концептуалног схватања и разумевања поступака (Swanson & Williams, 2014). Те активности омогућавају развој и унапређивање различитих математичких когнитивних структура. Ове специфичне структуре функционишу на основу упражњавања операција математичког мишљења и могу бити означене као когнитивне микроструктуре. Оне представљају специфичне способности, вештине, знање и искуства у оперисању са различитим математичким структурама, као што су мере, алгебарске структуре (групе, поља итд.), топологије, метричке структуре (геометрија), односи еквиваленције и други. На пример, одређене когнитивне математичке микроструктуре су следеће: способност рада са алгебарским структурама, вештина рада са топологијама, познавање рада са мерама и искуство рада са низовима и остало.

Као кључни чинилац утицаја на развој когнитивних микроструктура код ученика, настава математике може се посматрати као организовани систем математичких садржаја и задатака који омогућавају стварање и савладавање различитих когнитивних препрека (Antonijević, 2016). Тако успостављен конструкт служи као основа за генерисање одговарајућег објашњења сложене улоге когнитивне препреке у решавању било ког математичког задатка, а поготову оних задатака који су проблемски по свом карактеру. Улога когнитивних препрека у процесу учења које се одвија у настави математике може се сагледати и анализирати у овом контексту.

Улога когнитивних активности ученика у настави математике може се објаснити кроз анализу специфичности које се јављају кроз механизам елементарног *доприноса* одређене активности развоју појединих когнитивних микроструктура код ученика. Тај допринос се постиже у свакој ситуацији решавања математичких проблемских задатака кроз коју се остварује виши ниво мисаоне активности ученика. За боље разумевање тог доприноса неопходно је растумачити коју врсту утицаја одређена когнитивна активност ученика има на развој одређених когнитивних микроструктура. Да би се овај механизам утицаја потпуније разумео, неопходно је обухватно сагледати суштинску улогу и значај когнитивне препреке у настави и учењу математике.

Феномен когнитивне препреке у процесу решавања проблемског задатка

У било ком математичком проблемском задатку постоји структура у којој се појављује скуп датих (постављених) елемената, и тај део структуре представља оно што је познато у контексту задатка. Истовремено, постоје захтеви које треба испунити, то

је оно што се тражи у задатку, или оно што је унапред непознато или неразумљиво у контексту задатка, до чега се може стићи решавањем задатка. Појмови *нејознај* и *представљање нејознај* у задатку помињу се у студији Ванга и сарадника (Wang et al., 2018), где се однос између познатог и непознатог дела задатка одређује као сложеност задатака. Ако познати део задатка има шири опсег од непознатог (постоје више познатих елемената у задатку од непознатих), онда је то задатак нижег нивоа сложености (лак задатак) и обратно. Термин *нејознај* у овом смислу није исти као непозната величина у алгебри (нпр. x и y као непознате у једначини), те се ове категорије не могу поистовећивати. Код било ког математичког проблемског задатка, однос између познатих и непознатих делова задатка варира од ученика до ученика, а то је узроковано индивидуалним когнитивним капацитетом ученика који долази до изражаја у суочавању са задатком.

Када ученик започне решавање математичког проблемског задатка, ствара се мисаони репрезент математичке структуре тог задатка. На тај начин ствара се и когнитивна препрека на мисаоном плану, као когнитивни феномен који изражава баријеру на прелазу између познатог и непознатог дела у задатку, односно датих и задатих елемената у контексту задатка (Antoniјевић, 2011). Према томе, савладавање когнитивне препреке у процесу решавања задатка је нека врста моста ка оном што је ново, непознато, неразумљиво, као превазилажење општег или ситуационог дефицита (празнине, недостатка или слабости) у функционисању одређених когнитивних микро-структура које учествују у решавању задатка (способност, вештина, знање, искуство). Постоје различите ситуације када ученик нешто *не разуме* у неком математичком садржају или задатку. На пример, Ормонд (Ormond, 2012) наводи да се појављује слабост у разумевању природе разломака као проблем у решавању различитих алгебарских задатака, и напомиње да је то део ширег контекста алгебарског разумевања. Разумевање је когнитивни капацитет који се односи на различите аспекте задатка и његово решавање, као што су: текст задатка, поставка задатка, поступци у решавању задатка, различити елементи у задатку, однос између датих елемената и захтеване трансформације која треба да се уради и тако даље. То су потенцијалне тачке за појаву когнитивне препреке, тако да се може јавити једна или више когнитивних препрека у решавању неког математичког проблемског задатка.

Ситуација у настави математике када ученик који решава математички проблемски задатак има тешкоћу да нешто разуме и открије може се решити на више начина, а сам начин решавања зависи од оствареног нивоа разумевања структуре и садржаја у неком конкретном случају решавања задатка (Antoniјевић, 2016; Swanson & Williams, 2014). У неким случајевима тешкоћа се може превазићи самосталним напором и откривањем елемената који су кључни за унапређење нивоа разумевања. У другим случајевима ученик не може самостално учинити напредак у решавању задатка, већ само уз помоћ наставника или другог ученика. Наставник може помоћи ученику на различите начине, као што су сугестија, додатно објашњење, давање сличног задатка и на друге начине.

Више аутора разматра појмове који се односе на учениково разумевање математичких садржаја, као што су *разумевање* (understanding), *појрешно разумевање*

(misunderstanding), *тешкоћа у разумевању* (difficulty in understanding), *негосиџаџак разумевања* (lack of understanding), *коџниџивни конфликџи* (cognitive conflict) и други. Ови појмови користе за описивање карактеристика функционисања мишљења када се појави феномен који се дефинише као когнитивна препрека, иако ови аутори не користе појам когнитивна препрека. На пример, Ормонд (Ormond, 2012) користи термин *џоџрешно разумевање*, наглашавајући да се појављује у ситуацији решавања алгебарских задатака у нижим разредима основне школе, што се у случају употребе знака једнакости јавља као *џоџрешно разумевање значења знака једнакости*. Сахин и сарадници (Sahin, Yemez, & Erbas, 2015) разматрају потешкоће које се јављају при решавању задатака из извода једначина (средњошколска настава математике), које се означавају као *тешкоће у разумевању*. У разматрању одређених тешкоћа које се јављају у разумевању математичких садржаја, Шахрил (Shahrill, 2013) користи појам *џоџрешно разумевање* (incorrect understanding). Концепт *коџниџивноџ сукоба* користе и Пелид и Сузан (Peled & Suzan, 2011), описујући ситуацију када се појављује тешкоћа у решавању математичких задатака. Хизарчи и сарадници (Hizarci, Ilgun, & Kucuk, 2014) користе појам *еџисџетемолошка џреџрека* (epistemological obstacle), коју дефинишу као неку врсту тешкоће у разумевању одређених математичких садржаја. Алкок и сарадници (Alcock, Ansari, & Batchelor, 2016) говоре о *коџниџивним џреџрекама* као о потешкоћама које се појављују у решавању појединих категорија математичких задатака.

Различите врсте когнитивних препрека појављују се у настави математике при суочавању ученика с одређеним садржајима и решавању одређених проблемских задатака. Неке од тих когнитивних препрека представљају ситуације са тренутним неразумевањем односа који постоје у математичким задацима. Тејг и Бејкер (Tague & Baker, 2014) описују природу когнитивне препреке онакве каква се она реално појављује при решавању различитих проблемских ситуација у којима се јавља проблем разумевања одређеног дела садржаја проблемске ситуације.

Када се створи когнитивна препрека, иницирају се мисаоне активности усмерене на њено савладавање. У случају решавања проблемског задатка, то су мисаоне активности у контексту дате проблемске ситуације, као што су: идентификација и анализа елемената структуре задатака, откривање односа који постоје између елемената, испробавање могућности за извођење различитих трансформација, тражење поступка који води до решења и друге (Bernardo, 1999; Paas, Renkl, & Sweller, 2010). Све ове мисаоне активности предузимају се да би се открио недостајући кључни елемент (један или више њих). Стога је когнитивна препрека која се појављује при решавању неког проблемског задатка увек повезана с потребом да се код ученика оствари нека врста открића у процесу решавања оваквих задатака.

Свака ситуација у којој се ученик суочава с математичким садржајем који садржи познате и непознате делове представља потенцијално ситуацију у којој се може јавити нека врста когнитивне препреке. То је ситуација у којој је неопходно открити непознати део на основу датог и познатог дела задатка, односно у којој је мисаоном активношћу неопходно допрети до непознатог у задатку. То се дешава са било којом врстом математичког садржаја који ученик не разуме и у којем му је нешто ново и непознато. Свонсон и Вилијамс (Swanson & Williams, 2014) истичу да се прелаз од

познатог ка непознатом дешава и у ситуацији када ученик треба да учини одређени апстрактни садржај математички конкретним, у смислу схватања особина које тај садржај изражава.

Прилагођавање тежине задатка и когнитивни изазов

Актуелни когнитивни капацитет ученика чини основу за решавање било ког наредног математичког проблемског задатка. При задавању нових задатака, неопходно је да се тежина задатка индивидуализује и прилагоди том капацитету, полазећи од чињенице да се ученици истог узраста (разреда) знатно разликују по карактеристикама капацитета за решавање математичких задатака одређеног нивоа тежине. Овај капацитет укључује одређене опште и специфичне когнитивне способности и вештине, претходно знање, искуство решавања различитих врста математичких задатака, развијена интересовања и мотивацију у области математике и друго. Способности, вештине, знање и искуства организовани су у поменутиим општим когнитивним структурама и математичким когнитивним микроструктурама. Актуелни когнитивни капацитет обухвата когнитивне структуре које су већ развијене (развијен когнитивни потенцијал) и когнитивне структуре које су још увек у фази интензивног развоја (непотпуно развијен когнитивни потенцијал).

Актуелни когнитивни капацитет се разликује од ученика до ученика, па је неопходно појединачно или кроз категорије ученика прилагођавати тежину математичких проблемских задатака који им се задају. То је неопходно због тога што когнитивне препреке које се јављају при решавању једног те истог задатка нису истог нивоа тежине за све ученике. Стога, ниво тежине математичких задатака које ученик решава треба прилагодити општим и специфичним когнитивним микроструктурама које поседује. На основу тога, ученик може да реши задатке који су на оптималном нивоу когнитивних захтева (Årlebäck, Doerr, & O'Neil, 2013). Неопходно је на адекватан начин, избором задатака, успоставити однос између нивоа тежине задатка и нивоа тежине когнитивне препреке (на пример, нивои непознатог и неразумљивог у садржају когнитивне препреке) и актуелног когнитивног капацитета ученика. Због тога је позиција когнитивне препреке у односу на актуелни когнитивни капацитет ученика у одређеној области значајна за ефикасно решавање математичког задатка, на основу потребе да ученик упражњавањем мисаоних активности развија своје когнитивне микроструктуре.

Математички проблемски задаци у одређеној мери испуњавају своју улогу уколико омогућавају унапређивање одређених когнитивних микроструктура код ученика, оних које нису у потпуности развијене, активирањем одговарајућих мисаоних активности. За сваку когнитивну микроструктуру која се развија код ученика постоји област оптималног развоја, а то је подручје непотпуно развијеног когнитивног потенцијала. То значи да је у развојном смислу оправдано да ученик упражњава различите мисаоне операције у математици, које представљају начине функционисања непотпуно развијених когнитивних микроструктура (способности, вештине, знање и искуства). Таква улога припада задацима који захтевају виши ниво математичког мишљења (Årlebäck et al., 2013; Czocher, Tague, & Baker, 2013). То произилази из логике унутрашњих особина

процеса когнитивног развоја и подразумева прихватање става да се на развој когнитивног капацитета код ученика може систематски утицати организованом наставом и учењем (Swanson & Williams, 2014), што је становиште које се исходишно јавља у оквиру теорије интелектуалног развоја Л. С. Виготског. У процесу интелектуалног васпитања које се одвија у настави математике, утицај на развој одређене математичке когнитивне микроструктуре остварује се у случају када се створена когнитивна препрека позиционира у тачки њеног оптималног развоја, кроз математичке задатке који то треба да обезбеде у настави.

Од чега зависи оптимални ниво тежине когнитивне препреке за ученика у процесу решавања математичког задатка? Постоји више различитих чинилаца који одређују ову врсту оптимизације и координације у процесу овладавања математичким садржајима. Подразумева се да решавање математичког задатка одређене тежине изискује скуп структурираних мисаоних активности (поступака, операција) који су интегрални део процеса решавања задатка. Приликом задавања математичких задатака наставник треба управо да води рачуна о томе да их задаје на начин који аутентично ангажује ученика у процесу математичког мишљења (Otten, 2010), односно у складу са карактеристикама учениковог когнитивног капацитета. Међутим, поставља се питање како наставник може бити сигуран да ли је ученик *ауџентично* ангажован у решавању задатка? Због тога је потребно да се задавање задатака одређеног нивоа тежине заснива на наставниковој процени учениковог актуелног когнитивног капацитета за решавање задатака (Antonijević, 2011). Ако наставник не учини квалитетну процену и додели тежи задатак ученику који се не може решити самосталним активношћу ученика, такав задатак се онда евентуално може решавати уз наставникову помоћ или кроз заједничку активност са другим учеником (на пример, кроз рад у пару). Када је реч о узрасту ученика, исти математички задатак није подједнако *шежак* за све ученике. Када је математички задатак оптималног нивоа тежине за просечног ученика, истовремено је *лак* за напредне ученике и *шежак* за слабије ученике. Стога, однос између тежине математичког задатка и актуелног когнитивног капацитета ученика одређује да ли ће тај задатак омогућити стварање когнитивне препреке оптималног нивоа тежине за ученика.

Када ученици заједно решавају проблемске математичке задатке (рад у пару, рад у групи), може се очекивати да тада поседују виши ниво заједничког когнитивног капацитета и стога могу решавати и сложеније задатке него што би могли појединачно. У таквим опцијама решавања задатака колаборативно учење реализује се кроз различите видове интеракције (Francisco, 2013), што доприноси потпунијем разумевању садржаја којим ученици овладавају. Ови капацитети постају међусобно комплементарни у ситуацијама решавања математичких задатака кроз активности кооперативног учења, што омогућава виши ниво когнитивног напора.

Когнитивна препрека као део процеса решавања задатка у настави математике препрека је у правом смислу речи и у ситуацији када она ствара неку врсту когнитивног изазова код ученика. Стога, когнитивна препрека треба да послужи и као средство стварања когнитивног изазова и да омогући да се код ученика покрене низ мисаоних активности које ће довести до решења задатка. Које су карактеристике феномена који

се може означити као *когнитивни изазов*? Нема сумње да је ово значајан психолошки феномен за реализацију било које врсте активности индивидуе, а сигурно и за решавање математичких проблемских задатака. Ситуација когнитивног изазова може се евентуално створити новим задатком у настави математике, задатком са којим се ученик претходно није сусрео. Уопште, у настави математике очекивање новог и непознатог потенцијално може да представља неку врсту когнитивног изазова, бар за одређену категорију ученика, који се јавља као резултат природне радозналости везане за унутрашњу когнитивну потребу да се *непознато упозна* и *неразумљиво учини разумљивим*. Оваква унутрашња когнитивна потреба за упознавањем новог и непознатог која изворно постоји код сваке индивидуе представља једну од основа и за стварање ситуације когнитивног изазова у настави математике.

Да би савладао когнитивну препреку, ученик треба да учини адекватан когнитивни напор у поступку решавања задатка. Когнитивни напор може се одредити као ниво ангажовања који се манифестује кроз скуп различитих мисаоних операција у циљу савладавања когнитивне препреке. Поједини аутори (Årlebäck et al., 2013; Bernardo, 1999; Paas et al., 2010) указују на чињеницу да постоје математички задаци са захтевима нижег и захтевима вишег нивоа. Сходно томе, ови задаци изискују различите приступе ученика и различите нивое когнитивног напора. У случају задатака са вишим нивоом захтева очекује се да ученик упражњава мисаоне активности на појмовном нивоу. Когнитивни напор који је учињен зависи од односа који се успоставља између следећег: (1) карактеристике сложености и тежине задатка, и (2) карактеристике референтног дела актуелног когнитивног капацитета ученика. Овај однос је специфичан и разликује се од ученика до ученика. Подешавање нивоа когнитивне препреке значи да одређена когнитивна препрека може оптимално да функционише у поступку решавања математичког задатка у којем ученик користећи сва своја расположива когнитивна средства (способности, вештине, знање, искуства и друго) решава постављени задатак, постижући оптимални ниво когнитивног напора (Paas et al., 2010). Стога, задатак који ученик решава у настави математике не би требало да буде ни сувише тежак ни превише лак. Оптимални ниво когнитивног напора зависи од више чинилаца, као што су ниво разумевања или неразумевања делова и елемената задатог садржаја, ниво претходног знања у вези са решавањем такве врсте задатака, карактеристике примењеног организационог облика за решавање задатака (појединачно, кооперативно), присуство помоћи споља (наставника или другог ученика) и друго. Нема сумње да је продуктивнија опција решавања математичких проблемских задатка у којој је неопходно да ученик постигне што је могуће виши ниво когнитивног напора.

Унапређивање когнитивних микроструктура

Као резултат процеса савладавања когнитивне препреке, појављује се прогресивна промена одређене когнитивне микроструктуре код ученика, тј. њен развој и унапређење. Коришћење различитих мисаоних операција у ситуацијама када ученик настоји да реши постављени проблемски математички задатак потенцијално може резултирати истовремено унапређивањем једне или више когнитивних микроструктура

код ученика (способности, вештине, искуства учења). Основни услов за остварење ове узрочне везе јесте стварање когнитивне препреке код ученика која би имала оптимални ниво тежине (Bernardo, 1999). Таква когнитивна препрека иницира мисаоне активности ученика које значе активирање актуелног когнитивног капацитета и његов даљи развој.

Шта чини суштину унапређивања неке когнитивне микроструктуре? Кад год се јави ситуација успешног савладавања когнитивне препреке оптималног нивоа тежине у процесу учења, постиже се прогресивна промена претходног стања у процесу развоја когнитивне микроструктуре која је била активирана у циљу савладавања когнитивне препреке. Из претходног развојног стања микроструктуре, оно што се појавило као недостатак, некомплетност и слично барем делимично се отклања. На пример, када је у питању ниво разумевања неког математичког садржаја, то значи да успешно решење одређених типова математичких задатака може уклонити елементе онога што је непознато или недовољно схваћено у том садржају. Стога, когнитивна препрека оптималног нивоа тежине у настави математике несумњиво представља парадигму подесног средства за постизање прогресивних промена и унапређења у процесу развоја когнитивних микроструктура код ученика.

Прогресивна промена појединих когнитивних микроструктура која се јавља на основу савладавања когнитивне препреке може бити различита по својој природи, квалитету, нивоу и значају. Та промена зависи од више различитих чинилаца који се тичу актуелног когнитивног капацитета ученика, као и природе и основних карактеристика когнитивне препреке. У исто време, круцијални значај припада нивоу когнитивног напора који је остварен (Bernardo, 1999; Paas et al., 2010), а који је неопходан за успешно савладавање когнитивне препреке, од чега зависи и квалитет постигнутих прогресивних промена.

Да би се илустровао исход који се остварује активирањем одређених мисаоних операција за савладавање когнитивне препреке, описаћемо модел трансформације когнитивне микроструктуре, што ћемо симболично приказати као $A \rightarrow B$ (на основу A , следи B). Претпостављамо да се одређена когнитивна микроструктура код ученика прогресивно мења од стања A до стања B на основу решавања математичких проблемских задатака који омогућавају упражњавање различитих мисаоних операција на оптималном нивоу интензитета. Израз *стање* означава скуп елемената присутних у когнитивној микроструктури, у једној развојној тачки, а то стање евентуално се може унапредити решавањем проблемског математичког задатка. То је скуп елемената који се појављује у некој позицији развојне линије микроструктуре. Стање A , с одређеним карактеристикама, појављује се пре почетка решавања математичког задатка. Ако решавање неког проблемског задатка омогућава ученику да оствари интензивнији когнитивни напор, може се претпоставити да тај когнитивни напор ученика може довести до унапређења активираних когнитивних способности или вештина. То унапређење, уколико се догоди, доводи до конституисања новог стања B у развоју дате когнитивне микроструктуре, односно одвија се трансформација од A до B ($A \rightarrow B$).

У којим случајевима се ова врста унапређења когнитивне микроструктуре јавља? На пример, решавање математичких задатака у подручју множења разломака омогућава

ученику да унапреди различите елементе когнитивне микроструктуре која се може означити као *вештина множења разломака* и која је по својој природи математичка микроструктура. Неки од ових елемената подразумевају разумевање употребе множења у различитим случајевима и разумевање односа између различитих облика разломака као делова ове микроструктуре, које се могу јавити као специфичне микроструктуре. Сваким следећим задатком може се унапредити ниво ове две врсте разумевања ако ученику омогућава да оствари когнитивни напор нивоа који је виши од оног који је остварен у решавању претходног задатка.

Увек када се јави бар минимална промена у квалитету одређене математичке микроструктуре на основу решавања математичког проблемског задатка, можемо говорити о стварању новог стања Б у њеном развоју. Новоформирано стање Б је напредније стање у односу на стање А које му претходи. У новом стању Б јавља се бар минимални елемент квалитативно новог, заснованог на упражњавању мисаоних операција у решавању математичког задатка.

Описана трансформација у процесу наставе математике у суштини је елементарна промена која се одвија у одређеној когнитивној микроструктури код ученика. У неким случајевима може се десити као минимално унапређење, док се у неким другим случајевима дешава веће унапређење. У решавању математичких проблемских задатака може се одвијати истовремено унапређивање више различитих когнитивних микроструктура код ученика, зависно од сложености и тежина постављених задатака (Карут, 2008). Кључно је да се целина реализације наставног програма математике одвија уз такве елементарне прогресивне промене (унапређивања), које у суштини одређују, усмеравају и воде ток и природу читавог процеса когнитивног развоја ученика. У том случају се може очекивати да се интелектуално васпитање у настави математике одвија на високом нивоу ефикасности и ефективности.

Значај постигнутих прогресивних промена у развоју одређене когнитивне микроструктуре по моделу А→Б огледа се у различитим сегментима напретка у капацитету решавања математичких проблемских задатака у настави, као што су: (1) унапређење капацитета решавања нових задатака сличних нивоа тежине, са мањим когнитивним напором; (2) унапређење капацитета решавања нових задатака виших нивоа тежине, са сличним нивоом когнитивног напора. На основу остварених унапређења, учеников капацитет за решавање сложенијих задатака увећава се у одређеној мери у свакој од наведених ситуација.

Закључак

У процесу наставе математике суочавање ученика с одређеним проблемским задатком који треба решити, као и стварање когнитивне препреке, ствара ситуацију когнитивног изазова за ученика, а потом и одговарајући когнитивни напор неопходан за решавање задатка. То је оно што чини потпунијом улогу когнитивне препреке у настави математике. Такође, неопходно је да тежина математичких проблемских задатака и когнитивне препреке у процесу решавања ових задатака буду саображени актуелном когнитивном капацитету ученика (који поседује одређени ниво способно-

сти, вештина, знања, искуства у учењу и друго). У таквој ситуацији ученик је у прилици да упражњава одређене мисаоне активности усмерене ка успешном савладавању когнитивних препрека, активности које су саображене основним карактеристикама когнитивне препреке са којима се ученик суочава.

Свака когнитивна препрека у процесу наставе математике треба да има и одређену врсту улоге усмеравања ученика на коришћење адекватних мисаоних операција у процесу решавања математичког проблемског задатка. Стога, требало би да има улогу модела за покретање система мисаоних операција код ученика. С друге стране, тај систем операција код ученика представља средство за развој одређених когнитивних микроструктура.

Прогресивна промена у развоју неке когнитивне микроструктуре има продуктивни ефекат у односу на сваку следећу ситуацију решавања математичких проблемских задатака у настави. Очекује се да свако ново унапређење ове врсте ученику омогућава решавање сложенијих задатака, задатака вишег нивоа тежине, односно задатака који захтевају виши ниво когнитивног напора. На основу тога, у низу задатака који се решавају један за другим може се постићи постепено повећање нивоа тежине задатака, тако да сваки наредни задатак који ученик решава може у одређеној мери бити тежи у односу на претходни задатак. Оваква оријентација омогућава остварење продуктивног утицаја на развој одређених специфичних когнитивних микроструктура код ученика кроз процес наставе и учења математике. У ситуацији када се задатак решава кроз модел кооперативног учења, сваки следећи задатак може бити на вишем нивоу сложености и тежине у поређењу са ситуацијом када ученик решава задатак самостално.

Интелектуално васпитање које се недвосмислено одвија у процесу наставе и учења математике појављује се као комплексан процес деловања на когнитивни развој ученика. Као саставни део целине овог процеса, јавља се потреба за таквим наставним програмом који омогућава и подстиче решавање проблемских задатака, па самим тим и формирање организованог и систематичног низа когнитивних препрека, које служе као средство покретања комплексног скупа мисаоних активности ученика. То је начин да се кроз процес наставе и учења математике омогућује продуктивни утицај на развој и унапређење различитих когнитивних микроструктура код ученика, а самим тим и утицај на целину процеса когнитивног развоја, што представља један од суштинских задатака интелектуалног васпитања.

Литература

- Alcock, S., Ansari, D., & Batchelor, S. (2016). Challenges in mathematical cognition: A collaborative-derived research agenda. *Journal of Numerical Cognition*, 2(1), 20-41.
- Antoniјевић, R. (2011). Priroda когнитивне препреке у процесу интелектуалног васпитања. *Nastava i vaspitanje*, 60(4), 565-583.
- Antoniјевић, R. (2016). Cognitive activities in solving mathematical tasks: The role of a cognitive obstacle. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(9), 2503-2515.
- Årlebäck, J. B., Doerr, H. M., & O'Neil, A. H. (2013). A modeling perspective of interpreting rates of change in context. *Mathematical Thinking and Learning*, 15, 314-336.

- Bernardo, A. B. (1999). Overcoming obstacles in understanding and solving word problems in mathematics. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 19(2), 149-163.
- Czocher, J. A., Tague, J., & Baker, G. (2013). Where does the calculus go? An investigation of how calculus ideas are used in later coursework. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(5), 673-684.
- Francisco, J. M. (2013). Learning in collaborative settings: Students building on each other's ideas to promote their mathematical understanding. *Educational Studies in Mathematics*, 82, 417-438.
- Hizarci, S., Ilgun, S., & Kucuk, S. (2014). Epistemological obstacles in mathematical understanding: A function example. *International Journal of Academic Research Part A*, 6(5), 92-95.
- Kaput, J. (2008). What is algebra? What is algebraic thinking? In J. Kaput, D. Caraher & M. Blanton (Eds.), *Algebra in the early grades* (5–18). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ormond, C. (2012). Developing “algebraic thinking”: two key ways to establish some early algebraic ideas in primary classroom. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 17(4), 13-21.
- Otten, S. (2010). Conclusions within mathematical task enactments: A new phase of analysis. In P. Brosnan, D. B. Erchick & L. Flevares (Eds.), *Proceedings of the 32nd annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (661-669). Columbus, OH: The Ohio State University.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2010). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*, 38(1), 1-4.
- Peled, I., & Suzan, A. (2011). Pedagogical, mathematical, and epistemological goals in designing cognitive conflict tasks for teacher education. *Mathematics Teacher Education*, 5(1), 73-87.
- Sahin, Z., Yemez, A. A., & Erbas, A. K. (2015). Relational understanding of the derivative concept through mathematical modeling: A case study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1), 177-188.
- Shahrill, M. (2013). Clustering of decimal misconceptions in primary and secondary classes. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(11), 58-65.
- Swanson, D., & Williams, J. (2014). Making abstract mathematics concrete in and out of school. *Educational Studies in Mathematics*, 86, 193-209.
- Tague, J., & Baker, G. R. (2014). Flipping the classroom to address cognitive obstacles. In *121st ASEE Annual Conference and Exposition*. Indianapolis, IN, 15-18 June 2014.
- Wang, L., Zhang, D., Gao, L., Song, J., Guo, L., & Shen, H. T. (2018). MathDQN: Solving arithmetic word problems via deep reinforcement learning. In *The Thirty-Second AAAI Conference on Artificial Intelligence (AAAI-18)* (5545-5552). New Orleans, LA, 2-7 February 2018.

Примљено: 24.11.2018.

Прихваћено за штампу: 05.12.2018.

CHARACTERISTICS OF THE PROCESS OF SOLVING MATHEMATICAL TASKS

Radovan Antonijević

Department of Pedagogy and Andragogy,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Abstract

In the process of mathematics education, the development of students' cognitive capacities is stimulated, and thus mathematics education is a key area in which the process of intellectual education in schools takes place. This paper looks at some of the key characteristics of this process, focusing in particular on the role of the complex phenomenon known as the cognitive barrier, which occurs in the process of mathematical problem tasks. In mathematics education, a problem task is typically designed so as to contain that which is required in order to work out the solution. A cognitive barrier thus arises in students' thought process, as does a cognitive challenge of a certain level of intensity. In the process of overcoming the cognitive barrier in working out the solution to a mathematical problem, students have to put in a certain amount of cognitive effort and optimally engage the referential part of their cognitive capacities. The process of problem solving takes place through different thinking activities (thinking operations), and draws on prior knowledge and experience necessary for the efficient solving of certain groups of math tasks. The system of cognitive barriers should be an integral part of the implementation of the mathematics curriculum, so as to enable the initiation of students' thought processes at the optimal level, and the development of various mathematical cognitive microstructures (abilities, skills, knowledge), the development of the capacity for mathematical thinking, and the development of students' overall cognitive capacities.

Keywords: *mathematical task, cognitive barrier, cognitive challenge, cognitive effort, developmental transformation.*

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССА РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ

Радован Антониевич

Кафедра педагогики и андрагогики,
Философский факультет, Белградский университет, Сербия

Резюме

В процессе обучения математике поощряется развитие познавательных способностей учащихся, поэтому преподавание математики является ключевой областью обучения в процессе интеллектуального развития. В данной статье рассматриваются некоторые из ключевых характеристик этого процесса. В центре внимания находится рассмотрение роли сложного явления, характеризующегося как «когнитивное препятствие», явления, возникающего в процессе решения математических проблемных заданий. Каждая проблемная задача в обучении математике обычно включает то, чего требуется в задаче, чтобы прийти к открытию решения. Исходя из этого, учащиеся создают когнитивные препятствия на уровне мышления, а также когнитивные вызовы определенного уровня интенсивности. В процессе «овладения когнитивным препятствием»

при решении проблемного задания в обучении математике ожидается от учащихся достижение определенного уровня когнитивных усилий и оптимального использования эталонной части своих когнитивных способностей. Процесс решения проблемной задачи происходит путем различных мыслительных действий (мыслительные операции), при этом используются уже приобретенные знания и опыт, необходимые для эффективного решения определенных групп задач. Система когнитивных препятствий должна стать неотъемлемой частью реализации учебной программы по математике, так как она инициирует мыслительную деятельность учащихся на оптимальном уровне и развивает различные математические когнитивные микроструктуры (способности, навыки, знания), расширяет объем математического мышления у учащихся и когнитивные способности в целом.

Ключевые слова: *математическое задание, когнитивное препятствие, когнитивный вызов, когнитивное усилие, развивающая трансформация.*

СТАВОВИ РОДИТЕЉА ПРЕМА УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА СВОЈЕ ДЕЦЕ

Јелена Грубор¹

Департман за филолошке науке,
Државни универзитет у Новом Пазару,
Нови Пазар, Србија

Апстракт Укључивање родитеља у школовање деце постало је једно од кључних тема савремене школства последњих неколико година. Апстракт ангажмана који овај рад истражује је став родитеља према учењу енглеског језика своје деце. Према теорији намерног понашања, намере представљају директан антицидент понашања, те је из тог разлога први циљ рада био да се утврди структура става родитеља и испита да ли се намера издваја као самостална компонента. Други циљ је био да се испита генерални став родитеља јер ставови имају предиктивну вредност. Узорак је чинило 115 родитеља чија деца припадају популацији средњошколаца и/или студената. Учесници су попуњавали мини-бањерију, а добијени подаци су анализирани у статистичком програму SPSS21. Генерални став родитеља је претежно позитиван, а утврђено је да га чине: 1) бихевиорални апстракт став и намера, оно што родитељи конкретно чине да њихова деца уче енглески, 2) пасивност и индиферентност према учењу језика, односно антипод проактивности, 3) подизање вредности индивидуе, и 4) национализам, односно као његов антипод либералности и отворености ка евенчуалним променама у језику. Резултати нам говоре да родитељи из овог узорка чине (или верују да чине) најорте да се укључе у учење енглеског своје деце, што свакако обећава јер истраживања показују да ангажман родитеља позитивно утиче на исходе учења.

Кључне речи: ангажман родитеља, намера, средњошколска и студенска популација, став према учењу енглеског језика.

Увод

Испитивање ставова у истраживањима из области друштвено-хуманистичких наука одувек је имало за циљ да објасни различите врсте друштвених збивања (Rot, 2008), али и да предвиди одређено понашање код појединаца и/или група (Bohner

¹ bram.english@yahoo.co.uk

& Wänke, 2002). Предиктивна вредност става се заправо сматра најважнијом карактеристиком, јер се на основу одређених тенденција могу претпоставити одређени обрасци понашања код људи, где се намера да се изведе понашање сматра директним антецеденсом понашања у складу са теоријама рационалног деловања и намерног понашања (деталније у Fishbein & Ajzen, 2011).

Ставови највећим делом настају као последица социјализације људи, што значи да сами чиниоци социјализације (нпр. родитељи) истовремено представљају и детерминанте става (Rot, 2008). У складу са тенденцијама савременог школства да се родитељи све више укључе у наставни процес и школски живот своје деце, предмет нашег истраживања је испитивање ставова родитеља према учењу енглеског језика своје деце. Прво, желимо да испитамо колико су потенцијално родитељи активни учесници у школовању своје деце (тј. конкретно у учењу енглеског језика), а друго, ставови родитеља могу (ин)директно утицати на став, па и постигнуће деце.

Неки аутори истичу да нема довољно истраживања која испитују утицај понашања родитеља према деци и њихов успех у школи, у смислу подстицања, охрабривања, заинтересованости за школски рад и успех деце (Radojlović i Kocić, 2011). У једној дескриптивној студији (Radojlović, Ilić-Stošović i Đonović, 2015), која се бавила испитивањем повезаности активног и пасивног учешћа родитеља из Србије у првом образовном циклусу (директног рада са децом, помагања око домаћих задатака и сл.) и индиректног учешћа (између осталог пружања вербалне подршке у учењу), утврђено је да велики проценат родитеља из испитаног узорка подстиче децу да уче и раде домаће задатке.

Поред основних школа где је очекиван директан ангажман родитеља, у Америци се укљученост родитеља у образовање деце често повезује и са „позитивним школским исходима“ у каснијим фазама школовања, конкретно на прелазу из основне у средњу школу и у току средњошколског образовања (в. Woolley & Bowen, 2007; Woolley & Grogan-Kaylor, 2006). Њихов утицај у току студирања деце није испитиван, колико ми знамо, вероватно из разлога што се не очекује ангажман родитеља на овом узрасту.

Иако се у савременом школству све више инсистира на важности укључивања родитеља у наставни процес, неке студије код нас показују да директори школа, на пример, сматрају да су родитељи генерално незаинтересовани за учешће у образовном процесу своје деце и да се њихов ангажман углавном своди на учествовање у ваннаставним активностима (Vranješević, 2012), што се може често чути и у разговорима са наставницима. Неки страни аутори такође истичу да је приметан пад родитељског учешћа у образовању деце (Jeunes, 2010; Mapp, Johnson, Strickland, & Meza, 2008), што је последично подстакло покретање различитих програма за укључивање родитеља у образовни процес. Због свега наведеног, дошло је до промене перспектива, како неки аутори наводе, и нове концептуализације сарадње која наглашава значај све већег укључивања и ангажмана родитеља у рад школе (Polovina, Jošić i Ćirović, 2013).

У неформалним разговорима са родитељима, с друге стране, често се могу чути коментари да је најважније да њихова деце знају енглески језик и информатику, будући да су познавање језика и компјутерска писменост у данашње време неизоставни услов за најразличитији распон послова. У том смислу, испитивање ставова и намера родитеља према учењу енглеског језика може бити транспарентни показатељ тога шта

конкретно родитељи из узорка чине у погледу давања подршке и подстицања деце да овладају једним наставним предметом који сматрају значајним. Другим речима, желимо да утврдимо да ли родитељи чине конкретне напоре да подстакну децу да што боље овладају енглеским. Будући да је јачина намера најбољи предиктор тога како ћемо се понашати (Ajzen & Dasgupta, 2015; Kenrick, Neuberg & Cialdini, 2007), онда интензитет фактора намере може бити јасан индикатор да ли су родитељи заиста активни учесници у процесу учења. Један од начина одређивања јачине намера код индивидуа јесте мерење ставова према понашању, те се на тај начин може предвидети и вероватноћа самог понашања (Ajzen & Fishbein, 1980).

Полазне теоријске основе истраживања

Родитељи утичу на своју децу на различите начине. У складу са предметом рада, ангажман родитеља у образовном процесу деце може бити активан и пасиван (Radojlović i sar., 2015). Као што ауторке наводе у свом раду, *активни ангажман* представља директан рад са децом (тј. подучавање, помагање при учењу и изради домаћих задатака), док *пасиван ангажман* представља индиректан рад са децом (тј. заинтересованост за школски рад без директног ангажмана, као нпр. вербално подстицање деце да уче, сарадња са школом, заинтересованост за школске задатке и сл). Ми ћемо се у овом раду конкретно фокусирати на један облик пасивног ангажмана – ставове родитеља према учењу енглеског језика своје деце, као облику подстицања деце да уче тај језик. Сматрамо да су ставови кључни у овом погледу због своје предиктивне вредности, те ћемо се на овом месту пре свега осврнути на њихов значај и структуру.

Сложено људско понашање традиционално представља одраз интеграције три компоненте става: когнитивне, емоционалне и конативне (вољне). Когнитивна се односи на сазнања, чињенице и уверења која особа има у вези с објектом става (Taylor, Perlaui, & Sears, 2006), емоционална на евалуацију објекта става и тиче се вредности индивидуе (Pennington, 1997), а конативна на тенденције да особа уради нешто поводом објекта става (Rot, 2008). У складу са савременим схватањима, став се посматра као генерални евалуативни скуп информација које потичу од ових елемента (Crites, Fabrigar, & Petty, 1994; Zanna & Rempel, 1988), а састоји се од четири међусобно повезане димензије: когниција, афективних реакција, бихевиоралних намера и понашања (Bordens & Horowitz, 2008). Упрошћено говорећи, став је комплексан појам који се не може свести ни на једну од својих компонената (Grubor, 2015) и укључује системе различитих уверења, афективних реакција и намера да се одређено понашање изведе.

Многа истраживања из области социјалне психологије нису успела да успоставе конкретну везу између става и понашања, и тиме показала да позитиван став није нужно предиктор понашања. Тако, на пример, у једном од ових истраживања (Huddart-Kennedy, Beckley, McFarlane, & Nadeau, 2009) позитиван став према рециклирању није праћен конкретним активностима које су у складу са ставом. Слична је ситуација и са другим студијама, које су се бавиле изласком на изборе, гласањем за одређеног председничког кандидата, коришћењем средстава за контрацепцију, вежбањем, смањењем употребе енергије, донацијом органа и сл. Ако занемаримо ова друштвено важна питања и осврнемо се на ситуацију у школству, често се могу чути коментари

наставника да њихови ученици имају веома позитивне ставове према одређеним наставним предметима, али упркос томе не постижу добре резултате.

Овај несклад између ставова и понашања, Ајзен и Фишбајн су покушали да реше увођењем концепта *намере* да се одређено понашање изведе. У вези са поменутиим, Ајзен и Фишбајн праве разлику између две врсте ставова. Прву групу чине општи ставови (према физичким објектима, расним, етничким или другим групама, институцијама, догађајима или другим општим темама), а другу чине ставови према извођењу специфичног понашања у односу на објекат става, односно *ставови према понашању* (Ajzen & Fishbein, 2005). Такође, аутори истичу да је потребно направити разлику између општих бихевиоралних категорија и појединачних понашања. Повлачење ових разлика је неопходно јер је наведена разлика управо један од главних разлога неконзистентности резултата, односно закључака да су ставови слаби предиктори понашања.

У складу с моделом теорије рационалног деловања и намерног понашања (Ajzen & Fishbein, 2005: 194), различити фактори утичу на формирање уверења индивидуе, као на пример интелигенција, стереотипи, изложеност информацијама, ставови друштвених група и сл. (познати као фактори утицаја). Тако формирана уверења потом утичу, између осталог, и на став према понашању, који су предмет нашег истраживања. Уверења могу бити бихевиорална, нормативна и контролна. Прва се тичу питања повезаних са исходима понашања и заједно с евалуацијама уско повезаним са њима производе општу позитивну или негативну евалуацију, тј. став према одређеном понашању (Ajzen & Fishbein, 2005). Друга се тичу вероватног одобравања или неодобравања неког понашања од стране пријатеља, чланова породице, колега и сл. и производе перципирани друштвени притисак (тзв. *субјективне норме*) да се појединац упусти или не упусти у то понашање (Ajzen & Fishbein, 1980). Трећа су повезана са постојањем или непостојањем фактора који олакшавају или отежавају понашање (Ajzen & Fishbein, 2005), и ова уверења воде до стварања перцепције о томе да ли имамо капацитет да изведемо понашање или не (тзв. *перципиране контроле понашања*) (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 2011). У контексту нашег истраживања, она се односе на перцепцију родитеља да ли могу утицати на своју децу да боље овладају енглеским језиком.

Уверења, наравно, не морају нужно бити истинита, већ могу бити чак и ирационална (Ajzen & Gilbert Cote, 2008). Међутим, када се скуп уверења једном формира, он пружа когнитивну основу из које ставови, перципиране друштвене норме, перцепција контроле, и у крајњем случају намере следе на разумски и доследан начин (Ajzen, 2012; Ajzen & Fishbein, 2005).

У контексту школства, наведена теорија је конкретно први пут примењена у једном истраживању из области примењене лингвистике (Grubor, 2012), и у њему је потврђено да ставови средњошколаца и студената према учењу енглеског нису директан предиктор језичког понашања (тј. постигнућа), већ сама намера да се изведе понашање. Резултати наведеног истраживања су показали да издвојени фактор намере и емоција (ФНЕ) умногоме објашњава, односно предвиђа успех/постигнуће код средњошколске групе. Регресионом анализом је утврђено да ФНЕ објашњава око 30% укупне варијансе код прве мере постигнућа (просечна вредност збира свих оцена из енглеског језика за текућу школску годину када је спроведено истраживање) и 44% укупне варијансе код друге (скор на екстерном тесту осмишљеном за потребе истраживања). Ови резултати

иду у прилог идеји да намера јесте директан антецеденс понашања, те сматрамо да испитивање ставова родитеља (конкретно намере) може умногоме бити меродавно за испитивање степена ангажмана родитеља у контексту учења енглеског језика своје деце.

Са циљем да испитамо јачину намере код родитеља, један од задатака рада је био да се утврди структура става наведене групе како бисмо одредили да ли се фактор намере издваја као самостална димензија, а затим и који је његов интензитет, као и да бисмо утврдили које димензије леже у основи става родитеља према учењу енглеског језика. Дакле, у ужем смислу, јачина намере родитеља да подуму конкретне акције у виду подстицања деце да боље савладају енглески језик говори нам колико су родитељи ангажовани у том погледу. У ширем смислу, њихов општи став може потенцијално утицати и на став саме деце, ако узмемо у обзир да на ставове могу утицати и ставови друштвених, односно референтних група.

На основу свега наведеног, пред ово истраживање смо поставили следеће основне циљеве: (1) да се одреде компоненте које леже у основи става родитеља према учењу енглеског језика своје деце, (2) да се утврди смер и интензитет генералног става и издвојених компонената. У складу с постављеним циљевима, поставили смо следеће хипотезе: (1) према теорији намерног понашања, фактор намере ће се издвојити као самосталан фактор, што је важно јер се намера сматра директним антецедентом понашања; (2) став родитеља према учењу енглеског језика је позитиван због, социolingвистичким речником речено, статуса енглеског као интернационалног језика.

Методологија истраживања

Истраживање је део студије већих размера у којој су испитивани ставови средњошколаца и студената према учењу енглеског (Grubor, 2012). У ово иницијално истраживање укључили смо читав низ варијабли које потенцијално утичу на формирање ставова различитих образовних профила и различитих старосних група према учењу енглеског језика. Једну су чинили ставови средине, односно родитеља.

Истраживање које је тема овог рада спроведено је у року од два месеца. С једне стране, испитаници чије је барем једно дете похађало средњу школу, тј. гимназију, попуњавали су батерију тестова на родитељским састанцима. Разлог за овако циљани узорак је био то што су испитаници из главне истраживачке фазе припадали средњошколској популацији. Поред упутстава и кратког описа сврхе испитивања који су се налазили на самој батерији, на састанцима је био присутан и анкетар, који је информисао учеснике о природи и сврси истраживања и о његовој анонимности. Учесници су попуњавали упитнике на добровољној бази и дали су сагласност за коришћење резултата у сврхе научноистраживачког рада.

Пошто су другу старосну групу из главне фазе чинили студенти Филолошког и Економског факултета у Крагујевцу, студенти с ових факултета су замољени да својим родитељима и родитељима својих пријатеља/познаника/рођака дају наведену мини-батерију на попуњавање. Услов учешћа је био да барем једно дете похађа факултет. Као и код прве групе родитеља, и на овој батерији је објашњена природа и сврха истраживања, са загарантованом анонимношћу и обрасцем за сагласност о коришћењу резултата у сврхе научноистраживачког рада.

Узорак

У истраживању је иницијално учествовало 130 испитаника. Из даљих анализа искључено је 15 испитаника јер су њихови упитници били непотпуни (тј. недостајали су неки одговори на скали ставова) или неваљидни (тј. сви одговори су имали исту вредност, или максималну 7 или минималну 1, без обзира на то да ли су тврдње позитивне или негативне). Дакле, коначан број испитаника је $N=115$, старосне доби од 35 година до 61 годину ($M=46,17$; $SD=5,76$), оба пола ($M=38$; $Ж=77$).

Узорак је разнолик по степену образовања: НК (основна школа) 2,6%; III степен стручне спреме (трогодишње средње образовање) 5,2%; IV (четворогодишње средње образовање) 38,3%; VI (завршена виша школа) 10,4%; VII (факултетско образовање) 38,3%; VII/2 (магистратура) 3,5%; VIII 1,7%. (докторат). Узорак је разнолик и у образовном профилу: друштвене науке 6,2%, филологија 3,5%, природне науке 4,4%, техничке науке 22,1%, економија и трговина 26,5%, радници 17,7%, право 10,6% и остало 8,9% (тј. медицина 5,3%, уметност 1,8%, домаћица 1,8%). Као што можемо да приметимо, преваладају економија и трговина, техничке науке и радници.

Будући да је узорак испитан са циљем да се утврде ставови родитеља према учењу енглеског језика своје деце, испитаници су у социодемографском упитнику наводили и податке о својој деци: пол ($M=36$; $Ж=59$; $M/Ж=20$), образовну установу коју њихова деца похађају ($СШ=62$; $Ф=33$; $СШ/Ф=20$), као и њихов образовни профил (друштвено-језички смер гимназије 30,4%; филологија 15,7%, односно студенти енглеског језика и књижевности и ученици филолошке гимназије; природне науке 4,3%; техничке науке 7,8%; економија 8,7%; остало 18,4%; мешовито 18,3%). Да закључимо, највећи број деце родитеља из узорка је по избору школе/факултета језички оријентисано (прве две наведене категорије).

Инструменти и процедура

У сврху мерења ставова родитеља средњошколаца и/или студената према учењу енглеског језика користили смо краћу батерију тестова (в. Прилог 1). Ову мини-батерију су чинили: (1) *социодемографски упитник*, горе описан, чији је циљ био да се прикупе основни социодемографски подаци (пол, узраст, занимање, стручна спрема, пол детета, образовна институција и образовни профил детета); (2) *скала процене познавања енглеског*, чији је основни циљ био да се утврди субјективна процена родитеља о томе колико они и њихова деца добро владају енглеским језиком; (3) *скала ставова родитеља према учењу енглеског језика* (SPUEJ), конструисана по угледу на скалу ставова средњошколаца и студената према учењу енглеског (Grubor, 2012).

SPUEJ скала представља седмостепену скалу Ликертовог типа, са вредностима од 1 (*У њој још увијек се не слажем*) до 7 (*У њој још увијек се слажем*). Уопштено говорећи, главни задатак био је да родитељи процене колико је важно да њихова деца уче енглески језик, а сама скала укључивала је различите димензије става, нпр. инструменталну вредност познавања енглеског језика (*Верујем да знање енглеског језика може мом деци да помогне у животи*), намеру да подстичу децу да што боље овладају енглеским језиком (*Подстичем своје дете да посвети више времена учењу енглеског*) и сл.

Будући да је истраживање квантитативно, прикупљени подаци су пре свега анализирани статистички. У ту сврху коришћен је статистички програм *IBM SPSS Statistics 21*. За потребе анализирања података коришћене су следеће анализе: дескриптивна статистика, факторска анализа, *t*-тест, анализа варијансе (*ANOVA*), анализа корелације, анализа поузданости скале, тј. интерна конзистентност (Кронбахова алфа), а такође су израчунаване и величине ефекта за статистички значајне корелације.

Резултати истраживања

Субјективна процена познавања енглеској језика

Краћа батерија тестова коришћена у истраживању укључивала је, поред социодемографског упитника, и скалу самопроцене од три питања. Прво питање се тицало броја језика којим родитељи добро владају, а резултати дескриптивне статистике показују да највећи број испитаника или не влада добро ниједним или влада само једним језиком (ниједан 41,6%; један 43,4%; два 10,6%; три 4,4%). Следеће питање се тицало субјективне процене испитаника колико добро владају енглеским језиком и укључивало је следеће унапред одређене вредности: лоше 34,5%; осредње 31%; добро 26,5%; одлично 8%. Као што можемо да приметимо, процентуалне вредности су доста равномерно распоређене, изузев последње („одлично“). Најзад, последње питање се односило на то колико њихова деца добро владају енглеским језиком. Добијени су следећи одговори: лоше 2,7%; осредње 15,9%; добро 40,7%; одлично 40,7%. Резултати показују да највећи број родитеља сматра да њихова деца владају енглеским језиком добро или одлично.

Како бисмо проверили да ли су субјективне процене родитеља о степену сопственог познавања енглеског и степену познавања језика своје деце повезане, спровели смо корелациону анализу. Резултати показују да постоји веза ($r=0,224$; $p=0,016$), тј. они који процењују своје знање језика као боље процењују и знање своје деце на сличан начин. Додуше, поменута веза није јаког интензитета, на шта указују вредности коефицијената (r , p). Такође је утврђена корелација, поново слабог интензитета, између нивоа образовања и субјективне процене степена познавања енглеског језика ($r=0,226$; $p=0,015$), односно како степен стручне спреме расте, тако расте и степен процене сопственог познавања језика. Корелација није утврђена између степена стручне спреме и процене знања деце.

Скала ставова према учењу енглеској језика

Компонентне ставове. С циљем да утврдимо компоненте става, спровели смо факторску анализу. Да бисмо оправдали коришћење наведене анализе на коришћеној скали, прво смо спровели КМО тест адекватности узорка и Бартлетов тест сферичности. Као што се види из табеле, резултати оба теста оправдавају факторисање скале ставова родитеља према учењу енглеског језика (Табела 1).

Табела 1. Кајзер-Мајер-Олкинов (КМО) тест адекватности узорка и Бартлетов тест сферичности

КМО тест адекватности узорка		,806
Бартлетов тест сферичности	Апроксимација хи-квадрат теста (χ^2)	798,996
	Број степени слободе (df)	120
	Значајност (Sig.)	,000

С циљем да утврдимо структуру става родитеља, односно његове компоненте, спровели смо експлоративну факторску анализу (метода главних компонената, варимакс ротација). Приликом иницијалног екстраховања, две тврдње су показале веома ниске вредности, те су искључене из даље анализе (Т15: *Верујем да ће моје деце бити више цењено уколико зна енглески језик*, и Т17: *Максимално праћим колико моје деце најређује у енглеском*). Након избацивања ове две тврдње, факторском анализом издвојило се пет фактора (Табела 2), који заједно објашњавају 69,94% укупне варијансе, и то:

I фактор: објашњава 34,24% варијансе и представља бихевиорални аспект става и намеру (БАН), тј. шта родитељи конкретно чине у погледу учења енглеског своје деце, што показује садржај тврдњи које су се груписале око овог фактора:

T2: *Максимално се трудим да њој/њему своје деце да учи енглески.*

T3: *Често говорим свом деци да је познавање енглеског неопходно у данашње време.*

T5: *Трудим се да свом деци обезбедим подршку да што боље овлада енглеским језиком.*

T7: *Сиреман/сиремна сам да обезбедим свом деци могућности да што боље научи енглески.*

T8: *Поготовице своје деце да посвети што више времена учењу енглеског.*

T12: *Није ми тешко да одвојим време како бих разговарао/разговарала са својим децом о томе да треба да учи енглески.*

II фактор: објашњава 13,34% укупне варијансе, и сачињавају га тврдње које одсликавају пасивност и индиферентност (ПИ) према учењу енглеског језика, односно проактивност (ПА):

T6: *Мислим да је неопходно да моје деце знају енглески језик.*

T10: *Мислим да је учење енглеског тешко, па не ћерим ни своје деце да га учи.*

T16: *Мислим да енглески није неопходан за моје деце.*

III фактор: објашњава 9,40% укупне варијансе, и сачињавају га тврдње које одражавају прагматизам (П), односно прагматичан аспект учења енглеског језика:

T13: *Важно је да моје деце учи енглески јер је енглески интернационални језик.*

T14: *Мислим да је корисно да моје деце знају енглески.*

IV фактор: објашњава 6,62% укупне варијансе, и означава подизање вредности индивидуе (ПВИ), а чине га следеће тврдње:

T1: *Верујем да ће моје деце бити образованије уколико зна енглески.*

T4: *Немам ништа против да се у свакодневном језику користе стране речи, нпр. из енглеског језика.*

T9: *Верујем да знање енглеског може мом деци да помогне у животној.*

V фактор: објашњава 6,34% укупне варијансе, и представља национализам (Н), односно страх да страни језик и култура не угрозе сопствени језик и културу, односно либералност (Л) и отвореност ка евентуалним променама као његов антипод:

T11: *Смајрам да учење енглеској удаљава моје дејше од наше српске културе.*

T18: *Мислим да коришћење српској језика, нпр. енглеској, полако али сигурно уништава наш језик.*

Табела 2. Факторска оптерећења по тврдњама

Ротирана матрица компонентата					
Тврдње	Компоненте				
	1	2	3	4	5
T1				,755	
T2	,835				
T3	,831				
T4				,754	
T5	,766				
T6		,839			
T7	,685				
T8	,859				
T9				,608	
T10		,549			
T11					,741
T12	,542				
T13			,749		
T14			,839		
T16		,823			
T18					,778

Метод: анализа главних компоненти (варимакс ротација са Кајзеровом нормализацијом)

С циљем да потврдимо добијену структуру испитиваног конструкта, спровели смо и конфирматорну факторску анализу у компјутерском софтверу Амос.

Веза између тврдњи 4. и 10. и њима одговарајућег фактора у почетном моделу била је слаба. Такође, ако погледамо вредности показатеља ваљаности модела, видимо да предложени модел није задовољавајући (Табела 3).

Табела 3. Показатељи ваљаности модела 1

Модел 1	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	P close
	1.793	.842	.772	.897	.083	.006

χ^2 : минимална вредност неслагања; **GFI**: ваљаност показатеља фита (енгл. *goodness of fit index*); **AGFI**: прилагођена ваљаност показатеља фита (енгл. *adjusted goodness of fit index*); **CFI**: компаративни показатељ фита (енгл. *comparative fit index*); **RMSEA**: ефекат комплексности модела (енгл. *root mean square error of approximation*); **p close**: вредност значајности за тестирање нулте хипотезе

Из наведеног разлога смо у следећем кораку избацили ове две тврдње (Т4 и Т10). У Моделу 2. први показатељ је и даље добар, а остале вредности благо расту, међутим и даље нису задовољавајуће (Табела 4).

Табела 4. Показатељи ваљаности Модела 2

Модел 2	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	P close
	1.840	.865	.788	.917	.086	.010

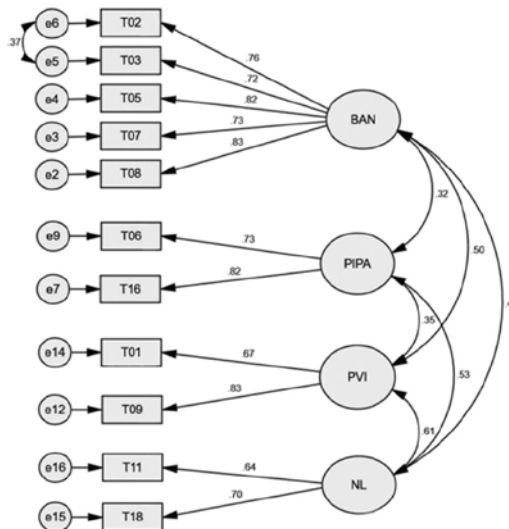
У трећем кораку смо избацили тврдњу 12, јер је показивала доста слабију везу са фактором БАН од осталих тврдњи (веза осталих тврдњи се кретала у распону од .71 до .82, а Т12 је остварио везу са .53). Иако наведена веза јесте прихватљива, ипак су се избацивањем ове тврдње показатељи ваљаности модела доста побољшали (Табела 5). Такође смо због заједничке коваријације повезали ставке Т2 и Т3 у оквиру фактора БАН.

Табела 5. Показатељи ваљаности Модела 3

Модел 3	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	P close
	1.731	.896	.824	.938	.080	.041

У графичком моделу, који нисмо приказали за све кораке, већ само за крајњи, све тврдње из фактора БАН су сада остваривале јаке везе с овим фактором (у распону од .72 до .83), а слична је ситуација и са фактором ПИ/ПА. У овом моделу се фактор П испоставио као проблематичан (Т14 са 5.5, а Т13 са 1.11), те смо га у наредном кораку избацили.

Слика 1. Конфирматорна факторска анализа: Модел 4



Према овом моделу, све тврдње остварују значајне везе са претпостављеним факторима, као што се може видети из Сликe 1. Што је најважније, показатељи ваљаности модела се значајно побољшавају и дају прихватљив модел који приказује став родитеља према учењу енглеског језика њихове деце (Табела 6).

Табела 6. Показатељи ваљаности Модела 4

Модел 4	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	P close
	1.702	.913	.846	.948	.078	.085

Средње вредности фактора на скали ставова родитеља. У погледу вредности појединачних компонента става, средње вредности укупног скорa издвојених фактора на скали ставова показују да сви фактори имају (релативно) високе вредности. Најмање вредности у поређењу с осталим факторима показују (1) фактор који представља бихевиорални аспект става, БАН ($M=31,26$; $SD=4,39$), од максималних 35, и (2) ПИ/ПА ($M=18,50$; $SD=3,48$) од максималних 21, иако и даље релативно високе. Преостала два фактора, фактор који се односи на подизање вредности индивидуе, ПВИ ($M=12,79$; $SD=1,86$), као и фактор који се односи на национализам/либералност, Н/Л ($M=12,16$; $SD=2,11$), са максималним вредностима од 14, показују изузетно високе вредности. На овом месту потребно је скренути пажњу на чињеницу да су два фактора – пасивност и индиферентност, и национализам, сачињавали негативне тврдње које су при уносу података биле обрнуто кодиране због израчунавања укупног скорa на скали ставова. Самим тим, при интерпретацији података важно је нагласити да они представљају њихов антипод (проактивност/либералност). Најзад, у погледу фактора подизања вредности индивидуе вредности су очекивано високе јер је уобичајено да родитељи желе да им деца буду успешна и да се, психолошким речником речено, лично развијају.

Према критеријуму пола, тест независних узорака није показао статистички значајну разлику ни код једног фактора. Како бисмо утврдили да ли постоје значајне разлике у односу на остале социодемографске варијабле, спровели смо једнофакторски ANOVA тест. Разлике нису утврђене ни у односу на занимање, стручну спрему, број страних језика којима испитаници владају, ни колико добро владају енглеским родитељи и њихова деца, као ни у односу на пол и профил деце. Једина значајна разлика ($F(2, 112)=3,671$; $p=0,035$), али умерене величине ефекта ($\eta^2=0,058$), пронађена је на фактору национализма у односу на то да ли деца похађају средњу школу, факултет или оба. Тукијевим *post hoc* тестом (HSD) утврђено је да разлика умерене значајности постоји између средње школе и факултета ($MD=-0,56940$; $p=0,032$), и то у корист факултета. Позитивна корелација (слаба ка умереној) утврђена је између фактора национализма и година испитаника ($r=0,206$; $p=0,027$).

Генерални став. Средња вредност укупног резултата на скали ставова ($M=56,30$; $SD=6,38$) показује да је генерални став испитаника претежно позитиван, а интерна конзистентност скале показује високу вредност $\alpha=0,826$, што говори у прилог поузданости коришћене скале.

У сврху утврђивања евентуалне разлике у одговорима испитаника, применили смо тестове разлика. У погледу социодемографских варијабли, према критеријуму пола тест независних узорака није показао значајну статистичку разлику у одговорима испитаника. Слично, у односу на занимање, стручну спрему, пол деце, образовни профил деце, чињеницу да ли деца похађају средњу школу, факултет или и једно и друго, ANOVA тест није показао статистички значајне разлике.

Са циљем да проверимо да ли старосна доб утиче на став испитаника, применили смо корелациону анализу, али није утврђена значајна корелација. Када говоримо о субјективној процени испитаника у вези са познавањем страних језика, ситуација је следећа: нема значајне разлике у односу на број језика којима родитељи владају, у односу на то колико добро владају енглеским, нити у односу на то колико, по њиховом мишљењу, њихова деца добро владају овим језиком.

Дискусија

Сажето ћемо прокоментарисати резултате истраживања имајући у виду постављене циљеве.

Први циљ је био да се утврде компоненте које леже у основи става родитеља према учењу енглеског језика. Експлоративном факторском анализом издвојило се пет фактора, док је конфирматорна показала да конструкт родитељског става чине: (1) бихевиорални аспект става и намера (БАН), тј. шта родитељи конкретно чине у погледу учења енглеског њихове деце, (2) пасивност и индиферентност према учењу језика, односно њихов антипод проактивност (ПИ/ПА), (3) подизање вредности индивидуе (ПВИ), и (4) национализам, односно страх да страни језик и култура не угрозе сопствени језик и културу, односно као његов антипод либералност и отвореност ка евентуалним променама у језику (Н/Л). Наведени фактори објашњавају велики део укупне варијансе, а у смислу појединачних фактора убедљиво највећи проценат припада фактору БАН, што је у складу са теоријом намерног понашања и теоријом рационалног деловања (намера као кључна димензија става, у смислу најдиректнијег утицаја на понашање, односно предиктора понашања). Конфирматорном анализом иницијално издвојени фактор прагматизма је избачен из модела, што је изненађујуће судећи по инструменталном значају енглеског језика у данашње време.

Резултати на појединачним факторима на скали показују високе вредности код свих фактора, док су средње вредности код фактора БАН и ПИ/ПА релативно високе. Занимљиво је да је модел конструкта става родитеља постао много бољи након изbacивања Т12. За разлику од осталих тврдњи из фактора БАН, које говоре о ангажману родитеља, односно обезбеђивању амбијента у коме дете може да учи енглески и вербалних порука усмерених ка бољем савладавању овог наставног предмета, Т12 говори о томе да родитељима „не пада тешко“ да подстичу децу да уче. Једна од могућих интерпретација оваквог резултата је да родитељи чине напоре, али могуће нерадо. Зашто је то тако, не можемо са сигурношћу тврдити.

У истраживању у коме су испитивани ставови средњошколске и студентске групе (подељене у два стратума: филолошки и нефилолошки), утврђено је да су филолошки

оријентисани испитаници имали највише вредности на паралелном фактору ФНЕ, и тај фактор се у анализи структуралног моделирања показао као кључан за постигнуће (Grubor, 2012). Ако узмемо у обзир наведено и чињеницу да је највећи број деце родитеља из нашег узорка језички оријентисано, можемо претпоставити да у одређеном смислу родитељи чине напоре да се укључе у учење енглеског језика своје деце.

Што се тиче фактора ПВИ, избачена тврдња Т4 логично припада фактору Н/Л јер говори о толерантности на језичке промене које долазе из страног језика, тако да побољшање модела након избацивања ове тврдње није изненађујуће. Високе вредности на овом фактору су очекиване јер родитељи природно настоје да им деца буду успешна.

Високе вредности на фактору Н/Л нам говоре да су родитељи, у просеку, отворени према енглеском језику, што је у очекивано уколико узмемо у обзир да родитељи често говоре у школи и ван ње о важности познавања енглеског језика. Занимљиво је да је утврђена разлика у одговорима испитаника на овом фактору у корист факултета, као и корелација са годинама испитаника, што нам у извесном смислу говори да што су испитаници старији, то су либералнији и отворенији ка енглеском као страном језику, који не угрожава њихов језик и културу.

Други циљ је био да се утврди смер и интензитет генералног става родитеља према учењу енглеског, и претпоставили смо да је став родитеља претежно позитиван због значаја енглеског језика и његовог статуса који има у свету данас (као интернационални језик). Анализе потврђују нашу иницијалну хипотезу, тј. показују да је став родитеља генерално позитиван. Разлог томе вероватно лежи у чињеници да је енглески као глобални језик присутан у најразличитијим сферама живота, те постоји читав сијасет разлога зашто је познавање енглеског значајно. У Србији се, на пример, све више тражи познавање енглеског језика као предуслов за запошљавање.

Да закључимо, родитељи из овог узорка имају претежно позитиван став према учењу енглеског своје деце и постоји тенденција да чине (или барем верују да чине) напоре како би подстакли своју децу да уче тај језик.

Закључак

Значај родитељског ангажмана у образовном процесу своје деце препознало је и Министарство просвете, које последњих година интензивно ради на све већем укључивању родитеља као равномерних партнера, тј. значајних учесника васпитно-образовног процеса. Наше истраживање се бави само једним аспектом ангажмана, тј. пасивним ангажманом кроз давање подстицаја деци да уче.

Истраживања показују да родитељски ангажман у виду давања подршке и укључивања у образовни процес позитивно (индиректно) утиче на школски успех деце (Steinberg, 1996; Woolley & Grogan-Kaylor, 2006). У некима се истиче да на школски успех највише утичу активности родитеља, као што су присуство на школским манифестацијама и родитељским састанцима, контрола да ли деца раде домаћи, разговор са децом о школи, подстицање деце да имају што бољи успех (Woolley & Grogan-Kaylor, 2006). У наведеном смислу, можемо очекивати да родитељи, иако можда нису примарна референтна група код старијих адолесцената или младих одраслих, ипак играју одређену улогу у академском успеху своје деце.

Такође има потврда да деца чији родитељи имају позитивно мишљење о школском успеху развијају позитивне аспирације према школи (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). У контексту нашег истраживања конкретно претпоставка је да позитивни ставови родитеља позитивно утичу на формирање позитивних ставова деце. Укратко, ангажман родитеља је у сваком случају позитиван корак у постизању добрих резултата, као и у неговању позитивних ставова према школи.

Иако један неизмерно важан актер у образовном процесу – наставник, није био тема нашег истраживања, напоменућемо једно истраживање великих размера које показује да готово половина наставника из узорка сматра да је неукљученост родитеља у рад школе знатна препрека за побољшање рада школе, односно види родитеље као партнере (Polovina i sar., 2013). Међутим, и ова студија, као и већина, спроведена је у основној школи, где се и очекује најактивније учешће родитеља.

На крају, ако узмемо у обзир теоријске постулате теорије намерног понашања, резултати нашег истраживања показују да родитељи подстичу (или верују да подстичу) бихевиоралне намере своје деце да што боље овладају енглеским језиком. Њихов став према учењу енглеског језика чине димензије које су везане за конкретне акције који родитељи подузимају (фактор БАН), уверења да деца треба да се развијају и напредују (ПВИ) и толерантност према енглеском језику (Н/Л). Као што истраживања указују на потребу да је код ученика потребно неговати позитивне ставове према школи уопште и према конкретним предметима са циљем да се што боље овлада градивом (Grubor, 2012), тако и ово истраживање сугерише да родитељи могу дати свој допринос, првенствено пружањем вербалних подстицаја деци о значају, у нашем конкретном случају, познавању енглеског језика.

У неким наредним истраживањима требало би испитати прелаз од намере ка понашању и тиме проверити да ли родитељи заиста активно учествују у школовању своје деце (када је реч о учењу енглеског). Што се тиче ограничења ове студије, прво се тиче природе узорка: неравномерна дистрибуција родитеља средњошколаца и студената, као и постојање категорије „мешовито“ која заузима знатан проценат, те се не може утврдити да ли образовни профил деце код овог знатног процента утиче на став испитаника или њихову самопроцену. Најзад, ограничење ове, као и свих осталих квантитативних студија које се заснивају на самопроцени испитаника јесте опасност давања друштвено пожељних одговора, што у овом конкретном контексту може бити валидно будући да пасивност родитељи могу посматрати као сопствену слабост, неуспех, знак лошег родитељства, те да последично осећају друштвени и психолошки притисак да дају очекиване одговоре.

Литература

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Ajzen, I., & Dasgupta, N. (2015). Explicit and implicit beliefs, attitudes, and intentions. The role of conscious and unconscious processes in human behavior. In P. Haggard, & B. Eitam (Eds.), *The sense of agency* (pp. 115–144). New York: Oxford University Press.

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Eaglewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I., & Gilbert Cote, N. (2008). Attitudes and the prediction of behavior. In W. D. Crano, & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 289–311). New York: Psychology Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206–1222.
- Bordens, K. S., & Horowitz, I. A. (2008). *Social psychology*. Third edition. St. Paul, MN: Freeload Press.
- Bohner, G., & Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Hove, UK: Psychology Press.
- Crites, S. L. Jr., Fabrigar, L. R., & Petty, R. E. (1994). Measuring the affective and cognitive properties of attitudes: Conceptual and methodological issues. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(6), 619–634. DOI: 10.1177/0146167294206001
- Grubor, J. (2012). Motivisanost učenika za učenje engleskog kao stranog jezika. *Nastava i vaspitanje*, 61(4), 680-695.
- Grubor, J. (2015). Ispitivanje L2 stavova. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 28(1), 140-148.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2011). *Predicting and changing behavior. The reasoned action approach*. New York & Hove: Psychology Press.
- Huddart-Kennedy, E. H., Beckley, T. M., McFarlane, B. L., & Nadeau, S. (2009). Why we don't 'walk the talk': The environmental values/behaviour gap in Canada. *Human Ecology Review*, 16(2), 151–160.
- Jeynes, W. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112(3), 747–774.
- Kenrick, D. T., Neuberg, S. L., & Cialdini, R. B. (2007). *Social psychology. Goals and interactions*. Fourth edition. Boston: Pearson Education Inc.
- Mapp, K. L., Johnson, V. R., Strickland, C. S., & Meza, C. (2008). High school family centers: Transformative spaces linking schools and families in support of student learning. *Marriage & Family Review*, 43(3–4), 338–368.
- Pennington, D. C. (1997). *Socijalna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Polovina, N., Jošić, S. i Ćirović, I. (2013). Novi pristupi saradnji sa roditeljima kroz perspektivu nastavnika razredne i predmetne nastave. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 298–321.
- Radojlović, J. i Kocić, S. (2011). Uticaj roditeljske zainteresovanosti u školskom učenju na školski uspeh učenika sa motoričkim poremećajima. *Zdravstvena zaštita*, 15(4), 69–72.
- Radojlović, J., Ilić-Stošević, D. i Đonović, N. (2015). Active and passive forms of parental involvement. *Teme*, 39(4), 1533–1546.
- Rot, N. (2008). *Osnovi socijalne psihologije*. Dvanaesto izdanje. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Schuster.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (2006). *Social psychology*. Twelfth edition. New Jersey: Pearson Education.
- Vranješević, J. (2012). Participacija roditelja u obrazovno-vaspitnom procesu - mogućnosti i ograničenja. *Inovacije u nastavi*, 25(3), 15–26.

- Woolley, M., & Bowen, G. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56(1), 92–104. DOI: 10.1111/j.1741-3729.2007.00442.x
- Woolley, M., & Grogan-Kaylor, A. (2006). Protective family factors in the context of neighborhood: Promoting positive school outcomes. *Family Relations*, 55(1), 93–104. DOI: 10.1111/j.1741-3729.2006.00359.x
- Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In D. Bartal & A. W. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of knowledge* (pp. 315–334). Cambridge: Cambridge University Press.

Примљено: 29.04.2018.

Коригована верзија рада примљена: 25.07.2018.

Прихваћено за штампу: 16.09.2018.

PARENTAL ATTITUDES TOWARDS THEIR CHILDREN'S ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Jelena Grubor

Department of Philology,
State University of Novi Pazar, Novi Pazar, Serbia

Abstract *Parental involvement in children's schooling has become a major issue in contemporary education in recent years. The paper looks at one aspect of this involvement, namely, parents' attitudes to their children learning the English language. According to the theory of intentional behavior, intention is the direct antecedent of behavior, and the first aim of this study was therefore to establish the structure of parental attitudes and examine whether intention constitutes a distinct component. The second aim was to examine parents' general attitude, as attitudes have predictive value. The sample consisted of 115 parents of secondary school and/or university students. Respondents completed a mini-battery, and the obtained data was analysed using SPSS 21 statistical software. Parental attitudes were mostly positive, and were found to comprise the following: 1) the behavioral aspect of attitudes and intentions, i.e. concrete actions taken by parents with regard to their children learning English; 2) passivity and indifference towards language learning or its antithesis, proactivity, 3) the enhancement of an individual's worth, and 4) nationalism or its antithesis, liberalism and openness towards potential language changes. Results indicate that parents in our sample are making (or believe they are making) an effort to become involved in their children's learning of English, which is promising given that research shows that parental involvement has a positive effect on learning outcomes.*

Keywords: *parental involvement, intention, secondary school and university students, attitude towards learning English.*

ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ИХ ДЕТЕЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Елена Грубор

Отдел филологических наук,
Государственный университет в Нови-Пазаре, Нови-Пазар, Сербия

Резюме *Включение родителей в образование детей стало одной из ключевых тем современного образования в последнее время. В данной статье рассматривается отношение родителей к обучению английскому языку их детей. Согласно теории преднамеренного поведения, намерения представляют собой непосредственную предшественницу поведения и, по этой причине первая цель работы состояла в том, чтобы определить структуру отношения родителей и проверить, выделяется ли намерение как независимый компонент. Вторая цель состояла в том, чтобы изучить общее отношение родителей, потому что отношение имеет прогностическую ценность. В исследовании приняли участие 115 родителей, дети которых относятся к учащимся средней школы и/или студентам. Участники заполнили мини-батарейку, а полученные данные были проанализированы в статистической программе SPSS21. Общее отношение родителей является преимущественно положительным, состоит из: 1) поведенческого аспекта отношения и намерений, что конкретно родители делают в процессе обучения своих детей английскому языку, 2) пассивности и безразличия к изучению языка, то есть их антипода проактивности, 3) поднятия ценности индивида и 4) национализма или как его антипода либеральности и открытости к возможным изменениям в языке. Результаты показывают, что анкетированные родители прилагают (или верят, что делают) усилия к обучению своих детей английскому языку, что, безусловно, обещает, поскольку исследования показывают, что участие родителей положительно влияет на результаты обучения.*

Ключевые слова: *вовлеченность родителей, намерение, старшеклассники и студенты, отношение к изучению английского языка.*

ASSESSMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PRE-SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS: CHALLENGES AND PRACTICES¹

Nina Lazarević²

Department of English, Faculty of Philosophy,
University of Nis, Serbia

Abstract

Preparing future teachers to be successful and competent intercultural communicators cannot be overemphasized in a time of migrations, cross-cultural misunderstandings, ethnic clashes, and gender politics. It is crucial to provide both instruction and training, so that students can both work on their own intercultural competence (IC), and become skilled and equipped to include IC elements in their teaching. The Intercultural Communicative Competence (ICC) course for pre-service English language teachers in Serbia has been reshaped several times since its introduction into the curriculum in 2008, primarily in its assessment formats. As a case study of assessment tools, the paper examines the organisation of assessment, how different assessment strategies were selected and employed over a period of 10 years. Special attention is placed on the balance between the three ICC domains, the use of summative and formative assessment, and the backwash effect against the specificities of the teaching context and pre-service English language teacher profile in a monocultural setting. It is shown that further adjustments are needed with particular attention being paid to the student profile and required outcomes for teacher education.

Keywords: *assessment, intercultural communicative competence, intercultural sensitivity, teacher education.*

Introduction

Intercultural communicative competence (ICC) is as needed as ever in today's world of geo-economic changes, migration, and rising ethnic and national tensions. To prepare future professionals, there have been different efforts in education to include the intercultural (IC) component. Over a period of twenty years, a number of documents have been issued by

1 This work was supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia, through the project Languages and cultures across time and space, under grant number 178002.

2 nina.lazarevic@filfak.ni.ac.rs

researchers, authors, UNESCO, and the Council of Europe to provide a framework and help for teachers working on their students' ICC (e.g. Pestalozzi programs, UNESCO Guidelines on intercultural education, OECD Global competency for an inclusive world, Autobiography of Intercultural Encounters, etc.).

Universities across the globe, having recognized the need to make their students effective IC communicators possessing global readiness, have been introducing courses on ICC (de Wit, 2015; Grefersen-Hermans, 2017; Griffith, Wolfeld, Armon, Rios, Liu, 2016; Spencer-Oatey, 2010). With multinational companies, migration, and the rising number of minority students, policy makers "include intercultural objectives in curricula, and teachers find themselves faced with the challenge of promoting the acquisition of intercultural competence through their teaching" (Sercu, 2005a, p. 2).

Enabling a professional to function in a foreign culture is essentially different from preparing a teacher to teach ICC, as the latter needs to develop his or her own knowledge, sensitivity, and skill in IC relationships, at the same time recognizing these elements in different cultures and learners.

Assessment is especially challenging for such ICC-development courses in higher education, due to the complexity of the concept itself, the need to have a final grade without imposing views on students, students' already formed beliefs, etc. The article is a case study on ICC assessment practices in an elective course, offered at the University of Niš, Serbia. Here future English language (EFL) teachers have to firstly develop their own ICC, and then be prepared to fulfill the requirements that the national curriculum places before them regarding the ICC of their future learners. It discusses how different ICC domains are represented in the assessment process and what tools can be used to provide enough feedback to students, while at the same time providing enough valid information for appropriate grading.

Intercultural communicative competence in teacher education and practice

It is taken as a given that future language teachers should possess intercultural communicative competence, which consists of three components. Teachers should "*know the culture and the foreign language, and show attitudes of interest in otherness and [have] skills in interpreting, relating and discovering*" (Byram, 1997, p. 70) that would lead them to become "mediator[s] between people of different cultural origins" (p. 71), effectively and appropriately communicating in intercultural situations, with people with different cultural and linguistic backgrounds (Deardorff, 2006; Fantini & Tirmizi, 2006).

Cultural knowledge, intercultural sensitivity, and competence will not 'tag along' with language instruction, nor will it adequately prepare learners for IC encounters (Bhawuk & Brislin, 1992). ICC is a developmental process (Blair, 2017; Byram, 1997), not a "one-off act of achievement or acquisition" (Blair, 2017, p. 112), it requires a structured instruction enabling people to successfully mediate between cultures (Byram, 2008). Therefore, as a required outcome of language instruction, ICC with the broad, three-part focus presents a challenge for the classroom, and teachers need to know how to break it down into specific outcomes.

Another concern for foreign language teachers trained to be linguists, is that they do not feel confident about including culture into their language instruction (Byram, 1997) or when they do, they mostly refer to the elements of 'high' and surface culture (Lazarević, 2007). Many, while believing that they are promoting IC values, still use a teacher-centered approach (Sercu, 2005b), with "culture content [that] is often superficial, not systematic, and not given much weight in the assessment process" (Schultz, 2007, p. 12). Teachers resort to factual knowledge as the most manageable to present and assess, leading to a simplistic representation of culture, stripping down interaction to particular rules, where only "surface explanations of actions are seen, without much attention given to 'contextual richness and depth'" (Fleming, 2009, p. 8). Finally, pre-service teachers come into programs with already formed beliefs about the values of teaching that are difficult to change (Hilbert, 2003).

ICC in the local context

In the region, until recently "little attention has been paid in pre-service teacher education to exploring the cultural component of language study" (Davcheva, 2002, p. 68) or to supporting teachers to become aware of themselves as negotiators, as it were, between different cultures. While there is a body of research that focuses on training international professionals, a relatively smaller number of studies aim at student development (more in Griffith et al., 2016), suggesting that "ICC is a malleable construct and that higher education may improve students' ICC" (p. 7). In the regional ICC context, language teaching curricula have been reshaped on the basis of the Common European Framework of Reference (CEFR) (2001) and the focus has been on in-service teachers (Đuričić & Georgijev, 2013; Georgiev, 2014; Petrović & Jokić, 2016; Stojanović, 2016; Tanasijević, 2015; Vidosavljević et al., 2016; Višacki, 2016; Vujović, 2003).

The National curriculum for foreign language teaching in Serbia for elementary education has a heavy focus on the cognitive domain of ICC, while at the same time expecting learners to develop a positive attitude and openness both towards other languages and cultures, and one's own language and cultural heritage. The Standards of achievement for elementary education (2017) solely deal with knowledge about other cultures, while those for high school education (2015) do not include any standards related to ICC. Also, although the Law on the System of Education (2017) states the importance of ICC, pre-service EFL teachers are still not formally required to have any IC competencies upon finishing their studies, nor is that stated as a program outcome. Still, regardless of the mismatch between different legal acts, laws have started insisting on ICC as an educational outcome, ICC has its place in the Serbian educational system, and university programs for teacher education do include ICC courses, although without a unified attempt at aligning study programs with the law.

Intercultural communicative competence assessment

When it comes to assessment, it "is imperative to develop valid and reliable measures of ICC" (Griffith et al., 2016, p. 2), and different methods will fit different educational contexts (Timpe, 2013), different considerations and tools, with different challenges for instructors. There have been more than 80 different frameworks used over the period from

1957 to 2002 (Fantini & Tirmizi, 2006), with the focus on different elements: perception, attitudes, behavior, knowledge – many of which are self-assessment tools. More recently, a broad review of assessment practices in higher education (Deardorff & Arasaratnam, 2017) showed that instructors from different countries mostly use a smaller selection of tools: from personal reflections, presentations and self-reports, to portfolios with reflective tasks, different questionnaires, interviews in reflective formats, and checklists.

Such a variety of tools reflects the different challenges that the concept poses with regard to assessment. Firstly, the difficulty of including all the variables: linguistic and socio-cultural context, identity, the role of language in a society, expectations from assessment (Scarino, 2007). Learner factors – cultural identity, age, gender, socio-economic status, learning style – may reduce the objectivity of assessment (Kjartansson & Skopinskaja, 2003). Teachers are advised to use data from different sources, “observation checklists, [...] attitudes inventories, surveys, portfolios, journals, self-evaluation reports, collection of written products” (Lussier et al., 2007, p. 29) to make valid assessments of learners’ ICC. In a monolingual and monocultural context, where the possibilities for applying the skills often have to be consciously designed, some of these variables will be difficult to factor in.

Different formative assessment tools and performance-based assessments can respond to the complexities of ICC better than traditional assessment. Formative assessment is more motivating (Alkharusi, 2008), can improve the quality of teaching and raise student performance (Riggan & Oláh, 2011), and is more appropriate for a three-domain concept of ICC, as it is “effective in virtually all educational settings: content areas, knowledge and skill types, and levels of education” (Sadler, 1998).

Since assessment assumes there is some sort of a threshold level, putting into practice any model is contingent on “the factors in particular circumstances” (Byram, 1997, p. 78), making the threshold different in different contexts, always keeping in mind students’ cognitive and affective development (Byram, 1997). This is why ICC assessment needs a particular form and content for particular teaching situations and why ICC “cannot be assessed, or encouraged, by psychometric objective testing” (Byram, 1997, p. 90) but rather with formative tools, where students demonstrate their preferences, and where the correlation between three domains is visible.

Unlike other ICC training where there might not be any formal evaluation required, this is not the case with a formal course, as students finish with a particular mark. The immediate issue is how to assess the development of the affective domain without imposing one’s own attitudes onto students while understanding that students’ values and beliefs evolve over time, and affect knowledge and skills. Students need to be able to reconsider issues from different perspectives, all of which invariably takes more time than a semester-long course. A dilemma remains – how to give a final mark when it is very difficult “to define the development of processual competencies (Stier, 2002) by showing evident measurable results” (Lundgren, 2009, p. 147).

Present study

With the present case study, we aimed at analyzing how the course objectives and desirable outcomes dictated the application and introduction of different assessment tools. We intended to show how the course material, particular local education and social context,

and the apparent change in how students learn and process information influenced what assessment elements needed to be strengthened or changed.

A case study was used for the contained context, "to gain a detailed understanding of the process" (Bloor & Wood, 2001, p. 28) in the ICC classroom. Case studies provide an insight into a particular grouping as they gather holistic data, allow for different discoveries and therefore may produce new theories (Bloor & Wood, 2001) as well as a depth and richness of description (Lincoln & Guba, 2002). Keeping in mind that the results cannot be generalizable to a bigger population, it is important to revisit the ideas, as ICC assessment is, in effect, always heavily context-dependent.

Each assessment tool set was used as a unit of analysis, and these were compared over a period of 10 years. It is hoped that the analysis shows a holistic overview of ICC assessment, with the necessary context (Patton, 2002).

The context of the ICC course

The course was offered in 2008, when elective courses began to be more widely offered at Serbian universities. The need to strengthen the appropriate IC competencies such as critical thinking, curiosity, empathy, in addition to interpreting skills, was seen as vital at the particular moment in our society when a rise in homophobia, nationalism and ethnocentrism was detected (Dimitrijević, 2010; Radoman, 2011; Skrozza, 2008). The instructors believed that future EFL teachers had to promote intercultural values, positive attitudes and understanding.

Students at the English department receive training in literature, cultural studies, linguistics and applied linguistics. The ICC course is a 5th semester elective, it carries 3 ECTS and is taught in weekly, 90-minute long sessions.

The course set up

As the course is offered to English language students, there is a split focus between intercultural elements and students' language proficiency. Students are expected to get acquainted with the theoretical models of intercultural competence (Bennett, 2004; Byram, 1997; Deardorff, 2004; Hall, 1976; Hampden-Turner & Trompenaars, 1997; Hofstede, 1997) and raise their awareness of intercultural communication and the different factors that influence it. Other course objectives are the development of practical skills for studying how culture is expressed in language, media, discourse, and how culture influences communication; recognition of the ICC potential in language material; and the ability to adapt materials to teaching needs.

Before taking the ICC course, students have had a number of cultural studies courses (e.g. Introduction to British studies), gaining factual knowledge about Anglophone cultures. However, these are not the focus in the ICC course: students are expected to reach another level of knowledge: "the appreciation of the significance of the facts" (Byram et al., 1994, p. 137) – how they are seen in life and how they "underpin culturally shared understanding of their importance" (p. 137).

The course has been designed to provide a balance between training and education (Fleming, 2009). This is students' first formal contact with intercultural instruction, therefore, they need to learn and develop their understanding if they are to apply it to their behavior. It is important that students realize that the course is not a 'dos and don'ts list' when meeting a new culture, and they are required to analyze the ideas of a monolithic culture, identities, dynamics of culture, dispositions and values. As an illustration of theoretical frameworks, students examine video material and texts with intercultural themes. Students analyze units from different EFL textbooks for IC content to raise awareness of issues such as stereotypes and different representations of culture. Although the focus of the course is more on academic achievement, with cognitive skills taking precedence, the instructors, being aware of this from the very start, try to compensate for this through material design, student-centered learning and formative assessment.

The number of students signed up for the course has tended to vary, depending on what other electives were offered. From the initial average of around 54 students during the first five years since the introduction of the course in 2008, the number has dropped to an average of 29 over the last five years due to an increased number of electives and decreased overall number of students in the study program.

Students are almost exclusively monocultural and, before exploring the ICC topics, as Davcheva (2002) would state, "they had never before had a reason, or a stimulus, to interrogate their experiences in becoming socialized into their native linguistic and cultural environment" (p. 70), thus probably being more prone to ethnocentrism than they would be aware. Most had had a tourist-like experience of other cultures, while their exploration of English-language cultures mostly came from their studies and the media.

Assessment in the ICC course

The final marks that students received are rather satisfactory –from 2008 to 2016, the percentage of students who earned the highest marks, 9 and 10, ranged between 11% and 33%, while in the last cohort of 2017 it was even higher: 60%. However, from 2008 there have been 24% to 40% of students in different cohorts who still have not taken their final, even though they have fulfilled pre-exam obligations (the reasons for this have not been explored, however, we believe graduating students put off taking exams in electives until they have passed all their other exams). Therefore, we believe that although the overall pass rate is satisfactory, some elements need to be re-examined.

Academic achievement and the development of students' own ICC were two equally important components but they made organizing and designing assessment effortful and complex. With the aim of the course being to help students firstly understand the concept of ICC with all its elements, then work on its development and finally prepare themselves to use it in their teaching, the assessment tools had to account for these different aspects that would be combined into a single grade.

Additionally, throughout the course there is insistence that students develop their critical skills and apply them increasingly more frequently as their ICC increases. Their critical thinking skills should be part of their teaching repertoire so that they would be able to

guide their own students to develop “a multi-perspective view” (Guilherme, 2011, p. 364). For this purpose, both continuous and final assessments have been employed.

As Deardorff (2011) notices, the development of ICC is a dynamic, ongoing process, and it cannot be expected that a learner will finish a course fully competent, as “there is no pinnacle at which someone becomes ‘interculturally competent’” (Deardorff, 2009, p. xiii). Therefore, it has always been crucial that students receive enough feedback, both on their understanding of theoretical models and their usage of language.

Our context of a monocultural classroom and pre-service teacher education also present several considerations for assessment. Firstly, the assessment tools used are not to be focused only on knowledge about IC competence, but on attitudes and skills too. Assessment is supposed to show students, in the form of loop-input (Woodward, 2003) what potential issues they themselves could include in their own teaching, and how to evaluate their learners’ progress in terms of ICC. Then, for future EFL teachers, the language proficiency requirement has to be taken into account. They have to provide work that is of a sufficient linguistic proficiency, approximately on the C1-C1.2 level (CEFR, 2001) and show command of ICC-related terminology. For all the listed elements, continuous assessment followed by a final project has been seen as the most suitable form, as it includes language proficiency and terminology, and takes into account the affective domain.

Considering all these aspects that make the assessment in the course complex and challenging, after ten years of implementation we analyzed the assessment tools used, to explore their benefits and drawbacks, for the particular teaching situation, the profile of students and the goals of the course, and to highlight the issues that we see relevant for curriculum designers and assessment developers in teacher education.

Assessment tool analysis

Assessment tool set 1. When the course was introduced, assessment consisted of three parts: *intercultural diary, essay, and presentation*. Firstly, students were asked to keep a weekly journal with situations and intercultural events they found interesting, either from the community or from the media. They had to note down their thoughts and feelings, and reflect on the events – either personal experiences or current domestic and foreign affairs. While the assignments were weekly, students presented the work two times during the course, and were given feedback and guidelines as to how some of the topics could be developed further. It was hoped that this would help students explore not only the facts but also the values of the people involved, and the way they were perceived.

Students were also expected to write an argumentative essay of up to 2,500 words problematizing a particular event, or a book, series, film, personal experience, or providing a cultural profile of a particular country, counter culture group, social or ethnic group. Students were free to explore topics from their journal in more detail and expand on what they had already written. Each essay would go through at least two working drafts before the instructors deemed it appropriate as the basis for the presentation. Students received feedback both on the form and the content of their essays, where the biggest problems were drafting the thesis statement and using theoretical models to support their views.

Finally, students had to give a five-minute presentation of the most salient points of their essay. Each presentation was followed by a discussion, where other students asked for clarification, gave comments, and in general, shared opinions. As students presented in groups, these discussions were quite vibrant, and all students took part. Students were awarded bonus points for their participation in discussion.

For each of these segments, instructor feedback was very important. By its very nature, feedback shows that the teacher brings certain attitudes to the whole process of teaching; it shows teachers' empathy towards students' learning and efforts (Sadler 1998), and even more so in the case of ICC. The teacher should be a model, showing understanding, 'guiding' students as it were, and helping them develop and improve. The feedback was always twofold: it referred to the language use, but also to terminology, ideas and connections between ICC elements.

The final projects students submitted were of good quality, students showed mastery of terminology, discussed varied sources, and, though they did not venture into current social issues, their final projects had almost an equal focus on cognitive and affective domains, with in-depth analyses of material.

However, it turned out that the form of the diary was too loose and some students seemed to have needed a firmer structure. While some students followed current events and tried to apply the theoretical frameworks to analyze them, others decided to only supply their thoughts, in the form of brief notes, on general, surface culture elements (food, subculture styles, music, etc.) without linking their entries to truly IC issues. Finally, the feedback on the intercultural diary did not play a significant role, being given only twice during the course, in an open discussion. Therefore, after three years, the format was changed.

Assessment tool set 2. The first change was the one from a diary to *journal entries*. While the diary was open to any number of different topics, the journal was a series of ten topics to which students had to respond in a 500-word paragraph. The topics were given at the beginning of the semester (e.g. the nature of patriotism and nationalism; analysis of the representation of minorities in newspapers; ethnocentrism in Serbia through Bennett's model, etc.). Students were to submit their journal entries weekly over the 13 to 14-week-long semester. It was hoped that continuous assessment would give a steady insight into students' progress, and provide constant feedback to students.

The essay remained a requirement, while students were asked to have up to a page-long draft prepared for peer review during a seminar session. A *presentation* was the final part of assessment.

However, during course work, students seemed to be dwelling more on the surface culture and its elements when discussing certain phenomena (e.g. students tended to describe practices rather than analyze the reasons behind a particular behavior). What started to be noticeable was that the quality of student journal entries and final essays was variable, as students failed to draw on the theoretical frameworks with which to analyze the topics. Another drawback continued to be the high number of students, resulting in a considerable workload for the instructors.

Therefore, after the assessment tools had been in place for two years, they were slightly changed to include a heavier focus on the theoretical framework, since the instructors believed it would be important for students' teaching practice.

Assessment tool set 3. The *journal entries* were retained as an assessment tool, as the instructors believed it gave students continuous feedback, kept them on the task, and required a continual engagement with the course. They provided a platform for students to give their opinions, as students were still free to link the journal tasks to topics of their own liking.

However, the ICC topics may sound deceptively familiar from psychology or sociology courses in students' high school education, or sound 'common sense' as topics that are present in the media and everyday life, leading them to believe that the theory behind it is commonsensical as well. The instructors decided to include *two knowledge and evaluation tests* in the fourth and tenth week of the course (with questions ranging from what behavior characterizes a particular culture dimension to whether they see multiculturalism as possible in today's society). The tests aimed at estimating students' familiarity with the reading material, as well as employing critical thinking, as one of the test questions always asked for students' own perspective.

Instead of writing a full essay, students were asked to provide a *presentation proposal*, a more detailed draft, on which they would base their presentation. Students had a seminar session for peer- and teacher-feedback on the topics they wanted to explore. The instructors believed that in that way the balance in assessment was kept, since now students were tested twice in a semester, paying greater attention to the continuous assessment and reducing the weight of the final project,, which formerly consisted of an essay and presentation. Still, the instructors felt that the *presentation* gave a platform for students to discuss the topic, so this element remained.

What turned out to be problematic was that students – when tested on cultural models in the first test – performed mostly unsatisfactorily. However, since students needed this knowledge in order to finish their presentations, most of them did solidify it later in the course. Therefore, testing them right after certain theory was introduced might not give us a valid insight into what students could do. Also, students expected test questions to be on theory only, and did not perform well on open-ended questions (e.g., why critical cultural awareness in Byram's model is considered to be its most important element, or why plurilingualism and pluriculturalism should be educational goals). Students also showed that they found the topics discussed difficult and demanding, especially the ones that asked them to reposition their points of view, analyze their own identity and their immediate cultural context.

Another issue noticed not only in this course, but more globally, is the way students received and processed information. For the last decade or so, students have 'managed' their courses for minimal effort and maximal benefit (Arum & Roksa, 2011), an attitude that is not conducive either to true learning or to ICC development. Students are ready to do the limited reading and do the tests on it, without "individual investment and cognitive effort" (Arum & Roksa, 2011, p. 4) which is why this particular assessment system and insistence on critical thinking is perceived as too demanding. Additionally, students believe that the wealth of information and easy access to it would be enough for a successful completion of tasks, without a true need to learn or analyze information. However, background knowledge is necessary for cognitive skills (Willingham, 2009) and for complete ICC.

The change in how students see university has been well documented (Levine, 1993; McCormick, 2003; Ritzer, 1996), as no longer a place that can provide some higher purpose,

but is seen as just one of many things that students could do (Penn, 2011). For courses that have objectives which are not immediate, but demand more global considerations and long-term investments of time, effort, and emotion, such as ICC courses, students are impatient with the demands and tend to work only towards the fixed, visible and short-term goals.

Furthermore, some of the students had additional difficulty navigating ICC topics due to their high school and vocational school educational profiles, with considerably fewer classes of literature, history, and social sciences. Material that would be important for the development of the cognitive domain, providing context for considerations of attitudes and opinions, had not always been part of their previous education. These students needed more time to get their bearings, considering, for the first time, social events in the light of different cultures and different identities.

In terms of IC sensitivity, on several occasions students tended to stress understanding, equality and tolerance as the answer to all problems, essentially showing the characteristics of the Minimization phase (Bennett, 2004). They (falsely) believed that the attitude 'we are all equal, and no one should be discriminated against' is a sign of positive intercultural attitudes. It led, in one instance, to a student writing an essay that affirmed the politics and attitudes of skinhead subculture, which indicated that students needed more context knowledge so that they would be able to activate critical cultural awareness. Therefore, after three years, tests were replaced with a different task and a new assessment tool.

Assessment tool set 4. The *journal entries* were retained, as they provided a continuous check of students' progress. The number of entries was reduced, while the requirements for them stayed the same; they were short essays on the topics assigned at the beginning of the term, to be submitted every other week.

Instead of tests, students were assigned a group project – they needed to make a *lesson plan* for teaching English that would incorporate IC elements. Since students were taking an obligatory course in Methodology of teaching English in the same semester, this was seen as a good continuation and a cross-curricular link. The instructors recognized the complexity of constructing a lesson plan with a focus shifted to ICC (considerations of learners' age and proficiency, activity design, rationale behind their lesson plan, etc.); therefore, it was in the format of a group project. The instructors believed that the lesson plan would give enough structure to students to include IC material and focus on a range of language devices at the levels of grammar, vocabulary, idiomatic expressions and pragmatic usage that could carry socio-culturally loaded meanings in a contained context for their learners.

However, while students did not have any major problems with journal entries, it turned out that lesson plans with IC elements were difficult to produce. Students mostly relied on linguistic elements and sometimes theoretical support for certain teaching decisions was missing. Topics such as food, customs and other visible elements of culture were included, while very few lesson plans provided activities that offered a discussion (or any other type of analysis) of the invisible elements of culture. The activities in lesson plans were geared more towards knowledge than other domains, and where it was possible to include other domains – especially behavioral through pragmatic and socio-cultural elements in language – students did not do so. Even with feedback and gradual gear-up to the lesson plan, students clearly needed more time to come to terms with the complexities

of various ICC elements. The scaffolding students had got from the Methodology course seemed insufficient to incorporate these new demands.

Since it seemed that this type of assessment presented more difficulties for students than the instructors had anticipated, and that students did not meet the requirements, it was omitted from assessment in the following academic year.

Assessment tool set 5. Finally, for the last two academic years the assessment tool has to a certain extent been restored to the initial format, consisting of six *journal entries*, *essay draft*, *essay* and *presentation*. The content of journal entries has been slightly changed, but they essentially explore similar issues as before (the nature of nationalism, ethnocentrism, prejudice, etc.). The requirements for the presentation have remained the same, while the essay is 1,500 words long.

Another change was introduced for the past four cohorts, when students had a chance to join a study group for ICC that was organized by the instructors and led by a visiting teaching assistant through the Fulbright US teaching assistant program. These are usually young teaching assistants who provide the much-needed intercultural contact for our students who then need to activate their affective and behavior domains and become the mediators of their culture. Students are given extra credit for attending the study group sessions as they explore the topics that are mentioned but not explored in detail in regular classes. This proved to be a useful addition to the course, as it brought students together in a group, allowed them more time to explore topics and gave them an opportunity to tailor the reading and viewing material on their own. These students, in their presentations and essays, showed more confidence and more awareness of IC issues. This was seen in their grades too: from 2014 to 2017, the percentage of the students who passed the exam in their first exam term was 39%, 64%, 63%, and 60%, respectively. Also, the percentage of those who passed with As or Bs was 21%, 33%, 11% and 83%, respectively.

Concluding remarks

Each assessment tool in itself provides reliable evidence on students' achievements. The formats of an essay, lesson plan or presentation have clear standards and students are aware of how they need to perform in order to pass or achieve a particular grade. However, the questions of the ratio of different tools and how to appropriately represent three domains still remain because the ICC elements have to be balanced with academic expectations.

Additionally, given the social context, the instructors have always felt a need to increase students' IC sensitivity to their own society, as they would soon be educators themselves. It is important for instructors to help students develop the ability to recognize the processes that lead to the hidden oppression of minorities, to see practices which might allow stereotypes to remain unquestioned, and both policies and practices that cater to ethnocentric feelings and attitudes. However, using different frameworks that are generally used (IDI, for example, designed by Bennett (2004), or INCA, designed by the INCA project team) would need to be adapted for our purposes, compromising their validity.

Continuous feedback given on all aspects of students' performance helped students in terms of their thinking, especially for journal entries and essays. Students needed guidance

in order to do a deeper analysis of IC issues, to move from the statement and description of the phenomena to the exploration of culture characteristics. In this respect, the introduction of the study group proved to be a significant benefit, as they had structured support and interacted with a culturally 'different' instructor. The double scaffolding that was provided through formal instruction and the study group proved to be of considerable importance for student performance.

The considerations about the assessment tools in the pre-service ICC course for EFL teachers point to several issues, some of which are not always under the control of university instructors. Firstly, there are the changes in the high school curricula where the amount of teaching material (not necessarily in foreign languages, but in other school subjects) tends to take up most of the time, leaving little room for critical analysis of the content. Therefore, university students do not come equipped with some basic tools that would be useful for their introduction to and further exploration of ICC. The students signed up for the ICC course have repeatedly claimed that they had never been required to deliberate over any of the issues. While this should be taken with some reserve, it has been noticed in the work with students. Further efforts will have to be made to decide how to have a valid indicator of students' progress while providing them with enough scaffolding and practice.

Further, as this course is just one of many academic courses students take, the weight of the final grade will always be more on the cognitive side, with limited evidence of students' affective development. An incentive for lifelong learning should be one of the outcomes of the course, where students would see IC development as a lifelong process, and where they should be able to truly decentre (Byram, 1997).

Also, our experience goes against the claims that students "are highly strategic in their use of time and allocate it primarily to the topics they will tackle assignments on" (Gibbs, 2014, p. 1), as the tests results for most of the students were not satisfactory. Even when they had a chance to show their knowledge, when a smaller sample of curricula was covered, students for the most part showed less than satisfactory results because they seemed to see that information as something they could always reach for, while not processing it and making it an integral part of their learning. It would take a more comprehensive initiative to change students' views to learning than can be provided within the confines of this course.

Lastly, once students pass the course, they will have few opportunities during their in-service professional development to continue working on ICC. Therefore, coursework should set the foundation for students' independent learning and empathic attitudes, so that they are more appreciative and aware of differences, making their future interculturality-based language teaching more informed, structured, and embedded in their own interculturality positive attitudes and competencies (Paunović, 2011). Also, much more empirical insight into teachers' classroom practice is needed, and further research would be more than welcome: a similar comparison of assessment tools in other teacher programs, for other foreign languages, and especially for minority or 'small' languages.

Ideally, we should hope to have a course on ICC development followed by courses training our pre-service teachers on how to include ICC elements in their teaching practice, which would narrow the focus and potentially help students gain knowledge, raise their awareness, develop critical thinking, and make them more skilful in and responsive to ICC issues, essential for 21st century challenges.

References

- Alkharusi, H. (2008). Effects of Classroom Assessment Practices on Students' Achievement Goals, *Educational Assessment*, 13(4), 243-266, DOI: 10.1080/10627190802602509
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bennett, J. M. (2004). Becoming Interculturally Competent. In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bhawuk, P.S. D., & Brislin, R. W. (1992). The Measurement of Intercultural Sensitivity Using the Concept of Individualism and Collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Blair, S. G. (2017). Mapping intercultural competence: Aligning goals, outcomes, evidence, rubrics, and assessment. In D. K. Deardorff & L. A. Arasaratnam-Smith, (Eds.), *Intercultural Competence in Higher Education. International Approaches, Assessment and Application* (pp. 110-123). London/ New York: Routledge.
- Bloor, M., & Wood, F. (2001). *Key words in qualitative methods. A Vocabulary of Research Concepts*. London/ Thousand Oaks/ New Delhi: Sage Publication.
- Brookhart, S.M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M, C. Morgan, and colleagues. (Ed). (1994). *Teaching-and-learning Language-and-culture*. Clevedon/ Philadelphia/ Adelaide: Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Davcheva, L. (2002). Learning to be Intercultural. In G. Alred, M. Byram, & M. Fleming(Ed.), *Intercultural Experience and Education* (pp. 67-86). Clevedon: Multilingual Matters.
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competency as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States* (Doctoral dissertation). Retrieved May 15, 2018 from <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/5733/etd.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Deardorff, D.K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence, *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2009). Preface. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. xi-xiv). Los Angeles/ London: Sage.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing Intercultural Competence. *New Directions for Institutional Research*, no. 149.
- Deardorff, D. K., & Arasaratnam-Smith, L. A. (Eds.). (2017). *Intercultural Competence in Higher Education. International Approaches, Assessment and Application*. London/ New York: Routledge.
- De With, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of Higher Education*. Luxembourg: Directorate-General for Internal Policies of the Union (European Parliament). DOI: 10.2861/444393
- Dimitrijević, V. (Ed). (2010). *Novosti iz prošlosti. Znanje, neznanje, upotreba i zloupotreba istorije*. [News from the Past. Knowledge, Ignorance, Use and Misuse of History]. Beograd: Beogradski centar za ljudska prava.

- Duričić, M., Georgijev, I. (2013). Interkulturalna kompetencija u nastavi španskog kao izbornog jezika: elementi hispanске kulture u udžbenicima Prisma od nivoa A1 do B1. *Komunikacija i kultura online*, 4(4) 65-78.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*. Paper 1. Retrieved May 10, 2018 from http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
- Fleming, M. (2009). Introduction: Education and Training: Becoming Interculturally Competent. In A. Feng, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Becoming Interculturally Competent through Education and Training* (pp.1-12). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Georgijev, I. Z. (2014). Tabu teme u savremenoj nastavi stranih jezika sa posebnim osvrtom na španski jezik. *Inovacije u nastavi*, 27(4), 92–100.
- Gibbs, G. (2014). Students' Marks are Often Determined as Much by the Way Assessment is Configured as by How Much Students Have Learnt. *53 Powerful Ideas All Teachers Should Know About*, June. SEDA Supporting and Leading Educational Change. Retrieved March 12, 2018 from https://www.seda.ac.uk/resources/files/publications_155_10%20Students%20marks%20are%20often%20determined%20as%20much%20by%20the%20way%20assessment%20is%20configured%20as%20by%20how%20much%20students%20have%20learnt.pdf
- Grefersen-Hermans, J. (2017). Intercultural competence development in higher education. In D. K. Deardorff, L.A. Arasaratnam-Smith (Eds). *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application* (pp. 67-82). London/ New York: Routledge.
- Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J., & Liu, O. L. (2016). *Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions*. ETS Research Report Series (pp.1-44). DOI:10.1002/ets2.12112
- Guilherme, M. (2011). Critical Language and Intercultural Communication Pedagogy. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 357-371). London/ New York: Routledge.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York, NY: Doubleday.
- Hampden-Turner, C, F. Trompenaars (1997). *Riding the waves of culture: Understanding Diversity in Global Business*, McGraw-Hill.
- Hilbert, M. (2003). *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole* [Turkinken didaktik: Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung, prev. Vladimir Adamček/ Classroom Didactics: Discussions on Didactics, Methodology and School Development]. Zagreb: Educa.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and Organizations: Software of the mind*. New York, NY: McGraw Hill.
- INCA project group (2004). *The INCA Project: Intercultural Communication Assessment*. Retrieved February 4, 2018 from <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>
- Institute for the Promotion of Education (2014). *Seminar Catalogue*. Retrieved May 5, 2018 from <http://www.zuov.rs/programi1/Default.aspx>
- Kjartansson, R., & Skopinskaja, L. (2003). *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education*. European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Law on the System of Education* (2017). Official Gazette of the Republic of Serbia, no. 88/2017.

- Lazarević, N. (2007). *Correlation of target language culture and sociolinguistic competence of grammar school students* (unpublished MA thesis). Novi Sad: Faculty of Philosophy University of Novi Sad.
- Levine, A. (1993). Student Expectations of College. *Change*, 25(5), 4.
- Lundgren, U. (2009). Intercultural Teacher: A Case Study of a Course. In A. Feng, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Becoming Interculturally Competent through Education and Training* (pp.132-150). Bristol/ Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Lussier, D., Golubina, K., Ivanus, D., ChavdarovaKostova, S., de la Maya Retamar, G., Skopinskaja, L., Wiesinger, S. (2007). Guidelines for the Assessment of Intercultural Communicative Competence (ICC). In I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D., Lussier, G. S. Matei, & C. Peck (Eds.), *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: A guide for Language Teachers and Teacher Educators* (pp. 23-40). Strasbourg: Council of Europe.
- McCormick, A. C. (2003). Swirling and Double-Dipping: New Patterns of Student Attendance and Their Implications for Higher Education. *New Directions for Higher Education*, 121, 13–24.
- Paunović, T. (2011). Intercultural Communicative Competence – Beyond Queen, Queuing, and Crumpets. In V. Vasić (Ed.), *Jezik u upotrebi / Primenjena lingvistika u čast Ranku Bugarskom [Language in Use / Applied Linguistics in Honour of Ranko Bugarski]* (pp. 231-252). Novi Sad: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation methods*. Thousand Oaks/ London/ New Delhi: Sage Publication.
- Penn, J. D. (2011). Assessing Complex General Education Student Learning Outcomes. *New Directions for Institutional Research*, 149, 109-117. DOI: 10.1002/ir.384
- Petrović, D. S., & Jokić, T. (Eds.) (2016). *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Radoman, M. (2011). *Stavovi i vrednosne orijentacije srednjoškolaca u Srbiji [Attitudes and Value Orientations of High School Students in Serbia]*. Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji.
- Riggan, M., & Oláh, L. N. (2011). Locating Interim Assessments Within Teachers' Assessment Practice. *Educational Assessment*, 16, 1–14. DOI: 10.1080/10627197.2011.551085
- Ritzer, G. (1996), McUniversity in the Postmodern Consumer Society. *Quality in Higher Education*, 2(3), 185–199.
- Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77-84, DOI: 10.1080/0969595980050104
- Scarino, A. (2007). *Assessing intercultural language learning. Discussion paper 6. Intercultural Language Teaching and Learning in Practice*. Retrieved March 4, 2018 from www.iltlp.unisa.edu.au/doclibpapers/iltlp_paper6.doc.
- Schultz, A. R. (2007). The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 40(1): 9-26.
- Sercu, L. (2005a). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. In L. Sercu, Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., ... Ryan, P. (Eds.), *Foreign language teachers and intercultural education – International investigation* (pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sercu, L. (2005b). The Future of Intercultural Competence in Foreign Language Education: Recommendations for Professional Development, Educational Policy and Research. In L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laskaridou, U. Lundgren, ... P. Ryan (Ed.), *Foreign language teachers and intercultural education – International investigation* (pp. 160-181). Clevedon: Multilingual Matters.

- Skrozza, T. (2008). Šta vole mladi [What the Young Like]. *Vreme*, 28. Retrieved March 4, 2018 from <http://www.vreme.com/cms/view.php?id=592061>.
- Spencer-Oatey, H. (2010). Understanding Intercultural Competence for Business. Insights from the eChina-UK Programme. Plenary address at the first Chinese national conference *Intercultural Business Communication*, University of International Business and Economics, Beijing, China. Retrieved on 19 February 2018 from https://www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/globalpeople/resourcebank/presentations/understanding_ic_competence.pdf
- Stier, J. (2002). *Going international – Becoming Intercultural*. Växjö: Växjö University, School of Education.
- Stojanović, T. M. (2016). Kritički osvrt na predloge inkorporiranja kulturoloških sadržaja u nastavu engleskog jezika kao stranog. *Inovacije u nastavi*, 29(3), 118–127.
- Tanasijević, A. T. (2015). Uloga empatije u nastavi stranih jezika i razvoj interkulturalne kompetencije. *Nasleđe*, 12(30), 209-220. DOI:10.5937/inovacije16031185
- Timpe, V. (2013). *Assessing Intercultural Language Learning: The Dependence of Receptive Sociopragmatic Competence and Discourse Competence on Learning Opportunities and Input*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Willingham, T. D. (2009). *Why Don't Students Like School?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vidosavljević, S., Vidosavljević, M., Krulj Drašković, J. (2016). Interkulturalna nastava u vaspitno - obrazovnom procesu. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 10, 185-201. Retrieved February 5, 2018 from <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-9343/2016/1452-93431610185V.pdf>
- Višacki, J. (2016). Interkulturalno obrazovanje i učenje stranih jezika u predškolskom uzrastu. *Živi jezici: časopis za strane jezike i književnosti*, 36(1), 149-165. DOI: 10.18485/zivjez.2016.36.1.7
- Vujović, A. (2003). Stručno osposobljavanje nastavnika stranih jezika za nastavu strane kulture. *Pedagogija*, 41(2), 35-41.
- Woodward, T. (2003). Loop Input. *ELT Journal*, 57(3), 301-304.

Примљено: 11.06.2018.

Коригована верзија рада примљена: 05.11.2018.

Прихваћено за штампу: 14.11.2018.

ПРОЦЕНА ИНТЕРКУЛТУРНИХ КОМУНИКАЦИОНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА У ИНИЦИЈАЛНОМ ОБРАЗОВАЊУ НАСТАВНИКА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА – ИЗАЗОВИ И ПРАКСА

Нина Лазаревић

Департман за англистику, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Апстракт *Веома је важно обучавање будућих наставника да буду усешни и компетентни интеркултурни посредници у време миграција, међународних несјоразума, етничких сукоба. Неопходно је обезбедити им и теоријска и практична знања да би могли да наставе да развијају своју интеркултурну комуникативну компетенцију, а да у исто време остану обучени и сиремни да укључе интеркултурне елементе у своју наставу. Изборни курс Интеркултурна комуникативна компетенција који похађају студенти Дејаршмана за*

аналитику прошао је неколико пута кроз измене од када је уврштен у курикулум 2008. године, и то највише у начину оцењивања студента. Као студија случаја, рад анализира организацију оцењивања, различите стратегије које су примењиване током последњих 10 година. Посебно важна се показују односи интеркултурних домена, коришћење сумативне и формативне оцењивања, редефинисање наставних циљева и метода инструкције (backwash effect) и специфичностима контекста у коме се обучавају будући наставници енглеског језика. Резултати показују да је потребно даље истражити профил студента и образовних профила и на основу тога радије даље на примени различитих стратегија оцењивања.

Кључне речи: оцењивање, интеркултурна комуникативна компетенција, интеркултурна сензитивност, иницијално образовање наставника.

ОЦЕНКА МЕЖКУЛТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА – ПРОБЛЕМЫ И ПРАКТИКА

Нина Лазаревич

Кафедра англистики, Философский факультет, Университет в Нише, Ниш, Сербия

Резюме Образование будущих учителей – статья успешными и компетентными межкультурными посредниками в период миграций, международных недоразумений и этнических конфликтов, имеет большое значение. Необходимо предоставить им как теоретические, так и практические знания, в качестве основы для дальнейшего совершенствования межкультурной коммуникативной компетенции и, в то же время, подготовиться для включения межкультурных содержаний в свой учебный процесс. Выборный курс Межкультурная компетенция, который посещают студенты англистики, прошел несколько изменений с момента его включения в учебный план в 2008 году, главным образом в способе оценки студентов. В качестве тематического исследования, в статье анализируется организация оценивания и различные стратегии, которые были представлены в течение последних 10 лет. Особое внимание уделяется межкультурной сфере, использованию итоговой и формирующей оценки, переопределению целей и методов обучения (эффект обратной промывки), а также специфике контекста, в котором обучаются будущие учителя английского языка. Результаты показывают, что необходимо следить за профилем студентов и образовательным профилем и на этой основе продолжать работать над внедрением различных стратегий оценивания.

Ключевые слова: оценка, межкультурная коммуникативная компетентность, межкультурная чувствительность, образование учителей.

НАСИЛНО ПОНАШАЊЕ УЧЕНИКА ПРЕМА НАСТАВНИЦИМА У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ¹

Весна Жумић Павловић²

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Универзитет у Београду, Србија

Мирослав Павловић

Завод за унапређивање образовања и васпитања,
Београд, Србија

Светлана Каљача

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Универзитет у Београду, Србија

Апстракт Резултати прелиминарних истраживања конзистентно сујеришу да професија наставника носи висок ризик виктимизације на радном месту. Изложености наставника насиљу је релативно ново подручје научној проучавања, те расиолажемо ограниченим информацијама о обиму и природи овој проблема, посебно у нашој земљи. У овом раду презентирани су резултати истраживања о учешћалости и карактеристикама насилној понашања ученика према наставницима у нашим школама. Узорак чине 564 наставника средњих школа из целе Србије. За процену виктимизације наставника коришћен је уједињени Радни групе за насиље у учионици усмерено према наставницима Америчкој удружења психолога (APA Classroom Violence Directed Against Teachers Task Force). Резултати истраживања показују да је током прелиминарне школске године скоро 80 одсто наставника доживело насилно понашање ученика, најчешће у виду нејарислужних речи или тестова. Виктимизација је значајно повезана са полом, старашћу и дужином радног стажа наставника. Такође су откривене значајне везе виктимизације наставника са врстом, величином и локацијом школе. Добијени налази о преваленцији и факторима виктимизације наставника моју имати значајне импликације за будућа истраживања и праксу.

Кључне речи: виктимизација, наставници, насиље, фактори ризика, школа.

¹ Рад је настао као резултат истраживања на пројектима „Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу“ (Бр. 179017) и „Криминал у Србији: феноменологија, ризици и могућности социјалне интервенције“ (Бр. 47011), које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

² vzunicpavlovic@gmail.com

Увод

Насиље у школи је озбиљан проблем који континуирано заокупља пажњу научне и стручне јавности. Међутим, досадашњи истраживачки подухвати углавном су били усмерени на вршњачко насиље, док је проучавање насиља према наставницима прилично запостављено. Током последње деценије дошло је до пораста интересовања за ову проблематику, што је резултирало експанзијом научних радова о преваленцији, факторима и последицама виктимизације наставника.

Насиље према наставницима може имати разноврсне облике, од неучтивог понашања до узнемиравања, крађе и уништавања личне имовине и, у екстремним случајевима, физичког напада (Espelage et al., 2013). Актери насиља према наставницима могу бити различите особе са којима долазе у контакт на радном месту, али се овај рад бави насилним понашањем ученика према наставницима. Насилно понашање ученика према наставницима може се дефинисати као „вербална, физичка и емоционална виктимизација наставника од стране ученика“ (Moon & McCluskey, 2016: 1342). У складу са терминологијом у новијим истраживањима из ове области (нпр. Kauppi & Pörhölä, 2012; Wilson, Douglas, & Lyon, 2011), у овом раду користе се термини насилно понашање ученика према наставницима и виктимизација наставника за означавање различитих облика насиља које наставници доживе у интеракцијама с ученицима.

Преваленција виктимизације наставника

Емпиријски подаци из различитих делова света конзистентно сугеришу да професија наставника носи висок ризик виктимизације, посебно од ученика. Новије студије откривају генерално високу преваленцију виктимизације наставника на радном месту која износи: у Турској 50% у претходних шест месеци (Cemaloglu, 2007); у Јужноафричкој Републици 90,8% током претходне године (De Wet & Jacobs, 2013); у Хрватској 22,4% током претходне године (Russo, Milić, Knežević, Mulić, & Mustajbegović, 2008); у САД 80% у текућој и претходној школској години (McMahon et al., 2014); у Аустралији 99,6% током каријере (Riley, Duncan, & Edwards, 2011). Резултати оваквих истраживања показују да су наставници на радном месту учесталије изложени насилном понашању ученика него других особа (нпр. колега, родитеља), а заступљеност случајева виктимизације наставника у којима су ученици главни актери је: у САД 94% за укупну виктимизацију (McMahon et al., 2014), а 73% за вербално и 95% за физичко насиље (Tiesman, Konda, Hendricks, Mercer, & Amandus, 2013); у Јужноафричкој Републици 50% за вербално и 78% за физичко насиље (De Wet, 2006); у Холандији 94,4% за вербално и 100% за физичко насиље (Moosj, 2011).

Сходно томе, велики број аутора усмерио се на проучавање насилног понашања ученика према наставницима. Укупно посматрано, налази савремених истраживања указују на то да су наставници учесталије изложени насилном понашању ученика него што се претпоставља. Следе подаци о пропорцији наставника који су доживели виктимизацију од ученика: у Словачкој 49% у претходних месец дана (Dzuka & Dalbert, 2007); у САД 55% у претходна три месеца (Bounds & Jenkins, 2016) и око 75% у текућој и

претходној години (McMahon et al., 2014); у Хрватској 74,3% у текућој школској години (Lokmić, Orić, & Bilić, 2013); у Јужној Кореји трећина наставника у претходне две године (Moon & McCluskey, 2016); у Финској 23,6% током каријере (Kauppi & Pörhölä, 2012); у Турској 50% током каријере (Ozdemir, 2012); у Аустралији 74,1% током каријере (Riley et al., 2011); у Малезији 65,2% током каријере (Santos & Tin, 2016); у Канади 80% током каријере (Wilson et al., 2011).

Савремени аутори сагласно извештавају да су наставници знатно учесталије изложени лакшим облицима насилног понашања ученика у односу на теже. Наставнике ученици најчешће исмевају, вређају и псују, а преваленција овог облика виктимизације наставника износи: у Словачкој 35,4% за претходних месец дана (Dzuka & Dalbert, 2007); у Естонији 33% за претходних шест месеци (Kõiv, 2015); у САД 37% за претходних шест месеци (Bounds & Jenkins, 2016), 43,2% (Gregory, Cornell, & Fan, 2012) и 68,2% за претходну школску годину (Berg & Cornell, 2016) и скоро 60% (McMahon et al., 2014) за текућу и претходну годину; у Луксембургу 23,9% годишње (Steffgen & Ewen, 2007); у Јужној Кореји 28,1% за претходне две године (Moon & McCluskey, 2016); у Јужноафричкој Републици 44,4% за претходну школску годину (Woudstra, van Rensburg, & Visser, 2018) и 56,13% током каријере (De Wet, 2006); у Канади 29,5% за претходну годину и 60,7% током каријере (Wilson et al., 2011); у Турској 14,7% током каријере (Ozdemir, 2012); у Малезији 49,8% током каријере (Santos & Tin, 2016).

Налази савремених истраживања о пропорцији наставника који су доживели физички напад ученика могу се сумирати на следећи начин: у Словачкој 4,9% за претходних месец дана (Dzuka & Dalbert, 2007); у Естонији 3,9% за претходних шест месеци (Kõiv, 2015); у САД 6,1% за претходних шест месеци (Bounds & Jenkins, 2016), на годишњем нивоу 3% (Gregory et al., 2012), 5,5% (Berg & Cornell, 2016) и 8,3% (Gerberich et al., 2011) и више од 20% за текућу и претходну годину (McMahon et al., 2014); у Луксембургу 4% годишње (Steffgen & Ewen, 2007); у Јужној Кореји мање од 3% за претходне две године (Moon & McCluskey, 2016); у Јужноафричкој Републици 9,2% за претходну школску годину (Woudstra et al., 2018) и 24,85% током каријере (De Wet, 2006); у Канади 4,1% за претходну годину и 11,4% током каријере (Wilson et al., 2011); у Турској 8,4% током каријере (Ozdemir, 2012); у Малезији 13,8% током каријере (Santos & Tin, 2016).

Фактори и последице виктимизације наставника

Претходна истраживања показују да су неке карактеристике наставника повезане са виктимизацијом, али налази нису сагласни. Према неким ауторима, виктимизација је генерално присутнија код наставника мушког пола (Lokmić et al., 2013; McMahon et al., 2014; Moon & McCluskey, 2016), док други аутори извештавају да су наставници женског пола угроженији (Mooij, 2011; Wei et al., 2013) или да нема значајних полних разлика у виктимизацији (Bounds & Jenkins, 2016; Cemaloglu, 2007). На основу расположивих емпиријских података тешко је закључити да ли су насилном понашању ученика изложенији млађи наставници (Lokmić et al., 2013; Mooij, 2011; Russo et al., 2008), најмлађи и најстарији наставници (Wei et al., 2013) или наставници средњих година

(Tiesman, Hendricks, Konda, & Hartley, 2014). Већина аутора налази да су виктимизацији подложнији наставници са краћим радним стажом (Gerberich et al., 2014; Lokmić et al., 2013; Santos & Tin, 2016; Tiesman et al., 2014; Wei et al., 2013), али има истраживања са супротним налазима (Casteel, Peek-Asa, & Limbos, 2007; Riley et al., 2011), као и оних у којима нису забележене значајне разлике у том погледу (Bounds & Jenkins, 2016; Moon & McCluskey, 2016; Russo et al., 2008). Студије у којима је разматрана повезаност између виктимизације и нивоа образовања наставника сагласно показују да су физичком насиљу ученика изложенији наставници са вишим нивоом образовања (Casteel et al., 2007; Gerberich et al., 2014; Wei et al., 2013), али нису откривене значајне разлике у другим облицима виктимизације (Wei et al., 2013). Резултати малобројних истраживања о виктимизацији наставника запослених на одређено и на неодређено време сугеришу да су наставници у сталном радном односу учесталије изложени насиљу уопште (Riley et al., 2011) и физичком насиљу (Gerberich et al., 2014), а да су претњама и вербалном насиљу изложенији наставници на замени (Wei et al., 2013).

Већина савремених аутора извештава о већој преваленцији виктимизације наставника у средњој школи него наставника у основној школи (Ozdemir, 2012; Riley et al., 2011; Wei et al., 2013). Резултати неких студија сугеришу да су наставници у средњој школи учесталије изложени вербалном насиљу, а наставници у основној школи физичком насиљу (Khoury-Kassabri, Astor, & Benbenishty, 2009; Wei et al., 2013). Међутим, ове налазе оспоравају истраживања у којима је већа изложеност наставника физичком насиљу ученика забележена у средњој школи (Casteel et al., 2007; Ozdemir, 2012).

Више сагласности постоји у погледу разлика у виктимизацији наставника у зависности од карактеристика школе у којој су запослени. Тако, већина савремених аутора извештава да су насилном понашању ученика изложенији наставници запослени у средњим стручним школама у односу на гимназије (Dzuka & Dalbert, 2007; Galand, Lescocq, & Philippot, 2007; Moon & McCluskey, 2016), у школама са већим бројем ученика у односу на мање школе (Gerberich et al., 2014; Gregory et al., 2012; Moon & McCluskey, 2016) и у школама у урбаним заједницама у односу на школе лоциране у субурбаним и руралним заједницама (Berg & Cornell, 2016; Dzuka & Dalbert, 2007; Gerberich et al., 2014; McMahan et al., 2014; Mooij, 2011; Tiesman et al., 2014). Међутим, треба поменути да у неким истраживањима ове разлике нису потврђене (Bounds & Jenkins, 2016).

У прилог значају проучавања насилног понашања ученика према наставницима могу се навести истраживачки налази о негативном утицају виктимизације на здравље и професионално ангажовање наставника. Наставници који су доживели насилно понашање ученика учесталије извештавају о психолошким тешкоћама у виду симптома анксиозности и депресије, повишеног стреса, страха од виктимизације и незадовољства животом, као и о соматским проблемима попут главобоље, умора, несанице и сл. (Berg & Cornell, 2016; Jacobs & De Wet, 2015; Dzuka & Dalbert, 2007; Galand et al., 2007; Ozkılıç & Kartal, 2012; Russo et al., 2008; Wilson et al., 2011; Woudstra et al., 2018). Искуство виктимизације негативно утиче и на професионални живот наставника, у смислу мањег задовољства послом и веће учесталости боловања, промене радног места и напуштања посла (Galand et al., 2007; Pyhälä, Pietarinen, & Soini, 2015; Tiesman et al., 2014). Судајући према изјавама наставника, виктимизација доводи до опадања

ангажовања у подучавању ученика, игнорисања недисциплинованог понашања, смањивања очекивања у погледу постигнућа и редуковања активности у одељењу (De Wet, 2010; Ozkilig & Kartal, 2012).

Према нашим сазнањима, виктимизација наставника није систематски проучавана у Србији. Неки подаци о изложености наставника насилном понашању ученика у нашим школама могу се наћи у радовима аутора који су се бавили проучавањем недисциплинованог понашања ученика (Savović, 2002) и насиља у школи (Plut, Pavlović i Popadić, 2012). Резултати истраживања на узорку од 275 наставника основних и средњих школа из Београда, Новог Сада и Ниша показују да је 22% наставника изложено вређању, ругању и исмевању, 5% претњама физичким нападом и 3% физичком нападу ученика (Savović, 2002). У истраживању на узорку од преко 9.000 наставника из целе Србије откривено је да се 18% наставника осетило лично угрожено од ученика у претходне две године, као и да се угроженије осећају мушкарци него жене, одељенске старешине у односу на наставнике који то нису, наставници предметне наставе у односу на наставнике разредне наставе, али да нема значајних разлика у зависности од дужине радног стажа (Plut i sar., 2012).

На основу претходног прегледа литературе, може се констатовати да је насилно понашање ученика према наставницима озбиљан проблем који захтева пажњу истраживача. Реч је о релативно новом подручју научног проучавања, те располажемо само делимичним увидом у обим и природу виктимизације наставника, посебно у нашој земљи. Ова експлоративна студија на националном узорку наставника средњих школа има два циља: 1) утврђивање учесталости и појавних облика насилног понашања ученика према наставницима; 2) утврђивање постојања и природе веза виктимизације наставника с индивидуалним и школским карактеристикама. Сматрамо да је сагледавање учесталости и карактеристика насилног понашања ученика према наставницима важан корак у решавању овог проблема.

Методологија истраживања

Узорак. Узорак чине наставници средњих школа из целе Србије. Све школске управе позване су да учествују у истраживању, а 13 је прихватило позив. Планирано је да се из сваке школске управе регрутује по 50 наставника који су запослени у различитим средњим школама. За сваку школску управу, методом случајног избора, одређене су школе које ће учествовати у истраживању, и то по једна гимназија, три средње стручне школе и једна средња уметничка школа (укупно 65 школа). Представници управе изабраних школа добили су упутство да упитник попуни 10 наставника из њихове школе. Укупан одзив наставника био је добар (86,6%).

У истраживању су учествовала укупно 564 наставника, од којих је 19,9% из гимназија, 66% из средњих стручних школа и 14,2% из средњих уметничких школа. Већина наставника из узорка је женског пола (70,9%), старости 31–50 година (67,4%), са завршеним основним академским студијама у трајању од четири године (57,4%), са радним стажом на радном месту наставника 11–20 година (43,3%) и у радном односу на неодређено време (76,6%).

Процедуре и инструменти. Анкетирање наставника обављено је путем интернета. Упитник с упутством за попуњавање постављен је на сајт Завода за унапређивање образовања и васпитања у периоду од јуна до октобра 2017. године. Обавештавање школа и организација анкетирања наставника поверени су школским управама. Наставницима је објашњено да је анкетирање анонимно и добровољно.

Наставници су попуњавали упитник о индивидуалним карактеристикама (пол, старост, ниво образовања, радни стаж и радни однос) и карактеристикама школе у којој су запослени (врста, величина и локација школе). Други подаци (нпр. разред, наставни предмет) изостављени су да би се заштитила анонимност наставника.

За прикупљање података о насилном понашању ученика према наставницима коришћен је упитник Радне групе за насиље у учионици усмерено према наставницима Америчког удружења психолога (*APA Classroom Violence Directed Against Teachers Task Force*; McMahon et al., 2014). Овај инструмент мери 11 облика виктимизације наставника, који су сврстани у три категорије: 1) узнемиравање (непристојне речи, непристојни гестови, непристојни графити, вербалне претње, застрашивање и електронско насиље); 2) крађа или уништавање личних ствари; 3) физичко насиље (гађање неким предметом, физички напад и претња оружјем). Питања су формулисана тако да се односе на претходну школску годину. Испитаници су одговарали заокруживањем једног од понуђених одговора од 0 – „није ми се десило“, 1 – „1-2 пута“, 2 – „3-4 пута“, 3 – „5-6 пута“ и 5 – „више од 6 пута“. У овом истраживању интерна конзистентност упитника је добра ($\alpha = 0,860$).

Обрада података. У обради података коришћена је дескриптивна статистика. За тестирање статистичке значајности разлика у виктимизацији наставника у зависности од индивидуалних и школских карактеристика коришћен је хи-квадрат тест.

Резултати истраживања

Пропорција наставника који су током претходне школске године доживели неки облик насилног понашања ученика износи 79,4%. На основу анализе заступљености основних категорија насилног понашања ученика, констатовано је да су наставници најчешће доживели узнемиравање (78%), а знатно ређе крађу или уништавање личне имовине (17,7%) и физичко насиље (16,3%).

У Табели 1. приказани су налази о учесталости 11 испитиваних облика виктимизације наставника. Пропорција виктимизираних наставника варира у зависности од облика насилног понашања ученика од 2,1% за претњу оружјем до 63,1% за непристојне речи. У већини случајева наставници су доживели насилно понашање ученика једном до два пута, док се заступљеност наставника који су били изложени насилном понашању ученика три и више пута креће од 0 за претњу оружјем до 29,8% за непристојне речи. Од укупног броја наставника, 56% било је изложено облицима насилног понашања ученика који спадају у исту категорију (узнемиравање 55,3% и крађа или уништавање личне имовине 0,7%), 14,2% облицима насилног понашања ученика из две категорије (узнемиравање и крађа или уништавање личне имовине 9,2%, узнемиравање и физичко насиље 4,3% и крађа или уништавање личне имовине и физичко насиље 0,7%), а 9,2% облицима насилног понашања ученика из све три категорије.

Табела 1. Учесталост виктимизације наставника према облику насилног понашања ученика (%)

Облици виктимизације	Није се десило	1-2 пута	3-4 пута	5-6 пута	Више од 6 пута
Непристојне речи	36,9	33,3	14,9	6,4	8,5
Непристојни гестови	48,9	31,2	10,6	4,3	5,0
Непристојни графити	83,7	12,1	2,8	0	1,4
Вербалне претње	70,2	19,9	5,0	1,4	3,5
Застрашивање	77,3	14,9	4,3	2,1	1,4
Електронско насиље	90,8	6,4	0,7	1,4	0,7
Крађа ствари	88,7	9,2	0,7	0,7	0,7
Уништавање личних ствари	87,9	9,9	0,7	0,7	0,7
Гађање неким предметом	86,5	9,9	1,4	1,4	0,7
Физички напад	92,9	6,4	0,7	0	0
Претња оружјем	97,9	2,1	0	0	0

За потребе тестирања значајности разлика у виктимизацији наставника у зависности од индивидуалних и школских карактеристика варијабле које описују изложеност наставника насилном понашању ученика су дихотомизоване (1 = Да, виктимизација се десила барем једном и 0 = Не).

Табела 2 садржи резултате о разликама у виктимизацији наставника у зависности од пола, старости, дужине радног стажа, нивоа образовања и врсте радног односа. Приказани су број и проценат наставника који су доживели насилно понашање ученика и резултати хи-квадрат теста за укупну виктимизацију и посебно за три категорије насилног понашања ученика према наставницима. Укупно посматрано, виктимизација је значајно учесталија код мушкараца него код жена. Међутим, када се засебно посматрају категорије насилног понашања ученика према наставницима запажа се да су код наставника мушког пола значајно учесталији узнемиравање и физичко насиље, док су код наставника женског пола учесталије крађе или уништавање имовине. Резултати тестирања значајности разлика у изложености насилном понашању ученика према старости наставника указују на значајно учесталију виктимизацију старијих наставника (41 и више година) у односу на млађе (20–40 година). Наставници са радним стажом у трајању од 11 до 20 година су значајно учесталије изложени крађи или уништавању личне имовине и физичком насиљу, док у погледу укупне виктимизације и узнемиравања нема значајних разлика између наставника са краћим и джим радним стажом. Нису откривене значајне разлике у учесталости виктимизације у зависности од нивоа образовања наставника. Поређењем учесталости виктимизације наставника запослених на неодређено и на одређено време, значајне разлике забележене су само за крађу или уништавање личне имовине, који су учесталији код наставника у сталном радном односу.

Табела 2. Повезаност између виктимизације и индивидуалних карактеристика наставника

	Виктимизација	Узнемиравање	Крађа или уништавање имовине	Физичко насиље
	Бр. (%)	Бр. (%)	Бр. (%)	Бр. (%)
<i>Пол</i>				
Мушки	140 (85,4)	140 (85,4)	20 (12,2)	40 (24,4)
Женски	308 (77,0)	300 (75,0)	80 (20,0)	52 (13,0)
χ^2	4,983*	7,286**	4,875*	11,054***
<i>Старосл</i>				
20–30 година	48 (75,0)	48 (75,0)	4 (6,3)	4 (6,3)
31–40 година	120 (71,4)	120 (71,4)	20 (11,9)	20 (11,9)
41–50 година	184 (86,8)	180 (84,9)	48 (22,6)	44 (20,8)
51 и више година	96 (80,0)	92 (76,7)	28 (23,3)	24 (20,0)
χ^2	14,410**	10,584*	15,779***	11,398**
<i>Радни сџаж</i>				
До 5 година	68 (70,8)	68 (70,8)	8 (8,3)	8 (8,3)
6–10 година	60 (75,0)	60 (75,0)	12 (15,0)	12 (15,0)
11–20 година	200 (82,0)	200 (82,0)	52 (21,3)	52 (21,3)
21 и више година	120 (83,3)	112 (77,8)	28 (19,4)	20 (13,9)
χ^2	7,608	5,537	8,656*	9,664*
<i>Ниво образовања</i>				
Основне студије	272 (81,0)	268 (79,8)	60 (17,9)	60 (17,9)
Мајстер, магистарске или докторске студије	176 (77,2)	172 (75,4)	40 (17,5)	32 (14,0)
χ^2	1,175	1,480	0,009	1,454
<i>Радни однос</i>				
На неодређено време	344 (79,6)	336 (77,8)	92 (21,3)	76 (17,6)
На одређено време	104 (78,8)	104 (78,8)	8 (6,1)	16 (12,1)
χ^2	0,044	0,060	16,090***	2,217

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

У Табели 3 приказани су број и проценат виктимизираних наставника према карактеристикама школе у којој су запослени (врста, локација и величина) и резултати хи-квадрат теста. Наставници запослени у средњим уметничким школама су значајно мање изложени виктимизацији него наставници у гимназијама и средњим стручним школама. Када се засебно посматрају три категорије насилног понашања ученика, узнемиравање је значајно учесталије код наставника у гимназијама и средњим стручним школама него код наставника у средњим уметничким школама, али нема значајних разлика у изложености наставника крађи или уништавању личне имовине и физичком насиљу према врсти школе. Откривене су значајне разлике у изложености наставника насилном понашању ученика у зависности од величине школе, које иду у правцу учесталије виктимизације наставника запослених у школама са већим бројем ученика

у односу на наставнике запослене у школама са мањим бројем ученика. Пропорција виктимизираних наставника значајно је већа у школама лоцираним у градовима у којима је седиште школске управе него у школама које се налазе у другим градовима. Исто важи и за узнемиравање, док за крађу или уништавање личне имовине и физичко насиље нису забележене значајне разлике у зависности од локације школе.

Табела 3. Повезаност између виктимизације наставника и карактеристика школе

	Виктимизација	Узнемиравање	Крађа или уништавање имовине	Физичко насиље
	Бр. (%)	Бр. (%)	Бр. (%)	Бр. (%)
<i>Врста школе</i>				
Гимназија	92 (82,1)	92 (82,1)	24 (21,4)	24 (21,4)
Средња стручна школа	312 (83,9)	308 (82,8)	68 (18,3)	60 (16,1)
Средња уметничка школа	44 (55,0)	40 (50,0)	8 (10,0)	8 (10,0)
χ^2	34,221***	42,676***	4,404	4,492
<i>Величина школе</i>				
До 300 ученика	28 (58,3)	28 (58,3)	8 (16,7)	0 (0)
301–500 ученика	76 (76,0)	72 (72,0)	8 (8,0)	20 (20,0)
501–1.000 ученика	212 (84,1)	212 (84,1)	40 (15,9)	36 (14,3)
Више од 1.000 ученика	132 (80,5)	128 (78,0%)	44 (26,8)	36 (22,0)
χ^2	17,312***	18,438***	16,432***	-
<i>Локација школе</i>				
Град у коме је седиште школске управе	372 (83,8)	364 (80,7)	80 (18,0)	72 (16,2)
Други град	76 (63,3)	76 (63,3)	20 (16,7)	20 (16,7)
χ^2	24,183***	19,154***	0,118	0,014

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

Дискусија

Резултати овог истраживања показују да скоро 80% наставника средњих школа у Србији током школске године доживи неки облик насилног понашања ученика. Наставници су најчешће изложени узнемиравању (78%), и то у виду непристојних речи или гестова ученика. Учесталост других облика виктимизације наставника знатно је мања, али није занемарљива. Током претходне школске године више од 15% наставника доживело је крађу или уништавање личне имовине или физичко насиље.

Преваленција виктимизације наставника на годишњем нивоу у Србији у складу је са налазима сличног истраживања из Хрватске (Lokmić et al., 2013). Занимљиво је да студије у којима је мерена виктимизација наставника у претходне две године или током каријере извештавају о сличној (McMahon et al., 2014; Riley et al., 2011; Wilson et al., 2011) или нижој преваленцији (Kauppi & Pörhölä, 2012; Moon & McCluskey, 2016; Ozdemir, 2012; Santos & Tin, 2016).

Налаз да су наставници чешће изложени узнемиравању у односу на друге облике насилног понашања ученика има потврду у резултатима претходних истраживања (Berg & Cornell, 2016; Gregory et al., 2012; McMahon et al., 2014; Moon & McCluskey, 2016; Steffgen & Ewen, 2007; Wilson et al., 2011; Woudstra et al., 2018). Други аутори такође налазе да су непристојне речи и гестови ученика најучесталији облик виктимизације наставника (Berg & Cornell, 2016; Bounds & Jenkins, 2016; Dzuka & Dalbert, 2007; McMahon et al., 2014; Ozdemir, 2012; Savović, 2002; Wilson et al., 2011; Woudstra et al., 2018). Када се узму у обзир само студије у којима је временски оквир процене претходна школска година, откривена заступљеност наставника који су доживели непристојне речи или гестове и вербалне претње ученика у складу је са резултатима једне студије из САД (Berg & Cornell, 2016), али знатно већа у односу на налазе већине сличних истраживања (Gregory et al., 2012; Steffgen & Ewen, 2007; Tiesman et al., 2013; Wilson et al., 2011; Woudstra et al., 2018).

Резултати о заступљености наставника којима су ученици украли или уништили личну имовину одговарају налазима неколико студија (Gregory et al., 2012; Steffgen & Ewen, 2007; Wilson et al., 2011), док је у другим истраживањима забележена дупло већа преваленција овог облика виктимизације наставника (Berg & Cornell, 2016; Woudstra et al., 2018).

Добијени резултати о пропорцији наставника који су доживели физички напад ученика могу се упоредити са налазима претходних истраживања према којима се преваленција овог облика виктимизације на годишњем нивоу креће у опсегу 5–10% (Berg & Cornell, 2016; Gerberich et al., 2014; Tiesman et al., 2013; Woudstra et al., 2018). Међутим, треба истаћи да други аутори извештавају о упола мањој заступљености наставника који су током године искусили физички напад ученика (Gregory et al., 2012; Steffgen & Ewen, 2007; Wilson et al., 2011).

Према резултатима овог истраживања, учесталост виктимизације значајно је већа код наставника мушког него женског пола, што је у складу са налазима неколико претходних студија (Lokmić et al., 2013; McMahon et al., 2014; Moon & McCluskey, 2016). Потврду у резултатима других истраживања имају и налази да су наставници мушког пола значајно учесталије изложени узнемиравању (McMahon et al., 2014; Moon & McCluskey, 2016) и физичком насиљу (Casteel et al., 2007; McMahon et al., 2014; Ozdemir, 2012), а наставници женског пола крађи или уништавању личне имовине (Ozdemir, 2012; Steffgen & Ewen, 2007). Неки аутори сматрају да налазе о учесталијој изложености наставника мушког пола насилном понашању ученика треба узети с опрезом, због тога што су наставници женског пола генерално мање спремни да пријаве виктимизацију (Bounds & Jenkins, 2016). Имајући у виду да су у овом истраживању детектоване полне разлике у оба смера, наведено упозорење има ограничену вредност. За добијене налазе релевантнија су тумачења да је мања учесталост виктимизације наставника женског пола повезана са строжим друштвеним нормама и осудом насиља према женама (Ervasti et al., 2012). С друге стране, наставници мушког пола чешће су укључени у високоризичне ситуације у школи (нпр. интервенисање у тучи ученика), што доприноси учесталости њихове виктимизације (Ervasti et al., 2012; McMahon et al., 2014).

Налази овог истраживања конзистентно указују на то да су виктимизација уопште и изложеност узнемиравању, крађи или уништавању имовине и физичком насиљу учесталији код старијих наставника (41 и више година) у односу на млађе (20–40 година). То је у супротности са резултатима неколико истраживања у којима је откривена

негативна корелација између старости и учесталости виктимизације наставника (Lokmić et al., 2013; Mooij, 2011; Russo et al., 2008). Поређење добијених налаза са другим истраживањима није могуће зато што се старосне категорије испитаника разликују: ризик виктимизације (изузимајући физичке нападе) већи је за наставнике старости 30–39 и 60–79 година у односу на наставнике старости 50–59 година (Wei et al., 2013); значајан фактор ризика виктимизације је старост наставника 31–59 година (Tiesman et al., 2014).

Слику о разликама у виктимизацији наставника у зависности од старости допуњавају налази о повезаности виктимизације и дужине радног стажа наставника. Добијени налази показују да укупна виктимизација и изложеност узнемиравању нису повезани са дужином радног стажа, што одговара налазима других истраживања (Bounds & Jenkins, 2016; Moon & McCluskey, 2016). Налаз да су наставници са дужим радним стажом чешће жртве физичког насиља такође је у складу са резултатима других аутора (Casteel et al., 2007). С друге стране, налаз да је учесталост крађе или уништавања личне имовине већа код наставника са дужим радним стажом одступа од резултата претходних истраживања који сугеришу супротан смер ове везе (Santos & Tin, 2016), односно непостојање значајних разлика између наставника са дужим и краћим радним стажом (Bounds & Jenkins, 2016). Налази о учесталијој виктимизацији наставника са више година живота и радног стажа одступају од очекивања да су они бољи у препознавању и решавању ризичних ситуација и успостављању позитивних односа с ученицима у односу на млађе наставнике. Аутори који су дошли до сличних налаза сматрају да искуснији наставници чешће имају позицију ауторитета (нпр. одељенског старешине) и одговорност за примену дисциплинских мера према ученицима, што повећава ризик њихове виктимизације (Casteel et al., 2007). У прилог налазима овог истраживања говоре и запажања неких аутора да су наставници са дужим радним стажом спремнији да пријаве виктимизацију у односу на млађе колеге (Santos & Tin, 2016), док млађи наставници прихватају насилно понашање ученика као саставни део позиције почетника или још увек немају развијену свест о овом проблему (Riley et al., 2011).

У овом истраживању нису откривене значајне везе између виктимизације и нивоа образовања наставника. Другим речима, нису потврђени налази претходних истраживања да је ризик виктимизације повећан за наставнике са вишим нивоом образовања (Casteel et al., 2007; Gerberich et al., 2014; Wei et al., 2013).

На основу резултата овог истраживања може се рећи да нема разлика у виктимизацији наставника запослених на неодређено и на одређено време, осим у погледу изложености крађи или уништавању личне имовине, која је учесталија код наставника у сталном радном односу. У претходним истраживањима није разматрана веза изложености наставника крађи или уништавању личне имовине са врстом радног односа, а налази о другим облицима виктимизације наставника нису сагласни (Gerberich et al., 2014; Wei et al., 2013).

Откривене су значајне разлике у виктимизацији наставника у зависности од карактеристика школе у којој су запослени. Преваленција виктимизације наставника је најнижа у средњим уметничким школама, док је у гимназијама и средњим стручним школама прилично уједначена. Исто важи за узнемиравање наставника, а за крађу или уништавање имовине и физичко насиље нису забележене значајне разлике према врсти средње школе. Овај налаз одступа од резултата претходних истраживања да су наставници у средњим стручним школама највише изложени насилном понашању ученика (Dzuka & Dalbert, 2007; Galand et al., 2007; Moon & McCluskey, 2016). Постоји

неколико објашњења за разлике у добијеним налазима. Прво, могуће је да су наставници у средњим стручним школама услед учестале изложености насилном понашању ученика постали толерантнији, што је утицало на њихове одговоре. Друго, пошто се мања учесталост виктимизације наставника у гимназијама објашњава повољнијом структуром ученика у смислу успеха и владања и школском климом која промовише постигнућа и дисциплину (Moon & McCluskey, 2016), добијени резултати могу указивати на то да између гимназија и средњих стручних школа које су учествовале у истраживању нема значајних разлика према овим карактеристикама. Поред тога, налаз да су наставници у средњим уметничким школама значајно мање изложени насилном понашању ученика сугеришу да неке друге карактеристике школског окружења могу бити значајнији фактор виктимизације наставника него врста школе. Ову претпоставку оправдавају добијени налази о значајним везама учесталости виктимизације са величином и локацијом школе.

Резултати овог и других истраживања (Gerberich et al., 2014; Moon & McCluskey, 2016) конзистентно показују да је виктимизација наставника значајно учесталија у школама са већим бројем ученика у односу на мање школе. Сматра се да је преваленција виктимизација наставника нижа у школама са мањим бројем ученика захваљујући бољој контроли и развијенијем осећању заједништва које доприноси позитивним односима наставника и ученика (Gregory et al., 2012), као и бољим условима за ефикасније подучавање и укључивање ученика у наставне активности (Casteel et al., 2007).

Наставници у школама лоцираним у градовима у којима је седиште школске управе, односно у већим градовима, значајно учесталије су изложени виктимизацији уопште и узнемиравању него наставници из школа лоцираним у другим (мањим) градовима. Добијени налази имају потврду у резултатима претходних истраживања да је насиље ученика према наставницима присутније у школама лоцираним у урбаним заједницама (Berg & Cornell, 2016; Dzuka & Dalbert, 2007; Gerberich et al., 2014; McMahon et al., 2014; Tiesman et al., 2014), с тим да у овом истраживању нису забележене значајне разлике за учесталост крађе или уништавања имовине и физичког насиља у зависности од локације школе. Сматра се да неке карактеристике урбаних заједница, попут вишег нивоа насиља и криминала, сиромаштва, хетерогене и нестабилне структуре становништва, повећавају ризик насилног понашања ученика, укључујући и насиље према наставницима (Gregory et al., 2012; Khoury-Kassabri et al., 2009; Tiesman et al., 2014). За ово истраживање су посебно важна запажања неких аутора да су карактеристике заједнице у којој је лоцирана школа значајнији предиктор насилног понашања ученика у односу на карактеристике заједнице у којој станују (Casteel et al., 2007).

Ово истраживање има извесних ограничења које треба поменути. Истраживање је рађено на релативно великом узорку наставника из целе Србије. Међутим, избор наставника који су учествовали у истраживању није насумичан, па је на налазе истраживања могао утицати процес селекције испитаника. На пример, могуће је да су већу спремност за учествовање у истраживању исказали наставници који су имали искуство виктимизације или који се боље сналазе са попуњавањем упитника преко интернета. Друго, у истраживању су коришћени само подаци добијени од наставника. Изабран је инструмент који је раније примењен у сличним истраживањима, а временски период процене ограничен је

на претходну школску годину. Ипак, добијене налазе треба потврдити опсежнијим истраживањима у којима ће се користити још неки извори (нпр. документација школе) и методе процене (нпр. посматрање). Треће, могуће је да постоји повезаност између виктимизације наставника и још неких индивидуалних и школских фактора који нису предмет овог истраживања. Будућа истраживања треба усмерити на проучавање ових веза.

Укупно посматрано, презентовани налази указују на потребу за унапређивањем правне заштите наставника од виктимизације на радном месту. По угледу на законску регулативу у области заштите деце и ученика од насиља у образовно-васпитним установама, потребно је прецизније дефинисати појам и облике виктимизације наставника и утврдити протокол поступања у установи у одговору на насилно понашање ученика према наставницима. Висока преваленција виктимизације наставника може се узети и као индикатор потребе за унапређивањем њихових компетенција које су важне за превенцију и препознавање насилног понашања ученика, као и за адекватно реаговање у оваквим ситуацијама. У организовању програма обуке и других облика стручног усавршавања наставника у овој области важну улогу имају стручни сарадници. Стручне сараднике такође треба ангажовати у пружању помоћи и подршке наставницима који су доживели насилно понашање ученика како би се превенирале и редуковале негативне последице виктимизације. Школски одбор и директор школе у оквиру својих овлашћења треба да предузму кораке који су неопходни за унапређивање безбедности наставника у школи, као и за њихово охрабривање да пријаве виктимизацију и затраже помоћ од колега и претпостављених. То се може постићи установљавањем и применом правила и процедура које се односе на насилно понашање ученика према наставницима, планирањем стручног усавршавања наставника у овој области, обезбеђивањем услова за примену емпиријски заснованих мера превенције и интервенције и сл.

Закључак

Резултати овог истраживања пружају значајан увид у учесталост и карактеристике насилног понашања ученика према наставницима у средњим школама у Србији. У складу са налазима аутора из других земаља, и у овом истраживању забележена је забрињавајуће висока преваленција виктимизације наставника и констатоване су значајне везе виктимизације с индивидуалним и школским карактеристикама. Добијени резултати могу послужити као подстицај за даље проучавање ове проблематике. Поред тога, налази овог истраживања могу имати важне импликације за стручно усавршавање наставника и унапређивање безбедности школског окружења.

Захвалница

Захваљујемо Министарству просвете, науке и технолошког развоја РС, школским управама и Заводу за унапређивање образовања и васпитања за подршку у реализацији истраживања. Такође захваљујемо школама и наставницима који су учествовали у истраживању.

Литература

- Berg, K. J., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 122-139.
- Bounds, C., & Jenkins, L. N. (2016). Teacher-directed violence in relation to social support and work stress. *Contemporary School Psychology*, 20(4), 336-344.
- Casteel, C., Peek-Asa, C., & Limbos, M. A. (2007). Predictors of nonfatal assault injury to public school teachers in Los Angeles City. *American Journal of Industrial Medicine*, 50(12), 932-939.
- Cemaloglu, N. (2007). The exposure of primary school teachers to bullying: An analysis of various variables. *Social Behavior and Personality*, 35(6), 789-802.
- De Wet, C. (2006). Free State educators' experiences and recognition of bullying at schools. *South African Journal of Education*, 26(1), 61-73.
- De Wet, C. (2010). Victims of educator-targeted bullying: A qualitative study. *South African Journal of Education*, 30(2), 189-201.
- De Wet, C., & Jacobs, L. (2013). South African teachers' exposure to workplace bullying. *TD: The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 9(3), 446-464.
- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist*, 12(4), 253-260.
- Ervasti, J., Kivimäki, M., Pentti, J., Salmi, V., Suominen, S., Vahtera, J., & Virtanen, M. (2012). Work-related violence, lifestyle, and health among special education teachers working in Finnish basic education. *Journal of School Health*, 82(7), 336-343.
- Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, 65(2), 75-87.
- Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 465-477.
- Gerberich, S. G., Nachreiner, N. M., Ryan, A. D., Church, T. R., McGovern, P. M., Geisser, M. S., ... Pinder, E. D. (2011). Case-control study of student-perpetrated physical violence against educators. *Annals of Epidemiology*, 24(5), 325-332. doi: 10.1016/j.annepidem.2014.02.006
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, 118(4), 401-425.
- Jacobs, L., & De Wet, C. (2015). A quantitative exploration of the effects of workplace bullying on South African educators. *African Safety Promotion Journal*, 13(2), 13-58.
- Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2012). School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1059-1068.
- Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2009). Middle Eastern adolescents' perpetration of school violence against peers and teachers: A cross-cultural and ecological analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(1), 159-182.
- Köiv, K. (2015). Changes over a ten-year interval in the prevalence of teacher targeted bullying. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 126-133.
- Lokmić, M., Opić, S., & Bilić, V. (2013). Violence against teachers – rule or exception? *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 1(2), 6-15.

- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., ... Brown, W. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the School, 51*(7), 753-766.
- Mooij, T. (2011). Secondary school teachers' personal and school characteristics, experience of violence and perceived violence motives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 17*(2), 227-253.
- Moon, B., & McCluskey, J. (2016). School-based victimization of teachers in Korea: Focusing on individual and school characteristics. *Journal of Interpersonal Violence, 31*(7), 1340-1361.
- Ozdemir, S. M. (2012). An investigation of violence against teachers in Turkey. *Journal of Instructional Psychology, 39*(1), 51-62.
- Ozkilic, R., & Kartal, H. (2012). Teachers bullied by their students: How their classes influenced after being bullied? *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 46*, 3435-3439.
- Plut, D., Pavlović, Z., & Popadić, D. (2012). Shvatanja nastavnika o školskom nasilju i njihova procena lične i kolektivne snage za efikasno delovanje. *Nastava i vaspitanje, 61*(4), 597-610.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2015). When teaching gets tough – Professional community inhibitors of teacher-targeted bullying and turnover intentions. *Improving Schools, 18*(3), 263-276.
- Riley, D., Duncan, D. J., & Edwards, J. (2011). Staff bullying in Australian schools. *Journal of Educational Administration, 49*(1), 7-30.
- Russo, A., Milić, R., Knežević, B., Mulić, R., & Mustajbegović, J. (2008). Harassment in workplace among school teachers: Development of a survey. *Croatian Medical Journal, 49*(4), 545-552.
- Santos, A., & Tin, J. J. (2016). The nature, extent and impact of educator targeted bullying on school teachers in West Malaysia. *British Journal of Guidance and Counselling*. Advance online publication. doi: 10.1080/03069885.2016.1245410
- Savović, B. (2002). Disciplinski problemi u osnovnoj i srednjoj školi: Mišljenje nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 34*, 259-271.
- Steffgen, G., & Ewen, N. (2007). Teachers as victims of school violence: The influence of strain and school culture. *International Journal on Violence and Schools, 3*(1), 81-93.
- Tiesman, H. M., Hendricks, S., Konda, S., & Hartley, D. (2014). Physical assaults among education workers: Findings from a statewide study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 56*(6), 621-627.
- Tiesman, H., Konda, S., Hendricks, S., Mercer, D., & Amandus, H. (2013). Workplace violence among Pennsylvania education workers: Differences among occupations. *Journal of Safety Research, 44*, 65-71.
- Wei, C., Gerberich, S. G., Alexander, B. H., Ryan, A. D., Nachreiner, N. M., & Mongin, S. J. (2013). Work-related violence against educators in Minnesota: Rates and risks based on hours exposed. *Journal of Safety Research, 44*(1), 73-85.
- Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence against teacher: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence, 26*(12), 2353-2371.
- Woudstra, M. H., van Rensburg, E. J., & Visser, M. (2018). Learner-to-teacher bullying as a potential factor influencing teachers' mental health. *South African Journal of Education, 38*(1), 1-10.

Примљено: 20.10.2018.

Коригована верзија рада примљена: 29.11.2018.

Прихваћено за штампу: 05.12.2018.

STUDENT'S VIOLENT BEHAVIOR DIRECTED AGAINST TEACHERS IN SECONDARY SCHOOL

Vesna Žunić Pavlović

Faculty for Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, Serbia

Miroslav Pavlović

Institute for the Improvement of Education, Belgrade, Serbia

Svetlana Kaljača

Faculty for Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, Serbia

Abstract *The results of previous studies consistently suggest that the teaching profession carries a high risk of victimization in the workplace. Teachers' exposure to violence is a relatively new field of scientific research, which is why the data on the scope and nature of this problem is limited, especially in our country. This paper presents the results of research on the frequency and characteristics of students' violent behavior directed against teachers in our schools. The sample consisted of 564 secondary school teachers from all over Serbia. The APA Classroom Violence Directed Against Teachers Task Force questionnaire was used to assess victimization of teachers. Research results indicated that, during the previous school year, almost 80% of teachers had experienced violent behavior from students, most frequently in the form of obscene remarks or gestures. Victimization was significantly related to gender, age, and length of teachers' work experience. Furthermore, significant relationships were determined between victimization of teachers and school type, size, and location. The obtained findings about the prevalence and factors related to victimization of teachers can have significant implications for future research and practice.*

Keywords: *Key words: victimization, teachers, violence, risk factors, school.*

НАСИЛЬСТВЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ К ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Весна Жунич Павлович

Факультет специального образования и реабилитации, Белградский университет, Сербия

Мирослав Павлович

Центр совершенствования образования и воспитания, Белград, Сербия

Светлана Каляча

Факультет специального образования и реабилитации, Белградский университет, Сербия

Резюме *Результаты предыдущих исследований последовательно свидетельствуют о том, что профессия учителя несет высокий риск виктимизации на рабочем месте. Подверженность учителей насилию является относительно новой областью научных исследований, поэтому имеется ограниченная информация о масштабах и характере этой проблемы, особенно в нашей стране. В данной статье представлены результаты исследования частоты и характеристик насильственного поведения учащихся по отношению к учителям в наших школах. Исследование проведено на примере 564 учителей средних школ со всей территории Сербии. Для оценки виктимизации учителей был использован вопросник Рабочие группы для насилия в классе, разработанный Американской ассоциацией психологов (APA Classroom*

Violence Directed Against Teachers Task Force). Результаты исследования показывают, что в течение прошлого учебного года почти 80% учителей испытывали насильственное поведение учащихся, чаще всего в форме грубых слов или жестов. Виктимизация в значительной степени связана с полом, возрастом и стажем работы учителя. Также выявлены значительные связи виктимизации учителей с образовательным профилем, величиной и местонахождением школы. Полученные результаты о распространенности и факторах виктимизации учителей могут найти применение в будущих исследованиях и в практике.

Ключевые слова: виктимизация, учителя, насилие, факторы риска, школа.

ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ КАО МЕДИЈАТОРИ У РЕЛАЦИЈАМА СТИЛОВА РОДИТЕЉСТВА И САМОПОШТОВАЊА УЧЕНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА¹

Душана Шакан²

Катедра за психологију,
Факултет за правне и пословне студије „Др Лазар Вркатић“,
Нови Сад, Србија

Жељка Бојанић,

Катедра за психологију,
Факултет за правне и пословне студије „Др Лазар Вркатић“,
Нови Сад, Србија

Зорица Кнежевић,

Катедра за психологију,
Факултет за правне и пословне студије „Др Лазар Вркатић“,
Нови Сад, Србија

Апстракт Резултати досадашњих истраживања указали су на повезаност стилова родитељства и самопоштовања адолесцената, али се још увек недовољно зна о механизмима који стоје у основи тих релација. Циљ овог истраживања био да се испита улога особина личности као медијатора у односу између стилова родитељства и самопоштовања адолесцената. На узорку од 450 ученика основних школа (53,6% девојчица, 46,4% дечака) узрасна од 13 до 15 година примењени су уједињени интерперсонални понашања родитеља, Розенбергова скала самопоштовања и инвентар за процену особина личности BFI. Предиктори су били подршка од стране оца/мајке, критеријум самопоштовање, а медијатори особине личности. Резултати медијаторских анализа индикују да су сви тестирани модели директних и индиректних ефеката стилистички значајни. Bootstrapping показатељ указује на то да су екстраверзија, савесност, пријатност и отвореност према искуству стилистички значајни медијатори тестираних релација, док једино неуроицизам није. Основни закључак нашег истраживања је

1 Рад је настао у оквиру пројекта Проактивно понашање младих као основа друштвеног интелектуалитета и просперитета бр. 142-451-3555/2017 који финансира Покрајински секретаријат за високо образовање и научноистраживачку делатност Аутономне покрајине Војводине.

2 dusanasarcevic@gmail.com

да односи између стилова родитељства и самопоштовања деце деле сложен њроспор мерења и да те релације зависе од склопа личности деце. Такође, резултати показују да су ефекти стилова родитељства очева и мајки на самопоштовање деце јошвио изједначени. Добијени налази доприносе бољем разумевању утицаја родитеља на развој самопоштовања младих, као и сазнањима корисним за Ѣрактичан савјетодавни и педагошки рад.

Кључне речи: самопоштовање, стилови родитељства, особине личности, адолесценција.

Полазне теоријске основе истраживања

Самопоштовање

Самопоштовање се односи на перцепцију слике о себи, а Розенберг (Rosenberg, 1965) је самопоштовање дефинисао као свеобухватност мисли и осећања према себи као објекту. Под самопоштовањем се, дакле, подразумевају индивидуина свесна уверења, мишљења, ставови, вредности и осећања о себи самом. Најсличнији психолошки конструкт самопоштовању је самопоимање (селф-концепт) који Кумбс дефинише као феноменолошку организацију искуства индивидуе и идеја о њој самој у свим аспектима живота (Coombs, 1981, према Lacković-Grgin, 1994). У литератури се разликују контингентно и неконтингентно самопоштовање (Ryan & Brown, 2003; Kernis, 2005). Контингентно самопоштовање се односи на вредновање себе у контексту постизања замишљених стандарда. Особе контингентног самопоштовања себе перципирају вредним уколико постижу постављене циљеве који су високовредновани у њиховом окружењу. С друге стране, неконтингентно самопоштовање, према Рајану и Брауну (2003) једино *Ђраво* самопоштовање, подразумева позитивно самовредновање без обзира на захтеве које намеће спољашње окружење. Особе неконтингентног самопоштовања, једнако као и особе контингентног самопоштовања, реагују на неуспехе, али на другачији начин. Приликом неуспеха, особе неконтингентног самопоштовања прихватају неуспех као корисну повратну информацију, а да их притом не обузима очај или обесхрабрење.

С краја ХХ века у психолошкој литератури забележено је повећање интереса за изучавање самопоштовања. Дотадашња истраживања указивала су на изузетно повољне последице високог самопоштовања, те су америчке власти, очекујући умањење стреса и криминала, те поспешивање здравственог биланса и образовања америчке популације, чак увеле и нека од правних аката о обавези поспешивања самопоштовања (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003). Ипак, велико поверење у тадашње помало непромишљене интерпретације емпиријских доприноса није довело до жељених исхода. То је подстакло Бомајстера и сараднике (Baumeister et al., 2003) да кроз опширну метааналитичку студију испитају да ли самопоштовање заиста чини живот појединца бољим, као и да ли родитељи, наставници и други блиски људи треба да подстичу ту особину код деце. Упркос традиционалном схватању о самопоштовању као најкориснијем предуслову благостања, среће, успеха и свих других позитивних исхода, Бомајстер и сарадници (2003) су закључили да самопоштовање није нужан предуслов свих животних бенефита те да је оно пре последица сложених процеса него позитивна предиспозиција индивидуе.

Утицаји стилороодителства на самопоштовање адолесцената

У адолесцентном узрасту значајну улогу у изградњи и одржању самопоштовања имају они који су младима најближи, а међу које се могу пре свега, поред вршњака и наставника, сврстати родитељи. Адолесценти брижних родитеља постижу више скорове на скалама имплицитног самопоштовања у односу на адолесценате мање брижних родитеља (DeHart, Pelham & Tennen, 2006). Ниже скорове на имплицитном самопоштовању постижу и адолесценти претерано заштитнички настројених родитеља, а посебно је значајан утицај мајки на самопоштовање деце (DeHart et al., 2006). Ауторитативан стил родитељства често је повезиван са високим самопоштовањем и већим задовољством животом деце и са, очекивано, мање израженом депресијом (Milevsky, Schlechter, Netter & Keehn, 2007). Резултати студија спроведених у Шпанији и Бразилу показују да адолесценти ауторитарних и занемарујућих родитеља имају ниже вредности на самопоштовању за разлику од адолесцената ауторитативних и удовољавајућих родитеља (Martínez & García, 2007; Martínez, García & Yubero, 2007). Такође, испоставља се да адолесценти удовољавајућих родитеља имају више самопоштовање од адолесцената ауторитативних родитеља (Martínez & García, 2007). У још једној студији потврђена је повезаност између ауторитарног стила родитељства и ниског самопоштовања (Heaven & Ciarrochi, 2008).

Стили родитељства у теорији самоодређења

У оквиру теорије самоодређења описана су три стила родитељства: *подршка аутономији*, *подршка структуре* и *подршка повезаности* (Ryan & Deci, 2017). Претпоставка је да ће родитељи кроз *подршку аутономији* директно утицати на базичну психолошку потребу за аутономијом, да ће применом *подршке структуре* поспешивати базичну психолошку потребу за компетенцијом и практиковањем *подршке повезаности* утицати и подстицати задовољење базичне психолошке потребе за емоционалном блискошћу (Soenens & Vansteenkiste, 2005; Soenens et al., 2007).

Подршка аутономији је стил родитељства који подразумева активно преузимање перспективе детета, као и охрабривање његовог личног израза, иницијативе и свих самозапочетих активности (Grolnick & Ryan, 1987). У ситуацијама у којима родитељи морају да буду директивни такође је могуће деловати у аутономно подржавајућем духу, и то пружањем јасних објашњења за понашање тако да дете разуме вредност датог понашања. Други пол овог стила родитељства је *контролишући стил* који подразумева понашања родитеља којима се не подстиче аутономија детета, него се његове иницијативе сузбијају, а лично мишљење детета не узима у обзир (Ryan & Deci, 2017). Велика контрола и недопуштање учења и истраживања код деце може одвести неразрешеном конфликту и фиксацији за тај развојни период (Freud, 1914). Забране, контрола и критике од стране родитеља често воде још већим конфликтима са бунтовним адолесцентима (Baumrind, 1968). *Подршка структуре* је стил родитељства који подразумева упућивање позитивних порука детету о његовим способностима и развоју компетенција (Ryan & Deci, 2000, 2017). *Подршка структуре* је стил родитељства који карактеришу упућивање јасних правила и постављање граница понашања, пружање

повратне информације тако да се у фокус стављају компетенције детета уместо самих исхода понашања, те пружање упутстава за корекцију понашања (Deci & Ryan, 1985). Други пол овог стила родитељства је *хаоџични сџил* родитељства и он подразумева нејасно постављање граница понашања, упућивање критике на личност детета уместо на понашање, те генерално недовољно структурисану породичну атмосферу. Родитељи *хаоџичног сџила* често ни сами нису доследни у повратним информацијама те је последица таквог стила родитељства дечје неразумеваше родитељских захтева (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008). *Погршка њовезаносџи* односи се на родитељску посвећеност деци и укључује пружање пажње, бригу и љубав. Деца чији су родитељи склони овом стилу родитељства осећају се сигурно, емоционално су стабилна и ступају у здраве и квалитетне односе са људима (Deci & Ryan, 1985). Други пол овог стила родитељства је *џогршка неукљученосџи* и подразумева родитељска понашања као што су занемариваше детета, непружаше љубави, пажње и бриге детету, а та понашања воде ка самоизолацији деце, депресивним симптомима и амотивацији (Ryan & Deci, 2017; Soenens & Vansteenkiste, 2005; Soenens et al., 2007).

Ефекти *џогршке ауџиономији* испитивани су у многим доменима, па тако и у родитељству, а резултати истраживаша указују на врло позитивне доприносе овог стила родитељства (Moreau & Mageau, 2013). Резултати истраживаша индиковали су да је *џогршка ауџиономији* од стране родитеља позитивно повезана са различитим адаптивним исходима као што су школско постигнуће, успех, развој ега и слично (Grolnick, Ryan & Deci, 1991). Забележено је да *џогршка ауџиономији* генерално доприноси већем благостању младих људи, а тај резултат добијен је у студијама спроведеним у различитим земљама (у Русији и Сједињеним Америчким Државама, Данској, Индији и Нигерији: Chirkov & Ryan, 2001; Ferguson, Kasser, & Jhang, 2011; Sheldon, Abad & Omoile, 2009) те се може упутити на кроскултуралну ефикасност овог стила родитељства. Код деце имиграната у Канади овај стил родитељства доприноси интернализацији културних вредности земље домаћина и омогућава интеграцију младих у нову средину (Downie et al., 2007). Резултати метааналитичке студије Васкеза и сарадника (Vasquez, Patall, Fong, Corrigan & Pine, 2015) забележили су већу ангажованост у школским активностима, више благостање и задовољство животом код деце аутономно подржавајућих родитеља него код деце контролишућих родитеља. Позитиван утицај *џогршке ауџиономији* бивао је још већи када је потицао од оба родитеља, а не само од једног (Vasquez et al., 2015). Када су родитељи неговали *конџролишући сџил* родитељства, саморегулација адолесцената често је бивала инхибирана (Grolnick & Ryan, 1987; Grolnick & Slowiaczek, 1994). Повољан утицај *џогршке ауџиономији* забележен је и код млађе деце (Grolnick, Frodi & Bridges, 1984, према Ryan & Deci, 2017). Једногодишња деца чије су мајке користиле аутономно подржавајући стил родитељства бележила су већи степен истраживаша своје околине и дуже су истражавала у игри од деце чије су мајке биле контролишуће. Такође, забележено је и да деца узраста од 20 месеци имају више изражену истрајност у активностима и перцепцију компетенције услед примене таквог стила родитељства (Grolnick et al., 1984, према Ryan & Deci, 2017). *Конџролишући* родитељски *сџил* повезан је са ниским самопоштовањем, екстернализацијом проблема и депресијом (Barber et al., 1994, Soenens et al., 2005, према Soenens & Vansteenkiste, 2005), те дистресом и нестабилном емоционалном регулацијом адолесцената (Grolnick, Deci & Ryan, 1997).

Ефекти *подршке структури* и *подршке укључености* највише су испитивани у образовном контексту, а резултати тих студија доказују њихову сврсисходност у остваривању самоодређених облика мотивације за учење и самопоштовања (Šakan, 2017, 2018). Наиме, *подршка структури* подстиче академску мотивацију (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens & Sideridis, 2008), ефикасно учење (Brophy, 1999) и ангажовање у школским активностима (Skinner et al., 2008). *Подршка укључености* увећава унутрашњу мотивацију ученика (Šakan, 2017), ангажовање на часовима (Skinner & Belmont, 1993) те подстиче већи степен самодетерминације адолесцената (Ryan & Powelson, 1991; Ryan, Stiller & Lynch, 1994; Šakan, 2017). Резултати описаних студија наводе на закључак о великом значају три описана стила родитељства. Резултати квазиексперименталних студија упућују да је могуће овладати применом ова три родитељска стила (Reeve, 2009), те се у едукативним програмима за родитеље огледа применљивост описаних емпиријских налаза.

Утицаји мајки и очеве на њонашање деце

У литератури се често обједињено говори о утицајима родитеља, док су ређе студије у којима су се засебно испитивали утицаји очеве и мајки. Гролникова и Словицек (Grolnick & Slowiaczek, 1994) испитивали су на који начин оба родитеља утичу на различите аспекте саморегулације деце. Посвећеност родитеља процењивала су деца, као и њихови наставници у школи. Резултати су указали на то да није довољна посвећеност само једног родитеља, него да посвећеност оба родитеља интегрисано утиче на школско постигнуће ученика. Такви резултати подстичу и на размишљање о значајној улози оца у васпитању деце. Мада је у домаћој научно-стручној јавности у више наврата указивано на значај односа очеве са децом на каснији развој (нпр. Kodžopeljić, Pečić i Genc, 2008; Marinković, 2005; Mihić, 2010; Todorović, 2004), тој теми је припала знатно мања пажња него односима мајки и деце. Новија струја страних истраживања бележи велики значај који очеви имају на комплетан развој деце од најмлађих дана па све до одраслог доба. У Србији је упркос егалитарним уверењима о родитељским улогама забележено претежно традиционално породично уређење (Mihić, Zotović, Petrović i Avić, 2009). Ефекти квалитета односа очеве са децом квалитативно су другачији од оних доприноса које остварују релације мајке и деце и чешће се бележе ефекти одсуства него присуства очеве (Marinković, 2005). Домаћа истраживања (Mihić, Zotović i Petrović, 2006) указују на то да је очеве улога у нашем друштву генерално процењена као мање присна, очеви су оцењени као више дистанцирани у односу са децом, мања је размена блискости са децом, као што је умањена и учесталост позитивних размена и поверења у односу са децом. Забележен је чак и пораст испољавања негативних емоција деце ка очевима (Marinković, 2005). Међутим, у истраживањима у којима су родитељи оцењивали значај релација очеве и мајки са децом, и мајке и очеви бирали су укључивање оца у бригу о деци као једну од пожељних особина родитељства. Ипак, уверења о очинској улози код нас претежно су традиционална, очеви су више укључени у физичке кућне послове, као и послове ван куће, мање преузимају бригу о деци услед запослења (Mihić i sar., 2006). У породицама у којима је, међутим, заступљена већа

једнакост у расподели родитељских улога и послова, забележено је да је васпитни стил очева много квалитетнији, као и да је израженије прихватање аутономије у релацији с адолесцентима и нижа је израженост конфликта (Zotović, 2007).

У домаћој литератури утицај понашања родитеља често је посматран и мерен кроз призму васпитних стилова и васпитних ставова родитеља (нпр. Kodžopeljić i sar., 2008; Marinković, 2005; Mihić, 2010; Todorović, 2004). Резултати Тодоровићеве (2004) показали су да емоционална топлина и прихватање од стране мајке утичу на позитивну и постојану представу адолесцената о себи, а други испитивани стилови, недоследност и презаштићивање мајке доносе ризик за формирање нестабилних самопроцена младих. У Војводини се пак најчешће примењује топао и попустљив васпитни стил и то је карактеристично поготово за мајке (Petrović, 2007). Васпитни стилови мајке више су доприносили изградњи стабилног самопоштовања у поређењу са васпитним стиловима оца, а ауторка (Todorović, 2004) дискутује да је тај резултат последица првих објектних релација за развој идентитета и личности, које се обично остварују управо са мајком. У том истраживању указало се и на значајне полне разлике у глобалном самопоштовању. Девојке су склоније да реагују сумњом у сопствене квалитете у стресним ситуацијама, док су момци у тим ситуацијама склонији нестабилном самопоштовању и позитивнијој процени која настаје као последица одбрамбеног механизма (Todorović, 2004).

Методологија истраживања

Проблем и циљ истраживања

Мада досадашњи налази указују на повезаност стилова родитељства и самопоштовања адолесцената, још увек се недовољно зна о механизмима који могу бити у основи ове повезаности. Стога је циљ овог истраживања био да се испита улога особина личности као медијатора у односу између стилова родитељства и самопоштовања адолесцената.

С обзиром на то да самопоштовање умногоме дели простор мерења са неким особинама личности (Robins, Hendin & Trzesniewski, 2001), претпоставља се да утицаји стилова родитељства на самопоштовање деце зависе од склопа личности детета. С обзиром на то да је самопоштовање у највишим корелацијама са емоционалном стабилношћу и екстраверзијом, у осредњим корелацијама са пријатношћу и отвореношћу према искуству (Costa, McCrae & Dye, 1991; Goldberg & Rosolack, 1994; Jackson & Gerard, 1996; Keller, 1999; Kwan, Bond & Singelis, 1997; Pullman & Allik, 2000; Robins, Tracy, Trzesniewski, Potter & Gosling, 2001), очекује се да те особине личности остваре медијаторски утицај у релацијама између родитељских стилова и самопоштовања. Поред тога, у овом истраживању су те релације проверене посебно за мајку и посебно за оца, јер су резултати ранијих истраживања сугерисали на квалитативно различите улоге очева и мајки.

Инструменти и варијабле

1. Упитник за процену интерперсоналних понашања родитеља (Interpersonal Behavior Questionnaire, IBQ; Pelletier, 2002). Оригинални упитник намењен је мерењу општег стила родитељства оба родитеља заједно, међутим, за ово истраживање је раздвојена процена за мајку и оца, тако да испитаници одговарају на исте ставке, али у корену упитника стоји *Мој отац* и *Моја мајка*. Упитник се састоји од 24 ставке за сваког родитеља у облику тврдњи на које се одговара на петостепеној скали слагања или неслагања. Упитник је намењен мерењу следећих димензија: подршка аутономији од стране оца/мајке ($\alpha = 0,74$ / $\alpha = 0,72$), подршка структури од стране оца/мајке ($\alpha = 0,61$ / $\alpha = 0,60$), подршка повезаности од стране оца/мајке ($\alpha = 0,75$ / $\alpha = 0,67$). С обзиром на високе интеркорелације између димензија, у даљим анализама коришћене су следеће димензије: подршка од стране оца ($\alpha = 0,85$), као композитни скор израчунат на основу свих стилова родитељства оца, и подршка од стране мајке ($\alpha = 0,82$), као композитни скор израчунат на основу свих стилова родитељства мајке.

2. Упитник за мерење самопоштовања (Rosenberg, 1965). Упитник се састоји од 10 ставки на које се одговара заокруживањем једног одговора на петостепеној скали (не)слагања са тврдњом. Овај упитник проверен је на домаћој популацији, мерне карактеристике су повољне ($\alpha = 0,89$), а утврђена је једнодимензиона структура (Перић и Шакан, 2015).

3. Инвентар за процену особина личности *BFI* (Big Five Inventory; John & Srivastava, 1999, адаптирала Трогрић и Васић у Trogrlić, 2009). *BFI* је коришћен за мерење особина личности према моделу Великих пет: екстраверзија ($\alpha = 0,65$), неуротицизам ($\alpha = 0,61$), савесност ($\alpha = 0,68$), пријатност ($\alpha = 0,60$) и отвореност према искуству ($\alpha = 0,60$). Инвентар се састоји од 44 ставке са петостепеном скалом уређених категорија (не)слагања за одговарање.

У статусу предикторских варијабли били су факторски скорови на димензијама стилова родитељства, критеријум је био факторски скор самопоштовања, а медијатори су били факторски скорови на димензијама особина личности.

Узорак испитаника

Укупан узорак истраживања чини 405 ученика старости од 13 до 15 година од којих је незнатно већи број женских испитаника (Табела 1). Родитељи ученика су претежно запослени и средњег образовања.

Табела 1. Опис узорка

Карактеристике	N (%)
<i>Број испитаника</i>	450
<i>Пол</i>	
М	209 (46,4%)
Ж	241 (53,6%)
<i>Узраст</i>	
13	194 (43,1%)
14	222 (49,3%)
15	33 (7,3%)
<i>Образовање оца</i>	
Непотпуна основна школа	2 (0,4%)
Основна школа	17 (3,8%)
Средња школа/гимназија	238 (52,9%)
Виша/висока	160 (35,6%)
Магистар/доктор наука	30 (6,7%)
<i>Образовање мајке</i>	
Непотпуна основна школа	2 (0,4%)
Основна школа	22 (4,9%)
Средња школа/гимназија	223 (49,6%)
Виша/висока	169 (37,6%)
Магистар/доктор наука	31 (6,9%)
<i>Радни статус оца</i>	
Запослен	387 (86%)
Повремено запослен	35 (7,8%)
Незапослен	24 (5,3%)
<i>Радни статус мајке</i>	
Запослена	319 (70,9%)
Повремено запослена	45 (10%)
Незапослена	85 (18,9%)

Ток израживања

Истраживање је спроведено током априла и маја месеца 2016. године на територији Војводине. Након добијања дозвола школа, ученици су у току редовних школских часова, уз присуство стручног сарадника или предметног наставника испуњавали упитнике у трајању од 45 минута. Учешће у истраживању је било добровољно, а свим испитаницима је гарантована анонимност. Ученици су радо приступали попуњавању упитника, те се констатује да је истраживање спроведено без већих потешкоћа.

Анализе *Њодаџака*

Ради провере особина личности као медијатора у односу између родитељских стилова и самопоштовања ученика коришћен је макро *PROCESS* из јавног домена (Hayes, 2012). Посебне предности овог програма су то што дозвољава истовремено увођење већег броја медијатора, као и то што је у њега интегрисан *bootstrapping* метод. Реузорковањем 1.000 пута, колико је омогућено у програму, с интервалом поузданости од 95%, добијају се вредности доњег и горњег интервала поверења (*LLCI* и *ULCI*) тестираног ефекта, значајног само уколико тим распоном није обухваћена нула. За анализу медијације коришћен је Модел 4 (Hayes, 2012). Утврђивани су тотални ефекти свих уведених варијабли на критеријум, директни ефекти предиктора на критеријум уз контролу медијатора, као и индиректни ефекти медијатора на критеријум. Спроведене су две анализе медијације, за сваког родитеља посебно. Као предиктори уведени су стилови родитељства, критеријум је било самопоштовање ученика, а медијатори особине личности из модела Великих пет.

Резултати истраживања

У Табели 2 приказани су резултати две медијаторске анализе. У првој су предиктори били стилови родитељства оца, медијатори особине личности, а критеријум самопоштовање ученика. У другој анализи медијатори и критеријум били су исти, а у статусу предиктора били су стилови родитељства мајке. Сви модели и директних и тоталних ефеката у обе анализе су статистички значајни.

У првом моделу, директни ефекат *Њодршке од сџране оца* износи $B = 0,14$, а тотални ефекат предиктора с медијаторима је за $0,13$ већи, те толико износи збир индиректних ефеката базичних особина личности. Готово све особине личности имају статистички значајан индиректни ефекат на критеријум, изузев неуротицизма који јесте значајан према *bootstrappingu*, али је његов износ нулти. Остали индиректни ефекти крећу се од $B = 0,03$ до $B = 0,04$. Мада је разлика изузетно мала у износима индиректних ефеката, највећи је индиректни ефекат екстраверзије.

Други модел указује на то да је тотални ефекат доприноса предиктора и медијатора заједно $B = 0,26$, *Њодршка од сџране мајке* има директни ефекат од $B = 0,13$, а медијатори односно особине личности остварују статистички значајне индиректне ефекте на критеријум и укупно износе $B = 0,13$. Као и у претходном моделу, све особине личности, осим неуротицизма, статистички су значајни медијатори. Највећи индиректни ефекат имају екстраверзија и отвореност према искуству ($B = 0,04$), затим савесност ($B = 0,03$) и пријатност ($B = 0,02$). Поредећи исте констелације медијатора и критеријума може се рећи да су остварени ефекти углавном изједначени и за *Њодршку од сџране оца* и за *Њодршку од сџране мајке*.

Табела 2. Тестирање медијаторских ефеката особина личности у релацији стилова родитељства и самопоштовања ученика

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>BC Bootstrapping 95%</i>	
				LLCI	ULCI
<i>Директни ефекти</i>					
Подршка од стране оца	.14	.04	.00	.07	.21
Модел R ²	.11		.00		
<i>Тоштални ефекти</i>					
Модел R ²	.27	.04	.00	.20	.35
<i>Индиректни ефекти</i>					
Екстраверзија	.13			.08	.19
Пријатност	.04			.01	.07
Савесност	.03			.01	.05
Неуротицизам	.03			.01	.07
Отвореност према искуству	.00			.00	.01
<i>Директни ефекти</i>					
Подршка од стране мајке	.03			.01	.07
Модел R ²	.13	.04	.00	.05	.20
<i>Тоштални ефекти</i>					
Модел R ²	.26	.04	.00	.17	.34
<i>Индиректни ефекти</i>					
Екстраверзија	.13			.08	.18
Пријатност	.04			.02	.07
Савесност	.02			.01	.05
Неуротицизам	.03			.01	.05
Отвореност према искуству	.00			-.02	.00
Отвореност према искуству	.04			.01	.08

Дискусија

Резултати досадашњих истраживања указали су на повезаност стилова родитељства и самопоштовања адолесцената, али се још увек недовољно зна о механизмима који стоје у основи тих релација. С обзиром на то да самопоштовање дели простор мерења са базичним особинама личности (Costa et al., 1991; Goldberg & Rosolack, 1994; Jackson & Gerard, 1996; Keller, 1999; Kwan et al., 1997; Pullman & Allik, 2000; Robins et al., 2001; Robins, Tracy et al., 2001) у оквиру овог истраживања испитивана је улога особина личности као медијатора у односу између стилова родитељства и самопоштовања адолесцената. Поред тога, у овом истраживању процењивани су стилови родитељства оца и мајке засебно, јер су њихове улоге препознате као квалитативно различите (Mihic i sar., 2006; Mihic i sar., 2009; Todorović, 2004).

Ради провере медијаторских ефеката особина личности између стилова родитељства и самопоштовања адолесцената, спроведене су две медијаторске анализе – у првој је проверен ефекат *подршке од сиранице оца*, а у другој ефекат *подршке од сиранице мајке*. *Подршка од сиранице оца/мајке* дефинисана је као композитни скор на основу три димензије стилова родитељства које су описане у оквиру теорије самоодређења: *подршка аутономији*, *подршка структуре* и *подршка повезаности*. У овом истраживању коришћени су композитни скорови *подршка од сиранице оца/мајке* збор високих корелација између појединачних димензија стилова родитељства. Резултати показују да су оба тестирана модела статистички значајна и да је тотални ефекат предиктора с медијаторима тек нешто већи у првом тестираном моделу за *подршку од сиранице оца* него у другом моделу за *подршку од сиранице мајке*. Индиректни ефекти су углавном изједначени у оба модела, те се може закључити да особине личности имају медијаторски ефекат у релацијама између стилова родитељства оба родитеља и самопоштовања адолесцената. Медијаторске ефекте у оба тестирана модела остварују екстраверзија, пријатност, савесност и отвореност према искуству. Од свих тестираних медијатора, једино је изостао индиректни ефекат неуротицизма, и то у оба тестирана модела. Тај ефекат је према *bootstrapping* показатељу значајан у првом моделу, међутим, износ тог ефекта је нулти. Оваква констелација медијатора показује да *подршка од сиранице оца/мајке* има већи ефекат на самопоштовање онда када су код деце изражене особине екстраверзија, пријатност, савесност и отвореност према искуству. Дакле, отвореност према другим људима, дружељубивост, активитет (карактеристике екстраверзије), поверљивост, искреност, толеранција (карактеристике пријатности), одговорност, марљивост, самодисциплина, промишљеност (карактеристике савесности) те интелектуална радозналост и интрацептивност (карактеристике отворености према искуству; Costa et al., 1991; John & Srivastava, 1999) чине склоп личности деце који су пријемчиви за прихватање *подршке од сиранице оца/мајке*. Деца описаног склопа личности имају изражене све позитивно конотиране особине личности које их чине осетљивим и отвореним за родитељске подстицаје. Четири особине личности, које имају индиректне ефекте на самопоштовање, деци омогућавају разумевање значаја упућених сугестија од родитеља, те њихово прихватање води до тога да себе виде као позитивне и вредне индивидуе.

Добијени резултати углавном су сагласни са резултатима претходних студија. У великом броју досадашњих истраживања забележени су повољни ефекти стилова родитељства као што су *подршка аутономији*, *подршка структуре* и *подршка повезаности* (Chirkov & Ryan, 2001; Downie et al., 2007; Ferguson et al., 2011; Moreau & Mageau, 2013; Mouratidis et al., 2008; Ryan & Deci, 2017; Sheldon et al., 2009; Skinner et al., 2008; Soenens & Vansteenkiste, 2005; Soenens et al., 2007; Vasquez et al., 2015; Šakan, 2017, 2018). У нашем истраживању, а на основу резултата директних ефеката које остварују *подршка од сиранице оца* и *подршка од сиранице мајке* на самопоштовање адолесцената, потврђени су такви резултати. Као друго, резултати из домена психологије личности указали су на релације између самопоштовања и особина личности као што су емоционална стабилност, екстраверзија, пријатност и отвореност према искуству (Costa et al., 1991; Goldberg & Rosolack, 1994; Jackson & Gerard, 1996; Keller, 1999; Kwan et al., 1997; Pullman & Allik, 2000; Robins et al., 2001). У нашем истраживању све особине лич-

ности из простора *Великих њеј*, изузев неуротицизма, остварују медијаторски ефекат у тестираним релацијама, и када је тестиран ефекат стилова родитељства оца и мајке. До сада су релације особина личности и самопоштовања тестиране као директне, без медијаторских ефеката, а нашим истраживањем потврђена је и медијаторска улога особина личности у релацијама стилова родитељства и самопоштовања. Као треће, у досадашњим студијама, како у страниј тако и домаћој литератури, сугерисане су квалитативно различите улоге оца и мајке у односима са децом, што се у нашем истраживању није потврдило. Наиме, у претходним истраживањима забележене су већа одсутност и дистанцираност оца те мања присност са децом (Marinković, 2005; Mihić i sar., 2006) док су наши резултати индиковали подједнаку улогу очева и мајки у остваривању самопоштовања деце. Такав резултат може бити с једне стране промена у родитељским улогама у смислу све веће изједначености улога оца и мајке у васпитању адолесцената, али и ефекат начина испитивања у нашем истраживању. Ученици који су учествовали у истраживању су истовремено одговарали на иста питања из упитника о стиливима родитељства за два родитеља, што је оставило могућност аутоматски уједначених одговора за оба родитеља. Поред тога, могуће је да код младих у адолесценцији нису још увек формирана стабилна мишљења у вези са стиливима родитељства мајки и очева, јер они родитеље посматрају као целину те понашање мајки поистовећују понашањем очева. Томе у прилог говоре и врло високе корелације између стилова родитељства, због којих су ти стилови у нашем истраживању посматрани као композитни. Истовремено испитивање стилова родитељства очева и мајки представља и једно од ограничења ове студије. Поред тога, ограничењем се сматра и коришћени инструмент за мерење стилова родитељства. Иако првенствено намењен мерењу три стила родитељства, због високих корелација међу њима, у студији су коришћени само композитни скорови на димензијама стилова родитељства, што може за последицу имати недовољно детаљно сагледавање мерених конструката.

Добијени налази могу бити корисни за стручне сараднике у школама приликом саветовања родитеља, али и непосредног рада са ученицима и наставницима. Конкретно, корисно би било организовати едукације родитеља о примени родитељских стилова *Њогршка ауџономији*, *Њогршка сџрукџури* и *Њогршка ѡвезаносџи*, јер ти стилови доприносе увећању самопоштовања младих. Добијени налази упућују да је неопходно разумети да самопоштовање може да се поспеши родитељским поступцима, али да њихови ефекти умногоме зависе од особина личности детета, односно да нису исти родитељски поступци погодни за свако дете. Код деце која имају изражене такозване позитивне особине личности, стилови родитељства *Њогршка ауџономији*, *Њогршка сџрукџури* и *Њогршка ѡвезаносџи* имаће позитивне ефекте на развој самопоштовања. Стога, психолози и педагози у школама могу да сензибилишу родитеље на посматрање дечјег самопоштовања као комплексног феномена. Наставницима који раде са адолесцентима у осетљивом развојном периоду такође је значајно појаснити механизме који стоје у основи самопоштовања. С обзиром на то да резултати наводе на значај индивидуализоване наставе, наставници ће приликом уочавања проблема са самопоштовањем код ученика, саветовањем са стручним сарадницима моћи да препознају особине личности код деце те да у складу с тим приступе детету на одговарајући начин.

Закључак

Основни закључак нашег истраживања је да су релације између стилова родитељства и самопоштовања деце сложен простор мерења и да су те релације снажније услед одређеног склопа личности деце. Родитељи применом стилова родитељства *подршка аутономији*, *подршка структуре* и *подршка повезаности* могу да поспеше развој самопоштовања адолесцената. Деца код које су изражене позитивно коантиране особине личности, као што су екстраверзија, савесност, отвореност према искуству и пријатност, прихватају сугестије родитеља те успевају да поспеше лично самопоштовање и себе перципирају као вредну индивидуу. Поред тога, резултати су указали на подједнако значајну улога очева и мајки у поспешивању самопоштовања. Добијени резултати могу имати практичне импликације у едукацији родитеља, као и у едукацији наставника у раду с децом.

Литература

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-35.
- Brophy, J. E. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34(2), 75-85.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618-635.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for Agreeableness and Conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*, 12(9), 887-898.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DeHart, T., Pelham, B. W., & Tennen, H. (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(1), 1-17.
- Downie, M., Chua, S. N., Koestner, R., Barrios, M. F., Rip, B., & M'Birkou, S. (2007). The relations of parental autonomy support to cultural internalization and well-being of immigrants and sojourners. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(3), 241-249.
- Ferguson, Y. L., Kasser, T., & Jhang, S. (2011). Differences in life satisfaction and school satisfaction among adolescents from three nations: The role of perceived autonomy support. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 649-661.
- Freud, S. (1914). *Psychopathology of everyday life*. New York: Macmillan.
- Goldberg, L. R., & Rosolack, T. K. (1994). The Big Five factor structure as an integrative framework: An empirical comparison with Eysenck's PEN model. In C. F. Halverson, G. A. Kohnstamm & R. P. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp. 7-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parental involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivation model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Hayes, A. F. (2012). PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling [White paper]. Retrieved from <http://www.afhayes.com/public/process2012.pdf>
- Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality*, 22(8), 707-724.
- Jackson, L. A., & Gerard, D. A. (1996). Diurnal types, the "Big Five" personality factors, and other personal characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11(2), 273-283.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The big five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102-138). New York/London: The Guilford Press.
- Keller, T. (1999). Images of the familiar: Individual differences and implicit leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10(4), 589-607.
- Kernis, M. H. (2005). Measuring self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning. *Journal of Personality*, 73(6), 1569-1605.
- Kodžopeljić, J., Pekić, J. i Genc, A. (2008). Relacije između vaspitnih stavova roditelja i autoritarnosti dece. *Pedagoška stvarnost*, 54(9-10), 1027-1038.
- Kwan, V. S. Y., Bond, M. H., & Singelis, T. M. (1997). Pancultural explanations for life satisfaction: Adding relationship harmony to self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(5), 1038-1051.
- Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopojmanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Marinković, L. (2005). *Uloga oca u porodici: formiranje identiteta kod adolescenata* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Martínez, I., & García, F. J. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 338-348.
- Martinez, I., Garcia, F. J., & Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100(3), 731-745.
- Mihić, I. (2010). Uključenost oca u brigu o detetu: efekti očevih iskustava iz porodice porekla i kvaliteta relacija u porodici prokreacije. *Primenjena psihologija*, 3(3), 197-222.
- Mihić, I., Zotović, M. i Petrović, J. (2006). Sociodemografske karakteristike porodice, podela posla u kući i vaspitni stolovi roditelja u porodicama na teritoriji Vojvodine. *Pedagoška stvarnost*, 52(1-2), 118-134.
- Mihić, I., Zotović, M., Petrović, J. i Avić, B. (2009). Vaspitni procesi u porodici – povezanost kvaliteta dijadnih i trijadnih odnosa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(1), 100-115.

- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16(1), 39–47.
- Moreau, E., & Mageau, G. A. (2013). Conséquences et corrélats associés au soutien de l'autonomie dans divers domaines de vie. *Psychologie française*, 58(3), 195-227.
- Mouratidis, M., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240-268.
- Pelletier, L. G. (2002). Assessing need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviours: The interpersonal behaviours questionnaire (IBQ). Unpublished manuscript.
- Petrović, J. (2007). Odnosi u porodicama u Vojvodini: Podela uloga, vaspitno ponašanje roditelja i porodična klima. U M. Zotović (ur.), *Porodice u Vojvodini: Karakteristike i funkcionalnost* (str. 23-46). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Pullmann, H., & Allik, J. (2000). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Its dimensionality, stability and personality correlates in Estonian. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 701–715.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single item measure and the Rosenberg Self-Esteem scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151–161.
- Robins, R. W., Tracy, J. L., Trzesniewski, K., Potter, J., & Gosling, S. D. (2001). Personality Correlates of Self-Esteem. *Journal of Research in Personality*, 35(4), 463–482.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2003). Why we don't need self-esteem: On fundamental needs, contingent love, and mindfulness. *Psychological Inquiry*, 14(1), 27-82.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory – Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, London: Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60(1), 49-66.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
- Sheldon, K. M., Abad, N., & Omoile, J. (2009). Testing Self-Determination Theory via Nigeria in and Indian adolescents. *Journal of Behavioral Development*, 33(5), 451–459.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.

- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., et al. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633-646.
- Šakan, D. (2017). *Činioci akademske motivacije učenika – efekti učeničke percepcije motivacionih stilova nastavnika* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet, odsek za psihologiju.
- Šakan, D. (2018). Uticaj stilova roditeljstva i motivacionih stilova nastavnika na samopoštovanje adolescenata. U J. Vranješević i B. Popov (ur), *66. Kongres psihologa Srbije "Futurizam u psihologiji – Psihologija u zoni budućeg razvoja"*, knjiga rezimea, 30.5. - 2.6.2018., Zlatibor (str. 81-82). Beograd: Društvo psihologa Srbije.
- Todorović, J. (2004). Vaspitni stilovi u porodici i stabilnost samopoštovanja adolescenata. *Psihologija*, 37(2), 183-193.
- Trogrlić, A. (2009). *Relacije sazajnog stila, kognitivnih sposobnosti i konativnih osobina*. (Doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2015). Parent autonomy support, academic achievement, and psychological functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605-644.
- Zotović, M. (2007). Socio-demografske i psihološke karakteristike porodica različitog materijalnog stanja. U M. Zotović (ur.), *Porodice u Vojvodini: Karakteristike i funkcionalnost* (str. 64-79). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

Примљено: 06.04.2018.

Коригована верзија примљена: 23.07.2018.

Прихваћено за штампу: 16.09.2018.

PERSONALITY TRAITS AS MEDIATORS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTING STYLES AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SELF-ESTEEM

Dušana Šakan

Department of Psychology,
Dr Lazar Vrkatić Faculty of Legal and Business Studies, Novi Sad, Serbia

Željka Bojanić

Department of Psychology,
Dr Lazar Vrkatić Faculty of Legal and Business Studies, Novi Sad, Serbia

Zorica Knežević

Department of Psychology,
Dr Lazar Vrkatić Faculty of Legal and Business Studies, Novi Sad, Serbia

Abstract

The results of previous studies suggest a correlation between parenting styles and adolescents' self-esteem, yet the mechanisms underlying this relationship remain insufficiently known. This study therefore aimed to examine the role of personality traits as mediators between parenting styles and adolescents' self-esteem. The sample consisted of 450 primary school students (53.6% female) aged 13 to 15, and the data was collected using the Parental Interpersonal Behavior Questionnaire, the Rosenberg Self-Esteem Scale and the BFI personality traits inventory. The predictors were paternal/maternal support, the criterion was self-esteem, and the mediators were personality traits. The results of mediation analyses indicate that all tested models of direct and indirect effects are statistically significant. Bootstrapping suggests that extraversion, conscientiousness, agreeableness and openness to experience are statistically significant mediators of the relationships tested, while neuroticism is not. The main conclusion of our study is that there is an overlap in measuring parenting styles and children's self-esteem, and that their relationship depends on children's personality. In addition, results suggest that paternal and maternal parenting styles have an almost equal effect on children's self-esteem. These findings can contribute to a better understanding of parental influences on adolescents' self-esteem, as well as provide insights that can be applied in student counseling and education.

Keywords: self-esteem, parenting styles, personality traits, adolescence.

КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ КАК МЕДИАТОРЫ СТИЛЕЙ РОДИТЕЛЬСТВА И САМОУВАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

Душана Шакан

Кафедра психологии,

Факультет права и бизнеса им. Лазара Вркатича, Нови-Сад, Сербия

Желька Боянич

Кафедра психологии, Факультет права и бизнеса им. Лазара Вркатича, Нови-Сад, Сербия

Зорица Кнежевич

Кафедра психологии, Факультет права и бизнеса им. Лазара Вркатича, Нови-Сад, Сербия

Резюме *Результаты предыдущих исследований указывают на связь стилей родительства и самоуважения подростков, но все еще недостаточно изучены механизмы, лежащие в основе этих отношений. Поэтому, целью данного исследования было изучить роль качеств личности как медиатора отношения между стилями родительства и самоуважением подростков. Исследование проведено на примере 450 учащихся основной школы (53,6% девочек) в возрасте от 13 до 15 лет, с применением Вопросника межличностных поведений родителей, Шкалы самоуважения Розенберга и Инвентаря для оценки качеств личности VFI. Предикторами были поддержка отца / матери и критерий самоуважения, а медиаторами – качества личности. Результаты медиаторного анализа показывают, что все протестированные модели прямых и косвенных воздействий статистически значимы. Индикатор начальной загрузки указывает на то, что экстраверсия, сознательность, внимательность и открытость к опыту являются статистически значимыми медиаторами исследуемых отношений, в то время как только невротизм не является таким. Основной вывод данного исследования заключается в следующем: отношения между стилями воспитания и самоуважением детей разделяют сложную область измерений; эти отношения зависят от качеств личности детей. Кроме того, результаты показывают, что влияние стилей родительства отца и матери на самоуважение детей практически одинаково. Полученные данные способствуют лучшему пониманию влияния родителей на развитие самоуважения подростков, а также могут быть полезными в практической консультативной и педагогической работе.*

Ключевые слова: *самоуважение, стили родительства, качества личности, подростковый возраст.*

ЧИНИОЦИ ПРОСОЦИЈАЛНОГ И АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА

Аид Булић¹

Одсијек за педагогију – психологију,
Филозофски факултет Универзитета у Тузли
Босна и Херцеговина

Апстракт Развијање просоцијалног и превенција агресивног понашања ученика императив су васпитног процеса у данашњој основној школи. С тим у вези поставили смо циљ истраживања који се односио на утврђивање постојања статистички значајних разлика у манифестовању просоцијалног и агресивног понашања ученика у односу на пол, доб и школски (ошћи) усјех. Узорак у нашем истраживању чинила су 303 ученика из пет основних школа са подручја града Тузле, чије су понашање процјењивали њихови учитељи и разредни наставници. Од инструментално истраживања користили смо упитник који је садржавао податке о полу, доби и школском усјеху ученика, као и скалу за процјену просоцијалног и агресивног понашања дјеце коју смо прилагодили потребама нашег истраживања. У складу са нашим хипотезама утврђено је да више просоцијалности и мање агресивности манифестују ученице у односу на ученике, односно ученици боље школског усјеха у односу на ученике слабије школског усјеха. Иако су утврђене статистички значајне разлике у просоцијалном и агресивном понашању ученика у односу на доб, те разлике су постојано суверене од оних које смо ми претпоставили. Наиме, налази су показали да су млађи ученици више просоцијални и мање агресивни од старијих ученика. Без обзира што је просоцијално понашање ученика у просјеку више изражено од агресивног у односу на пол, доб и школски усјех, утврђени налази суверени неопходности даље подстицања развоја просоцијалности (уједно и превенције агресивности) ученика, са фокусом на ученике мушког пола, ученике слабије школског усјеха и ученике предметне наставе.

Кључне речи: просоцијално понашање, агресивно понашање, пол ученика, доб ученика, школски усјех ученика.

¹ aid.bulic@untz.ba

Увод

На социјални развој дјеце (ученика) дјелују различити фактори социјалног развоја, породица, школа, медији и слично. Поред родитеља као примарних фактора социјалног развоја, дијете у школској средини ступа у различите видове интеракција са вршњацима као и са наставником/наставницама. Кроз те интеракције дијете модификује, развија или усваја и нова понашања кроз различите видове социјалног учења.

О улози школе на социјални развој ученика говоре многи аутори. Башић, Ферих и Кранжелић (Bašić, Ferić i Kranželić, 2001) истичу да је школа, односно школовање, посредник којим се дијете учи интеграцији у друштво. За дијете је полазак у школу улазак у нови свијет у којем ће усвајати одређену количину знања, али и друга знања и вјештине која ће му помагати у успјешној интеграцији у школи и у животу. Пајанта (Pianta, 1999, према Klarin, 2006) сматра да школа представља контекст развоја у којем се одвија интеракција између дјетета и наставника, који је извор развоја компетенције и који смањује утицај осталих фактора ризика у данашње дјеце. Хентинг (Henting, 1997) наводи да је школа мјесто гдје се живи, учи и стичу искуства неопходна за живот у заједници, док Поповић (Popović, 2014) сматра да је улога школе и у области учења, али и у развијању просоцијалних вјештина. Наставник као дио школе као социјалног система има могућности превенције вршњачког насиља кроз остваривање позитивне комуникације и развијање просоцијалних облика понашања кроз наставу и ваннаставне активности.

Видљиво је да се улога школе посматра највише кроз интеракције дјеце са наставником и вршњацима. Различита понашања наставника према ученицима, али и ученика међусобно могу дјеловати у два правца – у правцу подстицања просоцијалног понашања ученика, али и у правцу повећања нивоа агресивности ученика. Због тога је важно утврдити степен развијености просоцијалног и агресивног понашања ученика с обзиром на њихову доб, пол и школски успјех, како бисмо евентуално идентификовали скупине ученика на које треба усмјерити посебну пажњу и предузети потребне васпитне мјере када је реч о подстицању просоцијалности и превенцији агресивног понашања. Све то је посебно значајно имамо ли на уму да израженост просоцијалног или агресивног понашања често представља смјер будућег развоја ученика.

Просоцијално и агресивно понашање

Постоје различита одређења појма просоцијално понашање, међутим, већина дефиниција се не разликују суштински. Ајзенберг и Милер (Eisenberg & Miller, 1987) сматрају да се просоцијалност односи на вољно, намјерно понашање које има позитивне посљедице по друге, док Васта, Хајт и Милер (Vasta, Haith & Miller, 2004) сматрају да се ради о облику моралног поступања које обухвата друштвено пожељна понашања попут дијељења с другима, помагања и сарадње. Стајуб (Staub, 1978, према Krnjajić, 2002b) сматра да се ради о сваком социјалном понашању које доприноси добробити другог појединца или групе, без обзира на врсту или степен личне добити или жртве, односно са малом могућношћу реципрочне материјалне или социјалне награде.

Супротно одређењу просоцијалног понашања јесте одређење агресивног понашања као социјално неприхватљивог облика понашања. Крњајић (Krnjajić, 2002a) сматра да се под конструкт агресивног понашања убрајају све дјелатности, мисли и импулси које доводе до физичке или психичке штете учињене према једној особи или групи особа, док Жужул (Žužul, 1989) наводи да агресивност представља више или мање изражену, релативно стабилну тенденцију неког појединца да у одређеним ситуацијама реагује нападом, пријетњом или изазивањем конфликта. Затим слиједи дефиниције агресивног понашања које у свом саставном дијелу истичу *намјеру* као битно обилежје при одређивању агресивности. Тако Буит и Узелац (Bouillet i Uzelas, 2007) уз истицање намјере истичу да агресивност обухвата широк распон специфичних понашања којима је заједничко обилежје могуће наношење штете или повреде другим особама или стварима. Пехар-Жвачко (Peħar-Zvaĉko, 2000) уз намјеру за такво понашање наводи да се ради о нападу на другу особу, док Васта и сар. (Vasta et al., 2004) такође уз истицање намјере за такво понашање сматрају да се ради о сваком облику понашања који наноси повреду или уништава имовину.

Из наведених одређења просоцијалног и агресивног понашања видљиво је да се ради о потпуно супротним понашањима која су, према мишљењу аутора, (Eron & Huesman, 1984; Hicela i Sindik, 2011) негативно повезана, те да је повећање учесталости једнога понашања пропраћено смањењем учесталости другог, и обратно.

Већина истраживања до којих смо успјели доћи указују на постојање разлика у манифестовању просоцијалности и агресивности у односу на пол, доб и школски успјех.

Различити истраживачки налази говоре о постојању полних разлика у просоцијалном и агресивном понашању дјецe (предшколске и основношколске доби), односно већина мишљења различитих аутора као и налаза истраживања указује на већу просоцијалност дјевојчица у односу на дјечаке (Brebic, 2008; Bulic i Pinkas, 2016; Fabes, Carlo & Kupanoff, 1999; Grgic, Ćikeš i Ručević, 2014; Krebs, 1970, према Vlahović-Štetić, 1994; Raboteg-Šarić, 1995; Sindik i Lukačić, 2012; Zaratany, 1985, према Raboteg-Šarić, 1995), те већу агресивност дјечака у односу на дјевојчице (Brebic, 2008; Bulic i Pinkas, 2016; Keenan & Shaw, 1997; Maccoby, 1980, према Vlahović-Štetić, 1994; Vasta et al., 2004; Žužul, 1987, према Vlahović-Štetić, 1994).

Када су у питању добне разлике у просоцијалном понашању, Ајзенберг и Масен (Eisenberg & Mussen, 1989) сматрају да се повећањем старосне доби повећава и ниво просоцијалности у понашању дјецe. Налази истраживања која су потврдила претходно изнесену тезу су они до којих су и други аутори дошли (Bašić i sar., 2001; Bulic i Pinkas, 2016; Fabes et al., 1999).

Супротно претходно истакнутом, постоје истраживања која су показала да су добне разлике у просоцијалности дјецe обично видљиве у експерименталним, али не и у природним условима посматрања (Farver & Branstetter, 1994, Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman, 1983, према Vasta et al., 2004).

Посматрајући теоријске основе и налазе поменутих истраживања, за очекивати би било да се с повећањем узраста смањује агресивно понашање дјецe, посебно уколико узмемо у обзир мишљења аутора (Eron & Huesman, 1984; Hicela i Sindik, 2011) који истичу да се ради о понашањима која су негативно повезана, те да је повећање учесталости једнога понашања пропраћено смањењем учесталости другог, и обратно.

У складу са наведеним су и мишљења аутора (Масcobу, 1980, према Брајша-Џганес, 2003; Tremblay, 2000) који истичу да агресија опада с годинама, што су потврдили и истраживачки налази до којих су дошли Булић и Пинкас (Bulić i Pinkas, 2016).

За разлику од претходно поменутих аутора, Башић и сар. (Bašić i sar., 2001) дошли су до налаза да се манифестовање агресивног понашања не смањује са већом старосном доби ученика основне школе и са дужим временским периодом provedеним у школи.

Истраживачки налази других аутора до којих смо дошли указују такође на разлике у просоцијалном и агресивном понашања у односу на школски успјех ученика. Већина истраживања показала је (директно или индиректно) да у просјеку ученици са више израженим просоцијалним понашањем постижу бољи школски успјех (Bandura, Barbarnelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2012; Caprara, Barbarnelli, & Pastorelli, 2000; Chen, Rubin & Li, 1997; Shann, 1999; Wentzel, 1991), односно да ученици са мање израженим агресивним понашањем постижу бољи школски успјех (Shann, 1999).

Међутим, нису сва истраживања показала постојање разлика између просоцијалног понашања ученика и њиховог школског успјеха. Јоксимовић и Васовић (Joksimović i Vasović, 1991, према Spasenović, 2004) дошли су у испитивању ученика основних и средњих школа до налаза да се ученици различитог школског успјеха не разликују када је у питању просоцијално понашање. Аутори сматрају да се у школи потенцира знање ради знања и оцјена, а не знање које доприноси развоју личности ученика (*ibid.*).

Сва претходно наведена истраживања и мишљења различитих аутора о просоцијалном и агресивном понашању у односу на пол, доб и школски успјех представљала су основу за формулисање наших истраживачких хипотеза.

Методологија истраживања

Циљ истраживања

Испитати и утврдити постоје ли статистички значајне разлике у манифестовању просоцијалног и агресивног понашања ученика у односу на пол, доб и општи (школски) успјех ученика.

Задачи истраживања

1. Испитати постоје ли статистички значајне разлике у манифестовању просоцијалног и агресивног понашања ученика у односу на њихов пол;
2. Испитати постоје ли статистички значајне разлике у манифестовању просоцијалног и агресивног понашања ученика у односу на њихову старосну доб;
3. Испитати постоје ли статистички значајне разлике у манифестовању просоцијалног и агресивног понашања ученика у односу на остварени школски успјех.

Хипотеза истраживања

Претпостављамо да постоје статистички значајне разлике у просоцијалном и агресивном понашању у односу на пол, доб и школски успјех ученика.

Пошхишошезе исшраживања

1. Претпостављамо да постоје разлике у просоцијалном и агресивном понашању ученика у односу на пол, односно да ученице манифестују више изражено просоцијално и мање изражено агресивно понашање у односу на ученике;

2. Претпостављамо да постоје разлике у просоцијалном и агресивном понашању ученика у односу на доб, односно да старији ученици манифестују више изражено просоцијално и мање изражено агресивно понашање у односу на млађе ученике;

3. Претпостављамо да постоје разлике у просоцијалном и агресивном понашању ученика у односу на њихов школски успјех, односно да ученици који остварују бољи школски успјех манифестују више изражено просоцијално и мање изражено агресивно понашање у односу на ученике који постижу слабији школски успјех.

Узорак исшраживања

Узорак у нашем истраживању чинила су 303 ученика разредне и предметне наставе, односно ученици другог и трећег, те седмог и осмог разреда који похађају основне школе са подручја града Тузла (ОШ Миладије, ОШ Горња Тузла, ОШ Подриње, ОШ Мејдан и ОШ Јала).

Инструмент исшраживања

Инструмент се састоји од два дијела. Први дио чине питања везана за пол, доб и школски успјех ученика. Други дио инструмента чини скала за процјену агресивности и просоцијалног понашања дјецe. Аутори поменуте скале су Жужул и Влаховић-Ште-тић (Žužul i Vlahović-Štetić, 1993). Скала је намијењена испитивању просоцијалног и агресивног понашања дјецe предшколске доби, али смо је ми за потребе нашег истраживања модификовали и прилагодили дјеци школске доби. Промјене које смо начинили у инструменту односиле су се само на промјену контекста у појединим честицама супскале (предшколски контекст прилагодили смо школском контексту), док се суштински ниједна честица скале није промијенила. Тако је већина честица остала непромијењена, а у честицама у којима смо извршили мање (углавном формалне) измјене, оне су се односиле нпр. да смо умјесто термина дјецa и играчке, користили термине ученици и школски прибор. Примјери честица супскале за просоцијално понашање су: посућује свој школски прибор другим ученицима, помаже другим ученицима, саосјећа с ученицима који су кажњени, док су примјери честица скале агресивног понашања ученика: свађа се и виче на друге ученике, отима школски прибор другим ученицима, уништава школски прибор и предмете у школи. Скала се састоји од 10 дјечијих реакција за агресивно и 10 реакција за просоцијално понашање ученика. Свака реакција уобличена је у једну честицу скале, тако да се скала састоји од двадесет честица и двије супскале (парне честице односе се на агресивно, а непарне на просоцијално понашање). Задатак процјењивача је да на скали од 5 степени процјени учесталост наведеног понашања појединог ученика.

Ограничења која се постављају пред све овакве мјерне инструменте (скеле процјене) су: 1. особина која се процјењује мора имати јасну бихевиоралну манифестацију, и 2. особа која врши процјену мора довољно често бити у прилици да опажа то понашање. Како су манифестације агресивног понашања јасне и препознатљиве, а исто вриједи и за просоцијално понашање, први услов је задовољен. С обзиром на други услов, чини нам се оправданим као најпримјереније процјењиваче предложити учитеље ако су у питању ученици разредне наставе и разредне наставнике уколико се ради о ученицима предметне наставе. Наиме скеле процјена су увијек засићене специфичном погрешком процјењивача, при чему је логично претпоставити да је та погрешка мања ако процјену врше учитељи и наставници него родитељи. Учители и наставници су довољно искусни и објективни процјењивачи. Међутим у том случају треба рачунати с класичним погрешкама при процјењивању: прилагођавање критерија групи, лична једначина, хало-ефекат и слично.

На скали Прос/Аг добијају се линеарном сумацијом одговора два резултата: сума парних честица даје процјену агресивног понашања, а сума одговора на непарним честицама даје резултат на супскали просоцијалног понашања. Теоретски распон за сваку супскалу је 10–50 бодова. Поузданост супскала мјерена Алфа (Cronbach) коефицијентом износи $\alpha = 0,871$ за просоцијално, односно $\alpha = 0,924$ за агресивно понашање ученика.

Организација и шок истраживања

Истраживање о просоцијалном и агресивном понашању ученика основне школе проведено је у априлу 2018. године, у основним школама са подручја града Тузла и то: ОШ Миладије, ОШ Горња Тузла, ОШ Подриње, ОШ Мејдан и ОШ Јала.

У поменутиим школама смо извршили припреме које су се састојале од посјета школама, разговора са директором, педагогом, учитељима и наставницима, а све у циљу њиховог што бољег информисања о важности истраживања и начину његовог провођења. Учители и наставници су процјењивали просоцијално и агресивно понашање ученика за вријеме њиховог боравка у школи, а процјењивање је за нас било анонимно јер процјењивачи нису уписивали имена дјецe чије су понашање процјењивали.

За обраду података прикупљених на терену кориштен је SPSS 16 (Statistical Package of Social Sciences – for Windows).

Анализа и интерпретација резултата

Са циљем да се одговори на постављене задатке истраживања, прије употребе статистичких поступака, провјерена је подобност података за кориштење параметријских статистичких поступака. С тим у вези, утврђено је да је Колмогоров-Смирнов (Kolmogorov-Smirnov) тест, који тестира резултате између добијене и нормалне дистрибуције, статистички значајан и код просоцијалног понашања $KS(303) = 0,106$; $p < 0,001$, и код агресивног понашања ученика $KS(303) = 0,186$; $p < 0,001$. С обзиром на значајност Колмогоров-Смирнов (Kolmogorov-Smirnov) теста, у раду су кориштени непараметријски статистички поступци.

Табела 1. Дескриптивна статистика за просоцијално и агресивно понашање ученика у односу на њихов пол

Понашање ученика		N	Md	M	SD
Просоцијално понашање	Мушки	151	41	40,03	6,38
	Женски	152	44	43,53	5,44
	Укупно	303	43	41,79	6,17
Агресивно понашање	Мушки	151	18	19,51	8,24
	Женски	152	12	13,99	5,43
	Укупно	303	14	16,73	7,49

Легенда: N – број испитаника; Md – медијан; M – аритметичка средина; SD – девијација.

Представљени налази (Табела 1) указују на чињеницу да испитане ученице у просјеку испољавају више просоцијално и мање агресивно понашање него испитани ученици, док испитани ученици испољавају више агресивног и мање просоцијалног понашања у односу на испитане ученице основних школа. О статистичкој значајности добивених налаза говори Ман-Витнеј (Mann-Whitney) тест ($U = 7706,5$; $Z = -4,953$; $p < 0,001$) за просоцијално понашање у односу на пол ученика, те Ман-Витнеј (Mann-Whitney) тест ($U = 6315,0$; $Z = -6,803$; $p < 0,001$) за агресивно понашање у односу на пол ученика. Величина утицаја за полне разлике у просоцијалном понашању је $r = 0,28$ док је за агресивно понашање $r = 0,39$.

Утврђени истраживачки налази у складу су са теоријским поставкама и истраживачким налазима аутора (Brebić, 2008; Bulić i Pinkas, 2016; Fabes et al., 1999; Grgić i sar., 2014; Keenan & Shaw, 1997; Krebs, 1970, према Vlahović-Štetić, 1994; Maccoby, 1980, према Vlahović-Štetić, 1994; Raboteg-Šarić, 1995; Sindik i Lukačić, 2012; Vasta et al., 2004; Zabatany, 1985, према Raboteg-Šarić, 1995; Žužul, 1987, према Vlahović-Štetić, 1994) и недвосмислено иду у прилог потврђивању наше прве потхипотезе хипотезе о постојању статистички значајних полних разлика у испољавању просоцијалног и агресивног понашања ученика основних школа.

Утврђене полне разлике ученика у испољавању просоцијалног и агресивног понашања ученика основних школа могу се објаснити на основу теорије социјализације. Неки аутори (Maccoby, 1980, Schaffer, 2000, оба према Brajša-Žganec, 2003) сматрају да посебан значај имају родитељи и друге особе из околине, које се на различите начине понашају према дјецацима и дјевојчицама те имају различита очекивања од њих. Док се код дјечака агресивно понашање често сматра допуштеним, дотле се код дјевојчица подстиче просоцијално понашање и не одобрава се агресивност. Работег-Шарић (Raboteg-Šarić, 1995) наводи да је емпатија медијатор алтруистичног (просоцијалног) понашања, те истиче да је већа емпатија у складу са улогом женског пола. Она сматра да се полне разлике у емпатији такође могу објаснити процесом социјализације улога пола.

Педагошки значај истраживачких налаза до који смо дошли огледа се у чињеници да ученици представљају више ризичну групу за развој агресивног понашања и других негативних посљедица које такво понашање може узроковати у односу на ученице основних школа. Најбољи начин превенције агресивног понашања јесте подстицање развоја социјалних вјештина, односно просоцијалног понашања ученика, те би стога

ученици (дјечаци) требало да представљају групу на коју је потребно ставити посебан фокус када је у питању подстицање социјалних вјештина у школи.

Међутим, узимајући у обзир утврђене налазе истраживања и њихово објашњење, не можемо да не учимо одговорност одраслих, прије свега родитеља, али и наставника у основним школама. У оквиру социјализацијског процеса различита понашања према дјечи с обзиром на пол почињу у породици, али сигурно је да се таква понашања настављају у школи или барем наставници недовољно чине како би се посљедице погрешних васпитних поступака из породице исправиле у периоду школовања дјеце. У складу с истакнутим је и промишљање које износи Марш (Marsh, 1994), који истиче како су школе склоне да захтијевају понашања ученика с обзиром на њихов пол путем службеног и скривеног курикулума.

Стога сматрамо да би требало да наставници дјелују на развој просоцијалности ученика, али би упоредо требало да путем различитих облика сарадње са родитељима дјелују на едуковање родитеља о (не)исправности васпитних поступака према дјечи у односу на њихов пол. Указујући родитељима на нужност отпора према полним стереотипима у васпитању дјеце можемо очекивати праве васпитне резултате у погледу превенције агресивног кроз подстицање просоцијалног понашања ученика без обзира на њихов пол.

Табела 2. Дескриптивна статистика за просоцијално и агресивно понашање ученика у односу на њихову доб

Понашање ученика у односу на доб		N	Md	M	SD
Просоцијално понашање	Разредна настава	180	44	42,47	6,12
	Предметна настава	123	42	40,78	6,13
	Укупно	303	43	41,79	6,17
Агресивно понашање	Разредна настава	180	13	16,14	7,39
	Предметна настава	123	15	17,59	7,57
	Укупно	303	14	16,73	7,49

Легенда: N – број испитаника; Md – медијан; M – аритметичка средина; SD – стандардна девијација.

Саставни дио нашег истраживања било је утврђивање (не)постојања статистички значајних разлика у манифестовању просоцијалног и агресивног понашања ученика разредне и предметне наставе. Нашу претпоставку о постојању статистички значајних разлика у просоцијалном и агресивном понашању ученика основних школа у односу на њихову доб засновали смо на истраживачким налазима других аутора, али и чињеници да су социјалне вјештине које чине просоцијално понашање резултат учења, те да се старији ученици налазе на вишем нивоу когнитивног развоја што им омогућава боље разумијевање позиције других. Такође, старији ученици су дужи временски период под утицајем школе као институције чији је један од основних задатака дјеловање на социјални развој дјеце кроз усвајање социјално пожељних понашања. На основу претходно истакнутог претпоставили смо да су старији ученици више просоцијални и мање агресивни од млађих ученика.

На основу представљених истраживачких налаза (Табела 2) можемо уочити да вриједности медијана и аритметичких средина за просоцијално понашање нису више

изражене код старијих ученика, као и да вриједности медијана и аритметичких средина за агресивно понашање нису мање изражене код старијих ученика, већ потпуно супротно. Иако је Ман-Витнеј (Mann-Whitney) тест показао постојање статистичких разлика како у просоцијалном ($U = 9056,5$; $Z = -2,694$; $p = 0,007$) тако и у агресивном понашању ученика ($U = 9152,5$; $Z = -2,573$; $p = 0,01$) у односу на њихову доб, наша друга потхипотеза је одбачена јер су утврђене разлике потпуно супротне од оних које смо ми претпоставили. Наиме, налази су показали да су ученици разредне наставе (млађи) више просоцијални и мање агресивни од ученика предметне наставе (старијих), што је потпуно супротно нашој другој потхипотези. Утврђена јачина утицаја за просоцијално понашање у односу на доб је $r = 0,155$, док је за агресивно понашање $r = 0,148$.

Овакви налази добивени за просоцијално понашање нису у складу са истраживањима већине други аутора (Bulić i Pinkas, 2016; Bašić i sar., 2001; Eisenberg & Mussen, 1989; Fabes et al., 1999), али су у складу са истраживачким налазима до којих је дошла Малкић Аличковић (Malkić Aličković, 2017). Поменути ауторица дошла је до истраживачких налаза који кажу да ученици предметне наставе у основној школи имају ниже развијене социјалне вјештине него ученици разредне наставе. Објашњење оваквих истраживачких налаза које износи Малкић Аличковић (Malkić Aličković, 2017), а које се може примијенити и на наше налазе истраживања, проистиче из специфичности организације наставе (разредна и предметна) као и развојних специфичности ученика различите доби. Ученици разредне наставе већину времена у настави проводе са једним наставником (учитељем) којег доживљавају као другог родитеља и чије мишљење им је веома битно. У таквој атмосфери развијају се приснији односи засновани на повјерењу између ученика и учитеља, што омогућава учитељу да снажније васпитно дјелује на ученике подстичући њихов социјални развој, то јест социјално пожељна понашања (просоцијално понашање).

С друге стране, ученици који похађају предметну наставу су у периоду ране адолесценције када је утицај вршњака на њихово понашање посебно истакнут (Lacković-Grgin, 2005), те настоје ускладити очекивања родитеља, наставника и вршњака. Из тог разлога Малкић Аличковић (Malkić Aličković, 2017) истиче да у том усклађивању различитих очекивања и тражења исправног може настати конфузија која омета исказивање социјалних вјештина које посједују.

Налази које смо утврдили за агресивно понашање ученика у односу на њихову доб у супротности су са налазима до којих су дошли (Massoby, 1980, према Brajša-Žganec, 2003; Tremblay, 2000), али су у складу са налазима до којих су дошле Башић и сар. (Bašić i sar., 2001). Овакви налази нису неочекивани узмемо ли у обзир објашњење односа између просоцијалног и агресивног понашања (Eron & Huesman, 1984; Nicela i Sindik, 2011). Ерон, Хаусман, Хицела и Синдик сматрају да се ради о понашањима која су негативно повезана, те да је повећање учесталости једнога понашања пропраћено смањењем учесталости другог, и обратно. На основу тога можемо рећи да објашњење које смо навели за вишу просоцијалност ученика разредне наставе у односу на ученике предметне наставе јесте уједно и објашњење налаза који указује на мање изражену агресивност млађих у односу на старије ученике. Поменутом објашњењу можемо додати и чињеницу коју истиче Фурлан (Furlan, 1985), а то је да се ученици предметне

наставе налазе у развојном периоду који карактерише већа емоционалност, нестабилност осјећаја и расположења, тежа контрола емоција те честе и нагле провале смијеха, љутње и бијеса. Оваква понашања вјероватно доприносе томе да се ученици предметне наставе доживљавају као више агресивни (тине и мање просоцијални) у односу на ученике разредне наставе.

Такође, ученици завршних разреда предметне наставе су вјероватно оптерећени великим бројем наставних предмета и наставним садржајима које треба усвојити. Додамо ли томе честе испите, могуће је да се васпитни процес углавном своди на когнитивну компоненту, док се социјална компонента запоставља. То може бити један од узрока што се просоцијалност не повећава и агресивност не смањује током периода основног школовања.

Педагошки значај добивених налаза огледа се у чињеници да се улога школе као фактора социјалног развоја ученика мијења, односно да школа не дјелује довољно као фактор социјалног развоја ученика, то јест не подстиче довољно социјално пожељна понашања. То може бити резултат чињенице да је данашња школа још увијек претежно „когнитивистичка“ и што занемарује развој социоемоционалних вјештина ученика. Потврду наведеног налазимо и у мишљењу које износи Опић (Орић, 2010), који сматра да се данашњим школама превише пажње посвећује усвајању знања, на штету развоја социјалне компетентности дјецe. Пред ученике и школу се постављају све већи захтјеви које треба задовољити, те у недостатку времена за реализацију образовних задатака наставе запоставља се развој социјалне компетенције дјецe (чији саставни дио чини просоцијално понашање). Разлог може бити и у чињеници коју истиче Валковић (Valković, 2016), а то је да медији све више преузимају улогу традиционалних институција социјалног развоја као што је школа или породица. У прилог овоме иду и истраживачки налази до којих су дошли Којн и сар. (Coyne et al., 2018) који наводе да изложеност дјецe просоцијалним медијима доводи до вишег нивоа просоцијалности и емпатије дјецe, као и смањеној агресивности дјецe.

Без обзира који од наведених узрока имају већи утицај на измијењену улогу школе, као неопходност се намеће потреба да школа, односно наставник подстичу развој просоцијалног понашања ученика, чиме се првенира агресивно понашање ученика. То се може постићи на различите начине, а неке од начина истиче Опић (Орић, 2010). Он наводи облике активности и начине реализације подстицања просоцијалног понашања као саставног дијела социјалне компетентности ученика, а то су: помагање између ученика истог разреда (помагање у учењу, писању задаћа, рад на пројектима и слично), помагање у раду и организацији школе (помагање ученицима паралелних разреда, хуманитарне и еко-акције на нивоу школе, уређење школске околине и слично), те помагање на нивоу породице и локалне заједнице (помагање у учењу браћи и сестрама, поспремање куће, помагање родитељима, укључивање у активности од интереса за заједницу).

Један од задатака истраживања био је утврдити постојање евентуалних разлика у просоцијалном и агресивном понашању ученика у односу на њихов школски успјех. У нашем истраживању обухваћена су 184 (60,73%) ученика одличног школског успјеха, 72 (23,76%) ученика са врло добрим успјехом, те 47 (15,51%) ученика са добрим или недовољним школским успјехом. С обзиром на то да смо у категорији ученика

са недовољним школским успјехом имали веома мали број процијењених ученика, одлучили смо да све ученике (доброг и недовољног школског успјеха) уврстимо у једну категорију, како закључак о евентуалних разликама не бисмо изводили на малом подзоруку. Као оправдање за овакво груписање може се навести и чињеница да ученици недовољног успјеха чине ону категорију ученика која има једну или двије слабе оцјене из одређених наставних предмета. Ипак, без обзира на ову чињеницу, просјек ученика који имају слабе оцјене био је већи од 2,50, што их према просјеку уврштава у категорију ученика доброг школског успјеха.

Табела 3. Дескриптивна статистика за просоцијално и агресивно понашање ученика у односу на школски успјех

Понашање ученика		N	Md	M	SD
Просоцијално понашање	Недовољни и добри	47	40	39,09	5,68
	Врло добри	72	43	41,93	5,99
	Одлични	184	44	42,42	6,21
	Укупно	303	43	41,79	6,17
Агресивно понашање	Недовољни и добри	47	16	19,26	8,67
	Врло добри	72	14,5	17,51	7,56
	Одлични	184	13	15,78	6,98
	Укупно	303	14	16,73	7,49

Легенда: N – број испитаника; Md – медијан; M – аритметичка средина; SD – стандардна девијација.

Представљени налази (Табела 3) показују да ученици основних школа који постижу бољи школски успјех у просјеку имају више изражено просоцијално и мање изражено агресивно понашање од ученика који постижу слабији школски успјех. О значајности наведених разлика говори Краскол-Волис (Kruskal-Wallis) тест како за просоцијално понашање у односу на школски успјех $\chi^2(3) = 14,56$; $p = 0,002$ тако и за агресивно понашање у односу на школски успјех $\chi^2(3) = 11,37$; $p = 0,01$.

Претходно наведени налази у складу су са налазима до којих су дошли Бандура и сар., Буљубашић-Кузмановић и Ботић, те Шан и Венцел (Bandura et al., 1996; Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2012; Shann, 1999; Wentzel, 1991), док нису у складу са налазима до којих су дошли Јоксимовић и Васовић (Joksimović i Vasović, 1991, према Spasenović, 2004).

Добијени налази потврђују нашу трећу потхипотезу јер смо утврдили постојање статистички значајних разлика у манифестовању просоцијалног и агресивног понашања ученика у односу на њихов школски (општи) успјех који су остварили на полугодишту.

Објашњење за овакве налазе можемо наћи у чињеници да ученици који имају израженије просоцијално понашање (тима и мање изражено агресивно понашање), имају бољу способност уживљавања у позицију других, разумијевање потреба других и спремнији су за сарадњу и комуникацију у интеракцијама у школи (са наставницима и ученицима). То посебно долази до изражаја у наставним областима гдје је потребно преузимање улоге другог и разумијевање социјалних односа, али и у чињеници да поменута понашања позитивно вреднују наставници, што се вјероватно одражава и на саме школске оцјене којима наставници процјењују ученичка постигнућа из појединих наставних предмета.

Такође, више изражено просоцијално понашање ученика омогућава успостављање квалитетније социјалне интеракције с особама из окружења, што се, према Опићу (Орић, 2010), позитивно одражава на когнитивни развој дјетета, који је важан фактор у постизању школског успјеха ученика.

Педагошки значај налаза до којих смо дошли указује на потребу и неопходност да школа, односно наставници подстичу развој социјалних вјештина као саставних дијелова просоцијалног понашања ученика, јер ће на тај начин ученици остваривати и бољи школски успјех, односно школа ће кроз подстицање социјалног развоја ученика истовремено подстицати и друге аспекте развоја, посебно когнитивни. Наведено се може реализирати кроз организовање посебних програма развоја социјалне компетентности ученика, али се свакако може остваривати и кроз форме наставног рада које подразумевају заједнички рад ученика на различитим задацима, сарадњу, дијелење, помагање и слично.

Закључак

На основу налаза истраживања до којих смо дошли на нашем истраживачком узорку, можемо закључити да:

1. Ученице манифестују више просоцијалности и мање агресивности у односу на ученике основне школе;
2. Млађи ученици (разредна настава) манифестују више просоцијалности и мање агресивности у односу на старије ученика (предметна настава);
3. Ученици бољег школског успјеха манифестују више просоцијалности и мање агресивности у односу на ученике са нижим (слабијим) школским успјехом.

Наведени закључци потврђују нашу прву и трећу истраживачку хипотезу, док не потврђују (одбацују) другу хипотезу нашег истраживања. Без обзира што је просоцијално понашање у просјеку више изражено од агресивног у односу на пол, доб и школски успјех, налази истраживања до којих смо дошли указују на потребу посвећивања веће пажње развоју просоцијалног понашања ученика у школи као најбољем начину превенције агресивности ученика. У подстицању просоцијалности ученика посебну пажњу потребно је усмјерити на ученике мушког пола, старије ученике (предметна настава) и ученике слабијег школског успјеха, јер су налази показали да поменути категорије имају више изражено агресивно понашање. Развој просоцијалности ученика треба посматрати као примарни задатак данашње основне школе, а не као успутно стицање знања која нису практично употребљива у свакодневном животу. Подстицањем просоцијалности ученика кроз период школовања, школа ће вјероватно доприносити превенцији агресивности ученика, бољем школском успјеху ученика, дјеловаће позитивно на друге аспекте развоја ученика, те боље функционисање ученика у друштву уопште. Такође, школа треба да усмјери пажњу и на отклањање полних стереотипа и предрасуда у васпитним поступцима родитеља или наставника као могућим узрочницима полних разлика у просоцијалном и агресивном понашању ученика.

Као ограничавајући фактор нашег истраживања истичемо чињеницу да су понашања ученика процјењивали различити наставници (учитељи и разредни наставници), те стога треба рачунати на класичне грешке при процјењивању: прилагођавање критерија групе,

лична једначина, хало-ефекат и слично. У будућим истраживањима добро би било провјерити просоцијално и агресивно понашање ученика користећи и друге истраживачке методе, али и покушати испитати улогу других фактора социјалног развоја, прије свега медија и вршњака, на манифестовање просоцијалног и агресивног понашања ученика.

Литература

- Bandura, A., Barbarnelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaced impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206–1222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x>
- Bašić, J., Ferić, M. i Kranželić, V. (2001). *Od primarne prevencije do ranih intervencija*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: Emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada slap.
- Brebić, Z. (2008). Neke komponente emocionalne inteligencije, školski uspjeh, prosocijalno i агресивно понашање ученика у примарном образовању. *Napredak*, 149(3), 296-311.
- Bulić, A., & Pinkas, G. (2016). The manifestation of prosocial and aggressive behavior of preschool children depending on sex and age. *Human*, 6(2), 36-45.
- Buljubašić Kuzmanović, V. i Botić, T. (2012). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod ученика основне школе. *Život i škola*, 27(1), 38-54.
- Caprara, G. V., Barbarnelli, C., & Pastorelli, C. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302–306.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology*, 33(3), 518-525.
- Coyne, S. M., Padilla-Walker, L. M., Holmgren, H. G., Davis, E. J., Collier, K. M., Memmott-Elison, M. K., & Hawkins, A. J. (2018). A meta-analysis of prosocial media on prosocial behavior, aggression, and emphatic concern: A multidimensional approach. *Developmental Psychology*, 54(2), 331-347. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000412>
- Eisenberg, N., & Miller, P. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eron, L. D., & Huesmann, L. R. (1984). The relation of the prosocial behavior to the development of aggression and psychopathology. *Aggressive behavior*, 10 (3), 201-211. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1984\)10:3<201::AID-AB2480100304>3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1984)10:3<201::AID-AB2480100304>3.0.CO;2-S)
- Fabes, R. A., Carlo, G., & Kupanoff, K. (1999). Early Adolescence and Prosocial/Moral behavior: The role of individual processes. *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/0272431699019001001>
- Furlan, I. (1985). *Čovjekov psihički razvoj: uvod u razvojnu psihologiju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Grgić, N., Babić Čikeš, A. i Ručević, S. (2014). Emocionalna inteligencija, агресивно i просоцијално понашање ученика ране adolescentske dobi. *Život i škola*, 32(2), 43-60.
- Henting, H. V. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa.

- Hicela, I. i Sindik, J. (2011). Razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece predškolske dobi, ovisno o učestalosti djetetove interakcije s lutkom. *Paediatrica Croatica*, 55(1), 27-33.
- Keenan, K., & Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls early problem behavior. *Psychological Bulletin*, 121(1), 95-113.
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Krnjajić, S. (2007a). Agresivno ponašanje učenika. U: O. Knežević-Florić (ur.). *Osnove socijalne pedagogije* (str. 152-171). Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Krnjajić, S. (2007b). Podsticanje prosocijalnog ponašanja učenika. U: O. Knežević-Florić (ur.). *Osnove socijalne pedagogije* (str. 211-233). Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Lacković Grgin, K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Malkić Aličković, A. (2017). Ispitivanje socijalnih vještina učenika osnovnoškolske dobi u odnosu na dob i spol. *Školski vijesnik*, 66(3), 379-400.
- Marsh, C. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Opić, S. (2010). Mogući program razvoja socijalne kompetencije učenika u primarnom obrazovanju. *Pedagogijaska istraživanja*, 7(2), 219-230.
- Pehar-Zvačko, L. (2000). *Oduzeto djetinjstvo*. Zenica: Dom štampe.
- Popović, D. R. (2014). Prevencija vršnjačkog nasilja u školskom sistemu. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 27(1), 74-83.
- Raboteg-Šarić, Z. (1995). *Psihologija altruizma*. Zagreb: Alinea.
- Shann, M. H. (1999). Academic and a culture of caring: the relationship between school achievement and prosocial and antisocial behaviors in four urban middle schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 390-413.
- Sindik, J. i Lukačić, L. (2012). Razvijanje socijalne kompetencije kod djece predškolske dobi-primjena skale procjene, *Naša škola*, 59(229), 29-50.
- Spasenović, V. (2004). Prosocijalno ponašanje i školsko postignuće učenika. *Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*, 36, 131-150.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Valković, J. (2016). Utjecaj medija na socijalizaciju. *Riječki teološki časopis*, 24(1), 99-116.
- Vasta, R., Haith, M., & Miller, S. (2004). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vlahović-Štetić, V. (1994). *Priručnik za skalu za procjenu agresivnog i prosocijalnog ponašanja kod djece*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Wentzel, K. Ri. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066-1078.
- Žužul, M. (1989). *Agresivno ponašanje: psihologijska analiza*. Zagreb: RZ RK SSOH.
- Žužul, M. i Vlahović-Štetić, V. (1993). *Skala za procjenu agresivnog i prosocijalnog ponašanja kod djece*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Примљено: 29.06.2018.

Коригована верзија примљена: 13.10.2018.

Прихваћено за штампу: 01.11.2018.

FACTORS OF PROSOCIAL AND AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Aid Bulić

Department of Pedagogy-Psychology,
Faculty of Philosophy, University of Tuzla, Bosnia and Herzegovina

Abstract *The development of prosocial behavior and prevention of aggressive behavior in students are imperatives of the primary education process in today's primary schools. Consequently, our research aimed to establish whether there are statistically significant differences in prosocial and aggressive behavior based on gender, age and overall academic performance. Our sample consisted of 303 students of five primary schools in the city of Tuzla, whose behavior was evaluated by their class teachers, including homeroom teachers. The research instruments used were a questionnaire to elicit data on gender, age and academic performance based on average grades achieved across different subjects, and a scale for assessing prosocial and aggressive behavior in students, which we adapted to our research needs. In accordance with our hypotheses, it was found that higher levels of prosocial behavior and lower levels of aggression were displayed by female students, as well as by students with higher academic performance relative to students with lower academic performance. Although statistically significant age differences in students' prosocial and aggressive behavior were also observed, these differences contradicted our hypothesis. Namely, our findings indicated that younger students are more prosocial and less aggressive than older students. Even though prosocial behavior is, on average, more prevalent than aggressive behavior among students of both genders and of all ages and levels of academic performance, our findings suggest that the development of prosocial behavior (and, at the same time, prevention of aggression) among students should be further promoted, with a particular focus on male students, students with lower academic performance and students in higher grades (5-8) of primary school.*

Keywords: *prosocial behavior, aggressive behavior, students' gender, students' age, students' academic performance.*

ФАКТОРЫ ПРОСОЦИАЛЬНОГО И АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНИКОВ ОСНОВНЫХ ШКОЛ

Аид Булич

Кафедра педагогики-психологии,
Философский факультет Университета в Тузле, Босния и Герцеговина

Резюме *Развитие просоциального и предотвращение агрессивного поведения учащихся является обязательным условием образовательного процесса в современной восьмилетней школе. В связи с этим, целью данного исследования было определить статистически значимые различия в проявлении просоциального и агрессивного поведения учащихся в зависимости от пола, возраста и школьного (общего) успеха. В исследовании приняли участие 303 ученика из пяти основных школ города Тузла, чье поведение было оценено их*

учителями и классными руководителями. В качестве инструментов исследования использованы анкета, содержащая информацию о поле ученика, его возрасте и школьной успеваемости, а также Шкала оценки просоциального и агрессивного поведения детей, которая была адаптирована к потребностям данного исследования. В соответствии с нашей гипотезой установлено, что девочки проявляют большую просоциальность и меньшую агрессивность по сравнению с мальчиками, а также ученики с лучшим школьным успехом, по сравнению с учениками с худшим школьным успехом. Хотя обнаружена статистически значимая разница в просоциальном и агрессивном поведении учащихся в зависимости от возраста, эта разница полностью противоположна нашей гипотезе. А именно, результаты показали, что школьники младшего возраста более просоциальны и менее агрессивны, чем старшего возраста. Несмотря на то, что просоциальное поведение учащихся в основном более выражено, чем агрессивное по всем исследуемым пунктам, полученные результаты свидетельствуют о необходимости дальнейшего поощрения развития просоциальности (а также предотвращения агрессии) у учащихся с уделением особого внимания учащимся мужского пола, менее успешным в учебе ученикам и ученикам старших классов.

Ключевые слова: просоциальное поведение, агрессивное поведение, пол учеников, возраст учеников, школьные достижения учеников.

ЗАСТУПЉЕНОСТ РАЗЛИЧИТИХ ОБЛИКА РАДА У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ КОЈУ ПОХАЂАЈУ УЧЕНИЦИ СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА

Саша Степановић¹
Основна школа „Младост“,
Београд, Србија

Апстракт Облици рада представљају регуларне токе наставног процеса и зато често побуђују истраживачку пажњу. Циљ овог рада био је да се испита заступљеност различитих облика рада (фронтални, групни и индивидуални) у инклузивној настави коју похађају ученици са сензорним сметњама. Узорак је чинило 16 основних школа које се налазе на територији Републике Србије у којима се образују ученици са сензорним сметњама (оштећење вида и оштећење слуха: N=69). За прикупљање података о заступљености различитих облика рада коришћено је систематско посматрање, и то на 382 часа који су реализовани у шестом и седмом разреду основних школа. Резултати су показали да је у две трећине посматраних часова превалентна употреба фронталног облика рада (67,7%). У знатно мањој мери је присутан индивидуални облик (22,6%), док се групном облику и раду у пару најређе присујавало (1,7% и 1,3%). Настава у којој је центар наставник и даље је заступљена у школама, а самим тим и доминантна употреба фронталног облика рада. Узевши у обзир карактеристике и циљеве инклузивног образовања, као и чињеницу да ученицима са сензорним сметњама социјални ангажман кроз рад може бити корисан на више нивоа, фронтални облик по себи није довољан за ефикасни наставни процес. Због економичности и у раду, фронтални облик је ипак неопходно коришћени у једнакој мери као и индивидуални и групни облик рада у свим фазама наставног часа.

Кључне речи: облици наставног рада, инклузија, ученици са сензорним сметњама, фронтални облик рада, групни облик рада, индивидуални облик рада.

Увод

Под наставним облицима рада подразумевају се дидактичке стратегије комуникације ученика и наставника које омогућавају и олакшавају процес учења (Pranjić, 2005). У српској педагошкој литератури облици рада се најчешће деле према активности и

¹ salenono86@gmail.com

броју ученика са којима се током наставе ради. То су: фронтални облик, групни облик (у који спадају и рад у пару и тимски рад) и индивидуални облик рада. То је само једна од бројних класификација (видети Meyer, 2002).

Фронтални облик рада (наставничково излагање према коме се оријентишу ученици) постао је доминантан и општеприсутан у школству увођењем Коменсковог разредно-часовног система у систем масовног школства (Sadler, 2014). Иако је фронтални облик најбоље одговарао тадашњим образовно-васпитним циљевима, савремено образовање које наглашава инклузију као принцип и функционална, применљива знања и вештине као исход не може опстати на превалентном коришћењу једног облика рада чији је најактивнији агент наставник. Напротив, балансирана употреба различитих облика рада које у центар постављају онога који учи може допринети квалитету конструкције знања и односима у учионици (Lewis & Norwich, 2005). Другим речима, у одговору на захтеве модерног образовања које инклузију поставља као педагошки идеал, расподела и организација наставног рада се посматра као један од најважнијих елемената ефикасне наставе. Комбинација наставних облика која приступ знању чини разноврсним и активира сваког ученика у инклузивној настави омогућава ученицима са сметњама или инвалидитетом равноправну социјалну партиципацију и стимулише их да у потпуности испуне своје потенцијале. Када је реч о ученицима са сензорним сметњама, због природе самих оштећења, неопходно је обезбедити низ срединских предуслова као вид подршке. Тачније, окружење мора ићи у сусрет деци са сметњама или инвалидитетом, што поред прилагођених, разноврсних наставних облика, подразумева и креирање посебних планова и програма рада, отклањање архитектонских и других баријера, употребу различитих помагала и посебне начина евалуације успешности (Jablan, Stanimirov i Grbović, 2009; Mitchell, 2008). Ученици са сензорним сметњама који не могу да прате или да буду адекватно укључени у наставу, који нису обухваћени дизајном наставног процеса могу знатно заостати у постигнућима. Последице, њихова мотивација, социјалност и самоефикасност може знатно да опадне. Укратко, у образовању ученика са сензорним оштећењима треба радити на оптималном развоју њихове личности и потенцијала (Hrnjica, 1997).

Фронтални облик рада односи се на наставничково излагање, тј. предавање које ученици слушају, гледају и памте (Radović, 2015; Ruić, 2006) и доминантно је заступљен у нашој педагошкој пракси (Buljubašić Kuzmanović i Petrović, 2014; Ivić, 2016; Markić, 2014). Наставници користе овај облик када уводе све ученике у ново градиво, када резимирају старо, и када је детаљно појашњавање чињеница и изведених закључака неопходно. Најзначајнија предност фронталног облика је његова економичност: сви ученици симултано добијају информације (Jurčić, 2012). У погледу доступног времена и под условом да је спроведен исправно, фронтални облик се може показати врло ефикасним, с обзиром на то да је неизбежан у настави (Bligh, 1998). Шта значи „исправно спроведен“? Богнар и Крагуљ (2010) су сугерисали да су важни дикција, јачина и разумљивост говора, прилагођеност материјала узрасту ученичке групе, демонстрација реченог, мотивисање ученика и излагање сопственог мишљења. У раду с ученицима са сензорним оштећењима параметри правилне употребе фронталног облика изискују додатну пажњу. Глумим и наглумим ученицима је потребно додатно

наглашавање, гласнији говор, статични положај, додатне технике у раду попут драматизације, мултимедијална подршка и провера разумевања (Kovačević i Radovanović, 2006). Карактеристике говора наставника су такође важне за ученике с оштећењем вида, као и приступ помагалима у виду Брајевог писма или других објеката с рељефом које детету омогућавају да прати излагање (Suzić, 2008).

Највећа слабост фронталног облика је *једносмерносћ* релације наставник–ученик (Terhart, 2001). Природа овакве релације игнорише интерактивну, социјалну природу учења (Rowland, 1987) и може осиромашити читаву мрежу комуникације у одељењу. Из тог разлога потребно је ограничити употребу овог облика. Додатно, фронтална настава се прилагођава ученичком *џроџоџиџу*, што често није подесно за хетерогену структуру једног инклузивног одељења. Сумарно, негативне последице асиметричне употребе фронталног облика рада су ригидност и нефлексибилност наставног процеса, међусобно дистанцирање ученика и наставника од њих. Ученици са сметњама вида и слуха који су претерано изложени фронталној настави немају много прилика за дружење и сарадничко учење. Ризик неумерене и неприкладне употребе фронталног облика у настави с ученицима са сензорним оштећењима односи се на задржавање у прелажењу материјала, погрешно разумевање, или потпуну немогућност праћења наставе (Lazor, Marković i Nikolić, 2008).

Групни облик рад укључује директну, двосмерну интеракцију између свих учесника у настави, што се постиже дељењем у мање или веће радне групе или организовањем групне дискусије. У раду у пару ученици који имају заједнички задатак сарађују и нужно се прилагођавају једно другом. То значи да имају увид у сопствене и туђе јаке стране и слабости и да могу да разумеју како да их искористе као ресурсе релевантне за задати проблем. Поред тога, рад у пару служи и као припрема за рад у већим групама (Mattes, 2007). Кад је реч о тимском раду, неопходне су сарадња и координација доступним материјалима и временом међу групом ученика са подељеним улогама и заједничким циљем. У свим видовима групног рада активирају се когнитивни процеси – ученици су активни агенти у конструкцији знања. Литература је изнедрила велики број радова који доказују позитивне ефекте групног облика: ученици постају самосталнији, одговорнији, креативнији и самопоузданији (Dean, 2000), уче се поштовању индивидуалних разлика које подстиче емпатију (Gerard & Miller, 1975; Gödek, 2004), стварање пријатељства (Buysse, Goldman, & Skinner, 2003) и развија позитивне ставове према социјалној хетерогености (Johnson, Johnson, Johnson, & Andersen, 1976). Кроз групни рад ученици брже и ефикасније утврђују разна знања и вештине (Slavin, 1987), од којих се највише развијају социјалне вештине (Hallam, Ireson, & Davies, 2013). Дакле, кооперација при захтевима наставе има јак позитиван утицај на вршњачке односе – бенефити укључивања ученика са сензорним сметњама у групни рад су бројна (Westwood, 2007) – и њих не постиже *нијеган* други облик. Богатство комуникације остварено кроз заједнички рад може утицати позитивно на мотивисаност, успешност и социјалну партиципацију ученика са сензорним сметњама. Ван оквира образовања, стекнуте социјалне вештине и развијене способности могу дугорочно омогућити успех и задовољство у осталим аспектима живота.

Групни облик, ипак, треба применити пажљиво. У одређеним ситуацијама и при обради различитих материјала може бити прикладно заменити га другим обликом

(презахтевни апстрактни материјали, материјали који захтевају претходно самостално увежбавање и слично). И сама динамика групног рада може довести до застоја, рецимо, када се слабији ученици превише ослањају на способније или када су поједини ученици исувише сензитивни. Наставник стога мора бити компетентан да води ученичке групе или групу и да буде уверен да ће ученицима са сензорним сметњама, као и осталима, заједнички рад користити.

Индивидуални облик рада је једноставно самосталан рад ученика на конкретним задацима на часу. Ученици могу радити брзином која им одговара, слободно располагајући енергијом и временом (Vognar i Matijević, 2005). Овај облик се најчешће користи при ревизији градива, примени знања, конструкцији индивидуалних пројеката, при раду на компјутеру и као замена за задатке који су непогодни за групни рад. Индивидуални облик представља и извесну припрему ученика за тестове (Buļjubašić Kuzmanović i Petrović, 2014). Предност овог облика је унапређивање личних организационих вештина, критичког мишљења, примене разних знања, стицања одговорности и способности за самоевалуацију (Meyer, Haywood, Sachdev, & Faraday, 2008; Kyriacou, 2009). У контексту инклузивног одељења неретко се задаци морају прилагодити ученицима са сметњама. То подразумева све, од додавања или скраћивања материјала, појашњавања, коришћења помагала; до додатне пажње и асистенције у настави и другачијег стандарда евалуације. Неговање самоефикасности и мотивације код деце са сензорним оштећењима је кључно, за шта је потребно стрпљење и педагошко искуство. Додатна асистенција може у погледу располагања временом бити изазовна: наставник мора да пази да не занемари ниједног ученика. Превенција овакве асиметрије може се остварити давањем неопходне подршке, уз упућивање на додатни час или остајање после часа уколико то проблем захтева. Посвећивање више времена једном, а мање другом ученику може постати проблематично ако се индивидуални облик рада пречесто употребљава (Galton & Williamson, 1992). Истраживања из нашег региона упућују на то да је овај облик, после фронталног, највише заступљен (Ivić, 2016). Велика замерка индивидуалном облику је, као и фронталном, недостатак социјалне интеракције. Иако је ученицима самосталност пружена, у стицању знања и вештина комуникација је незаменљива: односи су централна компонента функционалности знања.

Неминовно, примена сваког од наведених облика рада захтева извесну наставничку умешност и промишљеност. То значи да није довољно само укључити ученика са сметњама у рад, нити једноставно груписати ученике у тимове или парове. Да би настава била ефикасна, наставник мора добро да координише све могуће облике и да их користи у приближно једнаком обиму. Различитим облицима рада се, поред наведених предности, утиче и на развој других обележја дидактичке културе једне школе (Kolak, 2012). Организовање часова тако да се ученици осете интегрисани у заједницу која им помаже да уче има суштински значај за наставу која је квалитетна и инклузивна. Прилагођавање наставничког рада је значајан предиктор успеха деце са сензорним оштећењем (Stanimirović, 2008). Додатно, потпуно подржавајућа средина може омогућити ученицима са сензорним сметњама да постану одрасли људи који су радно и социјално умрежени са заједницом (Alper & Ryndak, 1999).

Ово истраживање има за циљ да изнедри реалан увид у то колико су у инклузивној настави наших школа заступљени фронтални, индивидуални и групни облици рада. Уз предности и слабости описаних облика рада, истраживање тежи да поредећи њихову фреквенцу употребе пружи релевантне индикације за унапређивање инклузивне праксе у коју су укључени ученици са сензорним сметњама. Ограничено ослањање на чула у праћењу наставе може потенцијално угрозити социјализацију, осамостаљивање и успешност, те кроз проверу разноврсности употребе облика, ово истраживање индиректно тежи да укаже на превентивни значај комбиноване примене различитих облика рада. Премда нема истраживања која су тестирала директне утицаје наставних облика на ученике са сензорним сметњама и кохезију одељења, све домаће студије (са различитим темама релевантним за инклузију) које су укључивале ученике са сензорним оштећењима истичу неопходност прикладне, адаптиране наставне организације (Kovačević i Radovanović, 2006; Jablan i Hanak, 2005; Kovačević, 2007; Jablan i sar., 2009). То су импликације и многобројних приручника (Suzić, 2008; Orellove, Sobsey, & Silberman, 2004; Lazor i sar., 2008). Промена коју ово истраживање тежи да направи у погледу укључења целе категорије сензорних оштећења и испитивања различитих облика рада може допринети квалитетнијој васпитно-образовној пракси.

Методологија истраживања

Узорак

Узорак је сачињен од 16 основних школа у Србији чију наставу похађају ученици са сензорним сметњама. Избор школа је извршен на основу доступних информација у вези са бројем ученика са сензорним сметњама. Коришћена је техника систематског посматрања којом су обухваћени часови шестих и седмих разреда (видети Табелу 1). У оквиру јединице посматрања (један школски час) посматран је и уводни, централни и завршни део часа. Узорак ученика са сензорним сметњама чинили су слепи, слабовиди, глуви и наглуви ученици (видети Табелу 2).

Табела 1. Часови на којима је вршено посматрање

Разред	Фрекв.	%
Шести	200	52,4
Седми	182	47,6
Укупно	382	100,0

Табела 2. Тип сметњи

Тип сметњи	Фрекв.	%
Слеп	5	7,2
Слабовид	35	50,7
Глув	12	17,4
Наглув	17	24,6
Укупно	69	100,0

Техника исцртавања

Техника систематског посматрања, која спада у оквире дескриптивне методе, коришћена је за сврхе овог истраживања и остварена помоћу *џирокола за снимање наставног процеса*. Овај протокол садржи одељке за бележење употребе наставних облика, средства и метода рада, активности ученика, прилагођености простора, организације учионице и облика комуникације између наставника и ученика. За сврхе овог истраживања, *џирокол* је коришћен искључиво за регистровање доминантних облика рада (фреквенца и трајање). По идентификацији употребе одређеног облика рада, у посебне табеле је забележено у ком делу часа се користи, колико пута се употребљава у току целог часа, који је ниво активности ученика и наставника док се наставни облик спроводи на часу и, коначно, колико појединачни облик траје (изражено у минутима). Једна опсервациона јединица била је час у целини, која је парцијализована на уводни, централни и завршни део часа. Систематско посматрање вођено описаним протоколом је, у односу на предмет истраживања, процењено као прикладно због прецизности и објективности. Подаци из *џирокола* омогућили су прегледну дескриптивну статистику која одговара циљу истраживања, тј. која пружа поуздан одговор на питање заступљености наставних облика у инклузивном образовању у Србији за децу са сензорним сметњама.

Резултати

Резултати су груписани на четири дела јединице посматрања: час у целини, уводни, централни и завршни део часа. Гледајући најпре час у целини, превалентност фронталног облика је очигледна. Скоро две трећине часа је испуњено наставниковим излагањем. Знатно мање заступљен је индивидуални облик, после кога су тимски рад, групни рад, и на крају рад у пару, чија је употреба занемарљиво мала. Табела 3 приказује фреквенцу употребе на свим часовима посматраним као целина, изражено у процентима.

Табела 3. Заступљеност облика рада на часовима – општи подаци

Доминантни облик рада	Фрекв.	%
Фронтални	776	67,7
Индивидуални	259	22,6
Тимски	77	6,7
Групни	19	1,7
У пару	15	1,3
Укупно	1146	100,0

У уводном делу часа најчешћа је употреба фронталног облика рада. Иако се чешће употребљава, његова појединачна употреба је краћа. Резултати показују да је уводни део часа најдужи при примени индивидуалног облика рада који је присутан у знатно мањем степену. Групни облик се скоро уопште не употребљава у уводном делу часа: у свим опсервацијама уводних делова часа, регистрован је само једанпут. Рад у пару

није забележен. Заступљеност облика рада у уводном делу часа приказана је у Табели 4, а Табела 5 показује колико су облици рада трајали у минутима у уводном делу часа.

Табела 4. Облици рада у уводном делу часа

Доминантни облик рада	Фрекв.	%
Фронтални	329	86,1
Индивидуални	37	9,7
Тимски	15	3,9
Групни	1	0,3
Укупно	382	100,0

Табела 5. Трајање појединих облика рада у уводном делу часа

Трајање појединих облика рада	Min.	Maks.	M	SD
Фронтални	1,00	32,00	7,3240	3,89297
Индивидуални	2,00	45,00	7,7742	9,04165
Групни	2,00	2,00	2,0000	0,00000
У пару	/	/	/	/
Тимски	2,00	10,00	6,6667	2,98887

У централном делу часа се највише примењује фронтални облик рада. Међутим, индивидуални облик бива знатно више коришћен, за разлику од уводног дела часа, изједначавајући се са фронталним обликом и по фреквенци и по трајању. Тимски и групни рад се веома ретко практикују, док је коришћење рада у пару убедљиво најмање заступљено. У овом делу часа, према табели, сви облици рада слично трају, при чему је индивидуални доминантан, а групни рад најкраће траје. Табела 6 приказује заступљеност облика рада у овом делу часа, а Табела 7 њихово трајање.

Табела 6. Облици рада у централном делу часа

Доминантни облик рада	Фрекв.	%
Фронтални	175	45,8
Индивидуални	164	42,9
Тимски	34	8,9
Групни	6	1,6
У пару	3	0,8
Укупно	382	100,0

Табела 7. Трајање појединих облика рада у централном делу часа

Трајање појединих облика рада	Min.	Maks.	M	SD
Фронтални	2,00	45,00	18,6621	10,10377
Индивидуални	2,00	45,00	19,9775	11,07966
Групни	5,00	30,00	14,0769	7,59892
У пару	5,00	30,00	19,3333	9,30054
Тимски	3,00	35,00	17,6393	9,58477

Коначно, у завршном делу часа поново је најзаступљенија примена фронталног облика, иако траје краће у поређењу с осталим деловима часа. Премда у знатно мањој мери, следећи најзаступљенији облик је индивидуални, док су сви групни облици релативно слабо заступљени. Групни рад је, иако мање заступљен при крају часа, имао најдуже трајање. Заступљеност облика рада у завршном делу часа приказана је у Табели 8, а њихово трајање у Табели 9.

Табела 8. Облици рада у завршном делу часа

Доминантни облик рада у завршном делу часа	Фрекв.	%
Фронтални	272	71,2
Индивидуални	58	15,2
Тимски	28	7,3
Групни	12	3,1
У пару	12	3,1
Укупно	382	100,0

Табела 9. Трајање појединих облика рада у завршном делу часа

Трајање појединих облика рада	Min.	Maks.	M	SD
Фронтални	2,00	25,00	5,6816	3,09738
Индивидуални	2,00	15,00	6,4194	4,18251
Групни	10,00	15,00	12,5000	3,53553
У пару	5,00	10,00	7,5000	3,53553
Тимски	2,00	10,00	4,9032	2,02245

Дискусија

Резултати испитивања заступљености наставних облика рада у инклузивној пракси убедљиво демонстрирају превалентност употребе фронталног облика, чему у прилог иду мерене фреквенце заступљености и временски распон. То је закључак када посматрамо час у целини, као и када издвојимо његов уводни, централни и завршни део. У уводном делу часа је његова употреба донекле и очекивана, с обзиром на то да су наставници конзистентно излагали увод у градиво које се обрађивало на часу. Када посматрамо трајање фронталног облика, широки временски распон потенцијално назначавача његову практичну и лаку примену када је контрола доступног времена за активности у рукама наставника.

Наредни најзаступљенији облик по свим јединицама посматрања је индивидуални облик, који се у централном делу часа скоро изједначава са фронталним. Овакав след облика по заступљености је добијен и у недавном истраживању у хрватским школама (Ivić, 2016). Дакле, деца се углавном после наставничког излагања окрећу самосталном раду. Убедљиво најмање заступљени облици су форме групног рада (тимски рад и рад у пару), и то у централном делу часа када се очекује разрада идеја. Ови налази показују да Србија не одудара од других земаља по питању традиционалног школства. Доминанција фронталног облика и изузетно слабо коришћење групног рада је предмет критике

наставе која се највише концентрише на бенефите групног рада и мноштва препорука за његову реализацију (Gödek, 2004; Galton & Williamson, 1992; Westwood, 2007). Ако изузмемо економичност коју фронтални облик омогућава, у складу с инклузивним циљевима, ситуација о којој ови подаци извештавају није претерано оптимистична. Ученици са сензорним сметњама су у настави највише изложени оном облику који се ослања на перцепцију и памћење, кроз коју ретко стичу прилику за интеракцију са вршњацима и активирање виших когнитивних процеса. То може угрозити њихово субјективно благостање (Keilmann, Limberger, & Mann, 2007). У раду с овим ученицима, фронтални облик се и даље може и треба користити: ови резултати сведоче о потреби комбиновања с осталим облицима да би и сам фронтални облик био ефикаснији. Резултати не имплицирају да промена није могућа или пожељна. На основу њих, може се развити боља педагошка стратегија у инклузивној настави, која поштује принципе разноликости, балансирања и прилагођавања индивидуалним разликама.

Ипак, овај рад није без недостатка. У узорак нису ушле све школе и разреди, тако да су се примери изузетних пракса могли пренебрегнути. На одређени начин то је и слабост дескриптивне статистике која је овде искључиво коришћена. Чисто регистровање фреквенце и трајања је информативно, али може избацити из слике остале факторе који одређују све аспекте употребе и због тога их морамо бити свесни када тумачимо индикаторе квалитета нашег образовног система. Овај рад охрабрује будућа истраживања да даље испитају квалитет спровођења фронталног облика, тј. да ли у нашим школама испуњава услове ефикасности (видети Vognar i Kragulj, 2010). Превалентност овог облика упућује и на квалитативно истраживање које би могло изнедрити конкретне смернице за наставнике (што важи и за остале облике рада). Надаље, истраживања би се могла оријентисати и на ученике, испитујући њихово задовољство радом у настави, њихове потребе у настави или особености комуникације између њих и наставника и вршњака. Лонгитудинално, наведени облици рада се могу повезати са школским успехом и одређеним психолошким корелатима (попут академске самоефикасности).

Закључак

Овај рад је приказао колико су у нашој инклузивној пракси заступљени различити облици рада. Превалентност фронталног облика, класичне форме традиционалног школства која не може одговорити на захтеве модерног доба и инклузивног тренда, упућује на важност мотивисања и пружања подршке наставницима који раде у инклузивним школама да примењују друге облике рада. Како њихово залагање може имати позитивни утицај на задовољство и успех деце са сензорним сметњама (Stanimirović, 2008), веома је релевантно подстаћи их да приближе свим ученицима искуство учења које је квалитетно, функционално и целоживотно. Како школа, као вид припреме за друштво (бивајући и само друштво у малом) користи есенцијалне компоненте адаптације, настава, као њен основни елемент, мора да буде организована тако да ученици са сензорним оштећењима изађу из система школства као самопоуздани, прихваћени, активни чланови заједнице.

Литература

- Alper, S., & Ryndak, D. L. (1999). Educating students with severe handicaps in regular classes. *The Elementary School Journal*, 1(4), 373-387.
- Bligh, D. (1998). *What's the use of lectures?*. Exeter: Intellect Books.
- Bognar, L. i Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola*, 24(56), 169-182.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Buljubašić Kuzmanović, V. i Petrović, A. (2014). Teaching and lesson design from primary and secondary teachers' perspective. *Život i škola*, 60(31), 76-90.
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2003). Friendship formation in inclusive classrooms: What is the teacher role? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 485-501.
- Dean, J. (2000). *Improving children's learning: Effective teaching in the primary school*. London: Taylor & Francis.
- Galton, M., & Williamson, J. (1992). *Group Work in the Primary Classroom*. London: Routledge.
- Gerard, H., D., & Miller, N. (1975). *School Desegregation: A Long-Range Study*. New York: Plenum Press.
- Gödek, Y. (2004). Research on group work and collaborative work and its implications for primary school teachers. *Gazi Üniversitesi Kirsehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 27-34.
- Hallam, S., Ireson, J., & Davies, J. (2013). *Effective Pupil Grouping in the Primary School: A Practical Guide*. New York: Routledge.
- Hrnjica, S. (1997). *Deca sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Ivić, S. (2016). Frequency of Applying Different Teaching Strategies and Social Teaching Methods in Primary Schools. *Journal of Education and Practice*, 7(33), 66-71.
- Jablan, B. i Hanak, N. (2005). Iskustvo kao faktor promena stavova dece sa vidom prema slepoj deci (prilog ideji inkluzivnog obrazovanja). *Istraživanja u defektologiji*, 5(7), 15-28.
- Jablan, B., Stanimirov, K. i Grbović, A. (2009). Realnost i perspektiva inkluzivnog obrazovanja dece sa oštećenjem vida u našoj sredini. *Pedagogija*, 54(4), 568-578.
- Johnson, D., Johnson, R., Johnson, J., & Andersen, D. (1976). Effects of Cooperative Versus Individualized Instruction on Student Presocial Behaviour, Attitudes towards Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 68(4), 446-452.
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
- Keilmann, A., Limberger, A., & Mann, J. W. (2007). Psychological and physical well-being in hearing-impaired children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 71(11), 1747-1752.
- Kolak, A. (2012). Školska kultura kao čimbenik kvalitete škole. U: N. Hrvač, A. Klapan (ur.) *Pedagogija i kultura* (str. 226-239). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Kovačević, J. (2007). Inkluzija kao osnova reforme obrazovanja dece oštećenog sluha. U D. Radovanović i Z. Matejić Đuričić (ur.) *Zbornik radova sa Naučnog međunarodnog skupa: Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji* (str. 529-542), Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Kovačević, J. i Radovanović, I. (2006). Učenik oštećenog sluha u redovnoj školi. *Inovacije u nastavi*, 19(4), 56-67.
- Kyriacou, C. (2009). *Effective Teaching in Schools: Theory and Practice*. Cheltenham: Nelson Thornes.

- Lazor, M., Marković, S., & Nikolić, S. (2008). *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar.
- Lewis, A., & Norwich, B. (2005). *Special Teaching For Special Children? Pedagogies For Inclusion: A Pedagogy for Inclusion*. Berkshire: Open University Press.
- Markić, I. (2014). Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu. *Školski vjesnik*, 64(4), 627-652.
- Mattes, W. (2007). *Nastavne metode - 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake – rasprave o didaktici, metodici i razvoju škola*. Zagreb: Eduka.
- Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D., & Faraday, S. (2008). *Independent Learning: Literature Review*. London: Department for Children, Schools and Families.
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education – Using evidence-based teaching strategies*. London: Publication City.
- Orelove, F. P., Sobsey, D., & Silberman, R. K. (2004). *Educating Children with Multiple Disabilities: A Collaborative Approach*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Pranjić, M. (2005). *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga – Hrvatski studiji
- Radović, Ž. V. (2015). *Rhetorice docens – standardi za primenu monološke metode u nastavi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Rowland, S. (1987). Child in Control: Towards An Interpretative Model of Teaching and Learning. In A. Pollard (Ed.) *Children and their Primary Schools* (pp. 121-132). London: Palmer Press.
- Ruić, R. (2006). Učinkovitost grupne nastave u stjecanju kvalitete znanja u nastavi kemije. *Odgovorne znanosti*, 8(2), 443-467.
- Sadler, E. J. (2014). *J. A. Comenius and the Concept of Universal Education*. London: Routledge.
- Slavin, R. E. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development*, 58(5), 1161-1167.
- Stanimirović, D. (2008). Prediktori (ne)uspaha slepih koji su se školovali u svojoj lokalnoj sredini. U: D. Radovanović (ur). *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi* (str. 429 – 441), Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: HBS.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Westwood, P. (2007). *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs (5th Edition)*. London: Routledge.

Примљено: 28.06.2018.

Коригована верзија рада примљена: 13.07.2018.

Прихваћено за штампу: 09.10.2018.

THE EXTENT OF USE OF DIFFERENT SOCIAL FORMS IN INCLUSIVE TEACHING OF STUDENTS WITH SENSORY IMPAIRMENT

Saša Stepanović

Mladost primary school, Belgrade, Serbia

Abstract

Social forms of instruction are regulators of the teaching and learning process and have therefore often been the subject of research. The aim of this paper was to examine the extent to which different social forms of instruction (frontal, group and individual) are represented in inclusive teaching of students with sensory impairment. The sample consisted of 16 primary schools in the Republic of Serbia attended by students with sensory impairment (visual impairment and hearing impairment: N = 69). Data on the extent of use of different social forms of instruction was collected using systematic observation in 382 classes conducted in the sixth and seventh grades of these primary schools. Results show that in two thirds of the classes observed, frontal teaching is prevalent (67.7%). Individual work is used far less (22.6%), and group work and work in pairs is least often used (1.7% and 1.3% respectively). Teacher-centered instruction is still prevalent in schools, hence the dominance of frontal teaching. Considering the characteristics and aims of inclusive education, as well as the fact that students with sensory impairment can benefit from social interaction through classroom work on multiple levels, frontal teaching by itself is insufficient for the teaching and learning process to be effective. Frontal teaching does have the advantage of efficiency, but should nevertheless be used to an equal extent as individual and group work in all stages of classroom instruction.

Keywords: *social forms of instruction, inclusion, students with sensory impairment, frontal teaching, group work, individual work.*

УЧАСТИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Саша Степанович

Восьмилетняя школа «Младост», Белград, Сербия

Резюме

Формы работы представляют собой регуляторы учебного процесса в целом и поэтому часто вызывают внимание исследователей. Целью данной статьи было изучить участие различных форм работы (фронтальной, групповой и индивидуальной) в инклюзивном обучении учеников с сенсорными нарушениями. Исследованием было охвачено 16 основных школ, расположенных на территории Республики Сербии, в которых обучаются дети с сенсорными нарушениями (нарушения зрения и слуха, N = 69). Для сбора данных о применении различных форм работы использовалось систематическое наблюдение 382 учебных часов, реализованных в шестом и седьмом классах обследованных основных школ. Результаты показали, что в течение двух третей наблюдаемых часов преобладало использование фронтальной формы работы (67,7%). Индивидуальная форма присутствует в значительно меньшей степени (22,6%), в то время как групповая форма и работа в парах наименее использованы (1,7% и 1,3%). Обучение, в котором в центре анимация находится учитель все еще характерно для наших школ, чем объясняется доминанция фронтальной формы работы. Принимая во внимание особенности и

цели инклузивног образовања, а такође и тај факт, да ученици са сензорним поремећајима могу да се укључе у социјалну дејателност кроз рад, фронтална форма сама по себи није довољна за ефикасан учебни процес. Иако фронтална форма економична, неопходно је користити је једнако као индивидуалну и групну форму рада на свим етапима учебног часа.

Кључеве речи: форми учења, инклузивност, ученици са сензорним поремећајима, фронталне, групне и индивидуалне форми рада.

TEACHING AND COACHING SKILLS

Marjana Penca Palčič¹

OŠ Šentjernej,
Slovenia

Abstract

The purpose of the article is to show how knowledge of coaching skills can help achieve the desired results in pedagogical practice faster and more efficiently. When coaching skills are known by a team of teachers, these teachers can offer each other support in personal and professional growth (collegial coaching). They do not necessarily have to be professional coaches. It is essential that the teacher acting as a coach uses specifically selected questions. These need to encourage their interlocutor to think and find their own solutions to achieve the goal. They must be open and unsuggestive. In this way, the interlocutor will come up with solutions that they would otherwise be difficult, or even impossible for him/her to reach. Conversation, guided by coaching questions, can also help learners with the difficulties they encounter. It is important that the interlocutor wants to solve the problem, the challenge. The case study shows how to use coaching skills, especially coaching questions, in pedagogical practice

Keywords: *coaching, collegial coaching, coaching questions, teacher as a motivator.*

Introduction

“There is no good teaching. There are only good teachers. In other words, teaching is realized only in teachers; it does not exist on its own” (Richards, 1994, as cited in Cvetek, 2004, p. 145). I believe that the teacher is more effective in teaching if he has colleagues who provide support when he needs it. A group of five teachers from our school attended the seminar Collegial Support With the Help of Coaching Skills. Coaching is “one of the most promising approaches for promoting personal and professional development” (Rutar Ilc, 2014).

The objectives of the program were to promote and strengthen the culture of collegial support and good relations among teachers, to strengthen the social competences and communication skills of teachers, to contribute to greater efficiency and goal orientation of teachers. During the program implementation, the participants adopted basic coaching skills. The training was led by Zora Rutar Ilc, Brigita Žarkovič Adlešič and Blanka Tacer, who are also authors of Collegial Coaching, a manual for professional and personal development. The authors strive to spread knowledge of the approach and awareness of the importance

1 marjana.penca@guest.arnes.si

and value of their skills in everyday life. For many who find themselves in a clutch situation, the coaching process makes it possible to help themselves or others with the “checking techniques” (Rutar Ilc, 2014).

People usually do not think about their problems, challenges, out loud. When we do that, our interlocutors quickly start giving us advice and offering solutions. They begin to talk about a similar situation that they themselves have experienced. Of course these are their solutions, not ours. “Coaching as a method of learning goes beyond that. It gives a person an opportunity to think about the challenge he is dealing with at a specific point in time. Mastering its basic skills can thus raise the level of communication throughout a collective or community. This is an approach in which you work with your interlocutor in such a way that you encourage him to explore and find the solutions that are best for him. Coaching should shake off its own assumptions and beliefs and support a colleague or client in his world, on his way of finding his own solutions” (Rutar Ilc, 2014).

After completing the training, I came to the realization that the teacher can be more successful in his work if he knows coaching skills: active listening, summarizing, mirroring and paraphrasing, feedback, creating trust, monitoring and good contact, spreading awareness and promoting response, empathy, coaching questions. I find using the latter extremely useful for professional growth. The questions must be open, clear, short, with a single negation at most (What are you not willing to give up?), content free, with research interest, without interpretations, unsuggestive, considerate, targeted (Rutar Ilc, Tacer, & Žarkovič Adlešič, 2014).

The purpose of the case study was to determine how coaching skills can be used in pedagogical practice and what are the effects on coaching process participants.

Application of coaching skills in pedagogical practice

“Undoubtedly, the knowledge of pupils depends not only on the school system, but even more so on the teaching staff, on their diligence and ability” (Šifrer, 1963, p. 340).

Headmasters often ascribe importance of motivating students, but forget that a motivated teacher can sometimes do wonders for students. I am referring primarily to the inner motivation of a teacher who wants to grow professionally. Such a teacher is often self-empowered and does not even need the supervision of the headmaster, as he is usually quite self-critical. In any case, however, such a teacher, too, finds the encouraging words of the headmaster very meaningful and a source of additional encouragement.

Each educational process is also a communication between the student and the teacher. Lately, coaching is increasingly making its way into the economy, education, as well as numerous other areas. “Coaching is one of the most promising ways of supporting individuals and groups in personal and professional development” (Rutar Ilc et al., 2014, p. 8). Knowing coaching skills can help the teacher make his messages to students more encouraging. Sims (2000, p. 35) in the book *Promoting Excellence*, describes a conversation about Miss Alexander. “Why was she your favorite teacher?” “She expected me to do good. She cared about me. I do not remember what she taught me, I only remember the good feelings I had in her classroom.” “Do you therefore want to say that it does not matter what we have learned, but from whom

have we learned it?" Sarah asked. "Yes, I think so. That year my grades improved. She helped me get those good grades. I simply felt nice there." "Have you attempted something risky in her classes?" Sarah asked. "I could try anything with her. I knew she would never yell at me or humiliate me, even if I made a mistake ... " I have also come to the realization myself that the teacher who knows how to listen to, encourage, guide students and tolerate their mistakes, who is genuinely interested in students' achievements and their distress, has a positive influence on the students. Knowing coaching skills helps us in communicating with students.

Coaching models help us conduct a conversation. The GROW model (Whitemore, 2009, as cited in Rutar Ilc et al., 2014) is one of the most famous models. The abbreviation originates from the words Goal, Reality, Options, Will. In the first phase, the client specifies exactly what he wants. In the second phase, the coach encourages the client to think about the current situation. In the third phase, the coach helps the client explore alternative options. The final stage is for planning, the first action steps. The solution must come from the client. It will only work if the client invests an appropriate level of energy into it.

The SCORE model, a.k.a. Dilts's model, is also well-known (Rutar Ilc, 2014). The abbreviation comes from the words Symptom, Cause, Outcome, Resource, Effect. Firstly, we highlight the existing situation in detail. We then encourage the interlocutor to explore the causes. In the third phase we encourage the interlocutor to raise awareness, reflect on what they want to change. What follows is an awareness of resources, potentials, strategies. Finally, we help the interlocutor to get to know the desired effects.

Coaching skills helpful to a teacher

Self-coaching

Self-coaching allows us to develop a better insight into ourselves. It is easier to understand what is happening to us, what the reason is for our reaction. We are aware that things can be done better and we find the best way for us, which will lead us to change. Thus, the mistakes we make are easier to accept and repair. It helps us to get rid of the feeling of helplessness, or the feeling that we're stuck. Our attitude towards ourselves, events, which is unconstructive or even negative, can be transformed into a constructive, positive one.

In self-coaching I am always helped by questions. I ask myself wh-questions (e.g. What do I want to change? What is the current state? What can I do? What is my plan for introducing change?). The flow of thought leads me from a clearly defined goal and the current state to possibilities, and finally to "will" or the steps I will take to achieve the goal.

Such thinking always leads to a more constructive and effective self-evaluation.

Supporting a colleague

When I find myself facing challenges that I do not know how to solve, or if I want to find a better solution in the future, I turn to my colleague who provides me with support, leading me to the goal with questions, without giving advice. Our relationship is based on an alliance. Through our alliance, we learn and develop coaching skills while working on

ourselves. In a coaching conversation, I point out the problem that has been weighing on my mind lately. The most valuable thing to me is that I think about the problem aloud. At that point in our conversation, I do not think about the role of the coach, i.e. what I would ask if I was in the role of coach, but only about my own solution to the problem to which my colleague leads me through coaching questions. It means a lot to me that he really listens to me. This way of communication makes me calm. When my colleague hears my plans, I feel an even greater need, a desire to really make my plans real. My colleague as a coach also gives me some encouraging feedback that motivates me for the first steps towards solving the problem. Of course, the support is mutual. I also offer support when my colleague asks me for it. Constructive, positive feedback works encouragingly. It is appropriate to use it in coaching when we see progress in the client, and we want to praise him, when the client wants to hear our feedback, when the client does not advance with his thoughts towards the solution and ends up in a vicious circle. Feedback can also provide a new look at the solution to the problem and can be very useful for the person in question. A teacher as a coach can give feedback when he has enough information. Feedback in coaching could be dangerous when our feedback might provide an excuse for the interlocutor not to assume responsibility and when the coach might use it to assume a level of control.

Help in class

The teacher who presents the learning material with the intention to explain and direct students to active learning may find coaching questions helpful. Similarly, coaching questions help us with problem tasks when we want to identify the problem core and create a plan for solving a problem task. Through open questions (wh-questions), students show a better understanding of learning material and real knowledge. Questions that only require recall do not provide such insight.

Allow me to provide an example.

The teacher discussed the new teaching material in the field of natural science. In doing so, he set up an introduction or a different approach to asking questions.

The lesson or the class itself was basically set up as a challenge centered on the student, that is, his knowledge, behavior, beliefs and, last but not least, the desire to discover and acquire new knowledge.

25 years ago, when the said teacher taught a lesson with the same content (the topic was: Why do we have one year?) at one of the primary schools in Ljubljana, he used, in his set of questions, mostly those that started with WHY. At that time, this form of questions was considered very strong and very appropriate in the classroom, especially in the problem-oriented treatment of the learning material.

Today, after so many years, this learning material (neither the content nor the facts have changed) began to be introduced with other questions and with the knowledge he had gained in the field of coaching skills.

All questions that once started with the word *why*, were now asked as other questions.

He used these questions both in determining students' knowledge, and later on the problem-based explanation of the teaching material, where he did not want to give a classic presentation of the teaching material, presenting information that would force the student to memorize facts. Instead, with skilfully asked questions, he stimulated, coaxed them ... from the already known facts, which the students knew from before or merely linked them to the current ones.

He also used questions of this kind and his skill to tackle certain beliefs, especially if they were wrong. These thought-oriented questions are dealt with at all levels of the class, both in the presentation and in the consolidation.

The findings obtained from this were encouraging, since students were not only active listeners during the self-examination of the learning material, but were primarily active in thinking and engaging in the discussion, in the explanation, in short, in the process that was led by open wh-questions.

At the same time, the students got a more considerable feeling that they had also contributed to the explanation of the learning material themselves.

Understanding is increased primarily through active work during self-explanation, conversation...

Concrete examples from this class:

WHY are there 7 days in a week?

(one closed question - one answer)

The answer to this question could only be given by a student who already has considerable knowledge of this area of astronomy.

This question is broken up into several open wh-questions.

What happens to our Moon when it circles around the Earth?

What is it like?

What changes in its appearance?

How many times does its appearance change?

(4 phases: new moon, first quarter, full moon, last quarter)

How long does the moon need to circle the Earth?

Sub-questions:

How many months are there in a year?

How many times does the Moon circle the Earth in one year?

Back to the main questions:

How many days roughly does the Moon need to travel around the Earth?

What do I get if I divide the number of days with the number of lunar phases?

What do I get if I divide 28 by 4?

What is the number 7 in our calendar?

What is connected to the number 7?

In this way, students are led through active thinking. In doing so they use the knowledge that they already have and connect it to the currently acquired knowledge, information, and new knowledge.

The teacher subsequently found out that the knowledge and behavior acquired by students in this way was much better. Above all, it was acquired based on reason.

Collegial hospitations

The Law on the Organization and Financing of Education (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 2007), in Article 49, specifies that the head teacher as a pedagogical leader should attend the educational work of teachers, monitor their work, advise and encourage professional education and training of professional staff. Collegial hospitations are increasingly being put into practice. Teachers expect collegial hospitations to lead to an exchange of experiences, help with professional dilemmas and cross-curricular integration, engagement in joint planning and analysis (Pajer Šemrl, 2005). Collegial hospitations should also be planned in advance. Tomić (Tomić, 2002) defines three steps: 1. planning in the form of a meeting where the aim of observation is set and the instrumentation is produced, 2. observation in the classroom with data gathering, 3. feedback with the exchange of information and planning of improvements.

Pajer Šemrl (Pajer Šemrl, 2005) states that teachers are even less fond of collegial hospitations than those by headmasters, as they are not willing to share their experiences, exchange opinions, work as a team, and, above all, fear criticism. In addition, he draws attention to the problem of closing individual teachers in their classrooms and the incompatibility with the changes in modern times.

Collegial hospitations can be of great help to us teachers, because our colleague who guides us helps us to evaluate our lessons more easily and find solutions regarding what and how to improve. However, the desire for such cooperation must come from us. Kemp and Gosling (Kemp & Gosling, 2014) have identified the following characteristics of successful mutual hospitations:

- they are based on dialogue, questioning,
- they are not intended as judgments,
- they are focused on changing and developing practice,
- they take the professional autonomy of observers and observed into account,
- they promote mutual learning.

The condition for the implementation of collegial hospitations is a secure environment based on respect. A well-conducted hospitation can benefit the teacher and the observer in their professional development. Otherwise, a kind of hostility, resentment and mistrust may develop (Wragg, 1994). I myself, in my role as a teacher, want the feedback of my colleague with whom I feel at ease and appreciate his opinion.

Team search for solutions

Teamwork enables division of tasks, responsibilities, a greater pool of ideas, comprehensive solutions. Good communication is of great importance for teamwork. It is important that the team members trust one another, otherwise the time and energy may be inadequately used, and the information flow may be inhibited. Instead of finding common solutions, individuals will be directed towards mutual checking and protecting their own interests. Disagreement can quickly be understood as deliberate.

Mutual support of colleagues can take the form of assistance in performing or assuming work tasks, giving feedback, coaching.

When a team that understands each other wants to come up with common solutions, knowledge of coaching skills can significantly contribute to a more effective search for solutions. A conversation moderator can also be a member of the team that knows coaching skills (coaching questions). Team members need to be familiar with the coaching process and agree with it. Knowing coaching skills contributes to a more positive and productive dialogue. In teams where there is no trust and general positive climate, such a way to find solutions is not appropriate. Provided that all members of the team want change or a solution, only a professional coach can help.

Help with educational issues

The use of methods and approaches with which it is easiest to establish order does not contribute to the sustainable development of discipline and self-control. The teacher needs "a wide action repertoire that enables him to quickly and appropriately decide in complex learning situations. It is about managing diverse, especially interactive learning methods, communication models with pupils, ways of thinking and emotionally activating, motivating, disciplining, establishing cooperative relationships" (Bauer, 2000, as cited in Marentič Požarnik, 2003, p. 183).

In the case of learning and educational problems, coaching questions can help us, but students must be prepared to make changes and find solutions. The following questions are the most helpful ones:

- What do you want to achieve?
- When did you manage something similar?
- How did you do it?
- What will help you get started differently?
- Who can help you with it?

With similar questions, students arrived at their own solutions for behavior change. Their solutions were completely different.

The use of coaching questions was also helpful in the overall self-evaluation of a class which was more difficult to handle. The teacher as a coach can help students develop the feeling that they have the opportunity and responsibility to make a significant contribution to a positive class climate. Every day at the end of the lesson (last five minutes) we made an evaluation with the students. We remembered above all the observance of class rules.

The key questions that helped us with self-evaluation were:

What have we done well?
What could we have done better?
How can we achieve that?

Students only respond appropriately when they take control of their behavior and not because they want to please the teacher. The correct decisions must be internalized. Coaching questions can help them find solutions with more ease.

Coaching skills helpful for students

Help with learning difficulties

Sometimes students find it difficult to see what causes them problems with learning. The teacher can propose a conversation to the student and, if the student is ready, offers support in finding solutions that will lead to better learning outcomes.

When thinking, we help the student with the questions:

What are the things you want to be different?

Where do you have problems?

What have you tried so far?

What else can you do?

What will be the next step?

Now we write it down ... by what time (date) you intend to do this ...

Dislodging negative beliefs

Coaching questions were also a great help in tackling the negative beliefs of a second grade student about his own inability to write stories.

Where does your belief come from?

When do you not think of yourself like that?

Imagine that writing stories is not troublesome for you. What would it look like if writing wasn't a problem?

What hinders you so that it is not the way you imagine it?

Who/what can help you with this?

What will be your first step?

Juriševič (1999) says that students need to be provided with opportunities where they will also adopt, test and use constructive strategies that contribute to the formation of healthy self-esteem. The interlocutor (student) solves the problem by means of coaching questions, and at the same time adopts different views of himself.

Help in solving the problems that hinder a student

Example of a conversation with a ten-year-old fourth-grade student . With the help of coaching questions, I provided the student with support in finding her own solutions.

A (teacher): What do you want to be different?

- B (student): To not forget homework.*
- A: How often do you happen to forget your homework?*
- B: Quite often. Once a week.*
- A: When do you not have problems with forgetting?*
- B: I did not forget homework at the beginning of the school year.*
- A: What was different then?*
- B: I do not know.*
- A: What could you do to not have a problem with forgetting?*
- B: I do not know.*
- A: How did it work for you then?*
- B: I was less forgetful.*
- A: What do you think causes forgetfulness?*
- B: I do not write it down.*
- A: How was it before, when you did it without difficulty? What helped you at that time?*
- B: I listened more. I used to write it down.*
- A: What could you do to make it different?*
- B: I would listen again and write it down?*
- A: How could this be achieved?*
- B: By following the explanation more closely, what the homework is. I usually do not listenclosely.*
- A: What leads you to not listen?*
- B: I often get distracted by something.*
- A: Tell me more about this.*
- B: I constantly grab things, I draw ... and I stop listening.*
- A: If I understand you correctly, this grabbing of items discourages your attention, so you do not listen anymore.*
- B: Yes, right.*
- A: What then do you feel when you begin to grab things during the explanation?*
- B: I'm restless.*
- A: What makes you restless?*
- B: I cannot wait for the end of class.*
- A: What is it you can't wait for after class?*
- B: That I can get up and draw and play with my classmates.*
- A: What is different now compared to the beginning of the school year?*
- B: At that time, I was also restless, but I found it easier to focus.*
- A: How did you do it?*
- B: I calmed down more easily.*
- A: What is happening now that makes it harder to calm down?*
- B: I have too much work to do.*
- A: Can you tell me more about this?*
- B: I have more classes, more homework, more difficult practice in music school ...*
- A: If I understand you correctly, do you have the feeling now that you are overburdened?*
- B: Yes.*

A: What causes your feeling of being overburdened?

B: I do not feel like doing anything. But when I want to work, I remember what I should do and I do not know where to start. Then I prefer to do nothing.

A: What could you change?

B: I could do my homework right after lunch. The longer I wait with the homework and studying, the less I want to do anything for school.

A: What could help you not to get distracted in class?

B: If I felt that I was being anxious, I could put my hands behind the chair and try to listen as much as possible. I think it would help me.

A: Now let's write this down...

Such was the solution for this student. She said that she felt well after the conversation and that she had the feeling that she would really succeed. We later discussed the implementation of her plans. She had done it!

Conclusion

Coaching creates a relationship in which the interlocutor (in the role of a client) feels that we care about him. The headmaster can create conditions in which the teachers are willing to introduce changes in the teaching where the desire for professional growth will be accepted. The coaching process in the school allows the teacher to fully utilize his potentials. A team of teachers that offer mutual support to each other, works more easily and with greater motivation. The students respond in a similar manner. Students who feel that the teacher accepts, stimulates, directs, tolerates mistakes, helps them with their own solutions, achieve progress faster.

Coaching, however, is not to be used to solve every problem. "In short, wisdom is to know when someone benefits more from coaching, an approach that encourages the search for one's own solution, and when some other method is necessary" (Rutar Ilc, 2014).

Coaching questions should begin with *wh*-words. Such questions are sufficiently open and help in self-evaluation of the teacher as well as the learner (self-coaching), testing new teaching techniques, collegial hospitations, solving problems that arise at the workplace, giving encouraging feedback, conversation with students who have a problem and want to solve it. Together with my colleagues, I find that knowledge of coaching skills (especially coaching questions) helps in the educational process itself, as well as in interaction with colleagues (see Table). Conversations that follow coaching models can also help learners to work out their priorities. I am referring here to vocational guidance and gifted students who have difficulty in deciding which activities to devote their energy to when they are simply not able to do everything they are interested in. Coaching skills: active listening, good follow-up, asking strong questions (*wh*-questions), dislodging limiting beliefs, giving encouraging feedback, etc. are of great help in communication when we can judge if their use is sensible. It's not necessary to be a professional coach. It's about a way of thinking that helps us to look at things from a different perspective.

Table 1: Coaching process as help for teachers and students

COACHING PROCESS	WHEN?	OBJECTIVE
TEACHER (COACH ROLE)	TESTING NEW TEACHING TECHNIQUES	SELF-EVALUATION
	COLLEGIAL HOSPITATIONS	
TEACHER (CLIENT ROLE)	PROBLEMS IN CLASS	PROBLEM SOLVING
	PROFESSIONAL CHALLENGES	INSIGHT INTO VARIOUS POSSIBILITIES
	CLASSES	GREATER INVOLVEMENT AND PARTICIPATION OF STUDENTS
TEACHER (COACH ROLE)	DIFFERENT OPINIONS IN TEAM	SEARCH FOR COMMON SOLUTIONS
TEAM OF TEACHERS (ROLE OF CLIENTS)		
TEACHER (COACH ROLE)	LEARNING PROBLEMS	PROBLEM SOLVING
	EDUCATIONAL PROBLEMS	
STUDENT (CLIENT ROLE)	WISHES TO CHANGE (habits, bad habits, relationships ...)	(search for possible solutions / action plan / solution of the problem)
	VOCATIONAL GUIDANCE	BEST PERSONAL CHOICE
	SUPPORT OF GIFTED STUDENTS (search for priorities)	SELECTION OF ACTIVITIES
	EVALUATION OF PERFORMANCE	SELF-EVALUATION
	NEGATIVE BELIEFS	DISLOGDING OF BELIEFS, IMPROVING SELF-IMAGE

References

- Cvetek, S. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55 (special edition), 144-160.
- Juriševič, M. (1999). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kemp, R., & Gosling, D. (2014). »Peer Observation of Teaching«. Retrieved August 23, 2018 from the World Wide Web <http://escalate.ac.uk/resources/peerobservarion2/>
- Marentič Požarnik, B. (2003). Izobraževanje učiteljev med izzivi časa in akademsko tradicijo. In B. Krakar-Vogel (Eds.), *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju* (pp. 177-185). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.

- Pajer Šemrl, M. (2005). Pogledi učiteljev na hospitacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 1(3), 75-81.
- Rutar Ilc, Z. (2014). *Kolegialni coaching s preizpraševanjem iz precepa*. Retrieved May 25, 2018 from the World Wide Web <https://www.delo.si/zgodbe/nedeljskobranje/kolegialni-coaching-spreizprasevanjem-iz-precepa.html>
- Rutar Ilc, Z., Tacer, B., & Žarkovič Adlešič, B. (2014). *Kolegialni coaching: priručnik za strokovni in osebni razvoj*. Ljubljana: zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sims, P. (2000). *Spodbujanje odličnosti: vsak otrok je lahko dober učenec*. Tržič: Učila.
- Šifrer, J. (1963). Problemi sodobne družbe. Naša šola in šolniki po desetih letih reforme. *Sodobnost*, 11(4), 337-343.
- Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Wragg, E. C. (1994). *An introduction to classroom observation*. London, New York: Routledge.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. Uradni list RS, Vol. 16/2007, 23. 2. 2007. Retrieved April 28, 2018 from World Wide Web <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/78530>

Примљено: 27.08.2018.

Коригована верзија рада примљена: 10.10.2018.

Прихваћено за штампу: 05.11.2018.

НАСТАВА И ВЕШТИНЕ ПРОФЕСИОНАЛНОГ ВОЂЕЊА

Марјана Пенца Палчич

ОШ Шентјернеј, Словенија

Апстракт *Сврха овог чланка је да покаже како вештине професионалног вођења могу помоћи да се брже и ефикасније добију жељени резултати у педагошкој пракси. Када тим наставника има развијене вештине професионалног вођења, наставници могу представљати један другом подршку у личном и професионалном развоју (колегијално професионално вођење). Они не морају нужно бити професионални тренери. Веома је важно да наставник у улози тренера/ментора користи посебно изабрана мишљања. Она треба да оснаже саговорника да мисли и пронађе самостална решења да би постигао циљ. Таква мишљања морају бити остворена и несудивна. На овај начин ће наставник саговорник доћи до решења која би, без оваквог начина рада, пронашао многу теже или их уопште не би пронашао. Конверзација која је вођена оваквим мишљањима може помоћи наставницима који уче да решавају тешкоће на које наилазе. Важно је да наставник саговорник жели да реши проблем, одговори на изазов. Студија случаја показује како треба користити вештине професионалног вођења у педагошкој пракси.*

Кључне речи: професионално вођење, колегијално професионално вођење, мишљања у професионалном вођењу, наставник као моливатор.

ОБУЧЕНИЕ И УМЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РУКОВОДСТВА

Марьяна Пенца Палчич

Основная школа Шентерней, Словения

Резюме *Цель данной статьи – показать, что умения и навыки профессионального руководства могут обеспечить достижение желаемых результатов в педагогической практике более быстро и эффективно. Когда в учительском коллективе существуют развитые навыки профессионального руководства, учителя могут поддерживать друг друга в личном и профессиональном развитии (коллегиальное профессиональное руководство). При этом, учителя не обязательно должны быть профессиональными тренерами, но крайне важно, чтобы они в роли тренера использовали специально отобранные вопросы. Эти открытые и невнушительные вопросы должны помочь собеседнику думать и находить решения для достижения цели. Таким образом, учитель-собеседник приходит к решению, которое без указанного метода работы было бы гораздо сложнее или вообще не возможно найти. Собеседование, проведенное с помощью таких вопросов, может помочь учителям которые учатся решать трудности, с которыми сталкиваются. Существенно важным является желание учителя-собеседника решить проблему, ответить на вызов. Исследование показывает, как можно использовать навыки и умения профессионального руководства в педагогической практике.*

Ключевые слова: *профессиональное руководство, коллегиальное профессиональное руководство, вопросы в профессиональном руководстве, учитель как мотиватор.*

СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА КОЈИ СУ РЕЦЕНЗИРАЛИ РАДОВЕ У 2018. ГОДИНИ

- Др Радован Антонијевић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- Др Радмила Бодрич, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду
- Др Споменка Будић, редовни професор Учитељског факултета, Универзитет ЕДУКОНС у Сремској Каменици
- Др Јелена Врањешевевић, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- Др Миља Вујачић, виши научни сарадник Института за педагошка истраживања
- Др Ненад Глумбић, редовни професор Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду
- Др Јасмина Клеменовић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду
- Др Зорица Ковачевић, доцент Учитељског факултета, Универзитет у Београду
- Др Оливера Марковић, доцент Учитељског факултета у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу
- Др Владета Милин, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- Др Јасмина Пекић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду
- Др Ана Пешикан, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду,
- Др Вера Рајовић, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- Др Мирјана Сегединац, редовни професор Природно-математичког факултета, Универзитет у Новом Саду
- Др Вера Спасеновић, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- Др Мирјана Стакић, доцент Учитељског факултета у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу
- Др Милан Станчић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- Др Светлана Стојић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- Др Зорица Шаљић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

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

Достављање радова

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу:

casopis@pedagog.rs

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

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

Језик рада

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

Дужина рада

Радови треба да буду дужине до једног ауторског табака, односно до 30.000 знакова с празним местима. Прегледни радови и радови који представљају теоријске анализе могу да буду дужине до 50.000 знакова. У обим радова нису урачунати апстракт и списак коришћене литературе на крају рада. Уредници задржавају право да доносе одлуку о објављивању радове дужег обима од предвиђеног уколико тематика рада и/или предмет истраживања то захтевају и уколико се ради о научним текстовима високог нивоа квалитета.

Оцењивање радова

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

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

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

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

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

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

Писање рада

Насловна страна. Насловна страна текста треба да садржи следеће информације: наслов рада, име, средње слово и презиме аутора (и коаутора), назив институције, место и држава (уколико је аутор из иностранства), службену e-mail адресу првог аутора.

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

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

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

Апстракт. Апстракт треба да има до 1400 знакова (с празним местима). Апстракт се прилаже на језику на којем је писан рад уз обавезан превод апстракта на српски језик уколико се рад прилаже на енглеском или руском језику. Апстракт се објављује на три језика (српски, енглески и руски), а редакција обезбеђује преводње апстракта на друга два језика.

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

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

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

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

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

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

Позиве на изворе у тексту треба дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице уколико се ради о цитату. Навођење више аутора у загради треба уредити абецедним редом према почетном слову презимена аутора, а не хронолошки. Ако су у питању два аутора, у загради се наводе оба аутора. Уколико је више од два, а мање од шест аутора, када се референца први пут јави у тексту, наводе се сви аутори, а сваки наредни пут у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница – *isr.* (за ауторе са српског говорног подручја) или *et al.* (за стране ауторе). Када је шест и више аутора наводи се само први аутор и скраћеница *i isr.* односно *et al.*

Списак коришћене литературе треба да обухвати искључиво изворе на које се аутор позива у раду. Референце се наводе абецедним редом по презименима аутора. Ако се наводи више радова истог аутора, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико има више аутора, референца се наводи према презимену првог аутора, али садржи презимена и иницијале осталих аутора. Уколико постоји више радова истог аутора са истом годином објављивања, радови треба да буду означени словима а, б, с... уз годину издања у загради (нпр: 2012а, 2012б)

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

Примери навођења референци на списку коришћене литературе на крају рада:

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

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

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

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

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychology*, 36(2), 103-112.

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

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

Cruse, D. A. (2002). Hyponymy and its varieties. In R. Green, C. A. Bean & S. H. Myaeng (Eds.), *The semantics of relationships: An interdisciplinary perspective* (pp. 3-22). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

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

Spasenović, V., Vujić Zivković, N., & Skubic Ermenc, K. (2012). The role of comparative pedagogy in the training of pedagogues in Serbia and Slovenia. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye & P. Almeida (Eds.), *International perspectives on education, BCES Conference Books, Full Papers, June 28-30 2012, Sofia* (pp. 36-42). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.

Докторске дисертације и магистарске тезе: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), назнаку: докторска дисертација или магистарска теза, место, институцију или базу у којој је објављена.

Stamatović, J. (2013). *Vrednovanje rada nastavnika u funkciji unapređivanja rada škole* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Web документ: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адресу.

Duit, R. (2006). *Science education research – An indispensable prerequisite for improving instructional practice*. Retrieved August 11, 2012 from the World Wide Web
<http://www.esera.org/media/summerschool/esera2006/DUITBR.pdf>

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF. Preuzeto 20. aprila 2015. sa adrese
<http://www.unicef.rs/files/nasilje-u-skolama-za-web.pdf>

Званична документа: Референца треба да садржи назив документа (курзивом), годину објављивања, назив гласила, број.

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2012.

Табеле и графикоци. Уколико текст садржи табеле и графикоци, свака табела, односно графикоци треба да буде означен одговарајућим редним бројем и да има јасно и прецизно формулисан наслов. Наслов табеле и графикана треба да буде позициониран изнад табеле, односно графикана, с тим што наслов табеле треба да буде написан курзивом. Све скраћенице наведене у табелама и графиканима треба да буду објашњене. Објашњења (легенду) треба дати испод табеле или графикана.

Табеле и графикоци треба да буду дати у Microsoft Word формату (што подразумева да су графикоци илустровани у Word-у). У случају да текст садржи табеле и графикоци преузете са интернета, треба да се дају искључиво у резолуцији 300 dpi, grayscale color mode. Ти параметри важе и за фотографије које се прилажу као део текста.

Фусноше и скраћенице. Фусноше и скраћенице требало би избегавати. Уколико се користе, фусноше треба да садрже само додатни текст (коментар), а не податке о коришћеним изворима

Напомена: Уз рад је потребно редакцији доставити следеће информације о аутору (ауторима): име, средње слово и презиме, година рођења, (научно) звање, радно место, службену e-mail адресу, контакт телефон.

JOURNAL OF EDUCATION

CONTRIBUTORS' NOTES

Journal of Education is a journal in which original scientific research articles, reviews and action research reports in the field of pedagogy as well as reviews of relevant monographic publications are published.

Submission of papers

Papers should be submitted by e-mail only to

casopis@pedagog.rs

The paper is submitted in the text processor Microsoft Word, page A4 format, font Times New Roman, font 12, line spacing 1.5 lines.

Language

Papers should be submitted in the Serbian language and cyrillic alphabet.

Foreign contributors submit papers in English or Russian. The papers are published in Serbian, English or Russian. Each paper has Abstracts in Serbian, English and Russian.

The length

The papers should not exceed 30000 characters and spaces. The Abstract and Reference List, which should be at the end of the paper, are not included.

Evaluation of papers

After the receipt of the papers for a particular issue the current editor in-chief reviews them and decides which will be reviewed by two competent reviewers. The reviewers do not know the author's identity, and the authors do not receive information about the identity of the reviewers.

If a paper does not fit the concept of the journal, or the text does not follow the instructions for authors and other requirements, the authors will be informed about the rejection of the paper.

After the review, the Editorial Board decides on publishing, eventual correction or the rejection of a paper. All authors receive information about the Board's decisions, and those authors whose papers are rejected or require corrections receive reviews, too.

If an author submits the paper again they should report (in written form) about all changes done on the original text (page number and marked place where the change was done) in accordance with the remarks and suggestions of the reviewers.

Writing a paper

Title page. The title page should contain the following information: the title, the name of the author/s, the name of the institution, the town, the state (if the author is from abroad).

If a paper reports about the work in scientific-research projects, the essential information about the project should be given in a footnote following the title.

All pages should be numbered in the lower left corner.

The title. The title should be concise, precisely formulated, in bold capital letters.

Abstract. An abstract should contain 1400 characters (with spaces) and be written in the language of the paper. It will be published in three languages (Serbian, English, Russian), and the Editorial Board provides translations in other two languages.

If a paper is about a performed research the abstract should contain the following elements: the importance of the researched problem, the aims of the research, research methodology, key results, conclusions and pedagogic implications. In the case of review papers and papers dealing with theoretical analyses the content of the abstract should reflect the nature of the paper and the content of the text.

Keywords: Up to five keywords in the language of the paper follow the abstract.

The structure of a paper. The paper should be structured in the proscribed way. All papers should contain Introduction and Conclusion. The papers describing a performed research, besides introduction and conclusion should include the following sections: initial research hypotheses,

research methodology, results and discussion. The structure of a review paper or theory analysis should be adequate to the nature of the theme.

The heading of the sections should be formulated precisely, centered and bold. If a section contains sub-headings they should be given in italics, centered above a paragraph, indented, in a "sentence form". The headings and sub-headings should not be numerically denoted.

References. The references/bibliography should be stated according to the APA Citation Style – American Psychological Association).

All references in Serbian, given in the Reference List at the end of the paper should be in Latin letters regardless of the type of the letters used in the used sources – books or journals. The names of all authors which are stated in the Reference List and in brackets within the text are always transcribed in the same way. The surnames of Serbian authors are written in the alphabet used in the paper. The surnames of foreign authors are written either in original or in Serbian transcription – phonetic principle. If transcribed, the original transcription should be given in brackets. References within the text should contain: the author's surname, the year of publication of the used source and the number of the page if a citation is used. If more authors should be cited in brackets within the text, they are cited in alphabetic order, not chronologically. If there are only two authors, both should be written in brackets, but if there are more than two then the surname of the first author is given and the abbreviation "i sar." (for the authors from Serbian speaking regions) or "et al." (for foreign authors)

The Reference List at the end of the paper should not be numerically denoted.

The notes for citing the references of the used literature at the end of the paper:

Book: the reference should contain the surname and name initials of the author, the year of publication, the title (in italics), the place and name of the publisher.

Journal article: the reference contains the family names and name initials of all authors (the year of publication – in brackets), the title of the article, full name of the journal (italics), volume (year) number, pages.

Chapters in a book / thematic Proceedings: the reference should contain the surname and name initials of the author, the title of the chapter, initials and surnames of all editors, book title (italics), the first and the last page of the chapter (in brackets), place and publisher.

Scientific meetings and conferences – the papers published in full: the reference should contain the author's surname and name initials, the year of publication, the title of the article, initials and surnames of all editors, the title of the publication, the note: published in full; the name and time of the meeting, the first and the last page of the article, the place of publication and the name of the institution – the organizer of the meeting/conference.

Unpublished master and doctoral theses: the reference should contain the name of the author, the title of the document (italics) and the note: doctoral, master thesis, place, and institution.

Web documents: the Reference contains the name of the author, the title of the document (italics), the date when the site was visited, web address.

Legal documents: the reference should contain the title of the document (italics), the year of publication, the name of the media, the number.

Tables and graphs. If a text contains tables and/or graphs, each table or graph should be numerically denoted with a clearly and precisely formulated title. All abbreviations in the tables and graphs must be explained. The explanations (legend) should be given under the table or graph.

Footnotes and abbreviations. Abbreviations and footnotes should be avoided. If used, footnotes should contain only the additional information or comment, not the data about the used sources.

Note: The paper should be accompanied by the following information to the Editorial Board: the name/s of the author/s, the year of birth, academic qualification, work position, e-mail address, phone contact.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ

В журнале “Обучение и воспитание” (Настава и васпитање) публикуются научные и обзорные статьи, сообщения, информационные материалы по педагогике и дидактике. В журнале публикуются рецензии о монографических изданиях.

Представление рукописи. – Материалы направляются в редакцию только по электронной почте по адресу:

casopis@pedagog.rs

Требования к оформлению рукописей: текст должен быть представлен в текстовом редакторе Microsoft Word, на странице стандартного формата А4, шрифтом – Times New Roman, размер шрифта 12, межстрочный интервал – 1,5. При отправке статьи по электронной почте необходимые шрифты прилагаются отдельными файлами.

Язык статей. – Журнал выходит на сербском языке, на кириллице (Сербиан, Куриллик). К публикации также принимаются статьи на английском и русском языках, написанные заграничными сотрудниками. Статьи публикуются на сербском, английском или на русском языке; каждая статья сопровождается резюме на сербском, английском и русском языках.

Объем статьи. – Предельный объем рукописей – 16 страниц основного текста, или 30 000 знаков с пробелами. В объем статьи не входят резюме и список используемой литературы в конце статьи.

Оценка рукописи. – Главный редактор принимает решение о том, какие из полученных рукописей пройдут процесс рецензирования. Рукописи, оформленные без соблюдения указанных требований, не рассматриваются. Рукописи рецензируются двумя компетентными рецензентами. Рецензентам не сообщается имя автора, автору не сообщаются имена рецензентов.

После рецензирования редакция принимает решение о публикации, доработке или отказе от публикации. Все авторы получают информацию о решении редакции. Если автор вновь представляет данную работу для публикации, он должен в письменном виде сообщить о всех изменениях, которые он сделал в тексте (номер страницы и место изменений), в соответствии с замечаниями и рекомендациями рецензентов.

Заглавный лист. – Заглавный лист текста должен включать следующую информацию: название статьи, сведения об авторе (соавторах): фамилия, имя, ученая степень, звание, место работы, город, страна. В случае, если работа содержит результаты, полученные в рамках научно-исследовательского проекта, в сноске приводится основная информация о проекте.

Все страницы текста должны быть пронумерованы (левый нижний угол).

Заглавие статьи. – Заглавие статьи печатается строчными буквами, жирным шрифтом.

Резюме. – Предельный объем резюме – 1400 знаков (с пробелами). Резюме к статье должно быть представлено на языке статьи. Резюме публикуется на сербском, английском и русском языке, а редакция обеспечивает перевод резюме. В резюме предлагаемых для публикации научных статей автор должен дать обоснование актуальности темы, четкую постановку целей и задач исследования, аргументацию, обобщения и выводы, представляющие интерес своей новизной, научной и практической (педагогической) значимостью. В случае обзорных статей и статей, представляющих собой теоретический анализ, содержание резюме должно соответствовать характеру работы и содержанию текста.

Ключевые слова. – Резюме сопровождается списком ключевых слов (до пяти) на языке работы.

Структура работы. – Статья должна быть структурирована соответствующим образом. Все работы должны иметь введение и заключение. Кроме того, исследовательские работы должны иметь следующие разделы: теоретические основы исследования, методологию,

результаты и обсуждение полученных результатов. Структура обзорных и других статей должна быть согласована с основной темой работы.

Заголовки разделов печатаются курсивом. Заголовки разделов и подзаголовки приводятся без нумерации.

Ссылка. – Литература, на которую даются ссылки в тексте, приводится в конце статьи в соответствии с АПА (APA Citation Style – American Psychological Association). Ссылки на литературу в тексте даются в скобках: фамилия автора, год издания, страницы.

Литература в конце статьи приводится без нумерации с указанием следующих выходных данных:

– для книг – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название книги (курсивом), место издания и издательство.

– для статей в журнале – фамилия, инициалы автора, год издания в скобках, полное название статьи, полное название журнала (курсивом), год и номер журнала, страницы.

– для статей в книге, сборнике – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название статьи, фамилии и инициалы всех редакторов, название сборника или книги, где опубликована статья (курсивом), страницы, определяющие границы статьи в издании, место издания, издательство.

– научные конференции – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название статьи, фамилии и инициалы всех редакторов, название сборника, название конференции, время и место проведения конференции, страницы, определяющие границы статьи в издании, город издания, название института – организатора конференции.

– неопубликованные кандидатские диссертации и магистерские работы – ссылка должна включать фамилию и имя автора, год, название (курсивом), заметку: кандидатская диссертация, магистерская работа, место, институт – университет, факультет.

– веб документ – ссылка должна включать имя автора, год, название документа (курсивом), время посещения сайта, интернет адрес.

– официальные документы – название документа (курсивом), год издания, название публикации, номер.

Таблицы и графики.– Если в тексте содержатся таблицы и графические материалы, они должны быть отмечены порядковым числительным. Все сокращения, перечисленные в таблицах и графиках должны быть объяснены. Пояснения должны быть приведены под таблицей или графическим материалом.

Сноски и сокращения.–Сноски и сокращения следует избегать. По необходимости сноски могут содержать только дополнительный текст (комментарий); данные об используемых источниках не приводятся в сноске.

Примечание: К рукописи прилагаются следующие сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, год рождения, ученая степень, звание, место работы, электронный адрес, номер телефона.

ИСПРАВКА: ПРИМЕНА ИСТРАЖИВАЧКЕ МЕТОДЕ ПРИ ОБРАДИ САДРЖАЈА О ВОДИ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ ПРИРОДНИХ НАУКА

Марија Т. Бошњак Степановић, Миљана Г. Поповић и Наташа П. Бранковић
(Год. LXVII, број 2, стр. 249-266, UDK-371.314.6::5/6, doi: 10.5937/nasvas1802249B)

У раду аутора Марије Т. Бошњак Степановић, Миљане Г. Поповић и Наташе П. Бранковић под називом „Примена истраживачке методе при обради садржаја о води у почетној настави природних наука“ објављеном у броју 2 (Год. LXVII) часописа Настава и васпитање, на страници 249 техничком грешком објављени су погрешни подаци у фусноти број 3. Овом приликом се извињавамо ауторима и читаоцима и уз сагласност аутора у овом броју објављујемо исправан садржај фусноте број 3 у којој треба да стоји:

³ Рад је настао из мастер тезе Миљане Г. Поповић која је под истим насловом одбрађена 2017. године на Педагошком факултету у Сомбору Универзитета у Новом Саду.

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање = Journal of Education = Обучение и воспитание /
главни уредник Живка Крњаја ; одговорни уредник Лидија Радуловић. - Год.
1, бр. 1 (март 1952)- . - Београд : Педагошко друштво Србије : Институт за
педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду,
1952- (Београд : Службени гласник). - 24 cm

Три пута годишње. – Текст на срп. и енгл. језику.
ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање
COBISS.SR-ID 6026754

