ISSN 2466-2801

# УЧЕЊЕ И НАСТАВА

3

2018

Београд

Klett

ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА

ISSN 2466-2801

***KLETT* ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА**

# УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА IV
Број 3, 2018.
УДК 37(497.11)

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
Година IV • Број 3 • 2018 • 389–584
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

**Издавач:** *KLETT* друштво за развој образовања, Београд
**За издавача:** Гордана Кнежевић Орлић

**Главни и одговорни уредник:**
Проф. др Миленко Кундачина, Београд
**Редакција:**
Проф. др Милица Андевски, Нови Сад
Проф. др Вељко Банђур, Београд
Проф. др Вељко Брборић, Београд
Проф. др Милена Валенчич Зуљан, Љубљана
Проф. др Јелена Врањешевић, Београд
Доц. др Дијана Вучковић, Никшић
Проф. др Мирко Дејић, Београд
Проф. ем. др Ћемал Долићанин, Нови Пазар
Проф. др Вишња Ђорђић, Нови Сад
Проф. др Тамара Ефендић Спахић, Тузла
Проф. др Љиљана Живковић, Београд
Проф. др Садета Зечић, Сарајево
Проф. др Миле Илић, Бања Лука
Проф. др Марина Јањић, Ниш
Др Зорица Јоцић, Ваљево
Проф. др Љупчо Кеверески, Битољ
Проф. др Јасмина Ковачевић, Београд
Проф. др Маја Љубетић, Сплит
Проф. др Данимир Мандић, Београд
Проф. др Љубица Марјанович Умек, Љубљана
Проф. др Милан Матијевић, Загреб
Проф. др Благоје Нешић, Косовска Митровица
Доц. др Милка Николић, Крагујевац
Доц. др Ненад Томовић, Београд
Проф. др Драгица Тривић, Београд
Проф. др Сања Филиповић, Београд
Проф. др Крстивоје Шпијуновић, Ужице
Проф. др Марко Шуица, Београд
**Секретар редакције:** Мр Мирјана Илић, *KLETT* друштво за развој образовања

**Лектура и коректура:** *KLETT* друштво за развој образовања
**Преводиоци:** Јагода Чупић, енглески језик
Лариса Стамболија, немачки језик
**Графичка припрема:** Жељко Тешевић
**Дизајн корица:** Издавачка кућа *KLETT*, Београд
**Тираж:** 500 примерака
**Штампа:** *DMD штампарија д.о.о.*, Београд
*Часопис излази четири пута годишње*

**LEARNING AND TEACHING**
Year IV • Issue 3 • 2018 • 389–584
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

**Publisher:** *KLETT* Educational Development Society, Belgrade
**On behalf of the Publisher:** Gordana Knežević Orlić
**Editor in Chief:**
Professor Milenko Kundačina, PhD, Belgrade
**Editorial Board:**
Professor Milica Andevski, PhD, Novi Sad
Professor Veljko Banđur, PhD, Belgrade
Professor Veljko Brborić, PhD, Belgrade
Professor Milena Valenčič Zuljan, PhD, Ljubljana
Professor Jelena Vranješević, PhD, Belgrade
Docent Dijana Vučković, PhD, Nikšić
Professor Mirko Dejić, PhD, Belgrade
Professor emeritus Ćemal Dolićanin, PhD, Novi Pazar
Professor Višnja Đorđić, PhD, Novi Sad
Professor Tamara Efendić Spahić, PhD, Tuzla
Professor Ljiljana Živković, PhD, Belgrade
Professor Sadeta Zečić, PhD, Sarajevo
Professor Mile Ilić, PhD, Banja Luka
Professor Marina Janjić, PhD, Niš
Zorica Jocić, PhD, Valjevo
Professor Ljupčo Kevereski, PhD, Bitola
Professor Jasmina Kovačević, PhD, Belgrade
Professor Maja Ljubetić, PhD, Split
Professor Danimir Mandić, PhD, Belgrade
Professor Ljubica Marjanovič Umek, PhD, Ljubljana
Professor Milan Matijević, PhD, Zagreb
Professor Blagoje Nešić, PhD, Kosovska Mitrovica
Docent Milka Nikolić, PhD, Kragujevac
Docent Nenad Tomović, PhD, Belgrade
Professor Dragica Trivić, PhD, Belgrade
Professor Sanja Filipović, PhD, Belgrade
Professor Krstivoje Špijunović, PhD, Kragujevac
Professor Marko Šuica, PhD, Belgrade
**Editorial Office Secretary:** Mirjana Ilić, MA, *KLETT* Educational Development Society
**Editor and Proofreader:** *KLETT* Educational Development Society
**Translators:** Jagoda Čupić, English language
Larisa Stambolija, German language
**Graphic Pre-press:** Željko Tešević
**Cover Design:** Publishing Company *KLETT*, Belgrade
**Circulation:** 500 copies
**Printed by:** *DMD*, Belgrade
*Published quarterly*

**LERNEN UND UNTERRICHT**
4. Jahrgang • Heft 03 • 2018 • 389–584
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

**Herausgeber:** *KLETT* Gesellschaft für Bildungsförderung, Belgrad
**Für den Herausgeber:** Gordana Knežević Orlić

**Herausgegeben von:**
Prof. Dr. Milenko Kundačina, Belgrad
**Redaktion:**
Prof. Dr. Milica Andevski, Novi Sad
Prof. Dr. Veljko Banđur, Belgrad
Prof. Dr. Veljko Brborić, Belgrad
Prof. Dr. Milena Valenčič Zuljan, Ljubljana
Prof. Dr. Jelena Vranješević, Belgrad
Doz. Dr. Dijana Vučković, Nikšić
Prof. Dr. Mirko Dejić, Belgrad
Prof. em. Dr. Ćemal Dolićanin, Novi Pazar
Prof. Dr. Višnja Đorđić, Novi Sad
Prof. Dr. Tamara Efendić Spahić, Tuzla
Prof. Dr. Ljiljana Živković, Belgrad
Prof. Dr. Sadeta Zečić, Sarajevo
Prof. Dr. Mile Ilić, Banja Luka
Prof. Dr. Marina Janjić, Niš
Dr. Zorica Jocić, Valjevo
Prof. Dr. Ljupčo Kevereski, Bitola
Prof. Dr. Jasmina Kovačević, Belgrad
Prof. Dr. Maja Ljubetić, Split
Prof. Dr. Danimir Mandić, Belgrad
Prof. Dr. Ljubica Marjanovič Umek, Ljubljana
Prof. Dr. Milan Matijević, Zagreb
Prof. Dr. Blagoje Nešić, Kosovska Mitrovica
Doz. Dr. Milka Nikolić, Kragujevac
Doz. Dr. Nenad Tomović, Belgrad
Prof. Dr. Dragica Trivić, Belgrad
Prof. Dr. Sanja Filipović, Belgrad
Prof. Dr. Krstivoje Špijunović, Kragujevac
Prof. Dr. Marko Šuica, Belgrad

**Schriftleitung:** Mag. Mirjana Ilić, *Klett* Gesellschaft für Bildungsförderung
**Lektorat und Korrektur:** *Klett* Gesellschaft für Bildungsförderung
**Übersetzung:** Jagoda Čupić, ins Englische
Larisa Stambolija, ins Deutsche
**Grafische Gestaltung:** Željko Tešević
**Umschlaggestaltung:** *Klett* Verlag, Belgrad
**Auflage:** 500 Exemplare
**Druck:** *DMD*, Belgrad
**Erscheinungsweise***: 4 Hefte pro Jahr*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 3 • 2018 • 389–584
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

# САДРЖАЈ

## 1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

**Ивана М. Бојевић**
*Социокултурни приступ проучавању мотивације за учење* (прегледни чланак) ..... 399–416

**Предраг Ж. Живковић и Александра К. Анђелковић**
*Димензије и психолошки корелати резилијентности будућих учитеља* (оригинални научни чланак) ..... 417–436

**Катарина И. Шимић и Маја М. Љубетић**
*Разлике међу родитељима у перцепцији педагошке компетенције* (оригинални научни чланак) ..... 437–458

**Мурадиф С. Хајдер и Горан М. Аљетић**
*Обиљежја наставника и став према промјенама у образовању* (оригинални научни чланак) ..... 459–484

**Бранимир Н. Вукчевић**
*Профил школског насилника на основу теста PIE-JRS* (оригинални научни чланак) ..... 485–498

**Јована М. Вељовић**
*Завичајна књижевност у савременом књижевном образовању* (*Методички приступ*) (прегледни чланак) ..... 499–512

**Биљана М. Алавања**
*Настава почетног читања и писања кроз игру* (оригинални научни чланак) ..... 513–530

**Аднан Р. Турковић**
*Ставови наставника средње школе о значају хумора у настави* (претходно саопштење) ..... 531–542

**Драгана Д. Вучковић и Александар Л. Нађ Олајош**
*Дефектолог – наставник у образовно-васпитном процесу у специјалној школи* (стручни чланак) ..... 543–556

**Сашо Т. Огненовски**
*Импакт друштвених медија на процес учења – изазов или начин живљења* (стручни чланак) ..... 557–564

## 2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

**Јелена Д. Стаматовић**
*Огледи о наставнику – лични и професионални идентитет наставника* (Предраг Живковић, *Педеутолошки огледи*, Универзитет у Крагујевцу – Факултет педагошких наука у Јагодини, 2018) ..... 565–570
**Ивица В. Радовановић**
*Мерење у педагошкој науци и образовно-васпитној пракси* (Миленко Бркић и Миленко Кундачина, *Мјерење у истраживању одгоја и образовања*, Свеучилиште Херцеговина у Мостару, 2017) ..... 571–573

**БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА** ..... 575–576

**УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА** ..... 577–578

**LEARNING AND TEACHING**
***KLETT* Educational Development Society**
Year IV • Issue 3 • 2018 • 389–584
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

# TABLE OF CONTENTS

## 1. STUDIES AND PAPERS

**Ivana M. Bojević**
*Sociocultural Approach in Studies of Motivation to Learn* (review paper) ..... 399–416

**Predrag Ž. Živković and Aleksandra K. Anđelković**
*Dimensions and Psychological Correlates of Future Teachers' Resilience* (original scientific paper) ..... 417–436

**Katarina I. Šimić and Maja M. Ljubetić**
*Differences between Parents in the Perception of Pedagogical Competence* (original scientific paper) ..... 437–458

**Muradif S. Hajder and Goran M. Aljetić**
*Teacher Characteristics and Their Attitude toward Changes in Education* (original scientific paper) ..... 459–484

**Branimir N. Vukčević**
*Profile of a School Bully Based on the EPI-YRS Test* (original scientific paper) ..... 485–498

**Jovana M. Veljović**
*Regional Literature in Contemporary Literary Education* (*Methodological Approach*) (review paper) ..... 499–512

**Biljana M. Alavanja**
*Learning Basic Reading and Writing through Play* (original scientific paper) ..... 513–530

**Adnan R. Turković**
*Secondary School Teachers' Attitudes on the Importance of Humour in the Classroom* (preliminary communication) ..... 531–542

**Dragana D. Vučković and Aleksandar L. Nađ Olajoš**
*Special Education Teacher and the Teaching Process in Special Education* (professional paper) ..... 543–556

**Sašo T. Ognenovski**
*Impact of Social Media on the Learning Process – A Challenge or a Way of Life* (professional paper) ..... 557–564

## 2. REVIEWS

**Jelena D. Stamatović**
*Experiments Centring on the Teacher – Teacher's Personal and Professional Identity* (Predrag Živković, *Pedeutological Experiments*, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina, 2018) ..... 565–570

**Ivica V. Radovanović**
*Measurements in Pedagogy and Teaching Practice* (Milenko Brkić and Milenko Kundačina, *Measurements in Education Research,* Herzegovina University in Mostar, 2017) ..... 571–573

**ABOUT AUTHORS** ..... 575–576

**INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS** ..... 579–580

**LERNEN UND UNTERRICHT**
***KLETT Gesellschaft für Bildungsförderung***
4. Jahrgang • Heft 03 • 2018 • 389–584
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

# INHALT

## 1. STUDIEN UND ARTIKEL

**Ivana M. Bojević**
*Soziokultureller Zugang zur Forschung der Lernmotivation* (Übersichtsartikel) ..... 399–416

**Predrag Živković und Aleksandra Andjelković**
*Dimensionen und psychologische Leistungsfähigkeiten zukünftiger Lehrer* (Origineller Wissenschaftsartikel) ..... 417–436

**Katarina Šimić und Maja Ljubetić**
*Unterschiede zwischen Eltern in der Wahrnehmung der pädagogischen Kompetenzen* (Origineller Wissenschaftsartikel) ..... 437–458

**Muradif Hajder und Goran Aljetić**
*Merkmale der Lehrer und ihre Einstellungen zu den Änderungen in der Ausbildung* (Origineller Wissenschaftsartikel) ..... 459–484

**Branimir Vukčević**
*Schulbullyprofil nach PIE-JRS Test* (Origineller Wissenschaftsartikel) ..... 485–498

**Jovana M. Veljović**
*Heimatliteratur in der zeitgenössischen literarischen Ausbildung* (Übersichtsartikel) ..... 499–512

**Biljana M. Alavanja**
*Erstes Lesen und Schreiben durch das Spiel* (Origineller Wissenschaftsartikel) ..... 513–530

**Adnan R. Turković**
*Meinungen der Lehrer in den Sekundarschulen über die Wichtigkeit des Humors im Unterricht* (Übersicht) ..... 531–542

**Dragana Vučković und Aleksandar L. Nađ Olajoš**
*Lehrer-Defektologe im Erziehungs- und Ausbildungsprozess in einer Sonderschule* (Fachartikel) ..... 543–556

**Sašo T. Ognenovski**
*Auswirkungen von sozialen Netzwerken auf Lernprozess als Herausforderung oder Lebensart* (Fachartikel) ..... 557–564

## 2. BEWERTUNGEN UND DARSTELLUNGEN

**Jelena D. Stamatović**
*Experimente über Lehrer – persönliche und profesionelle Identität eines Lehrers* (Predrag Živković, *Pädautologische Versuche*, Universität Kragujevac –Fakultät für pädagogische Wissenschaften Jagodina, 2018) ..... 565–570

**Ivica V. Radovanović**
*Messen in der pädagogischen Wissenschaft und Ausbildungs- und Erziehungspraxis* (Milenko Brkić und Milenko Kundačina, *Messen in der Forschung der Erziehung und Ausbildung*, Universität Herzegowina, Mostar, 2017) ..... 571–573

**AUTORENINFO** ..... 575–576

**HINWEISE FÜR MITARBEITER** ..... 581–583

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 3 • 2018
ISSN 2466-2801

*УДК 159.953.5*
*159.947.5*
*Прегледни чланак • 399–416*
*Примљен: 24. 8. 2018.*
*Прихваћен: 31. 9. 2019.*

**Ивана М. Бојевић**
Висока школа струковних студија Ужице

# СОЦИОКУЛТУРНИ ПРИСТУП ПРОУЧАВАЊУ МОТИВАЦИЈЕ ЗА УЧЕЊЕ

**Резиме:** Социокултурна теорија Виготског подразумева да сви виши психички процеси имају социјално порекло и задржавају социјалну природу. Наглашава се друштвени и културни контекст у проучавању мотивације и образовању у ширем смислу. У оквиру социокултурног приступа проучавању мотивације за учење постоји већи број теорија које ће бити представљене у раду, а које можемо сврстати у три категорије: социокултурне, ситуационе и теорије социјалне когниције. Све теорије деле заједничке основе: нова одређења постојећих мотивационих конструката, мотивација се одређује као социјална по природи, карактерише их тежња да се објасни како се мотивација појављује из социјалног света и манифестује као колаборативна и индивидуална акција, указују на међузависност друштвеног контекста и индивидуалног развоја. У раду ће бити објашњени најзначајнији појмови у оквиру сваке категорије теорија: корегулација, подршка (*scaffolding*), интерсубјективност (социокултурне теорије); шегртовање, легитимно периферно учешће, заједница пракси (теорије социјалне когниције); ангажовано учешће, идентитет, напори појединца (ситуационе теорије). Поред тога, биће указано на предности и недостатке различитих теорија, њихове практичне импликације у наставном процесу али и на допринос социокултурног приступа проучавању мотивације за учење.

**Кључне речи**: *социокултурни приступ*, *мотивација*, *друштвени и културни контекст*.

## УВОД

Контекстуални поглед на свет у фокус проучавања уводи историјски догађај, нешто што се не може разумети ван окружења у којем се одвија и проучава. Акценат је на ситуацији, а не на појединцу и сама ситуација

представља јединицу анализе. У складу с овим погледом на свет, Виготски (Vigotski, 1996) дефинише учење као интернализацију и трансформацију социјално дефинисаног знања. Социокултурна теорија Виготског укључује претпоставку да друштвена интеракција игра главну улогу у развоју језика и мишљења, тако да су они производ социјализације. Развој појединца се никако не може одвојити од социјалног и културног контекста у коме живи. Виготски је творац генетичког закона: свака функција се појављује два пута (на социјалном плану и на индивидуалном). Сви виши психички процеси имају социјално порекло и задржавају социјалну природу (на пример, дијалог и унутрашњи говор). Кључну улогу у развоју има језик и самим тим развој мишљења детета почиње од социјалног говора који има функцију саопштавања, преко егоцентричног до унутрашњег говора.

Психички процеси се развијају историјски, они су културом посредовани, и нарастају из практичне активности. По мишљењу Виготског учење је укорењено у друштвеним догађајима, тј. учење се одвија када је ученик у интеракцији с наставником, одраслима или вршњацима. Стога, он сматра да је ученицима у почетку потребна помоћ учитеља, а касније вршњака. Развој појединца се не може разумети истраживањем појединца, тј. његовог индивидуалног развоја у социјалном окружењу. Истраживања која је вршио Виготски углавном су усмерена на обликовање колективних односа у личне карактеристике појединца. Исти аутор истиче међузависност учења и развоја. Сложеност односа учења и развитка негира могућност њихове подударности. Заправо, Виготски је истицао да учење може довести до развоја, јер му претходи. Учење представља производ активне конструкције, деца сама конструишу сопствено знање. Друштвено-културна средина суочава дете с различитим задацима и захтевима и ангажује дете кроз употребу културних, психичких алатки. Знање не потиче из интеракције појединца с објективном средином, већ извире у интеракцији социјалних и материјалних светова и налази се у друштвено дефинисаним алатима и начинима интеракције (Hickey, 2009). Фокус се ставља на друштвени и културни контекст у проучавању мотивације и образовању у ширем смислу.

Социокултурна теорија Виготског развијена је тридесетих година двадесетог века и постала је основа развоја низа различитих теорија које су касније продубиле идеје његове теорије и прошириле његове претпоставке. Поред Виготског, представници социокултурне теорије били су и његови сарадници (А. Леонтијев, А. Лурија, С. Рубинстајн, М. Бахтин,) током двадесетих и тридесетих година двадесетог века (McInerney, 2011). Наведени истраживачи анализирали су како историја и друштво утичу на начине како се људи развијају и уче. Њихов рад није добио признање до шездесетих година двадесетог века. Значајан утицај ова теорија добија након 1978.

године, пошто су ранији радови Виготског преведени на енглески језик (John-Steiner & Mahn, 1996). У оквиру социокултурног приступа проучавању мотивације за учење постоји већи број теорија које можемо сврстати у три категорије: социокултурне, ситуационе и теорије социјалне когниције. Све теорије деле заједничке основе, а то су: захтевају нова одређења постојећих мотивационих конструката, мотивација се одређује као социјална по природи, карактерише их тежња да се објасни како се мотивација појављује из социјалног света и манифестује као колаборативна и индивидуална акција, указују на међузависност друштвеног контекста и индивидуалног развоја.

## СОЦИОКУЛТУРНЕ ТЕОРИЈЕ

Један од најпознатијих модела ангажовања ученика у учењу и мотивације за учење је Макаслинове (McCaslin & Good, 1996) *модел корегулисаног учења*. То је неовиготскијанско схватање које представља интегративни приступ разумевања међуљудске динамике у контексту наставе и истиче важност појма индивидуе у социокултурном контексту, као и улогу интеракције историјских и културних догађаја у развоју индивидуалног идентитета. Ова социокултурна позиција се супротставља идеји да се мотивација, интересовања и когниција налазе унутар појединца, да су то индивидуални феномени и истиче да индивидуална мотивација има основу на социјалном плану. Схватање Макаслинове има основе у теорији Леонтијева који је тврдио да основна јединица проучавања психичких процеса јесте практична активност. Увођење појма корегулисаног учења је покушај да се анализира какве су могућности и односи посредовани људском активношћу унутар зоне наредног развоја. Појам „корегулација користи се да се објасни како различити аспекти људске активности ступају у интеракцију једни с другим и производе мотивисану акцију. У оквиру своје теорије Макаслинова се фокусира на социјалну подршку и интеракције које подстичу појединца да тражи нове изазове у подржавајућем окружењу. Основна претпоставка је да ученици интернализују социјалну подршку коју имају на начин који ће побољшати њихову способност да учествују у школским активностима. Приступ корегулисаног учења обухвата интраперсоналне процесе мотивације (укључујући самоспознају и будућа очекивања), активност (укључујући отворену и прикривену циљну координацију која укључује личне и ситуационе изворе и подршку) и евалуацију (делимично самоевалуацију). Оно што је најважније, ови процеси се посматрају у контексту односа с другим учесницима и пружања могућности у друштвеном, наставном окружењу.

Корегулисано учење претпоставља да су стандарди и вредности у основи мотивације друштвено конструисани. Корегулисано учење интегрише промене код ученика с променама друштвеног, наставног окружења с циљем да обезбеди одговарајуће когнитивне структуре које подржавају и обезбеђују мотивисано учење (на пример задаци, могућности за аутономију, поступци самовредновања и процене). Када ученик интернализује социјално подржаване когнитивне структуре, он је способан за саморегулисано учење. Према томе, иако крајњи циљ може бити саморегулисано учење, корегулација је процес којим социјално окружење у школи подржава или „гради скеле код појединца путем његових односа унутар учионице, односа с вршњацима, објектима и догађајима и на крају са собом (McCaslin & Good, 1996). Баш као што интернализација знања представља кључни појам за социокултурно схватање учења, тако интернализација стандарда и вредности који мотивишу на учење представљају кључне појмове за социокултурне теоретичаре мотивације за учење. Социокултурна теорија подразумева да ученици интернализују стандарде и вредности у контексту учења када учествују у пракси знања. Сваки ученик коконструише стандарде и вредности учествујући у контексту учења. Социокогнитивни модел наглашава да и када се саморегулисано учење одвија под утицајем спољашњег моделовања и повратних информација, развија се унутар појединца. Насупрот овом схватању, корегулација наглашава промене које се остварују у интеракцији и размени са другима. Корегулација се ослања на подршку (*scaffolding*) и интерсубјективност. Она укључује дељење чињеница, идеја, објашњење планова, циљева и активности око завршавања задатка.

Многи теоретичари одређују социокултурне претпоставке о учењу као нешто више од групне наставне стратегије за развој суштински мотивисаних, саморегулисаних ученика. Ученици у учионици имају мало могућности да врше изборе и бирају активности, што укључује и погрешно тумачење мотивације (McCaslin *et al.,* 2006, према, McCaslin, 2009). Модел корегулисаног учења обезбеђује промишљање о томе како неке околности могу подржати личне тежње и емоције које су покренуте одлучивањем и избором, док друге подстичу борбу и преговарање.

Вокер, Пресик-Килборн, Арнолд и Сејнсбери (Walker, Pressick-Kilborn, Arnold & Sainsbury, 2004) творци су *социокултурне теорије интересовања.* Наведени аутори су истраживали комплексност интересовања и њиховог развоја током времена у настави користећи социокултурну перспективу Виготског. Заправо, у обликовању свог теоријског оквира и интерпретацији налаза користили су појмове Виготског и његових следбеника, као што су: семиотизација психичких функција, зона наредног развоја (и друге зоне) и интернализација. У њиховим истраживањима јединица анализе су социјално посредована мотивација и социјално посредована

интересовања. Појам интернализације су користили како би објаснили везу између индивидуалног и социјалног. Исти аутори су истраживали како физичка и социјална средина ограничавају и пружају могућности за стварање и одржавање интересовања. Аутори користе два појма да објасне како се интересовања развијају у сложеном контексту: „каналисање интересовања кроз различите зоне, које се теоријски ослања на рад Веслера (Vaslier, 1997 према: Nolen & Ward, 2008) и „заједнице учења које су преузете од Брауна и његових сарадника (Brown *et al.,* 1997, према, Nolen & Ward, 2008). Веслер је тврдио да су социјални и когнитивни развој повезани у оба смера: когнитивни развој је по својој природи социјални (вођен, али не и детерминисан средином) и социјални развој се одвија уз помоћ когнитивних психолошких процеса. Супротно теоријама развоја интересовања које раздвајају индивидуалне и социјалне чиниоце, аутори указују на динамичке релације између селфа и средине. Ситуациона и индивидуална интересовања нису одвојени конструкти. Каналисање је процес којим „...друге особе доследно њиховим циљевима и вредностима усмеравају активности ученика на одређен начин..." (Pressick-Kilborn & Walker, 2002: 164). То је посебна врста процеса када су циљеви и вредности других у складу с индивидуалним циљевима и вредностима и тиме креирају могућности за развој интересовања. У овом моделу развоја зоне су конструисане и касније вероватно интернализоване, што значи да индивидуе врше самоканалисање у процесу развоја интересовања. Аутори истичу да вредности и циљеви заједнице и играју улогу у развоју интересовања појединца. На пример, одређени аспекти културе у оквиру наставе каналишу развој интересовања појединца. Ученици учествују смислено у културној пракси. Значења, вредности, норме и циљеви имају социјално порекло и сврху у социокултурној теорији и они креирају контекст у коме се интересовања формирају и развијају. Истиче се улога смислене и посредоване акције. Заправо, није акценат ни на индивидуи, ни на аспектима средине, већ на процесима интеракције и партиципације. Акценат је на координацији значења и понашања у социокултурном приступу. Аутори су истраживали како мале групе ученика стварају и развијају заједничка интересовања. Подршка ученику пружена кроз интеракцију с вршњацима, наставницима и материјалом креира, али и ограничава могућности за покретање различитих активности ученика, а самим тим креира и ограничава путању којом се интересовања ученика у учењу развијају, интернализују и екстернализују.

Карова (Carr) је илустровала начин на који резултати истраживања и претпоставке индивидуалне психологије могу бити смештени у културни и историјски контекст у области образовања. Њен задатак био је да одреди развој диспозиција за учење с аспекта социокултурног појма „идентитет". Реализовала је истраживања деце у вртићу, при чему је анализирала аудио

и видео снимке деце од четири године када су бирала дневне активности. Приликом анализе прикупљених података идентификовала је неколико различитих социјалних идентитета које су деца усвојила и која настају као резултат шегртовања у заједници праксе и интернализације идентитета од стране индивидуе. Она је тврдила да се различити идентитети формирају зависно од циљних оријентација постигнућа: приказа/учинка или учења/експлорације. Истовремено, илустровала је начине на које се идентитети преклапају и смењују зависно од ситуације. Њена анализа је првенствено дискурсно базирана, фокусирајући се на *turn and turn* интеракције, где се ситуациона значења креирају и идентитети су у међусобној интеракцији (Nolen *et al.,* 2014). Самим тим, значење идентитета увек је социјално и производ је преговарања између деце у току њихових интеракција једних с другим или с наставником или наставним садржајем. Карова тврди да циљеви постигнућа и циљеви учења, укључени у контексту, мењају обрасце социокултурних и историјски изведених социјалних схема, идентитета и интересовања (Carr, 2001, према Nolen & Ward, 2008).

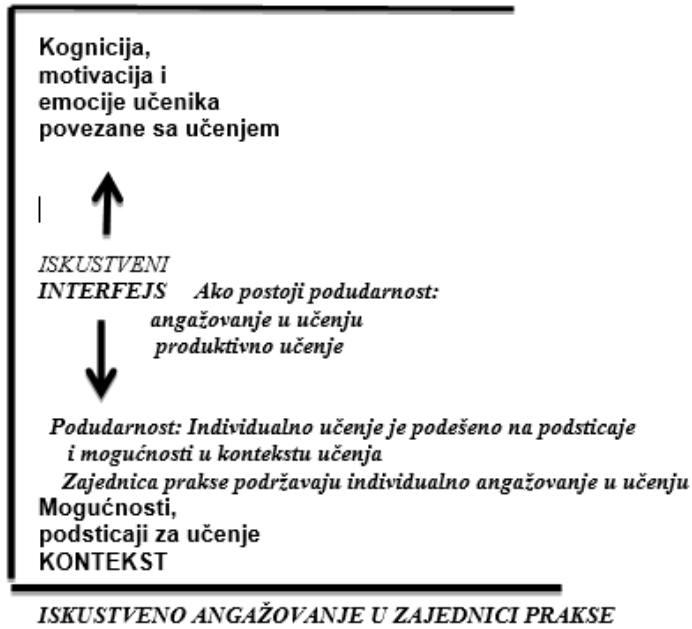
## ТЕОРИЈЕ СИТУАЦИОНЕ КОГНИЦИЈЕ

Кроз примену идеје „ситуационе когниције" развио се већи број иновативних приступа проучавању учења и мотивације. Ови приступи полазе од претпоставке да је знање контекстуализовано, да представља продукт активности, културе и контекста. Као алтернатива конвенционалној образовној пракси предлаже се приступ шегртовања или науковања (*apprenticeship*) који се тиче унапређивања вештина и разумевања путем размене искустава с другим ученицима и експертима у аутентичном контексту (Rogoff, 1995). Идеја легитимног периферног учествовања (*legitimate peripheral participation*), такође, подржава схватање учења као контекстуализоване активности која се остварује кроз друштвене контакте на тај начин што се од почетника захтева да „...у социокултурним активностима одређене заједнице напредује од посматрача до активног учесника" (Lave & Wenger, 1991). У почетку ученик треба да се придружи заједници и да учи посматрајући са стране. Током процеса учења, он мења свој положај у „средиште" заједнице и постаје пуноправан учесник социокултурне праксе. Метода колаборативног учења заузима значајно место у оквиру овог приступа, посебно заједнице учења, когнитивно шегртовање, реципрочно подучавање. Учење представља контекстуализовану активност која се остварује учешћем појединаца у социокултурним активностима заједнице. Учење се одвија у аутентичном окружењу, тј. у контексту „заједница праксе". Почетници се укључују у заједницу експерата и временом постају

пуноправни учесници социокултурне праксе. Интеракција унутар „заједнице праксе" развија способности чланова да кроз сарадњу успешно реализују сложене активности.

Перспектива „*особа у контексту*" може се уочити у најмање трима пољима истраживања у вези с учењем и мотивацијом. То су когнитивна психологија, ситуационе и социокултурне теорије. Међусобни утицај социокултурне и ситуационе перспективе и когнитивних теорија могу се наћи у моделима саморегулације учења чији су творци Бигс или Бекер (Biggs, 1996; Boekaerts, 1992, 1999, према: Violet 2001). Иако постоји општи консензус у ставу да су мултидимензионални и динамички модели потребни за даље напредовање у разумевању и креирању наставе, јављају се неспоразуми око тога која би димензија требало да буде централна. Когнитивни теоретичари су тврдили да когнитивна психологија може да обезбеди јединствену перспективу уколико узме у обзир биолошка, еколошка и културно-економска ограничења у којима се ментална активност одвија. Насупрот њима други, као што је Грино (Greeno, 1998) тврде да ситуациона перспектива може да обезбеди синтезу која укључује когнитивну и бихејвиористичку перспективу. Многи истраживачи покушавају да се договоре око тога да ли су ови приступи комплементарни, или контрадикторни у објашњењима. Бекерова (Boekaerst, 1999, према, Violet, 2001) у својој теорији мотивисаног учења, на пример, наглашавала је како ученици и наставни контексти утичу једни на друге, а посебно како мотивациона уверења ученика улазе у интеракцију са знацима који су присутни у различитим социјалним, физичким и наставним контекстима. Специфичне процене ученика су под утицајем њихових идентитета, система веровања и знања развијених током учешћа у бројним другим праксама.

Вишедимензионална когнитивно-ситуациона перспектива за разумевање особа у контексту као централни појам наводи конструкт „искуствени интерфејс". Основни оквир, представљен на Шеми 1, илуструје особу у контексту са становишта комбиноване когнитивно-ситуационе перспективе конципиране на нивоу учионице.




Шема 1. *Вишедимензионални когнитивно-ситуациони оквир за разумевање учења и мотивације у контексту* (Violet, 2001*)*

Горњи део шематског приказа представља когницију ученика, мотивацију и емоције везане за учење и ефективност. Доњи део шематског приказа односи се на могућности и подстицаје друштвеног и физичког контекста учења. Ове могућности се односе на наставу и подршку коју пружа наставник, као и културне норме, вредносна и друштвена очекивања која преовладавају у том окружењу, а за које се претпоставља да су прозвод разумевања и договора међу свим учесницима у активности. У средишњем делу оквира су и узајамне интеракције између две компоненте у току процеса учења. Коначно, укупна слика предочава да док с психолошке тачке гледишта две компоненте могу бити конципиране и истражене као посебни ентитети, из ситуационе перспективе сви учесници и физичке и друштвене димензије чине саставни део такозваног социокултурног контекста или заједницу праксе. Појам „искуствени интерфејс" који је у основи социо-когнитивне перспективе може се заменити појмом „искуственог ангажовања" у оквиру ситуационе перспективе.

У оквиру когнитивне перспективе, најкритичнији аспект је интерфејс између ефективности појединца и подстицаја контекста. Активирање претходног знања и веровања, ситуационих тумачења, непосредних емоција и конструкција значења заузимају место у искуственим интерфејсу. Оно што производи подударност, очекује се да варира у зависности од појединаца, група. Могу се јавити и промене код једне особе током времена и у различитим ситуацијама, мада се одређени степен доследности очекује. Насупрот томе, из ситуационе перспективе, најкритичнији аспект је искуство и ангажовање у заједници праксе. Иако комбинован когнитивно-ситуациони оквир може бити компликован за осмишљавање и представљање, тврди се да комплементарна природа концепата, перспектива и анализа јесте веома важна за боље разумевање учења и мотивације у контексту (Violet, 2001). Двосмерна стрелица, у интерфејсу, истиче међусобне реципрочне утицаје ефективности и подстицаја. Важно је бити свестан да су дељени стандарди и накнадна очекивања ученика и наставника субјективни, и самим тим не могу одражавати контекстуално независне принципе ефикасног учења и мотивације. У већини случајева не постоји подударност у стандардима и очекивањима наставника и ученика у настави. Појам подударности у искуственом интерфејсу наглашава субјективну природу онога што ученици и наставници виде као одговарајуће учење. Повремено, несклад се јавља када неки ученици не желе или не могу да искористе могућности које им пружа окружење за учење, или обрнуто, када наставни приступ не подржава њихове потребе или околности, а завршава се спречавањем њиховог ангажовања, мотивације и учења. У зависности од карактеристика ученика, претходног искуства, мотива и склоности, и њихових когнитивних, мотивационих и емоционалних процена непосредног задатка, подударност може постићи наставник регулацијом, ученик саморегулисаном праксом или се постиже њиховом заједничком регулацијом (Vermunt & Verloop, 1999, према Violet, 2001).

## СИТУАЦИОНЕ ТЕОРИЈЕ

Ситуационе теорије су се појавиле деведесетих година двадесетог века и полазе од претпоставке да знање лежи пре свега у контексту. Ситуациони теоретичари сматрају да се знање „дистрибуира преко алата, технологије и друштвених ритуала које конституишу људске културе. То значи да је знање и значење првенствено укорењено у стварним колективним искуствима које људи имају у свету. Као и у виготскијанским теоријама, ситуационе теорије садрже претпоставку да знање настаје у друштвеној интеракцији и културним активностима. Заправо, знање се дефинише као

социјално подељена когниција која се коконструише унутар заједнице учесника (Green & Gredler, 2002). Кључне промене у развоју појединца се изграђују у оквиру социјалних интеракција путем којих се конструишу и реконструишу контексти, знања и значења. Ученик има значајну улогу у коконструкцији знања, у управљању процесом учења. Наставник креира наставне ситуације које подстичу ученика на активно ангажовање. Наставници и други ученици имају улогу „грађевинске скеле" која служи као ослонац све док се ученик не оспособи за самостално извршавање задатка. Што се тиче мотивационих питања, ситуациона перспектива наглашава начине на које се може организовати друштвена пракса како би подржала и охрабрила ангажовано учешће појединаца и помогла развој њиховог идентитета (Greeno, 1998). Образован појединац из ове перспективе је онај који успешно учествује у друштвено-културним ритуалима и користи социјалне алатке – ритуале знања и алате знања.

Централни појам ситуационе теорије је појам „ангажованог учешћа". Ово учешће укључује одржавање међуљудских односа и задовољавајућу интеракцију с окружењем у коме појединац има значајно лично учешће (Greeno, 1998). Ово виђење се разликује од емпиријског погледа на ангажовање као функције циљева, очекивања и вредности. Стандарди и вредности који мотивишу на ангажовање у активностима су функција интеракције социјалних и материјалних светова који доводе до тог знања. Учење ученика је снажно везано за њихово учешће у социјално значајним активностима, што резултира изградњом знања. Ситуационо разматрање мотивације за учење полази од питања да ли одређени контекст учења обезбеђује колективно ангажовање у учењу. Другим речима, да ли ученици и наставници преговарају како би постигли заједничко разумевање концепата?

Ситуациона перспектива учења има значајне импликације за мотивисање ученика у учионици. Фокус је на подстицању вредног дискурса међу ученицима који се јавља када ученици раде заједно на томе да креирају значења израза, идеја које су већ договорене од стране заједнице експерата у одређеном академском домену. С обзиром на границе људске пажње, ова промена има значајне импликације за наставника. Од наставника се тражи да се директно фокусирају на ситуационо разматрање учења, а не на појединачно понашање или когницију сваког ученика. Из ситуационе перспективе, такмичење и конкуренција нису, сами по себи, ни обавезно добри, ни лоши. Уместо тога, све мотивационе праксе треба прво да се анализирају у смислу њиховог утицаја на успех ученика у преговарању око значења језика и концепта у оквиру одређеног домена. Успех ових преговора у одређеном домену је примарни извор индивидуалне мотивације. Специфична мотивациона пракса има разлитиче последице у различитим ситуацијама, те наставници морају бити у стању да непрекидно процењују

учешће сваког ученика у заједничким активностима и прилагоде томе своју праксу.

Ситуациони поглед на учење одређује ангажовање као значајно учешће у контексту у којем се научено знање вреднује и користи (Wenger, 1998). *Идентитет* се дефинише као функција наших пракси, проживљених искустава учешћа у одређеним заједницама. Идентитет у овом смислу је искуство и приказ оспособљености које не захтева ни експлицитно слику о себи, ни самоидентификацију с тобожњом заједницом (Wenger, 1998: 152). Овај поглед на идентитет је тешко помирити с претходним перспективама, јер не може бити приписан ни појединцу ни околини. То значи да психолошка одређења идентитета која се фокусирају на појединца, посебно она која користе самоизвештавање и интервју као технике истраживања дају непотпуну слику. Популарни концепт легитимних периферних учешћа (Lave & Wenger, 1991) осветљава динамичну, временску природу друштвено-културног погледа на идентитет. Из ове перспективе идентитет није нешто што појединац самостално ствара, или нешто што социјална интеракција преноси на појединца. Уместо тога идентитет настаје у процесу непрекидног помирења, нешто што појединце наводи да ускладе своје учешће у различитим заједницама праксе. Венгер (Wenger, 1998: 145) пише да фокусирање на идентитет доводи у први план питање неучествовања у активностима, као и учешћа и искључености у активностима. Разноврсни случајеви сукоба у окружењу награђују или кажњавају учешће и непартиципацију у различитим праксама, додатно ограничавају активности појединаца.

Венгер (Wenger, 1998) прави разлику између периферних и маргиналних неучешћа. „Периферно неучешће подразумева прилику за учешће у активностима и очекивање пунијег учешћа у активностима. Насупрот, маргинална непартиципација је повезана са излазном трајекторијом у односу на одређену заједницу праксе. Маргинално неучешће не подразумева прилику за учешће у активностима или очекивање за учешће у активностима. То нас тера да признамо да многа окружења за учење нуде путање које су удаљене од праксе знања. Баш као што је појам легитимно периферно учешће распрострањен међу социокултурним теоретичарима наставе, појам маргинална непартиципација је вредан појам за социокултурне теоретичаре мотивације. Стога га дефинишемо као непожељан, маладаптивни крај континуума социокултурног модела мотивације.

Маргинална непартиципација изгледа посебно корисна јер осветљава комплексност мотивационе реалности угрожених ученика који су у ризику од неуспеха и напуштања школе. Ученици под ризиком су они чија

узајамно конституисана путања може бити потпуно неусклађена с праксом знања из формалног школовања, па их је немогуће преусмерити.

Рогоф (Rogoff, 1995) термин „мотивација" мења термином „напори појединца". Активност или догађај је јединица анализе јер чува холистичку природу феномена, а не дели их на посебне елементе догађаја као што су појединци и окружење или индивидуално и социјално. Она користи термин учешће да премости јаз између појединца и окружења, јер појединци учествују с другима у заједници. Ово учешће се одвија на три нивоа: личном, међуљудском и нивоу заједнице (Rogoff, 1995). „Лични ниво" подразумева да се појединци мењају кроз своје учешће у активности. „Интерперсонални ниво" фокусира се на начине на које активности и материјали комуницирају и координирају међу појединцима и како олакшавају или отежавају одређену врсте учешћа. „Ниво заједнице" односи се на институционалне праксе и културне вредности које су се временом развиле. Сваки ниво делује на онај други. На пример, било би тешко разумети норме и интеракције у групи (интерперсонални ниво) без разумевања улоге учесника у њој (лични ниво) и школске политике и коконструисаних вредности (ниво заједнице). Сваки ниво може да послужи као предмет анализе. Иако може бити тешко фокусирати се на све нивое, није могуће потпуно разумевање ако игноришемо одређени ниво. Важно је да их испитујемо у односу једног према другом. Овај приступ захтева да сви нивои буду заступљени и он може бити значајан организациони оквир за истраживање мотивације.

## ПРАКТИЧНЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ СОЦИОКУЛТУРНИХ ТЕОРИЈА

Резултати истраживања у оквиру социокултурног приступа имају значајне практичне импликације. Евидентан је став да се знање не преноси, оно се конструише и реконструише. Настава не треба да буде испорука знања, већ дијалог, размена. Знање настаје у процесу конструкције кроз преговарање значења, углова поимања. Знање има социјално порекло. Главна улога наставника је осмишљавање и стварање наставне ситуације која увлачи ученике у активну партиципацију, јер ученици имају активну улогу у конструкцији знања. Учење је по природи интерактивно. Потребно је обезбедити добру атмосферу која подржава учење. Наставник и ученици смишљају задатке и активности; вреднују, оцењују и креирају смислене активности. Колаборативни облици рада треба да имају значајно место у организацији наставе. Делотворни педагошки поступци наставника укључују осигуравање одређеног времена за успостављање релација и размену идеја међу ученицима. Важно је омогућити ученицима да својим питањи-

ма, претпоставкама, коментарима, одговорима усмеравају ток наставног процеса. Испитивањем мишљења ученика, наставник остварује увид у њихова искуства и интересе што може користити у току наставног часа, као и у планирању и реализацији наредних наставних јединица. Наставник треба стално да подстиче ученике да се ангажују у дијалогу ради унапређивања заједничког разумевања, да поставља питања отвореног типа и инсистира на образложењима одговора ученика, користи различите стилове рада и слично. И ученик и наставник имају одређену одговорност за учење. Однос ученика и наставника треба да буде сараднички, коауторски процес. У одељењу треба обезбедити услове за неометан ток вишесмерне комуникације. Језик наставе треба да буде обогаћен речником мишљења, као и да и наставник и ученик имају могућност да објашњавају, дају аргументе, наводе разлоге, идентификују делове, бране позицију, вреднују доказе (Palincsar, 1998).

Активни, партиципативни приступи наставника имају за циљ легитимизацију разлика. Наставник истовремено води ученике на различитим нивоима. Слика учионице у којој се одвија активна дискусија и коконструишу разумевања унутар колаборативне заједнице учења данас је много прихватљивија него слика наставника који преноси знања истовремено на све ученике. Савремена интересовања за примену групног рада и рада на пројектима произилазе из препознавања значаја социјалних активности и дистрибуирања идеја за подстицање мотивације и побољшање ученичких постигнућа. Резултати настојања да се учионице и школе преобликују у заједнице учења чине се обећавајућим, јер се показало да сарадничке активности ученика у настави доприносе стицању нових знања, развијању вештина критичког мишљења, вештина читања и писања, као и способности аргументовања (Palincsar, 1998).

Социјална интеракција је кључна компонента ситуационог учења. Ситуационо учење се дешава спонтано, а не организовано, намерно. Наставник мора познавати принципе когнитивног шегртовања (*cognitive apprenticeship*) (Rogoff, 1995). То је облик учења који се дешава кроз учествовање у реалним животним активностима чланова заједнице којој дете припада и одвија се кроз следеће кораке: ученик посматра како модел обавља задатак, истовремено добија подршку од партнера (напомене, фидбек, подсећања).

Метода реципрочног поучавања (Palincsar, 1998) такође је конзистентна са социокултурном теоријом Виготског. У оквиру ове методе наставници и ученици воде дијалог примењујући четири стратегије (предвиђање, постављање питања, сажимање и објашњење), с циљем унапређивања разумевања прочитаног. Рад се одвија у малим групама (четири до

шест чланова), где сваки члан има прилику да увежбава употребу различитих стратегија, то јест да преузме улогу наставника водећи друге кроз текст.

Социокултурни приступ захтева нове улоге у настави и од наставника и од ученика. Од наставника се захтева ново промишљање професионалног саморазумевања, као и темељно познавање предметног садржаја и поседовање педагошких знања и компетенција које ће му омогућити да адекватно реагује на само делимично предвидљив развој одељенског дискурса. Овај приступ захтева од ученика активније учествовање и развијену способност преузимања ризика за заједничко учење. Уз то, потребно је много времена како би се ученици довели до нивоа на коме могу колаборативно да функционишу као заједница учења. Посебне тешкоће односе се на трагање за правим балансом између признавања ангажовања усмереног ка конструисању знања сваког ученика и вођења групе ка конструисању знања тачног са становишта научне дисциплине.

Наставник пружа подршку у елаборирању и реструктурирању актуелног знања. Проналази много комплексних, смислених, проблемских ситуација за вежбање, много разноврсних ресурса који подупиру учење, обезбеђује прилике за вербализацију проблема и стратегија (*task oriented dialogue*), моделује процедуре решавања проблема (екстернализује своје стратегије), охрабрује ученике да гласно мисле и да прате (надзиру) сопствене когнитивне процесе (стратегије), охрабрује ученике да примењују знања у различитим контекстима, предвиђање, интерпретирање, аргументовање.

У оквиру социокултурног приступа развијају се различити, инвентивни начини за праћење напретка ученика. Тако се евалуација рада ученика односи како на процењивање које се уграђује у сам ток учења (процесна евалуација), тако и на праћење постигнућа ученика (продуктна евалуација). Акценат је на „динамичкој процени (Palincsar, 1998) која подразумева да се исходи учења евалуирају анализом различитих улога појединаца у контексту њиховог учествовања у пракси неке заједнице. Евалуација исхода учења остварује се посматрањем напретка ученика у погледу компетенција за учешће у сарадничким активностима, што подразумева примену аутентичног процењивања путем вођења бележака, прикупљања ученичких портфолија, коришћења нестандардизованих тестова, есејских питања и практичних задатака.

## ДОПРИНОС СОЦИОКУЛТУРНОГ ПРИСТУПА

Већина теорија мотивације могу бити критиковане због занемаривања културних и друштвених норми, чиме се озбиљно угрожава њихова моћ објашњавања. Осим тога, свака образовна политика која узима здраво за готово мотивацију као искључиво индивидуални феномен може бити прилично неефикасна. Уместо покушаја да се промене људи, можда је потребно променити образовну политику. Уместо доживљавати мотивацију као индивидуални феномен, треба је тумачити као релациони концепт, а не као начин да се оствари дисциплина и моћ. Ово виђење нам отвара нове видике за друштвене науке и образовање уопште.

Заправо, ове недостатке на неки начин превазилази социокултурни приступ. Мотивација за учење потиче из интеракције, преговарања око социјалних значења и ангажовања у сарадничким активностима. Виготскијански социокултурни приступ мотивацији не пориче утицај когнитивних процеса, већ износи тврдње против индивидуалног менталног функционисања. Заправо, социјална сврха менталног функционисања заузима значајно место у виготскијански оријентисаним социокултурним теоријама. Импликације су далекосежне и тичу се свих нивоа образовања, иницијалног образовања наставника, стручног усавршавања, системске подршке и решавања проблема као што су деконтекстуализација образовања, односи моћи насупрот колаборацији, корегулацији...

Низ истраживача користи виготскијански, социокултурни приступ да објасни мотивацију за учење, активност ученика (Carr, 2001), корегулацију, мотивацију и идентитет (McCaslin, 2009), развој интересовања (Pressick-Kilborn & Walker, 2002). Слика о концепту мотивације у оквиру социокултуног приступа мења се у односу на раније приступе:

1) Можемо сагледати сложеност мотивације, а задржати холистички приступ;

2) Мотивација није „истргнута из контекста, културне разлике добијају своје место у истраживању;

3) Разматра се низ варијабли које су у садејству и ниједна се не занемарује и не доживљава као маргинална;

4) Јавља се тежња да се објасни како се мотивација појављује из социјалног света и манифестује као колаборативна и индивидуална акција;

5) Указује на међузависност друштвеног и индивидуалног;

6) Истиче се активна улога ученика и сараднички однос између ученика и наставника како би се постигли циљеви учења.

Истраживање мотивације из социјалнокултурне перспективе покреће низ теоријских и методолошких изазова. Највећа замерка овом станови-

шту јесте одређење мотивације као искључиво социјалног феномена. Заправо, потребно је да се чине даљи напори у редефинисању мотивационих конструката, док истраживања треба реализовати у природном, аутентичном окружењу комбиновањем квалитативне и квантитативне методологије.

## Литература

Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings*: *Learning stories*. London: Paul Chapman.

Green, S. & Gredler, M. (2002). A review and analysis of constructivism for school-based practice. *School Psychology Review,* 31(1), 53.

Greeno, J. G. and the Middle School Mathematics through Application Project Group. (1998). The situativity of knowing, learning, and research, *American Psychologist,* 53, 5–26.

Hickey, D. T. (2009). *Sociocultural theories of motivation.* Preuzeto 14. 07. 2018: http://www.education.com/reference/article/sociocultural-theories-of-motivation/

John-Steiner, V. & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: a Vygotskian framework. *Educational Psychologist,* 31(3/4), 191–206.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation,* Cambridge: University of Cambridge Press.

McCaslin, M. (2009). Co-Regulation of Student Motivation, *Educational Psychologist,* 44(2), 137–146.

McCaslin, M. & Good, T. (1996). The informal curriculum. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *The handbook of educational psychology* (pp. 622–673). New York: Macmillan.

McInerney, D. M., Walker, R. A. & Liem, G. A. D. (Eds.). (2011). Sociocultural theories of learning and motivation: Looking back, looking forward: Vol. 10. *Research on sociocultural influences on motivation and learning.* Charlotte: NC.

Nolen, S. B. & Ward, C. J. (2008). Sociocultural and situative research on motivation. In M. Maehr, S. Karabenick, & T. Urdan (Eds.), Social psychological perspective on motivation and achievement. *Advances in motivation and achievement* (Vol. 15, pp. 428–460). London: Emerald Group.

Nolen, S. B., Ward, C. J. & Horn, I. S. (2014). Changing practice(s): A situative accountof novice teachers' motivations to learn. In P. Richardson, H. Watt &

Karabenick (Eds.) *Teacher Motivation: Theory and Practice.* New York: Routledge.

Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning, *Annual Review of Psychology*, 49, 345–375.

Pressick-Kilborn, K. and Walker, R. A. (2002). The social construction of interest in a learning community. In D. M.McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Sociocultural influences on motivation and learning* (Vol 2). (pp. 153–182). Greenwich, Connecticut: Information Age.

Rogoff, B. (1995). Observing socio-cultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. D. Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Socio-cultural studies of mind* (pp. 139–164). Cambridge: UK: Cambridge University Press.

Vigotski, L. S. (1996). *Sabrana dela.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Violet, S. E. (2001). Understanding learning and motivation in context: A multidimensional and multi-level cognitive-situative perspective. In S. E. Volet & S. Jarvel (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 57–82) Amsterdam: Elsevier Science.

Walker, R. A., Pressick-Kilborn, K., Arnold, L. S. & Sainsbury, E. (2004). Investigating motivation in context: Developing sociocultural perspectives. *European Psychologist,* 9, 245–256.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identit*y. Cambridge: UK: Cambridge University Press.

**Ivana M. Bojević**
Business and Technical College of Vocational Studies, Užice

## SOCIOCULTURAL APPROACH IN STUDIES OF MOTIVATION TO LEARN

### Summary

Vygotsky's sociocultural theory implies that all higher cognitive processes are social in origin and retain their social nature. It emphasises the social and cultural context in studies of motivation and education in a wider sense. Sociocultural approach to studying motivation encompasses several theories that will be presented in this paper and classified in three categories: sociocultural, situational and social cognitive theories. All these theories share common features: new definitions of existing motivational constructs, motivation is defined as social in

nature, they are all characterised by a tendency to explain how motivation emerges from the social world and manifests in the form of collaborative and individual actions, they point out interdependence of social context and individual development. The paper will discuss the most important concepts of each category of theories: co-regulation, scaffolding, intersubjectivity (sociocultural theories); cognitive apprenticeship, legitimate peripheral participation, community of practice (social cognitive theories); engaged participation, identity, individual effort (situational theories). In addition, we will underline the advantages and disadvantages of different theories, their practical implications in the teaching process, but also the contribution of the sociocultural approach to studies of motivation to learn.

**Keywords**: *sociocultural approach*, *motivation*, *social and cultural context*.

**Ivana M. Bojević**
Berufsschule, Užice

## SOZIOKULTURELLER ZUGANG ZUR FORSCHUNG DER LERNMOTIVATION

### Zusammenfassung

Die soziologische Theorie von Vigotsky impliziert, dass alle höheren psychologischen Prozesse sozialer Herkunft sind und sozialen Charakter behalten. Bei der Forschung der Motivation und bei der Ausbildung überhaupt wird der soziale und kulturelle Kontext betont. Im soziokulturellen Zugang zur Forschung der Lernmotivation gibt es mehrere Theorien, die sich in drei Kategorien einteilen lassen: soziokulturelle, situative und soziokognitive Theorien. Alle Theorien haben gemeinsame Gründe: sie definieren die bestehenden Motivationskonstrukte, sie bestimmen die Motivation als sozial, sie erklären, wie die Motivation aus der sozialen Welt entsteht und wie sie sich als kollaborative und individuelle Aktivität manifestiert, sie weisen auf die gegeseitige Abhängigkeit zwischen dem sozialen Kontext und der individuellen Entwicklung hin. Die Autorin erläutert die wichtigsten Begriffe innerhalb jeder Theoriekategorie: Koregulierung, Unterstützung (Gerüst), Intersubjektivität (soziokulturelle Theorien); Ausbildung, legitime periphere Teilnahme, Gemeinschaftspraxis (soziokognitive Theorien); engagierte Teilnahme, Identität, individuelle Bemühungen (situative Theorien). Darüber hinaus werden die Vor- und Nachteile der verschiedenen Theorien aufgezeigt, wie auch ihre praktische Auswirkungen auf den Unterrichtsprozess, aber auch der Beitrag des soziokulturellen Zugang zur Forschung der Lernmotivation.

**Schlüsselwörter:** *soziokultureller Zugang*, *Motivation*, *gesellschaftlicher und kultureller Kontext.*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 3 • 2018
ISSN 2466-2801

*УДК 371.13/.15(497.11)*
*316.61*
*Оригинални научни чланак • 417–436*
*Примљен: 17. 8. 2018.*
*Прихваћен: 27. 9. 2028.*

**Predrag Ž. Živković**
Univerzitet u Kragujevcu – Fakultet pedagoških nauka, Jagodina

**Aleksandra K. Anđelković**
Univerzitet u Nišu – Pedagoški fakultet, Vranje

# DIMENZIJE I PSIHOLOŠKI KORELATI REZILIJENTNOSTI BUDUĆIH UČITELJA

**Rezime:** U recentnoj literaturi se sve češće nailazi na brojne zahteve upućene nastavnicima u pogledu razvoja novih kompetencija, veština ili usaglašavanja procesa poučavanja sa rastućim obrazovnim trendovima. Protagonistička uloga u obrazovnom kontekstu najčešće se pripisuje nastavnicima, iako se čini da oni u nastavnoj praksi ne nailaze na adekvatne odgovore na narastujuće zahteve. Iz tih razloga smo se odlučili da istražimo rezilijentnost nastavnika – budućih učitelja, koja je u radu percipirana kao sposobnost pojedinca da prevlada teškoće, da razvija socijalne, akademske i profesionalne kompetencije, uprkos doživljenim stresnim situacijama, ali i kao jedan od načina na koji se može unaprediti i ojačati unutrašnji svet nastavnika, i putem koje je moguće razvijati strategije (pre svega protektivne) kojima bi oni uspešno odgovorili na izazove koji ih čekaju. Na uzorku od 258 studenata preddiplomskog i poslediplomskog nivoa Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini ispitivana je izraženost različitih aspekata rezilijentnosti budućih učitelja (staloženost, istrajnost, samopouzdanost i egzistencijalna samobitnost), kao i njihov međuodnos sa pojedinim psihološkim varijablama (samopoštovanje, dobrobit, profesionalni identitet, samohendikepiranje, prokrastinacija, saradljivost i stresnost). Dobijeni rezultati pokazuju da je kod ispitivanih studenata samopouzdanost najizraženiji aspekt rezilijentnosti, a najmanje je izražena egzistencijalna samobitnost. Dobijeni rezultati mogu poslužiti kao preporuke za šire i sistematsko sagledavanje rezilijentnosti nastavnika u obrazovnom kontekstu. Na kraju rada su izvedene praktične implikacije u vidu preporuka za jačanje rezilijentnosti nastavnika, ali je i otvoren prostor za promišljanja o tome kako se ona može razvijati u inicijalnom obrazovanju nastavnika.

**Ključne reči***: rezilijentnost*, *nastavnici*, *studenti*, *dimenzije*, *psihološki korelati*.

## TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Učenje i poučavanje kao dominantni aspekti profesije nastavnika obeleženi su konstantnim emocionalnim naporima nastavnika, svakodnevnim angažovanjima i neprekidnom mentalnom aktivnošću, te je neophodnost i potreba sagledavanja, razvijanja i izgradnje njihove rezilijentnosti stalno prisutna. Strukturalno nastavnik rezilijentnost samostalno izgrađuje tokom karijere, međutim neki autori (Gu & Day, 2017) navode da kapaciteti rezilijentnosti nastavnika fluktuiraju kao rezultat personalnih uticaja, relacija i organizacionih okolnosti u kojima rade. Kroz literaturu i istraživačke radove mogu se uočiti varijacije prilikom upotrebe i analiza ovog termina.

Razumevanje rezilijentnosti teško je zbog činjenica da je rezilijentnost koncept koji: zavisi od mnogih faktora i definisan je na različite načine (Kolar, 2011); ne predstavlja homogen koncept (Vinaccia, 2007:144), već se kombinuje sa drugim konceptima (Pina Lopez, 2015:751); se koristi na različite načine (Fernandes de Araujo & Bermudez, 2015); se u psihologiji upotrebljava kao ekvivalent ili sinonimno sa drugim konstruktima, pri čemu se oni u nekim studijama razmatraju kao konstitutivni elementi rezilijentnosti (Becona, 2006); u različitim studijama poseduje različite oznake (Gonzalez-Arratia, 2011).

Iz navedenih razloga poželjno je prihvatiti da je rezilijentnost prilično kompleksan konceptualni konstrukt (Peng, 1994), ali i dodati da prevashodno nosi pozitivan potencijal i optimističnu konotaciju. Takođe, ne postoji kompletna i koherentna definicija ovog koncepta, štaviše, rezilijentnost „se može definisati različito u kontekstu pojedinca, porodice, organizacije, društva i kulture" (Southwik, 2014:1). Sa stanovišta medicine, rezilijentnost je definisana kao sposobnost oporavka od nedaća i nepovoljnih okolnosti (Wagnild, 2009) i kao pozitivna individualna karakteristika koja poboljšava prilagođavanje i ublažava negativne posledice stresa (Wagnild & Young, 1993). Generalno posmatrano, pojedini istraživači pristupaju rezilijentnosti kao statičkom konceptu, kao statičkoj odlici i karakteristici (Glantz & Sloboda, 1999), dok je drugi doživljavaju kao dinamički proces (Egeland et al., 1993; Cicchetti & Rogosh, 1997; Ungar, 2008; Fletcher & Sarkar, 2013). Rirkin i Hupman (Rirkin & Hoopman, 1991) rezilijentnost posmatraju kao sposobnost pojedinca da prevlada teškoće, ali i da razvija socijalne, akademske i profesionalne kompetencije, uprkos doživljenim stresnim situacijama.

Nepobitno je da se koncept rezilijentnosti izučava u brojnim naukama i naučnim disciplinama, čime je došlo u poslednjim decenijama do „eksplozije literature o rezilijentnosti koja je pre doprinela konfuziji, nego jasnoći među istraživačima i kreatorima politika" (Kolar, 2011: 421). U istraživanju rezilijentnosti dece, Lutar (Luthar, 2006) je zaključila da deca mogu pokazivati rezilijent-

nost u jednoj oblasti, ali patiti od poremećaja u drugim oblastima, što navodi na razmišljanje da se ovakav fenomen rezilijentnosti reflektuje i kod odraslih. Nastavnička rezilijentnost istraživana je korišćenjem raznovrsnih metodologija, počevši od kvalitativnih, preko studija slučaja, do širih kvantitavnih merenja (Beltman, Mansfield, Price, 2011: 3). Da pojam rezilijentnosti nije konačan i u potpunosti određen, primećuje se u radovima istraživača (Kolar, 2011), kroz hipotetički i sa namerom postavljeno pitanje: da li je rezilijentnost proces ili ishod?

U radu smo pokušali da pružimo doprinos istraživanju rezilijentnosti kroz: 1) prikaze istraživačkih nalaza i izučavanja rezilijentnosti; 2) karakteristike rezilijentnih nastavnika i 3) ukazivanjem na značaj razvijanja rane rezilijentnosti kroz programe profesionalnog obrazovanja budućih nastavnika, što je i jedan od istraživačkih aspekata realizovanog istraživanja. Teorijski deo rada ukazuje na pojedina terminološka i pojmovna određenja rezilijentnosti nastavnika, povezanost rezilijentnosti sa faktorima u školskom kontekstu, kao i osobine nastavnika koje se povezuju sa visokim stepenom samoizveštavane i izražene rezilijentnosti. Podrška kolega, porodice, prijatelja, posvećenost poslu, razvoj kvalitetnih međuljudskih odnosa, kao i profesionalno usavršavanje i razvoj nastavnika se u istraživanjima navode kao mogućnosti razvijanja rezilijentnosti. Autori, čiji su radovi razmatrani saglasni su u tome da se pojam rezilijentnosti nastavnika koristi u različite svrhe ili kao manje ili više dinamički koncept, ali i u tome da je, gotovo uvek, usmerena na dobrobit nastavnika, jačanje i osnaživanje njihovih unutrašnjih potencijala, koji su od presudnog značaja za profesionalni uspeh i efikasnost.

Saznanja o karakteristikama rezilijentnosti i procesima mogu se koristiti za svrhe intervencija na nekoliko načina, takođe mogu omogućiti profesionalcima kliničarima da promovišu i unaprede takvo ponašanje tokom životnih transformacija i nepovoljnih životnih perioda (Ahern, Kiehl, Sole & Byers 2006; Cui, Teng, Li & Oei, 2010). Pojavljivanje pozitivne psihologije kreiralo je trend ka izgradnji kompetencija umesto korigovanja slabosti u tretmanu (Cui et al., 2010). Rezilijentnost se razmatra kao jedan od glavnih konstrukata u pozitivnoj psihologiji i veruje se da igra važnu ulogu u podsticanju dobrobiti pojedinaca (Mak, 2011). Klinički značaj rezilijentnosti dobio je značajnu pažnju u novijim istraživanjima (Nishi, Uehara, Kondo & Matsuoka, 2010), paralelno sa razvijanjem pouzdanih i validnih instrumenata za merenje. U poslednjoj deceniji istraživanja rezilijentnosti proširena su sa mlađih ispitanika na starije odrasle, i posebno na nastavnike (Le Cornu, 2009). Štaviše, predmeti istraživanja konkretizovani su na nivo odeljenja i razreda, zauzimajući naročite konceptualne dimenzije. Jačanje odeljenske grupe i njeno funkcionisanje kao protektivnog faktora je posebna dimenzija obrazovne rezilijentnosti (Cefai, 2007; Goldstein & Brooks, 2007; Doll et al., 2014). Rezilijentnost nastavnika takođe se povezuje sa

obrazovnom efikasnošću (Gu & Day, 2007, 2013), zadovoljstvom u poslu i kvalitetom obrazovnog rada. Rezilijentnost konstituiše dinamičko razvojno polje istraživanja u društvenim naukama, s ciljem da se promoviše „zdravlje i dobrobit" određenih socijalnih grupa (Kolar, 2011: 431).

U većini radova, pa i u našem, rezilijentnost se posmatra kao mogućnost pronalaženja pozitivnih odgovora na poteškoće na koje nailaze nastavnici u svim karijernim fazama. Rezilijentnost je značajna iz nekoliko razloga (Gu & Day, 2007): najpre, jer je nerealno očekivati da učenici budu rezilijentni ukoliko njihovi nastavnici ne predstavljaju dobar model rezilijentnosti; poučavanje je zahtevan posao koji iziskuje rezilijentnost; i treće je da je definisana kao sposobnost oporavka nakon određenih nedaća, što je osnovno u brizi o promociji postignuća svih aspekata učeničkih života. Rezilijentni pojedinci teže da pokazuju adaptivna ponašanja, naročito u oblastima socijalnog funkcionisanja, moralnog i somatskog zdravlja (Wagnild & Young, 1993), kao i da doživljavaju pozitivne emocije čak i kada su usred stresa (Tugade & Fredrickson, 2004).

Rezilijentnost nastavnika se uočava u načinima na koje odgovara na nastale poteškoće i nastale probleme. Istraživači se u izučavanju rezilijentnosti zalažu za pronalaženje „protektivnih faktora" kojima se pojačava rezilijentnost pojedinaca. Ovi faktore se ne pronalaze isključivo u individuama, već i u okolini i delovanju sredine. Olson i saradnici (Olsson, Bond, Burns, Vella-Broderick, Sawyer, 2003) su kod adolescenata klasifikovali resurse i protektivne mehanizme rezilijentnosti u tri nivoa: individualni, porodični i društveni/okruženje. Na individualnom nivou oni izdvajaju konstituisanu rezilijentnost, socijabilnost, inteligenciju, veštine komuniciranja, personalne atribute, pod kojima kao protektivne mehanizme podrazumevaju prosocijalne stavove, pozitivan temperament, planiranje i donošenje odluka, napredni nivo čitanja, razvijen jezik, toleranciju na negativne afekte, samoefikasnost, smisao za humor, fleksibilnost i sl. Porodični nivo obuhvata porodičnu podršku, pri čemu se kao mehanizmi izdvajaju roditeljska toplina, ohrabrenje, kohezija i briga unutar porodice, bliske veze i odnosi, bračna podrška, talenat ili hobi koji i ostali cene i socioekonomski status porodice. Dok na nivou zajednice izdvajaju iskustva iz škole, pozitivan uticaj nastavnika, akademski ili drugi uspeh, nekažnjavanje, kao i kulturalne resurse poput tradicionalnih aktivnosti, jezika i sl.

U pronalaženju odgovora na pitanje koji su protektivni faktori kod nastavnika Beltman i saradnici (Beltman et al., 2011: 14) smatraju da ključni atributi uključuju altruistične motive i intrinzičnu motivaciju za poučavanje, dok status profesije ili percepcija da je nastava jednostavan posao nisu evidentirani. Protektivne faktore podelili su na dve grupe, individualne faktore sa jedne, i visok nivo interpersonalnih veština, snažna povezanost i socijalna kompetentnost, sa druge strane. Poredeći razne studije rezilijentnosti, ovi autori su u indi-

vidualne protektivne faktore nastavnika uvrstili: 1) personalne atribute (altruizam, moralnu svrhu, pozitivan stav, entuzijazam, intrinzičnu motivaciju, smisao za humor, emocionalnu inteligenciju, strpljivost, fleksibilnost, spremnost na preuzimanje rizika i prihvatanje mogućnosti neuspeha; 2) samoefikasnost (smisao kompetencija, ponos, samopouzdanje, unutrašnji lokus kontrole, verovanje u mogućnosti pravljenja razlika); 3) sposobnost snalaženja (proaktivne veštine rešavanja problema uključujući traženje pomoći, sposobnost zaboravljanja, prihvatanje uspeha, naučiti i krenuti dalje, upotreba aktivnih veština snalaženja).

U drugu grupu faktora, koje su imenovali kao visok nivo interpersonalnih veština, snažna povezanost i socijalna kompetentnost, uvrstili su: 1) veštine poučavanja (poznavati studente, pomoći im da postanu uspešni, samopouzdanje u pogledu sposobnosti poučavanja, kreativnost i istraživanje novih ideja); 2) profesionalna refleksija i rast (samopouzdanje, samoevaluacija, profesionalne aspiracije, profesionalna proaktivnost – ponašanje mentora, lidera, posvećenost stalnom profesionalnom učenju; 3) briga o sebi (preuzimanje odgovornosti za sopstvenu dobrobit, značajnost održavanja odnosa).

Brojni su autori koji su istraživali osobine rezilijentnih nastavnika (Beltman, Mansfield & Price, 2011; Brunetti, 2006; Howard & Johnson, 2004; Greenfield, 2015; Stanford, 2001; Williams, 2003). Hauard i Džonson (Howard i Johnson, 2004) utvrdili su da rezilijentni nastavnici poseduju: izražen osećaj da mogu kontrolisati svaku situaciju; tendenciju da se ne zadržavaju na greškama ili neuspesima iz prošlosti na agonizujući način; kapacitet da depersonalizuju neprijatna iskustva i tako ih analitički razumeju (prihvataju); kompetencije prilagođavanja; izraženi moralni osećaj za svrhu i jaku grupnu podršku, uključujući kolege i upravitelje koji vrednuju njihova postignuća. Stanford (Stanford, 2001) je zaključio da rezilijentni nastavnici podršku traže i nalaze je u sopstvenom radu i priznanjima od kolega, porodice i prijatelja, dok Vilijams (Williams, 2003) ukazuje da nastavničku rezilijentnost osnažuju zadovoljstva koja pronalaze u nastavi i potrazi za kontinuiranim samounapređenjem i profesionalnim razvojem. Bruneti (Brunetti, 2006) je potvrdio značaj zadovoljstva poslom i profesionalne posvećenosti. Samons (Sammons, 2007) tvrdi da su međusobni odnosi, lična, profesionalna i kolegijalna podrška veoma važni za dinamičke procese rezilijencije (prema: Beltman, Mansfield, Price, 2011: 8). Konačno, u svom pregledu literature, Grinfild (Greenfield, 2015) je izveo zaključak da je rezilijentnost povezana sa: podrškom kolega, izraženim liderstvom, podrškom porodice i prijatelja, odnosima sa učenicima, osećajem svrhovitosti, nade, samoefikasnosti, kompetencijama rešavanja problema, refleksivnošću i preokviravanjem, profesionalnim razvojem, oslobađanjem od stresa i stresora, kao što su negativni stavovi učenika i kolega i preopterećenosti na poslu.

Jačanje i razvijanje rezilijentnog ponašanja problem je koji se tiče ne samo novih nastavnika (Castro et al., 2010), već i efikasnosti obrazovanja (Gu & Day, 2007). Rezilijentnost nastavnika kao takva ostvaruje širok i sistematski uticaj na obrazovni sistem. Zato je razvoj rezilijentnosti nastavnika potrebno razvijati značajno ranije pre ulaska u profesiju, kroz programe profesionalnog obrazovanja nastavnika.

Programi profesionalnog obrazovanja nastavnika trebalo bi da budu usmereni ka potkrepljenju i osnaživanju rezilijentnosti studenata. Potrebno je da buduća istraživanja razumeju ulogu programa i samih nastavnika u dinamici rezilijentnosti (Beltman, Mansfield, Price, 2011: 32). Poželjno je da se univerzitetski programi, mentorstva, indukcija i usavršavanja za nove nastavnike bave konceptom rezilijentnosti kao delom njihovog kurikuluma (Tait, 2008: 72). Programi profesionalnog obrazovanja se ne mogu uzeti kao samostalna mogućnost razvijanja i pružanja podrške nastavnicima, te se u literaturi (Freedman & Appleman, 2008) nailazi na istraživačko pitanje: koliko dugo programi nastavničkog obrazovanja ili indukcioni programi mogu podržati nove nastavnike?

Odgovor se može pronaći u sadejstvima programa profesionalnog obrazovanja sa individualnim osobenostima nastavnika, kontekstima u kojima rade, društvenim i personalnim prilikama u kojima žive.

## METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je utvrđivanje osnovnih aspekata rezilijentnosti studenata Fakulteta pedagoških nauka, kao i da za tako dobijene dimenzije rezilijentnosti utvrdimo povezanost sa psihološkim korelatima (preko sklopa varijabli za koje pretpostavljamo da su povezane sa rezilijentnošću). Psihološke korelate čine, u ovom istraživanju, ukupni skorovi na skalama: samopoštovanja, dobrobiti, profesionalnog identiteta, samohendikepiranja, prokrastinacije, saradljivosti i stresnosti.

Na uzorku od 258 studenata preddiplomskog i poslediplomskog nivoa Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini (N = 258, M = 142,76, SD = 14,741) ispitivana je izraženost različitih aspekata rezilijentnosti budućih učitelja (staloženost, istrajnost, samopouzdanost i egzistencijalna samobitnost), kao i njihov međuodnos sa pojedinim psihološkim varijablama (samopoštovanje, dobrobit, profesionalni identitet, samohendikepiranje, prokrastinacija, saradljivost i stresnost).

Osnovni instrument za merenje rezilijentnosti u istraživanju je *Skala rezilijentnosti – RS25* (Wagnild & Young, 1993). Skala rezilijentnosti (The Resili-

ence Scale – RS) (Wagnild & Young, 1993) je skala Likertovog tipa, sastoji se od 25 ajtema koji mere: staloženost, istrajnost, samopouzdanost i egzistencijalnu samobitnost. Istraživanja su potvrdila da skala rezilijentnosti poseduje zadovoljavajuću konzistentnost, relijabilnost i konkurentnu validnost ustanovljenu faktorskom analizom. Unutrašnja konzistentnost je pokazana brojnim studijama (a nalazi se u rasponu α = 0,76 do α = 0,91) (Ahern, 2008). U našem istraživanju dobijeni Krombahov alfa koeficijent pouzdanosti iznosi α = 0,83 (N = 258, M = 142,76, SD = 14,741). Ispitanici procenjuju stepen slaganja sa svakom stavkom na 5-stepenoj skali Likertovog tipa; od 1 (izrazito se ne slažem) do 5 (izrazito se slažem). Sve stavke su pozitivno skorovane. Totalni skor je u rasponu od 25 do 175 sa višim skorovima koji predstavljaju izraženu rezilijentnost. Iako je skala prevedena na srpski jezik (Burgund, 2016), u ponovnom *back-translation* postupku dobili smo visoku korelaciju tekstova stavki.

*Skala rezilijentosti* (RS 25, Wagnild & Young, 1993) je 25-ajtemski upitnik konstruisan da identifikuje stepen (nivo izražene) individualne rezilijentnosti. Pokazala je zadavoljavajuće vrednosti pouzdanosti i validnosti u merenju rezilijentnosti (Ahern, 2006). Provera sadržajne i konkurentne validnosti pokazala je da rezilijentnost merena ovom skalom pozitivno korelira sa zadovoljstvom životom, samopoštovanjem, samoaktualizacijom, stres-menadžmentom i socijalnom podrškom, a negativno sa depresivnim simptomima i anksioznošću (Abiola & Udofia, 2011; Heilemann, Lee, & Kury, 2003; Humphreys, 2003; Nishi et al., 2010; Wagnild, 2009; Wagnild & Young, 1993).

Za utvrđivanje mera psiholoških varijabli korišćeni su instrumenti: *Student Teacher Professional Identity Scale* (Fisherman & Abbot, 1998), *Rosenberg Self-esteem Scale* (Rosenberg, 1965; Todorović, 2005), *Warwick–Edinburgh Mental Well-being Scale* (Tennant, Hiller, Fishwick, Platt, Joseph, Weich, Parkinson, Secker and Stewart-Brown, 2007), *Maslach Teachers Burnout Inventory-Educators Survey* (Maslach, 1986), *Self-handicapping Scale* (Rhodewalt & Jones,1982), *Procrastination Scale* (Tuckman, 1991), *Teacher Collegiality Scale* (Shah, 2011). U proveri autora, dobijene su zadovoljavajuće vrednosti pokazatelja interne konzistencije; koeficijenti se kreću u rasponu α = 0,73 do α = 0, 94.

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Dobijena vrednost Krombahovog koeficijenta pouzdanosti za celu skalu je α = 0,833 (N = 258, M = 142,76, SD = 14,741). Dobijene vrednosti KMO = 0,633 i Bartletovog testa sfericiteta p = 0,000 ukazuju na mogućnost provere faktorske strukture. Faktorskom analizom, metodom glavnih komponenti, dobi-

jeno je četvorofaktorsko rešenje. Paralelnu analizu (Monte Carlo PCA) koristili smo za proveru ovakvog faktorskog rešenja.

Tabela 1. *Deskriptivni pokazatelji i komunaliteti* (*ekstrakcija i faktorska pripadnost stavke*)

| Stavke | M | SD | Extr. | Factor |
|---|---|---|---|---|
| 1. Kada pravim planove, trudim se da ih se držim. | 5,29 | 0,825 | 0,949 | 2 |
| 2. Obično se snađem na jedan ili drugi način. | 5,71 | 0,825 | 0,929 | 1 |
| 3. Mogu da upravljam sobom, bolje nego što bi to drugi radili. | 5,07 | 1,385 | 0,979 | 1 |
| 4. Biti zainteresovan za stvari je za mene važno. | 6,21 | 0,893 | 0,960 | 1 |
| 5. Ukoliko moram, nije mi teško da budem sam. | 5,64 | 1,692 | 0,936 | 4 |
| 6. Ponosan sam što sam postigao neke stvari u životu. | 6,14 | 1,610 | 0,993 | 2 |
| 7. Obično lako savladam problem. | 5,14 | 1,292 | 0,862 | 1 |
| 8. Zadovoljan sam sobom. | 5,07 | 1,900 | 0,963 | 1 |
| 9. Osećam da mogu da se nosim sa mnogim stvarima istovremeno. | 5,43 | 1,342 | 0,955 | 4 |
| 10. Odlučan sam. | 4,93 | 1,385 | 0,978 | 2 |
| 11. Retko kada se pitam: čemu sve ovo? | 4,64 | 2,023 | 0,957 | 2 |
| 12. Bavim se dnevnim stvarima, ne opterećujem se budućnošću. | 4,00 | 1,617 | 0,818 | 4 |
| 13. Mogu da prebrodim teške situacije, jer sam se već suočavao sa teškoćama. | 5,64 | 1,008 | 0,992 | 1 |
| 14. Disciplinovan sam. | 6,29 | 0,726 | 0,987 | 1 |
| 15. Zanimaju me razne stvari. | 6,14 | 0,864 | 0,915 | 4 |
| 16. Obično mogu da nađem nešto što će me zasmejati. | 6,36 | 0,745 | 0,881 | 3 |
| 17. Vera u sebe mi pomaže da prebrodim teške situacije. | 5,86 | 1,512 | 0,969 | 1 |
| 18. U teškim situacijama sam neko na koga ljudi mogu da se oslone. | 6,29 | 1,326 | 0,869 | 3 |
| 19. Obično mogu da posmatram situaciju na više različitih načina. | 5,29 | 1,267 | 0,941 | 3 |
| 20. Nekada nateram sebe da radim nešto, bez obzira da li to želim ili ne. | 5,00 | 1,569 | 0,895 | 3 |
| 21. Moj život ima smisao. | 5,64 | 1,499 | 0,960 | 2 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 22. Ne zadržavam se na stvarima na koje ne mogu da utičem i da ih menjam. | 4,71 | 1,541 | 0,928 | 3 |
| 23. Kad se nađem u teškoj situaciji, obično nađem način kako da izađem iz nje. | 5,79 | 0,802 | 0,962 | 2 |
| 24. Imam dovoljno energije da radim ono što se mora. | 5,93 | 1,141 | 0,944 | 3 |
| 25. Nemam problem sa tim da ima onih koji me ne vole. | 6,21 | 0,975 | 0,978 | 4 |

Faktorskom analizom (EFA), metodom glavnih komponenti i varimax rotacijom osa, dobijena je četvorofaktorska struktura skale rezilijentnosti. Paralelna analiza (PA) ukazuje na opravdanost četvorofaktorskog rešenja. Četiri faktora rezilijentnosti objašnjavaju 73,32% varijanse. Faktore smo interpretirali kao: *staloženost, istrajnost, samopouzdanost i egzistencijalnu samobitnost.* Ovako predložena struktura slaže se, mada ne u potpunosti, sa inicijalnom koju su autori dobili u svojoj proveri (Wagnild & Young, 1993).

Faktorska struktura u prethodno rađenim proverama nije konzistentna. Prema autorima (Wagnild & Young, 1993), stavke su izabrane sa namerom da reflektuju pet povezanih komponenti rezilijentnosti:

1. jednakost (uravnotežena perspektiva života i iskustava);
2. istrajnost (čin istrajnosti uprkos teškim i obeshrabrujućim iskustvima);
3. samopouzdanje (verovanje u sebe i svoje sposobnosti);
4. smislenost (ubeđenje da život ima svrhu i smisao);
5. egzistencijelno samodovoljstvo (shvatanje da je životni put svakog čoveka jedinstven).

Konsekventno ovome, očekivalo bi se da se skalom dobija petofaktorska struktura skale rezilijentnosti. Ovakva struktura dobijena je samo u jednom istraživanju (Lundman et al., 2007), koje bi moglo biti povezano sa značajno većim uzorkom ispitanika (N = 1719). U tom istraživanju, autori su pronašli povezanost sa starosnom dobi (rezilijentnost izraženija u starijoj starosnoj dobi).

Autori koji su dobili dvofaktorsko rešenje, u ograničenjima svojih istraživanja navode da ta dva faktora objašnjavaju nezadovoljavajući procenat varijansi (32%–44%). Ovakvo rešenje dobijeno je i u proveri kolega u Španiji (Heilemann et al., 2003), ali ne i u Rusiji (Aroian, Schappler-Morris, Neary, Spitzer, & Tran, 1997). U istraživanju u Japanu, dobijena je struktura od šest faktora koje su autori imali problem interpretirati; objašnjeno je 31,50% varijanse (Nishi, 2010). Rađena je provera u Švedskoj (Nygren, 2005) i Nigeriji (Abola & Udofi, 2011), a dobijene su slične vrednosti internih konzistencija i faktorskih struktura ($\alpha \geq 0{,}83$, $\alpha \leq 0{,}93$).

Tabela 3. *Ukupan procenat objašnjene varijanse* (*4-faktorsko rešenje*)

| | Ukupna objašnjena varijansa | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Initial Eigenvalues | | | Extraction Sums | | | Rotation Sums | | |
| | Total | % of Var. | Cum. % | Total | % of Var. | Cum. % | Total | % of Var. | Cum. % |
| 1 | 7,032 | 28,127 | 28,127 | 7,032 | 28,127 | 28,127 | 3,908 | 15,633 | 15,633 |
| 2 | 5,131 | 20,523 | 48,650 | 5,131 | 20,523 | 48,650 | 3,847 | 15,388 | 31,021 |
| 3 | 4,072 | 16,287 | 64,938 | 4,072 | 16,287 | 64,938 | 3,777 | 15,110 | 46,130 |
| 4 | 3,096 | 8,383 | 73,321 | 2,096 | 8,383 | 73,321 | 2,819 | 11,274 | 57,405 |

Extraction Method: Principal Components Analysis.

Poređenjem karakterističnih vrednosti dobijenih analizom glavnih komponenti i vrednosti praga dobijenih paralelnom analizom, odlučili smo da prihvatimo četvorofaktorsko rešenje. Vrednost maksimalne izglednosti ovakvog rešenja statistički je značajna ($\chi^2$ = 72,138, df = 52, sig. = 0,034).

Tabela 4. *Rezultati paralelne analize* (*Monte Carlo PCA*)

| | Stvarna vrednost iz PCA | | Vrednost iz PA | Odluka |
|---|---|---|---|---|
| 1. | 7,031819 | 4,622655 | 5,316870 | prihvatiti |
| 2. | 5,130750 | 3,837757 | 4,316210 | prihvatiti |
| 3. | 4,071849 | 3,229630 | 3,600212 | prihvatiti |
| 4. | 3,095734 | 2,753358 | 3,089635 | prihvatiti |
| – | 1,805586 | 2,348115 | 2,636203 | odbaciti |

Proveravana je i povezanost različitih aspekata rezilijentnosti i pojedinih psiholoških korelata (samopoštovanje, prokrastinacija, samohendikepiranje, profesionalni identitet, stresnost i saradljivost). U tu svrhu je korišćen Pirsonov koeficijent korelacije. Dobijene su uglavnom statistički značajne vrednosti koeficijenata korelacije, i to pozitivne za samopoštovanje (r = 0,32), profesionalni identitet (r = 0,41), saradljivost (r = 0,38) i dobrobit (r = 0,27), i negativne za samohendikepiranje (r = – 0,20), prokrastinaciju (r = – 0,27) i stresnost (r = –0,42).

U proveri konkurentne validnosti (Heilemann et al., 2003) dobijene su značajne pozitivne korelacije rezilijentnosti i zadovoljstva životom (r = 0,36; p < 0,001), i značajne negativne korelacije između rezilijentnosti i depresivnih simptoma (r = –0,29; *p* < 0,01). U svojoj proveri psihometrijskih karakteristika, Niši i saradnici (Nishi et al., 2010) su dobili negativne korelacije rezilijentnosti sa depresivnošću i disabilitetom, i pozitivne korelacije sa samopoštovanjem, soci-

jalnom podrškom i stresnošću. Neki autori (Aroian & Norris, 2000) zaključuju da bi trebalo istraživačku pažnju usmeriti na povezanost rezilijentnosti i procesa koji su povezani sa kvalitetom života. Samons i saradnici (Sammons et al., 2007) su zaključili da je uzajamna profesionalna podrška kolega veoma važna za dinamiku rezilijentnosti.

Konkurentna validnost je u inicijalnoj proveri autora (Wagnild & Young, 1993) ispitivana utvrđivanjem korelacije ukupnih skorova rezilijentnosti sa teorijski relevantnim konstruktima. Autori su pretpostavili da bi rezilijentnost mogla pozitivno da korelira sa adaptacijom na stres, koja uključuje: zadovoljstvo životom, procenu moralnosti i depresivnost. Takođe, pretpostavili su da je samoprocena fizičkog zdravlja, kao indikator adaptivnosti na stres, povezana sa rezilijentnošću, odnosno da bi pozitivno samoizveštavanje o opštem zdravlju moglo biti u pozitivnoj korelaciji sa višim skorovima na skali rezilijentnosti. Dobijene su statistički značajne (više i visoke) korelacije ($p \leq 0{,}001$). Viši skorovi rezilijentnosti su povezani sa višom samoprocenom morala, zadovoljstvom životom, boljim fizičkim zdravljem, ali i sa nižim nivoom depresivnosti, pri čemu svi zajedno podržavaju kokurentnu validnost skale rezilijentnosti. U našoj proveri dobijeni su rezultati prikazani u Tabeli 5.

Tabela 5. *Rezultati korelacione analize*

| | PRFID | SMPS | STRES | DBRBT | SMHD | PRKRST | SRDLJ | REZIL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Profesionalni identitet | 1,000 | | | | | | | |
| Samopoštovanje | 0,263* | 1,000 | | | | | | |
| Stres/Sagorevanje | 0,295* | 0,047 | 1,000 | | | | | |
| Dobrobit | 0,178 | –0,161 | 0,135 | 1,000 | | | | |
| Samohendikepiranje | –0,143 | 0,005 | 0,221 | 0,003 | 1,000 | | | |
| Prokrastinacija | –0,165 | 0,023 | 0,197 | 0,112 | 0,331* | 1,000 | | |
| Saradljivost | 0,342** | 0,137 | –0,134 | 0,246 | –111 | 0,045 | 1,000 | |
| REZILIJENTNOST | 0,412** | 0,324** | –0,421** | 0,273* | –0,202* | –0,274* | 0,385** | 1,000 |

** Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed).
* Correlation is significant at the 0,05 level (2-tailed).

*Note:* PRFID-profesionalni identitet; SMPS – samopoštovanje; STRES – stres/sagorevanje; DBRBT – dobrobit; SMHD – samohendikepiranje; PRKRST – prokrastinacija; SRDLJ – saradljivost; REZIL – rezilijentnost.

U meta-analizama (Greenfield, 2015) pojavljuju se istraživanja u kojima su dobijene korelacije rezilijentnosti sa: podrškom kolega, snažnim i podsticajnim liderstvom, podrškom prijatelja i porodice, nadom i svrhovitošću, samoefikasnošću, refleksivnošću, profesionalnim razvojem. U istraživanju rezilijentnosti nastavnika (Brunetti, 2006), ističe se značaj zadovoljstva poslom (*job-satisfaction*) i profesionalne posvećenosti. U našem istraživanju profesionalnog identiteta budućih učitelja (Živković, Stojanović & Ristanović, 2018), zadovoljstvo poslom saturira profesionalni identitet izraženije od zadovoljstva profesijom i posvećenosti.

Rezultati pomenute studije ukazuju na to da budući učitelji doživljavaju nastavnu ulogu više kao specifičan posao, a ne kao profesiju. Oni su usmereni ka svom poslu kao nastavnici i vide svoju praksu kao deo studijskog kurikuluma, a ne kao faktor i karakteristiku razvoja profesionalnog identiteta nastavnika. Profesionalni identitet utiče na njihovu samoregulaciju, ali odvojeno od ego-identiteta. Dobijena je jedna dimenzija: orijentacija na posao (ne i na profesiju) u strukturi profesionalnog identiteta budućih učitelja (Živković et al., 2018).

Ispitivana je i mogućnost predikcije vrednosti pojedinih aspekata rezilijentnosti nastavnika na osnovnom sklopu psiholoških varijabli. Za to je korišćena tehnika multiple regresione analize, *enter* postupak.

Tabela 6. *Mogućnost predikcije različitih aspekata rezilijentnosti na osnovu sklopa psiholoških varijabli*

| Kriterijumska varijabla | R | $R^2$ | F | df1, | df2 | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| staloženost | 0,438 | 0,192 | 16,315 | 4 | 275 | 0,001 |
| istrajnost | 0,486 | 0,236 | 21,218 | 4 | 275 | 0,001 |
| samopouzdanost | 0,490 | 0,240 | 21,729 | 4 | 275 | 0,001 |
| egzistencijalna samobitnost | 0,431 | 0,186 | 15,718 | 4 | 275 | 0,001 |

Postoji mogućnost predikcije vrednosti većine ispitivanih aspekata rezilijentnosti na osnovu prediktorskih varijabli. Jedino se u slučaju aspekta *istrajnost* rezilijentnost može predvideti na osnovu predloženog sklopa psiholoških varijabli. Najveći stepen objašnjene varijanse je u slučaju aspekta *samopouzdanost* (24% objašnjene varijanse). Vrednosti standardizovanih regresionih koeficijenata pokazale su da su od pojedinačnih psiholoških korelata najbolji prediktori *samopoštovanje, dobrobit i stresnost* (vrednosti standardizovane β za ovaj prediktor se kreću od ß = 0,167 za *samopoštovanje*, do ß = 0,215 za *stresnost*, pri čemu je značajnost t-testa uvek < 0,001).

## ZAKLJUČAK

Rezilijentnost jeste „pojmovna mešavina" koja povezuje splet individualnih karakteristika i životnih i profesionalnih okolnosti nastavnika, i uobličava sliku osobenih identiteta. U susticaju pomenutih okolnosti, uticaj škole kao mesta razvoja i učenja nastavnika nije moguće izostaviti, kao ni liderstvo u školi, ili brojne faktore koji značajno determinišu rezilijentnost nastavnika. Kompleksnost poučavanja iziskuje razvoj rezilijentnosti kod nastavnika, koja je u stresnim situacijama osnovno sredstvo za prevazilaženje nastalih nedaća. U postojećem okruženju i nastaloj atmosferi, veliki broj nastavnika oseća stres, usamljenost, nezadovoljstvo i ranjivost. Nastavnicima je ostavljeno da se sa takvim osećanjima izbore i ne zadržavaju na neuspesima i greškama iz prošlosti na agonizujući način i bez resantimana.

U istraživanjima rezilijentnosti nastavnika preporuke se pojavljuju u nekoliko pravaca, i namenjene su nastavničkim programima obrazovanja i obuke, školama, rukovodiocima i samim nastavnicima. U prikazanim istraživanjima identifikovani su resursi i tzv. protektivni mehanizmi razvijanja rezilijentnosti nastavnika, kao što su: podrška u porodičnom i društvenom okruženju, zatim saradnja na profesionalnom planu ili zadovoljstvo sobom i postignućima u poučavanju. Profesionalni razvoj izdvojen je kao resurs rezilijentnosti, takođe. Kao zaključak ostaje da je rezilijentnost nastavnika uslovljena kontekstima: porodicom, školom, društvom, kulturom i sl. Navedenim aspektima može se priključiti argument da nastavnik ne može biti usamljenik, već visoko proaktivni profesionalac, koji svakodnevno usavršava veštine poučavanja, podstiče sopstveno i učeničko samopouzdanje u tim procesima, razume značaj profesionalne saradnje, ali unapređuje i brine o sopstvenoj dobrobiti, čime podstiče i razvija rezilijentnost.

Takođe, kao argument u prilog značaju razvoja rezilijentnosti nastavnika, napomena je da programi obrazovanja budućih nastavnika treba da budu jedna od mogućnosti unapređivanja. Time bi se koncept rezilijentnosti, kao deo studijskih programa budućih nastavnika, razvijao znatno ranije i pomogao budućim nastavnicima da prepoznaju faktore koji su od uticaja na jačanje njihove otpornosti i savladavanja poteškoća u školskoj praksi.

Realizovano istraživanje sa studentima – budućim nastavnicima, ukazalo je na statističku značajnost odabranih psiholoških korelata (samopoštovanja, dobrobiti, profesionalnog identiteta, samohendikepiranja, prokrastinacije, saradljivosti i stresnosti) i dimenzija rezilijentnosti. Postoji statistički značajna korelacija između različitih aspekata rezilijentnosti i pojedinih psiholoških korelata. Pokazalo se da postoji mogućnost predikcije rezilijentnosti (većine merenih aspekata) na osnovu sklopa psiholoških prediktora, pri čemu se kao najbolji prediktor u svim aspektima rezilijentnosti pokazala stresnost. Saznanja o karakteri-

stikama rezilijentnosti i sa njom povezanim faktorima mogu se koristiti u svrhe protekcije i intervencije na nekoliko načina i mogu omogućiti profesionalcima da promovišu i unaprede takvo ponašanje tokom životnih transformacija i nepovoljnih životnih perioda.

## Literatura

Abiola, T. & Udofia, O. (2011). Psychometric assessment of the Wagnild and Young's resilience scale in Kano, Nigeria. *BMC Research Notes,* 4, Article 509. doi:10.1186/1756-0500-4-509.

Ahern, N. R., Kiehl, E. M., Sole, M. L. & Byers, J. (2006). A review of instruments measuring resilience. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 29, 103–125. doi:10.1080/01460860600677643.

Aroian, K. J. & Norris, A. E. (2000). Resilience, stress, and depression among Russian immigrants to Israel. *Western Journal of Nursing Research, 22*, 54–67. doi:10.1177/01939450022044269.

Aroian, K. J., Schappler-Morris, N., Neary, S., Spitzer, A. & Tran, T. V. (1997). Psychometric evaluation of the Russian Language Version of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, 5*, 151–164.

Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, caraterísticas y utilidad del concepto. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 11, 125–146.

Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. Educational Research Review, 6, 185–207. doi: 10.1016/j.edurev.2011.09.001.

Brunetti, G. (2006). Resilience under Fire: Perspectives on the Work of Experienced, Inner City High School Teachers in the United States. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 22 (7), 812–825.

Burgund, A. (2016). *Uticaj ličnih i sredinskih faktora na mlade u procesu pripreme za napuštanje alternativnog staranja* (neobjavljena doktorska disertacija). Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu: Beograd.

Castro, A., Kelly, J., Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 622–629.

Cefai, C. (2007). Resilience for all: A study of classrooms as protective contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties,* 12 (2), 119–134.

Cicchetti D., Rogosch, F. A. (1997). The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 9 (4), 799–817.

Cui, L., Teng, X., Li, X. & Oei, T. (2010). The Factor Structure and Psychometric Properties of the Resiliency Scale in Chinese Undergraduates. *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 162–171. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000023.

Earvolino-Ramirez, M. (2007). Resilience: A concept analysis. *Nursing Forum, 42*, 73–82. doi:10.1111/j.1744-6198.2007.00070.x EuroQol Group. (1990). EuroQol: A new facility for the measurement of health-related quality of life. *Health Policy*, 16 (3), 199–208. doi:10.1016/0168-8510(90)90421-9.

Egeland B., Carlson E., Sroufe L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*. 5, 517–528.

Fernandes de Araújo, L. & Bermúdez, M. D. L. P. (2015). Resiliencia en adultos: Una revision teórica. *Terapiapsicológica*, 33, 257–276.

Fletcher, D. & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts and theory. European Psychologist.

Fisherman, S., Abbot, J. A. (1998). Ego Identity as a Predictor of Teaching Success. *Paper presented at the Annual Meeting A.E.R.A.*, San Diego.

Freedman, S. W. & Appleman, D. (2008). "What else would I be doing?": Teacher identity and teacher retention in urban schools. *Teacher Education Quarterly*, 35 (3), 109–126.

Glantz, M. D. & Sloboda, Z. (1999). Analysis and reconceptualization of resilience. In M. D.Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 109–128). New York: Kluwer Academic/Plenum.

González Arratia, L. F. N. I. (2011). *Resiliencia y Personalidad en niños y adolescentes. Cómo desarrollarse en tiempos de crisis*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Goldstein, S., Brooks, R. B. (2007). Understanding and Managing Children's Classroom Behavior: Creating Sustainable, Resilient Classrooms (Vol. 207). New York: John Wiley & Sons.

Greenfield, B. (2015). How Can Teacher Resilience Be Protected and Promoted? *Educational and Child Psychology*, 32, 51–68.

Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness *Teaching and Teacher Education*. 23, 1302–1316.

Gu, Q. & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*. 39 (1), 22–44.

Heilemann, M. V., Lee, K. & Kury, F. S. (2003). Psychometric properties of the Spanish version of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 11, 61–72. doi:10.1891/jnum.11.1.61.52067.

Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient Teachers: Resisting Stress and Burnout. *Social Psychology of Education,* 7, 399–420.

Humphreys, J. (2003). Resilience in sheltered battered women. *Issues in Mental Health Nursing*, 24, 137–152. doi:10.1080/01612840305293.

Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the Concept and its Utility for Social Research. *International Journal Mental Health Addiction*, 9. 421–433. https://doi.org/10.1007/s11469-011-9329-2.

Le Cornu, R. (2009). Building Resilience in Pre-Service Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 717–723. //doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016.

Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. U: D. Cicchetti, DJ Cohen (ur). *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation* (*str.* 740–795), New York: Wiley.

Lundman, B., Strandberg, G., Eisemann, M., Gustafson, Y. & Brulin, C. (2007). Psychometric properties of the Swedish version of the Resilience Scale. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 21, 229–237. doi:10.1111/j.1471-6712.2007.00461.x

Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543–562. doi:10.1111/1467-8624.00164.

Mak, W. W. S., Ng, I. S. W. & Wong, C. C. Y. (2011). Resilience: Enhancing well-being through the positive cognitive triad. *Journal of Counseling Psychology*, *58*, 610–617. doi:10.1037/a0025195.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *The American Psychologist*, 56, 227–238. doi:10.1037/0003-066X.56.3.227.

Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P. (1996). Maslach Burnout Inventory. (3rd ed.). Paolo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Nishi, D., Uehara, R., Kondo, M. & Matsuoka, Y. (2010). Reliability and validity of the Japanese version of the Resilience Scale and its short version. *BMC Research Notes*, 3, Article 310. doi:10.1186/1756-0500-3-310.

Nygren, B., Aléx, L., Jonsén, E., Gustafson, Y., Norberg, A. & Lundman, B. (2005). Resilience, sense of coherence, purpose in life and self-transcendence in relation to perceived physical and mental health among the oldest old. *Aging & Mental Health*, 9, 354–362. doi:10.1080/1360500114415.

Olsson, C., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Broderick, D. A., Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1–11.

Peng, S. S. (1994). Understanding resilient students: The use of national longitudinal databases. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 73–84). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Piña López, J. (2015). A critical analysis of the concept of resilience in psychology. *Anales De Psicología / Annals Of Psychology*, 31 (3), 751–758. doi:http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.185631.

Rhodewalt, F. & Jones, E. E. (1982). *The Self-Handicapping Scale*. Department of Psychology, Princeton University.

Richardson, G. E. (2002). The Metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology, 58*, 307–321. doi:10.1002/jclp.10020.

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rirkin, M. & Hoopman, M. (1991). Moving beyond Risk to Resiliency. Minneapolis, MN: Minneapolis Public School.

Sammons, P., Mujtaba, T., Earl, L. & Gu, Q. (2007). Participation in networked learning community programmes and standards of pupil achievement: does it make a difference? *School Leadership and Management*, 27 (3), 213–238.

Shah, M. (2011). The Dimensionality of Teacher Collegiality and the Development of Teacher Collegiality Scale. *Makrothink Institute-International Journal of Education*, 3 (2), 1–20. https://doi.org/10.5296/ije.v3i2.958.

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5, 25338, doi: http://dx.doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338.

Stanford, B. H. (2001). Reflections of resilient, persevering urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 75–87.

Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35 (4), 57–75.

Todorović, J. (2005). Porodični činioci stabilnosti samopoštovanja adolescenata. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja,* 37 (1), 88 – 106.

Tuckman, B. W. (1991). The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 5 (2), 473–480.

Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., Barrett, L. F. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity. *Journal of Personality*, 72, 1161–1190.

Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320–333. doi:10.1037/0022-3514.86.2.320.

Ungar, M. (2008). Resilience across Cultures, *The British Journal of Social Work*, 38 (2), 218–235, https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343.

Vinaccia, S., Quiceno, J. M. & Moreno-San Pedro, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 139–146.

Wagnild, G. M. (2003). Resilience and successful aging: Comparison among low and high income older adults. *Journal of Gerontological Nursing*, 29, 42–49.

Wagnild, G. (2009). A Review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17, 105–113. http://dx.doi.org/10.1891/1061-3749.17.2.105.

Wagnild, G. M. & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1 (2), 165–178.

Williams, J. S. (2003). Why Great Teacher Stay [Commentary]. *Educational Leadership*, 60, 71–75.

Živković, P., Stojanović, B. & Ristanović, D. (2018). Student Teachers Professional Identity: A Research in the Republic of Serbia. *The New Educational Review,* 51, 220–231.

**Predrag Ž. Živković**
University of Kragujevac – Faculty of Education in Jagodina

**Aleksandra K. Anđelković**
University Of Niš – Faculty of Pedagogy in Vranje

## DIMENSIONS AND PSYCHOLOGICAL CORRELATES OF FUTURE STUDENTS' RESILIENCE

**Summary**

In recent literature, we will frequently encounter numerous requirements aimed at teachers in terms of developing new competences, skills, or adapting their teaching practice to emerging trends in education. The role of the protagonist in educational context is commonly attributed to teachers, although it appears that they often fail to find adequate responses to increasing requirements in their teaching practice. This is why we decided to examine the resilience of students, future teachers, which is perceived as the ability of an individual to overcome obstacles, develop social, academic and professional competences despite experiencing stressful situations, but also as one of the ways in which we can improve and strengthen the inner world of teachers, thus enabling them to develop strategies (primarily protective strategies) to successfully respond to challenges awaiting them. The sample comprised 258 students of graduate and postgraduate studies at the Faculty of Education in Jagodina. This sample was used to examine the prominence of different aspects of future teachers' resilience (composure, diligence, self-confidence and existential self-reliance), as well as their interrelation with specific psychological variables (self-esteem, contentment, professional identity, self-handicapping, procrastination, cooperativeness and stressfulness). The results show

that self-confidence is the most pronounced aspect of resilience in the respondents, whereas existential self-reliance is the least pronounced aspect. These results may be used as pointers for a broader and systematic analysis of teachers' resilience in educational context. We have also derived some practical implications in the form of tips for strengthening teachers' resilience, and made space for additional analyses on how to develop it in initial teacher education.

**Keywords***:* *resilience*, *teachers*, *students*, *dimensions*, *psychological correlates*.

**Predrag Ž. Živković**
Universität Kragujevac – Fakultät für Pädagogik Jagodina

**Aleksandra K. Andjelković**
Universität Niš – Fakultät für Pädagogik Vranje

## DIMENSIONEN UND PSYCHOLOGISCHE LEISTUNGSFÄHIGKEITEN ZUKÜNFTIGER LEHRER

### Zusammenfassung

In der neueren Literatur gibt es immer mehr Aufforderungen für die Lehrer, dass sie die neuen Kompetenzen, Fähigkeiten und Unterrichtsprozesse mit den wachsenden Ausbildungstrends einstimmen sollten. Lehrer sollten im Unterrichtskontext eine Protagonistenrolle haben, obwohl sie offenbar keine angemessenen Antworten auf die wachsenden Aufforderungen in ihrer Unterrichtspraxis finden. Aus diesen Gründen haben sich die Autoren entschlossen, die Widerstandsfähigkeit der Lehrer zu untersuchen, nämlich, wie fähig sie sind, die Schwierigkeiten zu überwinden, und ob sie soziale, akademische und profesionelle Kompetenzen entwickeln, obwohl sie Stresssituationen erleben. Können sie auf diese Weise ihre innere Welt fördern und stärkern und können sie Strategien entwickeln, mit denen sie erfolgreich auf die Herausforderungen reagieren. In der Forschung wurden 258 Studenten und Doktoranden der Fakultät für pädagogische Wissenschaften für ihre Widerstandsfähigkeit untersucht. Aspekte, die erforscht wurden, sind Ruhe, Ausdauer, Selbstvertrauen und existentielles Selbstvertrauen, sowie individuelle psychologische Variablen (Selbstrespekt, Selbstwertgefühl, profesionelle Identität, Selbstbehinderung, Verschiebung, Kooperation und Stress). Die Ergebnisse zeigen, dass das Selbstvertrauen am stärksten, aber die existenzielle

Identität am wenigsten ausgeprägt ist. Die gesammelten Ergebnisse können als Empfehlungen für eine umfassende und systematische Überprüfung der Widerstandsfähigkeit der Lehrkräfte im Ausbildungskontext dienen. Am Ende des Artikels wurden praktische Implikationen in Form von Empfehlungen zur Stärkung der Widerstandsfähigkeit der Lehrer gemacht. Es besteht jedoch ein offener Raum für Reflexionen darüber, wie sie sich in der Ausbildung der Lehrer entwickeln kann.

**Schlüsselwörter:** *Widerstandsfähigkeit*, *Lehrer*, *Studenten*, *Dimensionen*, *psychologische Korrelate*.

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 3 • 2018
ISSN 2466-2801

*УДК 37.018.1(497.6)*
*37.061*
*Оригинални научни чланак • 437–458*
*Примљен: 10. 8. 2018.*
*Прихваћен: 10. 9. 2019.*

**Katarina I. Šimić**
Sveučilište u Mostaru – Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti

**Maja M. Ljubetić**
Sveučilište u Splitu – Filozofski fakultet

# RAZLIKE MEĐU RODITELJIMA U PERCEPCIJI PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE

**Rezime:** Nužnost postojanja roditeljske pedagoške kompetencije kao pretpostavke zdravog i cjelovitog razvoja djece dokazana je nizom znanstvenih istraživanja. U ovom istraživanju, samoprocjenom roditelja na uzorku od 450 parova roditelja u BiH utvrđena je trofaktorska struktura roditeljske pedagoške kompetencije te razlika u percepciji iste s obzirom na neke od sociodemografskih obilježja obitelji/roditelja. Utvrđeno je da su roditelji s akademskim stupnjem obrazovanja skloniji odbacivati roditeljsku odgovornost, od roditelja s nižim stupnjevima obrazovanja; nezaposlene majke doživljavaju se nesavjesnijima u roditeljskim aktivnostima, s nižom sklonošću neprihvaćanja odgovornosti, kao i nižim promišljanjem o odlukama kao roditelja u odnosu na zaposlene majke. Suprotan smjer efekta zaposlenosti je utvrđen kod očeva, gdje se zaposleni očevi doživljavaju nesavjesnijima. Moguće je zaključiti da su značajni efekti sociodemografskih obilježja prisutniji kod majki nego kod očeva u dimenzijama pedagoške kompetentnosti u roditeljstvu.

**Ključne riječi:** *djeca*, (*ne*)*kompetencija*, *roditelji*, *sociodemografska obilježja.*

## UVOD U PROBLEM

Svaki roditelj želi odgojeno, samostalno, odgovorno, empatično, sretno, zadovoljno, uspješno, jednom riječju, kompetentno dijete no, da bi to postigli roditelji moraju biti kompetentni u svojoj roditeljskoj ulozi. Coleman i Karraker (2000) naglašavaju kako roditeljska kompetencija uključuje samoučinkovitost

koja je povezana sa pozitivnim roditeljskim ishodima, kao i zadovoljstvom tijekom obavljanja roditeljske uloge. Za Janković, (2008:163), „Pitanje kompetencije roditelja očituje se i u poznavanju svoje djece, ali i djece uopće, njihovih faza razvoja, potreba, interesa, kvaliteti njihove percepcije i mogućnosti bar približno objektivne procjene ponašanja i niza drugih dimenzija vezanih za vlastitu djecu, osobito u kriznim situacijama i teškim razdobljima tijekom obiteljskog životnog ciklusa." Uz termin roditeljske kompetencije pojavljuju se i termini poput roditeljsko samopoštovanje, samoefikasnost ili percipirana kontrola roditelja (Carpenter i Donohue, 2006). Stoga, brojni autori (Johns i Prinz, 2005; Montigny i Lacharité, 2005; Farkas i Valdés, 2010) naglašavaju kako ovi termini sadrže dvije globalne komponente: kognitivnu i emocionalnu samopercepciju roditeljstva. Kognitivna komponenta sastoji se od uvjerenja koje roditelj ima o vlastitim roditeljskim sposobnostima i načinu odgovaranja na zadatke odgovorne roditeljske uloge, promišljajući djeluje li pozitivno na dijete i okolinu. Emocionalna komponenta samopercepcije sastoji se od vlastitog roditeljskog zadovoljstva roditeljskom ulogom, usmjeravajući se na način na koji roditelj sebe vidi u roditeljskoj ulozi. Brojne studije (Coleman i Karraker, 2000; Ardelt i Eccles 2001; Hill i Bush, 2001) potvrđuju prednosti roditeljske kompetencije na odrastanje djece poput emocionalne stabilnosti, uspješne socijalne prilagođenosti te boljih akademskih postignuća djece. Kompetentan roditelj posjeduje određene sposobnosti, vještine i znanja koja usvaja učenjem, a prepoznaje ga se po razvijenom samopoštovanju, pouzdanosti, odgovornosti, dosljednosti, toleranciji, pregovaračkim sposobnostima, sposobnosti aktivnog slušanja i mogućnosti efikasnog i prihvatljivog rješavanja sukoba. Angley i suradnici (2015) navode kako roditeljske kompetencije uključuju domene roditeljskog zadovoljstva i samopouzdanja, stoga Milanović i suradnici (2000) ističu kako bi cilj društva trebao biti informiran i obrazovan roditelj, kojemu društvo daje podršku tijekom osobnog razvoja, potičući njegove vještine i samopouzdanje. Slično razmišlja i Kušević (2009) smatrajući kako je društvena obveza osigurati roditeljima jednake mogućnosti za stjecanje znanja i vještina potrebnih za uspješno obavljanje roditeljske uloge. Roditelji koji sebe procjenjuju kompetentnima nastoje mijenjati svoje ponašanje, uskladiti svoje emocije s djetetovim potrebama, a za njegovu dobrobit i dobrobit njegova razvoja, imajući na umu samo jedan cilj, a to je harmoničan cjelokupan djetetov razvoj. U svom odgojnom djelovanju ovi roditelji uviđaju pogreške koje ne smatraju lošima, dapače, smatraju ih poželjnima jer ih dovode do djelotvornijih strategija kojima doprinose razvoju, kako osobnom tako i razvoju djeteta. Kompetentan roditelj prema Zeman (2013) je onaj koji ima kontrolu nad svojim roditeljstvom, u neposrednoj je interakciji s djetetom i dobro se osjeća u roditeljskoj ulozi. Također, i Ljubetić (2012) naglašava kako kompetentan roditelj ne odustaje od svojega roditeljstva, teškoće smatra privremenima, promišlja i detektira kritične točke svojega roditeljstva, realno i

kritički samoprocjenjuje učinke svojega odgojnog djelovanja na dijete te u skladu s njima mijenja i unaprjeđuje svoju roditeljsku kompetenciju.

Roditeljski osjećaj kompetencije povezan je s velikim brojem roditeljskih ishoda kao što su roditeljsko ponašanje, roditeljska depresija ili roditeljski stres, ističu Bloomfield i Kendall, (2012). Pozitivna psihološka prilagodba roditelja roditeljskoj ulozi, povećava njegovo samopouzdanje, osjećaj sposobnosti za obavljanje roditeljske uloge i uspostavljanje sigurne emocionalne privrženosti s djetetom. Zebdi i suradnici (2018) ističu kako roditelji koji sebe procjenjuju kompetentnima nastoje mijenjati svoje ponašanje, svoju emocionalnu ekspresiju za dobrobit djeteta i njegova razvoja, imajući na umu samo jedan cilj, a to je cjelokupan zdrav i harmoničan razvoj djeteta. U refleksiji svog odgojnog djelovanja ovi roditelji uviđaju svoje pogrješke koje ne smatraju lošima, dapače, smatraju ih (povremeno) poželjnima jer ih upravo one potiču na traganje za djelotvornijim strategijama kojima pridonose razvoju, kako osobnom tako i razvoju djeteta. Obitelji pod rizikom (samohrani roditelji, obitelji s niskom primanjima i obitelji s bolesnim roditeljima) pokazuju znatno nižu razinu roditeljske kompetencije, navode Ruecker i sur., (2013) zaključujući kako bi ti roditelji morali proći posebne programe za unapređivanje svojih roditeljskih vještina. No, jesu li samo ti čimbenici determinante roditeljske nekompetencije? Glăveanua (2015) je pokušala analizirati roditeljsku kompetentnost samohranih roditelja u odnosu na dvije varijable – životno okruženje i financijsko stanje roditelja. Rezultati navedenog istraživanja ukazuju kako roditelji iz jednoroditeljskih obitelji koji žive u ruralnoj sredini imaju nižu razinu pedagoške roditeljske kompetencije u usporedbi s roditeljima koji žive u urbanom okruženju. Nadalje, rezultati pokazuju kako su roditelji iz ruralnih dijelova uspješniji u disciplineiranju djece i pružanju podrške djetetu, a roditelji iz urbanih dijelova pokazuju se sposobnijim u organiziranju vremena koje provode s djetetom. Uz navedeno, rezultati pokazuju kako roditelji iz ruralnih dijelova imaju i slabije financijsko stanje, zbog nedostatka obrazovanja imaju slabo plaćene poslove, a u nekim slučajevima su i nezaposleni. Roditelji koji dolaze iz urbanih dijelova imaju viši ekonomski status, većinom su zaposleni i imaju prosječna ili iznad prosječna primanja.

Pretpostavljajući kako visoko obrazovanje roditelja vodi razvoju skladne osobnosti djeteta i jačanju roditeljske sposobnosti, Kesselring i sur., (2012) odlučili su analizirati skupinu visoko obrazovanih roditelja i onih bez sveučilišnog obrazovanja. Rezultati njihova istraživanja pokazali su kako su visoko obrazovani roditelji više motivirani glede razvoja pedagoške kompetencije s ciljem cjelovitog razvoja djetetovih sposobnosti i potencijala, promišljaju o svom roditeljskom djelovanju i usredotočeni su na učinkovito rješavanje roditeljskih zadaća. Nasuprot tome, roditelji bez sveučilišnog obrazovanja ne pokazuju motivaciju za razvoj pedagoške kompetencije, u odgojnom djelovanju preuzimaju obra-

sce svojih roditelja i ne promišljaju o učinkovitosti vlastite roditeljske uloge. Nadalje, istraživanjem su utvrđene statistički značajne razlike između onih roditelja koji su diplomirali u području društvenih znanosti i onih koji su diplomirali na drugim znanstvenim područjima. Roditelji koji su završili neki od društvenih studija skloniji su trajno promišljati o roditeljskoj kompetenciji, preispitujući svoje roditeljsko djelovanje i zadovoljstvo roditeljskom ulogom u pojedinim životnim razdobljima. Istraživanje (Kesselring i sur., 2012) je u skladu s drugim istraživanjima (Carlson, 2006; Amato i Cheadle, 2005; Popescu, 2011) provedenim na istu ili sličnu temu, koja potvrđuju postojanje izravnog odnosa između društveno-ekonomskog statusa roditelja i njihova ponašanja prema djetetu.

Imajući u vidu navedeno, poduzeto je istraživanje na uzorku od 450 parova roditelja djece osnovnoškolske dobi koje je imalo za cilj utvrditi percepciju pedagoške kompetencije roditelja te ulogu nekih sociodemografskih čimbenika (spol, dob, broj djece u obitelji, stručnu spremu, zaposlenje) na percepciju roditeljske kompetencije.

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

**Hipoteze istraživanja.** H1: Struktura prostora samoprocjene pedagoške kompetentnosti roditelja ne predstavlja jedinstven prostor.

H2: Postoji statistički značajna razlika među roditeljima s obzirom na sociodemografska obilježja (spol, dob, broj djece u obitelji, stručnu spremu, zaposlenje), a u odnosu na samoprocjenu pedagoške kompetencije.

**Uzorak.** Uzorak u ovom istraživanju čini 900 roditelja (450 parova roditelja) učenika sedmih i osmih razreda osnovne škole iz Širokog Brijega, Posušja, Međugorja, Čitluka i Mostara (Hercegovina, BiH). Uzorak istraživanja je slučajni po kriteriju prva i peta škola sa popisa Ministarstva prosvjete, znanosti, kulture i športa Bosne i Hercegovine te svako drugo odjeljenje sedmog i osmog razreda osnovne škole. Roditelji u uzorku su uglavnom u braku (98%), dok ih je 2% razvedeno; najčešće imaju srednjoškolsko obrazovanje (59,3% majke i 58,4% očevi); oko dvije trećine (61,1% majki i 62,4% očeva) je zaposleno; gotovo polovina obitelji ima prebivalište na selu (49%).

**Instrumenti.** U ovom istraživanju korišten je upitnik Skala percepcije kompetentnosti roditelja za roditeljsku ulogu (SAKORU) autorice Gustović-Ercegovac (1992) kako bi se utvrdile latentne strukture prostora samoprocjene roditeljskih pedagoških kompetencija s primijenjenih 18 od 20 izvornih čestica. Sudionici istraživanja su na 5-stupanjskoj Likertovoj skali procjenjivali koliko se svaka od ponuđenih tvrdnji odnosi na njega/nju, pri čemu je „1" značilo da se

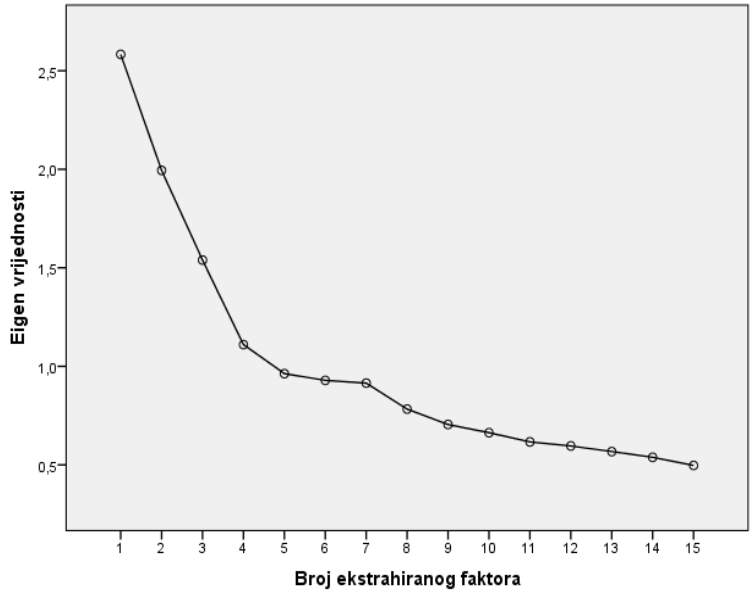
tvrdnja u potpunosti ne odnosi na sudionika („potpuno netočno"), dok se „5" odnosilo na potpuno slaganje s tvrdnjom („potpuno točno"). Skala je konstruirana u posebnim formama za majku i oca. U ovom istraživanju nisu korištene čestice iz izvornika: „*Uvijek mislim da sam mogla/la drugačije postupiti*" i „*Uvjeren/a sam da su svi moji postupci za dobro mog djeteta*" budući da se radi o nediskriminirajućim varijablama.

**Obrada podataka**. Faktorska struktura samoprocjene (metarazina) pedagoške kompetentnosti roditelja istražena je modelom faktorske analize, metodom zajedničkih faktora uz ortogonalnu soluciju i uz primjenu Guttman-Kaiser (GK) kriterija pri ekstrakciji faktora. Statistička analiza provedena je SPSS statističkim softverom, verzija 21.0 (SPSS Inc., Chicago, II).

## REZULTATI I DISKUSIJA

### Samoprocjena pedagoške kompetentnosti roditelja – faktorska struktura

S ciljem istraživanja faktorske strukture prostora samoprocjene pedagoške kompetentnosti roditelja, na uzorku od 900 parova roditelja provedena je inicijalna faktorska analiza, metodom zajedničkih faktora, uz varimax rotaciju i Kaiser-Guttmanov kriterij. Rezultat provedene faktorske analize bio je šest faktora, s pripadajućim eigen-vrijednostima iznad 1. U svrhu dobivanja jednostavnije i interpretabilnije faktorske strukture, za odluku o zadržavanju konačnog broja faktora u obzir su uzete ranije faktorske solucije drugih autora (Gustović-Ercegovac, 1992; Ljubetić, 2007) i Catellov scree plot. Uzevši u obzir a priori rezultate Gustović-Ercegovac (1992) i Ljubetić (2007) s dvofaktorskim solucijama (na ukupnom uzorku) i trofaktorskim solucijama (Ljubetić, 2007, odvojeno za majke i očeve), te pregledom Catellovog scree plota (Slika 1), u ovom istraživanju uočen je pad u veličini eigen-vrijednosti nakon trećeg faktora. Iz tog razloga, ponovljena je faktorska analiza, uz ograničenje na tri faktora i izbacivanje čestica iz analize koji nemaju dovoljno faktorsko zasićenje (<0,3). Stoga su iz kasnijih analiza izbačene čestice 1 („*Osjećam se siguran/na kad nastupam kao roditelj.*"), 6 („*Najvažnije je što smo u genima naslijedili.*") i 9 („*Nisam siguran/na da mogu utjecati na svoje dijete.*").




Slika 1. *Cattelov scree plot za Skalu percepcije kompetentnosti roditelja za roditeljsku ulogu*

Faktorska struktura istraživanoga prostora predočena je Tablicom 1. Iz Tablica 1 razvidno je kako ekstrahirani faktori objašnjavaju 26,5% varijance što je moguće smatrati prihvatljivim.

Na **prvi** faktor najveće projekcije imaju čestice 3, 4, 5, 8, 12, 14, 17 i 18, a koje imaju međusobno suprotne predznake faktorskog zasićenja. Čestice pozitivnog predznaka čine uvjerenja roditelja o „*nedovoljnom znanju*" (5), „*boljem odnosu djece s drugima*" (3), shvaćanju roditeljstva kao „*tereta*" (12) te uvjerenje o „*malom utjecaju na vlastito dijete*" (18). Skupinu čestica s negativnim predznakom čine one koje opisuju roditelje koji „*po instinktu znaju kako postupiti*" (4), uvjereni su da „*dobro postupaju s djecom*" (8), pada im teško kada „*pogriješe s djetetom*" (14) i smatraju da imaju „*odlučujući utjecaj na svoju djecu*" (17).

Tablica 1. *Faktorska struktura Skale percepcije kompetentnosti roditelja za roditeljsku ulogu*

| Tvrdnje | Faktor I | Faktor II | Faktor III |
|---|---|---|---|
| 1. Osjećam se siguran/na kad nastupam kao roditelj. | | | |
| 2. Da su mene bolje odgajali ja bih više znalo/la s djecom. | | 0,656 | |
| 3. Često mi se čini da moje dijete ima bolji odnos s drugima nego sa mnom | 0,450 | | |
| 4. Po instinktu znam što je djetetu potrebno. | –0,457 | | |
| 5. Mislim da nemam dovoljno znanja za pristup mom djetetu. | 0,501 | | |
| 6. Najvažnije je što smo u genima naslijedili. | | | |
| 7. Češće suprugu/zi ostavljam neki problem s djetetom. | | 0,581 | |
| 8. Uvjeren/a sam da dobro postupam s djetetom. | –0,511 | | |
| 9. Nisam siguran/na da mogu utjecati na svoje dijete. | | | |
| 10. Moje je dijete zahtjevnije od druge djece. | | 0,046 | |
| 11. Što god učinim, moje dijete reagira manje-više isto. | | 0,587 | |
| 12. Odgoj djeteta za mene predstavlja teret. | 0,336 | | |
| 13. Često nisam siguran/na da pravilno odgajam svoje dijete. | | | 0,451 |
| 14. Kad vidim da sam pogriješio/la prema svojem djetetu, to me doista pogodi. | –0,438 | | |
| 15. Potrebno mi je više znanja da bih se pravilnije odnosio/la prema svom djetetu. | | | 0,337 |
| 16. Razmišljam što će se kasnije pokazati kao greška u odgoju. | | | 0,530 |
| 17. Moj je utjecaj odlučujući na razvoj mog djeteta. | –0,359 | | |
| 18. Pored tolikih drugih utjecaja (škola, TV, vršnjaci) moj je utjecaj na dijete malen. | 0,464 | | 0,321 |
| Karakteristični korijen | 2,583 | 1,994 | 1,539 |
| % objašnjena varijanca | 11,4% | 9,3% | 5,8% |

Sljedeći sadržaj varijabli koje čine prvi faktor moguće je zaključiti kako one opisuju prostor roditeljske pedagoške nekompetencije, a koji se odnosi na roditeljsko pedagoško neznanje koje rezultira nezadovoljavajućim odnosom s djetetom, osjećajem tereta roditeljstva te osjećajem mogućnosti maloga utjecaja na dijete, a što potvrđuje rezultate istraživanja Ljubetić (2007). Istodobno, ovaj prostor nekompetencije podrazumijeva i neslijeđenje roditeljskoga instinkta, neuvjerenost da roditelj dobro postupa s djetetom te nepostojanje osjećaja krivnje ako roditelj pogriješi u odnosu na dijete. Upravo ta činjenica da roditelj ustraje u svojim neprimjerenim odgojnim djelovanjima i polučuje negativne učinke na djetetov cjeloviti razvoj, a da pri tome nema osjećaj grižnje savjesti razlog su zbog kojega prvi faktor imenujemo **faktorom nesavjesnog roditeljstva.**

Drugi faktor čine čestice pod rednim brojevima 2, 7, 10 i 11, čiji sadržaj upućuje na prebacivanje krivnje/odgovornosti na druge za osjećaj roditeljske neuspješnosti, što je razvidno iz roditeljskih tvrdnji: (2) „*da su mene bolje odgajali...*" (prebacivanje krivnje na vlastite roditelje); (7) „*češće suprugu/supruzi ostavljam*." (prebacivanje odgovornosti na supružnika); (10) „*moje je dijete zahtjevnije…*"; (11) „„*...moje dijete reagira manje-više isto*" (prebacivanje krivnje/odgovornosti na dijete). Razvidno je kako je drugi faktor moguće imenovati **faktorom neprihvaćanja roditeljske odgovornosti.**

Sadržaj trećeg faktora čine čestice 13, 15, 16, i (18). Čestica 18 je tzv. „lutajuća čestica" (1. i 3. faktor) te je na temelju visine zasićenja pripisana prvom faktoru. Pregledom sadržaja čestica, ovaj faktor opisuju (13) „*nesigurnost u pravilno odgajanje djeteta*"; (15) „*potreba za više znanja da bi odnos s djetetom bio pravilniji*" te okupiranost potencijalnim (16) „*greškama u odgoju*". Iako sadržaj navedenih čestica, na prvi pogled, asocira na nesigurnost u odgojnom djelovanju, on istodobno upućuje na promišljajuće roditelje koji su moguće (vrlo) kritični prema svom roditeljstvu. Naime, nesigurnost u pravilnost odgoja, potreba za više znanja s ciljem pravilnijeg odgoja i razmišljanje o mogućim pogrješkama rezultat su valorizacije roditeljskih odgojnih postupaka, a povremeno ili trajno to čine kompetentni roditelji svjesni odgovornosti svoje roditeljske uloge. Moguće je da i nekompetentni roditelji procjenjuju svoje roditeljstvo, ali ne čine ništa da bi promijenili svoja neprimjerena ponašanja, pa je rezultat nekompetentno roditeljstvo (loše odgojno djelovanje) i odgovori djece u skladu s time. Kompetentni roditelji stalno propituju kvalitetu svoga roditeljstva uspoređujući svoje postupke s odgovorima djeteta na njih, stalno propituju i ponekad sumnjaju u vlastite izbore i što više promišljaju o svom roditeljstvu uviđaju veću potrebu za dodatnim pedagoškim znanjima. Štoviše, oni razmišljaju o eventualnim dugoročnim posljedicama (mogućim greškama u odgoju) koje se mogu pojaviti u budućnosti. Slijedom navedenoga, ovaj je faktor moguće imenovati **faktorom promišljajućeg roditeljstva.**

Faktorskom analizom prostora samoprocjene roditeljske pedagoške kompetencije ekstrahirana su tri faktora: 1. Faktor nesavjesnog roditeljstva, 2. Faktor neprihvaćanja roditeljske odgovornosti koji opisuju prostor nekompetentnog roditeljstva te 3. Faktor promišljajućeg roditeljstva, koji opisuje prostor kompetentnog roditeljstva. Razvidno je kako prostor roditeljske pedagoške kompetencije čine aspekti pedagoške nekompetencije (1. i 2. faktor) te pedagoške kompetencije (3. faktor), što je potvrđeno i dosadašnjim istraživanjima (Gustović-Ercegovac, 1992; Ljubetić, 2007), a čime je moguće objasniti roditeljsku pedagošku kompetenciju kao kontinuum.

Gustović-Ercegovac (1992) je utvrdila postojanje dvije latentne dimenzije, koje opisuju (1) roditeljsku percepciju pedagoške kompetentnosti te (2) iskazivanje samouvjerenosti i nedostatka samokritičnosti. Drugi faktor autoričinih analiza čine čestice 1, 4, 13 i 19, od kojih u ovom istraživanju čestica 19 nije korištena u istraživanju, dok čestica 1 nije imala zadovoljavajuće faktorsko zasićenje (<0.3), da bi bila zadržana u analizi. Nadalje, čestica 4 je u ovom istraživanju saturirana faktorom Nesavjesnog roditeljstva. Čestica 13 je u ovom istraživanju opisana faktorom Promišljajućeg roditeljstva, koja odgovara suprotnoj strani dimenzije Samouvjerenosti i nekritičnosti autorice Gustović-Ercegovac (1992). Faktorska solucija u ovom istraživanju se djelomično slaže s faktorskom strukturom utvrđenom istraživanjem autorice Ljubetić (2007), koja je utvrdila postojanje dvije latentne dimenzije koje opisuju pedagošku kompetentnost i pedagošku nekompetentnost roditelja, kao dvije međusobno nezavisne dimenzije.

U istraživanju Ljubetić (2007) drugi je faktor imenovan Pedagoškom nekompetentnošću roditelja i obuhvatio je čestice 4, 14, 16 i 17. U ovom istraživanju, uz čestice 3, 5, 8, 12 i 18, čestice 4, 14 i 17 pripadaju faktoru Nesavjesnog roditeljstva, dok čestica 16 pripada faktoru Promišljajućeg roditeljstva. Razlog različitoj faktorskoj strukturi ovog istraživanja od istraživanja autorica Ljubetić (2007) i Gustović-Ercegovac (1992) može biti vezan uz specifičnosti uzoraka na kojima su provođene analize. Naime, Gustović-Ercegovac (1992) je svoje analize temeljila na uzorku dvije podskupine roditelja: roditelja djece s posebnim potrebama i onih djece urednog razvoja. Percepcija roditelja može biti specifično drugačija na ovom uzorku u odnosu na uzorak roditelja djece isključivo urednog razvoja. Ljubetić (2007) je svoje istraživanje provela na 83 para roditelja djece vrtićke dobi, dok je ovim istraživanjem obuhvaćeno 450 parova roditelja djece završnih razreda osnovne škole. Moguće je da je percepcija roditelja o vlastitoj pedagoškoj kompetentnosti različita, ovisno o dobi djeteta, odnosno, o roditeljskom iskustvu.

Iz Tablice 1. razvidno je da udio prvoga faktora iznosi 11,4% ukupne varijance, a drugoga faktora 9,3%, što nam govori da su roditelji znatno više

suglasni o tome što označava pedagošku nekompetentnost (1. i 2. faktor), nego pedagošku kompetentnost (3. faktor; 5,8% ukupne varijance).

Nakon utvrđivanja konstruktne valjanosti SAKORU instrumenta, utvrđeni su deskriptivni parametri latentnih dimenzija, kao i diskriminativna valjanost i pouzdanost subskala (Tablica 2).

Tablica 2. *Deskriptivni parametri, diskriminativna valjanost i pouzdanost Skale percepcije kompetentnosti roditelja za roditeljsku ulogu*

| Faktor | N | min | max | M | SD | asimetričnost | zaobljenost | Shapiro-Wilks | Cronbach α |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nesavjesno roditeljstvo | 900 | 1 | 4,12 | 2 | 0,55 | 1,12 | 1,04 | 0,912* | 0,65 |
| Neprihvaćanje roditeljske odgovornosti | | 1 | 4,5 | 2,63 | 0,9 | –0,01 | –1,14 | 0,957* | 0,65 |
| Promišljajuće roditeljstvo | | 1 | 5 | 3,01 | 0,84 | –0,261 | –0,31 | 0,975* | 0,38 |

*p < 0,05

Latentna dimenzija Nesavjesnog roditeljstva ima sniženu aritmetičku sredinu na 5-stupanjskoj skali (M = 2), što ukazuje da je većina roditelja na česticama ove subskale davala niske procjene, procjenjujući se općenito nisko na dimenziji nesavjesnog roditeljstva. Navedenom ide u prilog uvid u indeks asimetričnosti koji je povišeno pozitivno asimetričan (1,12). Zaobljenost distribucije rezultata je također povišen (1,04) i ukazuje na ispupčenu distribuciju, koju karakterizira smanjena varijabilnost podataka i njihovo grupiranje oko visoke aritmetičke sredine.

Neprihvaćanje roditeljske odgovornosti ima blago sniženu aritmetičku sredinu, ali indeks asimetričnosti ne ukazuje na izraženu asimetriju podataka. Promišljajuće roditeljstvo ima aritmetičku sredinu koja odgovara teoretskom prosjeku na 5-stupanjskoj skali, ali i ima blago negativnu asimetriju, što sugerira da u jednoj mjeri prevladavaju visoke procjene Promišljajućeg roditeljstva među roditeljima. Shapiro-Wilks test normalnosti distribucije ukazuje na značajno odstupanje rezultata sve tri subskale od normalne distribucije.

Pouzdanost ovog instrumenta se u ovom istraživanju nije pokazala zadovoljavajućom, posebice u slučaju faktora Promišljajućega roditeljstva. Stoga,

zaključci donošeni na temelju analiza ovih subskala vrijede samo za ovo istraživanje i nije sigurno da bi bili potvrđeni u ponovljenom istraživanju.

U sklopu analize psihometrijskih karakteristika SAKORU instrumenta, provjerene su interkorelacije ekstrahiranih faktora (Tablica 3).

Tablica 3. *Interkorelacije ekstrahiranih faktora Skale percepcije kompetentnosti roditelja za roditeljsku ulogu*

| Faktor | Neprihvaćanje roditeljske odgovornosti | Promišljajuće roditeljstvo |
|---|---|---|
| Nesavjesno roditeljstvo | 0,099* | 0,087* |
| Neprihvaćanje roditeljske odgovornosti | | 0,043 |
| Promišljajuće roditeljstvo | | – |

* < 0,05

Utvrđeni Pearsonovi koeficijenti korelacije ukazuju na relativnu nezavisnost faktora, uzevši u obzir njihovu visinu (r < 0,1). Premda faktor *Nesavjesno roditeljstvo* značajno i pozitivno korelira s faktorima Neprihvaćanja roditeljske odgovornosti i Promišljajućeg roditeljstva, riječ je o jako niskom efektu te je značajnost korelacije rezultat velikog uzorka (Cohen, 1988). Zanemarivši značajnost niskih korelacija među faktorima može se zaključiti da roditelji mogu istodobno demonstrirati i visoke i niske razine različitih roditeljskih ponašanja, neovisno jedno o drugom. Primjerice, roditelji koji doživljavaju brigu o djeci kao teret i teško prihvaćaju roditeljsku odgovornost istodobno mogu imati visoke, ali i niske razine sumnje u vlastite odluke kao roditelja, ali i uopće ne razmišljati o dugoročnim posljedicama svojih roditeljskih odluka. Stoga, Jahan Siddiqui (2011) naglašava kako je promišljajuće roditeljstvo ključno za kognitivni, bihevioralni i emocionalni razvoj djece u ranoj dobi. U prilog ovom razmišljanju govori i Widding (2015) te potvrđuje kako roditelji prilikom procjene roditeljstva nesavjesno roditeljstvo opisuju kao neodgovorno i nespremno, naglašavajući kako takav roditelj ne postavlja granice djetetu, ali nema ni vremena za njega. Widding (2015) naglašava kako među ispitanim roditeljima postoji tendencija percepcije sebe kao savjesnih roditelja, a na dimenzijama neprihvaćanja roditeljske odgovornosti i promišljajućeg roditeljstva ne prevladava davanje visokih procjena, koje bi indicirale percepciju sebe kao nekompetentnog i nesigurnog roditelja. Pregledom dobivenih rezultata moguće je zaključiti kako je hipotezu ($H_1$) koja glasi: Struktura prostora samoprocjene pedagoške kompetentnosti roditelja ne predstavlja jedinstven prostor i nije ga moguće kao takvog prihvatiti.

## Utvrđivanje razlika u percepciji pedagoške kompetentnosti s obzirom na sociodemografska obilježja roditelja

U svrhu utvrđivanja mogućih razlika u percepciji pedagoške kompetentnosti roditelja, razmatrane su različite demografske karakteristike roditelja u uzorku: spol i dob roditelja, stručna sprema i radni status roditelja te broj djece u obitelji.

*Skala percepcije pedagoške kompetentnosti roditelja za roditeljsku ulogu* (SAKORU; Gustović-Ercegovac, 1992) primijenjena je na uzorku od 900 roditelja, odnosno, 450 parova. Deskriptivni pokazatelji ukazuju da roditelji sebi općenito daju niže procjene na dimenziji nesavjesnog roditeljstva, uzevši u obzir sniženu aritmetičku sredinu (Tablica 4) koju ova dimenzija ima na uzorku roditelja. Dok neprihvaćanje roditeljske odgovornosti ima blagu sniženu aritmetičku sredinu (M = 2,063), aritmetička sredina Nesigurnosti i neznanja odgovara teoretskom prosjeku na 5-stupanjskoj skali (M = 3).

Tablica 4. *Deskriptivni parametri za dimenzije pedagoške kompetentnosti roditelja*

| Dimenzija | N | min | max | M | SD |
|---|---|---|---|---|---|
| Nesavjesno roditeljstvo | 900 | 1 | 4,012 | 2 | 0,055 |
| Neprihvaćanje roditeljske odgovornosti | | 1 | 4,005 | 2,063 | 0,009 |
| Promišljajuće roditeljstvo | | 1 | 5 | 3,001 | 0,084 |

Razlika u percepciji vlastite pedagoške kompetentnosti je testirana između majki i očeva primjenom t-testova za zavisne uzorke, uzevši u obzir rezultate bračnih parova kao zavisne podatke (Tablica 5). Rezultati ukazuju na razlike u percepciji majki i očeva s obzirom na percepciju vlastite razine neprihvaćanja odgovornosti kao roditelja, te promišljanja o odlukama kao roditelja. U prosjeku, očevi percipiraju vlastite probleme s preuzimanjem odgovornosti u roditeljstvu višim u odnosu na svoje supruge, dok majke više promišljaju o kvaliteti svojih roditeljskih odluka prilikom ispunjavanja svakodnevnih roditeljskih dužnosti. Šepćević-Sudar (2014) u istraživanju doživljaja samoefikasnosti roditelja djece predškolske dobi dolazi do zaključka da se očevi percipiraju manje efikasnima u roditeljskoj ulozi za razliku od majki. Moguće je, kako je majčinsko kontinuirano promišljanje kvalitete razlogom zašto se majke doživljavaju efikasnijima u roditeljskoj ulozi od očeva (Keresteš i sur., 2011). Naime, vrlo je vjerojatno kako „promišljanje" vodi i promjeni/unaprjeđivanju poduzetih roditeljskih akcija koje rezultiraju željenim ishodima kod djece, a što majkama daje osjećaj veće efikasnosti.

Nadalje, u ovom istraživanju primijenjeni, Cohenov parametar veličine efekta spola na razlike u dimenzijama neprihvaćanja roditeljske odgovornosti (d = 0,678) i promišljajućeg roditeljstva (d = –0,515) ukazuju na umjerene efekte. Razlike u percepciji dimenzije nesavjesnog roditeljstva nisu utvrđene za bračne parove. Samim time, i praktična veličina efekta spola na nesavjesno roditeljstvo je gotovo nepostojeća (d = –0,018).

Tablica 5. *Percepcija pedagoške kompetentnosti majki i očeva*

| Dimenzija kompetentnosti | Spol | | df | t | d |
|---|---|---|---|---|---|
| | Majke | Očevi | | | |
| Nesavjesno roditeljstvo | 1,099 | 2 | 449 | –0,110 | –0,018 |
| Neprihvaćanje roditeljske odgovornosti | 2,034 | 2,092 | 449 | –11,244** | 0,678 |
| Promišljajuće roditeljstvo | 3,022 | 2,008 | 449 | 8,427** | –0,515 |

*p < 0,05; **p < 0,01

Testiranjem odnosa dobi roditelja i pedagoške kompetentnosti, pregledane su distribucije dobi, posebno za majke i očeve. Kod obje skupine uočene su specifične bimodalne distribucije, na temelju čega je odlučeno podijeliti dob roditelja u dvije skupine, prema medijanima dobi. Kod majki je medijan iznosio 48, a kod očeva 50 godina. Prema navedenom, razlike u percepciji kompetentnosti su testirane s obzirom na dob roditelja, ispod i iznad/jednakoj medijanu. Na uzorku majki su utvrđene značajne razlike u razini odgovornog roditeljstva (Tablica 6). Majke mlađe od 48 godina se doživljavaju nesavjesnijim roditeljima. Efekt dobi na izraženost odgovornog roditeljstva je umjeren prema svojoj veličini (d = 0,491). Slične rezultate dobili su Angley i sur. (2015) provodeći istraživanje na mladim roditeljima te potvrđuju kako se mlade majke osjećaju nespremnima za majčinsku ulogu, posebno ako nemaju potporu oca djeteta u razdoblju trudnoće. Majke se i u istraživanju Dalla i Gamble (1997) procjenjuju kritičnijima prema svojoj roditeljskoj ulozi no, riječ je o malom uzorku majki (N = 17) obuhvaćenih istraživanjem. Do suprotnih nalaza u svom istraživanju došli su Fadjukoff i sur. (2016), a prema kojima se roditelji (N = 162) smatraju boljim, kvalitetnijim i kompetentnijim roditeljima u životnoj dobi između 36. godine do 42. godine, kada im se povećava roditeljski identitet. Moguće je zaključiti kako je efekt dobi na percepciju roditeljske kompetencije individualna kategorija.

U ovom istraživanju, razlike u percepciji neprihvaćanja odgovornosti i promišljajućeg roditeljstva nisu utvrđene na uzorku majki. Također, praktični efekt dobi (prema Cohen, 1988) na ove dvije dimenzije pedagoške kompetent-

nosti su gotovo nepostojeće (za neprihvaćanje roditeljske odgovornosti) te jako slabe za promišljajuće roditeljstvo.

Tablica 6. *Percepcija pedagoške kompetentnosti majki s obzirom na dob*

| Dimenzija kompetentnosti | Dobna skupina | | df | t | d |
|---|---|---|---|---|---|
| | < 48 | ≥ 48 | | | |
| Nesavjesno roditeljstvo | 2,012 | 1,086 | 448 | 5,138** | 0,491 |
| Neprihvaćanje roditeljske odgovornosti | 2,033 | 2,035 | 448 | –0,264 | 0,024 |
| Promišljajuće roditeljstvo | 3,018 | 3,028 | 448 | –1,290 | 0,119 |

*p < 0,05; **p < 0,01

Na dvjema skupinama očeva, različite dobi, utvrđene su statistički značajne razlike u dimenzijama nesavjesnog roditeljstva i neprihvaćanja roditeljske odgovornosti (Tablica 7). Stariji očevi percipiraju istodobno i niže razine vlastite nesavjesnosti, ali i više razine neprihvaćanja odgovornosti kao roditelja, u odnosu na mlađe očeve. Efekt dobi očeva je, prema Cohenovom kriteriju veličine efekta, nizak, što ukazuje da dob nije praktično veliki čimbenik nesavjesnosti i manjka odgovornosti očeva. Razlike u dimenziji pedagoške kompetentnosti izražene kroz promišljajuće roditeljstvo s obzirom na kategoriju dobi očeva nisu statistički značajne. Sukladno tomu, veličina efekta je i nepostojeća (d = 0).

Tablica 7. *Percepcija pedagoške kompetentnosti roditelja s obzirom na dob*

| Dimenzija kompetentnosti | Dobna skupina | | df | t | d |
|---|---|---|---|---|---|
| | < 50 | ≥ 50 | | | |
| Nesavjesno roditeljstvo | 2,06 | 1,93 | 448 | –2,543* | 0,23 |
| Neprihvaćanje roditeljske odgovornosti | 2,82 | 3,02 | 448 | –2,585** | 0,238 |
| Promišljajuće roditeljstvo | 2,8 | 2,8 | 448 | –0,103 | 0 |

* p < 0,05; ** p < 0,01

Usporedba roditeljskih pedagoških kompetencija je uspoređena s brojem djece u obitelji dijeljenjem broja djece prema medijanu na obitelji s manje od troje i obitelji s troje i više djece. Razlike u percepciji kompetentnosti, s obzirom na broj djece su utvrđene jedino kod uzorka majki, u dimenziji promišljajućeg roditeljstva (Tablica 8). Majke s troje i više djece češće preispituju svoje odluke kao roditelja od majki s manje od troje djece. Riječ je o malom efektu broja djece na percepciju promišljajućeg roditeljstva. Dimenzije pedagoške kompetentnosti kod majki i očeva se nisu pokazale značajno različitim u odnosu na broj djece

u obitelji. Također, praktična veličina efekta broja djece je praktično niska ili nepostojeća.

Tablica 8. *Percepcija pedagoške kompetentnosti majki i očeva s obzirom na broj djece*

| Dimenzija kompetentnosti | Djeca | | df | t | d |
|---|---|---|---|---|---|
| | < 3 | ≥ 3 | | | |
| Majke – Nesavjesno roditeljstvo | 1,098 | 2 | 448 | ,514 | –0,037 |
| Majke – Neprihvaćanje roditeljske odgovornosti | 2,039 | 2,028 | 448 | 1,346 | –0,127 |
| Majke – Promišljajuće roditeljstvo | 3,015 | 3,033 | 448 | –2,151* | 0,214 |
| Očevi – Nesavjesno roditeljstvo | 2,003 | 1,094 | 447 | –1,734 | 0,158 |
| Očevi – Neprihvaćanje roditeljske odgovornosti | 2,098 | 2,084 | 447 | –1,788 | –0,167 |
| Očevi – Promišljajuće roditeljstvo | 2,079 | 2,083 | 447 | 0,476 | 0,051 |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Pedagoška kompetentnost majki i očeva testirana je analizom varijance za nezavisne uzorke, s Bonferroni post-hoc postupkom za naknadno testiranje razlika između roditelja različitog stupnja stručne spreme. Na uzorku majki, utvrđene su statistički značajne razlike u dimenziji neprihvaćanja roditeljske odgovornosti (Tablica 9) s obzirom na stručnu spremu. Prema Cohenovom parametru veličine efekta, ukupno 4% ove dimenzije se može objasniti stupnjem obrazovanja. Post-hoc testiranjem je utvrđeno da se ove razlike očituju između roditelja s akademskim stupnjem obrazovanja i skupina sa srednjom i višom/visokom stručnom spremom. Prema utvrđenim razlikama, roditelji s akademskim stupnjem obrazovanja su skloniji odbacivati odgovornost kao roditelja sa spomenute dvije razine obrazovanja. Potrebno je napomenuti da je skupina roditelja s akademskim stupnjem obrazovanja relativno nisko zastupljena u ispitanom uzorku. Dimenzija nesavjesnog roditeljstva, kao i promišljajuće roditeljstvo su se pokazali kao neznačajno različiti između različitih skupina majki, ovisno o njihovoj stručnoj spremi ($p > 0,05$), a što je razvidno iz Tablice 9. Istraživanje Keresteš i sur. (2011) pokazalo je kako je majčin doživljaj kompetencije (samoefikasnost, internalnosti i eksternalnosti) povezan samo s razinom majčina obrazovanja, pri čemu su obrazovanije majke izvijestile o nižoj eksternalnosti, ali isto tako i o nižoj internalnosti i samoefikasnosti. Zaposlene majke izvještavaju kako su sretnije u obavljanju roditeljske uloge i osjećaju se korisnima, dok nezaposlene majke doživljavaju teret roditeljstva zbog cjelodnevnog provođenja vremena s djecom i nedostatka vremena za sebe, ističu Meier i sur. (2016).

Tablica 9. *Percepcija pedagoške kompetentnosti majki s obzirom na stručnu spremu*

| Dimenzija kompetentnosti | Stručna sprema | | | | df | F | Eta |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | NKV | SSS | VSS | Ak. stup. | | | |
| Nesavjesno roditeljstvo | 2,011 | 1,098 | 2,001 | 4,006 | 3/438 | 0,589 | 0,004 |
| Neprihvaćanje roditeljske odgovornosti | 2,071 | 2,028 | 2,028 | 2,077 | 3/438 | 4,845** | 0,004 |
| Promišljajuće roditeljstvo | 3,023 | 3,025 | 3,012 | 3,042 | 3/438 | 1,133 | 0,011 |

* p < 0,05; ** p < 0,01

Među očevima različite stručne spreme nisu utvrđene značajne razlike u njihovoj percepciji dimenzija pedagoške kompetentnosti (Tablica 10). Ovom nalazu idu u prilog veličine eta-koeficijenata, gdje je vidljivo da očevo obrazovanje objašnjava zanemarive postotke varijance njegove pedagoške kompetentnosti (između 0,5% i 1,5% varijance). Istraživanje Keresteš i sur. (2011) pokazalo je kako obrazovanje oca korelira samo s roditeljskom eksternalnošću ili doživljajem kompetencije, ali su se stariji očevi procijenili manje efikasnima u roditeljskoj ulozi.

Tablica 10. *Percepcija pedagoške kompetentnosti očeva s obzirom na stručnu spremu*

| Dimenzija kompetentnosti | Stručna sprema | | | | df | F | Eta |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | NKV | SSS | VSS | Ak. stup. | | | |
| Nesavjesno roditeljstvo | 1,082 | 2,004 | 1,095 | 2,008 | 3/446 | 2,314 | 0,015 |
| Neprihvaćanje roditeljske odgovornosti | 3,019 | 2,087 | 2,093 | 2,097 | 3/446 | 1,940 | 0,013 |
| Promišljajuće roditeljstvo | 2,096 | 2,077 | 2,081 | 2,056 | 3/446 | 0,744 | 0,005 |

* p < 0,05; ** p < 0,01

Usporedba percepcije pedagoških kompetencija s obzirom na radni status majki i očeva je izvršena primjenom t-testa za nezavisne uzorke samo za kategorije nezaposlen/-a i zaposlen/-a (Tablica 11). Druge dvije kategorije (u mirovini i student/ica) nisu bile dovoljno zastupljene da bi bile uspoređene s ostalim kategorijama. Na uzorku majki su utvrđene značajne razlike u percepciji sve tri analizirane dimenzije kompetentnosti. U prosjeku, nezaposlene majke percipiraju višu razinu nesavjesnog roditeljstva, a nižu dimenzije neprihvaćanja odgovorno-

sti, te promišljajućeg roditeljstva. Sva tri efekta, utvrđena Cohenovim d-parametrom, ukazuju da je riječ o slabom efektu radnog statusa majki na njihove pedagoške kompetencije. Kod očeva su razlike utvrđene za dimenzije nesavjesnog roditeljstva i promišljajućeg roditeljstva, ali drugačijeg obrasca razlika od onog kod majki. Naime, nezaposleni očevi percipiraju da su manje nesavjesni, u odnosu na zaposlene, te procjenjuju višom svoju tendenciju neprihvaćanja roditeljske odgovornosti. Efekti značajnih razlika u razini nesavjesnog roditeljstva i neprihvaćanja odgovornosti su u oba slučaja slabi (ispod 0,3).

Tablica 11. *Percepcija pedagoške kompetentnosti majki i očeva s obzirom na radni status*

| Dimenzija kompetentnosti | Radni status | | df | t | d |
|---|---|---|---|---|---|
| | Nezaposlen/a | Zaposlen/a | | | |
| **Majke** – Nesavjesno roditeljstvo | 2,006 | 1,094 | 446 | 2,242* | 0,218 |
| **Majke** – Neprihvaćanje roditeljske odgovornosti | 2,045 | 2,028 | 446 | 2,046* | 0,199 |
| **Majke** – Promišljajuće roditeljstvo | 3,034 | 3,017 | 446 | 2,123* | 0,206 |
| **Očevi** – Nesavjesno roditeljstvo | 1,087 | 2,002 | 399 | –2,304* | 0,251 |
| **Očevi** – Neprihvaćanje roditeljske odgovornosti | 3,005 | 2,086 | 399 | 2,051* | 0,224 |
| **Očevi** – Promišljajuće roditeljstvo | 2,091 | 2,078 | 399 | 1,590 | 0,173 |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Za testiranje prvog istraživačkog zadatka postavljena je hipoteza kojom se očekivala statistički značajna razlika u percepciji pedagoške kompetencije roditelja različitih sociodemografskih obilježja. Razlika u percepciji roditelja u vlastitoj pedagoškoj kompetentnosti je testirana s obzirom na spol i dob roditelja, broj djece u obitelji, stručnu spremu te radni status roditelja. Utvrđeno je razlikovanje roditelja s obzirom na spol, pa očevi češće odbijaju preuzimanje roditeljske odgovornosti u odnosu na majke, a majke češće promišljaju o odlukama u roditeljstvu u odnosu na očeve.

S obzirom na dob roditelja, utvrđeno je kako se starije majke percipiraju savjesnijima u svom roditeljstvu od mlađih, dok se stariji očevi osjećaju nesavjesnijima u odnosu na mlađe. Istodobno, stariji očevi rjeđe ne prihvaćaju roditeljsku odgovornost u odnosu na mlađe očeve. Majke s troje i više djece vide svoje promišljajuće roditeljstvo izraženijim od majki s dvoje i manje djece.

Općenito, roditelji s akademskim stupnjem obrazovanja se doživljavaju sklonijim odbacivati roditeljsku odgovornost, od roditelja s nižim stupnjevima obrazovanja. Kada je riječ o radnom statusu, nezaposlene se majke doživljavaju nesavjesnijima u roditeljskim aktivnostima, s nižom sklonošću neprihvaćanja odgovornosti, kao i nižim promišljanjem o odlukama kao roditelja u odnosu na zaposlene majke. Suprotan smjer efekta zaposlenosti je utvrđen kod očeva, gdje se zaposleni očevi doživljavaju nesavjesnijima. Moguće je zaključiti da su značajni efekti sociodemografskih obilježja prisutniji kod majki nego kod očeva u dimenzijama pedagoške kompetentnosti u roditeljstvu. S obzirom da statistički značajne razlike nisu utvrđene za sva sociodemografska obilježja, kako je pretpostavljeno, postavljena hipoteza (H2) koja glasi: Postoji statistički značajna razlika među roditeljima s obzirom na sociodemografska obilježja (spol, dob, bračni status, broj djece u obitelji, stručnu spremu, zaposlenje), a u odnosu na samoprocjenu pedagoške kompetencije, djelomično je prihvaćena.

## ZAKLJUČAK

Roditeljska nekompetencija može imati štetne učinke na djecu, što potvrđuje niz znanstvenih istraživanja. Razloge svoje nekompetencije roditelji pronalaze u nizu čimbenika kao što su primjerice: neznanje, narušeno mentalno zdravlje, izostanak podrške od partnera i okoline, nisko obrazovanje, nezaposlenost, razvojne poteškoće djece i sl. Takvi roditelji teret roditeljstva osjećaju zbog nemogućnosti nošenja sa zahtjevnom i odgovornom roditeljskom ulogom. Nekompetentni roditelji nisu spremni na odricanje, promjene, educiranje glede roditeljske uloge i dijete ne stavljaju na prvo mjesto. Nemaju sluha za djetetove potrebe, ne provode vrijeme s djetetom tražeći izgovore u poslu, nedostatku vremena i nedovoljnim financijama. Djeca koja odrastaju uz pedagoški nekompetentne roditelje u opasnosti su od razvijanja različitih poremećaja u ponašanju, slabijim interakcijama u socijalnim odnosima, akademskom neuspjehu i sklonosti depresiji.

Stjecanje različitih znanja i vještina potrebnih za uspješno obavljanje roditeljske uloge koje uključuje i prepoznavanje djetetovih potreba kao i djelotvorno odgovaranje na njih, promiče razvoj i stjecanje roditeljske kompetencije. Razvojem roditeljske kompetencije dolazi do većeg roditeljskog samopouzdanja, zadovoljstva te stjecanja roditeljskih vještina što se pozitivno odražava na pojedinca, obiteljsku te širu društvenu zajednicu. Pedagoški kompetentan roditelj posjeduje znanje, vještine i stavove koji omogućavaju lakše obavljanje roditeljske uloge s ciljem osiguravanja svih potencijala za rast i razvoj djeteta, pa „kompetentan roditelj stalno uči i to omogućuje svom djetetu" (Ljubetić, 2012:

105). Kompetentni roditelji spremni su raditi na unaprjeđivanju svoje pedagoške kompetencije (Assarsson i Aarsand, 2011), stoga, odgovorni su pozvani osmisliti primjerene programe obrazovanja roditelja uvažavajući i njihova sociodemografska obilježja.

## Literatura

Amato, P. R., Cheadle, J. (2005). The long reach of divorce: divorce and child well-being across three generations. *Journal of marriage and family*, 67 (1), 191–206.

Angley, M., Divney, A., Kershaw, T. (2015). Social Support, Family Functioning and Parenting Competence in Adolescent. *Marten Child Health Journal*, 19 (1), 67–73.

Ardelt, M., Eccles, J. (2001). Effects of mother's parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family*, 22 (8), 944–972.

Assarsson, L., Aarsand, P. (2011). How to Be Good: Media Representations of Parenting. *Studies in the Education of Adults*, 43 (1), 78–92.

Bloomfield, L., Kendall, S. (2012). Parenting self-efficacy, parenting stress and child behavior before a parenting programme. *Primary Health Care Research & Development*, 13, 364–372.

Carlson, M. J. (2006). Family structure, father involvement and adolescent behavioral outcomes. *Journal of marriage and family*, 68 (1), 137–154.

Carpenter, A., Donohue, B. (2006). Parental satisfaction in child abuse and neglect: a review of standardized measures. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 577–586.

Coleman, P. K., Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49(1), 13–24.

Farkas, C., Valdés, N. (2010). Maternal stress and perceptions of self-efficacy in socioeconomically disadvantaged mothers: an explicative model. *Infant Behavior and Development*, 33 (4), 654–662.

Glăveanua, Simona, M. (2015). The Parental Competence of Single-parent Families from Vulnerable Groups. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 201–205.

Gustović-Ercegovac, A. (1992). Prikaz skale percepcije kompetentnosti za roditeljsku ulogu. *Defektologija*, 28, (1–2), (supplement), 51–57.

Hill, Nancy E., Bush, Keven R. (2001). Relationships Between Parenting Environment and Children's Mental Health Among African American and European

American Mothers and Children. *Journal of Marriage and Family*, 63 (4), 954–966.

Janković, J. (2008). *Obitelj u fokusu*. Zagreb: Etcetera.

Jones, T. L., Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25 (3), 341–363.

Kesselring, M., de Winter, M., Horjus, B., van de Schoot, R., van Yperen, T. (2012). Do parents think it takaes a village? Parents' atitutes towards nonparental adults' involvement in the upbringing and nurture of children. *Journal of Community Psychology,* 40 (8), 921–937.

Kušević, B. (2009). *Licencija za roditeljstvo – buduća realnost ili utopijska projekcija*?. Zagreb: Filozofski fakultet – Odsjek za pedagogiju.

Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.

Ljubetić, M. (2012). *Nosi li dobre roditelje roda ?* Zagreb: Profil.

Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D., Sekulić-Majurec, A. (2000). *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Targa.

Montigny, F., Lacharité, C. (2005) Perceived parental efficacy: concept analysis. *Journal of Advanced Nursin*g, 49(4), 387–396.

Popescu, R. (2011). *Vulnerable Groups and Social Econom*y. Bucharest: Expert Publishing House.

Ruecker, S., Buettner, P., Petermann, U., Petermann, F. (2013). Educational competence of parents with children participating in youth welfare measures. *Zeitschrift fur kinder – und jungendpsychiatrie und psychotherapie*. 41 (4), 237–245.

Zebdi, R., Amailric, H., Viode, C., Lignier, B. (2018). Coping strategies and parenting skills of parents of children with autism spectrum disorder. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. In Press.

Zeman, S. (2013). *Pedagoško obrazovanje roditelja kao odgovor na izazove suvremenog društva*. Zagreb: Filozofski fakultet – Odsjek za pedagogiju.

**Katarina I. Šimić**
University of Mostar – Faculty of Natural, Mathematical and Educational Sciences
**Maja M. Ljubetić**
University of Split – Faculty of Philosophy

## DIFFERENCES BETWEEN PARENTS IN THE PERCEPTION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE

**Summary**

The necessity of having a parental pedagogical competence as a requirement of healthy and wholesome development of the child has been proved by many scientific studies. In this paper, we used parent self-assessment on a sample of 450 parent pairs in Bosnia and Herzegovina to determine a tri-factor structure of parental pedagogical competence, as well as differences in the perception of the said competence with regard to some of the socio-demographic attributes of the families/parents. We determined that parents with university degree are more inclined toward denying parental responsibility than parents with lower level of education; unemployed mothers are perceived as less conscientious in parental activities, with lower inclination toward accepting responsibility and less consideration on parental decisions in comparison to working mothers. The effect of employment has opposite results in the case of fathers, because employed fathers are perceived as less conscientious. We can conclude that significant effects of sociodemographic characteristics are more noticeable in mothers than in fathers, specifically within the dimensions of pedagogical competence in parenting.

**Keywords:** *children*, (*in*)*competence*, *parents*, *sociodemographic characteristics*.

**Katarina I. Šimić**
Universität Mostar – Fakultät für Naturwissenschaft, Mathematik und Erziehung

**Maja M. Ljubetić**
Universität Split – Fakultät für Philosophie

## UNTERSCHIEDE ZWISCHEN ELTERN IN DER WAHRNEHMUNG DER PÄDAGOGISCHEN KOMPETENZEN

**Zusammenfassung**

Die Notwendigkeit der pädagogischen Kompetenzen der Eltern als einer Voraussetzung für eine gesunde und vollständige Entwicklung der Kinder wurde durch eine Reihe wissenschaftlicher Untersuchungen nachgewiesen. In dieser Forschung haben 450 Elternpaare in Bosnien und Herzegowina teilgenommen. Die

pädagogischen Kompetenzen der Eltern wurden über drei Faktoren bestimmt, hinsichtlich einiger soziodemografischer Merkmale der Eltern und der ganzen Familie. Es wurde festgestellt, dass Eltern mit einem akademischen Ausbildungsniveau eher die elterliche Verantwortung ablehnen als Eltern mit einem niedrigeren Ausbildungsniveau. Arbeitslose Mütter sehen sich als eher unverantwortlich bei elterlichen Aktivitäten, neigen dazu, die Verantwortlichkeit nicht zu übernehmen und denken über ihre elterlichen Entscheidungen weniger nach, als die berufstätigen Mütter. Die berufstätigen Väter sehen sich dagegen eher als unverantwortlicher zu den Kindern. Man kann die Schlussfolgerung entnehmen, dass in den Dimensionen der pädagogischen Kompetenzen der Eltern die Mütter stärker ausgeprägte soziodemografische Merkmale als die Väter haben.

**Schlüsselwörter:** *Kinder*, *Kompetenz*, *Eltern*, *soziodemografische Merkmale.*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 3 • 2018
ISSN 2466-2801

*УДК 316.644:371.12]:37.014.3(497.6)*
*Оригинални научни чланак • 459–484*
*Примљен: 22. 8. 2018.*
*Прихваћен: 25. 9. 2018.*

**Muradif S. Hajder**
Univerzitet u Travniku – Edukacijski fakultet

**Goran M. Aljetić**
Republička uprava za inspekcijske poslove, Banja Luka

# OBILJEŽJA NASTAVNIKA I STAV PREMA PROMJENAMA U OBRAZOVANJU

**Rezime**: U radu se interpretiraju rezultati istraživanja relacija između relevantnih obilježja nastavnika i njihovih stavova prema aktuelnim promjenama u obrazovanju. Istraživanje je realizovano na uzorku 602 nastavnika iz osnovnih i srednjih škola u Bosni i Hercegovini, od čega 351 iz Federacije Bosne i Hercegovine i 251 iz Republike Srpske. Analizirani su rezultati povezanosti opšteg stava nastavnika prema promjenama u obrazovanju s obzirom na njihova relevantna obilježja. Pošlo se od hipoteze da se mogu očekivati značajne razlike u smjeru i intenzitetu opšteg stava prema promjenama u obrazovanju s obzirom na bitna obilježja nastavnika (pol nastavnika; godine života; radno iskustvo; radna aktivnost i zadovoljstvo nastavnika stanjem u školi). Za ispitivanje opšteg stava prema promjenama u obrazovanju preuzeta je skala iz istraživanja o odnosu prosvjetnih radnika prema promjenama u obrazovanju (Krneta i sar., 2009). Skala sadrži 20 tvrdnji. Veći broj bodova na skali pokazuje pozitivniji stav prema promjenama u obrazovanju i obrnuto. Skala ima zadovoljavajuće metrijske karakteristike.

Dobijeni rezultati pokazuju da su opšti stavovi nastavnika prema promjenama u obrazovanju distribuirani slično normalnoj distribuciji, s tim što je nešto veći procenat nastavnika sa pozitivnim, nego sa negativnim stavovima. Tako 18,10% anketiranih nastavnika ima negativne stavove prema promjenama u obrazovanju, od čega 3,82% izrazito negativne, dok svaki drugi anketirani nastavnik ili 50,99% ima pozitivne stavove, a među njima 14,45% izrazito pozitivne. Kolebljive stavove ima skoro svaki treći anketirani nastavnik (30,89%). Nisu utvrđene statistički značajne razlike u smjeru i intenzitetu stavova nastavnika prema promjenama u obrazovanju između nastavnika koji rade u školama Republike Srpske i školama u Federaciji Bosne i Hercegovine (Pearson Chi-square: 1,94608, df = 4, p = 0,745676).

**Ključne riječi**: *promjene u obrazovanju*, *ispitivanje stavova nastavnika*.

## UVOD U PROBLEM

Krajem dvadesetog vijeka započele su krupne društvene promjene na ovim prostorima koje su značajno uticale na sistem obrazovanja i zahtijevaju krupne promjene u obrazovanju od predškolslog do visokoškolskog nivoa. Te promjene su usmjerene na razmatranje mogućnosti razvoja obrazovne djelatnosti u budućnosti i na sagledavanje povezanosti razvoja društva i obrazovanja, te položaja svih aktera u obrazovnom procesu (učenika, studenata, nastavnika), kao i njihovog položaja u razvoju društvene zajednice.

Promjene u obrazovanju uslovljene su promjenama u društvu a odnose se na a) promjene u sistemu obrazovanja, b) promjene u organizaciji i realizaciji nastave, i c) promjene u položaju učenika i nastavnika. Cilj svih tih promjena je stvarno i suštinsko usklađivanje položaja učenika i nastavnika u obrazovanju sa položajem građanina u društvenim procesima. Polazi se od pretpostavke da se osnovni principi ponašanja pojedinca u društvu trebaju primijeniti na ponašanje učenika u vaspitno-obrazovnom procesu, kako bi se učenici kvalitetnije osposobljavali i pripremali za adekvatnije uključivanje u savremene društvene tokove. Takav pristup promjenama dovodi do različitih stavova nastavnika, roditelja i učenika, koji se kreću od potpunog podržavanja tih promjena, do javnog ili pasivnog osporavanja njihovog uvođenja u obrazovni sistem.

O navedenim promjenama u praksi mogu se čuti različita mišljenja, pa i dezinformacije, koje su rezultat predrasuda i nerazumijevanja prirode i suštine promjena u obrazovanju. Stavovi o uvođenju promjena u obrazovanje u javnosti se distribuiraju od izrazitog i nekritičkog prihvatanja, preko ravnodušnosti pa do djelimičnog ili potpunog osporavanja. U raspravama i stručnim krugovima navode se različiti argumenti „za" ili „protiv" promjena, što ovisi od više faktora. Tako protivrječna tumačenja u određenoj mjeri dovode nas do nepotrebnih dilema i zabluda koje bi se mogle izbjeći utvrđivanjem jasne koncepcije zasnovane na stručno-teorijskim osnovama ovog problema. Upravo pristup ovom problemu prezentovan u ovom radu ima za cilj da ukaže na te dileme i da ukaže na povezanost nekih karakteristika nastavnika sa stavom o promjena u obrazovanju.

Osnovni pojam u ovom radu odnosi se na promjene u obrazovanju, odnosno na promjene u organizaciji i realizaciji obrazovnog rada. Promjene u obrazovanju se odnose na one promjene koje se mogu realizirati u sistemu vaspitanja i obrazovanja i odnose se na organizaciju i funkcioniranje vaspitno-obrazovnih institucija. U objašnjenju prirode i potrebe za promjenama u obrazovanju polazi se od činjenice da su promjene u obrazovanju usko povezane sa promjenama u društvu, te da su „promjene u društvu opšti okvir za razumijevanje promjena u obrazovanju", jer „...postoje stabilne i snažne veze između razvijenosti društva i obrazovanja, jer je poznato da od stepena razvijenosti obrazovanja, kao segmen-

ta društva od posebnog značaja, zavisi i stepen društvenog razvoja i obrnuto – nivo društvenog razvoja determiniše i nivo razvoja obrazovanja. Poznato je, naime, da bogatije društvo više ulaže u obrazovanje i da razvijenije obrazovanje više doprinosi razvoju društva. Osim toga, novi društveni odnosi, nastali procesom globalizacije, te promijenjen položaj građana u društvu u značajnijoj mjeri utiču tako da su za promjene i razvoj obrazovanja zainteresovani i stanovnici koji putem obrazovanja ne samo da zadovoljavaju veliki dio svojih potreba i interesa, nego obezbjeđuju skladan razvoj mladih pokoljenja" (Krneta, 2006).

Problem uvođenja promjena u obrazovanje nastao je kao posljedica usklađivanja promjena u obrazovanju sa promjenama u društvu, jer je tokom promjena u društvu i obrazovanju naglašena potreba za promjenama položaja učenika i nastavnika u nastavnom procesu, što pretpostavlja nastojanje da se izabere najpodesniji oblik učenja i nastave kao i najdjelotvornija metodologija podsticanja skladnog razvoja ličnosti za život u savremenom društvu. U tom kontekstu očigledno je da savremena nastava više uvažava učenje o značaju socijalnog okruženja za razvoj individue i doprinos učenja sa drugima u bržem i kvalitetnijem razvoju individue.

Promjene u obrazovanju zasnovane su na kritikama postojeće tradicionalne organizacije nastave i tradicionalnog položaja učenika i nastavnika u tako organizovanoj nastavi. Poznato je da u sadašnjoj organizaciji nastave dominira frontalni oblik rada, predavačka metodologija i najčešće jednosmjerna komunikacija u kojoj je učenik pasivni slušalac i primalac informacija i cilj nastave je kognitivistički u kojoj učenik treba da memoriše što veći broj informacija i činjenica i da ih reprodukuje kako bi dokazao da ih je naučio. Promjene u obrazovanju imaju za cilj da dinamiziraju nastavu mijenjajući položaj učenika i nastavnika, u kojoj nastavnik ne bi trebalo da bude ekskluzivni predavač, već organizator dinamičnije nastave kroz primjenu različitih metoda i oblika rada, mijenjajući položaj učenika iz pozicije pasivnog slušaoca u poziciju aktivnog aktera u učenju i razvoju. To znači da cilj promjena u obrazovanju nije samo kognitivistički i ne može se odnositi samo na znanje i učenje u užem smislu, već se cilj promjena u obrazovanju treba odnositi na cjelokupni razvoj ličnosti učenika, odnosno na učenje u širem smislu. Posebno je važno kako se nastavnici odnose prema promjenama u obrazovanju i koliko su spremni da se uključe u realizaciju tih promjena. To zavisi od mnogo faktora, a jedan od ključnih faktora odnosi se na dispoziciju ličnosti nastavnika.

Odnos prema promjenama može se posmatrati ne samo kao orijentacija ličnosti prema promjenama, nego i kao opšti stav prema promjenama uopšte i prema promjenama u obrazovanju. Opšti stav prema promjenama obuhvata i određeno saznanje o prirodi promjena, emocionalni odnos prema promjenama, te prethodna iskustva vezana za promjene i ponašanje osobe. U operacionaliza-

ciji opšteg stava prema promjenama neophodno je imati u vidu i manje ili veće učešće svih komponenti stava (saznajna, kognitivna i konativna) prema promjenama uopšte, pa i prema promjenama u obrazovanju.

U tom kontekstu bitno je naglasiti da na prirodu i karakter promjena u obrazovanju utiču dva ključna procesa i to proces modernizacije i proces demokratizacije društva. Modernizacija društva je determinisana uticajima eksplozije znanja, uvođenjem novih tehnologija, te pojavom novih materijala i snažno uslovljava modernizaciju sistema obrazovanja u smislu modernizacije opštih uslova rada škole, opremljenost nastave savremenim nastavnim sredstvima, osposobljenost nastavnika za upotrebu nastavnih sredstava itd. Potrebno je naglasiti da se proces modernizacije obrazovanja odnosi na cjelokupan sistem, a ne samo na njegove pojedine aspekte, kako je to u našem obrazovanju česta pojava. S druge strane, proces demokratizacije vaspitanja i obrazovanja zasniva se na demokratizaciji odnosa u društvu, a reflektuje se na uspostavljanje demokratičnijeg položaja učenika i nastavnika u vaspitno-obrazovnom radu, što je sve posljedica opšte društvene klime koja svakom pojedincu omogućava slobodu izbora (Krneta, 2006).

Proces demokratizacije omogućava akterima da iz pasivne pređu u aktivnu ulogu. Pruža im mogućnost izbora, kako nastavnika koji će im držati nastavu, tako i predmeta koje žele da slušaju u toku školske godine. Omogućava im da i sami učestvuju u kreiranju obrazovnog sistema, daje im pravo glasa. U tom smislu je od studenata neophodno zahtijevati da poduzimaju različite aktivnosti, kako bi se od njih kao pojedinaca, kasnije mogla očekivati inicijativa u rješavanju važnih pitanja u društvu. Da bi se sve to moglo i u praksi primjeniti, neophodno je nastavnike osposobiti za primjenu novih metoda i tehnika rada koje će dovesti do promjene položaja studenata u nastavi. Potrebno je imati na umu i činjenicu da stariji prosvjetni radnici imaju uglavnom negativno iskustvo s prethodnim promjenama i svom položaju u tim promjenama, te stoga je i logično očekivati ispoljavanje rezerve prema najavljenim promjenama. Čini se da je u masi raznovrsnih ideja i akcija, na planu promjena u društvu i obrazovanju, kod prosvjetnih radnika evidentan nedostatak jasne koncepcije i dovoljno znanja o budućnosti obrazovanja.

## METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Ovo istraživanje ima karakter empirijsko-neeksperimentalnog istraživanja „snimka stanja" u određenom vremenskom periodu. Korišten je korelacioni pristup, jer se izvode zaključci i generalizacije na osnovu relacija između niza nezavisnih varijabli i zavisne varijable. U tom smislu cilj ovog istraživanja je

analiza relacija između opšteg stava prema promjenama u obrazovanju s obzirom na različita obilježja nastavnika.

Pošlo se od generalne hipoteze da se mogu očekivati značajne razlike u smjeru i intenzitetu povezanosti između obilježja nastavnika i opšteg stava prema promjenama u obrazovanju. Polazi se, naime, od toga da su evidentne razlike u prirodi obilježja nastavnika te da te razlike mogu biti snažni izvori i razlika u opštem stavu prema promjenama u obrazovanju.

Istraživanje je realizovano na uzorku 602 nastavnika iz osnovnih i srednjih škola sa područja BiH, od čega je 351 nastavnik iz entiteta Federacija BiH i 251 nastavnik iz entiteta Republika Srpska.

Uzorak je bio višeetapni, namjerni, sa elementima slučajnog izbora, te se može posmatrati kao relevantan za izvođenje adekvatnih zaključaka. Iz navedenog slijedi da dobijeni rezultati, kao i zaključci izvedeni na osnovu njih, mogu biti pouzdani, a da se izvedene generalizacije mogu smatrati naučno objektivnim.

Za ispitivanje opšteg stava prema promjenama u obrazovanju korištena je skala stavova Likertovog tipa koju je koristio i Dragoljub Krneta u svojim istraživanjima o odnosu prosvjetnih radnika prema promjenama u obrazovanju (Krneta, 2000). Skala sadrži 20 tvrdnji. U nekim tvrdnjama se iskazuje pozitivan odnos i prihvatanje, a u nekim tvrdnjama negativan odnos i neprihvatanje promjena u obrazovanju.

*Simptomatska valjanost* utvrđena je postupkom „testiranja značajnosti razlika među grupama". Razlike su testirane Hi-kvadrat testom, koji je 29,5788, uz 4 stepena slobode, statistički značajan na nivou 0,01, uz p = 0,000036, što znači da skala diskriminiše nastavnika sa pozitivnim od nastavnika sa negativnim stavom, te da skala mjeri ono što treba da mjeri i da ima zadovoljavajuću simptomatsku ili dijagnostičku validnost.

*Pouzdanost skale* utvrđena je primjenom „Split-half" postupka, ili postupka poznatog kao metoda „polovičnog testa". Nakon primjene ovog postupka može se konstatovati da je utvrđeni koeficijent unutrašnje konzistencije za cijelu skalu zadovoljavajući i da iznosi: Split-half reliability: 0,801237, Guttman split-half: 0,8067437. Primijenjen je i Spirman-Braunov obrazac (Spearman-Brown) za utvrđivanje pouzdanosti cijele skale, koji iznosi 0,874. Osim toga, pouzdanost skale je izračunata i pomoću alfa Kronbah (Cronbach alpha) pouzdanosti, koji iznosi 0,881, što pokazuje visoku pouzdanost.

*U radu je primijenjena i Skala za ispitivanje zadovoljstva nastavnika stanjem u školi* koju je koristio Dragoljub Krneta u svojim istraživanjima o mogućnosti racionalizacije srednjeg usmjerenog obrazovanja (Krneta, 1988), a koja je za potrebe ovog rada adaptirana. Skalom se ispituje zadovoljstvo nastavnika sta-

njem u školi, kojim su obuhvaćene različite pojave i odnosi u školi. Metrijske karakteristike (validnost, relijabilnost, diskriminativnost) ove skale provjeravane su u nekoliko različitih istraživanja na ovim prostorima u poslednjih nekoliko godina i imaju zadovoljavajuće vrijednosti (Krneta, 2000), pa se rezultati dobijeni primjenom ove skale mogu smatrati naučno-pouzdanim i objektivnim.

## DISTRIBUCIJA OPŠTEG STAVA NASTAVNIKA PREMA PROMJENAMA U OBRAZOVANJU

Za ispitivanje opšteg stava nastavnika prema promjenama u obrazovanju primjenjena je skala za ispitivanje opšteg stava nastavnika prema promjenama u obrazovanju, koja je konstruisana kao Likertova sumaciona skala. Skala ima 20 tvrdnji o različitim aspektima odnosa prema promjenama na koje su nastavnici odgovarali koliko se slažu ili ne slažu sa njima. Tvrdnje (aspekti promjena u obrazovanju) su formulisane kao pozitivne i kao negativne, s obzirom na odnos prema promjenama u obrazovanju. Stepen slaganja iskazivan je na petostepenoj skali od „potpuno se slažem" do „ne slažem se uopšte". Za odgovor „potpuno se slažem" na pozitivnim tvrdnjama ispitanik je dobijao 5 poena, a na negativno formulisanim tvrdnjama 1 poen, dok je za odgovor „ne slažem se uopšte" na pozitivno formulisanim tvrdnjama dobijao 1 poen, a na negativno formulisanim tvrdnjama 5 poena. Individualni bruto rezultat utvrđen je tako što su sabrani svi poeni na svim tvrdnjama. Veći bruto rezultat pokazuje pozitivniji odnos prema promjenama u obrazovanju, a niži rezultat pokazuje negativniji opšti stav prema promjenama u obrazovanju. Mogući raspon individualnih rezultata je od 20 do 100. Dobiveni rezultati predstavljeni su kao distribucija odgovora anketiranih nastavnika na tvrdnje u skali, a predstavljeni su u Tabeli 1.

Izračunavanjem skalnih vrijednosti (AS – aritmetičkih sredina) utvrđena je prosječna vrijednost za svaku tvrdnju, odnosno, utvrđeno je kakve stavove imaju anketirani nastavnici prema pojedinim aspektima promjena u obrazovanju. Na osnovu ukupnih podataka može se konstatovati da su anketirani nastavnici različitim intenzitetom iskazali prihvaćenost pojedinih aspekata promjena u obrazovanju s obzirom na to kako su procijenili prisutnost pojedinih aspekata promjena u obrazovanju, na što ukazuju utvrđene skalne vrijednosti. Prosječne skalne vrijednosti (dobijene na osnovu mogućeg raspona odgovora od 1 – „uopšte se ne slaže," do 5 – „potpuno se slaže") kreće se u intervalu od 4,44 za najprihvaćeniju tvrdnju do 2,75 za najmanje prihvaćenu tvrdnju. Rečeno drugačije, takav raspon rezultata pokazuje da te vrijednosti odgovaraju intervalu od izrazitog prihvatanja pojedinih aspekata (AS – 4,44 preko umjerenog intenziteta (osrednjeg, AS – 3,58), do slabe ili ispodprosječne prihvaćenosti (AS – 2,74).

Analiza tako distribuiranih rezultata pokazuje da je najprihvaćenija tvrdnja „Dobri nastavnici moraju stalno da tragaju za inovacijama, kako bi bili uspješniji u nastavnom radu", čija je skalna vrijednost 4,44, dok je najmanje prihvaćena tvrdnja „Moji prijatelji se šale na moj račun jer me smatraju inovatorom u nastavi", sa skalnom vrijednošću 2,74, kako se može vidjeti iz rezultata koji su predstavljeni u Tabeli 1.

Tabela 1. *Distribucija rezultata opšteg stava nastavnika prema promjenama u obrazovanju*

| Rang pozicija preferiranih aspekata odnosa prema promjenama u obrazovanju | AS | potpuno se slažem | djelimično se slažem | neutralan sam | djelimično se ne slažem | ne slažem se uopšte | bez odgovora |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| – Dobri nastavnici moraju stalno da tragaju za inovacijama kako bi bili uspješniji u nastavnom radu. | 4,44 | 375<br>62,292 | 158<br>26,246 | 37<br>6,146 | 18<br>2,990 | 12<br>1,993 | 2<br>0,332 |
| – Ne plašim se promjena u radu sa učenicima, one me vode napretku. | 4,20 | 264<br>43,853 | 239<br>39,701 | 59<br>9,801 | 30<br>4,983 | 8<br>1,328 | 2<br>0,332 |
| – Obično podržavam sugestije stručnjaka koje se tiču novih načina nastavnog rada. | 4,18 | 229<br>38,039 | 283<br>47,009 | 63<br>10,465 | 19<br>3,156 | 7<br>1,163 | 1<br>0,166 |
| – Promjene me osvježavaju i uvijek sam spreman na inovaciju u nastavi. | 4,11 | 214<br>35,548 | 278<br>46,179 | 61<br>10,133 | 37<br>6,146 | 5<br>0,831 | 7<br>1,163 |
| – Uživam da primjenjujem novine u nastavnom radu. | 4,07 | 195<br>32,392 | 295<br>49,003 | 64<br>10,631 | 30<br>4,983 | 9<br>1,495 | 9<br>1,495 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| – Otkako radim u nastavi uvijek tragam za novom literaturom i drugačijim metodama ili oblicima nastavnog rada. | 4,02 | 168<br>27,907 | 331<br>54,983 | 60<br>9,966 | 35<br>5,814 | 8<br>1,329 | |
| – Dosadno mi je kad moram da radim rutinski i uvijek na isti način. | 3,99 | 223<br>37,043 | 242<br>40,199 | 65<br>10,797 | 50<br>8,306 | 21<br>3,488 | 1<br>0,166 |
| – Pametnije je raditi kako si naučio, nego se izlagati naporima na primjeni novih metoda i oblika nastavnog rada. | 3,85 | 17<br>2,824 | 104<br>17,276 | 66<br>10,963 | 175<br>29,069 | 236<br>39,203 | 4<br>0,664 |
| – Strah me je od promjena u školi i u društvu. | 3,75 | 21<br>3,488 | 107<br>17,774 | 106<br>17,608 | 125<br>20,764 | 237<br>39,369 | 6<br>0,996 |
| – Oduševljavaju me česte promjene u svakodnevnom nastavnom radu. | 3,69 | 140<br>23,256 | 266<br>44,186 | 101<br>16,777 | 57<br>9,468 | 35<br>5,814 | 3<br>0,498 |
| – Sve bih učinio da se ništa ne promijeni u školi, jer je sadašnja škola bolja nego što će biti poslije provedene reforme. | 3,59 | 40<br>6,644 | 103<br>17,109 | 129<br>21,429 | 120<br>19,933 | 209<br>34,717 | 1<br>0,166 |
| – Više volim da lagodno radim nego da se naprežem na uvođenju promjena u nastavi. | 3,58 | 32<br>5,315 | 127<br>21,096 | 103<br>17,109 | 138<br>22,923 | 201<br>33,388 | 1<br>0,166 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| – Posmatrano uopšte najbolje je u nastavi raditi onako kako si naučio. | 3,41 | 30<br>4,983 | 165<br>27,408 | 71<br>11,794 | 197<br>32,724 | 137<br>22,757 | 2<br>0,332 |
| – Poslije svake promjene u školi je gore nego što je bilo prije promjena. | 3,32 | 43<br>7,143 | 141<br>23,422 | 120<br>19,933 | 171<br>28,405 | 124<br>20,598 | 3<br>0,498 |
| – U školi sam poznat kao onaj koji prvi prihvata inovacije u nastavi. | 3,25 | 66<br>10,963 | 186<br>30,897 | 233<br>38,704 | 51<br>8,471 | 60<br>9,966 | 6<br>0,996 |
| – Svejedno je šta se mijenja u školi, nastavnici uvijek rade po istom. | 3,15 | 49<br>8,139 | 195<br>32,392 | 100<br>16,611 | 130<br>21,594 | 126<br>20,930 | 2<br>0,332 |
| – Među nastavnicima u školi od mene uvijek očekuju neku novu ideju ili sugestiju za rad. | 3,08 | 53<br>8,804 | 156<br>25,913 | 243<br>40,365 | 79<br>13,123 | 67<br>11,129 | 4<br>0,664 |
| – Promjene u školi uvijek završe loše po prosvjetne radnike. | 3,01 | 91<br>15,116 | 151<br>25,083 | 128<br>21,262 | 112<br>18,604 | 113<br>18,771 | 7<br>1,163 |
| – Teško se snalazim u ovom vremenu gdje se sve brzo mijenja. | 2,75 | 107<br>17,774 | 205<br>34,053 | 98<br>16,279 | 109<br>18,106 | 81<br>13,455 | 2<br>0,332 |
| – Moji prijatelji se šale na moj račun jer me smatraju inovatorom u nastavi. | 2,74 | 36<br>5,980 | 117<br>19,435 | 241<br>40,033 | 72<br>11,960 | 135<br>22,425 | 1<br>0,166 |

Analiza prezentovanih rezultata preferencija pojedinih aspekata odnosa nastavnika prema promjenama u obrazovanju pokazuje da se kod anketiranih nastavnika mogu uočiti razlike u smjeru i intenzitetu prihvaćenosti pojedinih aspekata odnosa prema promjenama u obrazovanju. Skalne vrijednosti prihvaćenosti pojedinih tvrdnji pokazuju da je najprihvaćenija tvrdnja da „*Dobri nastavnici moraju stalno da tragaju za inovacijama kako bi bili uspješniji u nastavnom radu*", kojom se ispoljava saznajna komponenta stava prema promjenama u obrazovanju. Ovu trdnju prihvata 88,53% anketiranih nastavnika, od čega čak 66,29% intenzitetom „potpuno se slažem", a ne prihvata samo 4,98%, dok neutralan stav prema tom aspektu odnosa nastavnika prema promjenama u obrazovanju ima samo 6,14% anketiranih nastavnika. Kazano drugačije, visoka skalna vrijednost (M = 4,20) i ovakav procenat prihvaćenosti pokazuju da kod anketiranih nastavnika generalno prevladava pozitivan saznajni odnos prema uvođenju inovacija u nastavi, kao jednom od bitnih aspekata njihove uspješnosti u nastavnom radu.

Druga u rangu prihvaćenih tvrdnji, sa nešto nižom skalnom vrijednošću (M = 4,18) je ona koja pokazuje afektivnu komponentu opšteg stava prema promjenama u obrazovanju, a to je tvrdnja da se nastavnici „*Ne plaše promjena u radu sa učenicima, jer ga one vode napretku*", koju prihvata čak 83,55% anketiranih nastavnika, od čega 43,85% intenzitetom „potpuno se slažem", a ne prihvata samo 6,31%, dok neutralan stav ima 9,80% anketiranih nastavnika. Ovakav rezultat pokazuje ne samo da nastavnici nemaju strah od promjena, nego i da je kod njih evidentna orijentacija na promjene u njihovom nastavnom radu.

*Prihvatanje promjena*, prije svega u nastavnom radu, ali i šire u obrazovanju, nastavnici ispoljavaju izrazitim prihvatanjem tvrdnje „*Obično podržavam sugestije stručnjaka koje se tiču novih načina nastavnog rada*". Ovu tvrdnju prihvatilo je 85,05% anketiranih nastavnika, od čega su sa izrazitim stepenom ispoljene kod 38,04% nastavnika, dok samo 4,31% ispoljava otpor prema sugestijama stručnjaka kad je u pitanju uvođenje novina u nastavnom radu. Prema ovom aspektu odnosa prema promjenama u obrazovanju neutralan stav ispoljava 10,46% anketiranih nastavnika.

Otvorenost za promjene, prije svega u nastavnom radu, a posredno i u obrazovanju, kao opšti odnos, nastavnici ispoljavaju i prihvatanjem ostalih tvrdnji, a posebno onih tvrdnji kojima ispoljavaju njihov afektivni odnos. Tako je evidentno da su visoko prihvaćene tvrdnje „*Promjene me osvježavaju i uvijek sam spreman na inovaciju u nastavi*" (M = 4,11); „*Uživam da primjenjujem novine u nastavnom radu*" (M = 4,07) i „*Otkako radim u nastavi uvijek tragam za novom literaturom i drugačijim metodama ili oblicima nastavnog rada*" (M = 4,02), koje su takođe prihvaćene od preko 80,00% anketiranih nastavnika.

Pozitivan odnos prema promjenama u obrazovanju nastavnici su ispoljili i neprihvatanjem ili prihvatanjem u manjem stepenu onih tvrdnji kojima se ispoljava negativan stav prema pojedinim aspektima uvođenja promjena u obrazovanju. Tako je jasno da su stavovi nastavnika skoro ravnomjerno distribuirani kad je u pitanju procjena tvrdnje „*Svejedno je šta se mijenja u školi, nastavnici uvijek rade po istom*", čija je skalna vrijednost (M = 3,15), a koju prihvata 40,52%, a ne prihvata 42,52%, dok je 16,61% ispoljilo neutralan stav. Ovakav rezultat pokazuje da su nastavnici ispoljili stav nepovjerenja prema spremnosti drugih nastavnika da prihvataju promjene u obrazovanju, jer ispoljavaju stav da su drugi nastavnici sa rezervom prihvatili uvođenje promjena u obrazovanje.

Na takav zaključak upućuju i odgovori anketiranih nastavnika o njihovom statusu u kolektivu, kad je u pitanju uvođenje inovacija. Tako je vidljivo da na tvrdnju da „*Među nastavnicima u školi od mene uvijek očekuju neku novu ideju ili sugestiju za rad*", čija je skalna vrijednost (M = 3,08), većina nastavnika ispoljava stavove neprihvatanja, kako se izjasnilo 34,71%, dok takvu sliku o sebi u kolektivu prihvata 24,24%, a neutralan stav ispoljava 40,36% nastavnika. Slično su distribuirani i odgovori nastavnika na tvrdnju „*Moji prijatelji se šale na moj račun jer me smatraju inovatorom u nastavi*", čija je skalna vrijednost najniža i iznosi samo M = 2,74. Ovu tvrdnju prihvata 25,41% anketiranih nastavnika, ne prihvata 34,38%, dok 40,03% ima neutralan stav. Dakle, ovako distribuirani rezultati pokazuju kako drugi nastavnici percipiraju status anketiranog nastavnika u kolektivu, po pitanju odnosa prema promjenama u svakodnevnom nastavnom radu.

*Kolebljiv odnos prema promjenama u obrazovanju* ispoljavaju nastavnici i preko tvrdnji kojima se ispoljava konativni aspekt odnosa prema promjenama. Dobijeni rezultati pokazuju da su najmanje prihvaćene tvrdnje iz seta tvrdnji odnosa prema promjenama kojima se naglašava aspekt ponašanja nastavnika u vrijeme provođenja promjena u obrazovanju i usklađivanja obrazovanja sa promjenama u društvu. Na takve zaključke ukazuju i odgovori na tvrdnje „*Promjene u školi uvijek završe loše po prosvjetne radn*ike" (M = 3,01) i „*Teško se snalazim u ovom vremenu gdje se sve brzo mij*enja" (M = 2,75), koje su ne samo najmanje prihvaćene kod anketiranih nastavnika, nego koje pokazuju da preko 40% anketiranih nastavnika u svom ponašanju ne prihvata aktuelne promjene u obrazovanju ili da imaju pesimističke stavove ili stavove nepovjerenja u aktuelne promjene. Tako je evidentno da čak 40,20% nastavnika prihvata tvrdnju „*Promjene u školi uvijek završe loše po prosvjetne radn*ike", što znači da imaju skeptične stavove o položaju nastavnika u aktuelnim promjenama. Precizniji zaključci se mogu izvesti i iz odgovora anketiranih nastavnika na tvrdnju „*Teško se snalazim u ovom vremenu gdje se sve brzo mij*enja", sa kojom se slaže svaki drugi anketirani nastavnik ili 51,82%, a ne slaže 31,56%. Ovako distribuirani rezultati pokazuju da anketirani nastavnici ispoljavaju i izvjesnu dozu nepovje-

renja u promjene koje se uvode u obrazovanje, iako prevladavaju pozitivniji stavovi prema promjenama u cjelini ili njenim pojedinim aspektima.

Uvidom u cjelinu dobijenih rezultata može se konstatovati da anketirani nastavnici ispoljavaju pozitivniji odnos prema promjenama u obrazovanju na tvrdnjama kojima se ispituje saznajni (kognitivni) aspekt promjena, da su neutralnije (kolebljive) stavove ispoljili na tvrdnjama koje ukazuju na emotivnu (afektivnu) komponentu njihovih stavova, dok su najizraženije nepovjerenje i najniži stepen prihvatanja nastavnici ispoljili na tvrdnjama kojima se ispituje voljna (konativna) komponenta opšteg stava prema promjenama u obrazovanju. Kazano drugačije, nastavnici znaju da su promjene u obrazovanju nužne i da su sastavni dio permanentnog razvoja i usavršavanja obrazovanja, ali da o tim promjenama imaju pomiješane emocije – prije svega neizvjesnost od promjena sopstvenog statusa, te da zbog straha od pogoršanja sopstvenog statusa, pa ispoljavaju i nedovoljno izraženu spremnost da se aktivnije angažuju na uvođenju promjena u nastavni i vannastavni rad.

Osim toga, na osnovu prezentovanih rezultata vidi se da anketirani nastavnici svoj odnos prema promjenama u obrazovanju opažaju pozitivnije nego odnos drugih nastavnika sa kojima rade u školi.

Pokazatelji o distribuciji rezultata opšteg stava nastavnika prema promjenama u obrazovanju daju precizniju sliku odnosa nastavnika prema promjenama, što je evidentno analizom rezultata koji su predstavljeni u Tabeli 2.

Tabela 2. *Distribucija rezultata opšteg stava prema promjenama u obrazovanju*

| Intenzitet opšteg stava prema promjenama u obrazovanju | f | % |
|---|---|---|
| – izrazito negativan | 23 | 3,82060 |
| – umjereno negativan | 86 | 14,28571 |
| – kolebljiv | 186 | 30,89701 |
| – umjereno pozitivan | 220 | 36,54485 |
| – izrazito pozitivan | 87 | 14,45183 |

Uvid u tako predstavljene rezultate pokazuje da su opšti stavovi nastavnika osnovnih i srednjih škola prema promjenama u obrazovanju distribuirani tako da među nastavnicima ima onih sa negativnim, kolebljivim i pozitivnim stavovima. Dobijeni rezultati pokazuju da su opšti stavovi nastavnika prema promjenama u obrazovanju distribuirani slično normalnoj distribuciji, s tim što je nešto veći procenat nastavnika sa pozitivnim, nego sa kolebljivim ili negativnim stavovima. Tako se vidi da 18,10% anketiranih nastavnika ima negativne stavove prema promjenama u obrazovanju, od čega 3,82% izrazito negativne, dok svaki drugi anketirani nastavnik ili 50,99% ima pozitivne stavove, a među njima

14,45% izrazito pozitivne. Kolebljive stavove prema promjenama u obrazovanju ima skoro svaki treći anketirani nastavnik (30,89%).

## ZADOVOLJSTVO NASTAVNIKA STANJEM U ŠKOLI I ODNOS PREMA PROMJENAMA U OBRAZOVANJU

U interpretaciji dobivenih rezultata međusobnih relacija između zadovoljstva nastavnika stanjem u školi i odnosa prema promjenama u obrazovanju, polazimo od toga da zadovoljstvo ili nezadovoljstvo nastavnika stanjem odnosa, stvari i pojava u školi može biti indikativno i za njegovo ponašanje, a posebno za odnos prema uvođenju promjena. U tom smislu zadovoljstvo nastavnika može da objasni i njegovo ponašanje, ali i da omogućava predviđanje njegovog ponašanja. Na taj način poznavanje stepena zadovoljstva nastavnika u školi postaje bitan elemenat njegove procjene i bitan korak u donošenju odluke. U radu se pošlo od pretpostavke da će nastavnici koji ispoljavaju veće zadovoljstvo stanjem u školi imati kritičniji odnos prema uvođenju promjena, te da će nezadovoljniji nastavnici u većem stepenu težiti uvođenju promjena u kojima bi mogli učekivati promjene koji bi im izazvale bolju poziciju i veće zadovoljstvo.

Analiza dobijenih rezultata pokazuje da nastavnici koji ispoljavaju nezadovoljstvo stanjem u školi u većem stepenu ispoljavaju negativne stavove prema promjenama u obrazovanju, jer njih 40,00% ispoljava negativne, a 33,33% pozitivne stavove prema promjenama u obrazovanju. S druge strane, nastavnici koji ispoljavaju zadovoljstvo u školi ispoljavaju u mnogo većem stepenu pozitivne stavove prema promjenama u obrazovanju. Tako je evidentno da samo 5,26% nastavnika koji ispoljavaju izrazito zadovoljstvo stanjem u školi ispoljavaju umjereno negativne stavove, a čak 60,53% tih nastavnika ispoljava pozitivne stavove prema promjenama u obrazovanju, od čega čak 28,95% intenzitetom „izrazito pozitivan".

Na taj način polazna hipoteza „da će nastavnici koji ispoljavaju nezadovoljstvo u školi češće ispoljavati stavove prihvatanja i podrške promjenama u obrazovanju (jer će težiti da se promijeni stanje u kome su nezadovoljni), dok će nastavnici koji ispoljavaju veći stepen zadovoljstva postojećim stanjem u školi više ispoljavati neutralne i negativne stavove (nastojeći na taj način da zadrže stanje u kome su zadovoljni), nije potvrđena.

Dobijeni rezultati su predstavljeni u Tabeli 3.

Tabela 3. *Zadovoljstvo stanjem u školi i odnos prema promjenama u obrazovanju*

| Zadovolj-stvo stanjem u školi: | Opšti stav prema promjenama u obrazovanju | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | izrazito negativan | umjereno negativan | koleblji-v | umjereno pozitivan | izrazito poziti-van | ∑ |
| – izrazito nezadovo-ljan | 5<br>11,11 | 13<br>28,89 | 12<br>26,67 | 13<br>28,89 | 2<br>4,44 | 45 |
| – umjereno nezadovo-ljan | 9<br>5,42 | 35<br>21,08 | 53<br>31,93 | 52<br>31,33 | 17<br>10,24 | 166 |
| – kolebljiv | 5<br>2,07 | 27<br>11,16 | 79<br>32,64 | 92<br>38,02 | 39<br>16,12 | 242 |
| – umjereno zadovoljan | 4<br>3,60 | 9<br>8,11 | 29<br>26,13 | 51<br>45,95 | 18<br>16,22 | 111 |
| – izrazito zadovoljan | 0<br>0,00 | 2<br>5,26 | 13<br>34,21 | 12<br>31,58 | 11<br>28,95 | 38 |
| *Total* | 23<br>3,82 | 86<br>14,29 | 186<br>30,90 | 220<br>36,54 | 87<br>14,45 | 602 |

Pearson Chi-square: 47,6026, df = 16, p = 0,000055

Međutim, rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici koji su zadovoljniji stanjem u školi ispoljavaju veći stepen prihvatanja promjena u obrazovanju nego nastavnici koji su nezadovoljni stanjem u školi. Čini se da osnovni uzrok ovakvih rezultata leži u potrebi nastavnika da mijenjaju sistem obrazovanja u BiH. Sistem obrazovanja u Bosni i Hercegovini je neusklađen i nedovoljno funkcionalan i kao takav može biti izvor određene nesigurnosti i nezadovoljstva kod nastavnika. Posebno se to odnosi na obrazovni sistem u Federaciji BIH, gdje je obrazovanje na nivou kantona koji nemaju ni materijalne, niti kadrovske potencijale da vode obrazovanje u pravcu evropskih integracija, razvoju demokratije i modernizacije u obrazovanju.

## ENTITETSKA PRIPADNOST I OPŠTI STAV NASTAVNIKA PREMA PROMJENAMA U OBRAZOVANJU

U analizi relacija između entiteta kojem škola pripada, analizirane su sličnosti i razlike smjera i intenziteta opšteg stava prema promjenama u obrazovanju između nastavnika. Za te analize postavljena je posebna hipoteza da nije

realno očekivati statistički značajne razlike u smjeru i intenzitetu raširenosti opšteg stava prema promjenama u obrazovanju s obzirom na to u kom entitetu nastavnik radi. Opredjeljenje za ovako formulisanu posebnu hipotezu proizašlo je iz saznanja da nastavnici u oba entiteta svoje svakodnevne radne aktivnosti provode u identičnom društvenom, ekonomskom, političkom i opšte socijalnom okruženju, gdje se tokom rada suočavaju sa sličnim i identičnim problemima i teškoćama pa je logično da imaju i slične poglede na te probleme i načine rešavanja svojih profesionalnih i radnih obaveza. Dobiveni rezultati predstavljeni su u Tabeli 4.

Tabela 4. *Entitetska pripadnost i opšti stav prema promjenama u obrazovanju*

| Entitet | opšti stav prema promjenama u obrazovanju | | | | | ∑ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | izrazito negativan | umjereno negativan | kolebljiv | umjereno pozitivan | izrazito pozitivan | |
| Federacija BiH | 13 | 54 | 102 | 132 | 50 | 351 |
| | 3,70 | 15,38 | 29,06 | 37,61 | 14.25 | |
| Republika Srpska | 10 | 32 | 84 | 88 | 37 | 251 |
| | 3,98 | 12,75 | 33,47 | 35.06 | 14.74 | |
| Total | 23 | 86 | 186 | 220 | 87 | 602 |
| | 3,82 | 14.29 | 30,90 | 36,54 | 14.45 | |

Pearson Chi-square: 1,94608, df = 4, p = 0,745676

Nisu utvrđene statistički značajne razlike u raširenosti opšteg stava prema promjenama u obrazovanju s obzirom na entitet u kome nastavnici rade. Na takve zaključke ukazuje dobiveni Hi-kvadrat koji, uz 4 stepena slobode, nije statistički značajan ni na jednom od statistički uobičajenih nivoa. Dakle, nije statistički značajan ni na nivou 0,01 ni na nivou 0,05 značajnosti. Prema tome, na osnovu rezultata i analiziranih relacija između entiteta u kome nastavnik radi i opšteg stava prema promjenama u obrazovanju, može se zaključiti da je potvrđena polazna posebna hipoteza. Drugim riječima, nije logično očekivati razlike u smjeru i intenzitetu opšteg stava prema promjenama kod nastavnika koji rade u dva entiteta. Dakle, entitetska pripadnost se ne može smatrati faktorom koji utiče na formiranje i mijenjanje opšteg stava o promjenama u obrazovanju.

## GODINE ŽIVOTA NASTAVNIKA[1] I OPŠTI STAV PREMA PROMJENAMA U OBRAZOVANJU

Slični se zaključci mogu izvesti i na osnovu analize distribucije dobivenih rezultata o smjeru i intenzitetu opšteg stava prema promjenama u obrazovanju između nastavnika s obzirom na godine života, iako se u analizi relacija između godina života i opšteg stava prema promjenama u obrazovanju pošlo od afirmativne pretpostavke da mlađi nastavnici imaju pozitivnije stavove prema promjenama u obrazovanju nego nastavnici koji imaju više godina života, kako se to može vidjeti na osnovu rezultata koji su predstavljeni u Tabeli 5.

Tabela 5. *Godine života nastavnika i opšti stav prema promjenama u obrazovanju*

| Godine života | opšti stav prema promjenama u obrazovanju | | | | | ∑ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | izrazito negativan | umjereno negativan | kolebljiv | umjereno pozitivan | izrazito pozitivan | |
| do 25 god. | 0 | 2 | 9 | 12 | 4 | 27 |
| | 0,00 | 7,41 | 33,33 | 44,44 | 14,81 | |
| od 26 do 35 god. | 7 | 23 | 57 | 80 | 24 | 191 |
| | 3,66 | 12.04 | 29,84 | 41,88 | 12,57 | |
| od 36 do 45 god. | 5 | 16 | 46 | 49 | 22 | 138 |
| | 3,62 | 11,59 | 33,33 | 35.51 | 15,94 | |
| od 46 do 55 god. | 9 | 31 | 38 | 49 | 25 | 152 |
| | 5,92 | 20,39 | 25,00 | 32,24 | 16,45 | |
| od 56 i više god. | 2 | 14 | 36 | 30 | 12 | 94 |
| | 2,13 | 14,89 | 38,30 | 31,91 | 12,77 | |
| Total | 23 | 86 | 186 | 220 | 87 | 602 |
| | 3,82 | 14,29 | 30,90 | 36,54 | 14,45 | |

Pearson Chi-square: 18,1471, df = 16, p = 0,315420

Uvid u tako predstavljene rezultate zaista pokazuje da nisu utvrđene statistički značajne razlike u distribuciji smjera i intenziteta opšteg stava prema promjenama u obrazovanju, između nastavnika različitih godina života, jer dobiveni Hi-kvadrat = 18,1471, uz 16 stepeni slobode, nije statistički značajan na nivou 0,05 (p = 0,315420), iako se u Tabeli 5 mogu uočiti razlike u distribuciji opšteg stava između mlađih i starijih nastavnika.

[1] Godine života nastavnika odnose se na to koliko ima godina, što je operacionalisano: 1) do 25 godina; 2) od 26 do 35 godina; 3) od 36 do 45 godina; 4) od 46 do 55 godina i 5) 56 i više godina.

Tako je evidentno da kod nastavnika koji imaju do 25 godina života nema nijedan sa izrazito negativnim opštim stavom prema promjenama u obrazovanju, dok je 5,92% nastavnika od 46 do 55 godina i 2,13% nastavnika od 56 i više godina ispoljilo izrazito negativne stavove prema promjenama u obrazovanju.

S druge strane nešto je manje nastavnika sa izrazito pozitivnim stavovima prema promjenama u obrazovanju među starijim nastavnicima, tj. među nastavnicima koji imaju više od 56 godina života nego među mlađim nastavnicima, tj. među nastavnicma koji imaju do 25 godina života (12,77% prema 14,81%). Ipak, te razlike nisu dovoljne da bi bile i statistički značajne.

Na taj način polazna posebna hipoteza je opovrgnuta, jer nije dokazano da postoje statistički značajne razlike u distribuciji opšteg stava prema promjenama u obrazovanju između nastavnika različitih godina života.

## POL NASTAVNIKA I OPŠTI STAV PREMA PROMJENAMA U OBRAZOVANJU

U analizi relacija između pola nastavnika i opšteg stava prema promjenama u obrazovanju pošlo se od posebne hipoteze da se ne mogu očekivati statistički značajne razlike u distribuciji opšteg stava prema promjenama u obrazovanju između nastavnika muškog i ženskog pola. Ovako formulisana posebna hipoteza zasnovana je na saznanju da u obrazovanju nema formalno-pravnih razlika u statusu nastavnika s obzirom na polne razlike, kako u radnom angažovanju tako i u socijalnom položaju u društvu i u školi. Imajući na umu i saznanje da se promjene u obrazovanju odnose linearno na sve aspekte i aktere u obrazovanju malo je vjerovatno da ima razlika u pogledu njihovog prihvatanja između pripadnika različitog pola.

Tabela 6. *Pol nastavnika i opšti stav prema promjenama u obrazovanju*

| Pol | opšti stav prema promjenama u obrazovanju | | | | | ∑ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | izrazito negativan | umjereno negativan | kolebljiv | umjereno pozitivan | izrazito pozitivan | |
| muški | 12 | 36 | 77 | 78 | 28 | 231 |
| | 5,19 | 15,58 | 33,33 | 33,77 | 12,12 | |
| ženski | 11 | 49 | 109 | 139 | 58 | 366 |
| | 3,01 | 13,39 | 29,78 | 37,98 | 15,85 | |
| Total | 23 | 85 | 186 | 217 | 86 | 597 |
| | 3,85 | 14,24 | 31,16 | 36,35 | 14,41 | |

Pearson Chi-square: 4,87112, df = 4, p = 0,300802

Analiza tako predstavljenih rezultata pokazuje da nisu utvrđene statistički značajne razlike u distribuciji smjera i intenziteta opšteg stava prema promjenama u obrazovanju između nastavnika različitog pola, jer dobiveni Hi-kvadrat = 4,87112, uz 4 stepena slobode, nije statistički značajan na nivou 0,05 (p = 0,300802), iako se u Tabeli 6. mogu uočiti neznatne razlike u distribuciji opšteg stava između nastavnika različitog pola. Tako je evidentno da je kod nastavnika muškog pola nešto veći procenat onih sa izrazito negativnim opštim stavom prema promjenama u obrazovanju (5,19%), u odnosu na nastavnike ženskog pola kod kojih je 3,01% ispoljilo izrazito negativne stavove prema promjenama u obrazovanju. S druge strane, nešto je manje nastavnika muškog pola sa izrazito pozitivnim stavovima prema promjenama u obrazovanju (12,12%) nego među nastavnicima pripadnicima ženskog pola (15,85%). Ipak, te razlike nisu dovoljno velike da bi bile i statistički značajne.

Na taj način polazna posebna hipoteza je potvrđena, jer nije dokazano da postoje statistički značajne razlike u distribuciji opšteg stava prema promjenama u obrazovanju između nastavnika različitog pola.

## RADNA AKTIVNOST NASTAVNIKA[2] I OPŠTI STAV PREMA PROMJENAMA U OBRAZOVANJU

U analizi relacija između radne aktivnosti nastavnika i opšteg stava prema promjenama u obrazovanju pošlo se od posebne hipoteze da nema statistički značajne razlike u distribuciji opšteg stava prema promjenama u obrazovanju između nastavnika koji rade u opšte-obrazovnoj, stručno-teorijskoj i praktičnoj nastavi. Ovako formulisana posebna hipoteza zasnovana je na saznanju da je u sadašnjoj organizaciji nastave nastavnikov rad šablonizovan, te da nisu evidentne razlike u organizaciji i radu nastavnika s obzirom na njegovu radnu aktivnost. Dobijeni rezultati predstavljeni su u Tabeli 7.

Uvid u tako predstavljene rezultate pokazuje da nisu utvrđene statistički značajne razlike u distribuciji smjera i intenziteta opšteg stava prema promjenama u obrazovanju, između nastavnika opšte-obrazovne, stručno-teorijske i praktične nastave, jer dobiveni Hi-kvadrat = 9,73321, uz 12 stepeni slobode, nije statistički značajan na nivou 0,05 (p = 0,639350). Tako je evidentno da je kod nastavnika stručno-teorijske nastave najveći procenat onih koji su se izjasnili da

[2] Radna aktivnost nastavnika operacionalisana je prema tome šta nastavnik radi u školi: 1) u opšte-obrazovnoj nastavi – OO nastava; 2) u stručno-teorijskoj nastavi – ST nastava; 3) u praktičnoj nastavi – PR nastava i 4) ostalo – radi ostale poslove na nastavnim i vannastavnim aktivnostima (koordinatori, stručni saradnici...).

imaju izrazito negativne stavove prema promjenama u obrazovanju (6,33%), nešto manji procenat kod nastavnika praktične nastave (5,88%) i najmanji kod nastavnika opšte-obrazovne nastave (3,29%). S druge strane najveći procenat nastavnika koji ispoljavaju izrazito pozitivne stavove prema promjenama u obrazovanju je među nastavnicima opšte-obrazovne nastave – 15,40%, zatim nastavnicima praktične nastave – 11,76%, a najmanji kod nastavnika stručno-teorijske nastave. Ipak, te razlike nisu dovoljno velike da bi bile i statistički značajne.

Tabela 7. *Radna aktivnost nastavnika i opšti stav prema promjenama u obrazovanju*

| | opšti stav prema promjenama u obrazovanju | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | izrazito negativan | umjereno negativan | kolebljiv | umjereno pozitivan | izrazito pozitivan | ∑ |
| OO nastavi | 16 | 71 | 149 | 176 | 75 | 487 |
| | 3,29 | 14,58 | 30,60 | 36,14 | 15,40 | |
| ST nastavi | 5 | 12 | 23 | 32 | 7 | 79 |
| | 6,33 | 15,19 | 29,11 | 40,51 | 8,86 | |
| PR nastavi | 1 | 2 | 8 | 4 | 2 | 17 |
| | 5,88 | 11,76 | 47,06 | 23,53 | 11,76 | |
| ostalo | 1 | 0 | 4 | 3 | 2 | 10 |
| | 10,00 | 0,00 | 40,00 | 30,00 | 20,00 | |
| Total | 23 | 85 | 184 | 215 | 86 | 593 |
| | 3,88 | 14,33 | 31,03 | 36,26 | 14,50 | |

Pearson Chi-square: 9,73321, df = 12, p = 0,639350

Na taj način polazna posebna hipoteza nije potvrđena, jer nije dokazano da postoje statistički značajne razlike u distribuciji opšteg stava prema promjenama u obrazovanju između nastavnika opšte-obrazovne, stručno-teorijske i praktične nastave. Međutim, potvrđeno je da nastavnici opšte-obrazovne, stručno-teorijske i praktične nastave imaju sličan odnos prema promjenama u obrazovanju, jer imaju i sličan položaj u sadašnjoj organizaciji nastave. Nešto je izraženiji negativniji odnos nastavnika stručno-teorijske nastave koji izvode nastavu stručno-teorijskih predmeta, a nisu pedagoško-psihološki i didaktičko-metodički osposobljeni za organizaciju nastave, pa samim tim ni za uvođenje inovacija u svoj nastavni rad. Njihov izraženiji otpor uvođenju promjena je razumljiv jer su to nastavnici koji su završili nenastavničke fakultete (pravni, ekonomski, mašinski, elektrotehnički, i druge) i koji su se s izvjesnim problemima adaptirali na rad u nastavi i odnose u učionici sa učenicima, pa bi nerado mijenjali svoju ulogu na koji su se s izvjesnim teškoćama adaptirali.

## RADNO ISKUSTVO NASTAVNIKA[3] I OPŠTI STAV PREMA PROMJENAMA U OBRAZOVANJU

U analizi relacija između radnog iskustva nastavnika i opšteg stava prema promjenama u obrazovanju pošlo se od afirmativne pretpostavke da nastavnici koji imaju manje radnog iskustva imaju pozitivnije stavove prema promjenama u obrazovanju nego nastavnici koji imaju više godina radnog iskustva. Dakle, u ovom radu se pošlo od pretpostavke da su nastavnici sa manje iskustva otvoreniji prema promjenama nego nastavnici sa više godina iskustva, te da će ispoljavati izraženije pozitivnije stavove prema promjenama u obrazovanju. Dobijeni rezultati pokazuju da nisu utvrđene statistički značajne razlike između nastavnika sa manje i sa više godina radnog iskustva, kako se to može vidjeti na osnovu rezultata koji su predstavljeni u Tabeli 8.

Tabela 8. *Radno iskustvo nastavnika i opšti stav prema promjenama u obrazovanju*

| Radno iskustvo | opšti stav prema promjenama u obrazovanju | | | | | ∑ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | izrazito negativan | umjereno negativan | kolebljiv | umjereno pozitivan | izrazito pozitivan | |
| do 5 god. | 2 | 16 | 42 | 66 | 19 | 145 |
| | 1,38 | 11,03 | 28,97 | 45.52 | 13,10 | |
| od 6 do 15 god. | 11 | 27 | 55 | 81 | 31 | 205 |
| | 5,37 | 13,17 | 26,83 | 39,51 | 15,12 | |
| od 16 do 25 god. | 5 | 18 | 33 | 33 | 17 | 106 |
| | 4,72 | 16,98 | 31,13 | 31,13 | 16,04 | |
| od 26 do 35 god. | 2 | 16 | 29 | 28 | 15 | 90 |
| | 2,22 | 17,78 | 32,22 | 31,11 | 16,67 | |
| preko 35 god. | 2 | 8 | 21 | 11 | 3 | 45 |
| | 4,44 | 17,78 | 46,67 | 24,44 | 6,67 | |
| Total | 22 | 85 | 180 | 219 | 85 | 591 |
| | 3,72 | 14,38 | 30,46 | 37,06 | 14,38 | |

Pearson Chi-square: 21,9786, df = 16, p = 0,143972

Uvid u tako predstavljene rezultate, međutim, pokazuje da nisu utvrđene statistički značajne razlike u distribuciji smjera i intenziteta opšteg stava prema promjenama u obrazovanju, između nastavnika različitog radnog iskustva, jer

[3] Radno iskustvo u nastavi predmeta koji predaje operacionalisano je: 1) do 5 godina; 2) od 6 do 15 godina; 3) od 16 do 25 godina; 4) od 26 do 35 godina i 5) od 36 do 45 godina.

dobiveni Hi-kvadrat = 21,9786, uz 16 stepeni slobode, nije statistički značajan na nivou 0,05 (p = 0,143972). Tako je evidentno da kod nastavnika koji imaju do 5 godina radnog iskustva ima manje onih sa izrazito negativnim opštim stavom prema promjenama u obrazovanju (samo 1,38%), nego kod nastavnika od 6 do 15 godina – 5,372% ili 4,44% kod nastavnika preko 35 godina radnog iskustva. S druge strane, evidentno je da je mnogo više nastavnika sa manje radnog iskustva ispoljilo izrazito pozitivne stavove prema promjenama u obrazovanju u odnosu na nastavnike sa više godine radnog isustva. Evidentno je i prihvatanje promjena u obrazovanju kod svih nastavnika, osim nastavnika koji su nekoliko godina pred penzijom. Prihvaćenost promjena kod nastavnika je izražena kod svih nastavnika, s tim što je najprihvaćenija kod nastavnika srednjih godina. Tako nastavnici koji imaju do 5 godina radnog iskustva podržavaju promjene u 13,10%, koji imaju od 6 do 15 godina – 15,12%, od 16 do 25 godina – 16,04%, od 26 do 35 godina – 16,67%, dok kod nastavnika koji imaju preko 35 godina samo je 6,67% onih koji imaju izrazito pozitivne stavove prema promjenama u obrazovanju.

Na taj način dobijeni rezultati nisu potvrdili pretpostavku da su nastavnici sa manje iskustva značajnije otvoreniji prema promjenama nego nastavnici sa više godina iskustva, jer nisu ispoljili izraženije pozitivnije stavove prema promenama u obrazovanju u odnosu na nastavnike sa više godina iskustva.

## ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja su pokazali da su opšti stavovi nastavnika prema promjenama u obrazovanju distribuirani na kontinuumu od negativnih, preko kolebljivih do pozitivnih stavova, tj. od stavova neprihvatanja do stavova prihvatanja promjena u obrazovanju. Ti rezultati su distribuirani slično normalnoj distribuciji, s tim što je nešto veći procenat nastavnika sa pozitivnim, nego sa kolebljivim ili negativnim stavovima. Tako je evidentno da 18,10% anketiranih nastavnika ima negativne stavove prema promjenama u obrazovanju, od čega 3,82% izrazito negativne, dok svaki drugi anketirani nastavnik ili 50,99% ima pozitivne stavove, a među njima 14,45% izrazito pozitivne. Kolebljive stavove prema promjenama u obrazovanju ima skoro svaki treći anketirani nastavnik (30,89%).

U analizi relacija zadovoljstva nastavnika u školi i stava prema promjenama pokazalo se da nastavnici koji ispoljavaju nezadovoljstvo stanjem u školi u većem stepenu ispoljavaju negativne stavove prema promjenama u obrazovanju, jer njih 40,00% ispoljava negativne, a 33,33% pozitivne stavove prema promjenama u obrazovanju. S druge strane, nastavnici koji ispoljavaju zadovoljstvo u

školi ispoljavaju u mnogo većem stepenu pozitivne stavove prema promjenama u obrazovanju. Tako je evidentno da samo 5,26% nastavnika koji ispoljavaju izrazito zadovoljstvo stanjem u školi ispoljavaju umjereno negativne stavove, a čak 60,53% tih nastavnika ispoljava pozitivne stavove prema promjenama u obrazovanju, od čega čak 28,95% intenzitetom „izrazito pozitivan". Na taj način polazna hipoteza „da će nastavnici koji ispoljavaju nezadovoljstvo u školi češće ispoljavati stavove prihvatanja i podrške promjenama u obrazovanju (jer će težiti da se promijeni stanje u kome su nezadovoljni), dok će nastavnici koji ispoljavaju veći stepen zadovoljstva postojećim stanjem u školi više ispoljavati neutralne i negativne stavove (nastojeći na taj način da zadrže stanje u kome su zadovoljni), nije potvrđena.

Nisu utvrđene statistički značajne razlike u odnosu nastavnika prema promjenama u obrazovanju s obzirom na entitetsku pripadnost, polne razlike, radno iskustvo, radnu aktivnost u školi, te godine života. Na taj se način može izvesti zaključak da u školama vlada opšta klima prema promjenama u obrazovanju u kojoj individualne razlike u obilježjima nastavnika nisu relevantni faktori koji utiču na razlike u stavovima prema promjenama u obrazovanju.

## Literatura

Charnov, D., Rutsch, C. (2001). *Utjecati na promjene*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by Step.

Golubović, Z., Kuzmanović, B. i Vasović, M. (1995). *Društveni karakter i društvene promene u svetlu nacionalnih sukoba*. Beograd: Filip Višnjić.

Grupa autora, (1983). *Istraživanje i planiranje društvenih promena i razvoja*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja.

Gojkov, G. (1995). *Kognitivni stil u didaktici*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Grin, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.

Grupa autora (1983). *Istraživanje i planiranje društvenih promena i razvoja*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja.

Gringberg, Dž., Baron, R. A. (1998). *Ponašanje u organizacijama*. Beograd: Želin.

Grubić-Nešić, L. (2005). *Razvoj ljudskih resursa ili spremnosti za promene*. Novi Sad: AB Print.

Hajder, M. (2011). *Ličnost nastavnika i promjene u obrazovanju*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.

Havelka, N. i sur. (1993). *Efekti osnovnog školovanja*. Beograd: Institut za psihologiju.

Havelka, N. (1998). Uloga nastavnika i uloga učenika u osnovnoj školi, u: *Naša osnovna škola budućnosti*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Harber, C., Meighan, R. (1989). *The Democratic School Ticknall*. Education Now Books.

Krneta, D. (1997). Društvene promjene, kriza vrijednosti i vaspitno djelovanje. *Naša škola*, 1 – 2, Banja Luka.

Krneta, D. (1998). Društvene promjene – vrijednosti – ocijalni stavovi. *Naša škola*, 1 – 2, Banja Luka.

Krneta, D. (2000). *Odnos prosvjetnih radnika prema promjenama*. Banja Luka: Republički pedagoški zavod.

Krneta, D. (2006). *Interaktivno učenje i nastava*. Banja Luka: Fakultet političkih i društvenih nauka.

Krneta, LJ. (2013). *Ličnost učenika i percepcija radne efikasnosti nastavnika*. Banja Luka: Grafid.

Lacković-Grgin, K., Propoković, A., Ćubela, V., Penezić, Z., (2004). Zbirka psihologijskih skala i upitnika, *Sveska 2*, Zadar: Sveučilište u Zadru.

Marković, Ž. D. (1999). *Globalizacija i obrazovanje*. Banja Luka: Republički pedagoški zavod.

Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?*. Zagreb: Erudita.

Nenadić, M. (1997). *Novi duh obrazovanja*. Beograd: Prosveta.

Negel, K. D. (1969). Faktorske promene, u: Grupa autora: *Teorije o društvu – Osnovi savremene sociološke teorije*. Beograd: Vuk Karadžić.

Pere-Klemeron, A. N. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ratković, M. (1997). *Obrazovanje i promene*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Vilotijević, M. (1998). Predlog promena i obrazloženja, u: *Naša osnovna škola budućnosti*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Walsh, K. B. (2000). *Stvaranje učionica u kojima dijete ima centralnu ulogu (6 – 7 godina)*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by Step.

Walsh, K. B. (2000). *Stvaranje učionica u kojima dijete ima centralnu ulogu (8, 9 i 10 godina)*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by Step.

Zarevski, P. (1997). *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastebarsko: Naklada Slap.

Zbornik radova (2000). *Procesi demokratizacije u zemljama tranzicije*. Beograd i Ruska akademija nauka, Moskva: Institut društvenih nauka.

Zbornik radova (1997). *Demokratija, vaspitanje, ličnost*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Zbornik radova (1998). *Integrativni i dezintegrativni procesi u zemljama tranzicije*. Beograd i Ruska akademija nauka: Institut društvenih nauka.

Zečić, S., Jeina Z. (2006). *Nastavnik u inkluzivnom okruženju*. Fojnica: Štamparija Fojnica.

**Muradif S. Hajder**
University of Travnik, Faculty of Education, Banja Luka
**Goran M. Aljetić**
Directorate for Inspection and Administrative Affairs of the Republic of Srpska

## TEACHER CHARACTERISTICS AND THEIR ATTITUDE TOWARD CHANGES IN EDUCATION

**Summary**

The paper interprets the results of a study examining the relation between relevant teacher characteristics and their attitudes toward current changes in education. The study was conducted on a sample of 602 teachers from primary and secondary schools in Bosnia and Herzegovina, 351 being from the Federation of Bosnia and Herzegovina and 251 from the Republic of Srpska. We analysed the links between the general teacher attitude toward changes with regard to their relevant characteristics. The initial hypothesis was that we could expect significant differences in the direction and intensity of the general attitude toward changes in education given the relevant teacher characteristics (gender, age, professional experience, work activity and satisfaction with the situation at school). To examine the general attitude toward changes in education, we borrowed the scale from a study examining education professionals' attitude toward changes in education (Krneta et al, 2009). The scale comprises 20 statements. More points on the scale indicate a more positive attitude toward changes in education and vice versa. The scale possesses satisfactory metric characteristics.

Results show that general attitudes of teachers toward changes in education follow a normal distribution, with a slightly higher percentage of teachers with positive, than those with negative attitudes. Thus, 18,10% of respondents hold negative attitudes toward changes in education, where 3,82% cultivate extremely negative attitudes, and every second respondent or 50,99% hold positive attitudes, while 14,45% among them cultivate extremely positive attitudes. Almost every third respondent (30,89%) is hesitant in his/her attitudes. We didn't find any statistically

significant differences in the direction and intensity of teacher attitudes toward changes in education between teachers working in the Republic of Srpska and those working in schools in the Federation of Bosnia and Herzegovina (Pearson Chi-square: 1.94608, df = 4, p = .745676).

**Keywords:** *Changes in education*, *teachers' attitudes.*

**Muradif Hajder**
Universität Travnik, Fakultät für Ausbildung
**Goran Aljetić**
Republikverwaltung für Inspektionsangelegenheiten, Banja Luka

## MERKMALE DER LEHRER UND IHRE EINSTELLUNGEN ZU DEN ÄNDERUNGEN IN DER AUSBILDUNG

### Zussammenfassung

In diesem Artikel werden die Forschungsergebnisse über die Relationen zwischen relevanten Merkmalen der Lehrer und ihren Einstellungen über die aktuellen Veränderungen im Ausbildungssystem interpretiert. In der Umfrage haben 602 Lehrer aus Grund- und Sekundarschulen in Bosnien und Herzegowina teilgenommen, von denen 351 aus Föderation Bosnien und Herzegowina und 251 aus Republika Srpska stammen. Man hat die Ergebnisse der Beziehung zwischen der allgemeinen Einstellung der Lehrer über die aktuellen Veränderungen im Ausbildungssystem und ihren relevanten Merkmalen analysiert. Die Autoren sind von der Hypothese ausgegangen, dass angesichts der allgemeinen wichtigen Merkmale der Lehrer erhebliche Unterschiede in der Einstellung zu den Veränderungen im Ausbildungssystem zu erwarten sind (Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, Arbeitstätigkeit und Zufriedenheit der Lehrer mit der allgemeinen Situation in der Schule). Um die allgemeinen Einstellungen über die Ausbildungsänderungen zu untersuchen, wurde eine Skala aus der Forschung über die Beziehung der Lehrer zu den Veränderungen im Ausbildungssystem (Krneta und Mitautoren, 2009) benutzt.

Die Skala enthält 20 Aussagen. Je höher die Anzahl der Punkte auf der Skala, desto positiver ist die Einstellung gegenüber Veränderungen im Ausbildungssystem und umgekehrt. Die Skala hat zufriedenstellende metrische Eigenschaften. Die gesammelten Ergebnisse zeigen, dass die allgemeine Einstellung der Lehrer gegenüber Veränderungen im Ausbildungssystem ziemlich normal verteilt, wobei der Anteil der Lehrer mit einer positiven Einstellung etwas höher ist als derer mit

negativen Einstellung. So haben 18,10% der befragten Lehrer eine negative Einstellung gegenüber Veränderungen im Ausbildungssystem, von denen 3,82% extrem negativ sind, während jeder zweite befragte Lehrer bzw. 50,99% eine positive Einstellung hat, und unter ihnen sind 14,45% äußerst positiv. Nahezu jeder dritte befragte Lehrer hat wechselhafte Einstellungen (30,89%). Keine statistisch signifikante Unterschiede wurden in Intensität der Einstellungen der Lehrer über die aktuellen Veränderungen im Ausbildungssystem festgestellt zwischen den Schulen in Republika Srpska und in Föderation Bosnien und Herzegowina (Pearson Chi-Quadrat: 1.94608, df = 4, p = .745676).

**Schlüsselwörter:** *Ausbildungsveränderungen, Umfrage über die Meinungen der Lehrer.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
*KLETT* друштво за развој образовања
Година IV • Број 3 • 2018
ISSN 2466-2801

*УДК 159.923.3.072:316.624-057.874(497.11)"2011/2016"*
*37.06:364.636(497.11)"2011/2016"*
*Оригинални научни чланак • 485–498*
*Примљен: 9. 8. 2018.*
*Прихваћен: 21. 9. 2018.*

**Branimir N. Vukčević**
Ugostiteljsko-turistička škola sa domom učenika, Vrnjačka Banja

# PROFIL ŠKOLSKOG NASILNIKA NA OSNOVU TESTA PIE-JRS

**Rezime**. U ovom radu prikazano je istraživanje u kojem je upotrebljena evidencija rada psihologa sa učenicima Ugostiteljsko-turističke škole sa domom učenika Vrnjačka Banja u periodu od školske 2011/2012. do školske 2015/2016. godine. Cilj istraživanja je bio otkriti zajedničke osobine učenika koji su bili skloni nasilju, na osnovu ispitivanja testom koji se zove Indeks emocionalnog profila, autora Plučika i Kelermana. Verzija ovog instrumenta, koja je korišćena u radu sa učenicima, objavljena je pod nazivom: Profil indeks emocija, jugoslovenska revizija i standardizacija (PIE-JRS). Hipoteza je bila da će svi učenici skloni nasilju imati sledeću kombinaciju dimenzija na testu PIE-JRS: agresiju i orijentaciju iznad 60-og, a inkorporaciju ispod 40-og percentila. Hipoteza je u skladu sa Plučikovom psihoevolucionom teorijom emocija, a postavljena je na osnovu priručnika za test PIE-JRS (autor je Petar Kostić), gde je navedeno da takva kombinacija navedenih dimenzija ukazuje na psihopatska svojstva ispitanika. Sklonost prema nasilju određena je na sledeći način: 1) učenik je najmanje jednom fizički napao drugu osobu, što je na njenom telu ostavilo vidljive tragove (modrice, ogrebotine i sl.); 2) učenik je zbog ometanja nastave udaljavan sa časova najmanje kod tri nastavnika. Pregledom evidencije psihologa, od svih učenika koji su u pomenutom periodu bili testirani testom PIE-JRS (64 učenika, od 14 do 19 godina, prosečnog uzrasta 16,2 godina, 42 muškog i 22 ženskog pola), izdvojeno je 13 učenika koji su ispunili navedene kriterijume za sklonost prema nasilju (prosečan uzrast 16,7 godina, 9 muškog i 4 ženskog pola). Svih 13 ispitanika je na testu PIE-JRS ostvarilo rezultat veći od 60-og percentila na dimenzijama agresije, orijentacije i odbacivanja; s druge strane, svi imaju ispod 40-og percentila dimenzije zaštite i istraživanja. Od tih 13 ispitanika, devetoro je imalo inkorporaciju ispod 40-og percentila, te je kod njih hipoteza potvrđena. Neki zajednički elementi interpretacije navedenih dimenzija svih 13 nasilnih učenika, a koji su dobijeni upotrebom priručnika za test PIE-JRS i o kojima se diskutuje u ovom radu, odnose se na: 1) iskustvo da se nasiljem mogu potči-

niti drugi, 2) sklonost nipodaštavanju drugih ljudi, 3) slabu samokontrolu trenutnih impulsa, 4) nedostatak dovoljne brige za svoj razvoj, 5) slabost u sferi planiranja i organizacije ponašanja.

**Ključne reči:** *nasilnik u školi*, *test PIE-JRS*, *srednja škola.*

## UVOD U PROBLEM

U istraživanjima pojava nasilja približno tri četvrtine učenika u osnovnim i srednjim školama u Srbiji saopštavaju da su bili barem jednom žrtva nekog oblika nasilja, dok u domovima učenika skoro da nema učenika koji nije bio žrtva nasilja (Popadić, 2009). Nasilje je u tim istraživanjima određeno kao svaki oblik ponašanja koje ima za posledicu stvarno ili potencijalno ugrožavanje zdravlja, razvoja i dostojanstva učenika, a ta ponašanja svrstana su u sledeće kategorije: fizičko nasilje, emocionalno nasilje, seksualno nasilje, nasilje korišćenjem informacionih tehnologija (elektronsko nasilje), zloupotreba, zanemarivanje i nemarno postupanje prema učeniku, kao i eksploatacija učenika. Danas je opšte poznato da nasilje u školama veoma štetno utiče na školsko postignuće, celokupan razvoj i zdravlje učenika. Jedan od aktuelnih prioriteta u usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika u školama Republike Srbije obuhvata sticanje znanja koja se odnose na prevenciju nasilja. Ovaj rad služi da unapredi znanja u radu prosvetnih radnika na prevenciji nasilja, jer otkriva pretpostavke o crtama ličnosti koje su zajedničke za izrazito nasilne učenike, kao i način njihovog ispitivanja.

Ovaj rad predstavlja istraživanje evidencije rada sa učenicima koji su bili izvršioci nasilja, koju je vodio psiholog u Ugostiteljsko-turističkoj školi sa domom učenika Vrnjačka Banja, u periodu od školske 2011/2012. do školske 2015/2016. godine. U radu psihologa sa učenicima je korišćen, između ostalog, standardizovani psihološki instrument koji se naziva Indeks emocionalnog profila, autori testa su Robert Plučik i Henri Kelerman (Plučik, 2006). Verzija ovog instrumenta na srpskom jeziku, koja je korišćena u radu sa učenicima, objavljena je pod zvaničnim nazivom: PIE-JRS, profil indeks emocija, jugoslovenska revizija i standardizacija (Kostić, 1997).

Centralni deo ovog rada predstavlja kvalitativna analiza psiholoških profila koji su dobijeni na testu PIE-JRS kod učenika koji su vršili različite oblike nasilja, sa najmanje jednim događajem gde su sami bili neposredni inicijatori fizičkog obračuna koji je ostavio vidljive povrede na telu žrtve. Kao i kvalitativna istraživanja „sa velikim K" (Vilig, 2006), ovo istraživanje ostvarujući svoj cilj, ujedno obuhvata pokušaj objašnjenja prošlih događaja. Stoga, nalazi ovog rada mogu poslužiti samo kao podsticaj za kreiranje drugih istraživanja koja bi

mogla imati značaj u predikciji budućih događaja. Teorijski aspekt ovog rada obuhvata uvod o testu PIE-JRS, kao i neka tumačenja mentalnih činilaca nasilničkih radnji koje provode učenici srednje škole.

U okviru psihoevolucione teorije emocija Plučik određuje osnovne emocije kao lanac događaja na mentalnom i fiziološkom planu koji nastaje kao reakcija na situacije koje imaju značaj za prilagođavanje. Plučik ukazuje da su osnovne emocije povezane sa crtama ličnosti, poremećajima ličnosti, ego-odbranama i stilovima prevladavanja (Plučik, 2006). Osnovne emocije imaju sledeće nazive: reprodukcija, inkorporacija, zaštita, orijentacija, lišenost, odbacivanje, agresija, istraživanje. Pored skala navedenih osnovnih emocija, test PIE-JRS ima i skalu bias koja ukazuje u kojoj meri je ispitanik želeo da prikaže sebe na društveno poželjan način (Kostić, 1997; Lamovec, 1997).

Reprodukcija se odnosi na reagovanje u bliskim interpersonalnim odnosima i odražava se na sve emocije sa prijatnim osnovnim tonom koje nastaju u zajedničkim aktivnostima sa drugim ljudima. Reprodukcija se reflektuje na druželjubivost, saradljivost, seksualnost, a povezana je i sa ekstraverzijom. Učestalost i stepen životnih zadovoljstava i radosti najviše zavise od reprodukcije. Preterano izražena reprodukcija na testu PIE-JRS ukazuje na preteranu društvenost ili traženje fizičke blizine ljudi, dok niska reprodukcija ukazuje na distanciranost od ljudi (Kostić, 1997; Lamovec, 1997).

Inkorporacija je povezana, između ostalog, sa prihvatanjem normi i vrednosti socio-kulturne sredine, a na bazi pređašnjih iskustava da je takvo prihvatanje prijatno i korisno. Ukazuje na poverenje koje osoba ima u odnosu sa njoj značajnim osobama. Osoba koja ima razvijenu inkorporaciju teži da ostavi povoljnu sliku o sebi u odnosu sa drugima i da bude prihvaćena u sredini u kojoj živi. Preterano razvijena inkorporacija ukazuje na lakovernost ili preveliku sugestibilnost. Osoba koja nema dovoljno razvijenu inkorporaciju nema dovoljno iskustva poverenja u odnosu sa ljudima i nehajna je prema vrednostima i konvencijama sredine u kojoj živi (Kostić, 1997; Lamovec, 1997).

Zaštita se odnosi na odnos pojedinca prema različitim oblicima ugrožavanja. Briga o vlastitom zdravlju, napretku i razvoju deo je zaštite. Osoba koja ima preterano razvijenu zaštitu često je pod tenzijom, jer mnoge neutralne draži ili situacije tumači kao moguća ugrožavanja, obično ima stečene fobije ili anksioznost, ili je u opasnosti da ih stekne; osoba koja ima preslabo razvijenu zaštitu, ne brine dovoljno o opasnostima koje vrebaju u životu, pa je sklona rizičnim ponašanjima (Kostić, 1997; Lamovec, 1997).

Orijentacija obuhvata emociju iznenađenja, povezana je sa otvorenošću za nova iskustva i samokontrolom. Osoba sa preterano izraženom orijentacijom slabo kontroliše svoje unutrašnje impulse, preterano teži novom iskustvu i ne obazire se na moral i socijalne norme, ne voli planiranje i jasno strukturirane

situacije. Individua sa preslabo izraženom orijentacijom je osoba koja teško menja svoje životne rutine, nedostaje joj spontanost, prilagodljivost i prihvatanje novina (Kostić, 1997; Lamovec, 1997).

Lišenost obuhvata individuina tumačenja različitih situacija u kojima uočava da je uskraćena za nešto vredno što imaju drugi ljudi, ili da je imala pa izgubila nešto što smatra značajnim, kao i slične ideje; ove ideje prate emocije tuge, uskraćenosti, krhko samopoštovanje i negativna raspoloženja. Osobe sa izrazitom lišenošću su očajne jer doživljavaju velike lične gubitke ili uskraćenost; osobe sa niskom lišenošću su veoma samozadovoljne, imaju visoko mišljenje o sebi, pretežno nastoje da veoma udovoljavaju sebi, pa tako obično veruju da imaju „više od života" nego što to imaju drugi (Kostić, 1997; Lamovec, 1997).

Odbacivanje ukazuje koliko je osoba sklona kritikovanju drugih ljudi, njihovih osobina, akcija ili njihovih ideja. Odbacivanje obuhvata iskustva nepoverenja u bliskim međuljudskim odnosima; obuhvata sumnjičavost koja se razvila u prošlosti osobe, zahvaljujući tome što je osoba prihvatala nešto kao svoje lično, a dato od strane značajnih osoba, što joj veoma nije prijalo ili joj je naškodilo. Odbacivanje obuhvata gađenje, nipodaštavanje i slična osećanja. Osoba sa izrazitim odbacivanjem je preterano kritična prema drugima, a vrlo malo prema sebi; tvrdoglava je i sklona je preuranjenom odbacivanju ideja drugih ljudi. Osoba koja ima preterano nisko odbacivanje je osoba koja je uglavnom opažena kao neodlučna, nesamostalna, sugestibilna i povodljiva (Kostić, 1997; Lamovec, 1997).

Agresija ukazuje na to kakvo je reagovanje pojedinca u stanju frustracije i kako on kontroliše svoj bes. Agresija se odnosi na kvalitet i stepen ofanzivnosti pojedinca u realizaciji svojih ciljeva i potreba. Osoba sa preterano izraženom agresijom je sklona da u situacijama frustracije reaguje društveno nepoželjno: destruktivnim napadom na prepreku, sklona je svađi i pražnjenju negativne energije bez obzira na društvene norme. Osoba sa veoma slabo razvijenom agresijom je bez pravog elana u ostvarivanju svojih želja i namera, ne brani se adekvatno kada zatreba, neretko je pasivna kad treba da deluje odlučno, drugima deluje „mlako" ili „beživotno" (Kostić, 1997; Lamovec, 1997).

Istraživanje se odnosi na ponašanja kojima osoba prikuplja i obrađuje informacije iz sredine, koje potom koristi u organizaciji svog mišljenja i ponašanja. Svrha ove dimenzije je predviđanje ishoda kako vlastitih postupaka, tako i dešavanja u sredini koja ne zavisi od individue. Istraživanje se reflektuje na savesnost, ambicioznost i samokontrolu. Obuhvata očekivanje i radoznalost. Osoba sa previše izraženom dimenzijom istraživanja je osoba koja preveliku energiju ulaže na planiranje, preterano je pedantna ili sklona nepotrebnom detaljisanju, što sve skupa smanjuje kapacitet za delanje. Osoba koja ima slabo izraženo istraživanje je dezorganizovana u mišljenju i ponašanju, ne stvara planove i dalekosežne ciljeve, živi „od danas do sutra" (Kostić, 1997; Lamovec, 1997).

Opravdano je pretpostaviti da je nasilje koje učenici vrše povezano sa njihovim izraženim dimenzijama orijentacije i agresije, na osnovu informacija o testu PIE-JRS, kako je dato u priručniku ovog testa (Kostić, 1997). Pored toga, iz iscrpnog prikaza različitih objašnjenja pojava nasilja koje čine učenici u školi koje prikazuje Popadić u knjizi *Nasilje u školama* (Popadić, 2009), mogu se ekstrahovati neke opšte osobine koje bi mogle činiti sklonost pojedinca prema nasilju, a to su: visoko izražena agresivnost uz slabo razvijenu empatiju i nedostatak obzira prema socijalnim normama prilikom ostvarivanja vlastitih potreba ili ciljeva.

Nije pronađeno metodološki slično istraživanje poput ovakvog planiranog u ovom radu, tj. neko u kojem je korišćen test PIE-JRS radi utvrđivanja zajedničkih odlika profila učenika – nasilnika u srednjoj školi, a sa kojim bi uporedili rezultate ovog istraživanja. Zbog važnosti problema i dobijenih podataka za teoriju i praksu psihologa koji se bave nasiljem u srednjim školama, važno je prikazati nalaze dobijene ovim istraživanjem.

## METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Problem ovog istraživanja se može iskazati pitanjem: da li su postojale zajedničke karakteristike ličnosti učenika – nasilnika u navedenoj školi, na osnovu testa PIE-JRS? Cilj istraživanja bio je uočavanje zajedničkih karakteristika profila na testu PIE-JRS kod učenika koji su bili skloni nasilju, a koji se nalaze u navedenoj evidenciji psihologa.

U ovom istraživanju ne postoje varijable kao u istraživanjima sa kvantitativnom metodologijom. Umesto toga, definišu se pojave čije se postojanje i veza registruju objektivnim postupkom koji takođe tek treba biti definisan u ovom odeljku. Pojava od koje se počinje, kojoj se daje naziv *sklonost prema nasilju*, utvrđena je na osnovu razgovora sa učenicima koji su izvršili nasilje. Sklonost prema nasilju zasniva se na sledećim informacijama koje se nalaze u evidenciji saradnje psihologa sa učenicima: 1) postoje podaci da je učenik osoba koja je neposredno inicirala napad na drugu osobu (sa ili bez prethodnog plana, sa ili bez oružja – npr. nožem, drvenom ili metalnom palicom, metalnim „bokserom" i sl., ili u grupi napadača ili samostalno), kao i da je taj napad doveo do nekih od spolja vidljivih povreda kod napadnute osobe, kao što su spoljašnja krvarenja (npr. iz nosa), masnice, ogrebotine, itd.; 2) učenik je udaljavan sa časova redovne nastave zbog nedisciplina najmanje kod tri nastavnika (poslat je kod direktora, pomoćnika direktora, u pedagoško-psihološku službu i sl.). Radi se o ometanjima toka časa kao što su na primer: neobaziranje na opomene nastavnika da ne razgovara glasno sa drugim učenikom, da ne koristi mobilni telefon na času,

svađanje sa nastavnikom tako što brani vlastite ili tuđe postupke na času koji predstavljaju kršenje obaveza učenika. Sam broj udaljavanja sa časova je uzet na osnovu slobodnog uverenja da veći broj nastavnika sa kojima jedan učenik ima sukobe, više govori o unutrašnjoj sklonosti učenika da bude nasilan nego o nasilnosti nastavnika sa kojima se sukobljavao.

Druga pojava odnosi se na podatke dobijene ispitivanjem učenika testom PIE-JRS na dobrovoljnoj osnovi u svrhe saradnje sa psihologom. Izraženost dimenzija (osnovnih emocija) koje meri PIE-JRS je data u percentilnim skorovima. Skorovi od 40 do 60 percentila predstavljaju interval srednjih vrednosti, tj. 40-i i 60-i percentil su donja i gornja granica srednjih vrednosti. Hipoteza je bila da će učenici koji su skloni nasilju imati dimenzije orijentacije i agresije iznad središnjih vrednosti, tj. iznad 60-og percentila, a inkorporaciju nižu od 40-og percentila. Hipoteza je u skladu sa psihoevolucionom teorijom emocija koju je dao Plučik (Plučik, 2006), a postavljena je na osnovu podataka o načinu interpretacije rezultata koji je dat u *Priručniku za test PIE-JRS* (Kostić, 1997), gde je navedeno da ovakva kombinacija navedenih dimenzija ukazuje na psihopatska svojstva ispitanika.

Stepen izraženosti dimenzija koje su dobijene na testu PIE-JRS razvrstan je u ovom radu u tri kategorije: 1) osobina je „ispod sredine", što znači ispod 40-og percentila; 2) osobina je „u okviru sredine", što znači u okviru vrednosti od 40-og do 60-og percentila; 3) osobina je „iznad sredine", što znači iznad 60-og percentila. Istraživač potom kod ispitanika sklonih nasilju pregleda u koju navedenu kategoriju spadaju njihove osobine, registruje da li ima identičnih kategorija za iste dimenzije PIE-JRS kod svih ispitanika sklonih nasilju i ukoliko postoje, to je pojava pod nazivom „preklapanje". Postoje tri moguće vrste preklapanja: preklapaju se dimenzije u kategoriji „iznad sredine" i tada se koristi oznaka plus (+), preklapaju se dimenzije u kategoriji „u okviru sredine" i tada se koristi oznaka zvezdica (*), preklapaju se u kategoriji „ispod sredine" i tada se koristi oznaka minus (–). Bilo koje od ova tri preklapanja može imati jednu od sledeće dve vrednosti: „ima" ili „nema", tj. ili postoji ili ne postoji i tada se koristi oznaka kosa crta „ / " (videti Tabelu 1).

Najpre je pregledana evidencija saradnje sa svim učenicima koji su testirani testom PIE-JRS u periodu od školske 2011/2012. do školske 2015/2016. godine. Ukupno je bilo 64 učenika koji su testirani testom PIE-JRS, starosti od 14 do 19 godina, prosečnog uzrasta 16,2 godina, 42 muškog i 22 ženskog pola. Među njima pronađeno je 13 učenika koji zadovoljavaju definisani kriterijum sklonosti prema nasilju i oni čine uzorak ovog istraživanja. Oni su imali od 15 do 18 godina (prosečan uzrast 16,7 godina), 9 momaka i 4 devojke. S obzirom da je izdvajanje uzorka već bio početak istraživanja, uzorak se vidi iz Tabele 1. u sledećem odeljku (rezultati).

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U Tabeli 1. dati su neophodni podaci iz evidencije rada sa učenicima koji zadovoljavaju kriterijum definisan kao upadljiva sklonost prema nasilju, kako je opisano u prethodnom odeljku.

Tabela 1. *Podaci o učenicima koji su pokazali sklonost prema nasilju*

| Red. broj | godina rođenja, razred (r.) i pol | datum testiranja | INK | ZAŠ | ORI | LIŠ | ODB | AGR | IST | REP | BI-AS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | 1995, II r., ženski | 25. 4. 2012. | 47 | 5 | 81 | 33 | 94 | 98 | 11 | 58 | 67 |
| 2. | 1994, III r., muški | 23. 2. 2012. | 16 | 11 | 95 | 60 | 90 | 93 | 6 | 23 | 21 |
| 3. | 1997, II r., ženski | 8. 11. 2013. | 16 | 0 | 95 | 46 | 99 | 99 | 9 | 27 | 29 |
| 4. | 1997, I r., muški | 3. 2. 2014. | 43 | 34 | 73 | 51 | 74 | 76 | 17 | 32 | 37 |
| 5. | 1998, II r., muški | 28. 3. 2014 | 12 | 3 | 92 | 51 | 92 | 95 | 6 | 16 | 16 |
| 6. | 1995, IV r., ženski | 31. 3. 2014. | 83 | 31 | 78 | 8 | 75 | 71 | 10 | 38 | 33 |
| 7. | 1997, IV r., muški | 26. 2. 2014. | 47 | 19 | 84 | 51 | 70 | 66 | 15 | 55 | 60 |
| 8. | 1998, III r., muški | 26. 3. 2014. | 26 | 11 | 92 | 26 | 99 | 92 | 6 | 32 | 32 |
| 9. | 1999, I r., muški | 03. 12. 2014. | 1 | 0 | 87 | 95 | 99 | 99 | 6 | 1 | 1 |
| 10. | 1998, II r., muški | 03. 10. 2014. | 34 | 30 | 73 | 55 | 74 | 77 | 25 | 40 | 37 |
| 11. | 1998, IV r., ženski | 04. 5. 2016. | 83 | 19 | 72 | 13 | 75 | 67 | 21 | 93 | 55 |
| 12. | 2000, I r., muški | 27. 5. 2016. | 26 | 5 | 90 | 51 | 84 | 82 | 6 | 55 | 49 |
| 13. | 1998, IV r., muški | 22. 4. 2016. | 28 | 1 | 78 | 74 | 79 | 84 | 7 | 21 | 18 |
| | Vrednost preklapanja | | nema | ima | ima | nema | ima | ima | ima | nema | / |
| | Vrsta preklapanja | | / | – | + | / | + | + | – | / | / |

Legenda: INK – inkorporacija; ZAŠ – zaštita; ORI – orijentacija; LIŠ – lišenost; ODB – odbacivanje; AGR – agresija; IST – istraživanje; REP – reprodukcija.

U Tabeli 1. vidimo da postoji 5 dimenzija čije se kategorije preklapaju kako je definisano u odeljku metod. Zaštita i istraživanje su kod svih u kategoriji „ispod sredine", odbacivanje, orijentacija i agresija su dimenzije koje su kod svih u kategoriji „iznad sredine". Kod preostale tri dimenzije – inkorporacije, lišenosti i reprodukcije nema preklapanja. Dakle, uočena je izvesna zajednička struktura kategorija na osnovu 5 navedenih dimenzija PIE-JRS kod svakog ispitanika i koja daje bitnu sličnost njihovim PIE-JRS profilima.

## DISKUSIJA I ZAKLJUČCI

Kako je rečeno, u evidenciji saradnje psihologa sa učenicima u periodu od školske 2011/2012. do 2015/2016. godine, pronađeno je 13 učenika koji su najmanje jednom naneli vidljive povrede u fizičkom napadu na drugu osobu, a koji su imali i iskustva udaljavanja sa časova redovne nastave najmanje kod tri nastavnika. Nalazi ukazuju da su ti učenici, skloni nasilju, imali i sledeće zajedničke osobine profila na osnovu interpretacije njihovih rezultata upotrebom Priručnika za test PIE-JRS (Kostić, 1997; Lamovec, 1997):

1) agresija iznad 60-tog percentila: veoma su ofanzivno nastojali da izvrše ono što su naumili, bili su energični u postupcima i odlučni u odbrani svojih postupaka ili prava; u stanju frustracije bili su skloniji napadu na prepreku više nego većina drugih mladih osoba; u prošlosti stekli su iskustvo da se nasiljem može menjati svet; pored toga, skloniji su bili i pomeranju kao mehanizmu odbrane više nego većina drugih osoba njihovog pola i uzrasta;

2) orijentacija iznad 60-og percentila: u odnosu na većinu drugih adolescenata slabije su kontrolisali svoje trenutne impulse, emocije ili potrebe, imali manje obzira prema socijalnim normama i pojačano su težili novom iskustvu kao vrednosti samoj po sebi; u toku socijalizacije stekli su iskustvo da se isplati nesputano ispoljavanje potreba i emocija bez obzira na socijalne norme i potrebe drugih ljudi; skloniji su bili regresiji kao mehanizmu odbrane više nego većina drugih osoba njihovog pola i uzrasta;

3) odbacivanje iznad 60-og percentila: više nego drugi adolescenti skloniji su bili nipodaštavanju, omalovažavanju drugih ljudi i kritizerstvu, tvrdoglavosti, sumnjičavosti i emocijama gađenja i prezira; vrlo teško su prihvatali ili suviše lako odbacivali tuđe sugestije i ideje; u prošlosti imali su iskustva nepoverenja u odnosima sa bliskim osobama; skloniji su bili projekciji kao mehanizmu odbrane više nego većina drugih osoba njihovog pola i uzrasta;

4) istraživanje ispod 40-og percentila: u odnosu na većinu adolescenata slabije su bili organizovani u mišljenju i ponašanju na osnovu realnosti, jer su informacije slabije uzimali iz sredine nego drugi ili ih pak nisu koristili za stvaranje dugoročnih ciljeva i planova, živeli su „od danas do sutra"; u odnosu na

većinu adolescenata imali su slabiji uvid u sebe i svoju situaciju; njihova socijalizacija nije dovoljno podrazumevala ulaganje napora „na duge staze"; manje su bili skloni intelektualizaciji kao mehanizmu odbrane nego većina drugih osoba njihovog pola i uzrasta;

5) zaštita ispod 40-og percentila: u odnosu na većinu adolescenata imali su manje brige ili nehajnost za vlastito zdravlje, napredovanje i razvoj, više nego drugi učenici su skloniji bili sukobima sa drugima i rizičnim ponašanjima (zloupotreba psihoaktivnih supstanci, krađe, seks bez zaštite, itd.); od strane značajnih osoba imali su manje adekvatnog staranja za napredovanje i zdravlje nego što je slučaj kod većine adolescenata; manje nego većina drugih osoba njihovog pola i uzrasta bili su skloni sticanju strahova i represiji kao mehanizmu odbrane.

Nalazi ukazuju da dimenzije reprodukcije, inkorporacije i lišenosti nisu imale presudnog značaja za sklonost nasilju kod navedenih ispitanika.

Hipoteza da će kod svih ispitanika inkorporacija biti manja od intervala središnjih vrednosti nije potvrđena. Prema *Priručniku za test PIE-JRS* (Kostić, 1997) nalaz sugeriše da ispitanici sa rednim brojem 1, 4, 6 i 11 (videti u Tabeli 1, inkorporacija im je iznad 40-og percentila), imaju neka iskustva sa bliskim osobama koja obuhvataju poverenje i empatiju, zbog kojih vode računa o socijalno poželjnim vrednostima i normama ponašanja, ali se u trenutku navale unutrašnjih impulsa ili tokom perioda odigravanja (acting-out) razdvajaju od tih vrednosti na mentalnom planu. Kod ostalih ispitanika inkorporacija je manja od 40-og percentila, što kako se navodi u *Priručniku za test PIE-JRS* (Kostić, 1997), zajedno sa agresijom i orijentacijom iznad 60-og percentila, ukazuje na psihopatska svojstva ispitanika. Pomenuti ispitanici pod rednim brojem 1, 6 i 11 su ženskog pola, što ukazuje da su te nasilne učenice bile bez jasno vidljivih psihopatskih svojstava, dok su muški ispitanici pretežno bili osobe sa očigledno psihopatskim svojstvima, ili osobe sa poremećajem ponašanja u adolescenciji. Kada je razlika između odbacivanja i istraživanja veća od 35 percentila, uz zaštitu ispod 40-og percentila, prema informacijama iz *Priručnika za test PIE-JRS* (Kostić, 1997), osoba nije sposobna za bliskost i pripadanje u intimnim vezama sa seksualnom komponentom, tako da je sklona promiskuitetu. Na osnovu podataka iz Tabele 1, svi ispitanici su imali ovo svojstvo.

Pojava da je odbacivanje iznad intervala središnjih vrednosti baš kod svakog ispitanika nije očekivana. Nalaz prema Priručniku za test PIE-JRS (Kostić, 1997, Lamovec, 1997), ukazuje da su ispitanici imali visoko mišljenje o sebi u odnosu na druge ljude; nasilje koje su vršili imalo je i mentalni činilac u obezvređivanju drugih, kao i u nesvesnom pripisivanju sopstvenih negativnih osobina, motiva i emocija drugim osobama. Ovo je najverovatnije u neposrednom kontaktu sa žrtvom imalo za posledicu stvarno neprijatno reagovanje žrtve (prirodna reakcija), što bi ispitanici opazili kod žrtava i to shvatili kao dokaz za

negativne namere ili emocije usmerene prema sebi. Zbog toga su, potom, reagovali daljom agresijom prema žrtvi, što se inače uklapa u mehanizam projektivne identifikacije.

Postojanje visoko izraženog odbacivanja u kombinaciji sa visokom agresijom govori u prilog da je postojala težnja ispitanika da se nasilnim postupcima kontrolišu drugi, tj. osobe koje su postale žrtve njihovog nasilja, što je u skladu sa psihoevolucionom teorijom emocija (Plučik, 2006). U skladu sa ovom teorijom, navedena struktura od 5 osnovnih emocija je najverovatnije stečena u socijalnoj sredini odrastanja nasilnika, gde su, između ostalog, ispitanici naučili da i u neutralnim situacijama vide ugrožavanje ili anticipiraju buduću frustraciju, potom da na osnovu znakova ugrožavanja ili frustracije osećaju doživljaj vlastite tenzije; a tu tenziju su transformisali u ljutnju i reakciju napada na opaženi izvor ugrožavanja. Ovo je ujedno u skladu sa nekim objašnjenjima nasilja koja navodi Popadić, gde nasilje ima instrumentalnu vrednost, kada je nasilnik tokom svoje socijalizacije naučio da procenjuje u kojim momentima su nasilni postupci adekvatno sredstvo da se dođe do zadovoljenja neke svoje potrebe ili do razrešenja tenzije, pa ih tako i primenjuje (Popadić, 2009).

Na osnovu psihoevolucione teorije autora Plučika, osnovne emocije se transformišu u crte ličnosti onda kada efekat njihovog postojanja dovodi do psihološke dobiti, ili kada se lanac doživljavanja i ponašanja koji čini emociju pretvori u instrument za postizanje adaptacije (Plučik 2006). Stoga, može se opravdano pretpostaviti da je svim ispitanicima bilo zajedničko i takvo prilagođavanje sredini, verovatno porodičnom, vršnjačkom i drugom okruženju, koje je obuhvatalo sledeće stavke:

1) delovanje sredine je favorizovalo agresivnost kao instrument za postizanje ciljeva, nasilje kao instrument za menjanje i ljudi i socijalnih pravila, uz to, reakciju napada na druge ljude kao opšte sredstvo redukcije vlastitih neprijatnih stanja (teza o razvoju visoke agresije);

2) živeći u sredini odrastanja naučili su da se potrebe mogu jedino zadovoljiti u celosti odmah, da drugi ljudi i moralna načela manje ili više sputavaju zadovoljenje vlastitih potreba, pri tome su kod većine nasilnika ljudi mentalno reprezentovani više kao fizički objekti, a ne kao bića sa vlastitim osećanjima (teza o razvoju visoke orijentacije);

3) naučili su da vlastito samopoštovanje uzdižu ili brane omalovažavanjem drugih ljudi i njihovih ideja, kao i da je nepopustljivost u vlastitim stavovima i mišljenjima značajnija za regulaciju vlastitih potreba od njihove usklađenosti sa realnošću (teza o razvoju visokog odbacivanja),

4) živeći u sredini odrastanja, naučili su da nemaju koristi od stvaranja dugoročnih ciljeva i planiranja, naučili su da informacije iz sredine organizuju u svrhe regulacije trenutnih potreba, a da im potrebe budu pretežno povezane sa biološkim funkcionisanjem i čulnom osetljivošću, kao i da izbegavaju samopo-

smatranje pređašnjih iskustava i vlastitih osobina (teza o razvoju niskog istraživanja);

5) odrastanje u sredini potkrepljivalo je nedostatak brige prema vlastitom zdravlju i razvoju, tako što je upravo taj nedostatak u nekim okolnostima vodio ka prijatnim stanjima (teza o razvoju niske zaštite).

Teški oblici nasilja koje su činili ispitanici ovog istraživanja, kako se na osnovu nalaza ovog istraživanja može zaključiti, bili su značajnim delom zasnovani na odlikama njihovih ličnosti. Ličnosni činilac nasilja koji je bio zajednički ispitanicima, bio je obrazac sledećih osobina: izražena agresivnost u funkciji instrumenta za realizaciju želja i potreba, slaba kontrola trenutnih potreba i impulsa, sklonost ka nipodaštavanju drugih ljudi i društvenih pravila, nehajnost prema vlastitom zdravlju i razvoju, kao i slaba mentalna organizovanost u pogledu dugoročnih, ličnih ciljeva. Na planu nesvesnih mehanizama odbrane, nasilni učenici su imali veoma izraženu projekciju, pomeranje i regresiju, a ispodprosečno funkcionisanje potiskivanja i intelektualizacije. Projekcija kao mehanizam odbrane podrazumeva nesvesno pripisivanje vlastitih misli, osećanja i želja drugim osobama. Pomeranje kao mehanizam odbrane osobe podrazumeva nesvesno preusmeravanje afekata prema ljudima ili pojavama na osnovu kojeg postoji neki pozitivan ishod za tu osobu. Regresija podrazumeva da se u situacijama frustracije osoba ponaša nezrelo, što obuhvata nedostatak obzira prema socijalnim normama u ispoljavanju želja i namera. Potiskivanje obuhvata nesvesno eliminisanje mogućnosti da se u svesti osobe pojavljuju sadržaji koji omalovažavaju osobu, usled postojanja dovoljno jake moralne svesti te osobe. Intelektualizacija obuhvata preusmeravanje pažnje sa jakih emocija na spoljašnje uslove i posledice ponašanja (Plučik, 2006). Glavna uloga kombinacije nesvesnih odbrana navedenih učenika, gde su projekcija, pomeranje i regresija izraženi veoma iznad proseka, a potiskivanje i intelektualizacija sniženi veoma ispod proseka, nije bila zaštita od anksioznosti koja potiče iz sukoba pounutrenih moralnih načela (kao aspekta super-ega) i svesnosti da se ponašaju na socijalno nepoželjan način, već je uloga njihovih nesvesnih odbrana bila da dožive sebe kao bića koja uspešno ostvaruju svoje potrebe i da tako očuvaju visoko samopoštovanje. Tokom procesa socijalizacije nisu razvili takvu moralnu svest koja bi ih inhibirala da na socijalno neprihvatljiv način realizuju vlastite potrebe.

S obzirom da su oblici nasilja interakcija ličnosnih karakteristika aktera nasilnih događaja (nasilnika, žrtava, posmatrača, itd.) i konkretnih okolnosti u kojima se nasilje odigravalo, nalazi ovog istraživanja osvetljuju samo činioce nasilja koji proizilaze iz ličnosti nasilnih učenika, i to samo onih činilaca koji su uočeni na osnovu ispitivanja testom PIE-JRS, što je bitno ograničenje ovog istraživanja i kada je cilj ograničen na objašnjenje postupaka navedenih učenika, što je i bio.

Nalazi ovog rada ne mogu biti korišćeni za izvođenje generalnih tvrdnji o mentalnoj prirodi nasilnih učenika u srednjim školama, jer ovaj rad skromnog obima za to nije ni predviđen. Nalazi mogu poslužiti kao smernice i podsticaj za kreiranje istraživanja sa kvantitativnom metodologijom u kojima bi se mogle kod učenika ispitivati navedene osobine u prediktivne svrhe, u smislu rešavanja problema predviđanja nasilja na osnovu psihološkog profila i kreiranja postupaka prevencije.

## Literatura

Kostić, P. (1997). *Priručnik PIE-JRS, profil indeks emocija. Jugoslovenska revizija i standardizacija*. Beograd: Društvo psihologa Srbije, Centar za primenjenu psihologiju.

Lamovec, T. (1997). *Emocije i odbrambeni mehanizmi, teorijska dopuna za priručnik PIE-JRS* (prevela i priredila Ljiljana Trlaja). Beograd: Društvo psihologa Srbije, Centar za primenjenu psihologiju.

Plučik, R. (2006). *Emocije u psihoterapijskoj praksi, kliničke implikacije teorije afekta*. Beograd: Društvo psihologa Srbije, Centar za primenjenu psihologiju

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju.

Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.

**Branimir N. Vukčević**
Secondary School of Culinary Arts and Tourism with Dormitory, Vrnjačka Banja

## PROFILE OF A SCHOOL BULLY BASED ON THE EPI-YRS TEST

### Summary

This paper presents a survey that utilised the records of a school psychologist's interviews with students of the Secondary School of Culinary Arts and Tourism with Dormitory in Vrnjačka Banja, in the period between school year 2011/2012 and 2015/2016. The aim of the study was to identify common traits of students with inclination toward violence, based on the results of the Emotional Profile Index test, proposed by Plutchik and Kellerman. A version of this instrument that was used for interviewing students was published under the title: Emotional Profile Index, Yugoslav Revision and Standardisation (EPI-YRS). The hypothesis was that all students prone to violence would have the following dimension combination on the EPI-YRS test: aggression and orientation over the 60th, and

incorporation under the 40th percentile. The hypothesis is in line with the Plutchik's psychoevolutionary theory of emotion, and is defined based on the EPI-YRS manual (written by Petar Kostić), which states that such combination of specified dimensions indicates psychopathic traits of a respondent. Inclination toward violence is defined as follows: 1) student physically attacked another person at least once, which left visible traces on their body (scratch marks, bruises, etc.); 2) student was removed from the class by at least three different teachers due to class disruption. By reviewing the psychologist's records, out of the total number of students that were tested in that period using the EPI-YRS test (64 students in total ranging from 14 to 19 years, average age of 16,2 years, 42 boys and 22 girls), we picked 13 students that matched all the specified criteria for violent tendencies (average age of 16,7 years, 9 boys and 4 girls). All 13 respondents achieved a score above the 60th percentile on the EPI-YRS test in the following dimensions – aggression, orientation and exploration; on the other hand, all scored below the 40th percentile in the protection and exploration dimensions. Out of the 13 respondents, nine scored below the 40th percentile in incorporation, which confirms the hypothesis. Some common elements in the interpretation of the aforementioned dimensions of all 13 violent students, obtained through the use of the EPI-YRS test manual refer to: 1) experience that violence helps them subjugate others; 2) tendency toward belittling other people; 3) poor self-control over immediate impulses; 4) lack of care for one's own development; 5) weakness in planning and organisation of behaviour.

**Keywords:** *school bully*, *EPI-YRS test*, *secondary school*.

**Branimir N. Vukčević**
Sekundarschule für Gastgewerbe und Tourismus mit Internat, Vrnjačka Banja

## SCHULBULLYPROFIL NACH PIE-JRS TEST

### Zusammenfassung

In diesem Artikel ist eine Forschung dargestellt, für die die Aufzeichnungen der Arbeit des Schulpsychologen mit den Schülern der Sekundarschule für Gastgewerbe und Tourismus mit Internat in Vrnjačka Banja vom Schuljahr 2011/2012 bis zum 2015/2016 benutzt wurden. Das Ziel der Forschung war es, anhand eines Testes mit dem Namen The Emotions Profile Index die gemeinsamen Merkmale von gewalttätigen Schülern zu entdecken. Die Autoren dieses Testes sind R. Plutchik und H. Kellerman. Die Version dieses Instrumentes, die bei der Arbeit mit den Schülern verwendet wurde, wurde unter dem Titel: „Profil indeks emocija,

jugoslovenska revizija i standardizacija" (PIE-JRS) veröffentlicht. Die Hypothese war, dass alle gewalttätigen Schüler dazu neigen würden, die nächste Kombination von Dimensionen im PIE-JRS-Test zu haben: Aggressivität und Orientierung über 60 Prozent und Einarbeitung unter 40 Prozent. Die Hypothese entspricht der psychoemotionalen Emotionstheorie von Plutchik und basiert auf dem PIE-JRS-Testhandbuch (Autor Petar Kostić), in dem angegeben wird, dass eine solche Kombination der Dimensionen sie psychopathischen Eigenschaften der Befragten aufzeigt. Die Tendenz zur Gewalt wurde wie folgt bestimmt: 1) Der Schüler hat mindestens einmal eine andere Person körperlich angegriffen und sichtbare Spuren auf ihrem Körper hinterlassen (Prellungen, Kratzer usw.); 2) Der Schüler wurde von mindestens drei Lehrern wegen der Ablenkung des Unterrichts bestraft. Bei der Untersuchung der Aufzeichnungen von Psychologen wurden von allen Schülern, die mit dem PIE-JRS-Test getestet wurden (64 Schüler, 14 bis 19, durchschnittlich 16,2 Jahre alt, 42 männlich und 22 weiblich), 13 Schüler ausgesondert, die die obergenannten Kriterien für die Neigung zur Gewalt hatten (durchschnittlich 16,7 Jahre alt, 9 männlich und 4 weiblich). Alle 13 Schüler hatten im PIE-JRS-Test mehr als 60 Prozent in der Dimensionen für Aggressivität, Orientation und Ablehnung; auf der anderen Seite hatten sie alle unter 40 Prozent in der Dimensionen für Schutz und Forschung. Einige gemeinsame Elemente der Interpretation der angegebenen Dimensionen aller 13 gewalttätigen Schüler, die durch Verwendung des PIE-JRS-Testhandbuchs erlangt und in diesem Artikel erörtert werden, beziehen sich auf: 1) Die Erfahrung, dass man mit Gewalt die anderen untersetzen kann; 2) Die Tendenz, andere Menschen zu verkleinern; 3) Die schwache Selbstkontrolle momentaner Impulse; 4) Mangelnde Sorgfalt für eigene Entwicklung; 5) Die Schwäche im Bereich der Planung und Organisation des Verhaltens.

**Schlüsselwörter:** *Schulbully*, *PIE-JRS-Test*, *Sekundarschule*.

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 3 • 2018
ISSN 2466-2801

*УДК 371.3::821.163.41*
*Прегледни чланак • 499–512*
*Примљен: 13. 8. 2018.*
*Прихваћен: 14. 9. 2018.*

**Јована М. Вељовић**
Крагујевац

# ЗАВИЧАЈНА КЊИЖЕВНОСТ У САВРЕМЕНОМ КЊИЖЕВНОМ ОБРАЗОВАЊУ (МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП)

**Резиме:** Предмет испитивања у овом раду јесу резултати досадашњих истраживања наставе *завичајне културе*. У складу са потребама савременог друштва да с једне стране развија мултикултуралност, а с друге да код појединаца изграђује свест о сопственом идентитету, неопходно је да се образовање унапређује у оба поменута смера. Циљ овог рада јесте: 1) да се испита која се достигнућа досадашњих истраживања могу применити као полазиште за креирање методичког приступа *завичајној културној баштини* у настави матерњег језика и књижевности; 2) да се, у складу са смерницама проистеклим из досадашњих истраживања, предложи методичка концепција *завичајне књижевности* у средњој школи. Корпус на коме смо спровели истраживање представља методичка литература о настави завичајне књижевности, као и литература која се односи на улогу школе у очувању завичајне баштине. При истраживању корпуса примењивали смо методу анализе садржаја и дескриптивну методу. Истраживање је показало да досадашња литература даје смернице за осмишљавање методичког приступа *завичајној културној баштини* у оквиру различитих наставних предмета (матерњи језик, историја, географија, ликовна култура, музичка култура). За наставу матерњег језика посебно је значајно што је, осим проблема учења нормативне граматике у дијалекатској средини, пажњу досадашњих аутора привукла *дијалекатска књижевност*. То је допринело да се код наставника и ученика отклони негативан став о дијалекту и да се изграђује позитиван став према завичајном говору другачијем од стандардног језика.

**Кључне речи:** *дијалекат*, *дијалекатска књижевност*, *завичај*, *завичајна књижевност*, *настава матерњег језика*.

## УВОД

Предмет испитивања у овом раду јесу резултати досадашњих истраживања *наставе завичајне културе* изнети у сербокроатистичкој литератури посвећеној матерњем језику и књижевности. Проблем који је покренуо наше истраживање произилази из непостојања теоријски утемељене методичке концепције наставе *завичајне културне баштине* у оквиру језичког и књижевног образовања. У складу са потребама савременог друштва да с једне стране развија мултикултуралност, а с друге да код појединаца изграђује свест о сопственом идентитету, неопходно је да се образовање унапређује у оба поменута смера. Циљ овог рада јесте: 1) да се испита која се достигнућа досадашњих истраживања завичајне наставе могу применити као полазиште за креирање методичког приступа *завичајној културној баштини* у настави матерњег језика и књижевности; 2) да се, у складу са смерницама проистеклим из досадашњих истраживања, предложи методичка концепција завичајне књижевности у средњој школи.

Корпус на коме спроводимо истраживање представља сербокроатистичка методичка литература о настави завичајне књижевности, као и литература која се односи на улогу школе у очувању завичајне баштине. При истраживању корпуса примењујемо методу анализе садржаја и дескриптивну методу.

Аутори су претходних деценија посвећивали пажњу првенствено основној школи, посебно у области наставе почетног описмењавања, када ученици постепено овладавају нормативном граматиком, при чему се уважава њихово језичко осећање базирано на завичајном говору (Николић, 1998: 74; Peruško, 1971: 259; Težak, 1980: 153). Очекивано је да ће аутори новије генерације формирати приступ завичајној култури заснован на савременом поимању појмова глобализације и идентитета.

Будући да је *принцип завичајности* један од традиционалних наставних принципа коме се и у првој половини двадесетог века посвећивала пажња, од шездесетих година двадесетог века јављају се научни и стручни радови у којима већ постоји изграђена концепција наставе завичајне културе. То је омогућило да се у наредним деценијама појаве уџбеници (првенствено за основну школу) намењени наставним садржајима из завичајне историје, географије и уметности. Због обима корпуса, овом приликом разматрамо део корпуса, а то су радови који ће нам омогућити да предложимо методичку концепцију *завичајне књижевности* у средњој школи.

## ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

У сербокроатистици основе методичког приступа завичајној култури поставио је шездесетих година двадесетог века Тоне Перушко са сарадницима у *Књизи о Истри* (Peruško i sar., 1968). Овај методичар се залагао: 1) за увођење *начела завичајности* у језичко и књижевно образовање; 2) за увођење посебног предмета на наставничким факултетима на којима се стичу компетенције за реализовање *наставе о завичају* (Požgaj Hadži, 2015: 253). Аутори друге половине двадесетог века допринели су да се формира став да ће дете које је свесно културе своје уже средине с изоштренијим критеријумима прихватати тековине опште културе (Težak, 1980: 155).

У другој деценији двадесет првог века интересовање за наставу завичајне културе произилази из неопходности да се завичајна баштина сагледа у контексту савремених приступа учењу. Појам *завичаја* посматра се као емоционална, књижевна, педагошка и дидактичко-методичка категорија. Концепт *завичајности* схвата се на следећи начин: 1) њиме се обухвата „дидактичка преокупација да се школа врати животу и повеже са животом, да буде одраз живота и у служби живота”; 2) истовремено се укључује и „јединствен простор идентитетског упоришта, а завичајна култура је и мост према другим културама” (Urošević, Urošević Hušak, 2012: 128)

„Човек у савременом друштву настоји да одговори изазовима глобализације и космополитизма, а да истовремено поштује сопствене националне и завичајне вредности” (Николић, Вељовић, 2018: 126). Задатак образовања у данашњем мултикултуралном друштву јесте: 1) да припреми ученика за живот у свету у коме постоји дијалог између различитих култура; 2) да развија код ученика свест о припадности одређеној заједници и мотивацију да допринесе очувању њених духовних и материјалних добара.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Анализа корпуса сербокроатистичке методичке литературе о настави завичајне књижевности, као и литературе о улози школе у очувању завичајне баштине – пружа основу за формирање методичке концепције *завичајне књижевности* у средњој школи.

Истраживање је показало да досадашња литература даје смернице за осмишљавање методичког приступа *завичајној културној баштини* у оквиру различитих наставних предмета (матерњи језик, историја, географија, ликовна култура, музичка култура). За основну школу, у оквиру постојеће

уџбеничке продукције понуђена су одређена дидактичка средства која настоје да интегришу разноврсне садржаје (Требјешанин и сар., 2015; Филиповић, 2008).

За наставу матерњег језика посебно је значајно што је, осим проблема учења нормативне граматике у дијалекатској средини, пажњу досадашњих аутора привукла *дијалекатска књижевност*. То је допринело да се код наставника и ученика отклони негативан став о дијалекту и да се изграђује позитиван став према завичајном говору другачијем од стандардног језика.

За разлику од аутора средине двадесетог века, који су се бавили ужим питањем учења нормативне граматике у дијалекатској средини, аутори на почетку двадесет првог века формирају приступ завичајној култури заснован на појмовима као што су *глобализација*, *мултикултурализација* и *идентитет*.

Појмови *мултикултурално* и *интеркултурално* се могу сматрати позитивним, јер се повезују са прихватањем и поштовањем туђих култура, обичаја и вредности (Marinović, 2005). Иако се ови појмови често поистовећују, сматра се оправданим њихово разликовање: 1) *мултикултуралност* је регистрација културне разноликости, постојање више култура на истом простору; 2) интерактиван однос међу различитим културама назван је *интеркултуралношћу*.

Изрази *мултикултурализам* и *интеркултурализам* настали су седамдесетих година двадесетог века у Северној Америци, Аустралији, Новом Зеланду и Западној Европи, где долази до ревитализације интереса за сопствене корене код великог броја појединаца. Овакав интерес видљив је у литератури, филму, али и науци (Marinović, 2005). Мултикултурална политика везује се за покушаје побољшавања друштвеног и економског положаја мањина свих врста, најпре етничких и расних мањина, те староседелачких народа, чиме се олакшава и прилагођавање досељеника. Досељеницима је омогућено постизање успеха у друштву, а да притом задрже све или неке од својих изворних вредности и осећања.

Након Другог светског рата у Европи је постојала тежња да се не наглашава етничка припадност и да се развија општи ентитет, често омеђен државним границама. Западноевропске државе покушавају да развију европски идентитет у име стварања новог друштва у коме ће нестати националне разлике. Међутим, на измаку двадесетог века долази до оживљавања националних идентитета код појединих народа.

Постоји још један проблем европских земаља, проблем масовних миграција, које појачавају етничку и културну различитост (Marinović,

2005). Осим економских миграната, у западноевропске земље пристижу и политичке избеглице и азиланти, што је додало нове мањине европској заједници и нагласило постојећи друштвени и културни плурализам, па су готово све земље постале мултикултуралне заједнице. Миграције, као сложен друштвени процес, имају последице по образовање. Постоји обавеза земље домаћина да таквим заједницама створи норме и обрасце друштвеног живота у којима ће бити обезбеђени услови за очување националног и културног идентитета, матерњег језика, културе, традиције и религије. Образовни системи срећу се са великим изазовима, будући да настоје да покажу поштовање према појединим и групним различитостима, а да притом задрже принцип хомогености и поштовања заједничких правила.

Савремени човек прати промене које се дешавају у свету и настоји да буде део њих, али истовремено и да сачува оно што га чини посебним – свој идентитет (Elez, 2012). У процесу глобализације човек жели да постане *грађанин света*, чиме се доприноси дијалогу између различитих нација и култура. С друге стране, долази до занемаривања националних и завичајних вредности, што је контрадикторно тежњи ка дијалогу са другима јер једино изграђен сопствени идентитет омогућава остварење квалитетне комуникације са другим нацијама и културама. Глобалне вредности се могу прихватити једино након прихватања сопствених корена, родног краја и државе (Elez, 2012: 13).

У досадашњој литератури посебно место имају радови који показују како се претходно наведене теоријске импликације о очувању идентитета у свету глобализације могу применити у конкретном образовном контексту. Из перспективе односа завичајне баштине и одрживог развоја, значајно је да се на примеру једне регије размотри како образовање може допринети очувању идентитета (Bodrožić i sar., 2012). Глобализација подразумева прожимање локалног са глобалним и утиче на начин живота, потрошњу и стварање новог менталитета. У том смислу, неопходно је да у изграђивању свести о идентитету код припадника једне регије учествује више субјеката – породица, школа и локалне институције (Bodrožić i sar., 2012).

Глобализацијски процеси, врло јасно уочљиви на економском и политичком плану, знатно суптилније се испољавају на плану језичке културе у виду тзв. *спонтане акултурације*. Под појмом *акултурација* подразумева се губљење или деградација културних вредности које карактеришу примарну културу субјекта (Јањић, Чутура, 2012: 39). Зато је важно да се на свим нивоима образовања изграђују одговарајуће методичке концепције којима ће се афирмисати свест о вредностима *завичаја* и *завичајне баштине*. Да би се могле формулисати импликације за наставну праксу, најпре је потребно објаснити поменуте појмове.

Сви проучаваоци указују на сложеност појмова *завичај* и *завичајност*. Посматрано из перспективе књижевног образовања, ови појмови се додатно компликују у односу на следеће феномене: *дијалекти и дијалекатска књижевност*, *фолклор*, *укупна уметничка баштина*, *однос између регионалног и завичајног*, *глобализација*, *планетарна неосигналистичка стремљења*, *песничко стваралаштво на језику жаргона младих*, *стваралаштво постмодерне*, *стварносна проза* (Цветковић, 2011: 262).

Завичај се у речницима обично дефинише као место рођења, крај, покрајина, земља и као место за које се веже навика и обичај (Kovačević, 2006). У литератури се истиче да човек не мора нужно имати један завичај и да завичај није само место где смо рођени. Човек може имати више завичаја и завичајем сматрати места која је посетио, у којима је живео и чије је обичаје усвојио (Jurdana, 2015).

Навешћемо објашњења појмова *завичај*, *баштина* и *завичајна баштина* (Elez, 2012), на која ћемо се ослањати приликом промишљања о методичкој концепцији завичајне књижевности у средњој школи:

а) *Завичај* се може схватити као место рођења или родни крај, али ово је једнострано одређење које завичај смешта искључиво у географски контекст и одређује га као физички простор. Завичај је животни простор који се одликује емоционалном обојеношћу и представља један од елемената који одређују идентитет човека.

б) *Баштина* се схвата као заједничко добро неке заједнице, као и човечанства у целини, а наслеђено је од претходних генерација. Односи се на нематеријалну културу и традицију, део је прошлости, садашњости и будућности, односно представља оно што је људски род наследио, са чиме живи и што оставља будућим генерацијама.

в) *Завичајна баштина* представља духовно и материјално добро којим је човек неког подручја развојним деловањем обележио своју постојаност на простору на коме живи. У материјалном и духовном смислу, завичајна баштина има огроман потенцијал и припадају јој сва добра из прошлости сачувана у свом изворном облику, на која нису имала утицај савремене промене и глобализација.

## МЕТОДИЧКА КОНЦЕПЦИЈА НАСТАВЕ ЗАВИЧАЈНЕ КЊИЖЕВНОСТИ

До првих година двадесетог века и између два рата није било много познатих писаца који су у свом језичком изразу одступали од норме књижевног језика. Идеал је био да се пише „добрим књижевним језиком” и да

се изграђује властити израз у оквирима утврђене норме. Мотивација аутора да посегне за дијалектом најпре се може образложити његовом личном потребом да изрази доживљаје и осећаје типичних завичајних реалности, као и психичка стања за које стандардни идиом нема изражајних средстава (Драгин, 2011: 115–116). Постоји став да сваки језик на коме може настати књижевно дело заправо представља књижевни језик и да назив *дијалекатска књижевност* није погодан у нашој литератури (Ивановић, 2011).

Опште је мишљење да су дијалекти у кризи, да се осипају и нестају, да се стандардни говор шири на рачун дијалеката под утицајем школе, штампе и електронских медија. Дијалекат је мање привлачан млађој популацији, која је под снажним утицајем медија и интернета, као и стандардног језика и социолекта (нпр. жаргона младих), због чега се понекад догађа да млади сматрају дијалекат мање вредним.

Истраживање спроведено на узорку ученика средње школе у дијалекатској средини (Јањић, 2011), показује: (1) да велика већина ученика сматра да сви људи без обзира на узраст и образовање треба да говоре дијалектом, а веома мали број ученика приписује дијалекат необразованим људима; (2) да већина ученика мисли да је дијалекат креативан и леп, а мање ученика има негативан став о културној вредности дијалекта.

Књижевна дела која нису писана на стандардном језику омогућавају ученицима да запазе специфичност језика у уметничком тексту: „Језик у књижевности [...] има јединствену привилегију да се може активирати у свим својим манифестацијама, и по вертикали (дијахронијски) и по хоризонтали (синхронијски), а само од писца и његовог умјетничког плана зависи које ће од тих манифестација (и њихових комбинација) бити активиране у конкретном књижевном дјелу” (Поповић, 2015: 254).

Сматрамо да *завичајна књижевност*, без обзира на то да ли је писана на дијалекту који је ушао у основу стандардног језика или на дијалекту знатно удаљеном од норме, треба да буде део савременог књижевног образовања у средњој школи.

У актуелном програму наставе и учења за први разред гимназије, међу циљевима општег средњег образовања (Програм, 2018: 94), између осталих, наводе се циљеви:

а) поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрасне равноправности, толеранције и уважавања различитости;

б) развијање личног и националног идентитета, развијање свести и припадности Републици Србији, поштовање и неговање српског језика и матерњег језика, традиције и културе српског народа и националних мањина, развијање интеркултуралности, поштовање и очување националне и светске културне баштине.

Како показује литература која је чинила наш корпус, овако постављени циљеви утемељени су у савременим погледима на двоструку улогу образовања (идентитет и интеркултуралност). У овом раду, предмет нашег интересовања је *завичајна култура*, прецизније *завичајна књижевност*, као део идентитета припадника једног краја. Појам *завичајне књижевности* се одређује: 1) према тематској припадности одређеног дела; 2) према припадности родном крају аутора (Benjak, Ljubešić, 2013: 19)

За постављање методичке концепције завичајне књижевности у средњој школи важно је питање избора књижевних дела. Осим критеријума завичајности, захтева се да књижевни текст који ће бити обрађиван у школи испуњава више критеријума: 1) да има антологијску вредност, 2) да се одликује садржајном занимљивошћу и 3) језичком изражајношћу, а посебно је значајан 4) критеријум васпитног значаја књижевног текста (Skok, 1975). Дакле, да би један књижевни текст уопште био обрађен у школи, принцип завичајности не сме бити примарно мерило. Када је у питању број текстова за наставну обраду, препорука је да то буде око пет текстова у сваком разреду (Skok, 1975).

Текстове завичајне књижевности у средњој школи треба обрађивати применом савремених методичких система: корелацијско-интеграцијски, проблемско-стваралачки, комуникацијско-компаративни, мултимедијски и отворени методички систем (Benjak, Ljubešić, 2013: 19). Завичајна књижевност треба да буде заступљена на додатној настави (Цвијетић, 1999), у различитим секцијама (језичка, рецитаторска), као и драмским представама на завичајном говору (Маринковић, Јањић, 2009: 169–178). Сусрет ученика са завичајном културом може се остваривати и изван класичних облика наставе, на пример, на приредбама, у активностима сакупљања грађе о завичајној баштини и уопште различитим слободним активностима (Šnidaršić, 1975). У методичкој литератури се предлаже теренска завичајна настава, за коју се сматра: 1) да подстиче креативност ученика; 2) да олакшава усвајање кључних спознаја кроз тимски рад и интерактивни наставни процес; 3) да усмерава све учеснике образовног процеса да активно размишљају о прошлости, садашњости и будућности свога завичаја.

Завичајна настава се очувањем и афирмацијом локалних, регионалних и националних вредности кроз концепт мултикултуралног и интеркултуралног образовања укључује у европски концепт образовања (Urošević, Urošević Hušak, 2012). Како би се ученици припремили за европску будућност и упознавање света, треба најпре кренути од упознавања сопственог завичаја.

## ЗАКЉУЧАК И ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА НАСТАВНУ ПРАКСУ

Обрада наставних садржаја из завичајне књижевности захтева ангажовање, како наставника, тако и ученика. Улога наставника јесте да најпре упозна ученике са основним појмовима: *завичај*, *завичајни језик*, *завичајна књижевност*, *завичајни писац*. Неопходно је да наставник мотивише ученике за рад тако што ће им предочити вредности завичајне културе и указати на неопходност познавања и чувања завичајне баштине.

Завичајну књижевност у савременом књижевном образовању треба укључити у 1) редовну наставу, 2) додатну наставу, као и у 3) различите секције.

Укључивање у редовну наставу подразумева селекцију целовитих текстова или одломака фолклорне или ауторске књижевности за различите разреде средње школе. За критеријуме селекције дајемо следеће методичке препоруке:

а) Најпогодније је да наставник прати актуелни наставни програм и да у историјске епохе које се обрађују од првог до четвртог разреда средње школе уводи текстове завичајних писаца који припадају одређеном књижевном правцу. Подразумева се да ће се ова препорука спроводити према могућностима, будући да је очекивано да за старије епохе нису сачувани текстови. У том смислу, у првом разреду наставник ће, уколико нема текстова из средњовековне писмености, пажњу посветити народном стваралаштву (које се обрађује у том разреду). У другом разреду, за који се предвиђају културноисторијска епоха просвећености и књижевни правци романтизам и реализам, довољно је обрадити по једног завичајног писца који припада овим периодима; подразумева се да је повољно ако наставник има на располагању доступну грађу за више писаца.

б) Потребно је да наставник узме у обзир ученичка знања књижевнотеоријских и функционалних појмова, предвиђена актуелним наставним програмом за сваки разред посебно. То долази до изражаја посебно код писаца постмодернизма. Важно је да наставник усмерава ученике да приликом истраживања и интерпретације завичајних текстова примењују знања и умења стечена током претходног књижевног образовања. На пример, такви су појмови: 1) тема, мотив, фабула, сиже, лик; стих, рима, строфа, ритам, версификација; 2) композиционе целине (лирског, епског и драмског дела); 3) средства књижевноуметничког изражавања (стилске фигуре); 4) облици уметничког изражавања: нарација, дескрипција, дијалог, монолог, унутрашњи монолог, доживљени говор; казивање у првом, другом и трећем лицу, ток свести; померање приповедачевог гледишта; уметничко

време, уметнички простор; 5) читаочева рецепција; 6) жанрови фолклорне и ауторске књижевности (родови и врсте).

в) Треба укључити и тзв. *мешовите врсте*, као што су мемоари, дневници, аутобиографије и биографије (могу се користити одломци). Поменути жанрови имају вишеструку образовну вредност: 1) представљају лингводидактички текст на коме ће ученици применити различите вештине рада на тексту (проналажење, избор, разврставање и вредновање информација; функционалностилистичка и лингвостилистичка анализа); 2) омогућавају упознавање завичаја из перспективе аутора који је у свом времену био активан учесник друштвених догађаја (Костић, 2012; Николић, Вељовић, 2018); 3) омогућавају корелацију са другим наставним предметима.

Што се тиче начина рада на часу, у складу с принципом методске адекватности, наставник ће изабрати методички систем (интерпретативно--аналитички, проблемски, интеграцијско-корелацијски и сл.). Треба поменути и сложеније облике наставе и учења (пројектна настава и сл.), који захтевају више времена и ангажовање ученика ван часова, а доводе до „видљивог" резултата, на пример, када ученици израђују лексикон писаца, или када прикупљају грађу и приређују збирку народног стваралаштва.

На додатној настави проширују знања ученици са бољим постигнућима и посебним интересовањима за науку о језику и науку о књижевности. Наставник се у погледу садржаја може држати програма предвиђеног за редовну наставу, а уводити активности које усмеравају ученика на напреднији ниво знања и умења. У свим разредима, поред наставних садржаја предвиђених за сваки разред посебно, ученике треба усмерити да завичајну књижевност истражују у складу са захтевима који се постављају уопште за наставу књижевности у средњој школи:

а) Оспособљавање ученика да истражују језик књижевности – запажање односа језика књижевности према стандардном језику; испитивање начина на који језичко-стилска средства доприносе укупном смислу књижевног текста;

б) Упознавање ученика са техником истраживања књижевноуметничког дела – разликовање примарног извора (књижевно дело) од секундарних извора (литература о књижевном делу); овладавање техником читања књижевног текста; усвајање вештине вођења бележака; навикавање на истраживачки рад у библиотеци; оспособљавање за селекцију и класификацију података, као и за формирање научне апаратуре (библиографија, фуснота).

У досадашњој наставној пракси ученицима се стављало на располагање више секција у оквиру којих могу проширивати знања и умења стечена на предмету матерњи језик и књижевност. Садржаји из завичајне књи-

жевности могу се на различите начине појавити на свим слободним активностима: 1) лингвистичка секција; 2) литерарна секција; 3) новинарска секција; 4) драмска и рецитаторска секција; 5) филмска и радијска секција. За будућа истраживања остаје задатак да се дају методичке препоруке за различите ваннаставне могућности. Наиме, слободне активности представљају један од најпогоднијих начина да школа одговори интересовањима ученика и да у пракси спроведе принцип индивидуализације и диференцијације (Стакић, 2013).

Методички приступ завичајној настави у савременом књижевном образовању треба успоставити тако да омогући остваривање општих циљева савремене наставе: 1) развијање општих интелектуалних умења прикупљања, анализе и евалуације информација; 2) мотивисање за интелектуални рад; 3) оспособљавање за стваралаштво; 4) развијање способности за једноставна истраживања; 5) развијање способности повезивања знања из различитих области; 6) формирање ставова, уверења и система вредности. Након спроведеног истраживања на корпусу сербокроатистичке литературе о настави завичајне књижевности и литературе о улози школе у очувању завичајне баштине – закључује се да дела завичајних писаца имају образовни и васпитни потенцијал на темељу којег се могу реализовати наведени циљеви.

## Извори

Програм (2018). Програм наставе и учења за први разред гимназије. *Просветни гласник*, 12, 94–102.

Требјешанин, Б. и сар. (2015). *Завичајница*. Радна свеска уз уџбеник Природа и друштво за трећи разред основне школе. Београд: Завод за уџбенике.

Филиповић, М. (2008). *Златиборски округ*. Завичајни приручник за ученике. Пожега: Епоха.

## Литература

Bodrožić, B. i sar. (2012). Edukacijom za očuvanje identiteta Zabiokovlja u globalizacijskom svijetu. *Zavičajna baština i održivi razvoj*, 107–120. Split: Književni krug.

Драгин, Г. (2011). Из синтаксе хронике *Село Сакуле у Банату* Зорана Петровића. *Дијалекат – дијалекатска књижевност*, 115–116. Лесковац: Лесковачки културни центар.

Elez, K. (2012). Pojmovno određenje zavičajne baštine. *Zavičajna baština i održivi razvoj*, 13–23. Split: Književni krug.

Ивановић, И. (2011). О дијалекатској књижевности. *Дијалекат – дијалекатска књижевност*, 314–318. Лесковац: Лесковачки културни центар.

Јањић, М. (2011). Говор младих Врањанаца: од дијалектизама до англицизама. *Дијалекат – дијалекатска књижевност*, 109–114. Лесковац: Лесковачки културни центар.

Јањић, М., Чутура, И. (2012). Говор младих: од дијалектизма до англицизма. *Простор*, *време*, *друштво – сусрети у језику*, 39–60. Јагодина: Педагошки факултет.

Jurdana, V. (2015). *Igri – Mala zavičajna čitanka*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.

Kovačević, M. (2006). Zavičajni etnos i globalizacija. *Zavičajnost*, *globalizacija i škola*, 173–179. Gospić: Visoka učiteljska škola.

Костић, Љ. (2012). Мемоари и аутобиографије као извор за реализацију васпитно-образовних циљева у основној школи. *Настава и учење – циљеви*, *стандарди*, *исходи*, 447–458. Ужице: Учитељски факултет.

Маринковић, Ј., Јањић, Ј. (2009). *Диференцијална граматика: српски језик и призренско-тимочки говорни простор* (*лингвометодички аспекти*). Врање: Учитељски факултет.

Marinović, M. (2005). Interkulturalni pristup nastavi povijesti. *Zavičajna povijest u interkulturalnom kontekstu*, 15–23, Zagreb: FF Pres.

Николић, В. (1998). Улога језичког осећања и језика средине у поимању структуре језика и метајезика граматике. *Школски час српског језика и књижевности*, 14 (1–2), 65–77.

Николић, М., Вељовић, Б. (2018). Нарација и дескрипција у аутобиографији Марије Маге Магазиновић (лингвистички и методички аспект), 125–136. *Језик*, *култура*, *образовање*. Ужице: Педагошки факултет.

Peruško, T. i sar. (1968). *Knjiga o Istri*. Zagreb: Školska knjiga.

Peruško, T. (1971). *Materinski jezik u obaveznoj školi* (*Specijalna didaktika*). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Požgaj Hadži, V. (2015). Od načela zavičajnosti do otvorenog metodičkog sustava. *Методички видици*, 6, 253–260.

Поповић, Р. (2015). Дијалекатска књижевност и језичко памћење. *Будућност српског језика и књижевности у Републици Српској и процеси (дез)интеграције*, 253–278. Пале: Филозофски факултет.

Skok, J. (1975). Princip zavičajnosti u nastavi književnosti u osnovnoj školi. *Zavičajna književnost u nastavi*, 59–70. Žminj: Čakavski sabor.

Стакић, М. (2013). Улога и значај литерарне секције у остварењу васпитно-образовних циљева наставе српског језика и књижевности. *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*, 408–414. Ужице: Учитељски факултет.

Urošević, N., Urošević Hušak, J. (2012). Tematske rute u zavičajnoj nastavi – istarski književni itinereri. *Metodički obzori*, 7 (3), 125–139.

Цветковић, Н. (2011). Поетика завичаја и завичајности, језик и фолклор. *Дијалекат – дијалекатска књижевност*, 262–279. Лесковац: Лесковачки културни центар.

Цвијетић, Р. (1999). *Завичајне књижевне теме*: *књижевноисторијске анализе*. Ужице: Учитељски факултет.

Šnidaršić, B. (1975). Primjena načela zavičajnosti u slobodnim aktivnostima. *Zavičajna književnost u nastavi*, 95–100. Žminj: Čakavski sabor.

**Jovana M. Veljović**
Faculty of Philology and Arts, Kragujevac

## REGIONAL LITERATURE IN CONTEMPORARY LITERARY EDUCATION (METHODOLOGICAL APPROACH)

**Summary**

This research is centred around the results of previous research of the so-called *regional culture* education. In line with the needs of modern society to develop multiculturalism on one hand, and build individual's awareness of their identity on the other, education must develop in both directions. The aim of this paper is to: 1) examine which achievements of the previous research may be used as the starting point for creating a methodological approach to *regional cultural heritage* in literature and mother tongue education; 2) propose a methodological concept of *regional literature* in secondary school in accordance with guidelines derived from previous research. The pool on which the research was conducted is methodological literature about regional literature education, as well as literature relating to the role of school in the preservation of cultural heritage. We used the method of content analysis and a descriptive method to examine the research pool. This research shows that existing literature provides guidelines for designing a methodological approach to *regional cultural heritage* within different courses (mother tongue, history, geography, art education, music education). What is especially important for mother tongue education is the fact that, apart from learning normative grammar in a dialect-based environment, the attention of the authors was

caught by *dialect-based (regional) literature* as well. The resulted in teachers and students correcting their negative attitudes toward local dialects and building positive attitudes toward regional language that differs from a standard language.

**Keywords:** *dialect, dialect-based literature, local region, regional literature, mother tongue literature.*

**Jovana M. Veljović**
Kragujevac

## HEIMATLITERATUR IN DER ZEITGENÖSSISCHEN LITERARISCHEN AUSBILDUNG

### Zusammenfassung

Das Thema dieses Artikels sind die Ergebnisse bisheriger Forschungen über den Unterricht der Heimatliteratur. Die moderne Gesellschaft verlangt gleichzeitig Multikulturalismus und Identitätsbewusstsein. Deswegen ist es notwendig, die Ausbildung in beide Richtungen zu fördern. Das Ziel dieses Artikels ist: (1) zu überprüfen, welche Errungenschaften bisheriger Forschungen durchgeführt werden können, um einen methodischen Ansatz zum Heimatkulturerbe im Unterricht von Muttersprache und Literatur zu schaffen; (2) in Übereinstimmung mit den aus den vorangegangenen Untersuchungen abgeleiteten Richtlinien das methodische Konzept der Heimatliteratur in der Sekundarschule vorzuschlagen. Die Forschung wurde sowohl anhand der methodischen Literatur über den Unterricht der Heimatliteratur durchgeführt, als auch anhand der Rolle der Schule bei der Erhaltung des Heimatkulturerbes. Bei der Untersuchung wurden die Methode der Inhaltsanalyse und die deskriptive Methode verwendet. Die Forschung hat gezeigt, dass die aktuelle Literatur die Richtlinien für die Gestaltung eines methodischen Ansatzes fürs Heimatkulturerbe im Rahmen der verschiedenen Fächer gibt (Muttersprache, Geschichte, Geographie, Kunst, Musik). Für den Unterricht der Muttersprache ist es besonders wichtig, dass neben dem Problem des Lernens normativer Grammatik in der dialektischen Umgebung auch die Aufmerksamkeit der Autoren auf die dialektischen Literatur gezielt ist. Das hat dazu beigetragen, dass bei den Lehrern und bei den Schülern die negative Einstellung entfernt wurde und dass man eine positive Einstellung über die Heimatsprache entwickelt.

**Schlüsselwörter:** *Dialekt*, *Dialektliteratur*, *Heimat*, *Heimatliteratur*, *Unterricht der Muttersprache.*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 3 • 2018
ISSN 2466-2801

*УДК 371.3::003-028.31*
*Оригинални научни чланак • 513–530*
*Примљен: 9. 8. 2018.*
*Прихваћен: 20. 9. 2018.*

**Биљана М. Алавања**
ИК „Само корак”, Београд

# НАСТАВА ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА КРОЗ ИГРУ

**Резиме:** Учење техника почетног читања и писања представља први и најзначајнији корак у развоју савременог човека, јер директно од њих зависи његов даљи напредак, како лични тако и духовни. Све до поласка у школу дете учи кроз игру. Оно учи, развија се, открива себе и свет око себе путем покушаја и погрешака, експериментише различитим материјалима, звуковима, средствима, истраживачким и другим начинима, играњем улога. На тај начин развија осећај сигурности, самосталности, самоконтроле, развија све врсте вештина: моторичке, емоционалне, когнитивне, социјалне и говорне и јача самопоуздање. Дете кроз игру учи, а да тога није ни свесно. Увођењем игролике наставе у наставу почетног читања и писања постиже се управо такав ефекат, ученици уче, а да тога нису ни свесни, и превазилази се дисконтинуитет између предшколског и школског периода. Примењујући игролику наставу у настави почетног читања и писања наставник није изричити извор знања, јер се она стичу игровним активностима у којима ученици уче кроз међусобну интеракцију.

Истраживањем је утврђено да у мишљењима наставника о заступљености игара у настави почетног читања и писања не постоје статистички значајне разлике код испитаника с обзиром на пол, радно искуство и степен школске спреме.

**Кључне речи:** *почетно читање и писање, игра, настава кроз игру, дидактичке игре.*

## УВОД

Чињеница је да полазак у школу представља једну од најзначајнијих прекретница у животу сваког детета. То је период пун непознаница за дете,

док је игра саставни део његовог живота. Осим што доноси разоноду и пружа задовољство, игра представља и начин на који деца уче о себи, о другима и свету који их окружује, стичу знања и стварају социјалне односе.

Учење у школи почиње учењем читања и писања. Уколико процес учења започнемо учећи кроз игру, ученици га неће доживети као оптерећење, већ ће им причињавати радост и задовољство. Учење кроз игру у настави почетног читања и писања доприноси и постепеном превазилажењу постојећег дисконтинуитета између система предшколског и система школског васпитања и образовања. Такав начин учења омогућава да се наставни садржаји реализују на деци најприхватљивији начин. Наставне садржаје је могуће реализовати применом правилно одмерених, осмишљених и организованих игровних активности уз подршку, подстицај, усмеравање и добро познавање узрасних и психофизичких способности деце. Усвајањем нових наставних садржаја кроз игру ученик се ставља у центар наставног процеса, односно ученик постаје активни учесник и наставне садржаје усваја откривањем и решавањем проблема. Управо због тога је примена игролике наставе у настави почетног читања и писања предмет нашег проучавања.

## ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ

### Игролика настава

Иако је игра стара колико и људско друштво, игролика настава још увек спада у иновативне моделе наставе. Дете од рођења истражује свет и открива своје могућности кроз игру. Оно учи, развија се, открива себе и свет око себе путем покушаја и погрешака, експериментише различитим материјалима, звуковима, средствима, истраживачким и другим начинима, играњем улога. На тај начин развија осећај сигурности, самосталности, самоконтроле, развија све врсте вештина: моторичке, емоционалне, когнитивне, социјалне и говорне и јача самопоуздање. Није довољно да дете само посматра и слуша, већ треба câмо да открива и истражује, јер тиме задовољава своју знатижељу. Доживљајима подстиче размишљање и закључивање, што је основа интелектуалног развоја. Дете кроз игру учи, а да тога није ни свесно. Увођењем игролике наставе се постиже управо такав ефекат, ученици уче, а да тога нису ни свесни. У њој наставник није изричити извор знања, јер се она стичу игровним активностима у којима ученици уче кроз међусобну интеракцију.

Игра је увек замишљена као одређена интеракција, а „деловања играча су усмерена на постизање одређеног циља, односно на добитак,

победу или награду" (Мирковић, 2007: 66). Игролика настава, као и игра, има јасно дефинисан васпитно-образовни циљ и педагошки резултат. Педагошки резултат представљају ученичка знања, вештине и навике. Од различитих ситуација, облика и начина игара зависи мотивисаност ученика, јер они представљају снажно подстицајно средство за остваривање наставних задатака. Ова врста наставе се остварује по следећој шеми: „Поставља се дидактички циљ у облику играног задатка; Наставни процес се одвија по правилима игре; Наставни садржаји су игровно средство; Наставна активност поприма такмичарски карактер чиме се дидактички задатак преводи у игровни; Добар резултат у игровном елементу је истовремено и добар педагошки резултат" (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008: 130).

Игролика настава се заснива на веома важним улогама игре као психолошког и педагошког феномена. Код ученика се развија комуникација, јер је игра комуникацијски процес кроз који сваки појединац улази у интеракцију са другима. „Дете кроз игру комуницира са другом децом, са одраслима, са светом који га окружује" (Богавац и Бојовић, 2006: 26). Комуникацијске везе се остварују у различитим правцима: наставник – ученик, ученик – наставник, ученик – ученик, појединац – група, група – појединац... Подстиче се социо-културни развој, током игре ученици неосетно стичу општу културу, усвајају друштвене норме, навикавају се да поштују друге, уважавају туђе ставове. Когнитивне, емоционалне, моторичке, социјалне, говорне и вољне карактеристике ученика наставник ће најбоље упознати кроз ову врсту наставе. На основу тога он може поуздано да предвиди правац развоја ученикове личности и да предузме потребне мере, да подстиче оно што треба подстицати и да предупреди оно што није добро. Игра омогућава и олакшава постепени прелазак од предшколског у школски развојни период кроз слободно, спонтано и креативно изражавање и развијање њихових потенцијала. Игра може да послужи за савладавање тешкоћа које ученик има у понашању, у односима са окружењем. У игри свако дете добија одређене улоге, „које оспособљавају дете да касније преузме обавезе и активности" (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008: 129), помоћу којих вежба долазећи у однос са вршњацима и наставником. У том односу нема принуде, наметања и агресије, него владају дух слободе и сарадње. Игра има карактер забаве, ствара се атмосфера опуштености, ведрине, радости. Ученицима доноси задовољство, јер у њој испољавају себе и због тога су мотивисани да учествују у игри.

Не постоји модел за примену игролике наставе у току часа, али се игровне активности могу применити: Током целог часа или у појединим деловима часа; Током више часова; На нивоу једног или више одељења; На једном часу се може применити више различитих игара.

Ефикасном применом игролике наставе у настави почетног читања и писања дошло би до унапређења наставног процеса. Ученицима би се олакшало усвајање знања, вештина и навика, часови би били занимљивији, па би самим тим ова комплексна настава била лакше схваћена. У настави кроз игру рекреација и одмор прелазе у учење, самоучење и стваралаштво.

## Настава почетног читања и писања

Кроз еволутивни развој људске врсте, потреба за записивањем онога што човек мисли и осећа јавила се изузетно рано. Задовољавана је на неартикулисан и крајње упрошћен начин, за разлику од данашњих система писања који су у неким језицима доведени до савршенства, док је усавршавање технике штампања спасило од заборава вековима стваране вредности. „Књига је незаменљиво добро у животу савременог човека" (Милатовић, 2013: 27).

Читање и писање су некада били повластица одређених слојева људи, док су данас доступни сваком човеку. У Републици Србији Уставом је прописано обавезно и бесплатно основно образовање, што омогућава описмењавање сваког становника. Увођење у технике читања и писања представља први и најважнији корак у развоју савременог човека, „зато је важно да ученик првог разреда осети потребу за учењем читања и писања, да му тај задатак чини радост, а не оптерећење" (Милатовић, 2013: 27). Сваки наредни напредак, лични и духовни, зависи управо од техника почетног читања и писања, које се развијају током читавог живота.

Највећи проблем за који још увек не постоји коначно и уједначено решење јесте када почети са учењем читања и писања. Познато је Локово учење да је добро да деца уче читање што раније, а да при томе „верују да се само играју", што је данас све учесталији приступ у свету. Исто тако познато је и Русоово учење, које истиче да је учење читања на раном узрасту штетно и да мора да се одложи, његов Емил почиње да чита у дванаестој години, што је за данашњу децу неприхватљиво.

Према новијим подацима UNESCO-а, читање у многим земљама света деца почињу да уче већ од пете или шесте године, при чему се не јављају неки посебни проблеми због тога, без обзира на тежину писма. Код нас деца почињу да читају и пишу у првом разреду, са седам година. Обавезан и организован припремни предшколски период, или нулти разред, уведен од 2007. године, омогућава адекватнију припрему и развој графомоторичких способности деце, што је за учење техника читања и писања неопходно.

Настава почетног читања и писања пролази кроз три фазе: припреме за читање и писање, учење читања и писања и усавршавање читања и писања. Избор метода и поступака рада углавном се одређује према слободном избору наставника.

## Улога наставника у примени игролике наставе у настави почетног читања и писања

Временом се улога наставника мењала. Данас наставник треба да буде не само предавач и испитивач, већ и истраживач, координатор рада у одељењу, стваралац, сарадник и реализатор нових идеја. „У васпитно-образовном процесу наставник је личност која најнепосредније ради са децом и његова улога, положај и функција морају бити у складу са савременим друштвеним и научно-технолошким тенденцијама" (Војић-Марковић и Огњановић, 1999: 382). Нажалост, у нашој образовној пракси још увек влада мишљење да се настава ретко реализује применом иновативних модела наставе. „Управљање иновацијама је веома сложено, јер отпор наставника настаје због недовољног капацитета и неадекватне опреме у школама" (Мандић, Лалић и Банђур, 2010). Управо због тога улога учитеља је од пресудног значаја, од његове способности планирања, организовања и креативности зависи колико успешно ће иновативни модели наставе, попут игролике, бити примењивани у наставном процесу. Ако је наставник „уметник ватрено заљубљен у своје дело", како каже Чехов, а уз то има добро стручно и опште образовање, развијене способности и адекватан систем вредности, рад на учењу почетног читања и писања биће за њега задовољство, а за ученике радост. Од његовог умећа и креативности, инвентивности, загонетности коју изазива код деце, начина мотивисања, смисла за хумор и љубави према послу умногоме зависи и став који гради код ученика према школи, учењу и раду уопште. Значајан допринос свему томе даје примена игролике наставе у настави почетног читања и писања, као првог начина учења у школи са којим се ученици сусрећу. Игролика настава подразумева активног ученика, који решава проблеме, поставља питања и активно тражи одговоре из свог окружења. Примерена наставним садржајима и узрасту ученика игра привлачи и одржава њихову пажњу, у њој се осећају сигурно, владају ситуацијом, што значајно подстиче успех у усвајању предвиђених садржаја.

Како би се остварила наставна функција у игри морају да се поштују правила, да постоји сценарио, да се ученицима објасне правила и поделе улоге. То су услови да се остваре постављени циљеви, али у свему томе учитељева улога је најважнија, зато што он предлаже ученицима игру.

Потребно је да прилагоди игру расположивим наставним средствима, да припреми средства за њено извођење или да осмисли игру и испланира њен ток. Изузетно је важно да подстакне интересовања ученика и повећа њихову мотивацију. Зато треба вешто да започне активност, претходно добро осмишљену и испланирану, да наметне садржај, тему, игровни задатак и да процени када треба да се повуче и препусти ученицима да преузму иницијативу за игру, односно рад на неком наставном садржају. Када ученици постану активни, учитељ мора бити пасиван.

Треба организовати креативну наставу која подразумева богат интелектуални доживљај, бројне мисаоне активности ученика: самостално, слободно и темељно сагледавање појава и предмета у околини, уочавање њихових битних одлика, откривање скривених значења, нових идеја, чињеница и путева решавања проблема, замишљање и измишљање новог и необичног, упоређивање, предвиђање, закључивање, описивање, изражавање... Применом игролике наставе у настави почетног читања и писања ствара се интерес, активира пажња и воља ученика и на тај начин процес учења постаје занимљивији и лакши.

## Игре у настави почетног читања и писања

Избор игре зависи од многих чинилаца: образовних задатака које треба остварити, природе наставног градива, састава одељења, искуства ученика, природних услова у којима школа ради, расположивих наставних средстава. Циљ игре у настави почетног читања и писања може бити различит: стицање нових знања, усвајање различитих навика, примена наученог, увежбавање писања, увежбавање читања, богаћење ученичког речника...

„Посебну важност имају говорне дидактичке игре у којима ученик кроз различите облике развија пажњу, говорно-логичко мишљење, самосталност у стваралачком решавању задатака, богати речник, развија машту и смисао за хумор” (Богавац и Бојовић, 2006: 26). Говорне дидактичке игре према Шмиту (1999) су:

– *Брзалице* (Потребно је да ученици брзо и тачно изговоре низ речи.)

– *Загонетке* (Потребно је да ученици открију тачно решење.)

– *Питалице* (Потребно је да ученици тачно одговоре на постављено питање.)

– *На слово, на слово* (Потребно је да ученици погоде замишљену реч одређеног предмета, који се налази у просторији на задато слово.)

– *Измисли нешто на задату реч* (Потребно је да ученици смисле реченицу на задату реч.)

– *Говоримо супротно* (Потребно је да ученици кажу супротну реч или реченицу од задате.)

– *Измишљамо сличне речи* (Потребно је да ученици смисле реч која се римује са задатом речју, на пример: глава – трава – плава – спава...)

– *Измишљамо нове речи* (Потребно је да ученици измисле духовито име за задати појам, али име треба да буде логички везано за тај појам, на пример: кликер – Скочко Котрљановић.)

– *Причамо причу на основу слика* (Потребно је да ученици осмисле причу на основу задатих слика.)

– *Ономатопејске игре* (Потребно је да ученици опонашају звукове из природе.)

– *Речи умањеног значења – деминутиви* (Потребно је да ученици смисле реч умањеног значења, на пример: кућа – кућица.)

– *Речи увећаног значења – аугментативи* (Потребно је да ученици смисле реч увећаног значења, на пример: кућа – кућерина.)

– *Речи сличног значења – синоними* (Потребно је да ученици смисле реч сличног значења, на пример: топло – врућe.)

– *Речи супротног значења – антоними* (Потребно је да ученици смисле реч супротног значења, на пример: топло – хладно.)

– *Игре значењима – стварање речи помоћу суфикса или префикса*

– *Реченице које су доживеле земљотрес* (Потребно је да ученик изговори правилан редослед речи у реченици, које су испретуране.)

– *Замисли и одговори духовито* (Ученицима се постави задатак, а затим је потребно да замисле и на духовит начин одговоре на постављен задатак, на пример: Шта би било када би оловке проговориле?...)

– *Квизови*

– *Уланчавање*

– *Уланчавање слова – слово на слово реч* (Потребно је да први играч изговори једно слово, а онда сваки следећи играч додаје по једно слово док се не добије реч која нешто значи. На пример, први играч каже К, други додаје О, трећи М, четврти А, пети Д, шести И, седми Ћ. Значи, добили су реч КОМАДИЋ. Из игре се искључују они ученици који додају слово, а на питање играча не знају која је то реч, односно нема никакво значење.)

– *Уланчавање речи – реч по реч реченица* (Потребно је да први ученик каже једну реч и уланчавањем речи ствара се реченица, која има неко значење. Та реченица некада може бити веома дуга. Из игре се искључују ученици који не могу да се сете одговарајуће речи да би се створила реченица. Друга варијанта ове игре огледа се у томе што се ученици договоре да проналазе речи по азбучном реду. Прво, један ученик пронађе реч која почиње на А, други ученик тражи реч на Б, трећи на В итд. Из игре испада ученик који не може да пронађе одговарајућу реч на одређено слово. Побе-

ђује онај ученик који до краја остане у игри, односно онај који последњи остане у игри. Трећа варијанта ове игре односи се на уланчавање речи истог корена (пароними). Иста реч се не сме понављати. На пример, пронађите све речи које почињу на РАД. Ученици проналазе: радник, радница, радионица, радилиште итд. Четврта варијанта уланчавања је трагање за речима које се завршавају на одређену групу слова. На пример, пронађите речи које се завршавају на ЛАВ, на пример: бандоглав, плав, сплав, гологлав...

Дидактичке игре које доприносе учењу и увежбавању технике читања и писања су игре словима и речима, које могу да помогну ученику да формира технику читања и увежбава технику писања. „Читање је у животу савременог човека најважнија активност" (Милатовић, 2013: 25). У данашње време човек који не зна да чита и пише не може да функционише у савременом друштву. Читање и писање су активности које се усавршавају током читавог живота, а најбоље је започети њихово учење кроз игру. Овим играма се развија логичко мишљење и закључивање, стваралачки рад ученика, пажња...Такве игре су:

– *Допуни реч* (Потребно је да ученици допуне слово које недостаје у речи и прочитају задату реч.)

– *Премести слова* (Потребно је да ученици преметањем слова у задатој речи пронађу нове речи. На пример: ГРАД, од те речи могу добити речи драг, гард...)

– *Читање палиндрома* (Палиндроми су речи које када читамо уназад имају исто или неко друго значење. Исто значење имају речи потоп, ратар, Ана, Анина... Речи које у току читања одостраг добијају ново значење су сир, пут, дар, од, сан, сок...)

– *Читање реченице као палиндрома* (Уназад се могу читати само речи и реченице које имају неко значење, а ако немају значења, не треба их читати. На пример: Ана воли Милована. Маја са Недом оде на сајам. Иду људи...

– *Састављање речи од задатих слова – слагалица* (На табли се напишу различита слова без икаквог реда, а ученици комбиновањем слова састављају реч која нешто значи.)

– *Састављање реченице од датих речи* (Ученицима се на табли напишу речи, а они од њих састављају реченицу, прво на словарици, а потом ту реченицу записују и прочитају. На пример: ЈЕДНУ, УЧЕНИК, ЛЕПУ, ЧИТА, КЊИГУ.)

– *Писање приче на основу слика* (Потребно је да ученици напишу причу на основу задатих слика.)

– *Драматизације текстова* (Потребно је да ученици читају текст по улогама.)

– *Асоцијације*

– *Укрштенице*

– *Ребуси* (Ребус је веома функционална дидактичка игра која, пре свега, подстиче код ученика способност за логичко размишљање и комбинаторику. Ова игра подстиче ученика да мисли како да реши одређену загонетку, како да је одгонетне. То је нека врста мозгалице која тражи од ученика упорност, стрпљење и логичко закључивање. Ребус је забавно-поучна игра, изванредна за развијање интелектуалне радозналости, креативности, не губећи никада карактер игре. Када ученик реши ребус, он се победнички осећа и не крије своје усхићење. Решавање ребуса је самостални чин, што значи да ова игра подстиче развој самосталности код ученика, а може бити и такмичарског карактера. Постоје три основне врсте ребуса: словни, сликовни и словно-сликовни ребуси. Ученицима првог разреда највише одговарају словни ребуси, мада они доста добро решавају и словно-сликовне ребусе. Постоје следећи словни ребуси: ребус словне комбинације, ребус слово у слову, ребус-разломак, ребус слово о слово и сложени словни ребуси.)

Ово су само неке од игара које се могу примењивати током учења почетног читања и писања. Које ће игре бити примењене на часовима зависи највише од креативности учитеља, његове воље, жеље и заинтересованости да ученицима почетак процеса учења учини што занимљивијим и лакшим, а знања дуготрајнијим.

## МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет нашег истраживања је ефикасност примене игре и игролике наставе у настави почетног читања и писања. Значај истраживања ефикасности овог иновативног модела наставе огледа се у томе што би утврђивање позитивних ефеката игролике наставе у настави почетног читања и писања, у односу на ефикасност традиционалне организације наставе, допринело да се овај облик наставе чешће примењује, а самим тим би се унапредио наставни процес уопште, од чега би највеће користи имали ученици.

Циљ истраживања био је да испитамо ставове наставника према примени игролике наставе у настави почетног читања и писања, као и ефикасност ове врсте наставе у поређењу са традиционалним методама рада. Путем овог истраживања желели смо да утврдимо колико је игролика настава у настави почетног читања и писања заступљена у нашој наставној пракси и какви су резултати њене примене у наставном процесу.

Теоријски значај овог истраживања огледа се у бољем разумевању игролике наставе у настави почетног читања и писања, као једног од иновативних модела, који у све већој мери налази примену у савременој настави и чија се ефикасност све више наглашава у педагошкој пракси. Са практичног аспекта, ово истраживање доприноси подстицању примене игролике наставе у настави почетног читања и писања у наставној пракси.

На основу овако формулисаног циља дефинисали смо следеће задатке:

1) Утврдити разлике у заступљености игара у настави почетног читања и писања с обзиром на пол наставника.

2) Утврдити разлике у заступљености игара у настави почетног читања и писања с обзиром на радно искуство наставника.

3) Утврдити разлике у заступљености игара у настави почетног читања и писања с обзиром на школску спрему наставника.

4) Испитати мишљења наставника о примени игара у настави почетног читања и писања у погледу ефикасности, знања и мотивисаности ученика за ту врсту наставе и проблема који настају у њеном извођењу.

Општа хипотеза којом смо се руководили у овом истраживању јесте да се игролика настава, као иновативни модел наставе, примењује у настави почетног читања и писања у млађим разредима основне школе, као и да има позитивне ефекте на исходе наставног процеса.

Независне варијабле укључене у ово истраживање су:

1) Пол наставника, дихотомна варијабла, са две категорије – мушки и женски пол.

2) Радни стаж наставника (године искуства рада у настави), са четири категорије: до 10 година радног искуства, од 11 до 20 година радног искуства, од 21 до 30 година радног искуства и преко 30 година радног искуства у настави.

3) Стручна спрема наставника, варијабла са три категорије – виша школа (VI степен), висока (VII степен) и мастер (VII2 степен).

Зависна варијабла укључена у истраживање је:

а) Мишљења наставника о примени игролике наставе у настави почетног читања и писања,

б) Мишљења наставника о ефикасности, мотивисаности и знањима ученика у примени игролике наставе у настави почетног читања и писања.

Према општој организацији истраживање има дескриптивно-аналитички карактер. Истраживачки поступци су метод теоријске анализе и сервеј истраживачка метода.

Мишљења наставника о примени игролике наставе у настави почетног читања и писања прикупљена су техником анкетирања. Анкетни упит-

ник се састојао од три питања која се односе на пол, године радног стажа и стручну спрему и седам питања која се односе на мишљења наставника према примени игролике наставе у настави почетног читања и писања.

Узорак је чинило 226 наставника разредне настава основних школа са територије Београда. У структури узорка налазило се 204 наставника женског пола или 90,27%, и 22 мушкарца или 9,73% мушкараца.

У групи до 10 година радног искуства у образовању био је 101 наставник или 44,69%. У групи од 11 до 20 година налазила су се 92 наставника или 40,71%, у групи од 21 до 30 година налазила су се 22 наставника или 9,74% и у групи од преко 30 година радног искуства у образовању налазило се 11 наставника или 4,86%;

Мастер студиј је завршило 36 наставника или 15,93%, факултет је завршило 180 наставника или 79,65% испитаника, док је у узорку истраживања било 10 наставника, 4,42% са завршеном вишом стручном спремом.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

### Мишљења о заступљености игара у настави почетног читања и писања с обзиром на пол наставника

Први задатак истраживања односио се на утврђивање мишљења наставника о заступљености игара у настави почетног читања и писања с обзиром на пол (Табела 1).

Табела 1. *Мишљења о заступљености игара у настави почетног читања и писања с обзиром на пол наставника*

| Пол | Повремено | | Често | | Увек | | Свега | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Мушки | 9 | 40,91 | 10 | 45,46 | 3 | 3,63 | 22 | 100,00 |
| Женски | 69 | 33,82 | 112 | 54,90 | 23 | 11,28 | 204 | 100,00 |
| Свега | 78 | 34,51 | 122 | 53,98 | 26 | 11,51 | 226 | 100,00 |

$\chi^2 = 4{,}121$ $p = 0{,}01$ $N = 226$

На основу израчунате вредности хи квадрат теста 4,121 у односу на граничне вредности 5,991 и 9,210 за нивое значајности 0,05 и 0,01 уз број степени слободе df = 2, закључује се да не постоје статистички значајне разлике у мишљењима о заступљености игара у настави почетног читања и писања између испитаника мушког и женског пола.

## Мишљења о заступљености игара у настави почетног читања и писања с обзиром на радно искуство наставника

Други задатак истраживања односио се на утврђивање разлике у мишљењима наставника о заступљености игара у настави почетног читања и писања с обзиром на радно искуство (Табела 2).

Табела 2. *Мишљења о заступљености игара у настави почетног читања и писања с обзиром на радно искуство наставника*

| Радно искуство | Повремено | | Често | | Увек | | Свега | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| До 10 година | 22 | 21,78 | 67 | 66,34 | 12 | 11,87 | 101 | 100,00 |
| Од 11 до 20 | 44 | 47,83 | 38 | 41,30 | 10 | 10,87 | 92 | 100,00 |
| Од 21 до 30 | 9 | 40,91 | 10 | 45,45 | 3 | 13,64 | 22 | 100,00 |
| Више од 30 | 3 | 27,27 | 7 | 63,64 | 1 | 9,09 | 11 | 100,00 |
| Свега | 78 | 34,51 | 122 | 53,98 | 26 | 11,51 | 226 | 100,00 |

$\chi^2 = 3{,}220$ $p = 0{,}01$ $N = 226$

На основу израчунате вредности хи квадрат теста 3,220 у односу на граничне вредности 12,592 и 16,475 за нивое значајности 0,05 и 0,01 уз број степени слободе df = 6, закључује се да не постоје статистички значајне разлике у мишљењима о заступљености игара у настави почетног читања и писања између испитаника с обзиром на радно искуство.

Сматрали смо да наставници који су касније завршили факултет и наставници са мастер дипломама чешће примењују иновативне моделе наставе, односно игролику наставу у настави почетног читања и писања, али очигледно да је континуирано стручно усавршавање наставника допринело уједначеним одговорима у овој категорији.

## Мишљења о заступљености игара у настави почетног читања и писања с обзиром на школску спрему наставника.

Трећи задатак истраживања односио се на утврђивање разлике у мишљењима наставника о заступљености игара у настави почетног читања и писања с обзиром на школску спрему наставника (Табела 3).

На основу израчунате вредности хи квадрат теста 6,210 у односу на граничне вредности 9,488 и 13,277 за нивое значајности 0,05 и 0,01 уз број степени слободе df = 4, закључује се да не постоје статистички значајне разлике у мишљењима о заступљености игара у настави почетног читања и писања између испитаника с обзиром на стручну спрему наставника. Сма-

трали смо да наставници који су касније завршили факултет и наставници са мастер дипломама чешће примењују иновативне моделе наставе, односно игролику наставу у настави почетног читања и писања, али очигледно да је континуирано стручно усавршавање наставника допринело уједначеним одговорима у овој категорији.

Табела 3. *Мишљења о заступљености игара у настави почетног читања и писања с обзиром на школску спрему наставника.*

| Школска спрема | Повремено | | Често | | Увек | | Свега | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Мастер учитељ | 12 | 33,33 | 20 | 55,56 | 4 | 11,11 | 36 | 100,00 |
| Професор | 62 | 34,44 | 97 | 53,88 | 21 | 11,67 | 180 | 100,00 |
| Наставник | 4 | 40,00 | 5 | 50,00 | 1 | 10,00 | 10 | 100,00 |
| Свега | 78 | 34,51 | 122 | 53,98 | 26 | 11,51 | 226 | 100,00 |

$\chi^2 = 3{,}220$ $p = 0{,}01$ $N = 226$

## Мишљења наставника о ефикасности примене игара у настави почетног читања и писања

Четврти задатак истраживања односио се на утврђивање мишљења наставника о примени игара у настави почетног читања и писања, ефикасности те врсте наставе, те мотивисаности и знања ученика, као проблемима који настају у извођењу.

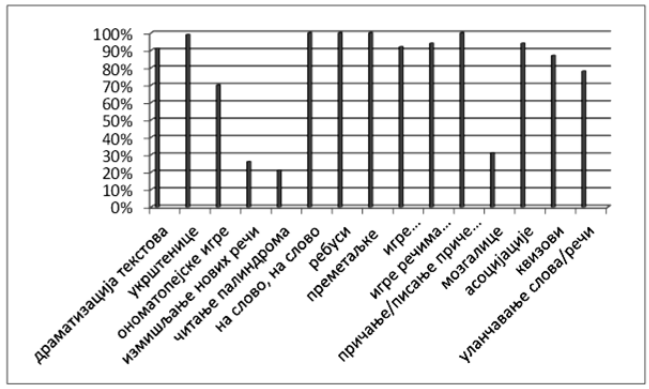
Заступљеност игролике наставе у настави почетног читања и писања је таква да ниједан испитаник није одговорио да је никада не примењује, 34,52% испитаника одговорило је да повремено примењује игру у настави почетног читања и писања, 53,98% често и 11,5% увек, што говори да је игра и игролика настава изузетно заступљена у настави почетног читања и писања.

Анализирајући податке који су се односили на мотивацију за рад ученика приликом примене игролике наставе у настави читања и писања дошли смо до података да 74,33% испитаника сматра да ученици увек показују већу мотивацију за рад, 15,05% често, 8,85% повремено и 1,77% никада. Мотивација за рад је један од најважнијих фактора успешног рада. Од тога колико су ученици мотивисани, зависи и колико ће усвојити појмова и какве ће резултате постићи, уколико је игролика настава осмишљена и прилагођена конкретним наставним садржајима.

Највећи број испитаника сматра да њихови ученици често слободније и отвореније комуницирају користећи различите облике комуникације када се примењује игра у настави почетног читања и писања, чак 62,83%, 25,66% увек, 11,51% повремено и ниједан није одговорио – никада. На основу ових резултата можемо да закључимо да коришћење игре у настави почетног читања и писања доводи до развоја емоционалних, социјалних, когнитивних и радно-активних компетенција ученика, које представљају основу за адекватан развој сваког детета.

Више од половине, 55,75% испитаника одговорило је да ученици показују боље резултате приликом усвајања нових наставних садражаја и увежбавања кроз игру у настави почетног читања и писања, него када их подучавају на традиционалан начин, 26,55% је одговорило са увек, 15,05% повремено и 2,65% никада, што је занемарљиво у односу на број испитаника. Овакви резултати нам показују да ученици када су заинтересовани за рад, односно подстакнути на активност и размишљање, јер представљају активне учеснике наставног процеса, постижу боље резултате и лакше усвајају наставне садржаје кроз игру а да тога нису ни свесни, за разлику од традиционалног типа наставе, односно искључиво фронталног облика рада, када су само пасивни слушаоци и посматрачи.

Одговори на осмо питање, које се односило на избор игара које испитаници користе у настави почетног читања и писања представићемо и графички, зато што су испитаници имали могућност да изаберу више од једног одговора на постављено питање.




Графикон 1: *Игре које користите у настави почетног читања и писања*

Анкетирани испитаници одговорили су да користе 100% следеће игре: на слово, на слово; ребусе; преметаљке; причање/писање приче на

основу слика, које представљају игре кроз задатке из обавезне литературе ученика првог разреда. Од осталих игара, 78% испитаника одговорило је да користи уланчавање слова/речи, 91% драматизацију текстова, 99% укрштенице, 94% асоцијације, 70% ономатопејске игре, 26% измишљање нових речи, 21% писање палиндрома, 92% игре речима сличног/супротног значења, 94% игре речима умањеног/увећаног значења, 87% квизове. Занимљиво је да на понуђени одговор отвореног типа да наведу које још игре користе у настави почетног читања и писања ниједан испитаник није дао одговор. На основу добијених резултата можемо да закључимо да испитаници користе различите врсте игара чиме наставни процес добија на квалитету, а ученици мењајући активности током игара остају мотивисани за учење и рад.

Предности које су анкетирани испитаници навели сврстали смо у категорије на следећи начин, према степену учесталости њихових одговора: Часови су занимљивији; Знања која се стичу на овакав начин су трајнија; У одељењу влада позитивна атмосфера; Брже усвајају наставне садржаје; Појмови су повезани и много их је лакше запамтити; Ученици су много активнији; Код ученика се развија пажња, мотивација, концентрација, логика...; Деца уче, а да тога нису свесна, па не осећају тешкоћу, већ уживање.

Можемо да закључимо да су мишљења анкетираних наставника о предностима примене игара и игролике наставе у периоду почетног читања и писања прилично уједначена и да су њихови одговори одговарајући.

Тешкоће или недостаци које су анкетирани наставници навели су следећи, према степену учесталости: Недостатак наставних средстава и дидактичког материјала; Припреме таквих часова изискују много више времена и знања у односу на традиционалну наставу; Адекватан избор наставних садржаја, који се могу прилагодити учењу кроз игру; Неки ученици сматрају да на часу све време траје игра, па се тешко прихватају озбиљног посла; У учионици се стално чује жамор, бука, па то може да смета...

Мишљења анкетираних наставника о тешкоћама, односно недостацима примене игара у настави почетног читања и писања су такође прилично уједначена. Већина сматра да је највећи проблем недостатак наставних средстава и дидактичких материјала, што представља један од највећих проблема уопште у нашем васпитно-образовном систему. Припрема таквих часова изискује много више времена у односу на припрему фронталног облика рада, потребно је изабрати и адекватне садржаје и прилагодити их одређеној игри, што изискује време, знање, креативност и вољу искључиво наставника. Поједине ученике је тешко мотивисати на тражену активност приликом извођења одређених захтева у играма, потребно је на почетку јасно дефинисати правила извођења сваке игре, како би сви учени-

ци извршили своје задатке на прави начин, а то такође зависи искључиво од наставника.

## ЗАКЉУЧЦИ

На основу добијених одговора анкетираних испитаника и анализе резултата можемо закључити да наставници примењују игру и игролику наставу у настави почетног читања и писања чиме смо потврдили постављене хипотезе. Закључили смо да пол, године радног искуства у образовању и степен стручне спреме наставника не утичу значајно на примену игара у настави почетног читања и писања, што смо образложили континуираним стручним усавршавањем наставника. Адекватним избором наставних садржаја и игара долази до мотивације за учење, развоја социјалних, емотивних, когнитивних и радно-акционих компетенција ученика чиме се наставни процес унапређује, а ученици развијају одговарајуће компетенције за живот у двадесет првом веку. Знања која ученици стичу на овакав начин су трајнија, јер је сам процес учења занимљивији, ученик је активни учесник, самостално или у групи долазе до решења, развијају међусобну комуникацију, социјалне односе, што примени игара у настави почетног читања и писања даје изузетну предност у односу на традиционалну наставу, организивану фронталним обликом рада. С обзиром на то да је техничко-технолошким развојем омогућена примена нових игара у настави почетног читања и писања, очекивали смо од испитаника да ће навести и врсте игара које користе на такав начин, али остали смо ускраћени за те одговоре, тако да истовремено изражавамо и сумњу и наду. Сумњу да наставници заиста прихватају промене и примењују их у свом васпитно-образовном раду и да смо добили друштвено пожељне одговоре, а наду да ипак постоји оволико велики број наставника који примењује игре у настави почетног читања и писања.

## Литература

Банђур, Вељко и Поткоњак, Никола (2006): *Истраживачки рад у школи*. Београд: Школска књига.

Богавац, Драгана и Бојовић, Душанка (2006). *Настава почетног читања и писања*, Завод за уџбенике, Београд.

Вилотијевић, Младен и Вилотијевић, Нада (2008). *Иновације у настави*. Београд: Школска књига.

Војић-Марковић, Милица и Огњановић, Виолета (1999). Мишљења наставника о примени иновација у настави, *Настава и васпитање*, (3–4), 382–393.

Кундачина, Миленко и Банђур, Вељко (2007). *Академско писање*. Ужице: Учитељски факултет.

Мандић, Данимир; Лалић, Ненад и Банђур, Вељко (2010). Управљање иновацијама у образовању, у: *Стање и перспективе у основном и предшколском васпитању и образовању*. Бијељина: Педагошки факултет.

Милатовић, Вук (2013): *Методика наставе почетног читања и писања*, Београд: Учитељски факултет.

Мирковић, Јелена (2007). Игролика настава, *Образовна технологија*, 1–2, 2007, 65–68.

Шмит, Валтер (1999). *Развој детета*, превела Зорица Матејић Ђуричић, Београд; Завод за уџбенике.

**Biljana M. Alavanja**
Publishing House *Samo korak*, Belgrade

## LEARNING BASIC READING AND WRITING THROUGH PLAY

**Summary**

Learning the techniques of basic reading and writing is the first and most important step in the development of modern man, because his subsequent development, both personal and spiritual directly depends on these skills. Before they enrol in school, children learn through play. They learn, develop, discover the world around them through trial and error, experimenting with different materials, sounds, tools, research and other methods, they engage in role play. This way, children develop a sense of security, independence, self-control, and all kinds of skills: motor, emotional, cognitive, social, speaking, and also strengthen self-confidence. Children learn through play without even being aware of it. By introducing play-like instruction in basic reading and writing classes, we will achieve that very effect – students will learn without being aware of it, thus overcoming the discontinuity between preschool and primary school. When implementing game-like instruction in basic writing and reading classes, the teacher is not an explicit source of knowledge, because knowledge is acquired through game-like activities in which students learn through mutual interaction.

The research discovered that, when it comes to teachers' opinions about presence of play in basic reading and writing classes, there are no statistically significant differences between respondents with regard to their gender, professional experience and level of education.

**Keywords:** *basic reading and writing, teaching and learning through play, didactic games.*

**Biljana M. Alavanja**
**VH „Samo korak“, Belgrad**

## ERSTES LESEN UND SCHREIBEN DURCH DAS SPIEL

### Zusammenfassung

Das Erlernen der anfänglichen Lese- und Schreibtechniken ist der erste und wichtigste Schritt in der Entwicklung eines modernen Mannes, da sein weiterer persönlicher als auch spiritueller Fortschritt davon stark abhängt. Vor der Schule lernt das Kind durch das Spiel. Es lernt, entwickelt sich, erfährt sich selbst und die Welt um sich durch Versuche und Fehler, experimentiert mit verschiedenen Materialien, Geräuschen und Mitteln, erforscht und spielt Rollen. Auf diese Weise entwickelt das Kind ein Gefühl von Sicherheit, Selbstständigkeit und Selbstkontrolle, als auch alle möglichen Fähigkeiten: motorische, emotionale, kognitive, soziale und sprachliche Fähigkeiten und stärkt das Selbstvertrauen. Das Kind lernt durch das Spiel, ohne dessen bewusst zu sein. Durch das Spiel im anfänglichen Unterricht des Lesens und Schreibens wird genau das erreicht, die Schüler lernen, ohne dessen bewusst zu sein und überwinden die Diskontinuität zwischen dem Vorschul- und Schulalter. Durch die Anwendung des Spieles im anfänglichen Unterricht des Lesens und Schreibens ist der Lehrer nicht mehr die einzige Wissensquelle, weil Kinder durch Spielaktivitäten und Interaktion mit anderen Kindern lernen. In der Forschung wurde festgestellt, dass es keine statistisch signifikanten Unterschiede bei den Befragten bezüglich Geschlecht, Arbeitserfahrung und Schulgrad aufweisen.

**Schlüsselwörter:** *anfängliches Lesen und Schreiben*, *Spiel*, *Unterricht durch Spiel*, *didaktische Spiele.*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 3 • 2018
ISSN 2466-2801

*УДК 316.644:371.12]:159.942.3*
*Претходно саопштење • 531–542*
*Примљен: 23. 8. 2018.*
*Прихваћен: 28. 9. 2018.*

**Аднан Р. Турковић**
Пријепоље

# СТАВОВИ НАСТАВНИКА СРЕДЊЕ ШКОЛЕ О ЗНАЧАЈУ ХУМОРА У НАСТАВИ

**Резиме:** Хумор у настави се према данашњим педагошким стандардима сматра веома значајним на свим академским нивоима. Циљ истраживања је био да испита ставове наставника о значају хумора у настави. У истраживању је коришћена дескриптивна метода, а од техника анкетирање и скалирање. Узорак је чинило 60 наставника средње школе. Подаци су прикупљени инструментом састављеним од упитника и скале Ликертовог типа конструисаним за потребе истраживања. Резултати су показали да наставници имају позитивне ставове о значају хумора у настави и да не постоје разлике у ставовима с обзиром на пол наставника. Преовладавају ставови да хумор у настави доприноси већој мотивацији ученика, да утиче на смањење стреса и тензија у настави, да ће ученици уз хумор лакше савладати градиво које сматрају тешким и досадним и да помаже стидљивим и повученим ученицима да се више укључе у наставу.

**Кључне речи:** *хумор*, *настава*, *наставници.*

## УВОД

Квалитетна настава подразумева ефикасног наставника који успева да оптимално искористи и подстакне потенцијале својих ученика у циљу постизања максималних васпитно-образовних резултата. Кључни аспект за достизање оваквог стандарда јесте успостављање стимулативне и флексибилне атмосфере за учење. Један од начина на који наставник може изазвати позитивну средину за учење јесте примена хумора у настави.

Хумор је тек средином 20. века добио своје место у образовању. Пре тога, на наставу се гледало као на „озбиљан" процес (Klimenta, 2016). Традиционално схватање о неозбиљности игре и смеха у „озбиљном" школ-

ском амбијенту довело је до стања да се духовитост као иманентна људска особина поступно потискује и занемарује у наставној пракси (Lazzarich, 2013). Хумор је сматран главним извором дистракције и узроком смањења морала и ефикасности наставе (Torok et al., 2004).

Насупрот томе, у 21. веку ситуација је много боља. Резултати психолошких истраживања су показали да су ученици мотивисанији и спремнији за учење ако су срећни и опуштени него када су узнемирени и напети (Oppliger, 2003, према: Martin, 2007), и бројнија истраживања функција хумора у васпитно-образовном процесу створила су погодну основу за много већу примену хумора у настави, тако да према данашњим педагошким стандардима хумор има значајно место у настави и пожељан је на свим академским нивоима (Torok et al., 2004). У овом раду анализира се питање хумора у настави, односно представљају се резултати истраживања о ставовима наставника према значају хумора у настави.

## ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

Бројна истраживања конзистентно истичу смисао за хумор као једну од најпожељнијих особина успешног наставника (Check, 1986; Fortson & Brown, 1998; Powell & Andersen, 1985). У једном истраживању (Weaver and Cotrell, 1987), у којем се тражило од ученика да идентификују шта их највише мотивише на часу, ученици су рангирали *смисао за хумор* као трећи по важности од седамнаест понуђених ајтема, иза *интересантност предмета* (први ранг) и *интеракција између наставника и ученика* (други ранг). Наставници са високом оријентацијом ка хумору имају развијенију способност преношења духовитих порука, чешће укључују хумор у наставни процес и имају шири асортиман духовитог понашања. Такође, они су много флексибилнији у комуникацији са ученицима и поседују изражену потребу за награђујућим понашањем према њима, чиме утичу на смањење психолошке дистанце између себе и ученика (Frymier and Wanzer, 1998). Осим што више примењују различите типове хумора у настави у односу на наставнике са слабијим смислом за хумор, ови наставници у свом раду користе чак и неке врсте неприкладног хумора. Они то успевају зато што су веома способни за примену овакве врсте хумора без вређања ученика и због тога што су успоставили пријатељски однос са њима (Frymier et al., 2008; Wanzer et al., 2010).

Наставници који користе хумор у свом раду, као и настава уз примену хумора, позитивно су вредновани од стране ученика. Наставник који прича смешне приче и шале током часа генерално је боље вредновan, а

такође се сматра ефикаснијим преносиоцем знања (Bryant et al., 1980; Gorham & Christophel, 1990; Torok et al., 2004). Ученици сматрају да са оваквим наставницима успостављају бољу комуникацију ван учионице, много слободније разговарају о својим личним проблемима са њима, што, како истичу ученици, унапређује интеракцију на релацији наставник – ученик (Aylor and Opplinger, 2003). У изражавању ставова о хумору у настави ученици наводе да их хумор релаксира током учења, повећава интересовање за учење, доприноси да наставник буде много приступачнији на часу и побољшава њихову способност за учење јер формира погодније окружење за учење (Berk, 1996; Shiyab, 2009; Korobkin, 1989). Додатно, хумор их мотивише, унапређује везе између самих ученика, увећава непосредност наставника и смањује психолошку дистанцу између њега и ученика и доприноси бољем разумевању и памћењу наставног садржаја (Gorham & Cristophel, 1992; Gorham & Christophel, 1990; Frymier & Wanzer, 1998; McCroskey et al., 2006; Shiyab, 2009; Torok et al., 2004; Турковић, 2016).

Када је у питању утицај хумора на учење, спроведена су бројна истраживања која су потврдила позитиван ефекат хумора на памћење и разумевање наставног садржаја. Свакако су најпознатије две студије које је спровео Авнер Зив (Ziv, 1988), током редовне наставе и у трајању од целог семестра, којима је покушао да покаже значај хумора у настави. Његова прва студија се односила на експериментално истраживање са експерименталном групом која је учила статистику уз помоћ три до четири хумористичка примера (смешне анегдоте, вицеви и цртани филмови) по лекцији, и контролном групом која је учила без елемената хумора. Анализом ученичких оцена на завршном испиту, показало се да су ученици из хумористичке групе постигли значајно боље резултате и добили боље оцене, са око 10% предности у односу на „нехумористичку" групу. Такође, резултати су показали да није било никакве значајне разлике у постигнућима између дечака и девојчица. У другом експерименту узорак су чиниле само ученице. Експериментална група је учила градиво психологије са хумористичким елементима, док је контролна група учила без њих. Резултати су поново показали 10% предности у корист експерименталне групе. И друга истраживања која су се бавила истим проблемом показала су позитиван утицај хумора на учење (Garner, 2006; Prodanović, Stankić, 2011; Hackathorn et al., 2011; Lucas, 2005).

Под термином став подразумева се изразито позитиван или негативан однос према нечему (стечена трајна претпоставка). Став интегрише когнитивну (сазнајну), емоционалну и конативну (вољну) компоненту. Како наводи Никола Рот, „ставови представљају [...] менталну спремност за одређени начин реаговања и зато утичу на то како ћемо опажати поједине објекте, шта ћемо о њима мислити и како ћемо на њих емоционално

реаговати. Ставови редовно имају и динамичко дејство, делују као мотиви и подстичу и утичу на наше поступке" (Рот, 2010: 353). Сходно наведеном, ставови наставника имају одлучујућу улогу у одређивању њиховог понашања у учионици.

Питање ставова наставника о значају хумора у настави испитује се у оквиру посебних студија, а и као део ширих истраживања овог концепта. Резултати истичу позитивне ставове наставника од основношколског до универзитетског нивоа. Наставници сматрају да хумор у настави утиче на смањење стреса и тензија у настави, подстиче пажњу ученика, креира здраво окружење за учење, мотивише и подстиче ученике на размишљање, часови уз хумор су мање формални, хуманизира слику наставника у очима ученика, побољшава способност за учење, настава је узбудљивија и оријентисана према бољим резултатима, унапређује однос између наставника и ученика, регулише проблеме у понашању током часа, подстиче креативност и боље памћење ученика, смањује забринутост и страх ученика од предмета и слично (Askildson, 2005; Chaniotakis, 2014; Nadeem, 2012; Neuliep, 1991; Omede & Jimba, 2013; White, 2001). Међутим, у истраживању које је спровео Чаниотакис (Chaniotakis, 2014) показана је статистички значајна разлика у ставовима наставника с обзиром на дужину радног стажа, по питању да ли хумор утиче на изазивање дисциплинских проблема у настави, да ли успорава наставу и потцењује статус наставника. Искуснији наставници сматрају да хумор не доводи до ових проблема, док су мање искусни наставници супротног става.

Емпиријских истраживања феномена хумора у настави код нас скоро да нема, тако да недостају и подаци везани за ставове наставника о његовом значају у настави. У истраживању (Klimenta, 2016) чији је циљ било утврђивање ефикасности примене британских хумористичких серија у настави енглеског језика ради усавршавања изговора, један од задатака био је и испитивање ставова наставника о примени ових серија у настави енглеског језика. Резултати су показали да наставници имају позитивне ставове о примени британских хумористичких серија у настави енглеског језика, и сматрају између осталог да хумор опушта и мотивише ученике на часу, повећава интересовање ученика; затим истичу да ученици уз хумор боље памте наставне садржаје и уче у опуштеној и пријатној атмосфери, као и да је неопходно да хумор који се примењује у настави буде у вези са наставним градивом. Није пронађена статистички значајна разлика у ставовима наставника с обзиром на пол, радни стаж и школу у којој раде (основна или средња).

Без обзира на чињеницу да налази емпиријских истраживања разбијају стереотипе о ризицима које носи примена хумора, наставници ипак

морају бити опрезни приликом имплементације хумора у наставни процес. Слично, као што је то случај са другим наставним методама и процедурама, хумор мора бити адекватно коришћен да би се искористиле све његове потенцијалне предности (Крњајић, 2006). Гарнер (Garner, 2003) истиче да је хумор компликован јер може бити веома личан, субјективан и контекстуалан и не можемо увек претпоставити на који начин ће бити прихваћен. Ствар коју једна особа може сматрати хумористичном или смешном, за другу особу може бити банална. Свако има јединствену перцепцију хумора тако да је обазривост, односно разборитост (енг. *prudence*) водећи принцип (Garner, 2003). Хумор се не сме користити у погрешном тренутку, неумерено, не сме бити удаљен од наставног садржаја који се предаје, јер тада његова примена може да измакне контроли, значајно поремети ток наставног часа и доведе до недисциплине ученика. Такође, неадекватна примена хумора на часу може повредити осећања ученика и узнемирити их. Уколико је испољен на потцењујући и понижавајући начин, хумор се не доживљава позитивно. Неки од примера такве примене хумора јесу неповољно поређење са другима, као и тенденциозне форме хумора као што су сарказам и подсмевање. Наставници се понекад опредељују за примену сарказма у циљу дисциплиновања ученика на часу, али истраживања показују да је сарказам исувише груб по својој природи, да се лоше одражава на самопоштовање ученика и односе између ученика и наставника. Веома је важно нагласити да наставници не би смели да праве шале на рачун ученикових имена, пола, физичког изгледа, способности или вероисповести. (Крњајић, 2006).

## МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

**Предмет истраживања.** Ставови наставника о значају хумора у настави.

**Циљ и задаци истраживања.** Циљ истраживања је испитивање ставова наставника о значају хумора у настави. Из општег циља изведена су два истраживачка задатка:

1. Утврдити ставове наставника према значају хумора у настави;
2. Испитати разлике у ставовима наставника према значају хумора у настави с обзиром на пол.

**Хипотезе истраживања.** Општа хипотеза од које се кренуло је да већина наставника има позитивне ставове према значају хумора у настави. Посебна хипотеза је:

1. Претпоставља се да не постоје статистички значајне разлике у ставовима наставника у односу на пол.

**Методе, технике и инструменти истраживања.** У истраживању је коришћена дескриптивна метода, а од техника анкетирање и скалирање. За потребе истраживања креиран је инструмент који представља комбинацију упитника са скалом Ликертовог типа са степенима: 1 – уопште се не слажем, 2 – углавном се не слажем, 3 – нити се слажем нити се не слажем, 4 – углавном се слажем и 5 – сасвим се слажем, која је бодована управо према тим степенима. Инструмент је садржавао 12 тврдњи које се односе на значај хумора у настави. У оквиру упитника прикупљени су и подаци о полу наставника.

**Узорак и популација истраживања.** Популацију истраживања чине наставници средње школе. Истраживање је спроведено у новембру школске 2017/2018. године на пригодном узорку од 60 наставника средње Техничке школе у Пријепољу. Реч је о наставницима који предају стручне предмете у оквиру машинске, електротехничке и текстилне струке, као и наставницима који предају општеобразовне предмете. Према полној структури узорак је чинило 30 (50%) наставника мушког пола и 30 (50%) наставника женског пола.

**Статистичка обрада података.** Резултати су обрађени у програму SPS 20. Коришћена је дескриптивна статистика и t – тест за поређење аритметичких средина подузорака.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Први задатак који је постављен нацртом овог истраживања био је да се утврде ставови наставника према значају хумора у настави. У табели 1 су приказани резултати. Преглед резултата за сваку појединачну ставку и укупан резултат за целу скалу (M = 4,21; SD = 0,79) јасно показују да су ставови наставника о значају хумора у настави позитивни.

Највећи степен слагања наставници износе у вези са пет ставки које се односе на психолошке и педагошке функције хумора, односно истичу да хумор доприноси већој мотивацији ученика, затим да помаже стидљивим и повученим ученицима да се више укључе у наставу, да утиче на смањење стреса и тензија у настави, да ученици уз хумор лакше савладавају градиво које сматрају тешким и досадним и да боље разумеју градиво уз наставника који користи хумор. Овакви резултати су добијени и у другим истражи-

вањима (Askildson, 2005; Chaniotakis, 2014; Omede & Jimba, 2013; White, 2001).

Табела 1. *Ставови наставника о значају хумора у настави*

| Тврдње | AS | SD |
|---|---|---|
| 1. Примена хумора у настави доприноси успостављању бољег односа између наставника и ученика. | 4,20 | 0,80 |
| 2. Примена хумора од стране наставника повећава интересовање ученика током наставе. | 4,10 | 0,79 |
| 3. Хумор ствара позитивну атмосферу за учење током наставе. | 4,21 | 0,89 |
| 4. Хумор у настави доприноси томе да ученици боље памте наставно градиво. | 4,21 | 0,80 |
| 5. Наставник који користи хумор биће опажен од стране ученика као добар наставник. | 3,60 | 1,09 |
| 6. Хумор помаже стидљивим и повученим ученицима да се више укључе у наставу. | 4,50 | 0,74 |
| 7. Хумор током наставе утиче на смањење ауторитарне позиције наставника. | 3,95 | 0,76 |
| 8. Хумор утиче на смањење стреса и тензија у настави. | 4,48 | 0,80 |
| 9. Наставник који користи хумор у свом раду ефикасније ће руководити разредом. | 3,85 | 0,80 |
| 10. Ученици ће боље разумети градиво уз наставника који користи хумор. | 4,41 | 0,84 |
| 11. Хумор у настави доприноси већој мотивацији ученика. | 4,58 | 0,47 |
| 12. Примена хумора доприноси да ученици лакше савладају градиво које сматрају тешким и досадним. | 4,46 | 0,77 |

Најнижи степен слагања наставници су изнели у вези три ставке, 5, 7 и 9, које се односе на статус наставника који користи хумор у свом раду. Овде је битно истаћи да је скоро на свим ставкама, осим 11 и 6, у просеку око 10% наставника у категорији неутралног или негативног става. Међутим, код тврдње 5: *Наставник који користи хумор биће опажен од стране ученика као добар наставник*, 30% наставника је на степену од неутралног до негативног става. Потом у процени тврдње 9: *Наставник који користи хумор у свом раду ефикасније ће руководити разредом,* 20% наставника је неутралног или негативног става. И код тврдње 7: *Хумор током наставе утиче на смањење ауторитарне позиције наставника*, 17% наставника је неутралног или негативног става. Ове три ставке третирају веома „осетљива" питања за наставнике, тако да су биле камен спотицања и за део наставника који имају изразито позитивне ставове о значају хумора у настави. Можемо претпоставити да је овакав налаз резултат појаве да и

даље добар део наставника има одређене страхове, односно баријере у вези са применом хумора у настави. Други аутори (Morrison, 2008; Tamblyn, 2003), такође истичу да су код наставника присутни бројни страхови везани за хумор у настави, и то страх од неадекватне примене хумора, страх да се не испадне глуп и непрофесионалан, страх од исмевања, губитка контроле и времена за учење.

Наставници хумор виде као могућност за успостављање бољег односа између наставника и ученика, повећање интересовања ученика, стварање позитивне атмосфере за учење и боље памћење наставног градива. Уочава се прилична уједначеност перцепција све четири ставке, као и висок степен слагања са овим ставкама. На основу изнетих података, можемо констатовати да је потврђена општа хипотеза од које се кренуло у истраживању. Слични резултати су потврђени у већ наведеним истраживањима.

Други истраживачки задатак односио се на испитивање разлика у ставовима наставника о значају хумора у настави у односу на пол. Резултати су показали да не постоје разлике у ставовима наставника у односу на пол. Ставови наставника и мушког и женског пола су на задовољавајућем нивоу, односно оба пола имају позитивне ставове о значају хумора у настави. Веће резултате показују наставници, али разлика у односу на наставнице није статистички значајна (Табела 2). Овим је потврђена и посебна хипотеза. Овакав резултат је потврђен и у једном другом истраживању (Klimenta, 2016).

Табела 2. *Ставови наставника у односу на пол*

| Пол | f | % | M | SD | t |
|---|---|---|---|---|---|
| М | 30 | 50,00 | 4,38 | 0,86 | 1,13 |
| Ж | 30 | 50,00 | 4,05 | 0,72 | |
| Укупно | 60 | 100,00 | | | |

## ЗАКЉУЧАК

Циљ спроведеног истраживања је био да се испитају ставови наставника средње школе о значају хумора у настави. Резултати су показали да наставници имају позитивне ставове према значају хумора у настави и да не постоји статистички значајна разлика у ставовима наставника у односу на пол.

Иако налази истичу позитивне ставове наставника, то још не значи да наставници већ примењују хумор у свом раду и да су оспособљени за његову ефикасну примену. Позитивни ставови наставника свакако отварају простор за стварање подстицајне климе за примену хумора у настави, али успешна имплементација условљена је како спремношћу, тако и стручном оспособљеношћу наставника. У том контексту посебан значај имају професионални развој наставника у форми формалног образовања и неформално стручно усавршавање. Ови резултати такође имплицирају потребу за спровођењем истраживања са циљем да се испита да ли наставници, колико често и које типове хумора примењују у наставној пракси. Тек на основу тих резултата можемо извести меродавне закључке о статусу хумора у настави. Без тога, резултати о ставовима наставника могу да представљају само њихова професионално пожељна мишљења и ставове, односно да остану на нивоу декларативног, без стварних промена у наставном процесу.

Добијени резултати показују да немали број наставника има одређене страхове у вези са применом хумора у настави. Разлоге можемо тражити или у мањку знања о значају и ефикасним начинима успешне примене хумора у настави, што резултира и мањком компетенција, или је таква појава резултат имплицитних теорија наставника.

Будућа истраживања морају бити фокусирана на обухватање већих узорака наставника, што је и недостатак овог истраживања, затим на испитивање наставника на свим нивоима образовања и на разлике у односу на већи број варијабли.

## Литература

Askildson, L. (2005). *Effects of Humor in the Language Classroom: Humor as a Pedagogical Tool in Theory and Practice*. Retrieved August 25, 2015. from the World Wide Web http://www.slat.arizona.edu/sites/default/files/page/awp12askildson.pdf

Aylor, B. & Opplinger, P. (2003). Out-of-class communication and student perceptions of instructor humor orientation and socio-communicative style. *Communication Education*, 52 122 (2), 134.

Berk, R. A. (1996). Student Ratings of 10 Strategies for Using Humor in College Teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 7 (3), 71–92.

Bryant, J., Comisky, P. W., Crane, J. S. & Zillmann, D. (1980). Relationship between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluation of their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 72, 511–519.

Bryant, J., Zillmann, D. (1989). Using Humor to Promote Learning in the Classroom. In U. P. Mc Ghree (Eds.), *Humor and children's development: A guide to practical applications* (49–78). New York: Haworth Press.

Chaniotakis, N. (2014). Humor in the Classroom – Teacher's Perceptions. *Styding Humor – International Journal*, 1 (2), 235–248.

Check, J. F. (1986). Positive Traits of the Effective Teacher – Negative Traits of the Ineffective one. *Education*, 106 (3), 326–334.

Fortson, S. B. & Brown, W. E. (1998). Best and Worst University Instructors: The Opinions of Graduate Students. *College Student Journal*, 32 (4), 572–576.

Frymier, A. B., Wanzer, M. B. & Wajtaszczyk, A. M. (2008). Assessing Students' Perceptions of Inappropriate and Appropriate Teacher Humor. *Communication Education*, 57 (2), 266–288.

Frymier, A. B. and Wanzer, M. B. (1998): A closer look at the relationship between perceptions of instructors humor orientation and student learning, ERIC Document Reproduktion Service, No. ED 427377

Garner, R. L. (2006). Humor in Pedagogy: How ha-ha Can Lead to AHA! *College Teaching*, 54 (1), 177–179.

Gorham, J. & Christophel, D. M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 39 (1), 46–62.

Gorham, J. & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes, Communication Quarterly, 40, 239–252.

Javidi, M. N. & Long, L. W. (1989). Teachers' Use of Humor, Self-Disclosure, and Narrative Activity as a Function of Experience. *Communications Research Reports*, 6 (1), 47–52.

Korobkin, D. (1989). Humor in the classroom: Considerations and strategies. *College Teaching* 36 (4), 154–158.

Klimenta, E. (2016). *Uticaj britanskih humorističkih serija na izgovor engleskog jezika kod učenika osnovne škole*. Doktorska disertacija, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Крњајић, С. (2006). Хумор у разреду; у С. Крњајић (прир.): *Претпоставке успешне наставе* (203–228). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Lazzarich, M. (2013). Humor i empatija stripa kao metodološki instrumentarij u poučavanju, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15 (1), 153 – 190.

Lucas, T. (2005). Language Awareness and Comprehension through Puns among ESL Learners. *Language Awareness*, 14 (4), 221–238.

Martin, R. A. (2007). *Psychology of Humor – Integrative Approach*. London: Elsevier Academic Press.

Morrison, M. K. (2008). Using Humor to Maximize Learning: The Links between Positive Emotions and Education, Maryland: Rowman & Littlefield Education.

McCroskey, J. C., Richmond, V. P. & Bennett, V. E. (2006). The relationships of student end of class motivation with teacher communication behaviors and instructional outcomes. *Communication Education*. 55 (4), 403–414.

Nadeem, M. (2012). Teaching with Humor: A Benevolent Teaching Technique for Second Language Learners in Teaching Education. *International Journal of English and Literature (IJEL)*, 2 (4) , 89–96.

Neuliep, J. W. (1991). An Examination of the Content of High School Teacher's Humor in the Classroom and the Development of an Inductively Derived Taxonomy of Classroom Humor. *Communication Education,* 40 (4), 343–355.

Omede, J. & Jimba, D. N. (2013). Teachers' Perception of Humor and Laughter as Pedagogical Tools for Promoting Learning in Kogi State College of Education, Ankpa, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS),* 4 (5), 706–711.

Powell, J. P. & Andersen, L. W. (1985). Humor and Teaching in Higher Education. *Studies in Higher Education,* 10 (1), 79–90.

Prodanović Stankić, D. (2011). Using Humour in Teaching English as a Foreign Language at More Advanced Levels. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja,* 43 (2), 254–265.

Рот, Н. (2010). *Основи социјалне психологије:* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Shiyab, S. (2009*). Pedagogical Effect of Humor on Teaching*. Retrieved November 12, 2015. from the World Wide Web http://www.academia.edu/698395/Pedagogical Effect of Humor on Teaching.

Tamblyn, D. (2003). *Laugh and Learn*: *Ninety-five Ways to Use Humor for More Effective Teaching and Learning*. New York: Amacom.

Torok, S. E., McMorris, R. F. & Lin, W. (2004). Is Humor an Appreciated Teaching Tool? Perceptions of Professors' Teaching Styles and Use of Humor. *College Teaching*, 52 (1), 14–20.

Турковић, А. (2016), Ставови ученика средње школе о примени хумора у настави географије. *Зборник радова II дидактичке конференције – путокази за унапређење наставе,* (2), 93–100.

Weaver, R. L. & Cotrell, H. W. (1987). Ten specific techniques for developing humor in the classroom. *Education*, 108 (2), 167 – 179.

White, G. W. (2001). Teachers' Report of How They Used Humor with Students Perceived Use of Such Humor. *Education*, 122 (2), 337–347.

Ziv, A. (1988). Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication. *Journal of Experimental Education*, 57 (1), 5–15.

**Adnan R. Turković,** Prijepolje

## SECONDARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES ON THE IMPORTANCE OF HUMOUR IN THE CLASSROOM

**Summary**

According to current pedagogy standards, humour is considered very important aspect at all academic levels. The aim of this study was to examine teachers' attitudes on the importance of humour in the classroom. We used a descriptive method in the study, as well as survey and scaling techniques. The sample comprised 60 secondary school teachers. Data were collected with an instrument comprising a questionnaire and a Likert-type scale designed specifically for the occasion. Results show that teachers have a positive view on the importance of humour in the classroom and that there are no differences in attitude with regard to gender. Predominating attitudes include: humour increases student motivation to learn, it reduces stress and tension in the classroom, students will master material they consider challenging and tedious more easily if there is humour present, and finally, humour helps shy and withdrawn students to participate more actively in class.

**Keywords:** *humour, instruction, teachers.*

**Adnan R. Turković,** Prijepolje

## MEINUNGEN DER LEHRER IN DEN SEKUNDARSCHULEN ÜBER DIE WICHTIGKEIT DES HUMORS IM UNTERRICHT

**Zussammenfassung**

Humor im Unterricht wird nach heutigen pädagogischen Maßstäben auf allen Ausbildungsebenen als sehr wichtig angesehen. Das Ziel dieser Forschung war es, die Einstellung der Lehrer zur Bedeutung von Humor im Unterricht zu untersuchen. In der Forschung wurde Beschreibungsmethode verwendet, als auch die Techniken der Umfrage und Skalierung. 60 Lehrer der Sekundarschulen wurden befragt. Die Daten wurden durch einen Fragebogen und eine für Forschungszwecke entwickelte Likert-Skala gesammelt. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass Lehrer positive Einstellungen bezüglich der Bedeutung von Humor im Unterricht haben, und dass es keine Unterschiede zwischen Frauen und Männer gibt. Humor im Unterricht trägt zu einer stärkeren Motivation der Schüler bei, verringert den Stress und die Anspannung während der Stunden, erleichtert das Lernen der schwierigen und langweiligen Lerninhalte und hilft den Schüchternen und Zurückgezogenen Schülern, sich mehr zu engagieren.

**Schlüsselwörter:** *Humor*, *Unterricht*, *Lehrer.*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 3 • 2018
ISSN 2466-2801

*УДК 371.12:376-051*
*Прегледни чланак • 543–556*
*Примљен: 7. 8. 2018.*
*Прихваћен: 13. 9. 2018.*

**Драгана Д. Вучковић**
**Александар Л. Нађ Олајош**
Основна и средња школа „Жарко Зрењанин” Суботица

# ДЕФЕКТОЛОГ – НАСТАВНИК У ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОМ ПРОЦЕСУ У СПЕЦИЈАЛНОЈ ШКОЛИ

**Резиме:** У савременом друштву све већа пажња посвећује се образовању ученика са сметњама у развоју, а приступ ове категорије ученика у образовању детерминисан је начином на који се дефектолог-наставник односи према васпитно-образовном процесу. Посматрано у наведеном контексту, дефектолог поред образовне функције има обавезу да ученике подстиче на развијање социјалних односа и стицање прагматичних вештина. Дефектолог је у ситуацији да одређена понашања и стања ученика са сметњама у развоју модификује, поткрепљује, развија, те да истовремено настоји да ученици усвајају нове моделе понашања и стичу нова сазнања. У циљу унапређења васпитно-образовног рада дефектолога, на темељу конструктивистичке теорије, у раду је указано на могућности савремених дефектолошких третмана. У том смислу, указана је важност примене сензорне собе у раду специјалне школе.

**Кључне речи:** *дефектолог*, *дефектолошки третман*, *ученик ометен у развоју*, *конструктивизам*, *васпитно-образовни рад.*

## УВОДНА РАЗМАТРАЊА

У савременом друштву све већа пажња посвећује се образовању ученика ометених у развоју, а приступ ученика ометених у образовању детерминисан је начином на који се друштво односи према различитостима. Темељни став, изражен према различитостима приказан је као предност, а рефлектован је у различитим образовним програмима који непосредно утичу на обликовање друштвене стварности. У целини посматрано, специјалне школе васпитно-образовни рад утемељују у социјалном моделу односа

према различитостима, а усмеравају свој рад у домену друштвене реконструкције. Овако схваћен васпитно-образовни рад представља афирмацију различитости и препознавање позитивних потенцијала у интеракцији са ученицима ометеним у развоју. Посматрано у описаном контексту, ученици у специјалним школама имају одређени ниво непроменљивог недостатка који јесте директна препрека за њихово активно партиципирање у друштвеној средини. Не постоји једнодимензионални предлог за реализацију васпитно-образовног рада са ученицима ометеним у развоју. У том смислу, образовање ученика ометених у развоју јесте изазов за друштво у целини, а нарочито за дефектолошку праксу. Дефектолошка пракса треба да фокус свог васпитно-образовног рада ставља на исходе образовања, односно на квалитет образовних постигнућа, како когнитивних тако и некогнитивних, као и на степен социјализације и тоталитарног развоја ученика (Krotova, 2018). Један од важнијих задатака специјалне школе јесте развој компетенција ученика у оквиру социјалне интеракције, јер мрежа социјалних односа јесте најзначајнији елеменат учениковог окружења (Volet, 2001). Сматра се да социјални односи имају троструку функцију у развоју ученика ометених у развоју:

– они су контекст у оквиру кога се испољавају основне компетенције;

– они су когнитивне полазне основе неопходне за формирање вештина;

– они су инструмент за решавање проблема и остваривање циљева (Danijels, Staford, 2001).

На основу наведеног намеће се и основни задатак дефектолога у савременој настави, а то јесте препознавање проблема и препрека код ученика и њихово превладавање. На овај начин, специјална школа постаје школа отворених зидова, презентована према могућностима сваког ученика у оквиру које дефектолог препознаје личност ученика, а не само едукативни аспект, развијајући самосталност, самопоштовање и сигурност ученика (Brophy, 2001). Наведени захтев јесте комплексан и захтева дефектолога који примењује интедисциплинарни приступ у раду са ученицима ометеним у развоју. У даљем тексту се настоји да се укаже на улогу дефектолога у савременом васпитно-образовном раду, сагледану кроз конструктивистичку теорију.

## КОНСТРУКТИВИЗАМ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ

Савремену глобалну политику образовања карактерише продуктивност која се једино може постићи идеалом целоживотног учења. У домену

специјалног образовања препознаје се потреба за учењем са разумевањем, за овладавањем релевантним знањима која се могу интегрисати и применити у различитим ситуацијама (Gardner, 2005; Perkins, 1993). Према захтевима конструктивистичке теорије учење је резултат активне конструкције знања. Учење као процес стицања знања одвија се на основу ученикове конструкције и реконструкције знања које настаје као резултат његових интеракција са природним светом у одређеном социокултурном контексту, уз динамичко посредовање претходних знања (Милутиновић, 2012). Овако схваћено стицање знања успоставља везу између старих и нових сазнања на основу тога што се постојећа знања модификују, допуњавају и реорганизују. Међутим, наведене категорије намећу потребу да се покуша одговорити на следећа питања:

– На који начин је могуће модификовати учениково знање?

– У коликом обиму треба повезивати и допуњавати наставне садржаје?

– Како реорганизовати знања која су стекли ученици ометени у развоју?

Анализа поменутих питања могућа је кроз конструктивистички дискурс, чиме се успоставља полазна теза – планирање и припремање наставног садржаја је конструкт, а процес реализације наставног садржаја је деконструкт. У овом смислу деконструкција у наставном процесу представља процес сазнања, не толико уочавањем присуства колико уочавањем разлике између појава, чињеница и представа (Anderson, 2002). Из овога произилазе и остали постулати деконструкције, а то су супротности: унутар – изван, душа – тело, дословно – пренесено, присутност – одсутност, форма – значење, природа – култура (Barnes, Shirley, 2007). Тако, на пример, дефектолог планира и припрема наставну обраду некога књижевнога дела, а ученици врше деконструкцију наставног садржаја (Báthory, 1992). На овај начин књижевни дискурс постаје место преливања и распршености значења, и на тај начин књижевно дело, које је предмет разматрања, постаје поливалентно. Деконструкција јесте и инвенција, односно проналажење нових начина говора о свету и књижевности који омогућавају појављивање нечег другог и нечег неочекиваног (Милутиновић, 2012).

Ученици ометени у развоју приликом адаптиваног периода на васпитно-образовни рад у специјалној школи исказују висок степен стреса што је у великој мери испољено средином из које ученик долази. То су ученици који су: под сталним прекором и грдњом, са неуспесима и тешкоћама у савладавању наставног градива, често са лошом перцепцијом себе, разведених родитеља или ако је код старатеља присутан неки облик социјалне патологије (Авдић, Шабановић, 2011). Сходно томе, ученик посматран у наведеном домену постаје конструкт, а дефектолошки третман

постаје реконструкт, односно деконструкт, што јасно указује на сложеност рада дефектолога. Тако на пример, уколико ученик ометен у развоју постиже перманентан неуспех у савладавању наставног градива, третман реализује реедукатор. Дефектолошки третман реедукатора који примењујући различите моделе у свом раду доводи до деконструкције знања у великој мери представља олакшавајући фактор за усвајање нових садржаја. Међутим, уколико дефектолог препозна и идентификује проблем који имплицира породичну анамнезу, тада конструкт знања постаје реконструкт, односно дефектолошки третман јесте само делимично успешно реализован. У поменутом случају, од дефектолога реедукатора се очекује висок степен сарадничких односа са стручном службом унутар специјалне школе како би се постигао што већи степен напретка код ученика (Brooks, Brooks, 1993). Дефектолошки третман код соматопеда такође је могуће сагледати кроз конструктивистичку теорију, где је ученик са одређеним телесним сметњама конструкт васпитно-образовног процеса, а сам третман јесте реконструкт, односно напредак јесте само делимичан и детерминисан је степеном телесног оштећења.

У педагошкој литератури (Милутиновић, 2012) постоји подела на следеће форме конструктивизма: индивидуални, социјални и критички. Индивидуални конструктивизам јесте систем који настоји да укаже на који начин ученик реконструише и усавршава своја знања, наглашава потребу да ученик активно реконструише знање и искуства стечена у формалном и неформалном контексту на индивидуалан начин (Исто, 2012). Овако схваћен конструктивизам јесте од изузетне важности у раду дефектолога приликом индивидуалних третмана.

Социјални конструктивизам подразумева социјалну конструкцију знања, односно да се учење одвија у социјалној интеракцији. Другим речима, социјална средина подстиче ученика ометеног у развоју у осмишљавању нових ситуација, чиме ученик постаје архитекта своје обуке, а његово знање напредује захваљујући интеракцији менталних активности и окружења (Милутиновић, 2012). Основни постулат индивидуалног и социјалног конструктивизма подразумева да се знање не стиче пасивно, већ је резултат активности конструисања субјекта који сазнаје (von Glasersfeld, 1995, према: Милутиновић, 2012). Критички конструктивизам подразумева улогу социјалног и културног окружења у креирању знања, уз обухватање критичке димензије ради трансформације друштвених значења и пракси (Милутиновић, 2005).

На основу изнетог теоријског одређења конструктивизма, могуће је закључити да приликом реализације наставе у специјалној школи учење представља активан процес стицања знања, а ученик је у средишту процеса

учења. Такође, значајно је истаћи да је приликом припремања наставе дефектолога неопходно наводити практичне примере како би се ученицима омогућило да примене своја стечена знања (Miller, Boix Mansilla, 2004). Полазећи од става да конструктивистички модел подразумева да ученици самостално креирају своја знања, коришћење интерактивних компјутерских програма у учењу само је један од примера. Социјални конструктивизам намеће потребу за сарадничким учењем, односно потребу за групним обликом рада у циљу сарадње и интеракције ученика.

Укратко речено, конструктивизам указује на потребу повезивања сазнања, јер повезивањем различитих наставних садржаја између неколико школских предмета код ученика се подстиче развој креативности, критичког мишљења, али и доживотног учења. У циљу јаснијег сагледавања конструктивистичке теорије у васпитно-образовном раду неопходно је указати на епистемиологију конструктивизма.

## ЕПИСТЕМИОЛОГИЈА КОНСТРУКТИВИЗМА

У даљем тексту указаће се на тумачење конструктивизма са аспекта епистемиолошког приступа, односно теорије знања у практичној примени васпитно-образовног процеса у раду дефектолога. Конструктивизам посматран са епистемиолошког аспекта указује на ограничења људског знања, односно знање се дефинише као производ сазнајних процеса (Matthews, 1992). У васпитно-образовном раду дефектолог јесте условљен ограничењима ученика у оквиру којих ток разумевања информација ученици конструишу путем свог искуства, а карактер искуства се конструише под утицајем когнитивних сазнања ученика ометених у развоју. Овако схваћен епистемиолошки конструктивизам обликује знање као резултат процеса сазнања конструкција који је реалан, а знање не представља репрезент спољне стварности и њеног откривања (Glasersfeld, 1989, 2001). Другим речима, дефектолог треба да посматра знање као однос концептуалних релација и акција у односу на детерминисане циљеве. Знање ученика ометених у развоју неопходно је сагледати на биолошком и концептуалном нивоу. Када је реч о биолошком нивоу, подразумева се својеврсна прилагодљивост, односно адаптивност ученика ометених у развоју као способност одржања равнотеже у односу на услове и ограничења у свом окружењу (Glasersfeld, 1991), па се знање посматра кроз степен самосталности ученика ометених у развоју. На концептуалном нивоу знање представља компатибилност когнитивних структура код ученика ометених у развоју и тада знање постаје инструментално.

У педагошкој теорији присутне су и варијације када се говори о конструктивизму подучавања. Неке критички оријентисане теорије конструктивизма негирају тврдњу да је знање конструкција појединца, и упућују на релативност знања у односу на тренутни контекст (Daffy, Cunnigham, 1996). Ипак, савремене тенденције у образовању конструктивистички сагледано знање дефинишу као репрезентацију онога што егзистира – знање јесте мапирање у свету људског искуства (Gasersfeld, 2000). Другим речима, дефектолози треба да настоје открити крајњи домет ученикових знања како би ученик ометен у развоју могао да партиципира у савременим друштвеним токовима. Дефектолог треба да сагледа чињеницу да знање има адаптивно значење које је усмерено на прилагођавање (Kezin, 2004). У дефектолошкој литератури знање се усмерава на самосталност у извршавању одређених радњи и третмана као и на дефектолошке дијагностике. Сходно томе, дефектолог у васпитно-образовном раду треба да детерминише исходе знања, тј. учења и подучавања ученика ометених у развоју.

Исходи учења у педагошком дискурсу дефинишу се као очекивани или постигнути резултати програма или остваривање циљева установе, што показује широк распон индикатора (попут знања, когнитивних способности и ставова). Исходи су резултати програма поучавања, планирани у оквиру развоја ученика (Vlăscenau, Grünberg, Pârlea 2007). У дефектолошкој пракси исходи учења дефинишу се као тврдње о томе шта се очекује од ученика да зна, разуме и буде у стању да покаже након завршетка процеса учења, као и о специфичним практичним вештинама које је усвојио.

У васпитно-образовном раду специјалне школе могуће је дефинисати неколико категорија исхода учења: категорија постигнућа, разумевања, когнитивна и креативна категорија, употреба знања, диспозиција, инклузија (James, Brown 2005). Категорија постигнућа заснована је на курикулуму, а подразумева исходе учења са релативно прецизним и познатим значењем и односи се на менталне процесе специфичне за конкретне идеје. Разумевање као категорија исхода учења односи се на схватање идеја, концепата и процеса. Ова категорија подразумева концептуалнији начин размишљања и могућност закључивања. Когнитивна и креативна категорија су посебно значајне у раду са ученицима ометеним у развоју. Ова категорија подразумева маштовиту и креативну конструкцију значења, фокус је на развоју способности за креирање и откривање нових идеја. Када је реч о категорији употребе подразумева се начин коришћења стеченог знања, имплицира развој практичних вештина и могућност њихове примене у одговарајућем контексту. Категорија диспозиције рефлектује емоционално стање ученика ометених у развоју, а обухвата ставове, перцепцију и мотивацију. Ова категорија је од изузетног значаја у раду дефектолога јер применом ове категорије ученици се осећају спремно за ефикасно учење у контексту и заједни-

ци у којој се оно одвија. Последња наведена категорија подразумева развијање осећаја припадности, висок степен самосталности и самопоштовања, а односи се на укључивање ученика ометених у развоју у друштвену заједницу (James, Brown 2005). Ова категоризација је корисна за дефектологе јер указује на компоненте које могу да садрже исходи учења и може се применити приликом њиховог планирања.

Полазећи од идеје конструктивизма одрживо је схватање да знање и информације морају бити усмерени на ученика ометеног у развоју, утемељени на његовом искуству и релативизму. Дефектолог у свом васпитно-образовном раду треба да дефинише исходе учења које поред наставних садржаја прописаних Наставним планом и програмом у великом обиму може реализовати у сензорној соби. У том смислу, у тексту ће се указати на основне постулате примене сензорне собе.

## СЕНЗОРНА СОБА

У стручној литератури сензорна интеграција је организација сензација примљених путем чула које долазе до централног система како би се обезбедила њихова обрада и омогућила реализација одређене активности. Овај дефектолошки третман погодан је за реализацију у сензорној соби, а терапија се заснива на стимулацији свих чула. Сензорна соба је специјално дизајнирана соба која комбинује стимулансе који помажу ученику ометеном у развоју да развије и ангажује своја чула. Ове просторије могу укључивати светла, боје, звукове, сензорне предмете за игру, ароме, све у сигурном окружењу које омогућава ученику који је користи да истражује. Сензорне собе могу помоћи ученицима који имају потешкоће у учењу, развојне сметње или сензорна оштећења да науче да комуницирају са светом око њих, али у безбедном окружењу које повећава њихово поверење и њихове способности (Fowler, 2008).

Овај вид терапије погодан је за децу са аутизмом, поремећајем концентрације, особе са сензорним оштећењима, недовољном менталном развијеношћу, говорним потешкоћама, сметњама у учењу као и оне са проблемима у понашању. Рад у тој соби намењен је деци са сметњама сензорне интеграције, односно оној деци која имају потешкоће у обради свакодневних сензорних информација у целовит опажај, као и деци која показују необично понашање, као на пример претерано тражење и одбијање додира, покрета, звучних и светлосних сензација. То су деца са поремећајима первазивног спектра и поремећајима пажње, ментално неразвијена деца, деца са сензорним оштећењима, говорним потешкоћама, са сметњама у учењу и

понашању (Stephenson, 2004). У дефектолошкој литератури наводе се следеће користи од примене сензорне собе:

– сензорна стимулација – подстиче ученика да ангажује и истражује животну средину, она може имати позитивне ефекте на његову способност да реагује и на интеракцију са светом око њега;

– побољшање учења и играња – након третмана, сензорна стимулација може ангажовати различите области мозга, помоћи ученицима да апсорбују и задрже више информација и боље задовољавају потребе појединца;

– побољшати равнотежу, покрет и просторну оријентацију – сензорне собе могу да помогну у развијању способности ученика за визуелну обраду, као и утицати на њихове фине и грубе моторичке вештине, што олакшава свакодневни живот;

– решавање проблема везаних за понашање – сензорна окружења могу се високо апсорбовати, пружајући тренутак комфора и смиреност за прекомерне и нестабилне појединце, и помажући неактивним ученицима да се боље осећају (Lai, 2003).

Навели смо само неке од предности сензорне собе, али третман реализован у сензорној соби пружа поред осећаја сигурности код ученика и могућност праћења развоја и учења код дефектолога. У специјалној школи *Жарко Зрењанин* сензорна соба састоји се од различитих елемената који помажу стимулацију чула слуха, вида, додира и мириса. Она представља место где ученици са поремећајем сензорне интеграције могу да истраже и развију своје сензорне вештине, али и релаксирају се, ослободе стреса и напетости. Терапија подсећа на игру, међутим, свака активност је пажљиво осмишљена и усмерена ка постизању самоорганизације детета. Ствара се безбедна атмосфера која ученику пружа осећај сигурности и даје му могућност истраживања саме собе као и својих способности и ограничења. Рад је индивидуални, траје 30 минута и планира се на основу процене сваког детета. Ако је, на пример, дете хиперактивно, са расутом пажњом, у сензорној соби оно се опуштањем навикава да му се пажња задржи. Деца са оштећеним чулом слуха стимулишу се различитим вибрацијама, аромом се подстиче чуло мириса, визуелним ефектима чуло вида. Важно је са терапијом кренути у најранијем узрасту па су овим третманом заступљена и деца предшколског узраста.

## ДЕФЕКТОЛОГ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ СПЕЦИЈАЛНЕ ШКОЛЕ

Примена конструктивистичких идеја може бити веома погодна и у разредној и у предметној настави у специјалној школи, и захтева високу компетентност дефектолога/наставника и приликом планирања, припремања и реализације наставних садржаја. Такође, примена овог педагошког концепта подразумева успостављање активне везе између знања и науке, примењивости и практичности, живота и учења.

Улоге дефектолога су бројне, разноврсне и комплексне. Дефектолог има, пре свега, интегративну улогу јер се од њега очекује да повеже у јединствену акциону целину школски амбијент, наставни програм, ученичко понашање и свој начин рада. Из те интегративне улоге произилазе многе мање или више специфичне улоге дефектолога као што су планирање, иницирање, подстицање, организовање, усмеравање, вођење, моделовање, праћење, анализирање, вредновање, кориговање и иновирање тока и динамике наставног процеса (Christel, Krueger, 2001). Да би их успешно реализовао, наставник/дефектолог мора бити оријентисан на нове педагошке законитости васпитно-образовног рада. Полазећи од суштинских промена коју је доживела концепција улоге дефектолога, пољски педагог и психолог Хелиодор Мушињски је навео седам одредница улоге дефектолога у савременој специјалној школи:

– самостално одређивање операционих циљева и задатака, неопходних активности и њихово прилагођавање могућностима ученика и реалностима васпитно-образовног рада (планирање);

– промишљени избор васпитно-образовних видова и облика и њихово успешно коришћење (организовање);

– спретно руковођење, организовање и управљање свим елементима одговарајућих образовних ситуација (руковођење процесима);

– подстицање активности ученика, посебно оних које утичу на самообразовање и самоваспитање (психолошке компетенције);

– стицање угледа, општепожељних позиција и личног ауторитета у очима ученика (компетентност);

– смишљено руковођење одељењским и разредним колективом у циљу утицања на ученике посредством других ученика (руковођење разредном групом);

– интегрисање васпитно-образовног процеса, реализованог на различитим етапама од стране разних наставника (обједињавање, садејствовање) (Muszynski, 1976, према Ђорђевић, 2007).

Циљ сваког дефектолога јесте да своје ученике што боље научи. У самом раду сваки дефектолог може да истражује и испробава да пронађе најуспешније путеве како да пробуди успавану дечју радозналост. Дефектолог/наставник представља сигурно једну од најважнијих карика у васпитно-образовном процесу. Од активности и личности дефектолога много зависи целокупни живот и рад у школи. Од дефектолога зависи организација и извођење васпитно-образовног рада, квалитет усвојених чињеница као и њихова функционална повезаност са објективном стварношћу. Савремена настава указује на то да се од дефектолога очекује да има много ширу улогу и обавезе, имајући у виду индивидуални развој деце, развој њихове личности, развој сазнајних и стваралачких способности, организовање процеса учења као и развој школе као „друштва које учи". Проширивање улоге дефектолога и његова одговорност сагледава се на неколико нивоа:

1. индивидуално-ученички ниво (иницирање и вођење процеса учења, успешно одговарање на потребе учења и индивидуалних ученика; формативно интегрисање и сумативно процењивање);

2. разредни ниво (настава у мултикултуралним разредима; наглашавање нових вредности између култура; интегрисање ученика са посебним потребама);

3. школски ниво (планирање рада у тимовима, процењивање и побољшавање планирања; менаџмент и подељено вођство);

4. породични и шири друштвени ниво (пружање професионалних савета родитељима; изграђивање партнерске средине за учење); (OECD „Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Reachers [Overview]", 2005, доступно на: http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf).

Из горе наведеног може се закључити да дефектолог у савременој специјалној школи треба бити лидер, консултант и организатор васпитно-образовног процеса, терапеут и саветодавац. У циљу постизања поменутих компоненти дефектолог мора бити упознат са достигнућима у области савремене педагогије, али и истовремено свој рад треба да заснива на сензуално-емпиријским концепцијама. Под утицајем сензуално-емпиријске концепције дефектолог треба да знања учини што доступнијим ученицима ометеним у развоју, како би ученицима било у што већој мери олакшано разумевање наставног градива.

## ЗАКЉУЧАК

Савремена настава не ставља више тежиште на акумулацију знања већ на развијање способности стицања знања, проналажење нових идеја, способност уочавања, одабирање битног, релевантног, његово издвајање и разврставање у одговарајуће системе. У том циљу, ученици ометени у развоју морају овладати техникама и методама учења сходно њиховим способностима. Неопходно јесте да дефектолози добро познају теоријске захтеве и принципе, методе и технике учења и да перманентно трагају за адекватним решењима приликом реализације наставног процеса. Савремена настава постаје активна и од ученика ометених у развоју очекује се да повезују информације, откривају везе, решавају одређене наставне проблеме, повезују и примењују стечена знања на нове ситуације. Ученик ометен у развоју треба да учење схвати као плански, организован и свесно усмерен процес ка оспособљавању за успешно овладавање знањима, формирању позитивних навика и развоју психофизичких функција. Савремено друштво засновано је на ефикасном образовању које подразумева функционално и свеобухватно образовање. У том смислу, дефектолози треба да планирање наставних садржаја заснивају на мисаоној активности ученика како би ученици усвојили одређена знања и вештине. Другим речима, дефектолог у савременој настави постаје примарни фактор у стицању знања ученика и усмеравању ученика према правилима животне оријентације. Такође, наглашава се изузетна важност и дефектолошких третмана који се реализују у оквиру индивидуалног рада са ученицима ометеним у развоју.

Неопходно је да савремена дефектолошка теорија и пракса образовања ученика ометених у развоју понуде програмске садржајне целине или системе методичког поступања у процесу њиховог усвајања пријемчиве за ученике. У том смислу, пријемчивост подразумева да дефектолог не сме бити оптерећен дидактичко-школским процедурама већ треба на инвентиван начин да презентује информације које су од значаја за ученика савремене школе. Такође, дефектолог треба да се перманентно усавршава, стално да учи, да прати напредак у свим доменима, да формира критичко-конструктивни став у односу на педагошки рад како би на један општи начин допринео прогресу знања ученика ометених у развоју.

## Литаратура

Авдић, А., Шабановић, А. (2011). Потешкоће ученика приликом преласка из разредне у предметну наставу и из основне у средњу школу, *Дидактички путокази*, 60, 21–26.

Anderson, L. (2002). Curricular Aligment: a Re-Examination, *Theory into Practice*, 41 (4), 254–260.

Báthory, Z. (1992). Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata, Budapest: Tankönyvkiadó

Barnes, J., Shirley, I. (2007). Strangely familiar: cross-curricular teaching and creative thinking in teacher education, *Improving Schools*, 10 (2),162–79.

Brophy, J. E. (2001). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.

Brooks, J. G., Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Vlăscenau, L., Grünberg, L., Pârlea, D. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions* (Revised and updated edition). Bucharest: UNESCO – CEPES.

Gardner, H. (2005). *Disciplinarni um: obrazovanje kakvo zaslužuje svako dijete, s onu stranu činjenica i standardiziranih testova*. Zagreb: Educa.

Glasersfeld, E. von (1989). „Cognition, construction of knowledge, and teaching", Syntese, 80 (1), str. 121–140. Glasersfeld, E. von (1990), Environment and communication. U: Steffe, L. P. and Wood, T. (Eds.), Transforming Children's Mathematics Education: International Perspectives. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 30–39.

Glasersfeld, E. von (1991). A constructivit's view of learning and teaching. U: Duit, R., Goldberg, F., Niedderer, H. (Eds.), „Research in Physics Learning: Theoretical Issues and Empirical Studies". Kiel, Germany: IPN, str. 29–39 (http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/133.pdf).

Glasersfeld, E. von (2000). Problems of constructivism; in L. Steffe & P. Thompson (eds.): Radical constructivism in action: building on the pioneering work of Ernst von Glasersfeld (3–9). London, GBR: RoutledgeFalmer

Danijels, E., Staford, K. (2001). *Интеграција деце са посебним потребама.* Београд: Центар за интерактивну педагогију.

Duffy, T., Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. U: Jonassen, D. H. (Ed.), Handbook of Research for Educational Communications and Technology. New York: Simon and Schuster, 170–198.

James, M., Brown, S. (2005). Grasping the TLRP nettle: preliminary analysis and some enduring issues surrounding the improvement of learning outcomes. The Curriculum Journal, 16 (1), 7–30.

Kezin, A. V. (2004). Radikal'nyj konstruktivizm: Poznanije „v peščere", *Vestnik Moskovskogo universiteta*, Serija 7, Filosofija, 59 (4), 3–24.

Krotova, I. V. (2018). *Psychological Factors of Readiness of Defectologists to Professional Development*: On the Example of Choosing an Educational Environment'. World Academy of Science, Engineering and Technology, International Science Index, Educational and Pedagogical Sciences, 12 (5), 2094.

Milutinović, J. (2005). *Konstruktivizam, konstrukcija znanja i promene u obrazovanju*, Zbornik Odseka za pedagogiju, 19, 19–34.

Miller, M., Boix Mansilla, V. (2004). *Thinking Across Perspectives and Disciplines*, Interdisciplinary Studies Project, Project Zero, Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.

Милутиновић, Ј. ( 2012). Критички конструктивизам: успостављање отвореног и критичког дискурса у настави, *Зборник Матице српске за друштвене науке*, 141 (4), 583–594.

Volet, S. (2001). Emerging Trends in Recent Research on Motivation in Learning Context, Pergamon, 319–334.

Perkins, D. (1993). Teaching for understanding, American Educator: *the Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 17 (3), 28–35.

Fowler, S. (2008). *Multisensory rooms and environments*: *Controlled sensory experiences for people with profound and multiple disabilities*. London, UK: Jessica Kingsley

Stephenson, J. (2004). Controversial practices in the education of students with high support needs. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4, 58 – 64.

Ђорђевић, В. (2007). Иновативни модели наставе (Интегративна настава, Пројектна настава и Интерактивна настава). *Образовна технологија,* 4, 76–97.

**Dragana D. Vučković**
**Aleksandar L. Nađ Olajoš**
Primary and Secondary School “Žarko Zrenjanin”, Subotica

## SPECIAL EDUCATION TEACHER AND THE TEACHING PROCESS IN SPECIAL EDUCATION

### Summary

Modern society pays increased attention to education of students with disabilities, and access to education of this category of students is determined by the manner in which the special education teacher approaches their teaching process. Observed in the context mentioned above, special education teachers are expected to

encourage students to develop social interactions and acquire pragmatic skills, in addition to their role of educators. A special education teacher (defectologist) is able to modify, encourage and develop certain behaviours in students with disabilities, while at the same time striving to help students adopt new behavioural models and acquire new knowledge. Based on constructivist theory and with the goal of improving the teaching process, this paper calls attention to the possibilities of modern special education treatments. In that sense, we also underline the importance of using a sensory room in special schools.

**Keywords:** *special education teacher*, *special education treatment*, *student with disabilities*, *constructivism*, *educational work*.

**Dragana D. Vučković**
**Aleksandar L. Nađ Olajoš**
Grund- und Sekundarschule „Žarko Zrenjanin“ Subotica

## LEHRER-DEFEKTOLOGE IM ERZIEHUNGS- UND AUSBILDUNGSPROZESS IN EINER SONDERSCHULE

### Zusammenfassung

In der modernen Gesellschaft wird immer mehr Aufmerksamkeit der Ausbildung von Schülern mit Entwicklungsstörungen gewidmet. Dieses Erziehungs- und Ausbildungsprozess ist von der Art und Weise bestimmt, wie ein Lehrer-Defektologe damit umgeht. In diesem Zusammenhang beobachtet, hat ein Defektologe zusätzlich zur pädagogischen Funktion die Verpflichtung, die Schüler zu ermutigen, soziale Beziehungen aufzubauen und pragmatische Fähigkeiten zu erwerben. Der Defektologe ist in der Lage, bestimmte Verhaltensweisen der Schüler mit Entwicklungsstörungen zu verändern, zu unterstützen und zu entwickeln und gleichzeitig seine Schüler dazu zu bringen, neue Verhaltensmodelle und neues Wissen zu erwerben. Um die pädagogische Arbeit des Defektologen zu verbessern, wurden auf der Grundlage der konstruktivistischen Theorie in der Arbeit die Möglichkeiten moderner defektologischer Behandlungen aufgezeigt. In diesem Sinne wurde darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, einen Sensorraum in einer Sonderschule zu haben.

**Schlüsselwörter:** *Defektologe*, *Schüler mit Entwicklungsstörungen*, *Konstruktivismus*, *Erziehungs- und Ausbildungprozess.*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 3 • 2018
ISSN 2466-2801

*УДК 159.953.5:004.738.5*
*Стручни чланак • 557–564*
*Примљен: 10. 8. 2018.*
*Прихваћен: 1. 9. 2018.*

**Сашо Т. Огненовски**
Скопље

# ИМПАКТ ДРУШТВЕНИХ МЕДИЈА НА ПРОЦЕС УЧЕЊА – ИЗАЗОВ ИЛИ НАЧИН ЖИВЉЕЊА

**Резиме.** Друштвени медији су део нашег свакодневног живота. Али они постају и део едукативног процеса од најранијих узраста. Да ли је њихов утицај на процес учења значајан и колико њихово интерферирање може да дисторзира едукативни процес? Нови методи учења у сваком случају подразумевају инволвирање друштвених мрежа заједно са инволвирањем интернета као најзаступљенијег медија у двадесет и првом веку. Проналажење правог места друштвених медија и њихов позитиван фидбек је најважнији за нове, „хибридне" културе учења, при којима ученици и наставници улажу свој допринос бољем анализирању градива.

**Кључне речи:** *медији, интернет, учење, методи, култура.*

## УВОД

Медијска култура отвара нов начин промишљања едукативног процеса. Генерално, инволвирање медија у едукативни процес је савршено продуктивно како за ученике, тако и за едукаторе свих узрасних категорија. Импакт медијске културе утиче двосмерно на сам едукативни процес и то: процес утицаја медија на децу и процес управљања деце медијима. Двадесет и први век је донео огроман број медијских разноликости тако да је и породични и школски живот деце постао незамислив без медија. Нови медији у образовању су иницијација за конституисање нових начина учења, који су пре свега посвећени ефикасношћу савлађивања градива као позитивним учинцима, али и целокупном начину живота деце и у школама, а и изван њих (Dietrich, 1999).

Не треба да заборавимо да су и стари и нови медији пре свега начин комуникације, а после начин интелектуалног живљења. Комуникацијски дискурс деце за кратко време (мање од две декаде) је коренито промењен.

Поплавом нових медија ученичка интеракција се знатно мења и са квалитативног и са квантитативног аспекта. Контексти најелементарнијих комуникацијских интеракција се мењају кад су у питању комплекснији медији као што су социјални. У овим се медијима крију и стари медији (телевизија, штампа, радио) и постају релевантан чинилац или тачније, алатка тих медија. Такозвана „нова култура учења" инкорпорира (не обједињује) старе медије у социјалним медијима како би се ефикасност и учења и комуникације све више повећала. Што се тиче едукативних процеса, ту се традиционална култура учења знатно мења и нов облик подразумева значајне релације са новим потребама информатички оријентисаног друштва. Друштвена плурализација наговештава концепт образовања где се конструишу сасвим нови модели учења као што су конструктивистички, системско конструктивистички, модел учења усмерен на деловање, модел учења усмерен на ученика, модел усмерен на развој компетенција итд. (Faulstich, 1999). Сви ови модели инволвирају и комуникацијске моделе тако да се сви нови модели дизајнирају обилно користећи комуникацијске спреге традиционалних медија. Ту се поставља једно врло круцијално питање, а то је: да ли комуникацијски процеси који подразумевају приватне релације протоком времена постају редунданти у новом начину учења или аспект интерферирања доноси већу слободу ученицима у проналажења начина да усвоје одређено знање? Социјалне мреже су постале део свакодневног живота, а интернет комуникација начин да се на најлакши начин дође до било какве информације потребне за одрађивање некаквог задатка или савлађивање некаквих проблема а који се налазе у школским програмима. Facebook, Twitter и друге мреже су целодневно присутни у животима ученика и неодложно постају најконсултованији медији за све што се догађа у њиховом животу, а највише кад је реч о школи. Малопре смо споменули два аспекта и не можемо а да не проговоримо о руковању ученика социјалним мрежама и уопште интернетом кад је у питању едукација или, још боље, компетенција у процесу едукације. Истинитост и ерудитивност података који се размењују, а и спинови када имате у обзир импактност самог медија постају врло фрагилно поље утицаја на школске етичности и то је један нежељени процес инхибиције у глобалном смислу. Редундантни процес интерферирања процеса учења и свакодневне комуникације кад су у питању социјални медији отвара проблеме који индуцирају личност ученика и стварају непостојећи карактер с којим се носи и он као најважнији субјект у том процесу, а и ауторитете који заузимају ону другу страну у овом комплексном комуникацијском моделу.

## НОВЕ КУЛТУРЕ УЧЕЊА И ОБРАЗОВНИ ПРОЦЕС

Према Сиберту (Siebert, 1999) језгро образовног процеса обухвата седам култура учења: култура писања – одавно доживела своју кулминацију, а сад велику ерозију; култура приповедања – највећу своју популарност је имала у прединдустријско доба, а сад се враћа у пуном сјају; култура слика – у рапидном је успону после проналаска фотографије и готово да је немогуће без ње; доживљајна култура – посвећена хедонистичким потребама и то затвара целовитост образовног процеса; култура мултикултурног учења и искуства – у неку руку култура будућности; еколошка култура учења – која враћа популарност учења о природи у природи; радно интегришућа култура учења – учење у процесу рада, чин који је од изузетне важности.

Што се тиче друштвених мрежа и нових медијских технологија у теоријском приступу прави се диверзификација „традиционалног" и „иновативног" учења. Образовни процес је више посвећен ученику, а не наставнику, а процес адаптације замењује процес партиципације. То значи да се новим технологијама процес „подучавања" замењује процесом „учења", (Heuer, 2001). Али, практика носи сасвим други закључак имајући у виду хибридност процеса ових седам круцијалних видова култура учења. Саме друштвене мреже представљају хибридни комуникацијски процес који скупља учинке слике, језика, доживљаја и радног интегрисања. Све друштвене мреже раде на принципу компилирања ових начина учења. Екстензија пажње деце свих узраста је канал којим ови хибриди успевају да напуне интелектурални багаж и да с тим постану ривали традиционалном наставном процесу који и поред тога што мора да буде осавремењен, ипак подразумева учионицу, наставника и ученика. Друштвене мреже, у неку руку држе паралелну школу свим ученицима. Сајтови организовани да олакшају савлађивање лектира без читања, као и кратко упознавање ученика са градивом које је намењено другом нивоу у образовном процесу узимају свој данак са незаинтересованим субјектима на самом часу, као и у дугом времену намењеном активностима изван часова. Друштвене мреже и поред бенефита брзог успостављања контакта отварају празне ходове кад је у питању начин кумулирања знања. Писање и читање су модели традиционалног скупљања знања који су први на мети кад су ови начини комуникације примат свакодневног живота ученика. Умрежавање саржаја (Felbinger, 2010) је светла страна употребе интернета при савлађивању градива, али редундатни ефекти као што су изванметодско кумулирања информација и галиматијас који чини ученике незаинтересованим за материју су негативне стране ове, пре свега, ефикасне комплексности. Зато што бити само ефикасан не значи бити и продуктиван. Морамо имати у виду да разни методи учења подразумевају и креативни метод као најексплоатиса-

нији од свих метода. Креативност је лакмус папир за прави начин умреживања метода учења и апсорбовања знања корисног за ученике. Креативност је начин са којим се „пројект-методи" и „радионице будућности" приближавају пажњи ученицима који су, с друге стране, увек на линији приватног одвлачења од компактности тог процеса са коришћењем социјалних мрежа (Facebook, messenger) (Petzold & Lang, 1999).

Какав је однос ученика према читању и писању као културама учења које све дубље улазе у заборав? Кад направимо анализу мобилних телефона, без којих скоро и да не може да се замисли данашњица, многи од ученика (највише у вишим разредима) користе iPhone и њихов интерес се смањује кад је у питању чак и лаптоп или персонални компјутер. Узимати оловку у руке постаје велики раритет, а исто и књигу са полице кад већ имамо iPad-ове или Kindle верзије. Наиме, култура и знање граде интелект ученика. Фетишистички аспект интелектуалних извора је за њих стара традиционална екскурзија која њима узима драгоцено време које би користили за апсорбовање информација онлајн. Овај вид нежељене дисторзије вероватно би требало да се реши васпитањем о квалитету свих модела и алатки за комуникацију који не губе битку са временом само зато што су дошле њихове нове и модерније верзије. Диференцијације различитих култура учења подразумевају сналажење у мултидимензионалном простору и оне се односе на: интенционалност, инцидентност, сепарираност, интегрисаност, однос према искуству, однос према науци, институционалност и информалност. Сви ови унутарњи поступци треба да подстакну ученике да имају однос према свим алаткама ма колико оне биле традиционалне, споре и неадекватне. Мултидимензионални простор подразумева употребу текстуалних објашњења и дијалога. Подразумева разне цртеже и сликовитост приказивања у зависности од природе методске јединице. Наравно, верујемо да се у највећем броју ситуација латимо компјутера и лаптопа, али постоје ситуације (и поред мултидимензионалности) где су табле и писане речи најочитије и нису условљене непотребим консултацијама онлајн. Овим бисмо желели да потенцирамо да различиту културу учења у зависности од напретка технологије употребљавамо имајући у виду и пређашње алатке зато што никад не знамо кад ће нам оне затребати.

Парадоксално је што балкански систем прихватања и употребљавања нових технолошких проналазака значи одбацивање старих и добрих техничких другара са којима смо откривали свет науке, књижевности и музике. То није пример са западним светом. Однос запада према грамофону, касетама, према фиксним телефонима, као и према књигама које се читају на традиционални начин (и поред тога што их можемо наћи у Kindle верзији) је са великим респектом. Путујући Америком пре неколико година открио сам у дому једног пријатеља у Аризони све технолошке проналаске који прозводе

звук: грамофон, касетофон, ЦД-плејер, као и огроман број старих књига. Поред њих је био његов лаптоп. Говорећи о томе да скоро све што ја овде видим је унутар тог лаптопа он ми је рекао да не може да слуша Барбару Стрејсенд ако пре тога не чује пуцкетање плоче пре него што почне нумера. И после дужег разговора изнео ми је једну констатацију коју бих могао да употребим и овде: „Све што се скупи као брзо знање и уметност, брзо се може и изгубити. Највише боли када га немате физички. Тада тонете и психички." Мислим да је ова констатација савршено апликативна и на разне културе учења које могу да се имплементирају само уколико на неки продуктиван начин кореспондирају са традиционалним алаткама и подучавају ученике да тим алаткама прићу као нечем што је део њиховог интелекта, а не део прашњавих подрума. Кад мислим на ово, не мислим на одвлачење пажње са стране свакодневног импакта друштвених мрежа. Мислим на културу живљења, пре културе учења.

## ОТУЂЕЊЕ УМЕСТО ОСАМОСТАЉИВАЊЕ

Омогућавање одвијања процеса учења је главни покретач конструктивистичке парадигме учења. Наиме, процес учења новог доба (од осамдесетих година прошлог века) не подразумева међусобну зависност подучавања и учења, већ их подразумева као два посебна система (Siebert, 1999). На том начину конструисани дидактичко-методички аранжман омогућава процес учења, али га не узрокује (Schussler, 2004). То значи да се процес учења у највишој мери одвија као *самоорганизациони процес*. Кад погледамо корак унапред у комуниколошком смислу, имајући у виду интерферирање друштвених мрежа имамо утисак да се посредним комуникацијама на неки начин едукативно растерећује анализа градива, то јест настаје нежељени процес његовог релативизирања. Самоорганизовање је сјајан начин јачања самосвести ученика, највише кад нису на часовима, али ту морамо да разликујемо два вида сметњи које „омогућавају" интернет алатке: директни и индиректни. Ако узмемо да су најмоћније друштвене мреже део нашег живота у току целог дана онда утицај наметнутих проблема који произилазе из садржаја текстова намењених ученицима директно инхибира процес самог анализирања градива где је незаобилазно присутан још и едукатор. Директна сметња у комуникацијској релацији двају ученика кад је у питању део едукације исто производи редундантност самог савлађивања материје потребне за одређено време. Индиректне сметње су генерално пребацивање пажње са едукације ка ангажману на друштвеним мрежама. У тим нежељеним релацијама се самоорганизовање распада као процес и тражи додатни ангажман ученика да би се вратио

материји. И даље, у великој мери су садржаји који теку заједно са флуктуалним процесом друштвених мрежа интересантнији од едукативне јединице и редундантни аспект постаје још више неизлечив.

Отуђење је негативни учинак који оставља дубоке трагове у даљем развоју ученика. Хаотично интерферирање друштвених мрежа, а још више импакт говора мржње који све више узима замах доноси реконструисање личности и рудиментарно разарање његовог интегритета. Зато, од великог је значаја савлађивање метакогнитивних стратегија код ученика (планирање, праћење, вредновање резултата и регулисање процеса учења). Јачање комуникацијских компетенција наставника је од велике важности у овом, рекао бих, спасоносном процесу (Lieverscheid, 2001). Поред методских компетенција које су и те како важне за правилно савлађивање градива, ту су од великог значаја и комуникацијске компетенције наставника који успешним управљањем разговора потискује (или боље речено, одређује место) подземни дијалог који сервира свака друштвена мрежа, а која има своје поимање времена и места. Нови, дигитални медији намећу и већу улогу наставника. Наиме, покушај успостављања „хибридног учења" које подразумева успешну комбинацију интернета, интранета и алатке традиционалног учења, где је интерперсонална комуникација од посебне важности, одваја друштвене мреже од језгра саме наставне јединице (Keil-Slawick, 2001). Ту се саме друштвене мреже експонирају како би ученици сами разматрали њихов учинак у време кад је процес едукације најважнији.

На помолу је ново организовање наставног процеса где индивидуално учење више није на маргини наставе, него је део сјајног умрежавања дигиталних медија, самог интернета и интерперсоналног комуницирања. У том смеру су врло занимљиви и покушаји да се самоорганизовано учење реализује као тимско учење које би се показало врло корисним у смислу практиковања перманентног учења које подразумева и усавршавање и после завршавања наставног процеса (Berg, 2006).

## ЗАКЉУЧАК

Не смемо да заборавимо да процес учења највише зависи од друштвених промена, које се на Балкану одвијају врло брзо и бучно. Говорећи о импакту друштвених мрежа, пре свега говоримо о преовладавању дигиталних медија који постају део свакодневнице и тиме, део социокултурног, економског и друштвеног статуса сваког од нас. Проблеми отуђивања и редундантности наставних процеса развијаће се као што се развијају и модификују вируси у компјутерским програмима, ужасном брзином. Ова

интимно и друштвено врло негативна појава може да се сузбије само развијањем ученикове аутономије, јачањем његове личности и моћи диверзификације како би се одвојили сам процес учења и сајбер свакодневница, чија се илузорност намеће великом брзином. Наравно, сарадничко учење користећи нове медије не разбија, него ојачава индивидуалност која је без тога отуђивање, а то развија себичност и не испоручује добре резултате. Нови медији су, наравно, продуктивни онолико колико можемо да распознамо њихове добре стране. Али, морамо ипак да имамо у виду да дигитални медији, а с њима и друштвене мреже не омогућавају бољи квалитет учења, они само омогућавају простор нове културе учења и нове организације наставног процеса (Rodek, 2007).

## Литература

Berg, Ch. (2006). *Samousmereno učenje u timu.* Hajdelberg: Izdavačka kuća medicine Springer.

Dietrich, S. (1999). *Samousmereno učenje, nova kultura učenja za institucionalno obrazovanje odraslih*; Dietrich, S., Fuch-Brunughoff, E. (ur.)

Faulstich, P. (1999). *Neka osnovna pitanja za diskusiju o samousmerenom učenju;* Dietrich, S., Fuch-Brunughoff, E. (ur.). Samousmereno učenje na putu ka novoj kulturi učenja; Frankfurt /Majn: Nemački institut za obrazovanje odraslih.

Felbinger, A. (2010). *Kulture učenja orijentisanja koherentnosti. Model za obrazovanje odraslih,* Vizbaden: VS, Izdavacka kuća za društvene nauke, DWV Fachverlage, GmbH.

Heuer, U., Botzat, T., Meisel, K. (ur.) (2001). *Nove nastavne i naučne kulture u kontinuiranom obrazovanju.* Bielefeld: Nemački institut za dalju edukaciju, Bertelsmann.

Keil-Slawik, R. (2001). Novo učenje i novi mediji. Beleške o kulturalno nerešenom odnosu. U: *QUEM-report Rad i učenje – kultura učenja, razvoj kompetencija i inovativni dizajn rada* (str. 109–118) Sv. 67, Berlin: Arbeitsgemeinschaft Weiterbildungsforschunge.

Lieverscheidt, H. (2001). Na putu do nove kulture učenja/učenja. U: Heuer, U., Botzat, T., Meisel, K. (ur.). *Nove kulture učenja i učenja u kontinuiranom obrazovanju* (108–113). Bielefeld: Njemački institut za obrazovanje odraslih.

Patzold, G., Lang, L. (1999). *Učenje kultura u tranziciji. Didaktički koncepti za organizaciju temeljenu na znanju*. Bielefeld: Bertelsmann.

Rodek, S. (2007). Novi mediji i učinkovitost učenja i nastave, *Školski vjesnik*, 56 (1–2), 165– 170.

Schussler, I. (2004). *Efekti učenja novih oblika učenja.* Berlin: Radna skupina za korporativno nastavno obrazovanje e. V.

Siebert, H. (1999). Razvoj i paradigma istraživanja obrazovanja odraslih. U: Knoll, J. H. (ur), *Osnove daljnjeg obrazovanja.* Neuwied: Luchterhand, 140–156.

**Sašo T. Ognenovski, Skopje**

## IMPACT OF SOCIAL MEDIA ON THE LEARNING PROCESS – A CHALLENGE OR A WAY OF LIFE

**Summary**

Social media are part of our everyday life. But, they are also becoming part of the education process from the earliest age. Do they have any significant impact on the learning process and what is the extent to which their interference can distort the education process? New methods of learning certainly require the involvement of social networks together with the involvement of Internet as the most commonly used media of the 21st century. Finding a right place for social media and ensuring their positive feedback is of great importance for new "hybrid" learning cultures, where both students and teachers strive to improve the analysis of the curriculum content.

**Keywords:** *media, Internet, learning, methods, culture.*

**Sašo T. Ognenovski, Skopje**

## AUSWIRKUNGEN VON SOZIALEN NETZWERKEN AUF LERNPROZESS ALS HERAUSFORDERUNG ODER LEBENSART

**Zusammenfassung**

Soziale Netzwerke sind heutzutage ein großer Teil des alltäglichen Lebens. Sie werden aber auch vom frühesten Alter an ein großer Teil des Ausbildungsprozesses. Ist ihre Auswirkung auf den Lernprozess von Bedeutung und inwieweit kann deren Interferenz den Ausbildungsprozess stören? Die neuen Lernmethoden verbinden die sozialen Netzwerke und Internet als die meist benutzte Medien im einundzwanzigsten Jahrhundert. Die Suche nach der richtigen Rolle der sozialen Netzwerke ist am wichtigsten für neue „hybride" Lernkulturen, in denen Schüler und Lehrer immer besser die Lerninhalte analysieren.

**Schlüsselwörter:** *Medien*, *Internet*, *Lernen*, *Methoden*, *Kultur.*

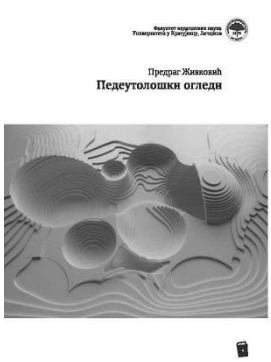
**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 3 • 2018
ISSN 2466-2801

*УДК 371.12:159.923.3(049.32)*
*371.135/.136(049.32)*
*Приказ • 565–570*
*Примљен: 3. 8. 2018.*
*Прихваћен: 14. 9. 2018.*

**Јелена Д. Стаматовић**
Универзитет у Крагујевцу – Педагошки факултет у Ужицу

# ПЕДЕУТОЛОШКИ ОГЛЕДИ

## (Доц. др Предраг Живковић, *Педеутолошки огледи*, Универзитет у Крагујевцу – Факултет педагошких наука, Јагодина, 2018)




Пред нама је још једно вредно дело аутора Предрага Живковића, *Педеутолошки огледи*. Тематски оквир монографије односи се на веома значајну и актуелну проблематику усмерену на савременог наставника. На нешто више од 300 страница изнета су разматрања аутора, који полази од епистемолошких питања рефлексивности налазећи утемељења и оквире у теорији, али и нудећи могуће одговоре на питања везана за остваривање рефлексивности у педагошкој пракси. Монографија је структурирана у девет поглавља: Епистемологија рефлективног практикума наставника: пролегоменски приступ; Педагошки такт: феноменолошко-херменеутички приступ проучавању основа идентитета наставника; Професионално и тацитно знање наставника; Димензије и корелати професионалног идентитета наставника; Професионални развој и идентитет наставника: самопроцена наставника; Усавршавање рефлексивних и креативних способности наставника: акционо истраживање праксе; Самовредновање рада наставника: усавршавање професионалне праксе наставника; Наставници на одређено време: идентитетске карактеристике новог-старог прекаријата; Сарадња између наставника: зашто су нам колеге потребне?

Аутор се бави приступима и одређењима идентитета наставника кроз проучавање и свеобухватну анализу и објашњења педагошког такта

наставника, његовог професионалног идентитета и развоја и могућности развоја његових рефлексивних и креативних компетенција. Педагошки такт сагледава у контексту феномена педагошког односа, где је у основи одговорност наставника у педагошком деловању. Веома систематично и јасно се бави анализом и одређењем педагошког идентитета наставника који углавном одређује кроз њихове улоге и слику о томе шта је важно за њихов професионални рад и живот, а основа је у теорији, пракси и професионалном пореклу. Наглашава значај самовредновања наставника одређујући претпоставке, могућности и ограничења овог процеса, као и методологију његовог спровођења уз примену различитог инструментарија где се нагласак ставља на портфолио наставника који претпоставља његову рефлексивност. Питања везана за наставнике који раде на одређено време и који немају регулисан статус су значајна у данашњој пракси наше школе, а веома ретко се о томе говори, а још мање проучава и анализира. У томе и јесте значај начина на који аутор посматра ову феноменологију са различитих аспеката. Полази од социолошких приступа и психолошких упоришта који свеобухватно објашњавају питања везана за проблем наставника који раде на одређено време: изазови са којима се суочавају, њихова очекивања, као и могућности подршке у професионалном развоју и опстанку у професији. На крају, аутор истиче значај колаборативности и колегијалности наставника у школи као потребу и начин на који наставници схватају смисао персоналног идентитета као дела целине.

У првом поглављу, *Епистемологија рефлексивног практикума наставника: пролегоменски приступ*, аутор полази од теоријског контекста значења и тумачења појма *рефлексивност*, што одређује његово разумевање, примену и неговање у педагошкој теорији и пракси. Истиче да су могућности *рефлексије-о-акцији* и *рефлексије-у-акцији,* антиципативне и реколективне рефлексивности, детерминисане способностима појединца за искуствену рефлексију и метакогнитивно практично и дискурзивно самосвесно критичко промишљање у процесу учења и сазнавања, до развоја његових способности рефлексивног промишљања сопствене наставне праксе. Овај значајан и сложен феномен рада наставника, одређен је његовом партиципацијом у наставном процесу, когнитивним и активним знањима и способностима. Подразумева његову спремност за систематично повезивање мисаоних и практичних активности са рефлексијама о учињеном, од самокритичке анализе до професионалног самосазнања, рефлексивне акције и унапређивања професионалне праксе, чиме је одређен лични развој наставника, његов персонални стил и професионални интегритет.

У другом поглављу, *Педагошки такт: херменеутички и феноменолошки приступ проучавању основа идентитета наставника*, аутор разматра проблем односа ученика и наставника у учионици, који су одређени

њиховим искуствима у датим условима. Увидом у литературу, констатује да спознавање наставника као педагошког ауторитета, који је одређен његовим педагошким тактом, снагом и капацитетима експерта, затим разборитост, педагошка довитљивост и смисленост, проницљивост, тактичност и сналажљивост у педагошким односима, креирају идентитет наставника и сопствено саморазумевање. Овакви квалитети, способности и компетенције наставника, који стварају услове да се наставни процес сагледа као уметност, у којој наставник на себи својствен и оригиналан начин примењује резултате науке у пракси, учењу и поучавању, одређују могућности за развијање *заједнице истраживача* у учионици, у функционалном контексту, као и обострано усвајање концепта дијалога у контексту оснаживања дијалогицитета у педагошким односима, као и сензитивитета и флексибилитета свеукупних људских односа.

У трећем поглављу, *Професионално и тацитно знање у структури професионалног идентитета наставника***,** аутор се бави одредницама професионалног идентитета наставника у контексту ефикасне наставе, који је детерминисан његовим професионално екплицитним знањима, али и практичним неформализираним, утилитарним знањима која подразумевају интуицију и разумевање, а одређена су искуствима, емоционалним и социјалним компетенцијама. У овом делу, представљене су теоријске одреднице развоја различитих концепција о улогама наставника у наставном процесу, одређених његовим способностима и квалитетом стечених знања, од улоге онога ко одлучује шта и како учити и поучавати, оспособљеног за практичну аргументацију избора и учињеног, до компетентног и креативног професионалца у конструктивистичком дискурсу.

У поглављима, *Димензије и корелати професионалног идентитета наставника* и *Професионални развој и формирање професионалног идентитета наставника*, аутор разматра теоријски конструкт развијајућег процеса формирања динамичког професионалног идентитета наставника као вишедимензионалног конструкта и интеракцијског феномена, а затим и његовог концепта о себи. Овај процес подразумева образовање на институционалном нивоу, обуке за професију, формирање професионалног идентитета наставника за остваривање различитих улога у систему институционалног образовања и васпитања, до његове личне и професионалне трансформације и идентификације током професионалног развоја, што је у социјалном контексту значајно одређено схватањима и разумевањем шире професионалне заједнице. Представљени су и резултати истраживања самог аутора, које је имало за циљ испитивање нивоа израженості појединих аспеката професионалног идентитета испитиваних наставника и утврђивање повезаности социодемографских и психолошких корелата са различитим аспекатима њиховог професионалног идентитета. Аутор проблема-

тизује професионализацију наставничког позива у контексту иницијалног и континуираног професионалног усавршавања, од неформалног и информалног образовања, допуњавања знања, развијања вештина и способности, до самообразовања, примене стечених знања и експлорације педагошке праксе, а са циљем развоја професионалних компетенција наставника као рефлексивног практичара, способног и спремног да култивише свој даљи професионални развој. У оваквом контексту, наставници су препознати као активни учесници, а њихов професионални идентитет и спремност за даљи професионални развој јесу значајна одредница квалитета наставе коју реализују са ученицима.

У шестом поглављу, *Усавршавање рефлексивних и креативних способности наставника кроз акционо истраживање праксе*, аутор се бави одређењем појма акционо истраживање, насупрот традиционалном емпиријско-аналитичком истраживању, затим условима, начелима и корацима за његову организацију, у смислу трагања за могућностима креативног мишљења, препознавања, усмеравања и изражавања наставника, побољшања и унапређивања сопствене, самоевалуиране праксе, његовог рефлексивног промишљања ефеката те праксе, у контексту професионализације наставе и стандардизације за осигурање њеног квалитета.

У седмом поглављу, *Самовредновање као усавршавање професионалне праксе,* аутор зналачки конкретизује, насупрот формалној евалуацији, значај и могућности рефлексивне самоевалуације наставника, која подразумева посвећеност активностима самовредновања и одређује његов даљи самосталан професионални развој, могућности за унапређивање сопственог практичног деловања и проширење професионалних компетенција наставника. Констатовано је да је самоевалуација наставника одређена његовом потребом за промишљањем сопствене праксе, у контексту развијених метакогнитивних способности за перманентну непосредну анализу и вредновање сопственог педагошког деловања. Такође је одређена и његовим потребама за самоконтролом у наставном процесу, од планирања и програмирања предстојећих наставних активности до вредновања сопствених способности и резултата, све у циљу интенционалног унапређивања рада, саморазвоја, развоја самосвесности о томе шта и како чинити и о ефикасности учињеног, сопствене професионалне промоције и достизања виших нивоа професионалне аутономије.

У осмом поглављу, *Наставници на одређено време: идентитетске карактеристике новог–старог прекаријата***,** аутор разматра позиције наставника који раде на одређено време у контексту новонастајућег *прекаријата*, који израста у актуелним процесима глобализације, а подразумева нестабилне и несигурне социјално-радне односе наставника, често осећај

беспомоћности, перзистентна негативна осећања и професионалну изолацију. Представљене су њихове позиције и улоге у систему савременог инситуционалног образовања, наметнути захтеви за поседовање додатних вештина, способности, знања, педагошке флексибилности и еластичности, посебно детерминисаних одредница њихове професионалне ефикасности у наставном процесу, квалитета наставе и постигнућа ученика. Намеће се питање могућности за професионални развој ових наставника, за развој њиховог персоналног и професионалног идентитета, за информалну подршку кроз професионалну и колегијалну интеракцију, које су често ограничене, уз евидентне структуралне и институционалне баријере. Аутор у закључним напоменама овог поглавља констатује да, упркос томе што повремени наставници често демонстрирају посвећеност и преданост професионалној пракси, скоро да су навикли да функционишу на периферији школске заједнице. То, ипак, није разлог да опстају и на периферији интересовања академске заједнице и научно-истраживачке јавности.

Последње, девето поглавље одређено је насловом *Сарадња наставника: зашто су нам колеге потребне?* У овом поглављу аутор се бави питањима успостављања колаборативне културе рада наставника у систему институционалног образовања и васпитања, која је одређена потребом и могућностима њиховог кооперативног деловања, неговања колегијалности као вредности, спремности наставника за подстицајне и стимулативне односе међу сарадницима у школи. Колаборативност и кооперативност се одређују као сплет способности појединаца и процеса њиховог деловања, који су комплементарни и као такви указују на вредности професионалног односа наставника, постигнућа ученика и даљи професионални развој наставника и школе, до развоја концепта *професионалне заједнице*. У овом теоријском контексту размотрена су питања о интересовањима наставника за колаборативност, која је одређена социо-когнитивним и афективним димензијама, затим о аутономији и колаборативности наставника као одредницама његове посвећености у раду са ученицима, питања о повезаности колаборативности и професионалне сигурности наставника, о специфичним методама и процедурама колаборације, супервизији рада и менторисању односа наставника, партиципативним улогама наставника и подељеним одговорностима, о њиховим лидерским позицијама и друга питања.

Сама структура монографије према наведеним поглављима указује на систематичност у приступу. Јасност у разматрањима актуелне проблематике се уочава и у сваком поглављу појединачно. Интересантан приступ у поглављима се може препознати и у томе што свако следеће поглавље произилази из претходног и „наслања се" на разматрања и закључке у њему отварајући и објашњавајући нови проблем.

Значај ове монографије се огледа у томе што својим садржајем, идејама и приступима који се анализирају и објашњавају даје допринос и обогаћује педагошку науку сазнањима из области која је веома актуелна и која је изазов ауторима који се том проблематиком баве. Посебно значајно је за област школске педагогије и дидактике.

Нарочито је важно истаћи да се у овом делу такође препознаје и могући подстицај за све оне који могу пронаћи простор у овој области за даља проучавања и истраживања. Не сме се заборавити, већ се мора нагласити да ова монографија може бити значајна литература за иницијално образовање наставника, као основа за креирање програма стручног усавршавања наставника и њиховог професионалног развоја.

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 3 • 2018
ISSN 2466-2801

*УДК 37.012:303.2(049.32)*
*Прегледни чланак • 571–573*
*Примљен: 16. 8. 2018.*
*Прихваћен: 28. 9. 2018.*

**Ивица В. Радовановић**
Универзитет у Београду – Учитељски факултет

# МЕРЕЊЕ У ПЕДАГОШКОЈ НАУЦИ И ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОЈ ПРАКСИ

## (Проф. др. сц. Миленко Бркић и проф. ддр. сц. Миленко Кундачина, *Мјерење у истраживању одгоја и образовања*, Свеучилиште Херцеговина, Мостар, 2017)

Мерење педагошких појава и исхода, као интегрални део образовно-васпитног процеса и битан чинилац ефикасније организације васпитно-образовног рада, значајно је присутно у нашој педагошкој теорији и васпитно-образовној пракси. Ово подручје педагогије изучовано је као саставни део студијског предмета *Педагошке методологије,* а последњих 20 година, у оквиру студијског програма Педагогија, издвојено је у посебну педагошку дисциплину *Едукометрију* односно *Мерење у педагогији.* Аутори су имали намеру обезбедити и понудити уџбеник за тај студијски предмет.

При томе су имали у виду да је мерење саставни део научне методе у истраживању образовања и васпитања и средство које обезбеђује да се дође до нових сазнања. Ваљано и објективно мерење основа је споне између образовно-васпитне праксе и научног истраживања.

Мерење као интегрални део образовно-васпитног рада наставника, васпитача и педагога има изузетан значај и примену. Мерењем се настоји на што потпунији и објективнији начин пратити ток наставног процеса, проценити коначан успех извршеног рада и обезбедити подаци неопходни за идентификацију, превенцију и решавање разнородних проблема у образовно-васпитној пракси.

Само вредновање, оцењивање образовно-васпитног процеса и коначних резултата и исхода учења, представља драгоцени извор сугестија за даље усавршавање наставе у школи и на факултету. Оно се не може остварити без мерења. Да би се то постигло, потребно је да се упоредо са настојањима за усавршавањем образовно-васпитног рада, усаврше и методе праћења и истраживања образовно-васпитног процеса и вредновање постигнутих резултата, како ученика, студената и наставника, тако и евалуације рада школе и факултета.

Аутори су у публикацији, која има функцију уџбеника, сагледали и анализирали поједине врсте мерења, техника и инструмената, њихове карактеристике у истраживањима образовања и васпитања и у самој образовно-васпитној пракси. Ти садржаји обрађени су детаљно и систематично, што истовремено доприноси фундирању нове педагошке дисциплине – едукометрије.

Уџбеник *Мјерење у истраживању одгоја и образовања* садржи темељне програмске садржаје студијског предмета *Едукометрија*. Садржаји уџбеника су разврстани у 16 поглавља основног текста на 428 страница и у доброј мери су усклађени с наставним програмом овог студијског предмета. Поглавља уџбеника су: 1) Мерење и мерне скале, 2) Варијабле и индикатори, 3) Мерни инструменти, 4) Мерење знања, 5) Врсте задатака у тестовима знања, 6) Фазе израде теста знања, 7) Мерна својства задатака у тестовима знања, 8) Ваљаност мерења, 9) Поузданост мерења, 10) Објективност мерења, 11) Осетљивост мерења, 12) Обрада резултата тестова знања, 13) Тестовске скале, 14) Скале процене, 15) Скале за мерење ставова и 16) Анкетни и социометријски упитници. Уџбеник прати списак литературе од 350 библиографских јединица. На крају целокупног текста су и четири прилога: 1) Синоними у едукометрији, 2) Решења тестова знања; 3) Индекс појмова и 4) Статистичке табеле. Аутори су понудили велики избор мерних инструмената, сугестија који од тих инструмената применити у истраживању различитих појава и понашања и „како одабрати најадекватнији начин статистичке обраде резултата” и сл.

У излагању садржаја у уџбенику се одступило од претежно теоријског третирања карактеристика мерења. Приоритет је дат инструментима за мерење, њиховим карактеристикама, методолошком обликовању, конструкцији, употреби и обради података добијених мерењем. Програмски садржаји у уџбенику обликовани су тако да студенте и истраживаче стављају у конкретне проблемске ситуације, везане за израду и примену инструмената у истраживању образовања и васпитања и утврђивање њихових метријских карактеристика. Систематично су изложени и писани једноставним стилом. Питања на крају сваког поглавља уџбеника омогућавају

проверу практичне оспособљености студента за примену стечених знања из подручја мерења, конструкције и примене мерних инструмената у истраживању образовања и васпитања и примене у образовно-васпитној пракси.

Иако је уџбеник намењен студентима који *Едукометрију* изучавају као посебан студијски предмет на студијском програму *Педагогија* или у оквиру студијског предмета *Педагошка методологија*, он може корисно послужити и студентима докторских студија на наставничким факултетима за потребе израде инструмената истраживања у оквиру студијског пројекта докторске дисертације. С обзиром на ширину проблема који се обрађују у овој књизи, инструктивност понуђених инструмената и поступака њихове израде и примене, верујемо да ће овај уџбеник бити од помоћи не само студентима већ и наставницима, педагозима и свима који истражују образовно-васпитну праксу, пре свега за дубље и објективније сагледавање одређених педагошких појава и проблема у свим подручјима васпитно-образовне делатности, у евалуацији постигнућа ученика и студената, као и у процесима самоевалуације и евалуације образовно-васпитног процеса, те професионалном усавршавању наставника, васпитача и педагога.

## БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

**Биљана М. Алавања** (1979), мастер учитељ, ИК „Само корак”, Београд. Ужа научна област: Методика наставе природе и друштва. Студент докторских студија, Европски универзитет „Калос” у Тузли – студијски програм педагошке науке. Имејл: biljanaalavanja@gmail.com

**Горан М. Аљетић** (1970), мастер разредне наставе, главни републички просветни инспектор, Републичка управа за инспекцијске послове, Бања Лука, БиХ. Ужа научна област: Професионални развој наставника. Студент докторских студија, Универзитет у Источном Сарајеву – Педагошки факултет у Бијељини, студијски програм – разредна настава. Имејл: g.aljetic@inspektorat.vladars.net

**Александра К. Анђелковић** (1976), доктор педагошких наука, ванредни професор, Универзитет у Нишу – Педагошки факултет у Врању. Ужа научна област интересовања: Школска педагогија. Имејл: aleksandraa@ucfak.ni.ac.rs

**Ивана М. Бојевић** (1974), дипломирани психолог, доктор педагошких наука, стручни сарадник – психолог, Медицинска школа, Ужице. Уже научне области: Мотивација за учење, Кооперативна настава, Спортска мотивација. Имејл: ivanabojovic33@gmail.com

**Јована М. Вељовић** (1992), мастер филолог србиста. Крагујевац. Уже научне области: Методика наставе српског језика и књижевности, Завичајна књижевност, Настава завичајне књижевности. Имејл: jovana_tt@hotmail.com

**Бранимир Н. Вукчевић** (1978), доктор психолошких наука, стручни сарадник – психолог, Угоститељско-туристичка школа са домом ученика Врњачка Бања. Ужа научна област интересовања: Развојна психологија и психологија у образовању. Имејл: branivuk@mts.rs

**Драгана Д. Вучковић** (1957), дипломирани дефектолог – мастер, Основна и средња школа „Жарко Зрењанин” Суботица. Ужа научна област: Методика рада са ученицима ометеним у развоју. Имејл: dragana1708@gmail.com

**Предраг Ж. Живковић** (1970), доктор педагошких наука, доцент, Универзитет у Крагујевцу – Факултет педагошких наука у Јагодини. Уже научне области: Општа педагогија, Школска педагогија. Имејл: predrag.zivkovic@pefja.kg.ac.rs

**Маја М. Љубетић** (1959), доктор педагошких наука, редовни професор, научни саветник, Свеучилиште у Сплиту – Филозофски факултет, Република Хрватска. Уже научне области: Обитељска педагогија, Предшколска педагогија. Имејл: ljubetic@ffst.hr

**Александар Л. Нађ Олајош** (1983), доктор наука – методика наставе, наставник, Основна и средња школа „Жарко Зрењанин" Суботица. Ужа научна област: Методика рада са ученицима ометеним у развоју. Имејл: nadj.aleksandar@gmail.com

**Сашо Т. Огненовски** (1964), доктор комуникацијских наука, Скопље, Република Македонија. Ужа научна област интересовања: Комуникологија. Имејл: Sasoo5394@gmail.com

**Ивица В. Радовановић** (1957), доктор педагошких наука, редовни професор. Универзитет у Београду – Учитељски факултет. Уже научне области: Општа педагија, Педагошка методологија, Педеутологија. Имејл: ivica.radovanovic-@uf.bg.ac.rs

**Јелена Д. Стаматовић** (1968). доктор педагошких наука, ванредни професор, Универзитет у Крагујевцу – Учитељски факултет у Ужицу. Уже научне области: Методологија педагошких истраживања, Школска педагогија. Имејл: jelena.stamatovic22@gmail.com

**Аднан Р. Турковић** (1969), магистар географије, Пријепоље. Уже научне области: Методика наставе географије. Имејл:turkovic_a@hotmail.com

**Мурадиф С. Хајдер** (1956), доктор психолошких наука, ванредни професор, Универзитет у Травнику – Едукацијски факултет, БиХ. Уже научне области: Едукацијска психологија, Развојна психологија. Имејл: muradif_hajder@windowslive.com

**Катарина И. Шимић** (1985), доктор педагошких наука, Свеучилиште у Мостару – Природно-математички факултет и образовне науке, БиХ. Ужа научна област: Породична педагогија. Имејл: katarina.simic@fpmoz.sum.ba

## УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА

Часопис „Учење и настава” објављује теоријске и емпиријске радове, научне и стручне, који третирају учење, наставу и целокупни образовно-васпитни рад у предшколским установама, основним и средњим школама и факултетима.

**Наслов рада**. Треба да је информативан, да одражава предмет проучавања – истраживања и да не садржи више од десет речи. Уколико рад потиче из неког пројекта, потребно је у фусноти навести назив и број пројекта. Радови настали као прикази са предавања, трибина и научних и стручних скупова, треба да садрже назив, место и датум одржавања. За експозее са одбране докторских дисертација и мастер радова наводе се подаци о факултету и комисији.

**Резиме**. На почетку рада (иза наслова) даје се резиме, обима 150–300 речи, који садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључак. Издавач преводи наслов и резиме на енглески и немачки језик.

**Кључне речи**. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде од пет до седам, пишу се малим словима и одвајају запетом.

**Основни текст**. Радови треба да буду писани јасно и разумљиво, логичким редом. Радове емпиријског карактера потребно је структурирати тако да, поред увода и закључка, имају три основна дела: 1) теоријски приступ проблему, 2) методолошки оквир истраживања и 3) резултати истраживања.

**Обим и фонт**. Радови се пишу у текст процесору Microsoft Office Word – фонтом Times New Roman (величине 12 тачака за основни текст и 10 тачака за фусноте и списак литературе, са размаком од 1,5 реда). Обим рада: до једног ауторског табака, односно до 30.000 словних знакова.

**Истицање текста**. Истицање делова текста изводи се курзивом. Наслови и поднаслови исписују се болдом.

**Референце у тексту**. Имена страних аутора у тексту наводе се у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а у загради изворно, уз годину публиковања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1967). Уколико су рад писала два аутора, наводе се оба презимена, а уколико постоји више аутора, у загради се наводи презиме првог аутора, и скраћеница – и сар.

**Цитати**. Цитате прате референце са презименом аутора, годином објављивања и бројем странице, нпр. (Петровић, 2006: 56). При цитирању се користе наводници („н”) и полунаводници (’н’).

**Литература**. На крају текста прилаже се списак само оних библиографских јединица које су навођене у тексту, на језику и писму на коме су објављене, азбучним редоследом, на следећи начин:

*Књига:* Визек Видовић, В. и сар. (2014). *Психологија образовања.* Београд: Издавачка кућа Klett д.о.о.

*Поглавље у књизи*: Хаџи Јованчић, Н. (2012). Уметност у општем образовању – Функције и приступи настави. *Приступи настави уметности у општем образовању*, 95–103. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду и Издавачка кућа Klett д.о.о.

*Чланак у часопису:* Павловић, М. (2015). Значај интеракције – дете, наставник и ликовно дело. *Иновације у настави,* 28 (1), 105–112.

*Веб документ*: Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials*. Retrived October 18, 2014 from http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas--degelman/apa-style/.

Уколико се у тексту наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 2010а, 2010б.

**Табеле, графикони, шеме и слике.** Табеле треба да буду урађене у програму Microsoft Office Word (без вертикалних линија), а илустрације (слике и цртежи) у JPG формату и означене бројем, пратећи редослед у тексту или у прилогу. При одређивању величине, потребно је водити рачуна о формату часописа. У односу на текст, центрирају се. Уколико је потребно, садрже објашњења ознака које су коришћене. Редни бројеви исписују се нормалом, а називи италиком, и то: код табела и графикона изнад, а код слика испод. Нпр.: Табела 3. *Структура узорка истраживања*.

**Фусноте и скраћенице**. Фусноте се користе за објашњења. Скраћенице треба избегавати.

**Евалуација радова**. Радове рецензирају два рецензента. Прихваћени радови се разврставају у научне и стручне. Научни радови: 1) оригинални научни чланак, 2) прегледни научни чланак, 3) кратко или претходно саопштење, 4) научна критика, односно полемика. Стручни радови: 1) стручни чланак, 2) информативни прилог, 3) приказ, 4) библиографија.

Радови се достављају на имејл: casopis@klettobrazovanje.org. Уз радове се достављају Ауторски образац и Ауторска изјава, који се могу преузети на сајту www.klettobrazovanje.org.

## INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

"Teaching and Learning" journal publishes theoretical and empirical, scientific and professional papers that discuss learning, teaching and educational work in general in preschool, primary and secondary school and university.

**Title**. It should be informative, reflect the research subject and it shouldn't exceed ten words. If the paper is a part of a project, the name and the number of the project should be stated in a footnote. Papers written as reviews of lectures, forums and scientific and professional meetings should include the name, location and date of the event. Presentations from the defenses of PhD and Master's theses should include the information about the faculty and the dissertation committee.

**Abstract**. The paper should contain an abstract at the beginning (after the title), which consists of 150-300 words, includes the objective of the paper, implemented methods, main results and conclusions. The publisher ought to translate the title and abstract to English and German.

**Keywords**. Keywords are listed after the abstract. There should be between five and seven of them, written in lowercase letters, and separated by commas.

**Main text**. Papers should be written in clear and understandable language, and in logical order. Empirical papers should be structured so that they have three main sections, in addition to the introduction and conclusion: 1) theoretical approach to the problem, 2) methodological framework of the research and 3) research results.

**Length and font**. Papers are written in Microsoft Office Word text processor, using Times New Roman font (with font size 12 for the main text and size 10 for footnotes and bibliography, with 1.5 line spacing). Length: up to one author's sheet, i.e. 30000 characters.

**Text emphasis**. Sections of the text are emphasized by putting them in italics. Titles and explanatory titles are emphasized by bolding.

**In-text references**. The names of foreign authors in the text should be converted to Serbian transcription, and the original name cited in parentheses, together with the year of publication, for example Pijaže (Piaget, 1967). If the paper was written by two authors, both names should be cited, and if there are several authors, you should cite the name of the first author, followed by – et al.

**Quotations**. Quotes are followed by references with the author's name, year of publication and the number of pages, for example (Petrović, 2006: 56). When citing other others, both double („n") and single ('n') quotation marks are used.

**Bibliography**. The list of bibliographic units cited in the text will be listed at the end of the text, in the language and script of their original publication, in alphabetical order, as follows:

*Book:* Vizek Vidović, V. et al. (2014). *Psihologija obrazovanja.* Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

*Book chapter*: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. *Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju*, 95–103. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o.

*Magazine article:* Pavlović M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. *Inovacije u nastavi,* 28 (1), 105–112.

*Web documents*: Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials*. Retrieved October 18, 2014 from http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas- -degelman/apa-style/.

If the text cites several works of the same author, published in the same year, they should be indexed with letters, with the year of publication, e.g. 2010a, 2010б.

**Tables, charts, diagrams and pictures.** Tables should be done in Microsoft Office Word (without vertical lines), in JPG format, and numbered, in accordance with their order in the text or in the appendix. When defining their size, one should be mindful of the journal's format. They should be centered in the text. If necessary, they should include a legend of used symbols. Ordinal numbers are written normally, and names in italics, in the following way: with tables and charts, above, and with images, below. E.g. Table 3. *Research sample structure.*

**Footnotes and abbreviations.** Footnotes are used as explanations. Abbreviations should be avoided.

**Paper evaluation**. Papers are evaluated by two reviewers. Accepted papers are divided to scientific and professional papers. Scientific papers: 1) original scientific paper, 2) scientific review paper, 3) short or preliminary announcement, 4) critical scientific review, or discussion. Professional papers: 1) professional article, 2) informative article, 3) review, 4) bibliography.

Papers are sent to the following email address: casopis@klettobrazovanje.org. They should include the Author's Statement and Copyright Release Form, which can be downloaded from the following address: www.klettobrazovanje.org.

## RICHTLINIEN ZUR MANUSKRIPTGESTALTUNG

Die Zeitschrift „Lernen und Lehren“ veröffentlicht theoretische, empirische, wissenschaftliche und technische Beiträge, die sich mit dem Lernen, der Lehre und der allgemeinen Bildungs- und Erziehungstätigkeit in Kindergärten, Grundschulen und weiterführenden Schulen und Hochschulen auseinandersetzen.

**Beitragstitel**. Der Beitragstitel sollte informativ sein, den Forschungs- bzw. Untersuchungsgegenstand wiedergeben und eine Länge von zehn Wörtern nicht überschreiten. Sollte der Beitrag als Teil eines Projekts verfasst worden sein, müssen Projektname und -nummer in der Fußnote angegeben werden. Bei Arbeiten, die als Darstellungen von Vorträgen, Podiumsdiskussionen sowie Wissenschafts- und Fachkonferenzen verfasst wurden, müssen die Bezeichnung des Ereignisses sowie Veranstaltungszeit und -ort angegeben werden. Bei Exposés, die bei der mündlichen Verteidigung von Dissertationen und Masterarbeiten vorgetragen wurden, müssen Angaben über die Hochschule und die Kommission genannt werden.

**Zusammenfassung**. Am Anfang des Beitrags (unmittelbar nach dem Titel) steht die Zusammenfassung (150-300 Wörter), in der das Ziel des Beitrags, die angewandten Methoden, die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen angegeben werden. Der Herausgeber wird den Titel und die Zusammenfassung ins Englische und Deutsche übersetzen lassen.

**Schlüsselwörter**. Die Schlüsselwörter folgen unmittelbar nach der Zusammenfassung. Angegeben werden sollten zwischen fünf und sieben Schlüsselwörter, die normal geschrieben und durch Kommata getrennt sind.

**Fließtext**. Die Beiträge sollten klar und verständlich geschrieben sowie logisch strukturiert sein. Empirische Arbeiten sollten neben Einleitung und Schlussfolgerung auch drei wesentliche Teile enthalten: 1) den theoretischen Ansatz, 2) den methodologischen Forschungsrahmen sowie 3) die Forschungsergebnisse.

**Umfang und Schriftart**. Alle Texte werden im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Word geschrieben - Schriftart Times New Roman (12 Punkt für den Fließtext und 10 Punkt für Fußnoten und Literaturverzeichnis, 1,5-zeilig). Umfang des Aufsatzes: ca. 16 Seiten bzw. max. 30.000 Zeichen.

**Hervorhebung im Text**. Einzelne Textstellen werden in Kursivschrift hervorgehoben. Überschriften und Zwischenüberschriften werden fett geschrieben.

**Referenzen im Text**. Vor- und Nachnamen ausländischer Autoren werden im Text in der serbischen Transkription, d.h. in einer phonetisch angepassten Schreibweise angegeben. Bei einer Angabe in Klammern werden sie in der Originalschreibweise zitiert, gefolgt vom Publikationsjahr, z.B. Pijaže (Piaget, 1967). Wenn der Aufsatz zwei Verfasser hat, werden beide Familiennamen genannt und bei mehr als zwei Autoren werden in Klammern der Familienname des ersten Autors und die Abkürzung i sar. (deutsch: et al.) genannt.

**Zitate**. Bei Zitaten müssen stets der Familienname des Autors, das Publikationsjahr und die Seitenzahl stehen, z.B. (Petrović, 2006: 56). Beim Zitieren werden doppelte Anführungszeichen („n") und einfache Anführungszeichen ('n') verwendet.

**Literaturverzeichnis.** Am Ende des Texts werden nur jene bibliografischen Quellen aufgelistet, die im Text auch zitiert wurden, und zwar in der zitierten Sprache und Schrift, in alphabetischer Reihenfolge, und zwar:

*Buch*: Vizek Vidović, V. i sar. (2014). *Psihologija obrazovanja.* Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

*Buchkapitel:* Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. *Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi.* Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o.

*Zeitschriftenaufsatz*: Pavlović, M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. *Inovacije u nastavi,* 28 (1), 105–112.

*Internetdokument:* Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials.* Retrieved October 18, 2014 from http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas- -degelman/apa-style/

Falls im Text mehrere Arbeiten eines Autors mit demselben Publikationsjahr angeführt werden, muss dies unmittelbar nach dem Publikationsjahr alphabetisch gekennzeichnet sein, z.B. 2010a, 2010b.

**Tabellen, Grafiken, schematische Darstellungen und Bilder.** Tabellen müssen im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Office Word (ohne senkrechte Linien) erstellt worden sein. Für Abbildungen (Bilder und Zeichnungen) ist das JPG-Format verbindlich, die Nummerierung muss jener im Text oder Anhang entsprechen. Bei der Bestimmung der Größe muss das Publikationsformat der Zeitschrift berücksichtigt werden. Tabellen werden zentriert im Text eingefügt. Falls erforderlich, werden auch die verwendeten Symbole und Abkürzungen kurz erläutert. Die Nummerierung wird in normaler Schriftart und die Bezeichnung in

Kursivschrift geschrieben, und zwar: Tabellen und Grafiken in der Überschrift und bei Abbildungen in der Unterschrift. z.B.: Tabelle 3. *Struktur des untersuchten Datenmaterials*.

**Fußnoten und Abkürzungen**. Fußnoten werden für Erklärungen verwendet. Abkürzungen sollten möglichst sparsam eingesetzt werden.

**Bewertung der Arbeiten.** Alle eingesandten Beiträge werden von zwei Rezensenten bewertet. Die angenommenen Beiträge werden als wissenschaftlich oder fachlich klassifiziert. Wissenschaftliche Beiträge: 1) wissenschaftlicher Aufsatz, 2) Übersichtsaufsatz, 3) Kurzmitteilung oder Ankündigung, 4) wissenschaftliche Kritik bzw. Polemik. Fachliche Beiträge: 1) Fachartikel, 2) informativer Beitrag, 3) Buchbesprechung, 4) Bibliografie.

Bitte schicken Sie die Beiträge an folgende E-Mail-Adresse: casopis@klettobrazovanje.org. Zusammen mit ihrem Beitrag sollten die Autorinnen und Autoren als E-Mail-Anhang auch unser Autorenformular und die Erklärung über die eigenständige Erstellung des Beitrags einfügen, die man auf der folgenden Internetadresse herunterladen kann: www.klettobrazovanje.org.

**Адреса издавача и редакције часописа „Учење и настава”**
*KLETT* друштво за развој образовања
Маршала Бирјузова 3–5/IV, 11000 Београд
телефон: +381 11 3348 384, факс: +381 11 3348 385
Имејл: casopis@klettobrazovanje.org
**www.klettobrazovanje.org**

**Годишња претплата** (4 броја) **износи 1.600,00 динара.**
Поруџбеницу преузети са сајта, попуњену послати на имејл или факс издавача.
Уплату извршити на основу предрачуна издавача.
***KLETT* друштво за развој образовања, Београд**
RaiffeisenBank (динарски рачун) 265-1040310002231-58
матични број 28069901 | ПИБ 107388293

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37(497.11)

**УЧЕЊЕ и настава** / главни и одговорни уредник
Миленко Кундачина. - Год. 1, бр. 1 (2015)-
. - Београд : KLETT друштво за развој образовања,
2015- (Београд : DMD штампарија). - 24 cm

Тромесечно.
ISSN 2466-2801 = Учење и настава
COBISS.SR-ID 217855244