

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LVIII Број 3. стр. 327-474 2009.

РЕДАКЦИЈА

др Љубомир Коцић
др Драгица Тривић
др Снежана Маринковић
др Наташа Матовић
др Емина Хебиб
др Искра Максимовић
мр Саша Дубљанин
др Гордана Николић

ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК

др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводиоци

За енглески језик др Анђелка Игњачевић

За руски језик др Дара Дамљановић

Секретар редакције

Милена Ђокић

Компјутерска припрема и коректура:

Предраг Вучинић

За издавача:

Биљана Радосављевић

Штампа: VIDGRAF, Београд

Настава и васпитање не плаћа општи порез на промет. Часопис је сврстан у категорију водећих часописа националног значаја.

Часопис излази уз финансијску помоћ

Министарства за науку и заштиту животне средине Републике Србије

Претплата на рачун 125-456-89

Адреса редакције: Педагошко друштво

Србије, Теразије 26, 11000 Београд

тел/факс: 011/ 2687-749

www.pedagog.rs;

e-mail: pds_bgd@eunet.rs

PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

Journal of Education

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade
JE Year LVIII No. 3. p. 327-474 2009.

EDITORIAL BOARD

Ljubomir Kocić, Ph.D.
Dragica Trivić, Ph.D.
Snežana Marinković, Ph.D.
Nataša Matović, Ph.D.
Emina Hebib, Ph.D.
Iskra Maksimović, Ph.D.
Saša Dubljanin, M.A.
Gordana Nikolić, Ph.D.

EDITOR-IN-CHIEF

Gordana Zindović-Vukadinović, Ph.D.

Language editor: Tatjana Dogdibegović

Translators:

Andjelka Ignjačević, Ph.D. (English)

Dara Damljanovic, Ph.D. (Russian)

Secretary

Milena Đokić

Design and typeset:

Predrag Vučinić

For the publisher:

Biljana Radosavljević

Printing: VIDGRAF, Belgrade

Financial Assistance:

Ministry of Science and Environment

Protection

Pedagogical Society of Serbia

Subscription: 60 EUR institutions

40 EUR individuals

Account No: 935903510, PIRAEUS BANK

SWIFT: FIELD 56A: DEUTDEFF

FIELD 57A: CCT.NO.935903510

PIRBRBG

FIELD 59: PEDAGOŠKO DRUŠTVO,

CS73125120000000111178

Address: Pedagogical Society of Serbia ,

Terazije 26, 11000 Belgrade

tel/fax: 011/ 2687-749

www.pedagog.rs;

e-mail: pds_bgd@eunet.rs

Настава и васпитање

UDK 37

ISSN 0547-3330

Београд

НВ год. LVIII

Број 3. стр. 327-474

2009.

САДРЖАЈ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

- Бранка Александрић*: Схватања и приступи теорији и
пракси курикулума 331
- Др Слађана Зуковић*: Верска настава у средњој школи из перспективе
ученика и родитеља 348
- Др Момчило Бјелица, Мр Драгица Ранковић*: Рачунарски програми у
вредновању знања и оцењивању ученика из математике..... 362

ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

- Др Јелисавета Тодоровић, Ивана Кезуновић, Др Снежана Стојиљковић*:
Улога породичних окупљања у формирању потпорних система
личности адолесцената 371
- Др Снежана Видановић, Др Весна Анђелковић*: Агресивност, склоност
ка ризичном понашању и структура породице адолесцената..... 386
- Др Весна Жунић-Павловић, Мирослав Павловић, Марина Ковачевић-
Лепојевић*: Процена социјалног функционисања ученика у
школској средини..... 399

ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

- Др Мирјана Јапунџа-Милисављевић*: Усвојеност елементарних
рачунских операција код деце ометене у интелектуалном развоју .. 421
- Др Бранка Јаблан, Мр Ценана Раџо*: Процена квалитета и брзине
цртања код следе деце..... 432

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

- Мр Александра Анђелковић*: Узроци и облици испољавања
конфликтних ситуација између наставника и ученика..... 443
- Јелена Павловић, Милица Тошић-Рудић*: Мишљење ученика о
особинама наставника 458
- Упутство за ауторе прилога* 469

Journal of Education

UDK 37

ISSN 0547-3330

Belgrade

JE Year LVIII

No. 3, p. 327-474

2009.

CONTENTS

TEACHING AND LEARNING

- Branka Aleksendrić*: Concepts and approaches to curricular theory and practice 331
- Slađana Zuković, Ph.D.*: Teaching religion in high school from the point of view of students and parents 348
- Momčilo Bjelica, Ph.D., Dragica Ranković, M.A.*: Computer programmes for evaluation and assessment of students' knowledge in mathematics... 362

PROBLEMS OF EDUCATIONAL WORK

- Jelisaveta Todorović, Ph.D., Ivana Kezunović, Snežana Stojiljković, Ph.D.*: The role of family gatherings in the formation of personality support systems in adloescents..... 371
- Snežana Vidanović, Ph.D., Vesna Anđelković, Ph.D.*: Aggressiveness, tendency to risky behaviour and adolescents' family structure 386
- Vesna Žunić-Pavlović, Ph.D., Miroslav Pavlović, Marina Kovačević-Lepojević*: Assessment of students' social functioning in school environment 399

CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

- Mirjana Japundža-Milisavljević, Ph.D.*: Acquisition of elementary arithmetical operations in children with impaired intellectual development 421
- Branka Jablan, Ph.D., Dženana Radžo, M.A.*: Quality and rate of drawing of blind children 432

TEACHING PERSONNEL

- Aleksandra Anđelković, M.A.*: Causes of emergence and forms of teacher-student conflict situation demonstration 443
- Jelena Pavlović, Milica Tošić-Rudić*: Students opinions on the teacher's features 458
- Notes for contributors* 471

Обучение и воспитание

UDK 37

ISSN 0547-3330

Белграде

НВ год. LVIII

Номер 3. стр. 327-474

2009.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕПОДАВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

- Бранка Александрич: К теории и практике курикулума* 331
- Д-р Сладяна Зукович: Вероучение в средней школе с точки зрения учеников и родителей* 348
- Д-р Момчило Бъелица, м-р Драгица Ранкович: Вычислительные программы в оценке знаний учеников по математике*..... 362

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Д-р Елисавета Тодорович, Ивана Кезунович, д-р Снежана Стоилькович: Роль семейных сборов в формировании опорной системы личности подростка* 371
- Д-р Снежана Виданович, д-р Весна Анджелкович: Агрессивность, склонность к рисковому поведению и структура семьи подростка*.... 386
- Д-р Весна Жунич-Павлович, Мирослав Павлович, Марина Ковачевич-Лепоевич: Оценка социального функционирования учеников в школьной среде* 399

ДЕТИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

- Д-р Миряна Япунджа-Милисавлевич: Усвоение основных математических действий детьми с нарушением интеллектуального развития* 421
- Д-р Бранка Яблан, м-р Дженана Раджо: Прогноз качества и быстроты рисования у слепых детей* 432

ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ СОСТАВ

- М-р Александра Анджелкович: Причины и формы проявления конфликтных ситуаций между преподавателем и учеником*..... 443
- Елена Павлович, Милица Тошич-Рудич: Мнения учеников об особенностях преподавателей*..... 458
- Рекомендация авторам* 473

Бранка Александрић
Филозофски факултет
Београд

UDK-371.214
Прегледни чланак
НВ.LVIII 3.2009.
Примљен: 5. VI 2009.

СХВАТАЊА И ПРИСТУПИ ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ КУРИКУЛУМА

Апстракт У раду се разматра пет различитих приступа теорији и пракси курикулума: 1) курикулум као програм који треба пренети – у оквиру овог приступа курикулум се поистовећује с наставним планом и програмом који је прописан споља и који само треба да се реализује у пракси; 2) курикулум као продукт – према овом схватању курикулум се одређује као програм активности наставника и ученика усмерених на остваривање утврђених циљева и исхода образовања. У односу на претходно схватање, тежиште образовног процеса се помера са садржаја на исходе образовања; 3) курикулум као процес – курикулум се тумачи као жив процес, као стална интеракција наставника, ученика и знања. У оквиру овог приступа пажња је усмерена на процес учења, чиме се активности ученика стављају у први план; 4) курикулум као пракса – у центру овог приступа је пракса. Нагласак је на сталном преиспитивању и истраживању васпитно-образовне праксе које се одвија кроз критичко мишљење у акцији; 5) курикулум у контексту – курикулум је контекстуално обликован социјалним односима који постоје у школи. То је стални социјални процес који чини интеракција ученика, наставника, знања и окружења.

Кључне речи: курикулум, настава и учење, положај и улога наставника у ученика у образовном процесу

CONCEPTS AND APPROACHES TO CURRICULAR THEORY AND PRACTICE

Abstract The paper discusses five different approaches to curricular theory and practice: 1) curriculum that should be transmitted - within the frame of this approach curriculum is identified with the plan and programme imposed from the outside and the task is only to realize it in practice; 2) curriculum as a product - according to this view curriculum is seen as a programme of the activities of teachers and students dedicated to fulfilling the aims and outcomes of education. Compared to the former view, the focus of the educational process shifts from contents to outcomes; 3) curriculum as a process - here curriculum is treated as an active process, continuous interaction between teachers, students and knowledge. Within this approach attention is directed towards the learning process, and the student's activities are in the foreground; 4) curriculum as practice - practice is in the centre of this approach. The emphasis is on continuous analyzing and researching educational practice through critical thinking in action; 5) curriculum in context - here curriculum is contextually shaped by social relations existent in school. It is a permanent social process that includes interactions between students, teachers, knowledge and the environment.

Keywords: curriculum, teaching and learning, position and role of the teacher and the student in the educational process.

К ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ КУРИКУЛУМА

Резюме *В работе рассматривается пять различных подходов к теории и практике курикулума. Во-первых - курикулум в качестве программы обучения, требующей реализации. В рамках этого подхода курикулум отождествляется с предписанным учебным планом и программой обучения, которых нужно осуществить на практике. Во-вторых - курикулум как продукт. Исходя из этого курикулум понимается как программа деятельности преподавателя и ученика, направленная на реализацию определенных целей и результатов образования. По сравнению с предшествующим пониманием, центр процесса образования перемещается со содержания на результаты образования. В-третьих - курикулум как процесс. Курикулум понимается как живой процесс, как постоянная интеракция учителей, учеников и знаний. В рамках данного подхода внимание направляется на процесс учения, и таким способом деятельность учеников выступает на первый план. В-четвертых - курикулум как практика. В центре данного подхода - практика. Преподаватель выступает в роли исследователя воспитательно-образовательной практики. В-пятых, курикулум в контексте подразумевает всестороннее влияние социальных отношений, которые существуют в школе. Это постоянный социальный процесс интеракции учеников, преподавателей, знаний и сообщества.*

Ключевые слова: *курикулум, преподавание и обучение, место и роль преподавателей и учеников в процессе образования.*

Увод

Разматрање различитих приступа у схватању и одређивању курикулума и његове реализације у пракси неопходно је почети тумачењем самог појма курикулум. Појам курикулума је релативно нов у великом броју земаља. У већини реформи започетих последњих деценија XX века прибегава се појму курикулума, претпостављајући да он представља значајан услов за успех реформе, односно иновација које се реформом уводе. Сматра се да је прелазак на курикуларни приступ најбољи пут да се образовни систем отвори и прилагоди захтевима времена и осигура простор за стална побољшања и развој система образовања. Тиме се питање курикулума ставља у средиште образовне политике, па је сходно томе израда и развијање курикулума консултативни процес у који су укључене све интересне групе (просветне власти, научници, педагози, психолози, наставници, родитељи, ученици итд.). Ширење круга партнера у креирању курикулума подразумева и да одговорности преузимају сви који су индиректно или директно укључени у образовни процес.

Замисао по којој свака школа има курикулум по својој мери наилази на велику подршку, што доводи до рушења униформности система образовања и све већег уважавања социокултурних особености ученика и

локалних специфичности у образовним потребама и условима рада сваке школе. По речима Жан-Мишела Леклера, “курикулум је одело по сопственој мери које се тешко може позајмити” (Леклер, 2003). Зато се сваки образовни систем, свака школа, мора суочити са сопственом ситуацијом и пронаћи најпримеренија решења.

Тако схваћено, не може се говорити о курикулуму а да се не говори о одређеном степену аутономије који је пожељан за све школе и све учеснике у образовању, што с друге стране не треба да значи нарушавање кохерентности система образовања.

Са педагошко-дидактичког становишта, курикулум представља један о основних дидактичких појмова, који се мора не само интердисциплинарно, већ и интрадисциплинарно проучавати. Појам курикулум потиче од латинске речи *цуррере*, која означава ток, правац (одвијања неке активности или ток образовања). Курикулум, такође, означава и ток живота – *curriculum vitae*.

До друге половине XX века, термин курикулум, осим у Великој Британији и у САД, користио се у малом броју европских земаља. Наиме, у већини европских земаља у којима се као педагошка дисциплина развила дидактика користио се термин наставни план и програм, због чега је често долазило до изједначавања теорије курикулума са дидактиком, а самог курикулума са наставним планом и програмом.

Својеврсном реafirмацијом овог појма у европској педагошкој теорији и пракси, на курикулум се гледа као на нов приступ програмирању, чиме се актуелизују и покрећу многобројна питања везана за филозофију образовања, методологију израде школских програма, садржинску структуру и практично извођење.

У литератури постоје различите дефиниције курикулума (Превишић, 2007; Stenhouse, 1975), што указује на различита идеолошка и теоријска полазишта у схватању самог образовања, па самим тим и одређивању овог појма. Неки га одређују као наставни план и програм, други као пажљиво планирано подучавање и учење, трећи као програм за постизање утврђених исхода, четврти као процес учења у образовној установи, пети као живот и програм школе и сл.

Различита одређења курикулума показују да се нагласак ставља на поједине компоненте целине образовања: садржај, процес, постигнућа и сл., што указује на могуће различите приступе у његовом конципирању. Супротно погрешној идеји о различитој важности појединих елемената образовног процеса, Ивић истиче да разумевање курикулума као целине укључује: а) дефинисање циљева образовања, б) садржај програма, ц) методе подучавања и учења и д) поступке евалуације (Ивић, 1996).

За разумевање курикулума као целине образовног процеса, Вокер (Walker, према Зиндовић-Вукадиновић, 1996) даје следећу дефиницију: “Курикулум садржи све догађаје око којих су окупљени наставници и ученици; догађаје које наставници, ученици и сви заинтересовани за образовни процес препознају као важне за подучавање и учење, на које се нарочито указује када се они користе као основа за процењивање успеха и школе и ученика, начин на који су ти догађаји организовани једни према другима и према осталим догађајима који су везани за непосредну образовну ситуацију и простор и време.”

Нејединствено схватање курикулума не доводи само до различитих дефиниција курикулума, већ и до усмеравања на различите аспекте образовног процеса. Тај плурализам је делом последица велике сложености самог појма курикулум, а делом је последица различитих традиција схватања тог појма (Скулић-Мајурец, 2007). Зато се у новијим истраживањима све више избегавају дефиниције, а уместо њих се уводе и користе кључни појмови и речи – циљ, садржај, организација, методе, развој, евалуација и сл. (Превишић, 2007).

Према мишљењу Смита (Smith, 2000), данас постоје у схватању и одређивању курикулума четири приступа:

- 1) курикулум као програм (суллабус) који треба пренети,
- 2) курикулум као продукт – исходи које ученици треба да постигну,
- 3) курикулум као процес,
- 4) курикулум као пракса.

Осим ова четири приступа, у новије време се развија и заговара и курикулум у контексту.

Курикулум као програм (syllabus) који треба пренети

Syllabus (лат.) је реч грчког порекла (*sillybos*) и у основи значи попис, извод, преглед. Сходно томе, курикулум се схвата као попис знања – садржаја и/или предмета. Овако схваћен курикулум у средиште васпитно-образовне делатности школе ставља садржај дефинисан наставним планом и програмом, који су прописали независни експерти изван конкретне школе и који само треба да се реализује у пракси. Наставни садржаји одређени на овакав начин обавезни су за све школе истог нивоа и врсте, за све наставнике и све ученике.

Курикулум схваћен као наставни план и програм садржи три битне одреднице: 1) циљ и задатке образовања; 2) наставне садржаје и 3) дидактичко-методичка упутства. Циљеви образовања дефинисани су најчешће као идеали којима се тежи, па се у пракси до њих тешко може стићи.

Углавном су усмерени на стицање знања, неусклађени су са развојним карактеристикама ученика, њиховим потребама и интересовањима, као и са потребама друштва. Садржаји програма за већину наставних предмета представљају “научне дисциплине у малом”, преобимни су и “затворени”, без вертикалне и хоризонталне повезаности појединих предмета и унутар предмета. Дидактичко-методичка решења дата су у форми упутства, без обавезности примене и без разрађених инструкција наставницима како да их примене (Школски програм, 2003).

Образовање је, у том смислу, процес којим се наставни садржаји преносе или предају ученицима најуспешнијим методама које се могу осмислити (Blenkin, према Smith, 2000). На тај начин нуди се затворена концепција образовања. Ученицима се нуде чињенице које они треба да науче, упамте, а потом и примене. Знање се посматра као корпус чињеница повезаних у одређен систем, подразумевајући да процедурално знање – знати како, аутоматски следи из познавања чињеница. Према речима Ј. Шефер (Шефер, 2004), знање су садржаји који се налазе “споља” изван ученика и које треба усвојити. То су знања која говоре “о” стварима, односно одговарају на питање “шта нас окружује”.

Улога наставника у овако схваћеном курикулуму састоји се у преношењу, “усађивању” знања у главе ученика. У односу на ученике, наставник је личност која располаже знањем које треба да пренесе свим ученицима и да проверава научено, у смислу тачности репродукције. Основна метода наставе је предавање, тј. вербално преношење знања, тако да се ученик посматра као пасивни “прималац” знања у току једносмерне комуникације наставник–ученик. Према мишљењу Ј. Шефер (Шефер, 2004), у овако конципираној настави, нагласак је на обиму, квантитету садржаја, тј. исцрпном познавању садржаја предмета или, у бољој варијанти (учење с разумевањем), крајњи циљ може бити познавање целине и логике предмета.

Овакав приступ теорији и пракси курикулума карактеристичан је за рано раздобље развоја теорије курикулума, али се задржао и данас. Изједначавање курикулума са наставним планом и програмом ограничава планирање наставе на садржаје и знања који се желе пренети ученицима (Smith, 2000). Имајући у виду да је васпитно-образовна делатност школе шира од подучавања по наставним предметима, наставни план и програм као структурирани васпитно-образовни садржај је део курикулума, његов саставни елемент и не може се поистоветити са курикулумом.

Курикулум као продукт

Доминантан приступ теорији и пракси курикулума, према мишљењу Смита (Smith, 2000), јесте курикулум усмерен на исходе које ученици треба

да постигну. Неки аутори га сматрају затвореним (Милутиновић, 2006), а неки мешовитим, прелазним типом курикулума (Превишић, 2007; Секулић-Мајурец, 2007) који се мање или више приклања отвореној или затвореној концепцији курикулума.

Централно место у овом приступу заузима дефинисање исхода образовања, тако да се садржаји и методе рада одређују у односу на резултате који треба да буду процењени. Према овом схватању, курикулум се одређује као програм активности наставника и ученика усмерених на остваривање утврђених циљева и исхода образовања (Grundy, према Smith, 2000). У односу на претходно схватање курикулума, тежиште образовног процеса се премешта са садржаја на циљеве и исходе образовања.

Овај приступ је још почетком XX века објаснио један од његових зачетника, Американац Франклин Бобит (Franklin Bobbit). Полазећи од тога да “се људски живот састоји од различитих специфичних делатности”, Бобит сматра да је “образовање које припрема за живот оно које је и адекватна припрема за те специфичне делатности. Истраживање тих делатности покаже способности, навике, разумевања и форме које су људима потребне. То ће бити задаци курикулума, који ће бити бројни, дефинисани и конкретизовани. Курикулум ће тада бити серија искустава која ће водити децу и младе ка остваривању тих задатака” (Bobbit, према Smith, 2000).

Од Бобита надаље идеја о циљевима била је актуелна у многим америчким радовима о курикулуму. Један од највећих заговорника његових идеја Ралф Тајлер (Ralph Tyler) истиче да је привлачност оваквог приступа теорији и пракси курикулума у томе што он узима у обзир оно што је људима потребно да знају, било у послу, било у животу (Tyler, према Smith, 2000).

Своју теорију курикулума Тајлер заснива на четири основна питања:

- 1) Којим образовним циљевима школа треба да тежи?
- 2) Која образовна искуства могу омогућити постизање тих циљева?
- 3) Како та искуства ефикасно организовати?
- 4) Како можемо утврдити да ли су ти циљеви заиста постигнути?

Према мишљењу Тајлера (Tyler, према Stenhouse, 1975), циљеве образовања треба утврдити у односу на понашање које желимо да развијемо код ученика и у односу на садржаје у оквиру којих то понашање функционише.

Поменута четири Тајлерова корака у развијању курикулума – *циљ, искуство, организација и евалуација*, касније су разрађивали многи аутори, али суштина његове теорије није промењена.

Ослањајући се на исте идеје, заговорница дидактике као теорије курикулума Немица Кристин Молер (Christine Moller) свој приступ теорији и

пракси курикулума назива циљно усмерени приступ. Суштина њене теорије курикулума је у томе да се циљеви морају експлицитно формулисати и једнозначно описати. Једнозначан опис подразумева прецизно описивање циљева или према садржају или према понашању или према оба аспекта. Према тако утврђеним и описаним циљевима, бирају се садржаји и методе наставе који омогућавају постизање претходно утврђених циљева. Након организације следи контрола процеса учења. Тиме се “круг” затвара – након контроле поново се приступа планирању учења, полазећи од тумачења добијених резултата (Клафки и сар., 1994).

За разлику од претходног схватања курикулума, у којем је нагласак стављен на квантитет садржаја образовања, у курикулуму усмереном на исходе нагласак је на квалитету исхода образовања. Заговорници овог приступа сматрају да је низак ниво квалитета образовања узрокован постављањем садржаја у центар образовног процеса, декларативним и недовољно операционализованим циљевима образовања, свођењем наставног процеса на реализацију наставних садржаја, наставом која је превише усмерена на активности наставника и процес подучавања, ограниченом аутономијом школе и наставника, као и праћењем и вредновањем једино реализације прописаних програма и усвојености прописаних садржаја. Тежећи да превазиђу недостатке курикулума усмереног на садржаје, квалитативни помак присталице овог приступа виде у: постављању исхода у центар образовног процеса, јасно дефинисаним и операционализованим циљевима и исходима образовања, настави која је усмерена на активности и ученика и наставника, повећаној аутономији школе и наставника, као и праћењу и вредновању степена остварености дефинисаних исхода образовања.

Циљеви образовања указују на главна вредносна одређења у области образовања и представљају основу за конципирање, планирање, организацију и реализацију целокупног образовног процеса. Односе се на очекиване, намераване исходе и сходно томе представљају основу за одређивање исхода образовања (Опште основе..., 2003).

Исходи образовања су резултати образовног процеса који се могу систематски пратити, вредновати и објективно утврдити. Одређују знања, умења, ставове и вредности које сваки ученик треба да развије у оквиру одређеног нивоа школовања, као реализацију постављених циљева образовања (Опште основе школског програма, 2003).

Дакле, исходи дефинишу профил ученика, описују саме ученике: њихова знања, шта је оно што могу или умеју да ураде под одређеним околностима, како да се понашају у одређеним ситуацијама, чему треба да теже, какве ставове да испољавају према себи и другима итд. Исходи се не

односе на наставника, не описују шта и како наставник треба да ради, нити описују карактеристике самог наставног процеса и наставних активности.

Циљеви и исходи образовања су логички и садржински повезани. Исходи представљају конкретизацију циљева образовања, произилазе из њих, односно циљеви имплицитно одређују исходе образовања. Док циљеви представљају основу за конципирање целокупног образовног процеса, исходи омогућавају евалуацију, утврђивање стварних резултата, као и њихове подударности са намераваним, очекиваним резултатима, тј. утврђеним циљевима. На тај начин је омогућено преиспитивање самих циљева образовања. Сходно томе, циљеви се посматрају процесуално – све оно што је утврђено као циљ истовремено је и средство на путу до тог циља – “ако циљ уградимо у процес, он ће се бивајући средство појавити у исходу” (Шефер, 2004).

Систематско праћење и процењивање квалитета исхода образовања подразумева и дефинисање образовних стандарда. Под стандардима ученичких постигнућа подразумевају се “исходи који имају прецизно одређену квалитативну и квантитативну димензију, односно мерљива, неопходна (обавезна) постигнућа значајна за даље учење и продуктиван живот” (Тривић и сар., 2007).

Док исходи образовања описују која знања, умења, ставове и вредности треба да развије сваки ученик на одређеном нивоу школовања, стандарди дефинишу ниво њихове развијености. Они су јасни, прецизни и операционализовани, то јест, представљају објективне показатеље успешности. На тај начин стандарди се јављају као референтни оквир за планирање, организацију и извођење образовног процеса (ради постизања утврђених исхода) и као основа за евалуацију постигнућа ученика.

Усмереност на исходе образовања не значи занемаривање значаја садржаја и процеса образовања. У курикулуму усмереном на исходе садржај и процес учења се посматрају као саставни елементи курикулума који нису циљ сами по себи, већ представљају средство за постизање дефинисаних циљева и исхода образовања.

Наиме, пошто исходи не одређују само знања, већ и способности, ставове и вредности које треба да развије сваки ученик, питање садржаја (шта радимо) постаје једнако важно као и питање метода, начина и стратегија рада (како радимо). На тај начин исходи имплицитно одређују и садржај и процес учења. Кључни елементи наставног процеса – наставни садржаји, методе и стратегије подучавања, активности наставника и ученика, резултати рада, доводе се у међусобну везу и посматрају се као условљени елементи, али се одређују и процењују са становишта претходно утврђених исхода образовања.

У овако осмишљеном наставном процесу, наставник није оријентисан само на реализацију наставних садржаја, већ полазећи од прецизно утврђених исхода образовања креира, организује и реализује наставни процес и преузима одговорност за његове исходе. Тиме се отвара простор за професионалну аутономију наставника. Наставници на основу њих исхода не само да осмисле, организују и реализују наставне активности, већ и да прате и процењују да ли су и којој мери ученици развили одређена знања, вештине, ставове и вредности. На тај начин наставници прате и процењују и сопствени рад. Професионална аутономија и одговорност наставника подразумева већу аутономију и одговорност школе, тако да у курикулуму усмереном на исходе и школа и наставници преузимају директну одговорност за реализацију циљева образовања и постизање утврђених исхода.

Курикулум усмерен на исходе критиковали су многи теоретичари, пре свега заговорници отворене концепције курикулума. Наглашавајући систематичност и организованост овог приступа, Смит (Smith, 2000) наводи и његове недостатке:

– Остваривање циљева и исхода образовања се ставља у центар образовног процеса чиме се процес учења потискује у други план. Ученицима се саопшти шта и на које начине морају да науче да би постигли одређене резултате.

– Курикулум се дизајнира изван школе, тако да су наставници стављени у позицију техничара који реализују програм и њихов рад се процењује у односу на постигнуте резултате.

– Унапред дефинисани циљеви и исходи образовања имплицирају да се понашање може објективно и механистички измерити. С друге стране, поставља се питање шта је то што се може објективно измерити. Да би се постигло објективно мерење резултата, често се садржаји деле на мање целине, тако да се постигнућа ученика мере путем тестова у одређеним временским периодима и углавном се односе на декларативна знања. Аспект који не може бити процењен на такав начин односи се на способности и вештине и укључује метакогницију, процедурална знања итд.

– Реалан проблем настаје и када желимо да проценимо шта наставници стварно раде у својим учионицама. Већина истраживања која су била усмерена на рад наставника и интеракцију наставник–ученик указала су на недовољан утицај наставника на стварну педагошку праксу усмерену ка циљевима.

– Важан проблем представља и јављање непредвиђених резултата. Усмеравање пажње само на унапред утврђене циљеве и исходе може да доведе до тога да се превиде исходи који нису били планирани као извесни циљеви.

Последњој критици коју даје Смит придружује се и Стенхаус, истичући да намеравано (циљно) понашање приказује циљеве које младима намеће друштво. На тај начин, намеравано или жељено понашање не обухвата непожељно или необично понашање које друштво не одобрава (Stenhouse, 1975).

Курикулум као процес

Претходна два приступа у схватању и одређивању курикулума полазе од тога да је курикулум сет датих, унапред утврђених програма који треба да се приме у пракси. Као реакција на такво схватање курикулума настао је нов, другачији приступ теорији и пракси курикулума – схватање курикулума као “живог” процеса (Smith, 2000).

У оквиру овог приступа, на курикулум се не гледа као на физичку ствар, већ се он тумачи као континуирана интеракција наставника, ученика и знања. Другим речима, курикулум је оно што се стварно дешава у учионици укључујући припрему наставника и вредновање сопственог рада (Smith, 2000).

Један од најпознатијих истраживача процесног модела курикулума Лоренс Стенхаус (Lawrence Stenhouse) дефинише курикулум као “покушај утврђивања основних принципа и карактеристика било којег педагошког предлога који је отворен за критичко преиспитивање и успешно преношење у праксу”. Према његовом мишљењу, курикулум је налик рецепту за јело. У почетку је замишљена могућност, а након тога предмет испробавања. Као што рецепт може бити промењен према укусу, тако и курикулум може бити променљив – он се гради и развија у конкретној пракси (Stenhouse, 1975).

На тај начин, свака учионица представља јединствену лабораторију у којој се свака идеја, сваки предлог третира као претпоставка коју треба да провери и потврди сваки наставник. Уместо прихватања програма који треба остварити, нагласак је на критичком преиспитивању саме праксе. Осим тога, схватање курикулума као процеса омогућава наставницима да процењују сопствени рад, да о свом раду размишљају пре, за време и након наставног процеса (Stenhouse, 1975).

Према мишљењу Стенхауса, минимум који курикулум треба да испуни је да обезбеди основу за планирање, емпиријско проучавање и разматрање циља образовног процеса. Према овом аутору, курикулум треба да понуди:

– *принципе за планирање* (избор садржаја, развој стратегије подучавања, доношење одлука о редоследу секвенци и идентификовање јаких и слабих страна сваког ученика)

– *принципе за емпиријско проучавање процеса* (проучавање и вредновање напредовања ученика, проучавање и вредновање напредовања наставника, смернице за имплементацију курикулума у различитим контекстима, информације о променљивости ефеката у различитим контекстима, као и разумевање узрока тих варијација).

– *принципе за проверу оправданости приступа* (формулисање намере или циља курикулума који је отворен за критичко преиспитивање).

У оквиру овог приступа, курикулум се сматра смерницом или оквиром за рад школе. На циљеве се не гледа као на нешто непроменљиво, него као на оријентацију која указује на различите могућности за креативно обликовање процеса учења. *Курикулум схваћен као процес даје оквирна упутства за рад и оставља велику слободу у избору и осмишљавању садржаја и начина рада.* На тај начин резултат процеса учења није унапред утврђен, већ настаје у самом процесу учења. Максимално се поштују иницијативе наставника и ученика, спонтаност догађања у настави, тако да се промене у оквиру израде и реализације курикулума дешавају “у ходу”. Сходно томе, курикулум није нешто што је “споља” наметнуто, већ настаје унутар саме школе.

За разлику од курикулума усмереног на исходе, у коме се садржају и процесу учења придаје исти значај (као средствима за постизање исхода образовања), курикулум схваћен као процес, према мишљењу Шеферове, орјентисан је на “како” (методе рада) пре него на “шта” (садржај рада), чиме се процес учења и активности ученика стављају у први план. На тај начин, од врсте и избора наставних метода зависи конструисање знања, развијање способности, ставова и сл. (Шефер, 1996).

Померањем пажње на процес учења, на “како” се нешто сазнаје, учење се посматра као истраживачки процес који има лично значење за ученика, што је нарочито важно за развијање унутрашње мотивације. У процесу учења нагласак је стављен не на усвајање чињеница, већ на познавање процеса долажења до знања о чињеницама. На тај начин садржаји се спорије уче јер се анализирају и откривају, уместо да се усвајају (Шефер, 2004). При избору и осмишљавању садржаја и метода рада полази се од способности, потреба и интересовања ученика. Пажња је усмерена на индивидуалног ученика, на његов интелектуални, социјални и емоционални развој.

У курикулуму усмереном на процес истиче се активна улога ученика у конструисању знања. Нагласак је на интеракцији. Ученик кроз интеракцију са другим ученицима и наставницима конструира сопствени модел реалности. Начин изградње знања је јединствен код сваког ученика и остаје у оквиру граница личног искуства. Улога наставника, као посредника знања, јесте да ученицима пружи помоћ, подршку, да их подстиче, координира и

води процес учења. На тај начин долази до померања наставе усмерене на наставника на наставу усмерену на ученика.

Смит (Smith, 2000) указује на нека ограничења и слабости овако схваћеног курикулума:

– будући да се свака учионица посматра као јединствена лабораторија и да се садржаји и значења развијају кроз интеракцију наставника и ученика, наглашавање јединствености сваког појединачног процеса подучавања и учења може да доведе до великих разлика у садржају курикулума,

– полазећи од тога да се настава посматра као интерактиван процес, квалитет наставе зависи од професионалне компетентности наставника и захтева веће ангажовање наставника, што је истовремено и снага и слабост овог приступа.

Курикулум као пракса

Курикулум усмерен на праксу је, у много чему, развијање и усавршавање процесног модела (Smith, 2000), који се посматра као његов саставни део. У центру овог приступа курикулуму је пракса. Нагласак је на сталном преиспитивању и истраживању васпитно-образовне праксе, коју карактерише развојност, променљивост, динамичност, превазилажење постојећег квалитета новим квалитетима. Стално преиспитивање и истраживање праксе одвија се кроз критичко промишљање у акцији (Smith, 2000), с циљем да се постојећа пракса измени. Значи, није довољан само критички однос према пракси, већ се тражи јединство размишљања и акције—акције која треба да обезбеди промену.

Овакав приступ теорији и пракси курикулума има исходиште у критичкој теорији васпитања у којој се однос теорије и праксе поставља дијалектички. С тог становишта “теорија представља рефлектовану праксу, а пракса промишљено и ангажовано делање” у правцу мењања и еманципације праксе (Пешић, 2004). Према речима Фулана, курикулум је “теорија у акцији” (Фулан, 2005).

Сходно томе, курикулум се развија кроз динамичну интеракцију акције и рефлексије. Конструира се кроз активан процес у коме су планирање, делање и евалуација реципрочно условљени и интегрисани у процес (Грунду, према Смитх, 2000).

У оквиру овог приступа, конструисање знања је процес који иде изван граница личног искуства ученика. То је процес који узима у обзир искуство и наставника и ученика. Знање се гради у интеракцији као заједничко искуство учења, кроз дијалог и преговарање о његовом значењу. На тај начин учење не представља само конструкцију знања сваког ученика понаособ, него и заједничку конструкцију знања ученика и наставника, при

чему свако појединачно искуство утиче на искуства која ће се догодити као заједничка (Grundy, према Smith, 2000).

Узимањем у обзир искуства и наставника и ученика у процесу конструисања знања, мења се и улога наставника у односу на курикулум усмерен на процес. Наставник више није смо особа која координира и води процес учења и критички се односи према сопственој пракси, већ постаје и истраживач те праксе.

Сталним истраживањем васпитно-образовне праксе мења се не само пракса, већ и саме особе укључене у ту праксу. Наставник самоиницијативно, без присиле или надзора, мења сопствену праксу, своје поступке и самог себе, а промене константно евалуира. У оквиру овог приступа, наставници се охрабрују да заједно са другим наставницима истражују сопствену праксу, размењују идеје, учачавају вишеструке перспективе, значај размена и стичу увид у гледишта и искуства других.

Према мишљењу Смита, на овај начин схваћена пракса не омогућава само развој појединаца (ученика, наставника), већ и развој друштва у целини. Сходно томе, школа се посматра као важна, можда и најважнија полуга социјалних промена (Smith, 2000).

Курикулум у контексту

Приказ различитих приступа теорији и пракси курикулума, његових различитих схватања и одређења, не би био потпун ако се не обрати пажња на социјални контекст у којем он настаје. Курикулум је оно што се реално дешава у учионици, то је стални социјални процес који чине интеракције ученика, наставника, знања и окружења (Cornbleth, према Smith, 2000). Курикулум је контекстуално обликован социјалним односима који постоје у школи, природом односа наставник–ученик, организацијом наставе, условима у којима се одвија образовни процес, школском климом итд. Схватањем курикулума као контекстуализованог социјалног процеса разоткрива се такозвани скривени курикулум. Обраћањем пажње на социјални контекст у коме настаје курикулум, појам скривеног курикулума постаје излишан – он више није скривен, већ постаје централни део образовног процеса (Smith, 2000).

Полазећи од тога да увек постоји разлика између онога што је прописано и онога што се стварно дешава у школи или учионици, Г. Зиндовић-Вукадиновић истиче да је образовање често више ствар интуиције него разума. Наиме, према овом аутору, наставници често мисле (што није неосновано) да они боље познају ученике, њихове образовне потребе и проблеме, од теоретичара и аутора школских курикулума (Зиндовић-Вукадиновић, 1996).

Још је Џон Дјуи у свом делу “Искуство и образовање” указао на паралелно учење које се догађа у школи и које може бити много значајније и важније од прописаног школског програма. Дјуи је истакао да сваки појединац у васпитну ситуацију уноси и своју природу, док у исто време околина делује својим специфичним условима. Искуство које настаје у тој интеракцији је резултат међусобног дејства способности детета и околине (Dewey, према Smith, 2000).

Обраћање пажње на социјални контекст у којем настаје курикулум исходиште има у културно-историјској теорији Виготског, чије је идеје прихватио и разрадио велики број аутора. Полазећи од његове претпоставке да је дете примарно социјално биће и да на њега осим његове биолошке природе делује и социјално и културно окружење, важност контекста истичу и други аутори (Bruner, 2000; Cornbleth, према Smith 2000; Alexander, према Миљак, 2007). У тежњи да се образовање повеже са свакодневним искуством и животом, са захтевима савременог живота, са друштвеним, економским и културним потребама, питање контекста и социокултурне заједнице у којој ученик живи постаје изузетно важно.

Брунер истиче важност контекста културе и културно порекло сазнања. Према његовом схватању, учење и мишљење су увек смештени у неки културни контекст. Конструисање знања подразумева интеракцију између појединца и продуката људске културе. Иако су “значања у глави, корени значења су у култури која их ствара” (Bruner, 2000).

Контекст не само да одређује и одржава вредности које школа заступа, него их и обликује. Контекст обликује оно што ће ученик радити, чиме ће се бавити, шта ће учити, с ким ће комуницирати и дружити се (Alexander, према Миљак, 2007). Да би на учење и знање гледали као на нешто значајно, вредно и употребљиво, ученицима треба омогућити да јасно сагледају у ком и каквом контексту могу да искористе знање и способности које су развили. Осим тога, вредности и ставови се развијају кроз целину искуства у одређеном школском контексту.

Закључак

Настајање и развијање различитих приступа теорији и пракси курикулума, различитих схватања и одређења курикулума указује на сталну потребу преиспитивања, реформисања и усавршавања образовања и образовних система. Осим тога, видне су и промене у самом схватању образовања, од схватања образовања као трансмисије знања до схватања образовања као трансмисије друштвених и културних вредности. Наиме, образовање се све више посматра у ширем, друштвеном и културном контексту. образовање треба да омогућава не само изградњу знања, већ и развијање

функционалних компетенција које су неопходне за живот и рад не само у променљивим, већ и нестабилним и неизвесним друштвеним условима у којима се знања свакодневно усложњавају и проширују.

Да би се одговорило на те изазове, промене у друштву морају бити праћене променама у образовању не само у области циљева и садржаја, већ и у домену очекиваних резултата (Domenach, према Зиндовић-Вукадиновић, 1996). У том погледу, при изради и развијању курикулума мора се водити рачуна о многим аспектима и специфичностима школе и њених ученика. На тај начин, путем курикулума се сједињавају две супротне тежње – тежња ка глобалној димензији, ради одговора на изазове које нико не може да избегне, и тежња ка локалној димензији, ради прилагођавања курикулума могућностима и потребама средине којој је он намењен (Леклер, 2003).

При осмишљавању и организовању целокупног образовног процеса, од циљева, преко избора садржаја и метода рада, избора наставних средстава и уџбеника, као и начина евалуације, мора се имати у виду интелектуални, емоционални и социјални развој ученика и њихове потребе у времену у коме живе и у будућности. Различите теорије курикулума нуде различите одговоре.

Ако се погледају овде изложени различити приступи теорији и пракси курикулума, може се видети да основу представљају управо ранији приступи и схватања (програм, продукт, процес итд.). Стављањем тежишта на различите аспекте поимања образовања тежило се превазилажењу недостатака ранијих схватања.

Од схватања курикулума као програма до схватања курикулума у контексту променила су се не само одређења курикулума, већ и методологија његове израде и начини евалуације. Од доминантно позитивистичке оријентације постепено се прешло на конструктивизам, социоконструкционизам, на интерпретативну и критичку оријентацију.

О томе сведоче и друге промене. Уместо униформности, наглашава се разноликост и диференциран приступ који је не само пожељан, него и могућ. Уместо курикулума истог за све, курикулум се све више посматра као отворени и променљиви конструкт који се у појединостима прилагођава потребама ученика. Тиме се, уместо његовог нормативног карактера, све више наглашава његова флексибилност и усмеравајући карактер. Напушта се превазиђен концепт извесности, у којем се жели унапред све предвидети и искуствено потврдити и покушава се дати одговор на неизвесност света у којем живимо. У том погледу образовање се све више везује за појмове као што су: критичко мишљење, креативност, метакогниција, стратегије учења, компетенције, самоодређење итд. Упоредо с тим променама дошло

је и до промена у схватању наставе, учења и улоге и положаја наставника и ученика у настави.

Данас се сматра да је курикулум вредан онолико колико га прихвате сви учесници у образовном процесу, пре свега наставници и ученици. Од њиховог прихватања зависи шта ће се учити и на који начин. Уместо прихватања унапред прописаних и утврђених програма, наставницима и ученицима се пружа могућност да учествују у планирању и организацији наставе, као и у њеној критичкој анализи. Уосталом, наставницима је та одговорност и потребна да би прихватили своју улогу. Не може се од њих очекивати веће ангажовање ако немају удела у одлучивању и вредновању онога што треба да раде. Стога је неопходна и промена у образовању и стручном усавршавању наставника, односно саставни део њиховог формалног образовања треба да буде њихова педагошко-психолошка и дидактичко-методичка обука.

Разматрање контекста у којем настаје курикулум узрокује да се више не трага за универзалним решењима која се могу применити у свим школама. Циљ разумевања и уважавања контекста је побољшавање квалитета конкретне образовне праксе. Другим речима, сви проблеми конкретне праксе претварају се у питања која воде ка акцији, а акција даље води до промена које настају изнутра, из саме праксе. На тај начин курикулум се прилагођава школи, а не школа курикулуму.

Рад је настао у оквиру пројекта “Образовање и учење – претпоставке европских интеграција” (број 149015), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије

Литература

- Брунер, Џ. (2000): *Култура образовања*, Загреб: Едука.
- Фулан, М. (2005): *Силе промена*, Београд: Дерета.
- Ивић, И. (1996): A draft of a necessary curriculum theory, in: *Towards a modern learner-centred curriculum*, (24–47), Belgrade: Institute for educational research.
- Klafki, W., Schulz, W., Cube, F. V., Moller, C., Winkel, R., Blankertz, W. (1994): *Дидактичке теорије*, Загреб: Едука.
- Леклер, Ж. М. (2003): Ширење употребе термина и појма курикулум, у: *Реформа образовања у Републици Србији - Школски програм - концепција, стратегија, имплементација*, (67–73), Београд: Министарство просвете и спорта.
- Милутиновић, Ј. (2006): Циљеви образовања и учења у светлу образовног традиционализма и прогресивизма, у: *Европске димензије промена образовног система у Србији*, (61–71), Нови Сад: Филозофски факултет Нови Сад.
- Миљак, А. (2007): Теоријски оквир суконструкције раног одгоја, у: Превишић, В. (ред.), *Курикулум – теорије, методологија, садржај, структура*, Загреб: Школска књига.

- Опште основе школског програма*, (2003), Београд: Просветни преглед.
- Пешић, М. (1987): *Вредновање предшколских васпитних програма*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пешић, М. (2004): Алтернативне епистемологије педагошких истраживања, у: Пешић, М. (ред.), *Педагогија у акцији*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Превишић, В. (2007): Педагогија и методологија курикулума, у: Превишић, В. (ред.), *Курикулум – теорије, методологија, садржај, структура*, Загреб: Школска књига.
- Реформа образовања у Републици Србији – Школски програм – концепција, стратегија, имплементација*, (2003), Београд: Министарство просвете и спорта.
- Секулић-Мајурец, А. (2007): Улога судионика одгојно-образовног процеса у стварању provedби и вредновању курикулума, у: Превишић, В. (ред.), *Курикулум – теорије, методологија, садржај, структура*, Загреб: Школска књига.
- Smith, M. K. (2000): *Curriculum theory and practise*, The encyclopedia of informal education, www.infed.org/biblio/b-curric.htm.
- Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*, London: Heinemann.
- Тривић, Д., Ранђеловић, М., Марковић, М., Јанков, Р. М., Зиндовић-Вукадиновић, Г. (2007): Стандарди ученичких постигнућа у настави хемије-визија о хемијски писменим младима, *Настава и васпитање*, бр. 1.
- Шефер, Ј. (1996): A curriculum which stimulates creative behavior, in: *Towards a modern learner-centred curriculum*, Belgrade: Institute for educational research.
- Шефер, Ј. (2004): Конструисање знања као креативни акт и разумевање целине, у: *Знање и постигнуће*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Зиндовић-Вукадиновић, Г. (1996): The school curricula: between the necessary and the possible, in: *Towards a modern learner-centred curriculum*, Belgrade: Institute for educational research.

Подаци о аутору:

Бранка Александрић,

асистент приправник на Одељењу за Педагогију и андрагогију и докторант на истом одељењу.

ВЕРСКА НАСТАВА У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ УЧЕНИКА И РОДИТЕЉА

Апстракт У раду су представљени резултати емпиријског истраживања чији је циљ био сагледавање општег односа средњошколаца и родитеља према изборном предмету верска настава, као и анализа опажених ефеката реализације овог школског предмета. Испитивање је спроведено на узорку од 392 испитаника са територије Новог Сада (263 ученика и 129 њихових родитеља). Резултати истраживања су показали да већина испитаника има позитиван став према верској настави и висока очекивања од овог предмета. Високо постављена очекивања односе се углавном на васпитну димензију овог школског предмета (очекивања у односу на морални и духовни развој личности). Такође, резултати су показали да већина испитаника опажа позитивне ефекте досадашњег похађања верске наставе и да се ти ефекти највише односе на општи морални и духовни развој, на позитивне промене у понашању и на развој верског идентитета. Ипак, не треба пренебрегнути чињеницу да знатан број и ученика и родитеља није опазио никакве ефекте досадашњег похађања верске наставе, што имплицира потребу даље евалуације процеса реализације овог школског предмета те идентификовање евентуалних пропуса и пружања препорука за даљи рад.

Кључне речи: верска настава, ученици, родитељи, школа, очекивани и опажени ефекти

TEACHING RELIGION IN HIGH SCHOOL FROM THE POINT OF VIEW OF STUDENTS AND PARENTS

Abstract The article presents the results of an empirical research aimed at determining the attitudes of high school students and their parents towards the academic subject Religion, as well as analyzing the perceivable effects of the realization of this school subject. The examination comprised a sample of 392 respondents from the territory of Novi Sad (263 students and their 129 parents). The results showed that the majority of the respondents have a positive attitude towards Religion and high expectations related to this subject. High expectations are related mainly to the educational dimension of the subject (moral and spiritual development of personality). Further, the results show that the majority of the respondents perceive positive effects of previous attendance to Religion classes and that these effects are related to moral and spiritual development in general, changes in behaviour and the development of their religious identity. Still, one fact should not be overlooked and that is that a considerable number of the students and their parents had not noticed any effects of the previous attendance of Religion classes, which implies a need for further evaluation of the process of the realization of this academic subject, identification of possible lacks and suggestions for improvements.

Keywords: Religion teaching, students, parents, school, expected and perceived results.

ВЕРОУЧЕНИЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧЕНИКОВ И РОДИТЕЛЕЙ

Резюме *В работе приводятся результаты эмпирического исследования общего отношения среднешкольников и их родителей к выборном предмете вероучение, а также анализ замеченных эффектов реализации данного учебного предмета. Исследование проведено на примере 392 испытуемых с территории Нови-Сада (263 учеников и 129 родителей). Результаты исследования показывают что большинство испытуемых имеет положительное отношение к вероучению и большие ожидания от этого учебного предмета (ожидания в смысле влияния на моральное и духовное развитие личности). Результаты дальше показывают, что большинство испытуемых отмечает положительные эффекты обучения вероучению, а эти эффекты касаются общего морального и духовного развития, положительного изменения в поведении, развития верской принадлежности. Однако, нужно иметь в виду факт, что значительное число учеников и родителей не замечает каких-либо эффектов обучения вероучению, что указывает на потребность дальнейшей эвалуации процесса реализации данного учебного предмета, обнаружения возможных пропусков и принятия ряда мер по улучшению обучения.*

Ключевые слова: *обучение вероучению, ученики, родители, школа, ожидаемые и замеченные эффекты.*

Увод

Један од резултата процеса реформисања васпитно-образовног система у Србији представља увођење верске наставе као једног од обавезних изборних предмета у основне и средње школе. Имајући у виду специфичност овог школског предмета (како због статуса, тако и због садржаја који презентује), намеће се потреба да се прати његова реализација, сагледају реалне могућности и евалуирају досадашњи ефекти и рефлексије на различите области друштвеног живота. Веома битан сегмент овакве евалуације треба да буде и сагледавање испуњености очекивања оних који су се определили за похађање тог предмета.

У периоду од увођења верске наставе у школе до данас реализовано је више истраживања која су тежила да на различите начине и из различитих угла анализирају опште стање, потешкоће, али и могућности које пружа овај школски предмет. Као посебно значајно треба истаћи истраживање које је спровео Институт за педагошка истраживања из Београда у сарадњи са Центром за емпиријска истраживања религије из Новог Сада, а чији су резултати публиковани 2003. године у књизи под насловом “Верска настава

и грађанско васпитање у школама у Србији”. У оквиру овог опсежног истраживања разматрана су различити аспекти реализације верске наставе у школама: мотивација за избор верске наставе, степен испуњености очекивања, ефекти на развој личности ученика, спремност да се изврши поновни избор овог предмета, шта се ученицима највише а шта најмање допада у вези с верском наставом, утисци о наставном садржају, организацији и извођењу наставе, као и карактеристике наставника који изводи верску наставу (Јоксимовић, 2003; Кубурић, 2003; Максић, 2003). Такође, на Одсеку за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду реализована су истраживања које су била усмерена на анализу стања у пракси и искуства оних који оних који су директно или индиректно укључени у сам процес реализације верске наставе (вероучитељи и педагози), као и на анализу интеркултуралних димензија верске наставе (Зуковић, 2006; 2007).

Прилог оваквим истраживањима о верској настави представља и емпиријско истраживање чији су резултати изложени у овом раду. Наиме, *циљ истраживања* је сагледавање општег односа ученика и њихових родитеља према верској настави и анализа ефеката реализације овог школског предмета. При том је важно нагласити да је анализа ефеката верске наставе у овом истраживању заснована на *субјективном доживљају испитаника, њиховом опажању* одређених промена у развоју личности и промена у понашању које би се могле приписати искуству похађања овог предмета.

У сврху остваривања постављеног циља истраживања конструисан је *Упитник за ученике* и *Упитник за родитеље*. Понуђена су питања отвореног типа која се односе на општи став испитаника према верској настави – разлоге опредељења за похађање верске наставе и очекивања, то јест, процену користи коју овај предмет може донети младима, као и перцепцију ефеката досадашњег похађања верске наставе.

Истраживање је спроведено на узорку од 392 испитаника који су распоређени у две групе – ученици трећег разреда средње школе који похађају верску наставу (N = 263) и њихови родитељи (N = 129). Испитивање ученика обављено је у четири средње школе на територији Новог Сада. Том приликом ученицима су подељени и упитници које је требало да проследи родитељима. Попуњене упитнике вратило је око 50 одсто од укупног броја родитеља којима су прослеђени упитници, тако да је анализа значајности корелације између одговора ученика и њихових родитеља рађена на мањем узорку од укупног узорка који је обухваћен овим истраживањем.

Резултати истраживања

Однос према предмету и очекивани ефекти

Општи однос испитаника према верској настави и њихова очекивања од овог предмета анализирана су преко питања отвореног типа која се односе на разлоге опредељења за похађање верске наставе и процену користи коју би млади могли имати од похађања овог школског предмета.

Анализа одговора ученика. Од укупног броја испитаних ученика који похађају верску наставу, 250 испитаника је навело разлоге који су определили њихов избор. Расподела фреквенција издвојених категорија (график 1) показује да највећи број ученика (31,2%) као разлог опредељења за похађање верске наставе наводи *религијско уверење* (нпр. “Верујем у Бога”; “Верник сам и желео сам да се што више приближим цркви”; “Зато што сам православац”; “Верник сам и сматрам да је вера битна за сваког човека” и сл.).

График 1. Разлози опредељења за верску наставу



Из графичког приказа одговора на ово питање могуће је приметити да нешто мањи број ученика који похађа верску наставу (24,4%) истиче да их је за овај предмет определила *жеља за духовним развојем и надоградњом своје личности* (нпр. “Прија ми да слушам тај предмет јер ме оплемењује”; “Мислим да ми је верска настава потребнија, посебно за мој духовни развој”; “Зато што ми верска настава може помоћи да лакше изаберем прави животни пут”; “Зато што су то вредности које трају и свима су нам потребне”; “Зато што ме прича о вери духовно испуњава”; “Изабрала сам верску наставу јер нам је у овим тешким временима потребан морални препород” и сл.).

Велики број средњошколаца који похађа верску наставу (24%) истиче да их је за тај предмет определило *интересовање за ту област и жеља да сазнају више о својој вери и о религији уопште* (нпр. “Верско образовање ми је потребно”; “Желео сам да сазнам више о својој вери и традицији свог народа”; “Знања о религији су део опште културе”; “Желела сам да више

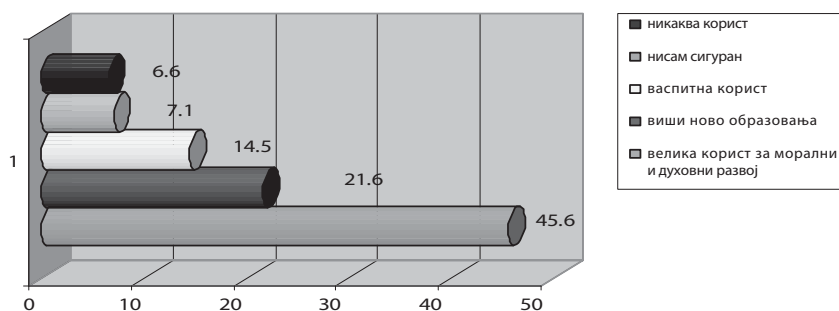
сазнам о хришћанству и хришћанским вредностима”; “Желела сам да упознам начела вере и дужности верника”; “Желела сам да сазнам више о вери која нас је очувала”; “Иако живим у атеистичкој породици, сматрао сам да треба да упознам обичаје и веру својих предака” и сл.).

Код 12,8 одсто ученика на избор овог предмета утицали су спољни фактори, тј., њихов избор определио је утицај неких од чланова породице или другови, а 7,6 одсто ученика не може са сигурношћу да наведе разлог свог опредељења за верску наставу.

Одговори средњошколаца на питање које испитује њихово мишљење о користи коју млади могу имати од верске наставе, односно њихова очекивања од похађања тог предмета, груписани су у три категорије, с тим што је прва категорија операционализована у три поткатеорије:

1. *Млади ће имати велику корист од похађања верске наставе*, и то:
 - Виши ниво образовања (виши ниво знања о датој области),
 - Боље васпитање (позитивни ефекти на понашање младих),
 - Морални и духовни развој личности;
2. *Нисам сигуран/на, не знам;*
3. *Млади неће имати никакву корист од похађања обавезног изборног предмета.*

График 2. Очекивани ефекти верске наставе – ученици



Детаљан приказ расподеле фреквенција издвојених категорија дат је на Графику 2. Већина испитаника из ове групе (45,6%) очекује позитивне ефекте на морални и духовни развој личности младих. Нешто мањи број испитаника сматра да ће млади похађајући овај предмет имати велику корист у смислу вишег нивоа образовања (26,1%), док васпитну корист од овог предмета, у смислу позитивних промена у понашању младих, очекује 14,5 одсто испитаника који похађају верску наставу. Седамнаест ученика (7,1%) није било сигурно, а 6,6 одсто ученика не очекује никакву корист од похађања верске наставе.

Поред дескрипције расподеле фреквенција, биће изложени неки од одговора који најбоље репрезентују њихова очекивања. Наиме, ученици који сматрају да ће млади имати “велику корист” од похађања тог предмета истичу: “Млади ће стећи опште знање о својој вери”; “Добиће више знања о хришћанским вредностима”; “Виши ниво опште културе”; “Више знања о Богу и Цркви”; “Виши ниво општег образовања”; “Боље васпитање”; “Више знања о религији”; “Биће бољи верници”; “Приближавање цркви и породици”; “Више знања о својој религији, а самим тим и више поштовања према другим религијама”; “Верска настава може утицати на морални и духовни развој младих”; “Пронаћи ће циљ у животу, смисао и прави пут”; “Имаће способност да лакше решавају своје проблеме и недоумице”; “Научиће да воле и поштују и себе и друге”; “Научиће да буду хуманији, племенитији, савеснији, другачије ће размишљати о животу”; “Научиће да се хришћански понашају, да верују у добро и да у сваком тренутку имају подршку у вери”; “Биће бољи људи” и сл.

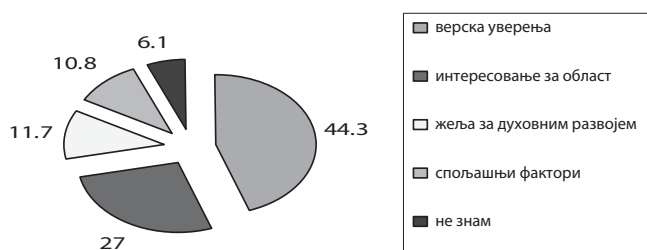
Може се приметити да више од 80 одсто ученика који похађају верску наставу очекују да ће похађање овог предмета донети велику корист младима, било да је реч о њиховом образовању или о општем развоју њихове личности. Ипак, очекивања преко 60 одсто испитаних ученика који су се определили за овај предмет усмерена су на *васпитну димензију верске наставе*, операционализовану преко очекивања утицаја овог предмета на *морални и духовни развој личности*, као и *очекивања позитивних ефеката на понашање младих*.

Анализа одговора родитеља. Одговори добијени од родитеља суштински су врло слични одговорима који су давали и ученици, што је омогућило да одговори родитеља буду категорисани на исти начин као и одговори њихове деце.

Када је реч о разлозима који су, према мишљењу родитеља, определили њихову децу да изаберу верску наставу (график 3), највећи број родитеља (44,3%) сматра да се њихово дете определило за верску наставу зато што је *верник* (најчешћи одговори су: “Зато што верује у Бога”; “Зато што је верник”). Нешто мањи број родитеља (27%) истиче да је њихово дете имало велико *интересовање за ову област и жељу да упозна своју веру и стекне више знања о религији уопште*, док 11,7% родитеља мисли да је за избор верске наставе њихово дете определила *жеља за општим духовним развојем личности*. Око шест одсто родитеља чија деца похађају верску наставу истиче да не зна или да не може са сигурношћу да наведе разлоге опредељења свог детета за похађање овог предмета, док око 11 одсто родитеља мисли да су велики утицај на опредељење њиховог детета

за похађање верске наставе имали спољашњи фактори (нужност избора, утицај вршњака или чланова породице).

График 3. Мишљење родитеља о разлозима опредељења њиховог детета за верску наставу

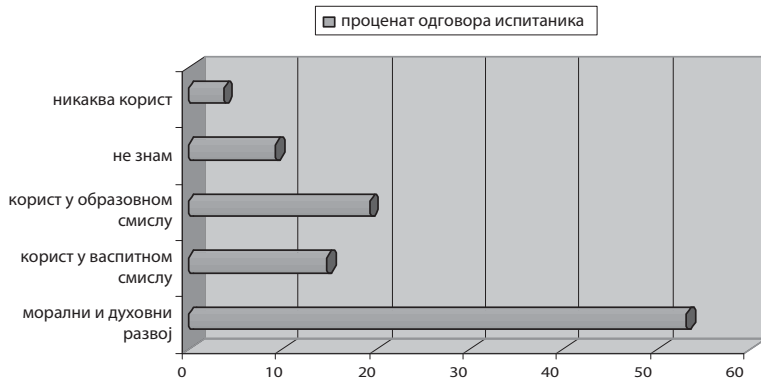


Овај резултат поткрепљује и чињеница да, иако највећи број родитеља (око 70%), како сами истичу, није утицао на избор свог детета, ипак, знатан број њих (око 30%) сматра да су, на директан (нпр. “Да, зато што сматрам да је то предмет из кога може да научи нешто племенито”; “Да, сугерисала сам јер сам желела да моје дете научи више о својој вери” и сл.) или индиректан начин (нпр. “Ми смо породица у којој се поштује религија, обичаји и традиција, па је то вероватно утицало и на њен избор”), утицали на своје дете да се определи за похађање верске наставе. Без обзира на поменуте статистичке показатеље, утицај родитеља и уопште породице на опредељење детета веома лепо илуструју речи једног родитеља који каже: “Нисам директно утицала на њен избор, али сматрам да је сваки родитељ, начин живота који води, као и његов однос према људима, пример који деца често несвесно усвајају.”

Када је реч о очекивањима родитеља везаних за верску наставу, резултати су показали да око 90 одсто испитаних родитеља сматра да ће млади имати велику корист од похађања верске наставе. Наиме, резултати приказани на Графику 4. показују да највећи број, тачније, 53,2 одсто родитеља чија деца похађају верску наставу очекује да ће овај изборни предмет утицати на *морални и духовни развој младих* (нпр. “Биће бољи људи у моралном смислу”; “Утицаће на њихов духовни развој и напредак”; “Утицаће на морал младих”; “Схватиће шта су праве, истинске вредности које треба да их воде кроз живот”; “Биће им јасније шта је смисао и сврха живота”; “Васпитање душе”; “Приближиће им значај хришћанских вредности”; “Развиће хришћанску љубав према свим људима”; “Верска настава ће им помоћи да изаберу прави пут у животу”; “Имаће здрав живот

и здрав дух”; “Нешто о чему ће размишљати и веровати да у животу постоји и нешто лепо”).

График 4. Очекивања од верске наставе – родитељи



Очекивање да ће млади који похађају верску наставу имати велику корист у стицању *вишег нивоа општег образовања* истиче 19,3 одсто родитеља чија су се деца определила за овај предмет. Ова категорија њихових одговора подразумева њихова очекивања везана за добијање важних информација о овој области и стицање знања о општој култури, знања о религији уопште, али првенствено информације и знања везана за веру, обичаје и традицију свог народа.

Такође, резултати приказани на Графику 4. показују да велики број родитеља деце која су се определила за верску наставу (14,7%) очекује да ће похађање овог предмета у школи имати за ефекат *боље понашање младих у породици и друштву уопште* (нпр. “Мислим да ће млади који похађају овај предмет бити свакако боље васпитани”; “Са више поштовања ће се опходити према родитељима и породици уопште”; “Утицаће на њихово примереније понашање”; “Надам се да ће верска настава допринети да буде мање агресивности, делинквенције и других облика негативног понашања међу младима”). Укупно десет родитеља није било сигурно, а само четири родитеља је категорички изјавило да реализација верске наставе у школама неће младима донети никакву корист.

Поред дескрипције расподеле фреквенција добијених одговора, вршена је и провера статистичке значајности коефицијента корелације одговора ученика и њихових родитеља о очекиваним ефектима верске наставе. Добијена вредност Пирсоновог коефицијента корелације ($r = .29$, $p < .01$) статистички је значајна и у домену је средње изражене корелације. На основу тога могуће је констатовати да ученици и њихови родитељи имају углавном слична мишљења о томе да ли ће и какву корист млади имати од похађања

верске наставе. Може се рећи да се утврђена сагласност односи пре свега на њихово генерално очекивање позитивних ефеката, али и на одређене поткатегорије које се односе на конкретне аспекте таквих ефеката.

Опажени ефекти похађања верске наставе

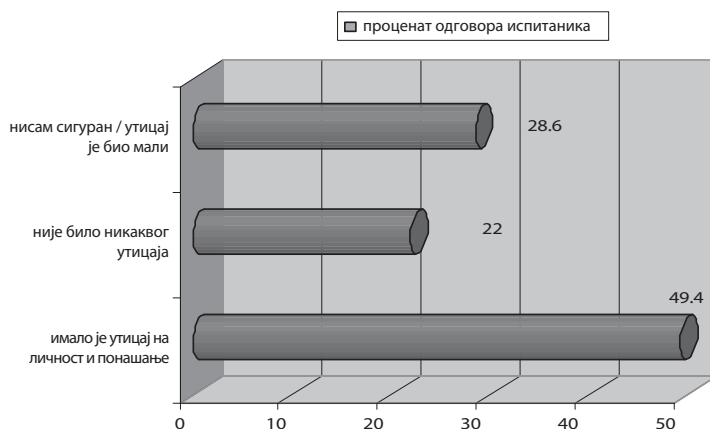
Доживљај о ефектима досадашњег похађања верске наставе посматран је из перспективе ученика као директних учесника васпитно-образовног процеса, али и из перспективе њихових родитеља, с очекивањем да одговори родитеља могу бити имплицитни показатељ одређених процеса и промена, посебно када је реч о променама у понашању њихове деце.

Ефекти похађања верске наставе које су опазили ученици

Ученицима је понуђено питање отвореног типа путем којег им је пружена могућност да изнесу своја опажања о томе да ли је досадашње похађање верске наставе имало утицаја на развој њихове личности или на промену у њиховом понашању и да образложе у чему се огледа тај утицај. Добијени одговори груписани су у три категорије, и то:

1. Да, утицало је
2. Нисам сигуран/а, нисам приметио/ла, мало;
3. Не, није имало утицаја

График 5. Ефекти верске наставе које су опазили ученици



Увидом у расподелу фреквенција издвојених категорија (график 5) могуће је уочити да највећи број испитаних средњошколаца који слушају верску наставу (49,4%) опажа позитивне ефекте похађања верске наставе јер истичу да је досадашње похађање овог предмета имало значајан утицај

на развој њихове личности и промену њиховог понашања. Да је тај утицај мали или да нису сигурни да ли је уопште било утицаја одговара 22 одсто испитаника ове групе узорка, док 28,6 одсто ученика који похађају верску наставу сматра да досадашње похађање овог изборног предмета није утицало на развој њихове личности или на промену њиховог понашања.

Опажени ефекти углавном се односе на опажање утицаја досадашњег похађања верске наставе на *промену њихове личности*, тј., на *боље разумевање себе и других* и на *морални и духовни развој њихове личности*. Овако опажене ефекте најбоље карактеришу следећи одговори: “Постала сам боља особа”; “Више волим и себе и друге”; “На други начин посматрам људе око себе”; “Од када идем на веронауку променио сам се изнутра, прочишћенији сам и другачије размишљам о многим стварима”; “Више размишљам о својим поступцима”; “Реалније сагледавам живот”; “Посматрам живот другачијим очима”; “Смиренија сам”; “Научио сам да будем миран, сталожен, спокојан и сигуран у себе”; “Трудим се да разумем и саслушам људе око себе”; “Постала сам савеснија и сигурнија”; “Променила сам животну филозофију”; “Лепо је кад нађете одговоре на нека питања. Осим тога разговор о апстрактним мотивима учвршћује личност и ставове”; “После тог часа имам потребу да будем бољи него што јесам”.

Ученици често истичу и да је досадашње похађање верске наставе утицало на *квалитет њихове религиозности*, на њихов однос према својој вери и религији уопште (нпр: “Чешће посећујем цркву”, “Више читам о религији”; “Бољи сам верник”; “Чешће се молим”; “Више поштујем своју веру”; “Све више верујем да је пут вере прави пут”; “Разјаснила сам себи нека питања вере о којима сам имала сасвим погрешно мишљење”; “Више прихватам оно што моја вера проповеда, али сам постала и толерантнија према другим верама” и сл.).

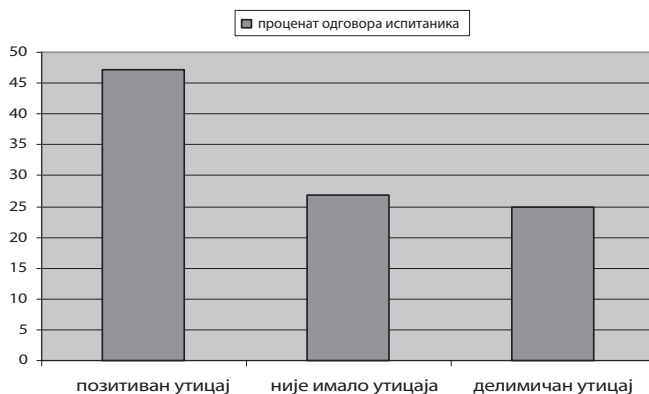
Знатан број средњошколаца ефекте досадашњег похађања верске наставе на њих лично опажа кроз *позитивне промене у њиховом понашању* (нпр. “Боље се понашам, мање сам агресиван”; “Боље комуницирам с људима око себе”; “Верска настава је утицала да се боље опходим према људима и мање сам нервозна”; “Исправила сам неке грешке у свом понашању, више поштујем друге и толерантнија сам”; “Трудим се да не пеујем и да другима не чиним лоше”; “Више поштујем старије”; “Боље комуницирам са родитељима”; “Имам више разумевања за поступке својих родитеља”; “Више праштам људима” и сл.).

Ефекти похађања верске наставе које су опазили родитељи

Као што је већ поменуто, и родитељима је пружена могућност да изнесу своја опажања о ефектима досадашњег похађања верске наставе на

развој личности њиховог детета и на промену његовог понашања. Добијени резултати приказани су на Графику 6.

График 6. Ефекти верске наставе које су опазили родитељи



Могуће је уочити да већина испитаних родитеља (47,1%) опажа позитивне ефекте досадашњег похађања верске наставе на њихово дете. Мишљење да је утицај мали или да одређене промене до којих је у том периоду дошло не могу са сигурношћу да припишу утицају верске наставе истиче 25 одсто родитеља из ове групе узорка, док 26,9 одсто родитеља чија деца похађају верску наставу сматра да досадашње похађање овог изборног предмета ни на који начин није утицало на развој личности његовог детета нити на промену његовог понашања. Квалитативна анализа добијених одговора показала је да, у оквиру групе испитаника која је опазила позитивне ефекте досадашњег похађања верске наставе, велики број родитеља сматра да је овај предмет позитивно утицао *на промену понашања* њиховог детета (нпр. “Понаша се боље”; “Послушније је”; “Води рачуна о свом понашању, не псује”; “Више поштује родитеље”; “Чешће се саветује с нама”; “Више поштује старије”; “Понаша се зрелије”; “Бољи је према породици”; “Више показује љубав према ближњима”; “Приметила сам да је постала стрпљивија”; “Постала је умеренија у захтевима”; “Често преиспитује своје понашање и своје поступке” и сл.). Родитељи истичу да су приметили и *промене у квалитету религиозности* њиховог детета (нпр. “Чешће чита молитве”; “Овај предмет јој је помогао да ојача своју веру”; “Чешће посећује цркву”; “Поштује верске празнике и верске обичаје”; “Понаша се у складу са својом вером”). Такође, знатан број родитеља који су опазили позитиван утицај верске наставе на њихово дете истиче позитивне ефекте овог предмета на *општи развој личности* њиховог детета, посебно наглашавајући значај таквих ефеката за *духовни и морални развој личности*

њиховог детета (нпр. “Духовно је богатије”; “Има зрелији поглед на свет”; “Хуманији је и осећајнији”; “Више цени хришћанске вредности и врлине”; “Паметније резонује о животу”; “Искренија је, честитија и поштенија”; “Духовно је јачи”; “Научио је да једино љубав доноси срећу” и сл.).

Један број родитеља истиче да не може са сигурношћу да каже да ли се развој личности и одређене промене у понашању њиховог детета могу приписати утицају верске наставе или мисле да је тај утицај мали. Занимљиво је издвојити одговор једног родитеља којим је могуће претпоставити да родитељи који овако оцењују досадашњи утицај верске наставе ипак имају велика очекивања од овог предмета: “За сада сам приметио мали утицај, али сам сигуран да ће похађање верске наставе донети мом детету много користити у будућности.”

Ипак, поред свих наведених позитивних оцена верске наставе које су изнели родитељи, треба истаћи да велики број родитеља истиче да верска настава није утицала на њихово дете. Један број њих истиче да је разлог таквог стања неадекватан приступ вероучитеља, док други истичу да је њихово дете “већ изградило своју личност”, да је и пре похађања верске наставе “било добро дете” или да је већ било “васпитано у том духу”. Очигледно је да велики број родитеља глорификује личност свог детета и своју улогу у васпитању деце, не узимајући у обзир и значај васпитне улоге школе.

Анализа степена сагласности одговора ученика и њихових родитеља по питању опажених ефеката досадашњег похађања верске наставе на развој личности и промену понашања ученика вршена је применом Пирсоновог коефицијента корелације. Добијена вредност коефицијента корелације ($r = .25$, $p < .05$) налази се у домену средње изражене корелације али је статистички значајна, на основу чега се може констатовати да ученици и њихови родитељи на сличан начин опажају ефекте досадашњег похађања верске наставе у школи.

Закључак

Ученички и родитељски доживљај школе уопште, а самим тим и њихов доживљај значаја и ефеката одређених васпитно-образовних промена у школи, често је запостављено истраживачко питање или, боље речено, питање коме се не посвећује пажња какву заслужује. Запостављеност овог питања огледа се, између осталог, у занемаривању његовог практичног значаја, пре свега, за праћење и вредновање васпитно-образовног рада (Хавелка, 2000). У том смислу посматрано, одређење циља истраживања чији су резултати изложени у овом раду утемељено је на становишту да

сагледавање доживљаја ученика о верској настави, као директних актера, и њихових родитеља као индиректних актера васпитно-образовног процеса може да има велики практични значај за праћење, анализирање и вредновање тока и ефекта реализације овог школског предмета. Овакво становиште потврђују и нека од ранијих истраживања о процесу реализације верске наставе у школама, у којима су рађене анализе из угла ученика и њихових родитеља путем којих се дошло до веома битних закључка о верској настави (Јоксимовић, 2003; Кубурић, 2003; Максић, 2003). С једне стране, овакав приступ омогућио је идентификовање позитивних искустава која су ишла у прилог потврде оправданости овог реформског подухвата (нпр: показало да су очекивања ученика и родитеља од верске наставе умногоме испуњена, што се посебно огледа у задовољству садржајем овог предмета, другачијем начину рада и другачијим комуникацијским обрасцима међу учесницима васпитно-образовног рада). С друге, стране, оваква анализа омогућила је и маркирање одређених недостатака, што је имплицирало потребу указивања на могуће начине њиховог превладавања. Наиме, примедбе које су изнели ученици и њихови родитељи (начин реализације верске наставе, организација и услови рада, наставне методе, личност вероучитеља и сл.) указале су на потребу адекватније селекције кадра, као и на чињеницу да је за успешно остваривање програма овог предмета потребно мало више слуша за дидактичка и методичка правила која се примењују у наставном процесу.

Резултати емпиријског истраживања које је приказано у овом раду наводе на сличне закључке. Већина испитаника (и ученика и њихових родитеља) има позитиван однос према верској настави. Опредељење за похађање овог изборног предмета код већине ученика је резултат унутрашње мотивације, тј., жеље за духовним развојем личности и дубљим сазнањима о вери и религијским вредностима. Такође, могуће је приметити да је овакав однос према верској настави праћен и високо постављеним очекивањима од тог предмета. Наиме, већина и ученика и родитеља очекује да ће млади дугорочно имати велику корист од похађања овог предмета и њихова очекивања су усмерена првенствено на морални и духовни развој младих, али и на очекивање да ће садржај овог предмета обогатити ниво њиховог општег образовања и својом васпитном димензијом утицати на позитивне промене у обрасцима понашања. Значајно је истаћи да родитељи посматрају овај предмет и као могућност надоградње породичног васпитања. Анализа питања о опаженим ефектима верске наставе наводи на закључак да је овај школски предмет углавном успео да задовољи наведена очекивања, јер већина испитаних и ученика и родитеља опажа позитивне ефекте досадашњег похађања верске наставе. Тако опажени ефекти највише се односе на општи духовни и морални развој ученика, на позитивне промене

у њиховом понашању (овај аспект посебно истичу родитељи) и на развој њиховог верског идентитета. Међутим, приликом извођења закључака о опаženим ефектима верске наставе не треба пренебрегнути чињеницу да знатан број испитаних ученика (22%) и родитеља (26,9%) није опазио никакве ефекте досадашњег похађања овог предмета.

Стога, полазећи од очекивања испитаника и синтетизујући добијене резултате о опаženим ефектима, могло би се закључити да школска веронаука има велики васпитно-образовни потенцијал, али је важно истаћи и утисак да, према налазима овог истраживања, тај потенцијал није у потпуности искоришћен. С аспекта педагошке анализе, овакво стање може бити узроковано недовољно ефикасном реализацијом овог школског предмета. Наравно, треба имати у виду и чињеницу да бројни фактори који утичу на ефикасност реализације овог школског предмета и ниво остварености постављених циљева и задатака, нису обухваћени овим истраживањем. У сваком случају, добијени резултати упућују на закључак о потреби даље евалуације процеса реализације овог школског предмета са циљем идентификовања евентуалних пропуста и пружања препорука за даљи рад.

Литература

1. Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Јоксимовић, С. (2003): Мишљења ученика о верској настави и грађанском васпитању у средњој школи. У: (ур. С. Јоксимовић) *Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији*. 70–95. Београд: Институт за педагошка истраживања.
3. Кубурић, З. (2003): Реализација верске наставе у основној и средњој школи. У: (ур. С. Јоксимовић) *Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији*. 96–124. Београд: Институт за педагошка истраживања.
4. Максић, С. (2003): Мишљења родитеља о верској настави и грађанском васпитању у основној школи. У: (ур. С. Јоксимовић) *Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији*. 45–69. Београд: Институт за педагошка истраживања.
5. Зуковић, С. (2006): Реализација верске наставе у школама – стање, проблеми и могућности. У: (ур. Е. Каменов) *Реформа система васпитања и образовања у Републици Србији*. 279–292. Нови Сад: Филозофски факултет.
6. Зуковић, С. (2007): *Интеркултуралне димензије верске наставе у средњој школи*. У: (ур. М. Ољача) *Мултикултурално образовање*. Тематски зборник радова, књига 2., 179–196. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.

Подаци о аутору:

Sladjana Zuković, doktor pedagoških nauka, docent na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, Odsek za pedagogiju- Porodična pedagogija i Školska pedagogija
E-mail: sladjaz@nspoint.net, sladjanaz@ff.uns.ac.rs

Др Момчило Бјелица
ТФ „Михајло Пупин“, Зрењанин
Мр Драгица Ранковић
Медицинска школа, Ваљево

UDK-371.26 (681.31)
Стручни чланак
НВ.LVIII 3.2009.
Примљен: 14. IV 2008.

РАЧУНАРСКИ ПРОГРАМИ У ВРЕДНОВАЊУ ЗНАЊА И ОЦЕЊИВАЊУ УЧЕНИКА ИЗ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт Информатичко образовање треба да пружи много више од обичне компјутерске писмености и традиционалних знања. Поред увођења нових образовних програма који више одговарају потребама информационог друштва, потребни су нови облици практичне примене у свакодневном раду образовних установа. Нови начин оцењивања ученика у настави математике представља један пример савременог начина вредновања ученикових знања, постигнућа и вештина, применом савремених информатичких техничких и програмских достигнућа. Нови начин оцењивања ученика из математике урађен као рачунарски програм који ефикасно, квалитетно, прецизно и поуздано вреднује све активности у процесу учења и на крају процеса учења једно је од могућих решења. Практично је применљив у свим основним и средњим школама, а може се модификовати и користити за оцењивање из других предмета у образовно-васпитном процесу.

Кључне речи: образовање, оцењивање, ученици, рачунарски програми

COMPUTER PROGRAMMES FOR EVALUATION AND ASSESSMENT OF STUDENTS' KNOWLEDGE IN MATHEMATICS

Abstract Informational education should offer much more than plain computer literacy and traditional knowledge. Beside the implementation of the new educational contents that are more adequate for meeting the needs of the informational society, in educational institutions new forms of its practical applications in everyday work are also needed. The application of modern informational technology and programme achievements as a new mode for assessing students' knowledge in mathematics is an example of a modern technique for evaluating the student's attainments and skills. This new computer programme for assessing students' knowledge in mathematics which evaluates all activities during the learning process and at the end of the learning process efficiently, qualitatively, precisely and reliably is just one of possible solutions. It is applicable in all primary and secondary schools and can be modified and used for assessing students achievements in other curricular subjects.

Keywords: education, assessment, students, computer programmes.

ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ В ОЦЕНКЕ ЗНАНИЙ УЧЕНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

Резюме Под обучением информатике понимается гораздо больше чем обычная компьютерная грамотность и традиционные знания. Наряду с введением новых программ образования, соответствующих

потребностям информационного общества, сейчас необходимы новые формы ее практического применения в ежедневной работе образовательных учреждений. Новый способ проверки учеников в обучении математике является примером современного способа проверки знаний учеников, обосновывающегося на применении современных информационно-технических средств. Новый способ оценки учеников в форме вычислительной программы, который эффективно, качественно, точно и надежно оценивает всю деятельность ученика в процессе обучения и по окончании учения - только одно из возможных решений. Практически он применяем во всех основных и средних школах, а его можно модифицировать и использовать в других учебных предметах в образовательно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: образование, оценка знаний, ученики, вычислительные программы.

Увод

Улога рачунара у процесу директне реализације наставе може се сматрати његовом најбитнијом улогом. Квалитет реализације наставе зависи и од систематичности и свеобухватности у примени рачунара у образовном процесу.

Рачунари, поред улоге мерења постигнућа и вредновања знања, имају и друге значајне аспекте примене у току читавог процеса праћења, реализације, оцењивања, као једног дела целокупне евалуације наставног процеса у основним и средњим школама, као што су:

- постављање задатака за проверу претходно стеченог знања,
- евидентирање, проверавање и вредновање одговора,
- обавештавање о степену постигнућа знања ученика,
- обавештење о питањима која обрађује у оквиру образовне јединице,
- емитовање садржаја градива и упутства за одговоре на питања,
- подршка систему учења на даљину и многе друге.

Вредновање знања је подручје у коме су безграничне могућности примене рачунара. У процесу вредновања знања посредством рачунара треба посветити нарочиту пажњу начину провере знања, времену које протиче између две провере, као и времену између стицања знања и провере, што рачунар евидентира. Неретко се дешава да се ученици највише оцењују у периоду пред крај класификационог периода. Услед немогућности да у кратком року науче градиво свих предмета, најчешће услед нередовног савлађивања наставних јединица почињу да избегавају слушање редовне наставе. Тако је проблем изостајања ученика везан за време и начин њиховог оцењивања. Све компоненте које чине оцену су битне, али сваки ученик

различно исказује своје знање, неки су успешнији на писменим проверама, други на усменим одговорима и слично. Битна улога коју преузима рачунар састоји се у тачном записивању свих ученикових постигнућа, у ком временском периоду је ученик успешнији, или неуспешнији, што значи да се не морају сви предмети оцењивати последње недеље пред класификациони период, и не може оцена, што је некад у пракси случај, добијена само на основу једног писменог или једног усменог одговора бити закључна оцена било да је то полугодиште или крај школске године.

Вредновање знања посредством рачунара олакшава рад наставнику. Његова првенствена улога је усмерена на што бољу реализацију наставних садржаја, на избор адекватних наставних метода. Од најосновнијих потешкоћа као што су проблеми с нечитким рукописом ученика, преко несигурности у објективност при оцини знања, вредновање знања у традиционалном начину образовања наилази на бројне препреке. Многи проблеми нису превазиђени ни употребом рачунара у ове сврхе. Ипак, отворена је могућност решавања ових проблема коришћењем искуства и знања преточених у специјалне тестове (квизове) провере знања из појединих области.

Образове технологије и развој програмских окружења дају нам могућност стварања нових облика и начина вредновања и оцењивања. Рачунарски тестирана и практично проверена, многа програмска решења поуздано се могу и практично примењивати.

Предложени савремени начин оцењивања ученика из Математике се базира на предностима, могућностима и новим техникама које омогућују нове информационе технологије.

Нови начин оцењивања ученика из математике

У овом раду је дат један од могућих начина вредновања ученикових знања и постигнућа из општеобразовног предмета Математика, као нови савремени начин оцењивања који вреднује све активности ученика, почев од редовног присуства и активности на часу, домаћих задатака, усмених и писмених одговора, контролних вежби и задатака, до крајњих годишњих сумарних тестова знања. Постигнути успех је могуће рачунати у сваком временском тренутку, од самог почетка па до краја процеса учења и коначно на завршетку процеса учења. Због сложености оваквог начина вредновања знања и постигнућа, потребно је доста прецизних математичких израчунавања. Овај проблем се решава предложеним програмским пакетом који је урађен захваљујући могућностима савремених информатичких техничких и програмских достигнућа. Програмски пакет *Оцењивање ученика из математике* умногоме поједностављује, олакшава и помаже

наставнику да релативно брзо дође до коначне одлуке, а истовремено ученику и његовом родитељу да прате напредак или ненапредак ученика у сваком временском тренутку. Истовремено се могу на основу тренутних резултата предвидети могућа даља напредовања ученика, па чак и у неком временском тренутку предвидети будућа могућа оцена, с одређеном поузда-ношћу.

Битна разлика у односу на досадашњи начин оцењивања је у томе што нови савремени начин оцењивања не вреднује негативан успех. Уколико ученик у предвиђеном периоду не савлада основна базична знања, он се не оцењује, већ се враћа да допуни своје знање. Тек када с успехом савлада предвиђени програм, учеников успех се даље вреднује степеном његовог највишег постигнућа из сваког предвиђеног начина вредновања знања, и тако добијени постигнути резултати се обрађују за сваког појединца, на исти претходно описани начин.

Основ за добро функционисање новог концепта оцењивања је пре свега добра комуникација наставник–ученик. Постигнути успех се заснива на њиховој заједничкој сарадњи и колегијалном односу, а све у циљу постизања најбољег успеха. Наставник је и даље централна личност, али не у класичном, већ у савременом смислу те речи. Он има саветодавну, менторску улогу, и веома важну улогу да нађе најбољи начин како да мотивише ученике да савладају и тешке делове градива. Наставник укида традиционални фронтални однос наставник–ученик, успоставља стручни, колегијални и пријатељски став сарадње и узајамне помоћи. Метода сарадње је израз и потврда колегијалног односа, паралелног кретања и заједничког рада ученика и наставника, што је садржано у вишефронталном облику наставе. Наставни рад овде је заснован на принципу парцијалних разноврсних вредновања знања, које ученици самостално припремају, уз наставникову сарадњу, његово стално и систематско усмеравање њиховог рада и развоја. Постигнута знања се вреднују свакодневно, што значи да је проверавање и оцењивање перманентан процес. Напушта се бирократско-кампањски систем традиционалних одговарања и тачно утврђених датума провере знања у одређеним роковима. Знање се оцењује и на крају предвиђеног периода и улази као важан део укупног резултата постигнућа ученика.

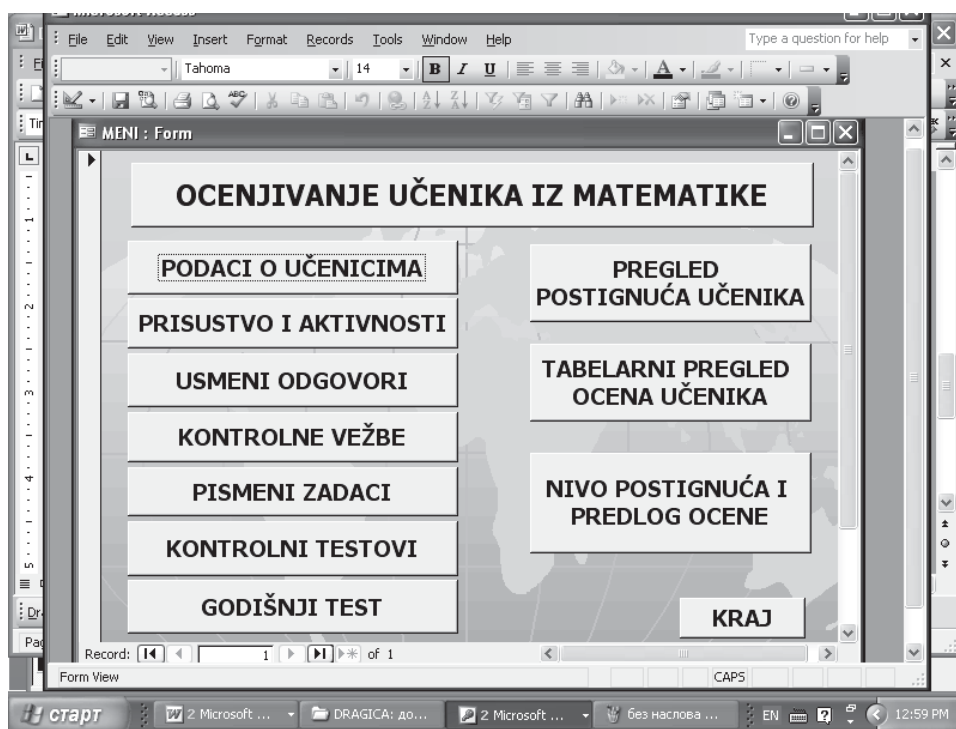
Израда програмског пакета „оцењивање ученика из математике”

Подаци потребни за праћење и израчунавање складиштени су у ACCESS базама које су креиране као саставни део читавог програмског пакета, а рад с подацима у њима програмиран је једним од најчешће коришћених

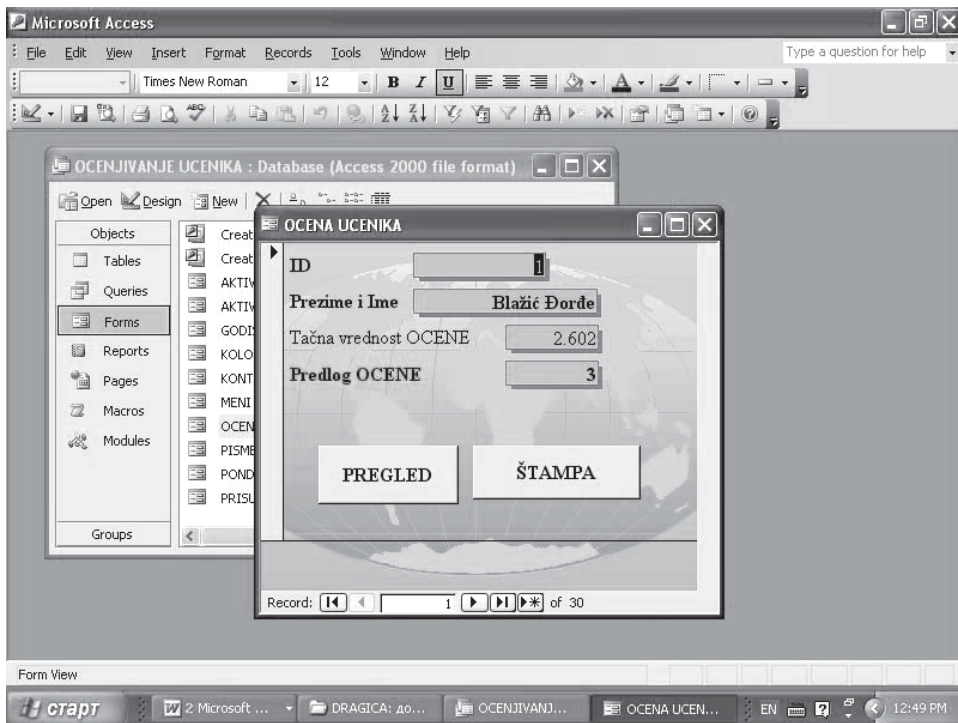
програмских језика VISUAL BASIC, пројектованих за развој програма који раде у WINDOWS окружењу.

На слици 1. су шематски приказане све активности које се бодују у оцењивању једног од општеобразовних предмета Математика, где се у оквиру једне активности, на пример, Активност на часу, уносе подаци и води евиденција сваког присуства часу, домаћег задатка, рада на часу, одговора на том часу, било усменог, писменог, контролног. Подаци се уносе током читаве школске године, преко једноставних форми за унос података у базе активности, а постигнути успех се може графички и збирно приказати у сваком тренутку. Наставник, одељењски старешина, ученик, родитељ могу имати увид у постигнути успех у сваком тренутку. Програмски пакет омогућује једнаке услове рачунања и вредновања знања сваког ученика и у складу с правилником о оцењивању даје предлог коначне оцене.

Слика 1: Приказ свих активности које се бодују при оцењивању општеобразовног предмета Математика



Слика 2: Форма за приказ тачно израчунате оцене и предлога оцене



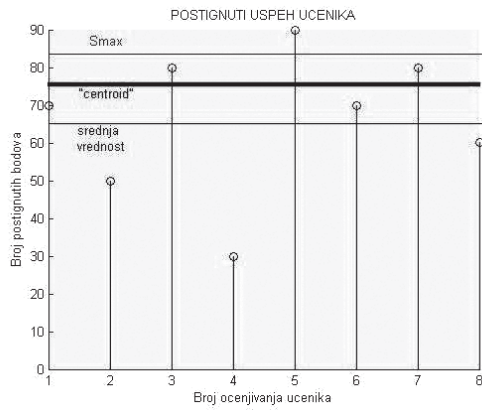
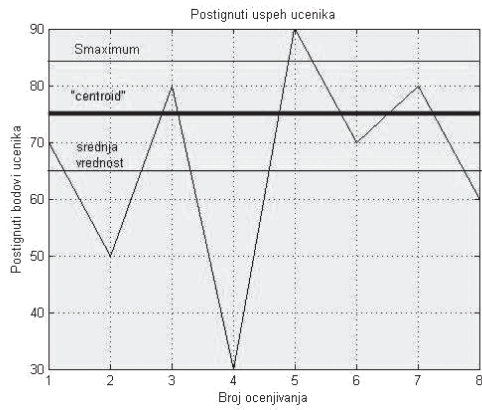
Пример: Ученик је постигао следећи успех у бодовима, потребно је израчунати његову коначну оцену: Активност на часу: 70 бодова, Домаћи задаци: 50 бодова, Усмени одговори: 80 бодова, Такмичења: 30 бодова, Контролне вежбе: 90 бодова, Писмени задаци: 70 бодова, Контролни тестови: 80 бодова, Годишњи тест: 60 бодова.

Слика 3: Поређење резултата коначне оцене новог начина оцењивања у односу на досадашњи начин оцењивања

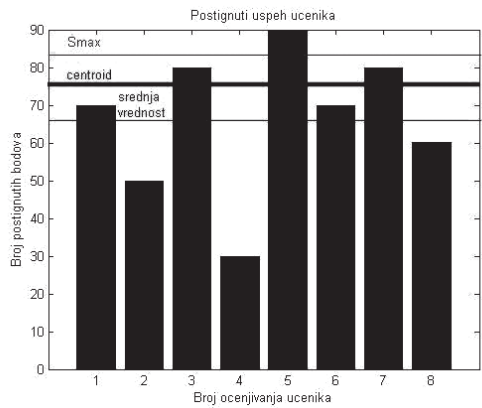
$$S_{\max} = \frac{80 + 90 + 80}{3} = 83,3 \approx 83$$

$$Centroid = \frac{0,20 \cdot 80 + 0,15 \cdot 90 + 0,15 \cdot 75 + 0,20 \cdot 80 + 0,30 \cdot 60}{0,20 + 0,15 + 0,15 + 0,20 + 0,30} = 74,75 \approx 75$$

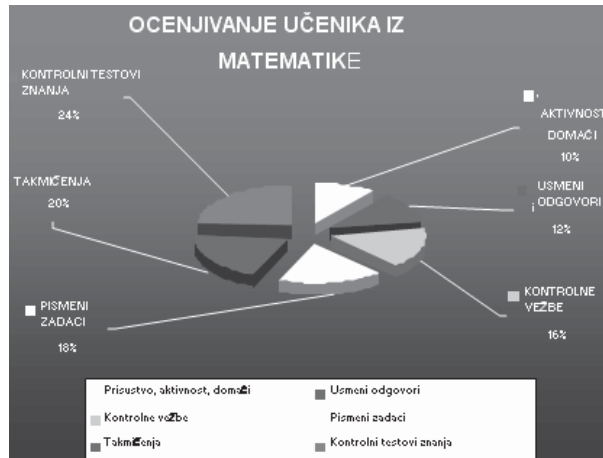
$$SredVred = \frac{70 + 50 + 80 + 30 + 90 + 70 + 80 + 60}{8} = 66,25 \approx 66$$



Слика 4: Поређење резултата коначне оцене новог начина оцењивања у односу на досадашњи начин оцењивања



Слика 5: Ниво постигнућа ученика и предлог оцене

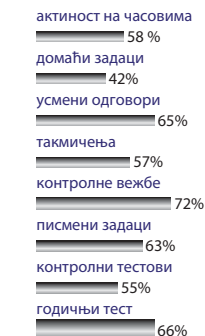


Рачунање коначне оцене

Коришћен је метод центроида (**Centroid clustering**) – центроид је тачка чије су координате аритметичка средина бодова постигнутих у оквиру активности у којој бодујемо ученика. Кад се рачуна резултат у оквиру више бодованих активности, он представља комбинацију, просек центроида сваке активности, пондерисан у складу са уделом којим га вреднујемо. Тако свака бодована активност доприноси новом центроиду према вредности додељених пондерисаних вредности.

Слика 6: Процентуални удео сваке бодоване активности у коначној оцени ученика из математике

ПОСТИГНУТИ РЕЗУЛТАТИ УЧЕНИКА



ПОСТИГНУТИ УСПЕХ: 61%
 ПРЕДЛОГ ОЦЕНЕ: 3

Закључак

Предложени савремени начин оцењивања би требало да допринесе ефикаснијем, објективнијем, бржем и квалитетнијем процењивању ученикових знања и вештина, што би допринело повећању укупне ефикасности, квалитета и осавремењавања читавог васпитно-образовног рада у школи, а истовремено обезбедило и бољи систем селекције ученика за даље школовање, јер ће се у будућности и школе оцењивати на основу пролазности ученика на пријемним испитима за упис на више нивое образовања, што је већ пракса у неким земљама.

Литература

- Правилник о оцењивању ученика у средњој школи, Сл. гласник РС, бр. 33/99. и Сл. гласник РС – Просветни гласник, бр. 3/2003.
- Ребеца М. Риордан (2006): Пројектовање база података, Микрокњига, Београд.
- Ериц А. Смитх, Валор Вхислер, Ханк Марџуис (2006): Висуал Басиц 6 Библија, Микрокњига, Београд.

Др Јелисавета Тодоровић
Ивана Кезуновић,
Др Снежана Стојиљковић
Филозофски факултет
Ниш

UDK-37.081.1
Изворни научни рад
HB.LVIII 3.2009.
Примљен: 26. V 2009.

УЛОГА ПОРОДИЧНИХ ОКУПЉАЊА У ФОРМИРАЊУ ПОТПОРНИХ СИСТЕМА ЛИЧНОСТИ АДОЛЕСЦЕНАТА

Базични ослонци личности почињу да се развијају у раном детињству и мењају се и прилагођавају током целог живота. То су универзалне и трајне структуралне карактеристике личности. Елементи потпорног система представљају развојно формиране системе психолошких функција и стања. То су: телесност (примарни базични ослонац); социјална матрица – припадање, такође примарни базични ослонац; мишљење, говор, вештине и умећа, секундарни базични ослонац; и систем уверења, вера, нада, сврха, терцијални проактивни базични ослонац. Проблем од кога смо пошли у истраживању је како ритуали у породици везани за активности као нпр. заједнички оброци (доручак, ручак, вечера), шетње, разговори о проблемима и пословима породице, сусрети са родбином по оцу или мајци, сусрети с породичним пријатељима и познаницима, рад на кућним пословима и сл. могу допринети формирању базичних ослонаца личности адолесцената. Милосављевић (2002) је бројним истраживањима дошао до закључка да савремена урбана породица, као социјално-психолошки интеракцијски круг, има позитивне ефекте на понашање младих сразмерно својој свакодневној окупљености, тј уколико је успостављено заједничко време и простор за све њене чланове. У савременом друштву у транзицији професионално ангажовање родитеља, образовни систем и његов тренд развоја често не иду наруку породичним окупљањима и кохезивности. Резултати истраживања биће интерпретирани са становишта значаја ове димензије породичног живота на формирање потпорних система личности.

Кључне речи: базични ослонци личности, породица, окупљање, адолесценција.

THE ROLE OF FAMILY GATHERINGS IN THE FORMATION OF PERSONALITY SUPPORT SYSTEMS IN ADLOESCENTS

Abstract *The basic supports of personality start to develop in early childhood and they change and make adjustments throughout the life span. These are universal and structural characteristics of personality. The elements of the supporting system are the developmentally formed systems of psychological functions and states. These include: physical body (prime basic support); social matrix - belonging (also prime basic support); thinking, speech, skills and knowledge (secondary basic support); attitudes, religion, hope, purpose (tertiary proactive basic support). In our research we started with a question how the family rituals, as for example, meal activities (breakfast, lunch, dinner), walks, conversation about problems and other family matters, gatherings with wider family members and friends, house chores and the like can contribute to the formation of the basic supports of personality in adolescents. In his numerous researches, Milosavljević (2002) came to a conclusion that modern urban family, as a socio-psycho-*

logical circle, has positive effects on the behaviour of the young which are proportional to the levels of daily gatherings of its members, i.e. if the family has the established times and place for all members to get together. In our modern society in transition, professional engagement of parents, the education system and the trend of its development are sometimes detrimental to family gatherings and cohesion. The results of the research will be interpreted from the point of view of the importance of this dimension of family life for the formation of the support systems of personality.

Keywords: *basic supports of personality, family, gathering, adolescence.*

РОЛЬ СЕМЕЙНЫХ СБОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ ОПОРНОЙ СИСТЕМЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Резюме *Базисные опоры личности начинают развиваться в раннем детстве и модифицируются и приспособливаются всю жизнь. Это универсальные и постоянные структурные характеристики личности. Опорная система представляет собой систему психологических функций и состояний, которые формируются в процессе развития, а именно телесность (первичная базисная опора); социальная матрица - принадлежность, также первичная базисная опора; мышление, речь, умения, вторичная базисная опора; система убеждений, вера, надежда, назначение, третья проактивная базисная опора. В данной работе исследуется, каким способом семейные ритуалы такие как совместная еда (завтрак, обед, ужин), прогулки, разговоры о проблемах, встречи с родственниками, встречи с друзьями и знакомыми, совместная работа в доме и др., могут способствовать формированию базисной опоры личности подростка. Милосавлевич (2002) в своих многочисленных исследованиях пришел к выводу, что современная городская семья, как социально-психологическая взаимодействующая среда, имеет положительный эффект на поведение молодых в зависимости от того, сколько времени члены семьи ежедневно проводят вместе. В современном обществе в транзисии профессиональная деятельность родителей и образовательная система часто затрудняют сбор и сплоченность членов семьи. Результаты данного исследования будут рассмотрены с точки зрения влияния семейной жизни на формирование опорной системы личности.*

Ключевые слова: *базисные опоры личности, семья, сборы, подростковый возраст.*

Увод

У савременом развијеном друштву све се мање истиче економска функција породице, док су међуљудски односи чланова породице, њихови начини комуникације и циљеви, у првом плану. Савремену моногамну породицу карактерише задовољење значајних психолошких потреба, као што су афилијативне потребе, потребе за личном афирмацијом и важношћу, потреба за афективном везаношћу (Роџ, 1994). Породица пружа могућност да се задовоље и потребе за зависношћу, доминацијом и сигурношћу.

Штајнберг (Steinberg, 1993, према: Милосављевић, 2002) сматра да се драматичне промене у породици у савременом друштву манифестују као: пораст броја развода, пораст броја непотпуних породица (породица с једним родитељем) и пораст стопе запослености жена. Распрострањено је схватање да запосленост мајке негативно утиче на развој деце. Мајка је мање присутна у кући, па је и интеракција с децом, као и емотивна и интелектуална стимулација сиромашнија.

Истраживања све више потврђују да се сама чињеница да је мајка запослена не јавља као негативан фактор, већ то зависи од читавог сплета околности као, на пример, од врсте посла који мајка ради и њеног става према раду, од њене преоптерећености, од помоћи коју добија од осталих чланова, а нарочито од мужа у подизању деце итд. (Голубовић, 1981, према: Капор-Стануловић, 1985). У данашњој нуклеарној породици, у време битно измењених улога оба родитеља, поготову у сасвим младим браковима, отац је све чешће укључен у процес подизања детета. Својим начином неге, комуникацијом, ставовима, отац с дететом развија свој сопствени сигнални систем превербалног комуницирања, који дете постепено почиње да разликује од мајчиног. Својим активностима отац игра значајну улогу и у формирању дететовог базичног осећања сигурности или несигурности. Посредно или непосредно, учествује у осамостаљивању и одвајању детета, у раном формирању и ЈА и НАД-ЈА, преко раних идентификација са његовим вербализованим и невербализованим забранама, тј понашањем у целини (Кондић и Левков, 1992).

Теоријски концепт индекса СОПУС

Досадашњи друштвени развој није много нарушио место породице у животу појединца, нити је продуковао институцију која би била адекватна замена за породицу. Зато су важна истраживања која доприносе разумевању позиције појединца у породици и породице у друштву. Један аспект тих истраживања темељи се на теоријском концепту индекса СОПУС. *Теоријски концепт индекса СОПУС (индекса свакодневне окупљености породице урбане средине) полази од постулата да савремена породица урбане средине као социјално-психолошки интеракцијски круг има ефекте на понашање младих (адолесцената) сразмерно својој свакодневној окупљености (Милосављевић, 2002).*

Термин “социјално-психолошки интеракцијски круг” одређује се као процес узајамних социјалних односа који се темеље на срдачности, топлини, привржености, толеранцији, узајамном уважавању и сличним или заједничким циљевима у погледу темељних вредности живота и рада. Такве процесе могу имати групе као што су, на пример, породица, пријатељске

групе и сл. Социјално-интеракцијски круг се огледа у већини породица као заједничко породично време, односно као учесталост очекиваних уобичајених активности у потпуној породици (породица у којој су присутна оба биолошка родитеља) као што су нпр. заједнички:

- оброци (доручак, ручак, вечера),
- шетње,
- разговори о проблемима и пословима породице,
- сусрети с родбином по оцу или мајци,
- сусрети с породичним пријатељима и познаницима,
- рад на кућним пословима и сл.

Те активности су претпоставка квалитета интеракције и оне својом динамиком смањују психолошке корелате алијенације, посебно осећање усамљености и анксиозности. Оне представљају интегративни фактор у социјализацији младих. Уколико породица функционише као социјално-психолошки интеракцијски круг, онда је могуће очекивати његове позитивне ефекте на понашање адолесцената.

Резултати истраживања показују да је индекс СОПУС (Милосављевић, 2002) у статистички значајној позитивној корелацији с одређеним видовима понашања појединаца и породице у целини као што су: социјално прихватљива понашања, родитељска контрола, родитељска инструментална комуникација, а у негативној корелацији са понашањима адолесцената и/или родитеља, као што су: адолесцентска деидеализација родитеља, самоодбацивање адолесцената, родитељска негација идентитета адолесцената, токсикоманско искуство адолесцената, лоша атмосфера у породици. То би значило да што је индекс СОПУС мањи, биће већа адолесцентска деидеализација родитеља, чешће је токсикоманско искуство код адолесцената, већа је родитељска негација идентитета адолесцената, већи доживљај адолесцентске самоодбачености, лошија атмосфера у породици.

Конкретно, у испитивању деидеализације родитеља и свакодневне окупљености породице адолесцената (Милосављевић, 1991) нађено је да је индекс СОПУС у негативној корелацији с деидеализацијом родитеља, да ћерке више од синова деидеализују родитеље и да се индекс СОПУС може узимати као брана деидеализације родитеља, како од синова тако и ћерки.

Такође је испитивана релација индекса СОПУС и дистрибуције родитељске љубави у породици (Милосављевић, 2002), али није нађена статистички значајна корелација. Непостојање статистички значајне корелације може се објаснити претпоставком да је адолесцентска склоност доживљавању дефицита родитељске љубави веома изражена и није у тесној вези с индексом СОПУС. С друге стране, постоји статистички значајна

позитивна корелација између лоше дистрибуције љубави и деидеализације родитеља, негативне идентитета адолесцената, доживљаја самоодбачености и лоше социјално-психолошке атмосфере у породици.

Оно што до сада није истраживано, а може указати на још значајнији допринос свакодневних породичних окупљања, јесте проучавање базичних ослонаца личности као развојних потпорних система који чине основу развоја и који су под директним утицајем интеракција у најближем социјалном окружењу, пре свега породици.

Базични ослонци личности

Психолошки потпорни систем је научна конструкција која служи као објашњење развоја и функционисања личности и понашања. Овај концепт је настао као резултат проучавања постфројдовских психотерапија (Бергер, 2002). Издвајају се четири аспекта или сегмента личности као посебно значајна са становишта испољавања поремећаја и терапијског деловања. То су *тело и припадање, мишљење и вера, сврха, нада*. Ова четири сегмента су протумачена као окоснице структуре личности, под називом *базични ослонци личности (БОЛ)*. Базични ослонци личности представљају посебну категорију психолошких својстава. Они се не могу поистоветити с мотивима, цртама, инстанцама или его стањима јер поседују специфичне развојне, структуралне, функционалне и системске одлике. Према дефиницији Бергера, БОЛ су развојно формиран системи психолошких функција и стања, који су настали под утицајем посебних организатора, којих има четири: а) човекова *телесност*, б) социјална матрица, ц) мишљење, говор, вештина и умеће и д) семантичко вредносно прожимање и систем уверења. Ове четири универзалне одлике људског живота се спајају и чине *психолошки потпорни систем (ППС)*. Психолошки потпорни систем је универзална, трајна, структурална карактеристика личности, услов без којег не може да се формира и одржи личност. Он представља психолошку средину, различиту од друштвене средине, коју свако сам гради, попуњава, мења и носи са собом, јер без ње не може опстати. Потпорни систем се формира у раном детињству, а наставља да се развија и мења током целог живота.

Психолошки потпорни систем, односно базични ослонци личности, формира се од тренутка рођења и развија се по етапама и по одређеном редоследу. Први по редоследу активирања је базични ослонац тело (БОЛ/Т) који се развија у интеракцији с улогом и функцијом негујуће особе са којом успоставља везу примарног припадања (БОЛ/П). Ова два базична ослонца чине примарну структуру психолошког потпорног система, одн. они заједно чине примарну дијаду. Овај пар се формира и развија у тесној интеракцији са тенденцијом пораста диференцијације и аутономије. У следећој развојној

етапи долази до формирања базичног ослонаца мишљење (БОЛ/М). Основна функција овог базичног ослонаца је испитивање реалности организма, окружења и њихове повезаности, како актуелне реалности, тако и прошле и антиципиране. Тенденција раста се, такође, манифестује диференцијацијом и аутономијом. Мишљење је секундарни базични ослонац. Терцијални проактивни базични ослонац вера, нада, сврха (БОЛ/ВНС или скраћено БОЛ/С) развија се последњи, разликује се од осталих јер настаје из делова претходна три базична ослонаца и зато је композитне природе, функционише као њихова интегративна веза.

За разлику од теорија црта, овај модел не објашњава разлике међу људима у погледу основних психолошких својстава статичним факторима. Бавећи се првенствено универзалним особинама организације психичких функција, модел је отворен за развојне промене и за утицај биографије. Индивидуалне разлике у функционисању потпорног система и базичних ослонаца потичу управо од биографских специфичности. То значи да су базични ослонци великим делом формирано животним искуствима.

Адекватни базични ослонци и потпорни систем представљају битан услов за рационално мишљење, друштвено прилагођавање и сврсисходно делање. Међутим, ако наступи животна или акцидентална криза, доћи ће до промена у свим или у неким базичним ослонцима личности, у смислу поремећеног и неадекватног функционисања. Модел у таквим случајевима може да буде од помоћи у локализацији поремећаја.

Проблем и значај истраживања

С обзиром на то да базични ослонци личности (тело, припадање, мишљење, вера, сврха, нада) почињу да се развијају у раном детињству, када и породица има највећи значај и утицај на дете како у погледу његовог телесног, тако и психичког (осећајног, интелектуалног и социјалног) развоја, у овом истраживању биће испитано како је породични контекст, то јест, породична окупљања при којима би требало да буду присутна и деца, то јест, адолесценти, повезан са формирањем инстанци личности детета.

Проблем овог истраживања би био: испитати да ли постоји повезаност између породичних окупљања и базичних ослонаца личности ученика средњих школа. Ово истраживање треба да покаже који се базични ослонац личности највише развија приликом породичних окупљања. У ствари, треба да покаже улогу једног значајног аспекта породичног живота, кохезивности, на формирање базичних ослонаца личности адолесцената. Кохезивност Расел (Руссел, 1979, према: Вуков-Голднер, 1988) дефинише као емоционалну, интелектуалну и физичку блискост чланова породице.

Инструменти коришћени у истраживању

Упитник СОПУС-БМ-99-2002 Бранка Милосављевића, **Упитник свакодневне окупљености породице урбане средине**. Скала СОПУС мери свакодневну окупљеност породице урбане средине кроз учешће у заједничким: оброцима, разговорима, шетњама, посетама родбине и пријатеља, раду итд. Садржи 10 ајтема Ликертовог типа. Поузданост скала за мерење индекса СОПУС проверавана је у више испитивања, у којима је Алфа Цронбацх коефицијент поузданости у распону од 0.81 до 0.89.

Упитник БОЛ/ТПМС Јосипа Бергера и Петра Костића (2002), **Упитник базичних ослонаца личности / тело, припадање, мишљење, вера, нада, сврха**. Упитник БОЛ/ТПМС је модификована форма претходне форме БОЛ/4/4.

Узорак

Истраживање је спроведено крајем априла и почетком маја месеца 2007. године, на узорку 250 ученика II разреда четири средње школе у Крушевцу. Одбацивањем упитника који нису били валидно попуњени, формиран је узорак од 217 испитаника (N=217) који су уредно попунили своје упитнике. Од 217 испитаника, 110 испитаника је било женског и 107 мушког пола, старости 16 и 17 година.

Табела 1. Структура узорка према врсти средње школе

Школа	f	%
Медицинска	57	26,3
Гимназија	60	27,6
Грађевинска	54	24,9
Електротехничка	46	21,2
Тотал	217	100,0

Табела 1. показује да највећи проценат испитаника чине ученици Гимназије (27,6%), затим ученици средње Медицинске школе (26,3%), па ученици Грађевинске школе (24,9%) и на крају ученици Електротехничке школе (21,2%).

Највећи број испитаника потиче из породица које броје четири члана – 99 (45,6%), на другом месту су петочлане породице – 54 (24,9%), па затим следе шесточлане породице – 32 (14,7%), па трочлане породице – 16 (7,4%). У узорку је било 12 породица које имају по седам чланова (5,5%), две породице са по два члана (0,9%) и по једна породица са осам (0,5%) и девет чланова

(0,5%). Образовни ниво родитеља испитиваних адолесцената приказан је у табели 2.

Табела 2. образовање родитеља испитаника

Образовање родитеља		Мајка	Отац
Основно	f	23	14
	%	10,6%	6,5%
Средње	f	122	129
	%	56,2%	59,4%
Више	f	35	38
	%	16,1%	17,5%
Високо	f	37	36
	%	17,1%	16,6%
Тотал		217 100,0%	217 100,0%

Као што се види из табеле, највећи проценат мајки и очеве испитаника има завршену средњу школу (мајке=56,2%; очеви=59,4%). Најмање је било родитеља само са завршеном основном школом (мајке=10,6%, очеви=6,5%). Средњошколци у испитиваном узорку имају претежно родитеље са средњом стручном спремом и потичу из четворочланих породица.

Резултати истраживања

У табелама које следе прво су дати подаци добијени на испитиваном узорку за базичне ослонце личности, као и подаци из приручника за нормативни узорак. Испитаници у нормативном узорку су старијег узраста од испитаника у овом истраживању. Очигледно је да наши испитаници имају на свим базичним ослонцима више вредности.

Табела 3. Основни статистици нормативног и испитиваног узорка на БОЛ димензијама

Испитивани узорак				
БОЛ	AS	SD	Min.	Max.
Тело	93.27	12.246	51	120
Припадање	98.41	10.088	56	119
Мишљење	92.05	9.823	60	114
VNS	96.59	10.598	55	121

Нормативни узорак				
БОЛ	AS	SD	Min.	Max.
Тело	74.53	6.762	52	105
Припадање	79.52	5.247	54	99
Мишљење	86.62	6.317	59	109
VNS	84.90	6.899	57	115

Овако велике разлике у просечним вредностима и стандардним одступањима указују пре свега на то да су резултати далеко варијабилнији код средњошколаца него на нормативном узорку. То значи да на испитиваном узорку базични ослонци као биполарне димензије чешће осцилују у вредностима, и то од највиших до најнижих вредности. Испитаници у погледу базичног ослонца *тело* на једној страни чешће испољавају слабост, немоћ или беспомоћност, а на другој страни снагу, свемоћ или грандиозност у односу на нормативни узорак код кога је распон година ипак већи и износи од 14 до 27 година (Бергер, Костић, 2002).

Базични ослонац *припадање*, као општа социјална биполарна димензија, повезује два екстрема: изолованост и симбиотичност (Бергер, 2002). У првом случају, интерперсоналне односе особе одликује невезивање за друге и задржавање односа дистанце или одбацивања. У другом случају, интерперсоналне односе особе одликују пренаглашено везивање и стварање веза с одликама губитка аутономије у психолошком значењу. Ова два својства нису увек негативна јер означавају способност особе да се одвоји или интензивно везује онда када је то за њу прихватљиво. На узрасту 16 и 17 година процес индивидуализације (прво диференцијација, а затим практиковање независности) води емоционалном удаљавању од родитеља и приближавању вршњачкој групи, које је често претерано и пренаглашено, али неопходно у процесу стицања емоционалне независности у односу на родитеље (Josselson, према: Тодоровић, 2005а). Када се осећање одвојености сасвим оформи, може се јавити страх од новостечене независности и потпуног губитка релације с родитељима. Тада адолесценти постају свесни зависних потреба према родитељима. Поново долази до зближавања и односа блиских особа који се заснива на добровољној сарадњи и то је последња фаза процеса индивидуализације, зближавање.

Мишљење је у оквиру модела базичних ослонаца личности схваћено као конструкт који обухвата све функције мишљења: интелигенцију и посебне способности, осете, опажања, памћења, суђења, уопштавања и планирања, али и критичност, интуицију, фантазију и креативност (Бергер, 2002). Када говоримо о мишљењу, морамо узети у обзир све наведене

функције. Базични ослонац *мишљење* је конципиран као низ индивидуалних разлика које се распоређују између два негативна екстрема. Један екстрем чини искључивање или неадекватно, погрешно мишљење. Други екстрем је интелектуализација и пренаглашавање мишљења. Испитивани средњошколци показују више вредности на базичном ослонцу *мишљење* него испитаници у нормативном узорку, али су разлике на овом базичном ослонцу ипак знатно мање него када су у питању остали базични ослонци. У осцилацијама у мишљењу су мањи екстреми него у осталим испитиваним ослонцима.

Последњи базични ослонац личности *вера, нада и сврх*, или заједничким именом проактивност, јесте сложен конструкт који настаје синтезом сегмената остала три базична ослонца. Овај базични ослонац омогућава осмишљавање, разумевање и тумачење смисла и разликује се од хомогеног садржаја осталих ослонаца. И овде постоје два екстрема: полази од фатализма и пење се до фанатизма. Минимални резултати који се добијају у вези са овим базичним ослонцем личности означавају деморализацију, препуштање мрачним расположењима, безнадежност, отуђеност и бесперспективност. Максимални резултати указују на супротне тенденције од претходно наведених (Бергер, 2002). Добијени резултати сугеришу да су осцилације између екстремних вредности чешће код испитиваних средњошколаца, него код нормативног узорка. Осим тога, пошто су просечне вредности више, то говори о позитивнијем доживљају свога тела, квалитета припадања, способности мишљења и оптимизму, који су на страни шеснаестогодишњака испитиваних у истраживању.

Овакви резултати изгледају разумљиво ако знамо да одражавају праву слику овог периода у одрастању и сазревању, где се често из једне крајности склизне у другу. Тренутна свемоћ, снага и крепкост већ и наредном тренутку могу се окренути у нешто сасвим супротно; независност и неконформизам у односу на одрасле, пре свега родитеље, када су у питању вршњаци обрће се у супротност, конформизам и некритичко прихватање. Вера у будућност је прожета идеализацијама, па су и разочарања теже подношљива и воде у безнађе и очајање. Све то води нестабилној слици о себи и променама у самовредновању, које збуњују и адолесцента и његове родитеље (Тодоровић, 2005б). Интеграција противречних аспеката слике о себи је још незавршена на испитиваном узорку. Најчешће тек након 16. године противречности у представи о себи не изазивају конфликт, јер су компоненте идентитета чвршће структуре и уређеније хијерархијски и вредносно (Harter и Bresnick, 1989, према: Опачић, 1995).

У следећој табели приказане су аритметичке средине и стандардне девијације базичних ослонаца личности код младића и девојака, ученика средњих школа.

Табела 4. Просечне вредности и стандардна одступања на базичним ослонцима личности младића (М) и девојака (Ж)

БОЛ	Пол	N	AS	SD	t-тест	Знач.
Тело	м	107	98.36	9.934	6.612	0.000
	ж	110	88.32	12.289		
Припадање	м	107	98.27	10.258	-0.200	0.842
	ж	110	98.55	9.965		
Мишљење	м	107	92.70	9.392	0.962	0.337
	ж	110	91.42	10.228		
ВНС	м	107	97.37	9.769	1.081	0.281
	ж	110	95.82	11.339		

На нормативном узорку није било значајних полних разлика. Оно што примећујемо из табеле 5. јесте да скоро на свим базичним ослонцима младићи имају више просечне вредности од девојака, осим на базичном ослонцу припадање, који је и код младића и код девојака скоро подједнако изражен. Значајне су само разлике на базичном ослонцу тело што се види из табеле. Добијена разлика на базичном ослонцу тело у корист младића је разумљива, ако имамо у виду јачање мускулатуре и развој мишићне масе код њих на узрасту од 14. до 16. године и надаље (Капор-Стануловић 1988, Адамс, 2000).

Сада ћемо приказати аритметичке средине и стандардно одступање за скалу СОПУС Скала СОПУС, којом овде меримо степен породичних окупљања, садржи два фактора, на основу којих је и рађена корелација са БОЛ димензијама. То су: фактор одржања социјално-интеракцијског круга језгровне (нуклеарне) породице (F1) и фактор одржања социјално-интеракцијског круга језгровне породице у контакту са широм друштвеном заједницом (F2).

Табела 5. Основни статистици испитиваног узорка за факторе F1 и F2 на скали СОПУС

СОПУС	N	Min.	Max.	AS	SD
Ф1	217	6	29	19.27	5.059
Ф2	217	4	20	12.94	3.805

Адолесценти живе у породицама које имају, према категоризацији индекса СОПУС (Милосављевић, 2002, стр. 90), незнатну свакодневну окупљеност (1-2 пута у седмици). Овај резултат може бити показатељ специфичности породичног окружења испитиваних средњошколаца у

Крушевцу или, пак, специфичности везаних за развојне карактеристике узраста на коме су испитаници, када је наглашена потреба за самосталношћу и одвајањем од породице. Родитељи често и сами пролазе кроз неку врсту партнерске кризе или су окупирани бригом о старијој генерацији, пошто се неретко животни циклус породице са адолесцентом поклапа с бригом о болесним и остарелим члановима породице порекла родитеља (Милојковић, Срна, Мићовић 1997).

Основна хипотеза истраживања била је да *постоји значајна повезаност између породичних окупљања и појединих базичних ослонаца личности средњошколаца*. Повезаност је испитана Пирсоновим коефицијентом корелације.

Табела 6. Повезаност базичних ослонаца личности и породичних окупљања средњошколаца

БОЛ димензије		СОПУС_I (F1)	СОПУС_II (F2)
Тело	г значајност	0.315 0.000	0.240 0.000
Припадање	г значајност	0.307 0.000	0.273 0.000
Мишљење	г значајност	0.304 0.000	0.331 0.000
ВНС	г значајност	0.306 0.000	0.204 0.002

Наша основна хипотеза је потврђена. Постоји статистички значајна, средња позитивна корелација између оба фактора СОПУС и свих базичних ослонаца личности. Оно што примећујемо из табеле 6. јесте да су скоро сви базични ослонци у већој корелацији са фактором један, осим мишљења, које је у већој корелацији са фактором два, и то је уједно највећа корелација међу свим димензијама ове две скале.

Закључак

На основу добијених података да постоји статистички значајна повезаност између породичних окупљања и базичних ослонаца личности (тело, припадање, мишљење, вера, нада, сврха) ученика из нашег узорка потврдили смо полазну претпоставку. Кохезивност и породична окупљања заиста доприносе бољем развоју испитиваних структура личности адоле-сцената. Што су чешћа породична окупљања, то је и развој базичних ослонаца повољнији. Све добијене корелације су позитивне и на високом

нивоу значајности. Највеће су нађене између тела као базичног ослонца и првог фактора индекса СОПУС и између мишљења као базичног ослонца и другог фактора индекса СОПУС. Ако анализирамо ајтеме индекса СОПУС за први фактор, запазићемо да се три питања од укупно шест односе на окупљања око оброка. Значи половина укупног броја ајтема који припадају овом фактору односи се на заједничко обедовање. Брига о телесним потребама чланова породице и ритуално обедовање јесу у тесној вези са самоперцепцијом стања крепкости, свежине и здравља. С друге стране, породице које су отворене за комуникацију и сусрете и ван уског породичног круга добијају и значајне подстицаје за развој социјалних и интелектуалних вештина. То су разлози зашто је управо II фактор индекса СОПУС у највишој корелацији са мишљењем као базичним ослонцем. Дакле, закључујемо да развоју базичног ослонца *тело* значајно доприносе блиски односи и контакти с нуклеарном породицом, док развоју базичног ослонца *мишљење* више доприносе контакти са ширим социјалним кругом.

Повезаности базичних ослонаца и породичних окупљања јесу значајне, али очигледно постоји још низ фактора, пре свега биолошких, урођених карактеристика телесне конституције и темперамента, који доприносе доживљају тела и адаптацији на социјалну средину. Постоје и фактори ван породичног круга који могу доприносити развоју базичних ослонаца, а то управо у адолесценцији долази до изражаја кроз дружење са вршњацима, школске активности, ваннаставна интересовања.

Породична окупљања доприносе развоју свих базичних ослонаца приближно једнако, тако да остаје отворено питање да ли су неки аспекти породичног живота који нису овом приликом испитивани такође значајни за психолошки потпорни систем. Ипак су породична окупљања само један сегмент породичног живота. Поставља се питање какав је квалитет емоционалне размене, доследност у васпитним поступцима, узајамна сарадња и подршка унутар породице. У табели 5. подаци указују на незнатну породичну окупљеност, али то не значи да остали веома важни аспекти породичног живота нису заступљени на задовољавајући начин.

Породична окупљања представљају део породичних ритуала, који су веома значајни за функционисање породице (Милојковић, Срна, Мићовић, 1997), али у адолесценцији флексибилност у породичним односима представља показатељ функционалности. Адолесценти који све више времена у овом развојном периоду проводе са родитељима, пре свега мајком, најчешће имају проблема у адаптацији на вршњачку групу.

Други фактор којим је обухваћен контакт са широм друштвеном заједницом такође битно доприноси јачању психолошког потпорног система, мада су корелације претежно ниске. Највиша корелација је са мишљењем.

Да би се мишљење више развијало, потребна је богатија стимулација, различити извори информација, које шири породични круг подстиче. Сусрети с рођацима, дружења, заједнички излети и летовања обогаћују комуникацију и стимулишу развој. Породице које су затворене и изоловане од шире заједнице не делују подстицајно и могу бити бремените различитим проблемима, који доводе до недостатка поверења и интересовања према социјалном окружењу (Срна, 1997). Дружење са рођацима и пријатељима јесте својеврсни знак функционалних породичних односа, а функционалне породице вишеструко подстичу развој својих чланова.

Најважнији закључак овог рада је да породица и породична окупљања имају заиста важну улогу у формирању и развоју базичних ослонаца личности адолесцената, као уосталом и у развоју личности појединца уопште. У породици, условима породичног живота и у понашању родитеља, налазе се објашњења за различите форме прилагођавања детета и адолесцената. Друштвене промене се преламају кроз породичне интеракције и остављају последице како на породичне односе, тако и на формирање личности адолесцената. Породична окупљања, породични ритуали уопште, представљају неку врсту показатеља функционалности породице, па самим тим погодују формирању психолошких потпорних система.

Напомена: Овај рад је настао у оквиру пројекта 149062Д “Усклађивање улога на послу и у породици”, који финансира Министарство за науку и технолошки развој Србије

Литература

- Adams, G. (2000): *Adolescent Development, The Essential readings*, Blackwell Publishers.
- Бергер, Ј. (2002): *Психолошки потпорни систем, модел базичних ослонаца личности*, Београд, Центар за примењену психологију.
- Бергер, Ј. и Костић, П. (2002): *Базични ослонци личности и психолошки потпорни систем, концепт, провера, упитник и мерење – Упитник БОЛ/ТПМС*, Београд, Центар за примењену психологију.
- Капор-Стануловић, Н. (1988): *На путу ка одраслости*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кондић, К. и Левков, Љ. (1992): *Првих десет година, развојни и психоаналитичко-развојни приступ*, Београд, Центар за примењену психологију, Друштва психолога Србије.
- Милојковић, М., Срна, Ј. и Р. Мићовић (1997): *Породична терапија*, Београд, Центар за брак и породицу.
- Милосављевић, Б. (2002): *Породица и млади, социјално-психолошка истраживања*, Бања Лука, Филозофски факултет.
- Милосављевић, Б. (1991): Деидеализација родитеља и свакодневна окупљеност породице адолесцената, *Психологија*, Вол. 24, бр. 1-2, стр. 87-92.

- Опачић, Г. (1995): *Личност у социјалном огледалу*, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Рот, Н. (1994): *Основи социјалне психологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Срна, Ј. (1997): *Нормално и патолошко у адолесцентној породици, Адолесценција, револуција и еволуција у развоју*, Зборник радова КБЦ "Др Драгиша Мишовић", Београд, стр. 89-99.
- Тодоровић, Ј. (2005а): *Васпитни стилови родитеља и самопоштовање адолесцената*, Ниш, Просвета.
- Тодоровић, Ј. (2005б): *Породични чиниоци стабилности самопоштовања адолесцената*, *Зборник Института за педагошка истраживања*, број 1, вол 37, 2005. стр. 88-106.
- Вуков-Голднер, М. (1988): *Породица у кризи*, Београд-Загреб, Медицинска књига.

Подаци о ауторима:

Др Јелисавета Тодоровић, доцент на Филозофском факултету у Нишу, Департман за психологију, уџа научна област психологија, поље интересовања, адолесценција, породица, васпитни стилови, самопоштовање
e-mail: jelisaveta@filfak.ni.ac.rs

Др Снежана Стојиљковић, ванредни професор на Филозофском факултету у Нишу, Департман за психологију, уџа научна област психологија, поље интересовања личност, морал, перфекционизам, индивидуалне разлике
e-mail: snezas@filfak.ni.ac.rs

Ивана Кезуновић, дипломирани психолог, запослена као сарадник на Високој школи струковних студија за образовање васпитача, Крушевац
e-mail: ivanakezunovic@yahoo.com

Др Снежана Видановић
Др Весна Анђелковић
Филозофски факултет
Ниш

UDK-37.017 (37.06)
Изворни научни рад
HB.LVIII 3.2009.
Примљен: 4. II 2009.

АГРЕСИВНОСТ, СКЛОНОСТ КА РИЗИЧНОМ ПОНАШАЊУ И СТРУКТУРА ПОРОДИЦЕ АДОЛЕСЦЕНАТА

Апстракт *Имајући у виду да је породично окружење основно место где се развија механизам инхибиције непожељних облика понашања, па тако и агресивности, спровели смо истраживање да бисмо испитали да ли постоје разлике у тражењу стимулуса и нивоу агресивности између адолесцената из потпуних и једнородитељских породица. Истраживањем је обухваћено 80 испитаника узраста од 14 до 16 година. У процени склоности ка тражењу стимулуса коришћена је скала тражења стимулуса – форма V (Sensation Seeking Scale - Form V, Zuckerman, Eysenck & Eysenck), а ниво агресивности испитиван је преко SIGMA D/4 – Момировић и сарадници. Резултати су показали да се адолесценти из потпуних и једнородитељских породица не разликују у нивоу агресивности и склоности ка тражењу стимулуса. Пол се није показао као релевантан фактор.*

Кључне речи: *једнородитељска породица, агресивност, потреба за тражењем стимулуса, адолесценти*

AGGRESSIVENESS, TENDENCY TO RISKY BEHAVIOUR AND ADOLESCENTS' FAMILY STRUCTURE

Abstract *Bearing in mind that family environment is the basic place where the inhibition mechanism of undesired forms of behaviour, including aggressiveness, is developed we conducted a research in order to determine whether there are any differences in seeking for sensation and the level of aggressiveness between adolescents coming from complete or single-parent families. The sample comprised 80 examinees, aged 14 to 16. For the evaluation of the sensation search we used the sensation seeking scale - form V (Sensation Seeking Scale - Form V, Zuckerman, Eysenck & Eysenck), and for the level of aggressiveness the SIGMA D/4 - Momirović et al. was used. The results show that there is no difference between the adolescents coming from complete and single-parent families regarding the level of aggressiveness and the tendency to seek sensations. Sex differences turned out not to be a relevant factor either.*

Keywords: *single-parent family, aggressiveness, need for seeking sensations, adolescents*

АГРЕССИВНОСТЬ, СКЛОННОСТЬ К РИСКОВОМУ ПОВЕДЕНИЮ И СТРУКТУРА СЕМЬИ ПОДРОСТКА

Резюме *Имея в виду семью как место формирования механизма ингибиции нежелательных форм поведения, в том числе и агрессивности, нами было проведено исследование в целях определения разницы в поиске стимула и уровня агрессивности среди подростков из полной и однородительской*

семьи. Исследование проведено на примере 80 испытуемых, возраста 14-16 лет. Для определения склонности к поиску стимула была использована шкала поиска стимула (Sensation Seeking Skale - Form V, Zuckerman, Eysenck & Eysenck), а уровень агрессивности исследован с помощью SIGMA D/4 - Момирович и сотрудники. Полученные результаты показали что разница в уровне агрессивности и склонности к поиску стимула между подростками из полной и однородительской семьи не существует. Пол также оказался не релевантным фактором.

Ключевые слова: *однородительская семья, агрессивность, побуждение к поиску стимула, подростки.*

Теоријски контекст

Једнородителске породице

У психолошком смислу, породица је место примарних емоционалних размена. На развој детета утичу многобројни фактори од којих неки делују знатно пре његовог рођења. Разуме се, у најранијем развоју, искуства која дете стиче у интеракцији с околином доминантно су везана за мајку. Колико ће мајка адекватно одговорити на потребе детета, зависи како од њеног искуства у примарној породици, тако и од актуелне реалности и конкретне и емоционалне подршке коју јој пружа партнер. Наиме, родитељски пар пружа деци неопходан модел комуникације и модел адекватног разрешавања конфликта кроз усаглашавање и уважавање, понекада веома различитих потреба сваког појединог члана породице. Та дијада, такође, омогућава стварање јединственог родитељског ауторитета који је мање арбитран за дете него онај који потиче од само једне родитељске фигуре. Отац је присутан и значајан као родитељска фигура како посредно, тако и непосредно у свим фазама развоја детета. Без обзира на то колико је мајка подржавајућа, у неким областима као што је емоционална интелигенција, самопоштовање, самопоуздање отац има незаменљиву улогу (Видановић и сар., 2006). Разуме се, у неким другим областима функционисања детета, примарна је улога мајке (Амато, 1998). Особености оца и његов карактеристичан родитељски стил су значајан фактор формирања дететове личности.

Мада се и данас сматра да је породица заснована на браку биолошког оца и мајке најоптималније окружење за развој детета, сведоци смо знатног пораста једнородитељских породица у другој половини XX века. Најчешћи узрок је развод, а све чешће и одлука мајке да сама подиже дете. Како ће дете реаговати на развод, зависиће од узраста у коме је дошло до развода, зрелости личности, претходних искустава у односима са родитељима, личности родитеља, њиховог понашања и ставова према детету и разводу,

као и других чинилаца. Генерално, повреде су патогеније уколико је дете млађе и уколико до развода долази у осетљивијим фазама развоја (фаза интензивне сепарационе анксиозности, едипална фаза и пубертет).

Бројне студије указују на повећан ризик у једнородитељским породицама за појаву психопатолошких поремећаја деце и адолесцената (Sauvoley, 2001). Између осталог, лонгитудинално истраживање на узорку од 1.400 америчких породица говори да 20 до 25 одсто деце из разведених породица испољава јасне знаке депресивности, импулсивности (ризишно понашање), антисоцијално понашање, у поређењу са 10 одсто деце с оба родитеља (Meltzer, 2000).

Положај детета додатно отежавају непримерена понашања родитеља, као што су међусобна оптуживања, непријатељство, осветољубивост, драматизација.

Терман (према Friedman и сар., 2005) је такође у лонгитудиналној студији потврдио да развод родитеља у периоду детињства може касније имати неповољне последице на ментално здравље детета. Пре свега, аутор указује на недостатак социјалног ослоња или его контроле (тј. импулсивност или неконформизам) и присуство неуротицизма или ниског нивоа емоционалне стабилности код ове деце. Развод родитеља може бити предиктор каснијег нездравог понашања попут пушења, коришћења наркотика и лоше психолошке адаптације у адолесценцији.

Иако многа деца разведених родитеља не испољавају знаке тешке психопатологије, одређени број истраживања истиче да развод може бити потенцијални ризик настанка различитих типова тешкоћа: екстернализовани проблеми, интернализовани проблеми и когнитивни дефицит (Shaw и Ingoldsby, 1999). Дечаци су склонији екстернализованим проблемима (понашања попут пркоса, агресије и делинквенције), а девојчице интернализованим. Хојт и сар. (Hoyt, према Shaw и Ingoldsby, 1999), поредећи децу разведених и неразведених родитеља, наводе да су деца разведених родитеља непослушнија и агресивнија него њихови вршњаци из потпуних породица. Истраживање деце другог и трећег разреда основне школе чији су родитељи разведени такође је показало да родитељи и учитељи процењују ову децу депресивнијом и анксиознијом него децу из потпуних породица.

Да структура породице у интеракцији с узрастом детета има значајан утицај на мајчину контролу, илустровано је у истраживању које је спровео Амато (1998). Он је испитивао породичне процесе (мајчино и очево родитељско понашање, односе између браће и укупну породичну климу) у три врсте породица различите структуре: породице самохраних мајки, породице с поочимом и породице с оба родитеља. Показало се да самохране

мајке деце раног школског узраста имају успешну контролу над дететовим понашањем, што је изостало када се радило о адолесцентском узрасту.

У разумевању психодинамике развоја деце и младих у једнородитељској породици свакако треба имати у виду да је самохрано родитељство у великом броју случајева праћено и ниским социоекономским статусом породице. Како изостаје подршка партнера која може умањити неповољне утицаје свакодневних стресора, шира социјална подршка је изузетно значајна.

Агресивност

Дефиниције агресивног понашања су бројне и разнолике, мада је агресивност већ дуги низ година предмет многобројних теоријских разматрања и емпиријских истраживања. Наглашавају се различити аспекти агресивности као што су узроци настанка, начини изражавања и циљеви агресивног понашања.

Директна агресивност одређује се као свако понашање које садржи отворено исказану намеру да се неко повреди физички или вербално. Током последње деценије пажња истраживача усмерена је на социјално манипулативна понашања, познатија као *индиректна* или *релациона* и *социјална агресивност*. Ову врсту агресивности карактерише агресивно понашање у коме агресор не испољава агресивност непосредно, али настоји да повреди другу особу. Основне категорије индиректне агресивности су: ширење гласина, оговарање, игнорисање, искључивање, као и, на пример, претећи анонимни телефонски позиви, писање претеће поруке.

Упркос актуелности разматрања индиректне агресивности током последњих деценија, она се у многим срединама још увек не сматра озбиљним обликом хостилног понашања. С друге стране, бројна истраживања показују да индиректна агресивност може бити једнако болна и опасна за жртву колико и директна. Крик и сарадници (Crick и сар., 1996), на пример, наводе да је код деце која су била жртве индиректне агресивности знатно израженија социјално-психолошка неприлагођеност као што су депресија и усамљеност.

С обзиром на начин, циљеве и исходе агресивног понашања, говоримо о проактивној и реактивној агресивности. *Реактивна агресивност* је реакција на неки спољашњи догађај (нпр. провокацију или фрустрацију), који може бити стваран или га особа тако тумачи (Crick и сар., 1996). Када је, пак, агресивно понашање планирано и намерно како би се постигао неки циљ, говоримо о *проактивној агресивности*.

Мада се манифестације агресивности с узрастом мењају, ово обележје личности је врло стабилно током времена. Стабилност агресивности се

повећава с узрастом и већа је код особа које су или изразито агресивне или изразито неагресивне у односу на особе са просечним нивоом агресивности. Такође се указује на улогу наслеђа и међугенерациску везу.

Манифестације, учесталост и интензитет агресивности мењају се током узраста. У раном детињству превладава инструментална, физичка и директна агресивност и она се задржава све до краја предшколског узраста (Carlan и сар., према Керестеш, 1999). При крају предшколског и почетком школског периода долази до изражаја реактивна, вербална и индиректна агресивност. Генерално, у адолесценцији долази до смањења учесталости агресивног понашања али и до повећања његовог интензитета. У том периоду мењају се и фрустративне ситуације које изазивају агресивно понашање. Док су у ранијем детињству узроци агресивности углавном унутар породице, код адолесцената они су везани за школу, окружење или пријатељство (нпр. непријатељски однос с наставницима, притисак вршњака и сл.)

Разлике међу половима у изражавању агресивности уочљиве су већ у предшколском узрасту, а у адолесценцији постају и све израженије. Међутим, неки аутори, као на пример Хајд (Hyde, према Vasta, 2004), сматрају да се полне разлике смањују у младалаштву.

Иако су жене у ранијим истраживањима (Керестеш, 2002) углавном приказиване као неагресивне, концепт индиректне агресивности даје нешто другачију слику. Тиме је постало очигледно да мушкарци и жене могу бити агресивни, али да преферирају различите стилове агресивности. Углавном, код младића доминирају директни облици агресивности, а девојке користе индиректније стратегије. Разлике међу половима у агресивности углавном се приписују заједничком деловању биолошких и социјалних фактора. Међу биолошким чиниоцима, највећи значај се придаје мушким полним хормонима, али и телесној снази. Паралелно с тим указује се и на разлике у процесу социјализације оба пола. Уопштено гледајући, агресивност се сматра прихватљивом компонентом мушке, али не и женске полне улоге, па се стога, већ од најранијег узраста, деца супротних полова усмеравају у том правцу. Тако се код девојчица подстиче развој просоцијалног понашања, док се агресивност не одобрава, па чак и обесхрабрује.

Потреба за тражењем стимулуса

У покушају да се разјасне и опишу чиниоци који утичу на склоност ка ризичном понашању, значајан аспект сагледавања пружа конструкт *тражења стимулуса* (узбуђења) који је шездесетих година формулисао Цукерман (Zuckerman). Аутор га одређује као “особину личности дефинисану тражењем разноликих, нових, сложених и интензивних сензација и искустава, и спремност да се преузму физички, социјални,

законски и финансијски ризици зарад таквих искустава” (Zuckerman, 1994, стр. 27). Налази генетичких студија сугеришу да се херитабилност тражења стимулуса креће између 0,3 и 0,6. Цукерман (1994) наводи да поред допамина могу бити укључени неги други неуротрансмитери у изражену потребу за тражењем различитих узбуђења.

Инструмент који је конструисао Цукерман мери индивидуалне разлике у тражењу стимулуса кроз четири димензије: *тражење узбуђења и авантуре, тражење искуства, дезинхибиција и подложност осећању досаде*. Те четири димензије испољавају се као спремност за преузимање високог ризика и учествовање у ризичним спортовима, потрага за новим и узбудљивим искуствима кроз путовања, музику, уметност, коришћење наркотика, социјално пијење и мноштво сексуалних партнера, као и избегавање предвидљивих ситуација.

Склоност ка тражењу стимулуса углавном се стабилизује у периоду од шеснаесте до двадесете године, а затим показује постепени пад. Мушкарци генерално имају виши скор од жена, осим на субскали тражење искуства (Видановић и Анђелковић, 2009).

Тражење стимулуса повезано је с различитим сексуалним искуствима и употребом дрога, алкохола и цигарета, учествовањем у ризичним спортовима, когнитивним, перцептивним и естетским преференцијама; либералним, пермисивним и неконформистичким ставовима (Zuckerman и сар., 1994). Када имамо у виду адолесцентски период, значајни су налази о ниској, али позитивној корелацији са коефицијентом интелигенције и академским способностима. Досада и дезинхибиција могу ометати академско функционисање. У истраживању у нашој средини Видановићеве и Анђелковићеве (Видановић и Анђелковић, 2009) испитиване су разлике у склоности ка тражењу стимулуса и склоности ка оригиналности између студената различитих факултета. Показало се да су професионално усмерење студената и пол релевантни фактори. Склоност ка тражењу стимулуса била је најизраженија код студената физичке културе и медицине, а најнижа код будућих музичара.

Показало се да тенденција ка тражењу стимулуса може представљати значајан предиктор ризичног понашања код младих, посебно криминогене активности и социјалног насиља.

Идеја од које смо пошли је да адолесценти из потпуних и једнородитељских породица функционишу на специфичан начин и да би било значајно испитати да ли постоје разлике у нивоу *агресивности* и *склоности ка тражењу стимулуса* на том узорку.

Циљеви истраживања

Општи циљ:

– Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у погледу *склоности ка тражењу стимулуса* и *агресивности* између адолесцената из потпуних и једнородитељских породица.

Посебни циљеви:

– Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у израженост *склоности ка тражењу стимулуса* (тражење узбуђења и авантуре, тражење искуства, дезинхибиција и подложност осећању досаде) између адолесцената из потпуних и једнородитељских породица;

– Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у изражености *агресивности* између адолесцената из потпуних и једнородитељских породица;

– Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у изражености појединих димензија *склоности ка тражењу стимулуса* (тражење узбуђења и авантуре, тражење искуства, дезинхибиција и подложност осећању досаде) између адолесцената из потпуних и једнородитељских породица с обзиром на пол;

– Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у изражености *агресивности* између адолесцената из потпуних и једнородитељских породица с обзиром на пол;

– Испитати да ли постоји статистички значајна повезаност између *склоности ка тражењу стимулуса* (тражење узбуђења и авантуре, тражење искуства, дезинхибиција и подложност осећању досаде) и *агресивности* код адолесцената из потпуних и једнородитељских породица.

Инструменти

Скала тражења стимулуса - Форма V (Sensation Seeking Scale - Form V, Zuckerman, Eysenck & Eysenck, 1978) - обунвата четири субскеале: *тражење узбуђења и авантура*, *тражење искустава*, *дезинхибиција* и *подложност осећању досаде*. Алфа коефициент инструмента износи 0,85, а тест-ретест релијабилност 0.89 за три недеље, а 0,75 за 6-8 месеци.

Упитник за процену базичне агресиности (SIGMA 4/D) – Момировић и сар. – намењен је процени ефикасности ситема за регулацију и контролу реакције напада из кибернетског модела регулативних функција. Истичемо, ниже вредности укупног резултата значе виши ниво агресиности. Поузданост упитника SIGMA 4/D је 0, 83.

Узорак испитаника

Истраживање је спроведено код 80 адолесцената (40 ученика осмог разреда основних школа и 40 ученика првог разреда средњих школа у Нишу), узраста од 14 до 16 година. Узорак је сачињен од подједнаког броја ученика из потпуних и једнородитељских породица, испитаници су уједначени по полу, образовању родитеља, економском и радном статусу. Преко 70 одсто мајки и очева из оба типа породице има средњу, вишу школу и факултет и већина је запослена.

Резултати истраживања

Најпре ћемо изложити израженост *агресивности* и *потребе за тражењем стимулуса* (табела 1).

Табела 1. показује да су средње вредности свих испитаника у узорку на *Скали тражења стимулуса* испод просека (19.80 према 21.30) као и појединачне димензије, осим димензије *тражење узбуђења и авантуре* која је изнад просечних вредности. Истичемо да је тежња ка тражењу стимулуса присутнија код адолесцената из основне школе него код средњошколаца и да је та разлика статистички значајна ($p < 0.034$). Код основношколаца је израженија димензија *дезинхибиција*.

Испитаници из потпуних и једнородитељских породица се статистички значајно не разликују на *Скали тражења стимулуса*, у целини и по димензијама. Такође, нису нађене разлике ни између младића, нити између девојака из потпуних и једнородитељских породица.

Агресивност адолесцената из узорка је знатно испод просечних вредности (30.56, од максималних 40.00). Не постоји статистички значајна разлика у изражености ове варијабле између испитаника из потпуних (30.80) и непотпуних (30.33) породица. Показало се да пол не представља релевантан фактор, како у односу на нивоу целокупног узорка, тако и у погледу припадности потпуној или једнородитељској породици.

Као што се види у табели 2, на нивоу целог узорка постоји статистички значајна корелација између *агресивности* и *потребе за тражењем стимулуса* (као и на димензијама). Подсећамо да већи скор на SIGMA 4/D указује на нижи ниво агресивности. С друге стране, када се узме у обзир тип породице, статистички значајна корелација између ове две варијабле присутна је само код испитаника из једнородитељских породица. Код испитаника из потпуних породица, пак, позитивна корелација нађена је на димензијама *дезинхибиција* и *досада*.

Табела 1. Степен изражености зависних варијабли на целом узорку, по типу породице и по полу

Пол	породица	мере	дезинхиби- ција	досада	узбуђење	искуство	ССС	агресивност
Мушки	потпуна	as	4.30	3.85	6.95	4.40	19.50	30.85
		n	20	20	20	20	20	20
		sd	2.273	1.843	1.820	1.729	4.371	3.528
	једно- родитељска	as	5.36	4.05	6.50	3.95	19.86	30.82
		n	22	22	22	22	22	22
		sd	2.647	1.588	2.155	1.253	5.366	4.511
	total	as	4.86	3.95	6.71	4.17	19.69	30.83
		n	42	42	42	42	42	42
		sd	2.504	1.696	1.991	1.497	4.861	4.024
Женски	потпуна	as	4.00	3.40	8.30	4.85	20.55	30.75
		n	20	20	20	20	20	20
		sd	2.294	1.635	1.658	1.348	5.395	2.221
	једно- родитељска	as	4.78	2.67	7.39	4.61	19.44	29.72
		n	18	18	18	18	18	18
		sd	2.557	2.544	2.453	2.279	7.664	3.511
	total	as	4.37	3.05	7.87	4.74	20.03	30.26
		n	38	38	38	38	38	38
		sd	2.421	2.117	2.095	1.826	6.499	2.910
Total	потпуна	as	4.15	3.63	7.63	4.63	20.03	30.80
		n	40	40	40	40	40	40
		sd	2.259	1.735	1.849	1.547	4.875	2.911
	једно- родитељска	as	5.10	3.43	6.90	4.25	19.68	30.33
		n	40	40	40	40	40	40
		sd	2.590	2.159	2.307	1.794	6.415	4.079
	total	as	4.63	3.53	7.26	4.44	19.85	30.56
		n	80	80	80	80	80	80
		sd	2.462	1.949	2.109	1.675	5.664	3.529

Табела 2. Повезаност агресивности и тражења узбуђења на целом узорку и код потпуних и једнородитељских породица

		ССС	дезинхибиција	досада	узбуђење	искуство
цео узорак	R	-.513	-.477	-.391	-.221	-.299
	sig	.000	.000	.000	.049	.007
потпуна	R	-.298	-.397	-.325	.000	.006
	sig	.062	.011	.041	1.000	.972
једнородитељска	R	-.635	-.525	-.438	.372	-.506
	sig	.000	.001	.005	.018	.001

Табела 3. Повезаност агресивности и тражења узбуђења на целом узорку и код младића и девојака

		ССС	дезинхибиција	досада	узбуђење	искуство
цео узорак	R	-.513	-.477	-.391	-.221	-.299
	sig	.000	.000	.000	.049	.007
младићи	R	-.495	-.472	-.323	-.213	-.169
	sig	.001	.002	.037	.175	.283
девојке	R	-.583	-.528	-.581	-.207	-.465
	sig	.000	.001	.000	.212	.003

Код испитаника оба пола постоји статистички значајна корелација између скорова на скали ССС и SIGMA 4/D. Статистички значајна корелација код оба пола нађена је на димензијама *дезинхибиција* и *досада*, а код девојака и на *тражењу искуства*.

Дискусија резултата

Резултати истраживања показују да је код адолесцената израженост *агресивности* знатно испод просечних вредности. С обзиром на све веће насиље, антисоцијално понашање и друге облике агресивног испољавања младих у нашој средини, добијени ниво агресивности није у складу с нашим очекивањима. У разумевању ових налаза треба имати у виду да се инструментом коришћеним у истраживању процењује само систем регулације и контроле напада, односно да он није дискриминативан за различите видове агресивног испољавања. Код извесног броја адолесцената агресивно понашање може бити прикривена депресивност, што такође није

процењивано у истраживању. Део слободне агресивне енергије требало би да се сублимира кроз менталне, интелектуалне и физичке активности. Свакако, агресивност има и формативну улогу у развоју деце. Између осталог, она је понекада у функцији растерећења од напетости. У сваком случају, испотпросечне скорове на агресивности код адолесцената у овом истраживању можемо схватити као позитиван показатељ развоја.

Важан налаз овог истраживања је да се адолесценти из потпуних и једнородитељских породица не разликују у нивоу агресивности. Досадашња литература наводи да је код младих из породица са поремећеном структуром, било услед смрти или развода, честа агресивност и насилно понашање (Meltzer, 2000). И поред тога што се најчешће указује на повећан ризик од настанка психопатолошких испољавања код деце и младих у једнородитељским породицама, неоправдано је тврдити да одсуство биолошког родитеља, најчешће оца, само по себи има пресудан утицај на адекватан развој деце. Дубоки и неразрешени конфликти у породици који се обично настављају и после развода представљају несумњиво један од најважнијих чинилаца у евентуалном настанку поремећаја. Међутим, истовремено треба имати на уму да неке особе блиске детету (ујак, деда, старији брат, учитељ) могу представљати добар супститут очинске фигуре и помоћи у адекватном развоју младе особе. Разумљиво је да ће став према одсутном оцу умногоме зависити и од свесних и несвесних ставова мајке у односу на оца детета и начина како је она доживела сепарацију од брачног партнера. Могућност усаглашавања у родитељству је изузетно значајна (Видановић и сар., 2006).

Један од могућих разлога непостојања разлика у агресивности код адолесцената из потпуних и једнородитељских породица вероватно проистиче из структуре узорка који није типичан за самохрано родитељство. Већина родитеља из подузорка једнородитељских породица у овом истраживању је вишег нивоа образовања и запослена је, што, на неки начин, може допринети природи интеракције и општој атмосфери у породици.

Добијени налази говоре да не постоји разлика у нивоу агресивности између младића и девојака, што је у складу са мишљењем нпр. Хајда (Hyde, према Vasta, 2004) који сматра да се, укупно узевши, полне разлике смањују у младалаштву.

Према резултатима, *склоност ка тражењу стимулуса* је нешто испод просечних теоријских вредности, осим на димензијама *тражење узбуђења и авантуре* која је изнад просека. Слични резултати добијени су и на студентској популацији у истраживању Видановић и Анђелковић (2009). Разумљиво је да је код адолесцената присутније тражење узбуђења и авантуре, које се често изражава спремношћу преузимања високог ризика

и трагањем за новим и узбудљивим искуствима. Додајемо да је *тежња ка тражењу стимулуса* присутнија код адолесцената из основне школе, у поређењу са средњошколцима. Код основношколаца је и израженија димензија *дезинхибиција*. Мада се ради о релативно малој узрасној разлици између ове две групе, умногоме је очекивана (ослањајући се на многобројна искуства родитеља и васпитача) и већа *дезинхибиција*. Подсећамо да су “дезинхибитори”, између осталог, у сталној потрази за приликама које ће умањити њихове инхибиције, нпр. “дивље” журке са жестокиим напијањима и могућностима сексуалног односа са потпуним странцима. Ипак, добијене резултате треба прихватити условно.

Ово истраживање је потврдило налазе претходних истраживања (Zuckerman, 1994) о повезаности *агресивности* и *потребе за тражењем стимулуса*. Корелација постоји и у појединачним димензијама ССС. Међутим, између ове две варијабле статистички значајна корелација постоји само код испитаника из једнородитељских породица. Код испитаника из потпуних породица, пак, корелација је нађена само на димензијама *дезинхибиција* и *досада*. Како разумети ове резултате? Подсетимо се да се у овом истраживању адолесценти из различитих типова породица не разликују у нивоу агресивности (која је, напомињемо, испод просека). Ипак, чини се да агресивнији адолесценти из једнородитељских породица користе шири спектар могућности у потрази за стимулусима него њихови вршњаци из потпуних породица. За разлозима свакако треба трагати у бројним специфичностима развоја деце и младих у непотпуним породицама.

Статистички значајна корелација код оба пола нађена је на димензијама *дезинхибиција* и *досада*, а код девојака и на *тражењу искуства*. Наглашавамо да су девојке у односу на младиће склоније да потребу за тражењем стимулуса остварују кроз тражење различитих искустава (Видановић и Анђелковић, 2009).

Закључак

Стално се подвлачи незаменљива, примарна улога породице у развоју детета. Несумњиво је да се у породичном окружењу развијају и механизми инхибиције непожељних облика понашања, па тако и агресивности. То има специфично значење када се разматра функционисање једнородитељске породице. И резултати овог истраживања потврђују да само присуство или одсуство оца не мора бити одговорно за испољавање агресивности и склоности ка тражењу стимулуса код младих.

Од релативне зрелости родитеља појединачно, али и као родитељског пара, зависиће успешност, могућност превазилажења кризних ситуација везаних за специфичну фазу развоја породице. Имајући све то у виду,

углавном је неоправдано разматрати једнородитељске породице као дефинисани ентитет, а при томе довољно не уважити јединственост функционисања било које породице, укључујући и ону без једног родитеља. Такав приступ је неопходан и у разумевању повезаности *агресивности* и *потребе за тражењем стимулуса*, посебно код адолесцената. При томе, треба подвући да у једнородитељским породицама када је родитељ најчешће препуштен сам себи, а деца скоро искључиво њему, фактор личности родитеља је у многим случајевима доминантан.

Напомена: Рад је настао у оквиру пројекта Усклађивање улога на послу и у породици (149062Д) који финансира Министарство науке Републике Србије

Литература

- Amato, P. (1998): More than money? Men's contributions to their children's lives, in Booth, A., and Crouter, A. (eds.), *Men in Families: When Do They Get Involved? What Difference Does It Make?*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 241–278.
- Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996): Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, 67, 1003-1014.
- Friedman, H., Tucker, J. Schwartz, J., Tomlinson-Keasey, C., Martin, L. Criqui, M. (2005): Психосоцијални и бихевиорални предиктори дуговечности: старење и смрт међу “Термитима”. *Психологија у свету*, X, 1-2, 23-38.
- Керестеш, Г. (2002). *Дјечје агресивно и просоцијално понашање у контексту рата*. Јастребарско: Наклада Слап.
- Meltzer, H. (2000). *Mental Health of Children and Adolescents in Great Britain*, London: The Stationery Office.
- Shaw, D. S. i Ingoldsby, E. M. (1999): Children of divorce. U R. T. Ammerman, M. Hersen, i C. G. Last (Ed) *Handbook of prescriptive treatments for children and adolescents*. Needham Heights, MA, Allyn i Bacon.
- Souvola, A. (2001). *The association between single-parent family background and physical morbidity, mortality and criminal behaviour in adulthood*. Oulu University Press, Oulu
- Васта, Р., Хаитх., Миллер, С.А. (2004): *Дјечја психологија*. Загреб: Наклада Слап.
- Видановић, С., Тодоровић, Ј., Хедрих, В. (2006): *Породица и посао – изазови родитељства*. Филозофски факултет, Ниш.
- Видановић, С., Анђелковић, В. (2009): Синдром младалачке бесмртности: склоност ка тражењу стимулуса и оригиналност. У: Зборник *Ризично сексуално понашање младих*, ур. Стефановић-Станојевић, Т., Центар за научна истраживања Српске академије наука и уметности и Универзитет у Нишу, 117-133.
- Zuckerman, M. (1994): *Behaviorale Expression and Biosocial Bases of Sensation Seeking*. Cambridge, Cambridge University Press.

Др Весна Жунић-Павловић,
Марина Ковачевић-Леповевић
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Мирослав Павловић
Завод за унапређивање образовања и васпитања
Београд

UDK-37.06 (37.061)
Изворни научни рад
НВ.LVIII 3.2009.
Примљен: 24. IV 2009.

ПРОЦЕНА СОЦИЈАЛНОГ ФУНКЦИОНИСАЊА УЧЕНИКА У ШКОЛСКОЈ СРЕДИНИ

Апстракт *Процена социјалног функционисања ученика подразумева сагледавање позитивног и негативног понашања, односно социјалне компетенције и антисоцијалног понашања. Први део рада посвећен је појмовном одређењу социјалне компетенције и социјалних вештина, као и улози ових конструката у развоју антисоцијалног понашања. У раду су приказани резултати истраживања социјалног функционисања ученика девет београдских школа (N=1398). Подаци о ученицима прикупљени су од учитеља и разредних старешина. У истраживању је коришћена Скала социјалног понашања у школи (School Social Behavior Scale – SSBS-2). Најважнији резултати истраживања су: 82% ученика има просечан или натпросечан ниво социјалног функционисања; дефицит социјалних вештина откривен је код 12% ученика; 12% ученика испољава антисоцијално понашање; код 6% ученика истовремено постоји дефицит социјалне компетенције и антисоцијално понашање; постоји статистички значајна умерена корелација између нивоа социјалне компетенције и нивоа антисоцијалног понашања (.04). У завршном делу рада приказани су резултати евалуација програма унапређивања социјалног функционисања и дате препоруке за побољшање ефективности програма који се примењују у образовно-васпитним установама.*

Кључне речи: *социјално функционисање, социјална компетенција, антисоцијално понашање*

ASSESSMENT OF STUDENTS' SOCIAL FUNCTIONING IN SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract *The evaluation of students' social functioning implies an analysis of positive and negative behaviours, i.e. the evaluation of social competence and antisocial behaviour. The first part of the article is dedicated to defining the concepts of social competence and social skills, and the role of these constructs in the development of antisocial behaviour. Presented are the results of a research on social functioning of the students of nine schools in Belgrade (N=1398). The data about the students were gathered from their teachers and class masters. We used the School Social Behaviour Scale - SSBS-2 for the analysis. The prominent results are the following: 82% of the students are on an average or above average level of social functioning; a deficit of social skills was found in 12% of the students; 12% of the students exhibit antisocial behaviour; in 6% of the students both the deficit of social competencies and antisocial behaviour was found; there is a statistically significant moderate correlation between the level of social competence and the level of antisocial behaviour (.04). The final part presents the results*

of the evaluation of the programmes for enhancing social functioning and offers some suggestions for improving the efficiency of the programmes which are used in our educational institutions.

Keywords: *social functioning, social competence, antisocial behaviour.*

ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

Резюме *Оценка социального функционирования учеников подразумевает формирование положительного и отрицательного поведения, социальной компетенции и асоциального поведения. Первая часть работы посвящена понятийному определению социальной компетенции и социальных умений и определению их роли в развитии асоциального поведения. В работе приводятся результаты исследования социального функционирования учеников 9 белградских школ (N=1398). Данные об учениках взяты от учителей и классных руководителей. В исследовании была использована шкала социального поведения в школе (School Social Behavior Scale - SSBS-2). Самые важные результаты исследования заключаются в следующем: 82% учеников овладевает средним или сверхсредним уровнем социального функционирования; дефицит социальных умений обнаружен у 12% учеников; 12% учеников проявляет асоциальное поведение; у 6% учеников обнаружены одновременно дефицит социальной компетенции и асоциальное поведение; существует статистически значимое соотношение между уровнем социальной компетенции и уровнем асоциального поведения (.04). В конце работы приводятся результаты эвальвации программы актуализации социального функционирования и рекомендации для повышения эффективности программ, применяемых в образовательно-воспитательных учреждениях.*

Ключевые слова: *социальное функционирование, социальная компетенция, асоциальное поведение.*

Избор термина социјално функционисање одражава жељу аутора да превазиђу недостатак већине досадашњих студија које су искључиво усмерене на проучавање негативног понашања. Социјално функционисање има довољну ширину да обухвати и позитивна понашања, односно социјалну компетенцију и негативна – антисоцијална понашања ученика. Оба конструкта имају важне импликације за постигнуће и прилагођеност ученика захтевима школе. Позитивна, просоцијална понашања су најчешће повезана са школским успехом, прихватањем од стране вршњака и добрим односима са наставницима. Супротно, антисоцијално понашање је најчешће праћено неуспехом у школи, као и лошим односима са вршњацима и одраслим особама.

Између социјалне компетенције и антисоцијалног понашања постоји извесна повезаност. Резултати истраживања и практично искуство откривају да деца и адолесценти с антисоцијалним понашањем најчешће имају

неадекватну социјалну компетенцију, односно дефицијентне социјалне вештине. Међутим, неке особе са антисоцијалним понашањем имају солидне или натпросечно развијене социјалне вештине. Веза између антисоцијалног понашања и социјалне компетенције је сложена и недовољно истражена, па се не може унапред тврдити да пораст једног неминовно доводи до опадања другог. Уједно, то је и основна слабост једностраних процена где се на основу резултата испитивања једног конструкта доносе закључци о другом. Засебна процена социјалне компетенције и антисоцијалног понашања даје потпунију и објективнију слику.

Током последњих двадесетак година учињен је велики напредак у установљавању процедура и инструмената за процену понашања ученика. Услед тога, школа постаје најважнији фактор раног откривања ученика са проблематичним понашањем. Када је реч о образовно-васпитним установама на нашим просторима, постоји потреба за унапређивањем процене понашања ученика, као и усклађивањем резултата процене с интервенцијама које школа примењује у сврху унапређивања социјалног и емоционалног развоја ученика. Просоцијално и антисоцијално понашање показују знатну стабилност током времена, па интервенције које школа предузима ради промоције просоцијалног и редуковања антисоцијалног понашања ученика могу имати дугорочне позитивне ефекте.

Социјална компетенција и социјалне вештине

Интересовање за проучавање социјалне компетенције и социјалних вештина континуирано расте од 70-их година до сада. Упркос томе, још увек не постоји адекватна концептуализација, нити дефиниција социјалне компетенције и социјалних вештина. Ипак, већина аутора прави јасну разлику између социјалне компетенције и социјалних вештина, односно сматра да су социјалне вештине део социјалне компетенције која представља далеко шири конструкт.

Велики број стручњака изједначава социјалну компетенцију са социјалним успехом, односно ефективним функционисањем у социјалном контексту. Међутим, постигнуту сагласност на апстрактном нивоу ремете емпиријска истраживања. Истраживачи су до данас понудили бројне операционалне дефиниције социјалне компетенције које се међусобно разликују у зависности од профила стручњака, циљева истраживања, начина мерења, практичних захтева и других фактора.

Настојање да се уведе ред и систематичност у ову област добија свој израз у радовима аутора који су анализирали различите приступе у дефинисању социјалне компетенције. Неки аутори разликују три приступа у дефинисању социјалне компетенције: 1) приступ оријентисан

ка резултатима – наглашене последице одређеног социјалног понашања у одређеним ситуацијама; 2) приступ оријентисан ка садржају – у фокусу су специфична понашања која су повезана са позитивним резултатима; 3) приступ оријентисан ка вештинама и заснован на интерперсоналним процесима који воде ка социјалном успеху (Greenspan, 1981, према Gresham, 1986). Према нешто разуђенијој класификацији, постојеће дефиниције социјалне компетенције могу се разврстати у четири групе: 1) дефиниције које социјалну компетенцију одређују као поседовање низа пожељних социјалних вештина; 2) дефиниције које социјалну компетенцију доводе у везу са социометријским статусом детета, односно са његовом популарношћу и прихваћеношћу од стране вршњака; 3) дефиниције које процењују социјалну компетенцију на основу квалитета односа које дете успоставља са другим особама, а који зависи од вештина оба партнера у интеракцији; 4) функционалне дефиниције које су усмерене на резултате социјалног понашања и процесе који воде ка тим резултатима (Rose-Krasnor, 1997).

И поред очигледних разлика, наведени приступи имају неке заједничке слабости. Прва замерка се односи на то да дефиниције не помињу социјалну вредност, односно социјалне ефекте одређених карактеристика, вештина и понашања појединца. Према неким ауторима, социјална компетенција базира на процени других да се особа понаша ефективно (Mertell, 2002). И док су социјалне вештине понашање које особа испољава да би успешно решила задатак, социјална компетенција базира се на процени да је особа адекватно решила задатак (McFall, 1982). Социјална компетенција мора да се посматра у односу на специфични задатак или ситуацију, а процена се врши на основу мишљења значајних особа из окружења, поређења с унапред утврђеним критеријумима или нормативном групом.

Једнодимензионалност је друга замерка која је заједничка свим наведеним приступима. У покушају да се овај недостатак превазиђе, у савременој литератури се појављују свеобухватне дефиниције социјалне компетенције у којима се наглашава мултидимензионалност овог конструкта. Типичан пример је интегративни трокомпонентни модел социјалне компетенције у којем су у јединственом хијерархијском оквиру обухваћени социјална прилагођеност, социјални учинак и социјалне вештине (Cavell, 1990). Социјална прилагођеност означава обим у којем особа остварује социјално детерминисане, развојно прикладне циљеве. Социјални учинак се односи на ниво у којем индивидуални одговори на релевантне социјалне ситуације задовољавају социјално прихваћене критеријуме. Социјалне вештине су специфичне способности које омогућавају појединцу да компетентно изврши социјални задатак.

Знатне разлике међу ауторима постоје и у појмовном одређењу социјалних вештина. Постојеће дефиниције социјалних вештина могу се сврстати у три опште категорије (Gresham, 1986). У првој су дефиниције које изједначавају социјалне вештине са популарношћу и прихваћеношћу детета од стране вршњака. Према овим дефиницијама, дете које је прихваћено и популарно у школи има адекватне социјалне вештине. Бихевиоралне дефиниције под социјалним вештинама подразумевају одговоре на одређене ситуације који омогућавају избегавање непожељних и остваривање пожељних резултата. Предност дефиниција овог типа је да прецизирају предуслове и последице одређених социјалних понашања, што олакшава процену и примену интервенција. Најобухватније су дефиниције које садрже елементе дефиниција прве и друге групе, али уводе и димензију социјалне прихваћености, односно валидности одређеног понашања. У овом случају, социјалне вештине представљају научена понашања испољена у датим ситуацијама која одређују карактер социјалних последица за дете – популарност и прихватање од стране вршњака, оцену социјалних вештина детета коју дају значајне особе и друго.

Захваљујући социјалним вештинама дете успешно извршава социјалне задатке. Основне фазе решавања социјалних проблема су: препознавање проблема, дефинисање проблема, генерисање алтернативних решења, доношење одлуке и верификовање изабраног решења. У складу с тим, социјалне вештине могу се груписати на следећи начин: 1) вештине енкодирања, односно перцепције и интерпретације стимулуса, 2) вештине доношења одлука или вештине тражења, тестирања и избора могућег решења; 3) вештине реализације одговора које се односе на планирање и праћење извршења (McFall, 1982).

Следећи корак је утврђивање појединачних социјалних вештина које чине социјалну компетенцију. Тако сачињена листа пожељних облика социјалног понашања служи као основа за процену и примену интервенција превенције и третмана. У зависности од изабраног критеријума, у литератури се могу наћи различите класификације социјалних вештина које се углавном односе на социјалну когницију (нпр. изражавање сопствених идеја, договарање и др.) и регулацију емоција (нпр. разумевање туђих осећања, изражавање сопствених осећања и др.). У једној од најчешће цитираних класификација, социјалне вештине су груписане на следећи начин: 1) кооперација која се односи на понашања као што су помагање другима, размена ствари са вршњацима и придржавање правила; 2) асертивност која подразумева понашања као што су тражење информација од других особа, упознавање и одговор на акције других особа; 3) одговорност, односно понашања која демонстрирају способност комуникације са одраслима и

поштовање личне својине; 4) емпатија као понашања којима се показује брига за осећања других; 5) самоконтрола која означава понашање у конфликтним ситуацијама у смислу адекватног реаговања на задиркивање вршњака или критику одраслих (Gresham, Elliott, 1990).

Процена социјалних вештина представља основу за планирање интервенција усмерених на редуковање и отклањање социјално-бихевиоралних проблема деце и адолесцената. У поступку процене подаци се могу прикупљати на различите начине: посматрањем, интервјуисањем, анкетањем, применом скала за процену понашања, пројективно-експресивним техникама и социометријским техникама (Merrell, 2001). Већина аутора даје предност скалама за процену понашања и директним опсервацијама у односу на остале поступке прикупљања података. У савременој пракси и истраживањима за процену социјалних вештина најчешће се користе скале за процену понашања. Примена оваквих скала има низ предности у односу на остале поступке прикупљања података, а посебно директне опсервације. Неке од предности примене скала за процену понашања су: економичност у смислу утрошка времена и обуке процењивача, покривеност дужег временског периода, идентификација понашања која се ретко испољавају, применљивост у ситуацијама када је извештавање о себи компромитовано (нпр. код деце) и друго.

Антисоцијално понашање

Термин антисоцијално понашање аутори најчешће користе да означе проблематична понашања којима се угрожавају права и имовина других људи, која су деструктивна и штетна по средину и која производе негативне социјалне последице. Реч је читавом спектру противдруштвених бихевиоралних манифестација: дрско понашање, лагање, крађа, различите врсте агресије и друго. Потрага за универзалном дефиницијом антисоцијалног понашања још увек траје. С обзиром на то да је недавно у овом часопису објављен рад посвећен појмовном одређењу поремећаја понашања, овом приликом пажња ће бити посвећена развоју антисоцијалног понашања.

Антисоцијално понашање се у многим случајевима појављује рано, а стабилне манифестације могу се запазити током млађег школског узраста. Резултати бројних истраживања потврђују да се на основу раног антисоцијалног понашања може предвидети антисоцијално понашање у адолесценцији и одраслом добу. Међутим, правци развоја антисоцијалног понашања још увек нису у потпуности разјашњени. За сада, може се са сигурношћу тврдити да антисоцијално понашање у одраслом добу подразумева испољавање антисоцијалног понашања у младости, али да већина младих са антисоцијалним понашањем не постају антисоцијалне

одрасле особе (Robins, 1978, према Moffitt, 1993). Према неким истраживањима, око половина деце са антисоцијалним понашањем постану делинквенти у адолесценцији, а најмање трећина малолетних делинквената постану одрасли преступници (Patterson, DeBaryshe, Ramsey, 1989).

Већина аутора сматра да посебно лошу прогнозу има развојни правац антисоцијалног понашања који започиње рано у детињству. Проучавање појаве антисоцијалног понашања на млађем узрасту захтева познавање основних законитости социјалног и емоционалног развоја деце. Неки облици негативног понашања деце, иако изазивају моралну осуду и негативне реакције одраслих, могу се сматрати нормативним развојним процесима. Између двадесет четвртог и тридесет шестог месеца живота долази до диференцијације емоција и емоционалне регулације. У том периоду фреквенција физичке агресије расте и достиже врхунац око друге године живота. Истраживања о агресивном понашању деце на предшколском узрасту показују да се висок ниво агресивног понашања задржава до шесте године, а затим постепено опада до адолесценције. На предшколском узрасту деца уче да контролишу употребу физичке агресије, односно да користе другачије начине да би добила оно што желе или да би решила конфликтне ситуације. Напредак у контроли физичке агресије повезује се са развојем говора и разумевањем како се користе одређени објекти. Тако, антисоцијални облици понашања који се често могу запазити на предшколском узрасту постепено нестају напредовањем детета од основне до средње школе. Међутим, у извесном броју случајева запажа се другачији тренд – одржавање антисоцијалног понашања.

Порекло постојаног антисоцијалног понашања треба тражити у интеракцији неуропсихолошке вулнерабилности детета и криминогеног окружења (Moffitt, 1993). Велики број студија указује на постојање повезаности између дефицита неуропсихолошких способности и антисоцијалног понашања. У том смислу, посебно се издвајају дефицити вербалних и егзекутивних функција. Анатоомске структуре и физиолошки процеси нервног система утичу на психолошке карактеристике, као што су: темперамент, развој понашања и когнитивне способности. Проблеми и дефицити који постоје код детета утичу на квалитет интеракција са родитељима и другим особама у окружењу. Док у негујућем окружењу ови проблеми могу бити кориговани, неповољно окружење доводи до њиховог појачавања. Резултати бројних истраживања откривају да породице деце са антисоцијалним понашањем карактерише крута и непостојана дисциплина, слаб надзор и недовољна укљученост родитеља у живот детета (Patterson и сар., 1989). Услед оваквих породичних интеракција, постојећи развојни проблеми прерастају у стабилно антисоцијално понашање и знатан дефицит

социјалних вештина. Уобичајене последице интеракција са социјалним окружењем су одбацивање од стране просоцијалних вршњака и школски неуспех. Постепено, антисоцијалне диспозиције се развијају и испуњавају све аспекте понашања адолесцента, смањујући могућност за промену. Развојни правац антисоцијалног понашања који започиње рано у детињству карактерише појава разноврсних – откривених и прикривених, форми антисоцијалног понашања (Loeber, 1990). Откривени или конфронтирајући облици антисоцијалног понашања представљају директно сукобљавање с окружењем и то су: свађе, напади, туче и слично. На другом крају су прикривени облици антисоцијалног понашања, као што су злоупотреба психоактивних супстанци, бежање из школе, крађе и слично.

Други развојни образац подразумева појаву антисоцијалног понашања у адолесценцији и означава се као правац развоја неагресивног антисоцијалног понашања, јер углавном долази до појаве прикривених облика антисоцијалног понашања (Loeber, 1985). Кључно обележје овог правца развоја је дисконтинуитет. Реч је о појави антисоцијалног понашања у адолесценцији коме не претходи проблематично понашање у детињству и где постоји мала шанса за одржање оваквог понашања у будућности. У овом случају, адолесценти могу да контролишу своје антисоцијално понашање и да га користе у инструменталне сврхе. Сматра се да је њихово антисоцијално понашање “социјална мимикрија” перзистентног антисоцијалног животног стила који је претходно описан (Moffitt, 1993). Мимикрија омогућава приступ вредним ресурсима, а то је у овом случају статус зрелости, односно моћ и привилегије које иду уз тај статус. Извориште оваквих тежњи адолесцената треба тражити у раскораку између биолошке и социјалне зрелости, односно продужавању социјалне и финансијске зависности од родитеља која настаје захваљујући модернизацији друштва. Антисоцијални животни стил за адолесценте има необичну привлачност. Адолесценти са рано насталим и постојаним антисоцијалним понашањем остављају утисак независности – располажу властитом имовином, имају сексуална искуства, слободни су од утицаја породице, постављају сопствена правила и доносе одлуке. И тако, првоописана група младих са постојаним антисоцијалним понашањем постаје модел који опонашају други адолесценти. Имитирањем антисоцијалног стила доказује се независност. Антисоцијално понашање које је започело на овај начин може да се настави захваљујући поткрепљујућем деловању неких његових негативних последица, као што су: нарушавање блискости и комуникације са родитељима, провоцирање реакције одраслих, налажење начина да се изгледа старије и изазивање судбине. Ипак, код већине адолесцената мотивација за антисоцијално понашање слаби током времена захваљујући промени перцепција о поменутих негативним

последикама. Додатно, ова група антисоцијалних младих није оптерећена неуропсихолошким дефицитима, па је имала прилике да раније научи просоцијалне обрасце понашања и социјалне вештине. Постепено редуковање антисоцијалног понашања започиње у касној адолесценцији и наставља се до касних 20-их година живота. Антисоцијално понашање у највећем броју случајева остаје пролазна епизода која се завршава уписом на факултет, запошљавањем, одласком у војску или уласком у брак.

У савременој литератури има много емпиријских радова о преваленцији антисоцијалног понашања, али постоји потреба за даљим проучавањима. Већина досадашњих истраживања рађена је на популацији адолесцената, а далеко мање на млађим узрасним групама. При томе, обично се није правила разлика између испитаника код којих се антисоцијално понашање појавило на различитом узрасту. Посебан значај има идентификовање најризичније групе код које антисоцијално понашање започиње на раном узрасту. Надаље, истраживања су превасходно усмерена на откривене форме антисоцијалног понашања, па пажњу треба усмерити на унапређивање процене прикривених форми. На основу података о преваленцији треба планирати интервенције превенције или третмана које треба да буду усмерене на постојеће проблеме у понашању, али и факторе који доприносе одржавању антисоцијалног понашања.

Циљеви истраживања

Основни циљ истраживања је утврђивање нивоа социјалног функционисања ученика основних и средњих школа. Реализација овако постављеног основног циља подразумевала је утврђивање нивоа социјалне компетенције и нивоа антисоцијалног понашања ученика.

Методологија

Истраживање је рађено током новембра и децембра 2008/2009. школске године у девет београдских школа – две средње школе и седам основних школа. Процена је рађена за ученике од другог до осмог разреда основне школе и ученике од првог до четвртог разреда средње школе, и то у свакој школи по једно одељење за сваки разред.

Подаци о ученицима су прикупљени од 51 учитеља и разредног старешине. Учители и разредне старешине су процењивали понашање свих ученика из свог одељења. Предуслов за процену био је да учитељ или разредни старешина добро познаје ученика, односно да је имао прилике да најмање три месеца посматра његово понашање. Процена је урађена

за укупно 1.433 ученика, али је због неправилно попуњених упитника у коначни узорак ушло 1.398 ученика.

У табели 1. приказана је дистрибуција ученика према школском узрасту (разредима) и полу.

Табела 1. Дистрибуција ученика према школском узрасту и полу

Разред	Пол				Укупно	
	Мушки		Женски			
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%
II основне	77	48,7	81	51,3	158	100,0
III основне	82	51,9	76	48,1	158	100,0
IV основне	91	52,0	84	48,0	175	100,0
V основне	78	49,1	81	50,9	159	100,0
VI основне	86	56,6	66	43,4	152	100,0
VII основне	90	52,9	80	47,1	170	100,0
VIII основне	83	53,2	73	46,8	156	100,0
I средње	67	72,0	26	28,0	93	100,0
II средње	8	32,0	17	68,0	25	100,0
III средње	53	74,6	18	25,4	71	100,0
IV средње	64	79,0	17	21,0	81	100,0
Укупно	779	55,7	619	44,3	1398	100,0

За прикупљање података коришћена је Скала социјалног понашања у школи (*School Social Behavior Scale 2*) (Merrell, 2002). Инструмент је нормиран за узраст од 5 до 18 година, с тим да су посебне норме дате за две узрасне групе – за ученике млађег школског узраста од предшколског до шестог разреда основне школе и за ученике старијег школског узраста од седмог разреда основне школе до четвртог разреда средње школе. Инструмент садржи 64 ајтема који су равномерно подељени у две скале од којих једна мери социјалну компетенцију, а друга антисоцијално понашање. Оцењивање се врши на петостепеној скали на којој се одговори рангирају од 1 до 5, где оцена 1 означава никад, а оцена 5 учестало.

Скала социјалне компетенције садржи ајтеме који описују позитивне социјалне вештине и понашања који карактеришу добро прилагођене ученике и састоји се од три подске: односи са вршњацима, самоусмеравање и школско понашање. Скала антисоцијалног понашања садржи три подске: које мере различите откривене и прикривене социјално-проблематичне облике понашања: подскала хостилно/иритирајуће понашање, подскала

антисоцијално/агресивно понашање и подскала пркосно/дисруптивно понашање.

Инструмент има добре метријске карактеристике: високу интерну конзистенцију (од 0,91 до 0,96 за обе скале), адекватну тест-ретест релијабилност (од 0,76 до 0,83 за скор социјалне компетенције и од 0,60 до 0,73 за скорове антисоцијалног понашања) и релијабилност међу различитим процењивачима (од 0,72 до 0,83 за скор социјалне компетенције и од 0,53 до 0,71 за скорове антисоцијалног понашања) (Merrell, 2002).

У обради података који су се односили на дистрибуцију и учесталост појединих обележја коришћене су методе дескриптивне статистике, фреквенције учесталости и проценти. Методом корелације, односно израчунавањем Пирсоновог коефицијента корелације, испитана је повезаност између социјалне компетенције и антисоцијалног понашања.

Резултати истраживања са дискусијом

На основу скорова добијених на скалама и подскалама социјалне компетенције и антисоцијалног понашања, утврђује се ниво социјалног функционисања ученика. Ниво социјалног функционисања представља релативно значење добијених скорова у односу на норме приложене уз инструмент.

Ниво социјалне компетенције ученика

За скорове на скали социјалне компетенције и њеним подскалама постоје четири нивоа: 1) високофункционалан ниво означава одличну социјалну компетенцију и односи се на скорове који су изнад скорова за 80% нормативне групе; 2) просечан ниво се односи на типичан ниво социјалне компетенције и обухвата скорове који се рангирају од 80% до 20% нормативне групе; 3) ризичан ниво обухвата скорове од 20% до 5% нормативне групе и указује на неадекватну социјалну компетенцију; 4) високоризичан ниво укључује скорове сличне онима који се појављују у око 5% нормативног узорка и означава знатан дефицит социјалне компетенције. По правилу, виши скорови на овој скали указују на виши ниво социјалне компетенције.

У табели 2. приказани су резултати процене социјалне компетенције ученика.

Према укупном скору на скали социјалне компетенције, највећи број ученика разврстан је у категорије просечан ниво (48,3%), што значи да они имају типичне и адекватне социјалне вештине за свој узраст. Нешто је мање учешће ученика у категорији високофункционалан ниво (39,9%),

који означава изузетно добру социјалну компетенцију и подразумева отвореност, социјалну прилагођеност и одличне односе са вршњацима, наставницима и другима. Ризичан ниво који је откривен код 7,6% ученика подразумева исподпросечно развијену социјалну компетенцију. Могуће је да код ових ученика постоји потреба за применом интервенција које су усмерене на унапређивање социјалне компетенције, па је препоручљиво урадити додатне процене.

Табела 2. Ниво социјалне компетенције ученика

Ниво социјалног функционисања	Односи са вршњацима		Само-усмеравање		Школско понашање		Социјална компетенција	
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%
Високофункционалан	574	41,1	533	38,1	515	36,8	558	39,9
Просечан	682	48,8	701	50,1	740	52,9	675	48,3
Ризичан	107	7,6	102	7,3	106	7,6	106	7,6
Високоризичан	35	2,5	62	4,4	37	2,7	59	4,2
Укупно	1398	100,0	1398	100,0	1398	100,0	1398	100,0

На крају, 4,2% ученика је разврстано у категорију високоризичан ниво што упућује на постојање знатног дефицита социјалне компетенције. На основу детаљнијих процена, треба утврдити да ли се ради о проблемима у учењу вештина или о проблемима у њиховој примени. У првом случају реч је о дефициту вештина који се односи на недостатке у учењу или стицању вештина, услед чега дете не познаје кораке који су важни за адекватну интеракцију. Овакав дефицит може се констатовати у случају да дете не зна како да примени одређену вештину у тест-ситуацији, а до тада није уочено да је некада ту вештину применило. Дефицит примене значи да дете има одређену вештину у свом репертоару, али не зна да је примени на адекватан начин. Кључни критеријум за утврђивање постојања овог дефицита је да дете може да примени одређену вештину у тест-ситуацији (нпр. играње улога), али ту вештину никада не примењује спонтано у свакодневним ситуацијама. Без обзира на врсту дефицита социјалне компетенције, овим ученицима је потребна нека врста тренинга социјалних и интерперсоналних вештина.

На основу скорова на подскалама социјалне компетенције, може се констатовати да су учитељи и разредне старешине најслабије оценили вештине самоусмеравања – 4,4% високоризични ниво и 7,3% ризични ниво. То су социјалне вештине које се односе на самоконтролу, кооперацију и прихватање школских правила и очекивања. Нешто су боље оцењене

школске вештине који се односе на способности укључивања и реализације школских задатака. Најбоље су оцењене социјалне вештине које су важне за успостављање добрих односа с вршњацима и прихватање од стране вршњака.

Следећи корак састојао се у анализи појединачних ајтема сваке подскеле и издвајању ајтема који су у највећем броју случајева оцењени најслабијим оценама (оцене 1 и 2). На подскали односи с вршњацима најслабије су оцењена два ајтема – “има добре вештине вође” и “има вештине и способности којима се вршњаци диве”. Најслабије оцењени ајтеми на подскали самоусмеравање су “остаје концентрисан-а у проблематичним ситуацијама” и “у односима са вршњацима попусти или пристаје на компромис”. У оквиру подскеле школско понашање ајтеми са најслабијим оценама су “завршава школски рад без упозорења” и “самостално завршава школске или друге задатке”. Може се констатовати да у планирању интервенција усмерених ка унапређивању социјалних вештина предност треба дати вештинама руковођења, вештинама решавања проблема, као и јачању самосталности и личне одговорности.

Ниво антисоцијалног понашања ученика

На основу скорова на скали и подскалама антисоцијалног понашања утврђује се један од три нивоа и то су: 1) просечан ниво који се среће код ученика који не испољавају или ретко испољавају проблематично понашање и обухвата скорове ниже од оних које је добило 80% нормативне групе; 2) ризичан ниво рефлектује скорове који се рангирају од 80% до 90% нормативне групе и указује на опасност од развоја образаца антисоцијалног понашања; 3) високоризичан ниво укључује скорове који су виши за 5% од фреквенција за нормативну групу, односно процентуалног ранга 95% и више и указује на значајне антисоцијалне проблеме. Генерално, виши скор на скали антисоцијалног понашања указује на већу присутност социјално-бихевиоралних проблема.

У табели 3 приказани су резултати процене антисоцијалног понашања ученика.

Судећи према скоровима на скали антисоцијалног понашања, 88,1% ученика је сврстано у категорију просечан ниво. То значи да извесни проблеми у понашању постоје код више од 10% ученика. У категорију ризичан ниво разврстано је 7,7% ученика. С обзиром на то да у овим случајевима може постојати потреба за превентивним интервенцијама, треба урадити додатну процену. Укупно 4,2% ученика класификовано је у категорију високоризичан ниво који указује на значајно присуство антисоцијалног понашања. Готово је извесно да ови ученици имају проблеме

у социјалном прилагођавању на школску средину, а могуће је да код неких од њих постоје развијени облици поремећаја понашања или делинквентно понашање. Ове ученике треба додатно испитати да би се утврдиле потребе за специјално дизајнираним едукативним програмима и интервенцијама којима би се редуковали постојећи проблеми и превенирали озбиљнији проблеми у будућности.

Табела 3. Ниво антисоцијалног понашања ученика

Ниво	Хостилно-иритирајуће		Антисоцијално-агресивно		Пркосно-дисруптивно		Антисоцијално понашање	
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%
Просечан	1233	88,2	1239	88,6	1219	87,2	1232	88,1
Ризичан	110	7,9	109	7,8	118	8,4	107	7,7
Високоризичан	55	3,9	50	3,6	61	4,4	59	4,2
Укупно	1398	100,0	1398	100,0	1398	100,0	1398	100,0

Испитивани облици антисоцијалног понашања су прилично уједначени. Ипак, може се констатовати нешто већа заступљеност пркосног или дисруптивног понашања, односно понашања којима се ометају школске активности и постављају неадекватни захтеви пред друге. На другом месту по учесталости су хостилни или иритирајући облици понашања, односно понашања која се сматрају узнемиравајућим, егоцентричним и непријатним, па могу произвести одбацивање од стране вршњака. Најмање су заступљена антисоцијална агресивна понашања, односно понашања којима се крше школска правила или се застрашују и повређују друге особе.

Анализом појединачних ајтема установљени су облици антисоцијалног понашања које учитељи и разредне старешине најчешће запажају код ученика (оцене 4 и 5). У погледу хостилно-иритирајућих понашања наставници најчешће запажају да ученици друге криве за своје проблеме и да се лако изнервирају. Међу ајтемима који мере антисоцијално-агресивно понашање највише слабих оцена забележено је код два ајтема – “псује или користи увредљиве речи” и “у школи упада у невоље”. Када је реч о пркосном-дисруптивном понашању, посебно се издвајају два ајтема и то су “потребна му-јој је стална пажња наставника” и “реагује импулсивно без размишљања”.

Ниво социјалног функционисања ученика

Ниво социјалног функционисања је утврђен на основу укупних скорова на скали социјалне компетенције и на скали антисоцијалног

понашања. Укрштањем четири нивоа социјалне компетенције и три нивоа антисоцијалног понашања, добијено је дванаест категорија за разврставање ученика (табела 4).

Табела 4. Ниво социјалног функционисања ученика

Ниво социјалне компетенције	Ниво антисоцијалног понашања					
	Просечан		Ризичан		Високоризичан	
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%
Високофункционалан	556	39,8	1	0,1	1	0,1
Просечан	590	42,2	75	5,4	10	0,7
Ризичан	58	4,1	19	1,4	29	2,1
Високоризичан	28	2,0	12	0,9	19	1,4

Према подацима који су приказани у табели 4, највећи број ученика разврстан је у категорије просечан ниво социјалне компетенције и просечан ниво антисоцијалног понашања (42,2%), односно високофункционалан ниво социјалне компетенције и просечан ниво антисоцијалног понашања (39,8%).

Заступљеност ученика у осталим категоријама је далеко мања. На другом месту по заступљености су категорије где је једна испитивана димензија на просечном, а друга на ризичном нивоу. Ученици с адекватним нивоом социјалне компетенције који повремено испољавају антисоцијално понашање, односно категорија просечан ниво социјалне компетенције и ризичан ниво антисоцијалног понашања заступљена је са 5,4%. Категорија ризичан ниво социјалне компетенције и просечан ниво антисоцијалног понашања означава ученике са слабије развијеном социјалном компетенцијом који не испољавају антисоцијалне облике понашања и заступљена је са 4,1%.

Према учесталости, на трећем месту се налазе категорије високо-ризичан ниво социјалне компетенције и просечан ниво антисоцијалног понашања (2%) и ризичан ниво социјалне компетенције и високоризичан ниво антисоцијалног понашања (2,1%). У првом случају ради се о ученицима с озбиљним дефицитом социјалних вештина који не испољавају антисоцијално понашање, а у другом случају о ученицима са извесним кашњењем у развоју социјалне компетенције који учестало испољавају антисоцијално понашање.

Још је мање учешће категорија где су обе димензије на ризичном, односно високоризичном нивоу (оба по 1,4%), а мање од 1% су заступљене следеће категорије: високоризичан ниво социјалне компетенције и

ризичан ниво антисоцијалног понашања (0,9%), просечан ниво социјалне компетенције и високоризичан ниво антисоцијалног понашања (0,7%). Само по један ученик има високофункционалан ниво социјалне компетенције и ризичан, односно високоризичан ниво антисоцијалног понашања.

Може се констатовати да 82% ученика има просечну или натпросечну социјалну компетенцију и не испољава или ретко испољава антисоцијално понашање. Укупна заступљеност ученика у најмање пожељним категоријама које означавају постојање мањег или већег дефицита социјалне компетенције уз повремено или често испољавање антисоцијалног понашања износи 5,6%.

Израчунавањем Пирсоновог коефицијента корелација, установљена је умерена негативна корелација између социјалне компетенције и антисоцијалног понашања ($r=0,454$; $p<0,001$). То значи да постоји веза између вишег нивоа социјалне компетенције и мање учесталости антисоцијалног понашања и обрнуто, између ниже социјалне компетенције и учесталијег антисоцијалног понашања. Међутим, иако постоји веза између социјалне компетенције и антисоцијалног понашања, она је умереног интензитета, односно ова два конструкта нису опозити. Самим тим, потпуно је оправдано да се приликом процене социјалног функционисања засебно испитају социјална компетенција и антисоцијално понашање.

Унапређивање социјалног функционисања

У савременој пракси примењују се различити програми и интервенције које имају за циљ унапређивање социјалног функционисања ученика. Основни правац деловања је унапређивање социјалних вештина и усвајање просоцијалних образаца понашања, чиме се посредно постиже редукција негативног понашања ученика. Захваљујући таквој оријентацији, програми и интервенције унапређивања социјалног функционисања могу бити примењени на све ученике, односно сви ученици могу имати користи од њих.

Према теоријској основи интервенције унапређивања социјалних вештина могу се разврстати на три основна приступа: оперантно условљавање (бихевиорални приступ), социјално учење и когнитивно-бихевиорални приступ (Elliot, Busse, 1991).

Интервенције оперантног условљавања усмерене су на испољено понашање, а промена понашања постиже се применом позитивних и негативних поткрепљења. Приликом учења и увежбавања социјалних вештина потребно је исказати резултате које је дете постигло у форми повратне информације о томе колико је испољено понашање добро и да ли треба нешто променити. Важан аспект повратне информације је награђивање позитивног понашања и напора које дете улаже да би променило понашање

или ускраћивање награде када испољи негативно понашање. Резултат је повећана фреквенција испољавања просоцијалних облика понашања и смањивање учесталости негативних понашања.

Приступ социјалног учења почива на претпоставци да се понашање најбоље учи моделовањем и диференцијалним поткрепљивањем. Путем моделовања уче се нови социјални одговори и њихова примена, али се може утицати и у правцу промене претходно научених одговора. Моделовање подразумева показивање начина на који треба извести одређени одговор тако што се дата вештина рашчлани на кључне кораке који се поступно увежбавају. Реакција околине на моделовано понашање има посебан значај, јер ће дете примењивати одговоре који су код других били награђени, а инхибирати одговоре који су праћени казнама.

Когнитивно-бихевиорални приступ наглашава интерну саморегулацију понашања и способности решавања проблема. Промене у размишљању о властитом понашању и способностима да се испољи прикладно понашање постижу се вербалним инструкцијама и унапређивањем вештина решавања социјалних проблема. Вербалним инструкцијама се детету објашњава како да изведе одређени одговор, указује на значај таквог понашања и последице другачијег реаговања у датој ситуацији. Након инструкирања следи вежбање одређеног одговора и повратна информација о испољеном понашању. За унапређивање вештина решавања социјалних проблема најчешће се користи серија вежби или игара кроз које деца поступно уче основне кораке реаговања на проблематичне социјалне ситуације и то су: препознавање социјалног проблема, разматрање алтернативних решења уместо импулсивног реаговања, предвиђање могућих последица алтернативних одговора, избор и примена најадекватнијег одговора у датој ситуацији.

Ефективност програма и интервенција умногоме зависи од квалитета претходне процене социјалног функционисања ученика, као и усклађивања интервенција са резултатима процене. Процена социјалног функционисања обухвата процену социјалне компетенције и антисоцијалног понашања. На основу резултата процене социјалне компетенције може се констатовати да ученик има добро развијене социјалне вештине, да постоји дефицит у учењу социјалних вештина или да постоји дефицит у примени социјалних вештина. Процењом антисоцијалног понашања утврђује се да ли су код ученика присутни бихевиорални проблеми или не. Укрштањем резултата процене социјалне компетенције и процене понашања ученика добија се класификациона схема са шест категорија за разврставање испитаника (Gresham, Elliott, 1990). Поред тога, за сваку класификациону категорију дата су упутства за практичаре у погледу интервенција које треба применити. У случају постојања дефицита учења социјалних вештина без присуства

проблематичног понашања, препоручује се примена интервенција социјалног учења и когнитивно-бихевиоралних интервенција. Када је дефицит учења праћен проблемима у понашању, треба применити одговарајуће интервенције сва три приступа. За превазилажење дефицита примене социјалних вештина, без обзира на присуство проблематичног понашања, биће довољне интервенције оперантног условљавања којима се редукује негативно понашање и, истовремено, учи позитивно социјално понашање. Код ученика који имају добро развијене социјалне вештине, али истовремено испољавају проблематично понашање треба применити интервенције којима се одржава и унапређује ниво социјалне компетенције, али и редукујуће интервенције умереног интензитета којима се смањује негативно понашање. Последњу категорију чине ученици са просечном или изнадпросечном социјалном компетенцијом који ретко испољавају или не испољавају социјално неприхватљиво понашање. Иако они нису кандидати за индивидуализоване програме, потребно је препознати и наградити њихово понашање одговарајућим интервенцијама оперантног условљавања.

Последњих двадесет година обележила је експанзија програма који су усмерени на унапређивање социјалне функционисања деце и адолесцената. Првобитно, програми су били намењени деци и адолесцентима са проблематичним понашањем и онима који су искусили социјалну изолацију и одбацивање од стране вршњака. Данас, постоји велики број програма који су посебно дизајнирани за специфичне групе корисника (нпр. за ученике са интелектуалном ометеношћу), али и програми који се универзално примењују на целокупну популацију ученика у сврху превенције поремећаја у социјалном развоју. Интересантно је да велика популарност програма и интервенција усмерених на унапређивање социјалног функционисања није заснована на одличним оценама њихове успешности.

У савременој литератури постоји велики број радова у којима се евалуирају програми унапређивања социјалног функционисања, а резултати ових истраживања су прилично несагласни. Генерално, програми унапређивања социјалног функционисања могу се оценити као умерено успешни, с тим да резултати знатно варирају у зависности од начина на који се мере остварени резултати, карактеристика програма, карактеристика корисника и других фактора.

Оцена ефективност програма зависи од конструкта који се мери приликом утврђивања резултата. Програми унапређивања социјалног функционисања су ефективнији у промовисању позитивног социјалног понашања, него у редуковању проблематичног понашања (Quinn, Kavalie, Mathur, Rutherford, Forness, 1999). Најбољи резултати остварени су у унапређивању социјално-когнитивних вештина (нпр. вештина решавања

проблема) и вештина социјалне интеракције. Позитивне промене у социјалном прилагођавању (нпр. популарност) су знатно мање, док програми немају утицаја на школски успех (Beelmann, Pflingsten, Lösel, 1994). Треба напоменути и то да су остварене промене краткорочне (најчешће до годину дана), а да су трајније промене забележене само код социјално-когнитивних вештина.

Резултати евалуација откривају да након примене програма не долази до генерализације остварених позитивних промена (Spense, 2003). То значи да су позитивне промене ограничене на унапређивање вештина на које је програм усмерен, али да не долази до унапређивања укупне социјалне компетенције или социјалног функционисања. Такође, научене вештине се спорадично примењују у природном окружењу.

Специфичне карактеристике циљне популације утичу на остварене резултате. Набољи резултати постижу се код деце и адолесцената “у ризику”, затим код деце и адолесцената са интернализираним и екстернализованим проблемима, а најслабији резултати забележени су код нормативне популације и особа с интелектуалном ометеношћу (Beelman и сар., 1994). Нису пронађене значајније разлике у ефективности програма у односу на пол корисника, али је забележено да су програми ефективнији код деце предшколског узраста и ученика старијих разреда основне школе (преко 12 година старости) него код ученика млађег школског узраста (McIntosh, Vaughn, Zaragoza, 1991).

Успешност програма умногоме зависи од врсте и трајања интервенција, као и усклађености са специфичностима корисника. На пример, услед ограничења у когнитивном развоју, млађа деца боље реагују на бихевиоралне у односу на когнитивно-бихевиоралне интервенције. Ипак, већина аутора се слаже да су мултимодални програми успешнији од унимодалних, једнодимензионалних програма. Мултимодалност програма подразумева примену различитих интервенција, али и усмереност на унапређивање већег броја различитих социјалних вештина (Spense, 2003). Објашњење за ефективност мултимодалних програма је већи потенцијал за генерализацију постигнутих промена. Применом бихевиоралних интервенција постижу се најбољи резултати у смањивању негативног и промовисању просоцијалног понашања, али су остварене промене краткорочне. Из тих разлога, бихевиоралне програме треба обогатити интервенцијама које ће омогућити генерализацију и одржавање усвојених образаца понашања (нпр. когнитивно-бихевиоралне интервенције). Иако неки аутори не налазе значајне разлике у ефективности у односу на трајање програма (Quinn и сар., 1999), у литератури преовладава став да су успешније дуготрајније и постојано примењене интервенције, односно програми који су планирани и реализовани једнако као и други наставни програми.

Закључак

Спроведено истраживање је усмерено на сагледавање специфичности социјалног функционисања ученика основних и средњих школа. Процена социјалног функционисања заснивала се на утврђивању нивоа социјалне компетенције и нивоа антисоцијалног понашања 1.398 ученика оба пола, школског узраста од другог разреда основне школе до четвртог разреда средње школе. У процену ученика укључен је 51 учитељ и разредни старешина. Основни резултати истраживања су:

- Код око 12% ученика идентификован је мањи или већи дефицит социјалне компетенције;
- Близу 12% ученика повремено или често испољава антисоцијалне облике понашања;
- Укупно 82% ученика има просечан или изнадпросечан ниво социјалног функционисања;
- Истовремено постојање дефицита социјалне компетенције и антисоцијалног понашања откривено је код око 6% ученика;
- Између социјалне компетенције и антисоцијалног понашања постоји статистички значајна корелација умереног интензитета (.40).

У другом делу рада дате су препоруке за програме и интервенције унапређивања социјалног функционисања у образовно-васпитним установама. Посебно је истакнута потреба за претходном проценом ученика и брижљивим усклађивањем програма и интервенција са резултатима процене. Поред тога, важно је да програми буду утемељени на јасним теоријским поставкама и резултатима истраживања, као и да се приликом планирања програма разјасни механизам путем којег ће се постићи позитивне промене. Општи закључак евалуације програма унапређивања социјалног функционисања деце и адолесцената је да су ови програми умерено успешни, али да постоје знатне разлике у ефективности појединачних програма. У складу с том констатацијом, размотрене су неке од основних карактеристика програма које могу утицати на квалитет остварених резултата.

Осредње оцене ефективности програма унапређивања социјалног функционисања не треба схватити као разлог за њихово укидање, већ као путоказ за модификацију и побољшање у будућности. Поседовање адекватних социјалних вештина је од суштинског значаја за квалитет социјалних интеракција, снажање у социјалним ситуацијама и социјално прилагођавање. Резултати овог и бројних других истраживања упућују на постојање повезаности између социјалне компетенције и антисоцијалног понашања, што указује на значајну улогу програма унапређивања социјалних вештина у превенцији антисоцијалног понашања.

Литература

- Beelmann, A., Pfingsten, U., Lösel, F. (1994). Effect of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, **23**(3), 260-271.
- Cavell, T. (1990). Social adjustment, social performance and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, **19**(2), 111-122.
- Elliot S. N., Busse, R. T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents. *School Psychology International*, **12**(1), 63-68.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, **15**(1), 3-15.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Loeber, R. (1985). Patterns and development of antisocial child behavior. *Annals of Child Development*, **2**, 77-116.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, **10**(1), 1-41.
- McFall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, **4**, 1-33.
- McInosh, R., Vaughn, S., Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, **24**(8), 451-458.
- Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Scales: User's guide*. Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices and new directions. *Exceptionality*, **9**(1-2), 3-18.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, **100**(4), 674-701.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, **44**(2), 329-335.
- Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford, R. B., Forness, S. R. (1999). A meta-analysis of social skill interventions for students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, **7**(1), 54-64.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, **6**(1), 111-135.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, **8**(2), 84-96.

Podaci o autorima:

Др Весна Жунић-Павловић, ванредни професор Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду. Област научног интересовања методски приступи у превенцији и третману поремећаја понашања.

E-mail: zuniceva@eunet.rs

Мирослав Павловић, педагог, саветник-координатор Завода за унапређивање образовања и васпитања. Област рада васпитни рад у образовно-васпитном систему.

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

Марина Ковачевић-Лепојевић, сарадник у настави Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду. Област научног интересовања превенција поремећаја понашања.

E-mail: marinakl@eunet.rs

ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

Др Мирјана Јапунца-Милисављевић
Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију
Београд

UDK-376.4
Изворни научни рад
НВ.LVIII 3.2009.
Примљен: 28. IV 2009.

УСВОЈЕНОСТ ЕЛЕМЕНТАРНИХ РАЧУНСКИХ ОПЕРАЦИЈА КОД ДЕЦЕ ОМЕТЕНЕ У ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ РАЗВОЈУ

Апстракт Циљеви овако конципираног истраживања односе се на утврђивање нивоа усвојености елементарних рачунских операција сабирања и одузимања код деце ометене у интелектуалном развоју, као и утврђивање корелације између просторне перцепције и елементарних рачунских операција. Сто двадесет четири испитаника с интелектуалном ометеношћу старости 8–16 година испитано је ЛАП тестом за процену школског постигнућа и *Beter-Craiginovit* тестом процене перцепције простора. Нашим истраживањем доказано је да су испитаници боље резултате постигли при процени рачунске операције сабирања у односу на одузимање. Корелативна анализа између елементарних рачунских операција и просторне перцепције испитаника указује на постојање високо статистички значајне повезаности. Добијени резултати указују на потребу промене наставних програма, као и на важност прилагођавања наставних садржаја децим индивидуалним способностима и могућностима у складу са развојем просторне перцепције.

Кључне речи: сабирање, одузимање, интелектуална ометеност, просторна перцепција.

ACQUISITION OF ELEMENTARY ARITHMETICAL OPERATIONS IN CHILDREN WITH IMPAIRED INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Abstract *The aim of our research was to determine the levels of acquisition of elementary arithmetical operations of addition and subtraction among children with impaired intellectual development and the correlation between spatial perception and elementary arithmetical operations. We examined 124 intellectually hampered subjects, aged 8-16, by the use of the LAP test for academic achievement assessment and the Better-Craige test for evaluating spatial perception. The research showed that the subjects obtained better results in estimating mathematical operations of addition than subtraction. Further, the correlative analysis between elementary arithmetical operations and spatial perception indicates the existence of statistically highly significant relatedness. The obtained results highlight the need for curricular changes and the importance of curricular contents adjustments to the students' individual abilities and capabilities dependent on the development of spatial perception.*

Keywords: addition, subtraction, mental retardation, spatial perception.

УСВОЕНИЕ ОСНОВНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Резюме *Цели данного исследования заключаются в определении уровня знаний основных математических действий сложения и вычисления у детей с нарушением интеллектуального развития, затем в определении корреляции между пространственным восприятием и основными математическими действиями. Исследование проведено на примере 124 испытуемых с нарушением интеллектуального развития, возраста 8-16 лет, с использованием ЛАП теста для оценки школьной успеваемости и теста Vester-Cragina для оценки восприятия пространства. Согласно полученным результатам, исследуемые ученики показали более хороший успех в оценке математического действия сложения, чем в оценке вычисления. Соотносительный анализ основных математических действий и пространственного восприятия испытуемых указывает на наличие статистически значимой взаимосвязи. Полученные результаты указывают на необходимость изменения программ обучения, а также на важность приспособления содержания обучения индивидуальным способностям и возможностям детей в соответствии с уровнем развития пространственного восприятия.*

Ключевые слова: сложение, вычисление, нарушение интеллектуального развития, пространственное восприятие.

Увод

Елементарно школско знање обухвата усвојеност основних рачунских операција сабирања и одузимања. Та знања представљају базу за усвајање свих математичких садржаја.

Процесу формирања појма природног броја претходи уочавање једнакобројности међу различитим скуповима. Усвајање аритметичких операција реализује се прво уочавањем адекватних ситуација које дају значење тим операцијама и бројевима уз истицање непроменљивости резултата. У почетном блоку обрађују се бројеви до пет и нула, као и релацијске везе међу упознатим бројевима. После обраде броја 5 почиње се са операцијама сабирања и одузимања, при чему деца упознају знаке + и -, као и знак једнакости (=). Бројеви до 10 представљају природну целину за декадни бројевни систем у оквиру кога деца формирају појмове бројева 6, 7, 8, 9 и 10. Такође, изучавају се још два својства: замена места сабирака (комутативни закон) и њихово здруживање (асоцијативни закон). Да би ови закони могли да се искажу у речима у оквиру блока до 10, деца усвајају појмове први сабирак, други сабирак и збир. У оквиру овог блока указује се на везу између сабирања и одузимања (Дејић, 2008). Појам разлике два природна броја дефинише се као супротност операцији сабирања и помоћу скупова (Мандак, 2004). Право математичко знање потиче из конструкције појмова, а не из размишљања о самим појмовима (Зељић, 2004).

Математички задаци сабирања и одузимања деле се у три групе: комбиновање, промена и упоређивање, а унутар сваке врсте постоје три подврсте. Истраживање које је за циљ имало процену квалитета способности овог математичко-логичког модела код деце I разреда доказује да су задаци упоређивања статистички значајно тежи од осталих задатака. Анализа дечјих грешака евидентира да је “број из задатка” – деца као тачно решење наводе неки од бројева задатих у задатку – најчешћа дечја грешка на задацима промене, док се у задацима упоређивања ова грешка јавља често и као “погрешна операција” (Влаховић-Штетић, Кишак, Визек-Видовић, 2000).

Математичке појмове потребне у свакодневном животу деца усвајају доста рано. Нека истраживања говоре да већ шестомесечна беба уочава једнакост или разлике међу скуповима. У трећој години живота дете почиње да учи бројање, а у предшколском периоду савладава бројање до 10, разликује главне и редне бројеве и научи да пише симболе за неке једноцифрене бројеве. Предшколски период карактерише усвајање сабирања и одузимања до 10, па чак постоји и донекле развијена идеја дељења. Занимљив је податак да деца на овом узрасту успешно решавају проблемске задатке који им у каснијем школовању представљају проблем (Влаховић-Штетић, 2001). Деца ометена у интелектуалном развоју имају слаб потенцијал математичких способности и математичког мишљења, што им онемогућава да усвоје математичке концепте. Такође, постоји и проблем разумевања упутства за рад, слабо разумевање математичког речника, тешкоће у усвајању појма месних вредности и односа међу бројевима (Јапунца-Милисављевић, 2007; Јапунца-Милисављевић, Маћешкић-Петровић, 2008).

Деца с интелектуалном ометеношћу основне рачунске операције сабирања и одузимања до 100 усвајају у трећем, а до 1000 у петом разреду. Сабирање се може најопштије дефинисати као комбиновање било које две количине или величине користећи знак *плус*. То је један од најједноставнијих нумеричких задатака и сабирање се обично односи на комбиновање бројева с циљем долажења до њихове заједничке количине. Код деце с интелектуалном ометеношћу (ИО) рачунање се мора схватити као одређивање датих скупова уочавањем и одређивањем односа, као и мисаоно приказивање овог сређивања и одређивања помоћу бројева (Ајдински, Миладиновић, 1986).

Програмски садржаји наставе математике за децу с ИО у свом иницијалном делу садрже циљеве који су везани за просторну оријентацију, будући да су та знања неопходна за овладавање рачунским операцијама и свим математичким појмовима. Дете мора да познаје све делове тела због тога што тешкоће у разумевању појма броја и рачунских операција

прати и проблем познавања нижих нивоа делова тела, нејасно познавање латерализованости покрета и нижи ниво познавања назива прстију. Пре реализације математичких садржаја, неопходно је кроз игровне активности и цртеже проверити оријентацију, латерализованост покрета, као и познавање делова тела. Будући да је доживљај простора основа развоја сазнајног процеса, психомоторике, мишљења, као и организовања свакодневнoг постојања, за ученике с лаком ИО усвајање елементарних рачунских операција знатно је условљено квалитетом развијености просторне перцепције.

Деца с лаком ИО показују тешкоће у просторној перцепцији будући да је опажање простора синтеза података добијених из различитих чулних извора. Сналажење у простору захтева дуго вежбање, а полази се од најближе дететове околине, децјег тела, екстремитета, као и разних положаја тела у односу на предмете у околини. Обрађивање наведених појмова и увођење ученика у схватање значења и односа појмова обавља се манипулацијом конкретним материјалима, затим се прелази на дидактички материјал.

Телесна шема представља менталну представу о топографским, просторним и функционалним карактеристикама сопственог тела, као и тела других особа. Формирање правилне слике тела зависи од интеграције соматосензорних, висцералних, вестибуларних и визуопросторних информација (Оцић, 1998). Познавање телесног простора чини подлогу за квалитетно усвајање елементарних рачунских операција код деце с лаком ИО.

Модел когнитивне репрезентације телесног простора обухвата четири нивоа. Први се односи на концептуално познавање делова тела, док други ниво подразумева познавање слике тела које подразумева различите визуоспацијалне информације о појединим сегментима тела и информације о телу у целини. Овај облик омогућава просторну оријентацију у оквиру телесног простора (десно–лево, горе–доле, напред–назад, и сл.). Трећи ниво обухвата актуелну слику тела, као и информације о положају тела и његовим деловима, и последњи ниво подразумева компоненту репрезентације тела која се стиче кроз моторне акције (Оцић, 1998).

Деца с лаком ИО имају тешкоће у просторној оријентацији у оквиру телесног простора. Стога се и поставља питање потпуне усвојености ових знања без којих је немогуће схватање рачунских операција. Имајући у виду наведене чињенице, наше истраживање је усмерено на расветљавање питања: Да ли може да се утврди разлика у постигнућу на задацима сабирања и одузимања код деце с ИО у односу на ниво развијености просторне перцепције?

У складу с формулисаним истраживачким проблемом, постављени су циљеви овог истраживачког пројекта:

1. Утврдити квалитет развијености доживљаја простора деце из узорка;
2. Утврдити могућности деце с лаком ИО у савладавању елементарних рачунских операција сабирања и одузимања;
3. Утврдити корелацију између елементарних рачунских операција и просторне перцепције.

Методологија истраживања

Узорак

Узорак је обухватио 124 ученика оба пола, количника интелигенције од 50 до 69, календарског узраста од 8 до 16 година, школског узраста од II до VIII разреда. Сви испитаници су без неуролошких, психијатријских, сензорних и комбинованих сметњи. Истраживање је обављено у свим основним школама за децу с лаком интелектуалном ометеношћу на територији Београда.

Табела – 1 Дистрибуција узорка према календарском узрасту

узраст	8-10 год.	10-12 год.	12-14 год.	14-16 год.	укупно
N	31	31	31	31	124
%	25	25	25	25	100

Узорак је према календарском узрасту подељен у четири изједначене групе, и из сваке је испитано по 25 ученика (25%).

У складу с теоријским концептом, примењени су следећи инструменти истраживања:

Инструмент за процену савладаности рачунских операција сабирања и одузимања

За процену школског знања коришћена је скала за дијагностику развоја деце са сметњама – *Learning Accomplishment Profile* - ЛАП, аутора Сенфорда и Зелмана (Санфорд, Зелман, 1981). У нашем истраживању коришћен је четврти подтест ове скале. Тестом је предвиђено квалитативно процењивање (+ или -), тестирање је вршено индивидуално (Sanford, Zelman, 1981).

Инструмент за процену перцепције телесног простора

За процену перцепције (доживљаја) простора коришћен је Beter-Craginov тест (Beter R.T. at all.). Тест се састоји од 20 налога којима се од

испитаника захтевају одређени моторни одговори, с циљем да се процени елементарна оријентација на нивоу телесног простора (горе–доле, испод–изнад, лево–десно и сл.) (Beter et al. 1998).

Прва група питања односи се на просторно одређивање правца горњим екстремитетима (задачи 1, 2, 5. и 6). Задацима 8, 9, 14, 15, 16, 17. и 18. процењује се моторно одређивање правца доњим екстремитетима. На крају, у финалним ајтемима 3, 4, 7, 10, 11, 12, 13, 19. и 20. испитује се моторно одређивање правца тела у целини. Тестом је предвиђено квалитативно оцењивање (+ или -). За успешно постигнуће на овом тесту потребно је најмање 15 тачно извршених налога (Beter et al. 1998).

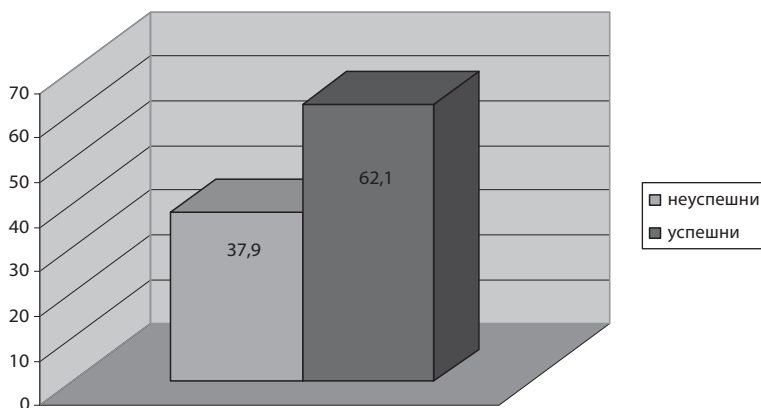
Статистички метод

Добијени резултати приказани су табеларно. Анализа прикупљених података рађена је различитим моделима параметријске и непараметријске статистике. Од прикупљених података формирана је датотека у програму СПСС у коме је и урађена обрада добијених података. Подаци су обрађени статистичким поступцима и методама: фреквенције, проценти, аритметичка средина, стандардна девијација, израчунавање мера варијабилитета, Хи квадрат тест и његова значајност.

Остали подаци потребни за наше истраживање који се односе на ниво интелектуалног функционисања (IQ) и календарски узраст испитаника добијени су стандардном анализом педагошке документације.

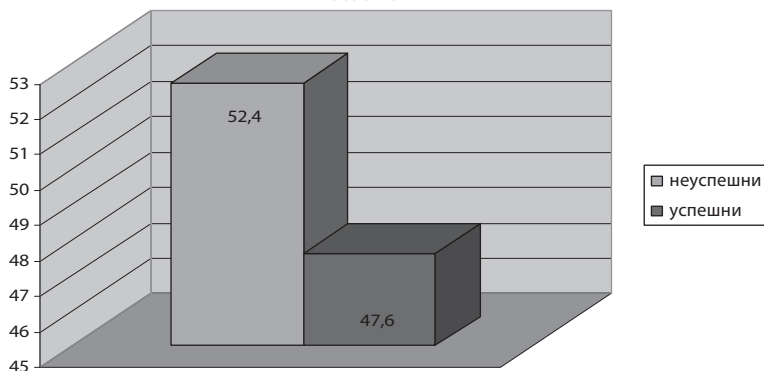
Резултати

Графикон 1. Резултати процене усвојености рачунске операције сабирања код деце с ИО



Из нашег узорка 62,1 одсто испитаника је овладало рачунском операцијом сабирања, док нешто мање од 40 одсто испитаника није успело да тачно реши елементарне задатке сабирања.

Графикон 3. Резултати процене усвојености рачунске операције одузимања код деце с ИО



Проценом овладаности рачунске операције одузимања код деце с ИО, наши резултати указују да је 52,4 одсто испитаника неуспешно, док је утврђен нешто мањи проценат (47,6%) испитаника који су успешни при процени рачунске операције одузимања.

Табела 2. Резултати испитивања просторне перцепције и сабирања код деце с лаком ИО

просторна перцепција \ сабирање	складан развој		несклад у развоју		укупно	
	број	%	број	%	број	%
успешни	57	46	16	12,9	73	58,9
неуспешни	8	6,5	43	34,7	51	41,1
укупно	65	52,4	59	47,6	124	100

$$\chi^2 = 46,8666; p = 0,000 \text{ за } df = 1$$

Утврђена је високо статистички значајна повезаност између савладаности рачунске операције сабирања и просторне перцепције испитане деце у корист испитаника са складним развојем доживљаја телесног простора.

Резултати корелативне анализе из табеле 3. указују на постојање статистички значајног односа између савладаности рачунске операције сабирања и просторне перцепције у корист испитаника са складним развојем испитане функције. Добијени резултати указују на чињеницу да је

доживљај простора изузетно важан за успешно разумевање и савладавање елементарних рачунских операција сабирања и одузимања код деце с лаком интелектуалном ометеношћу.

Табела 3. Резултати испитивања просторне перцепције и одузимања код деце с лаком ИО

просторна перцепција \ сабирање	складан развој		несклад у развоју		укупно	
	број	%	број	%	број	%
успешни	36	29	29	23,4	65	52,4
неуспешни	29	23,4	30	24,2	59	47,6
укупно	65	52,4	59	47,6	124	100

$$\chi^2 = 7,943; p = 0,005 \text{ za } df = 1$$

Завршна разматрања

Испитане рачунске операције у оквиру броја 100 деца с лаком ИО усвајају у трећем разреду и наша процена се кретала само до тог броја код испитаника тог и старијег школског узраста, док је код деце нижег едукативног нивоа процена обављена до броја 10. Наши резултати указују на изразито лоша постигнућа деце обухваћене узорком.

Више од половине испитаног узорка је неуспешно при решавању једноставних задатака одузимања. Само за нијансу боље резултате налазимо при процени елементарних задатака који обухватају сабирање.

Добијени резултати указују на директну повезаност доживљаја телесног простора и рачунских операција сабирања и одузимања. Добијени резултати показују да је ниво усвојености елементарних рачунских операција (сабирања и одузимања) у директној зависности од концептуалног познавања делова тела, просторне оријентације у оквиру телесног простора (десно–лево, горе–доле, напред–назад, и сл.), слике тела и информације о положају тела и његовим деловима. Поремећај топографске оријентације може се јавити услед сметњи у самој репрезентацији простора, али може настати и код оштећења памћења, пажње и опажања (Оцић, 1998; Павловић, 1999).

Резултатима сличних истраживања указано је, такође, на постојање директне повезаности просторне перцепције и нивоа усвојености рачунских операција. Тешкоће у усвајању многих математичких концепата и радњи темеље се на разумевању и познавању просторних односа (редослед

обављања рачунских радњи и смер рачунања, употреба знака “веће” и “мање”, мерење времена, као и рачунање с јединицама за време). Недоволна развијеност перцепције просторних односа ремети процес манипулисања нумеричким симболима, као и процес разумевања и памћења математичких симбола (Посокхова, 2001). Несклад у просторној оријентацији има за последицу дефицит секвенционирања који доводи до тешкоћа усвајања рачунских операција (Галић-Јушић, 2004).

Наши резултати показују да едукатор у процесу едукације мора да идентификује све дефиците извођења на задацима просторне перцепције како би се одредио одговарајући наставни програм који би био прилагођен индивидуалним потребама (Semrud-Clikeman, 2005; Gerber, 2005). Школовање вероватно није једина детерминанта рапидног прогреса, али је свакако најбитнија (Korkman et al., 2001).

Формирање просторних односа код деце с ИО треба да се реализује у оквиру наставних и ваннаставних активности применом вежби којима ће се омогућити квалитетна просторна перцепција. Вежбе морају имати облик различитих игара. Навешћемо списак вежби за које сматрамо да ће омогућити квалитетнију просторну перцепцију (Јапунџа-Милисављевић, 2008):

- Развој способности моторног одређивања правца горњим екстремитетима: испод, на врх, увис, доле;
- Развој способности моторног одређивања правца доњим екстремитетима: спор – брз ход, удесно и назад, улево и назад, напред, назад, наоколо;
- Развој способности моторног одређивања правца тела у целини: с леве стране, на стомак, на леђима, увис, склупчати се, издужити се, од себе, иза себе;
- Развој способности разликовања леве и десне стране тела;
- Развој способности моторног извршавања вербалних налога;
- Развој способности кретања у односу на постављене предмете: десно, лево, иза, испод и сл.

Практичне импликације овог истраживања огледају се у потреби успостављања квалитетнијег развоја просторне перцепције. На сваком наставном часу у складу са индивидуалним способностима и могућностима деце потребно је инсистирати на њеном развоју, тако што ће се од ученика очекивати извођење различитих просторно-моторних активности, почевши од најједноставнијих до сложених налога. Треба користити активне наставне методе и инсистирати да ученици међусобно постављају задатке.

Литература

- Ајдински, Љ., Миладиновић, В. (1986): *Методика рада са ментално ретардираном децом школског узраста*, Трећа свеска, Дефектолошки факултет, Београд.
- Beter, R.T., Cragin, E.W., Drury, F. (1998): *The mentally retarded child and his motor behavior*, Charles C Thomas, Publisher, Springfield, Illinois, U.S.A.
- Влаховић-Штетић, В., Кишак, М., Визек-Видовић, М. (2000): Успјешност рјешавања проблемских математичких задатака – провјера математичко-логичког модела, *Сувремена психологија*, Изворни зnanствени чланци, 3/1-2.
- Влаховић-Штетић, В. (2001): Математички проблемски задаци, *Билтен број 8.*, Хрватска удруга за дислексију и Едукацијско-рехабилитацијски факултет, Загреб.
- Gerber, M. (2005): Teachers Are Still the Test: Limitations of Response to Instruction Strategies for Identifying Children with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 38/6.
- Галић-Јушић, И. (2004): *Дјеца с тешкоћама у учењу: рад на спознајном развоју, вјештинама учења, емоцијама и мотивацији*, Остварење, Загреб.
- Дејић, М. (2008): Неки правци изучавања појма броја у почетној настави математике, *Педагошка стварност*, 54 (3-4)/ 268:277.
- Зељић, М. (2004): Значај провођења појмовне анализе у настави математике, *Педагогија*, 3/93:100.
- Јапунца-Милисављевић, М. (2008): *Методика наставе математике за децу ометену у интелектуалном развоју*, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд.
- Јапунца-Милисављевић, М. (2007): Облици испољавања когнитивних сметњи у образовном процесу деце с лаком менталном ретардацијом, *Докторска дисертација*, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд.
- Јапунца-Милисављевић, М., Маћешкић-Петровић, Д.: (2008): Усвојеност математичких садржаја код деце ометене у интелектуалном развоју, *Београдска дефектолошка школа 2*, ДДС и ФАСПЕР, 101:107.
- Korkman, M., Kemp, L. S., Kirk, U. (2001): Effects of Age on Neurocognitive Measures of Children Ages 5 to 12: A Cross-Sectional Study on 800 Children From the United States, *Developmental neuropsychology*, 20 (1)/331-354.
- Мандак, А. (2004): Изграђивање појмова збира и разлике два броја, *Настава и васпитање*, 53 (1)/ 62:71.
- Мијуца, Д. (2006): *Методика наставе математике*, скрипта, Математички факултет, Универзитет у Београду, Београд.
- Оцић, Г. (1998): *Клиничка неуропсихологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Посокхова И. (2001): Како специфичне тешкоће у читању и писању утјечу на овладавање математиком, *Билтен број 8.*, Хрватска удруга за дислексију и Едукацијско-рехабилитацијски факултет, Загреб.
- Павловић Д. (1999): *Дијагностички тестови у неуропсихологији*, Београд.
- Пастуовић Н. (1999): *Едукологија*, Знамен, Загреб.

Sanford R. A., Zelman G.J. (1981): *L.A.P. Learning Accomplishment Profile, Skale za dijagnostiku razvoja dece sa smetnjama*, Chapel Hill Training-Outreach Project Kasplar Press, Winston Salem North Carolina, USA.

Semrud-Clikeman M. (2005): Neuropsychological Aspects for Evaluating Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 38/212:221.

Подаци о аутору:

Мирјана Јарунџа-Милисављевић, доктор дефектолошких наука - олигофренологија

Специфично поље рада Методика наставе вештина за децу с лако м интелектуалном ометеношћу и Методика наставе математике за децу с лако м интелектуалном ометеношћу.

e-mail: jarundza@neobee.net

Др Бранка Јаблан

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Београд

Мр Ценана Раџо

Едукацијско-рехабилитацијски факултет

Тузла

UDK-376.32

Изворни научни рад

НВ.LVIII 3.2009.

Примљен: 26. IV 2008.

ПРОЦЕНА КВАЛИТЕТА И БРЗИНЕ ЦРТАЊА КОД СЛЕПЕ ДЕЦЕ

Апстракт *Пут до настанка цртежа слепе деце је прилично дуг, али развоју ове вештине потребно је посветити време. Слепа деца могу да овладају основама цртања и да тако повећају успешност у одређеним наставним областима које се ослањају и на цртање. Нарочито разредна настава математике обилује садржајима које није довољно вербално објаснити, већ и показати на рељефном цртежу и нацртати. То су нпр. следећи садржаји: линија и област (крива и права, отворена и затворена линија), дуж, уочавање и цртање правоугаоника, квадрата, троуглова, паралелне и нормалне праве, угао. Циљеви овог рада су: проценити квалитет и брзину цртања код слепих ученика и утврдити да ли постоје значајне разлике у цртању на воштаној табли и позитивној фолији. Квалитет и брзина цртања процењени су помоћу Лурија-Небраска неуропсихолошке батерије за децу (LNNB-C, Golden, 1987), ајтемима од 21 до 32. Резултати истраживања су показали да су квалитет и брзина цртања слепих ученика знатно бољи на позитивној фолији у односу на класично наставно средство – воштану таблу.*

Кључне речи: *слепа деца, процена, квалитет цртања, брзина цртања.*

QUALITY AND RATE OF DRAWING OF BLIND CHILDREN

Abstract *For a blind child the journey to a completed drawing is rather long, and much time should be dedicated to the development of the skill. Blind children are able to master the basics of drawing and so increase their successfulness in those curricular fields that rely, among other things, on drawing, too. Particularly the field of junior school mathematics abounds with the contents which are not suitable for mere oral explanations but require visual presentation. Such contents are, for example: line and field (curve, straight line, open and closed line), line segment, perceiving and drawing rectangles, squares, triangles, parallel and vertical lines, angles. The aims of the research were to evaluate the quality and speed of drawing of blind students and to determine whether there are significant differences between drawing on a wax board and drawing on a positive foil. The quality and rate of blind students' drawing were assessed by the use of the Luria-Nebraska neuropsychological battery for children (LNNB-C, Golden, 1987), items 21 to 32. The results of the research showed that the quality and the rate of drawing of blind students are much better when positive foils are used in comparison to traditionally used wax board.*

Keywords: *blind children, quality of drawing, rate of drawing.*

ПРОГНОЗ КАЧЕСТВА И БЫСТРОТЫ РИСОВАНИЯ У СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ

Резюме *Процесс рисования у слепого ребенка достаточно длителен и поэтому развитию данного умения необходимо посвятить определенное время. Слепые дети могут овладеть процессом рисования и таким способом улучшить успешность в учебных областях, опирающихся на рисование. В первую очередь классное обучение математике богато содержаниями, для понимания которых словесное объяснение недостаточно, так что необходимо показать рисунок и нарисовать. К таким содержаниям относятся линии (кривая и правая, открытая и закрытая), рисование прямоугольника, квадрата, треугольника, параллельной и нормальной правой, угла. Цель данной работы заключается в следующем: оценить качество и быстроту рисования слепых учеников; показать, существует ли значительная разница при рисовании на восковой таблице или положительной фольге. Качество и скорость рисования оценены с использованием невропсихологической батареи для детей Лурия-Небраско (LNNB-C, Golden, 1987), айтемами с 21 по 32. Результаты исследования показали, что качество и быстрота рисования слепых учеников значительно лучше на фольге, чем на классическом учебном средстве - восковой таблице.*

Ключевые слова: *слепые дети, прогноз, качество рисования, быстрота рисования.*

Увод

Цртање је ликовна дисциплина у којој је линија основно изражајно средство, а линијом се могу дефинисати облик, светлина, текстура, правац, простор, величина. У цртању учествује више перцептивних модалитета: визуелни, тактилни, кинестетички.

Према неуропсихолошким студијама, сматра се да су способности цртања и прецртавања сложени системи који укључују моторну способност, перцепцију, памћење, машту, мишљење, естетику. Базичне способности које одређују квалитет цртежа организоване су у два хијерархијски повезана система: систем перцептуалне обраде копије и графички продукциони систем. При цртању, дете мора да открије начин на који ће креирати тродимензионалност структуре објекта који црта, док је при прецртавању његова пажња углавном фокусирана на дводимензионалну структуру (Bretnner J. G. et all., према Глигоровић и сар. 2005). Као људска активност цртање претпоставља одређени ниво и однос психофизичких способности, па се цртање јавља око друге године, а развија упоредо са развојем одговарајућих способности варирајући и у индивидуалном погледу, у зависности од констелације појединих чинилаца. Тек када се постигне одређени ниво развијености чула, моторике и функције руке и када се оствари добар однос међу њима, можемо да говоримо о способности цртања. Ако неки реалан облик треба да се пренесе само линијама, настаће цртеж.

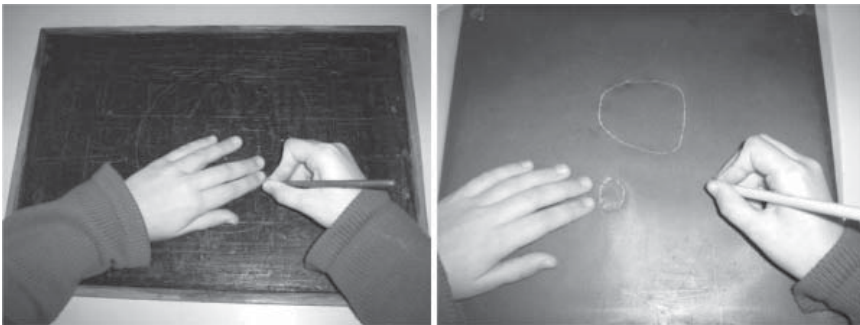
Вештина цртања одсликава перцептивно искуство и формирање појмова, репрезентује чињенице и одсликава машту, показује јасан развојни тренд и дозвољава безброј идиосинкратичких експресија (Нарис, према Субота, Н. 2003).

Цртањем као начином рада у настави могу се представити различити наставни садржаји: топографски, картографски и графички симболи, геометријске форме, просторни положаји и односи. Пре него што се приступи цртању, потребно је неко време посматрати оно што жели да се нацрта да би се училе битне карактеристике: димензије, висина, ширина, однос и положај предмета (Галовић, 2002).

Према Кенедију (Kenedy, 1997), цртежи су универзални, могу се приуштити и оком и додиром. Његова истраживања о цртању слепих су показала да слепи као и особе без оштећеног вида користе конвергентне линије како би изразили дубину, а продужене линије да би означили да је нешто у покрету. У школама за ученике с оштећењем вида кроз цртање се обрађују наставни садржаји у неколико наставних предмета.

Циљ наставе цртања је да слепа деца науче да правилно тактилно посматрају предмете, а затим да их нацртају користећи се тактилно-кинетичком перцепцијом. Да би ученици оштећеног вида могли да прикажу тродимензионални природни објекат у облику димензионалног цртежа у равни, потребно им је пре свега показати објекат и омогућити да га тактилно “прегледају”. Објекат ученици опипавају с обе руке, пожељно је да у фази почетног цртања буде што једноставнији, а током описивања објекта треба издвојити његове основне одлике.

Воштана табла Позитивна фолија



Дуги низ година слепа деца су цртала на класичном прибору који чине *воштана табла* и метална оловка. Воштану таблу чини плићи сандук преливен воском. Притиском оштре металне оловке на таблу слепа деца могу да стварају цртеж. Линија која при том настаје је удубљена. Основни

недостаци ове табле су: немогућност стварања трајних цртежа и спорост при исправљању грешака насталих у раду. Поред тога табла је неподобна за транспорт. Савремени прибор за цртање чине *лагана табла од плуте* покривена слојем гуме, специјалне пластичне фолије и оловке. Притиском оловке на пластичну фолију ствара се испупчена, рељефна линија. Предности овог прибора за цртање су: могућност стварања трајних цртежа, лак је за манипулисање и транспорт, једноставно се употребљава (Јаблан, 2007).

Без обзира да ли цртају на воштаној табли или позитивној фолији, деца увиђају како се рука покреће у складу с повлачењем црта или цртањем облика. “Сазнање да те цртеже могу видети властитим рукама може бити врло подстицајно за наставак посматрања свега онога што је тактилно доступно. Ове активности су и својеврсна припрема за развијање вештина преко потребних за интерпретацију тактилних презентација и апстрактних симбола” (Зовко, 1994). Током цртања треба обратити пажњу на: седење деце, њихов положај тела, нагиб главе и положај руку; положај прибора на столу - прибор треба да буде паралелан с ивицом стола, да би се сачувао правац линије на позитивној фолији; начин коришћења оловке (држати је слободно, под углом, не притискати превише).

Методска упутства у настави цртања слепе деце

Методски поступак у настави цртања може се представити следећим активностима:

- На почетку на радном простору испред себе деца ређају низове пластичних или дрвених штапића у редове и колоне
- Ређају низове штапића у редове и колоне са мањим и већим размаком
- Слажу фигуре од дрвених или пластичних штапића (мердевине, рам, јелку и друге фигуре које чине спојеви хоризонталних, вертикалних и косих линија)
- Од штапића праве геометријске фигуре: квадрат, правоугаоник, троугао
- Од штапића праве фигуре квадрата, правоугаоника, троугла постављене у разним положајима
- По узору са рељефног цртежа састављају различите шаре и прате низ (троугао–квадрат–правоугаоник...)
- Од штапића комбинују различите фигуре (састављени правоугаоник и троугао могу изгледати као једноставна кућа)

Након тога прелази се на рад са шаблонима. Шаблоне различитог облика (круг, квадрат, троугао, правоугаоник, ромб, звезда, полумесец) слепо дете тактилно анализира, а затим их комбинује и поставља у различите положаје.

У следећој фази шаблоне поставља на таблу за цртање прекривену позитивном фолијом, оловку приноси одређеном шаблону и вуче линије око шаблона. У почетку деца цртају простије елементе (користе један шаблон), а затим све сложеније, комбинујући више шаблона.

Након тога цртају у разним положајима лествице, рам, коверат, свеску, јелку и друге предмете који се састоје из спојева хоризонталних, вертикалних и косих линија, а које су у почетној фази ређали од пластичних или дрвених штапића. У овој фази цртања постепено треба истицати и основне оријентире: *вертикалну и хоризонталну линију*. Користећи се системом основних и помоћних оријентира, слепа деца постепено обележавају на цртежу основне полазне тачке и према њима постепено раде детаље предмета на цртежу. Крећући се од тачке пресека по два координатама – вертикали и хоризонтали, могу се наћи пројектована места свих основних тачака цртежа у равни.

У следећој фази деца цртају геометријске фигуре у разним положајима, док најсложенији део програма представља прелазак с цртања равних, условно дводимензионалних, на цртање тродимензионалних предмета. Ученици тактилно анализирају објекат. Наставник даје детаљна обавештења о објекту, издваја карактеристичне делове и анализира њихов однос. Затим у глини или пластелину израђују тај предмет, јер израда предмета у глини помаже ученицима да створе очигледну и правилну представу о предмету. Да бисмо помогли ученицима да издвоје основне елементе, можемо користити рељефне слике са линијским контурама објекта који цртају.

Циљеви овог рада су:

1. Проценити квалитет и брзину цртања слепих ученика
2. Утврдити да ли постоје статистички значајне разлике у цртању на воштаној табли и позитивној фолији

Формирање и опис узорка

Узорком је обухваћено 47 слепих ученика, узраста од седам до 14 година из Школе за ученике оштећеног вида “Вељко Рамадановић”, из Земуна.

Методе и инструменти прикупљања података

Квалитет и брзина цртања процењени су помоћу скале за процену моторних функција, ајтемима од 21 до 32 из Лурија-Небраска неуропсихолошке батерије за децу (LNNB-C, Golden, 1987).

Прва група ајтема се односи на процену квалитета цртања, а груписани су на следећи начин:

задатак 1. (ајтем 21) – квалитет цртања круга; задатак 2. (ајтем 23) – квалитет цртања квадрата; задатак 3. (ајтем 25) квалитет цртања троугла; задатак 4. (ајтем 27) – квалитет прецртавања круга; задатак 5. (ајтем 29) – квалитет прецртавања квадрата и задатак 6. (ајтем 31) квалитет прецртавања троугла.

Друга група ајтема се односи на процену брзине цртања:

задатак 1. (ајтем 22) – брзина цртања круга; задатак 2. (ајтем 24) брзина цртања квадрата; задатак 3. (ајтем 26) – брзина цртања троугла; задатак 4. (ајтем 28) – брзина прецртавања круга; задатак 5. (ајтем 30) брзина прецртавања квадрата и задатак 6. (ајтем 32) брзина прецртавања троугла. За задатке прецртавања као модели су урађене рељефне слике круга, квадрата и троугла.

Према упутствима за употребу Батерије LNNB-C, предвиђено је да се сваки од одговора на појединим задацима бодује на следећи начин: оцена 0 означава нормално развијену функцију; оцена 1 означава гранично развијену функцију; оцена 2 означава неразвијену функцију.

У оквиру статистичке обраде података коришћене су следеће статистичке мере и методе: фреквенцијска и процентуална учесталост, мере централне тенденције и методе за утврђивање значајности разлика између аритметичких средина (Т-тест).

Резултати истраживања

Након примене теста израчуната су просечна постигнућа (аритметичке средине и стандардне девијације) за шест задатака којима је процењен квалитет цртања слепих ученика и направљена ранг-листа најбоље урађених цртежа.

Најбољи квалитет цртежа на воштаној табли изражен је најмањом аритметичком средином – задатак 4. (прецртавање круга), а најслабији квалитет цртежа изражен је највећом просечним вредношћу – задатак 2. (цртање квадрата).

Табела 1. Процена квалитета цртања слепих ученика на воштаној табли

Задаци	Ранг	АС	СД
Задатак 4.	I	1.00	0.91
Задатак 1.	II	1.04	0.88
Задатак 3.	III	1.34	0.81
Задатак 6.	IV	1.45	0.77
Задатак 5.	V	1.57	0.64
Задатак 2.	VI	1.62	0.62

Табела 2. Процена квалитета цртања слепих ученика на позитивној фолији

Задаци	Ранг	АС	СД
Задатак 4.	I	0.79	0.83
Задатак 1.	II	0.96	0.88
Задатак 5.	III	1.34	0.67
Задатак 2.	IV	1.40	0.68
Задатак 3.	V	1.47	0.78
Задатак 6.	VI	1.60	0.58

Најбољи квалитет цртежа остварен је на 4. задатку, а најслабији квалитет цртежа добијен је за 6. задатак.

Затим смо извршили поређење резултата из табела 1. и 2. Добијена је средња повезаност између рангова +0.54. Задаци који су боље урађени на воштаној табли боље су урађени и на позитивној фолији, односно задаци који су лоше урађени на воштаној табли лоше су урађени и на позитивној фолији.

Табела 3. Процена брзине цртања слепих ученика на воштаној табли

Задаци	Ранг	АС	СД
Задатак 4.	I	1.21	0.91
Задатак 1.	II	1.30	0.81
Задатак 5.	III	1.36	0.82
Задатак 2.	IV	1.51	0.69
Задатак 3.	V	1.57	0.74
Задатак 6.	VI	1.60	0.65

Најбрже урађен цртеж изражен је најмањом аритметичком средином (задатак 4. – прецртавање круга), а најспорије урађен цртеж је прецртавање троугла – задатак 6.

Табела 4. Процена брзине цртања слепих ученика на позитивној фолији

Задаци	Ранг	АС	СД
Задатак 1.	I	0.81	0.77
Задатак 4.	II	0.81	0.88
Задатак 5.	III	1.09	0.88
Задатак 2.	IV	1.17	0.89
Задатак 6.	V	1.23	0.84
Задатак 3.	VI	1.26	0.82

Најбрже урађени цртежи на позитивној фолији су цртање и прецртавање круга, а најспорије урађен цртеж је цртање троугла.

Након тога смо извршили поређење резултата из табела 3. и 4. Добијена је позитивна веома висока повезаност између рангова +0.91. Затим смо резултате који се односе на квалитет цртања груписали у две категорије: прву чине задаци 1, 2. и 3, а другу 4, 5. и 6. Израчуната су просечна постигнућа и примењен поступак за утврђивање значајности разлика између аритметичких средина за зависне узорке. Просечно постигнуће на задацима 1, 2. и 3. при цртању на воштаној табли износи 4.00, а просечно постигнуће цртања на позитивној фолији износи 3.83. разлика од 0.17 није статистички значајна. Просечно постигнуће испитаника на задацима 4, 5. и 6. при цртању на воштаној табли износи 4.02, а просечно постигнуће при цртању на позитивној фолији 3.72. Разлика од 0.30 није статистички значајна, и можемо закључити да је квалитет цртања слепих ученика на воштаној табли и позитивној фолији приближно исти.

Резултате који се односе на брзину цртања слепих ученика такође смо груписали у две групе: прву групу чинили су задаци 1, 2. и 3, а другу групу задаци 4, 5. и 6. Просечно постигнуће на задацима 1, 2. и 3. при цртању на воштаној табли износи 4.38, а просечно постигнуће при цртању на фолији износи 3.23. Разлика од 1.15 у просеку статистички је значајна на нивоу 0.01 и можемо закључити да слепи ученици цртају знатно спорије на воштаној табли него на позитивној фолији прву групу задатих цртежа. Просечно постигнуће испитаника на задацима 4, 5. и 6. при цртању на воштаној табли износи 4.17, а на позитивној фолији 3.13. Разлика од 1.04 у просеку статистички је значајна на нивоу 0.01 и можемо констатовати да цртање

испитане деце на воштаној табли знатно дуже траје него на позитивној фолији за задатке 4, 5. и 6.

Табела 5. Упоредна анализа квалитета цртања слепих ученика на воштаној табли и позитивној фолији

Задаци	Воштана табла		Позитивна фолија		t-тест
	АС	СД	АС	СД	
1, 2, 3.	4.00	1.98	3.83	1.98	t=0.67 није значајно
4, 5, 6.	4.02	1.95	3.72	1.84	t=1.68 није значајан

Табела 6. Упоредна анализа брзине цртања слепих ученика на воштаној табли и позитивној фолији

Задаци	Воштана табла		Позитивна фолија		t-тест
	АС	СД	АС	СД	
1, 2, 3.	4.38	2.03	3.23	2.20	t=4.92 није значајно
4, 5, 6.	4.17	2.11	3.13	2.30	t=3.79 није значајно

Ради одређивања које од наставних средстава више одговара слепој деци, сабрали смо резултате о квалитету цртања и брзини цртања са свих шест задатака, што представља укупно постигнуће на тесту цртања (распон скале од 0 до 24 поена). Применом поступка за утврђивање значајности разлика између аритметичких средина за зависне узорке добијени су резултати приказани у табели 7.

Табела 7. Упоредна анализа квалитета и брзине цртања слепих ученика на воштаној табли и позитивној фолији.

	АС	СД	Σ
Воштана табла	16.57	5.84	47
Позитивна фолија	13.92	6.82	47
t-тест значајност t=4.86 (ниво 0.01)			

Просечно постигнуће слепих ученика при цртању на воштаној табли износи 16.57, а при цртању на позитивној фолији 13.92. Разлика од 2.65 у просеку статистички је значајна на нивоу 0.01. Можемо закључити да су квалитет и брзина цртања слепих ученика знатно бољи на позитивној фолији.

Дискусија

Код испитаника нашег узорка нисмо уочили значајније тешкоће при цртању и прецртавању круга, квадрата и троугла. Слепи ученици су цртали на вербални налог и према моделу датом на рељефном цртежу. Запазили смо да мали број ученика при цртању користи основне оријентире, односно вертикалну и хоризонталну линију које деле површину радне површине за цртање на четири симетрична дела. У односу на те оријентире изводе се мерења, одређује се величина нацртаног предмета и његов положај. Према оријентирима одређује се положај појединих тачака и наносе помоћне линије које се јављају као допунски оријентир.

Уочили смо да се ученици не сналазе у одређивању величине задатог цртежа и да су слепи ученици склонији микрографији при цртању квадрата, а да често греше при одређивању пропорције и правца простирања предмета у равни, нарочито код цртања и прецртавања квадрата на воштаној табли. Нема тремора, који би довео до деформације цртежа, али је уочено преклапање линија које прелази 6 мм, нарочито при прецртавању троугла на фолији. При цртању круга уочено је да круг најчешће није био затворен у величини од 2–6 мм. Најчешће грешке су: одржавање правца линије, преклапање линије, микрографија и заобљавање углова, што указује на проблеме моторичке извршивости (Јаблан, 2002).

Упоредна анализа квалитета и брзине цртања на воштаној табли и позитивној фолији (приказана у табели 7) показала је да су и квалитет и брзина цртања слепе деце знатно бољи на позитивној фолији

Закључак.

Пут ка стварању цртежа слепе деце је прилично дуг и око седме године је могуће кренути у процес његовог стварања. Слепе ученике треба поступно упознавати с наставним средствима за цртање и методама цртања. Такође, наглашавамо важност вежбања која се односе на: тактилно посматрање предмета, издвајање на предметима главних и споредних елемената, уочавање пропорционалних односа, тактилно посматрање рељефних цртежа, анализу односа фигура–позадина, цртање хоризонталних, вертикалних и косих линија, развијање способности оцењивања сопственог цртежа.

Литература

- Галовић, В., Гостовић, Б. (2002): *Ликовна култура*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Глигоровић, М., Глумбић, Н., Маџешић-Петровић, Д., Каљача, С. и сар. У Голубовић, С: *Сметње у развоју код деце млађег школског узраста*, (446–447), Београд: Дефектолошки факултет.
- Golden, J., Charles: *Luria-Nebraska Neuropsychological batteru; Children's Revision, Manual*, WPS, Los Angeles, 1987.
- Јаблан Б. (2001): Тактилне и кинестетичке функције у процесу опажања простора следе деце, Докторска дисертација, Дефектолошки факултет, Универзитет у Београду.
- Јаблан Б. (2007): *Моторне и тактилне функције код следе деце*, Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, БИГ штампа.
- Kennedy, J. M. (1997): How the Blind Draw, *Scientific American*, January, 76–81.
- Субота, Н. (2003): *Дечји цртеж – говорно-језички развој и когнитивно функционисање*, Београд: Задужбина Андрејевић.
- Зовко, Г. (1994): *Перипатологија 1, Прилог проучавању рехабилитације инвалида с посебним освртом на оријентацију и кретање сlijепих*, Загреб: Школске новине.

Подаци о ауторима:

Др Бранка Јаблан, доцента за предмете: Програми и методе васпитног рада са слепом децом, Методика наставе Брајевог писма, Инклузивна едукација деце са оштећењем вида.
jablanb@vektor.net

Мр Џенана Раџо, сарадник у звању асистента за предмете: Третман дјеце оштећена вида, Подручје: Едукација и рехабилитација
blizanac78@yahoo.com

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

Мр Александра Анђелковић
ОШ “Радован Ковачевић – Максим”
Лебане

UDK-371.51(37.064)
Изворни научни рад
НВ.LVIII 3.2009.
Примљен: 17. XII 2008.

УЗРОЦИ И ОБЛИЦИ ИСПОЉАВАЊА КОНФЛИКТНИХ СИТУАЦИЈА ИЗМЕЂУ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА

Апстракт *У раду су приказани резултати истраживања узрока и облика испољавања конфликтних ситуација између наставника и ученика. Дошли смо до закључка да се конфликтне ситуације на релацији наставник–ученик најчешће не прихватају исправно, нерадо се признају, а наставници обухваћени нашим узорком често их решавају прекидом. Показало се да конфликтне ситуације прерастају чак и у недозвољене и неприхватљиве процесе за васпитно-образовни рад кроз начине које испитани наставници користе за разрешења. Резултати су поред основног циља да откријемо изворе и облике испољавања конфликтних ситуација указали на одређен број неочекиваних ситуација у свакодневном школском раду, као и на недостатак, нераумевање и непознавање могућности социјалних вештина како код ученика, тако и код наставника.*

Кључне речи: *конфликтна ситуација, облици испољавања конфликта, однос наставника и ученика*

CAUSES OF EMERGENCE AND FORMS OF TEACHER-STUDENT CONFLICT SITUATION DEMONSTRATION

Abstract *The paper presents the results of a research of the causes and forms of the conflict situations between the teacher and students. We came to the conclusion that teacher-student conflict situations most frequently are not accepted adequately nor readily admitted, and that the teachers, comprised in our sample, usually resolve them by ending the discussion. It turned out that sometimes conflict situations grow into processes which are unacceptable and impermissible in educational work because of the modes some teachers choose to resolve them. In addition to the central aim of finding out the origins and the forms of conflicts, the research revealed a number of unexpected situations in everyday school life, as well as the lack of understanding and knowledge of the possibilities of social skills both among the students and the teachers.*

Keywords: *conflict situation, forms of conflict demonstration, teacher-student relationship.*

ПРИЧИНЫ И ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И УЧЕНИКОМ

Резюме *В работе приводятся результаты исследования причин и форм проявления конфликтных ситуаций между преподавателями и учениками. Мы пришли к выводу что конфликтные ситуации между преподавателями и учениками чаще всего воспринимаются ошибочно,*

часто отрицаются, а некоторые из исследуемых преподавателей разрешает их часто перерывом. Конфликтные ситуации иногда переходят в недопустимые и непозволенные для воспитательно-образовательной работы процессы, потому что преподаватели применяют неадекватные способы разрешения конфликтов. В исследовании указывается на истоки и формы проявления конфликтных ситуаций, приводятся некоторые неожиданные ситуации в ежедневной школьной работе, непонимание и незнание возможностей социальных отношений и со стороны ученика и со стороны преподавателя.

Ключевые слова: конфликтная ситуация, формы проявления конфликтов, отношение преподавателей и учеников.

Увод

Тему смо изабрали не само због актуелности конфликта у свим друштвеним сферама, а самим тим и у школској средини, већ и због уверења да су неспоразуми наставника и ученика одвајкада постојали у школској свакодневици и да ће тако бити и у будућности. Правилно одређени извори конфликтне ситуације наставник–ученик, јасно уочени облици испољавања и адекватно решен конфликт дају низ предности у свакодневном васпитно-образовном раду. Говорећи о процесу медијације Кристофер Мор (Moore, 1982) сматра да је веома тешко открити изворе конфликта и зато је овај процес компликован: Конфликти се не налазе у финим пакетима с етикетама које означавају њихове узроке и саставне делове тако да стране у спору и медијатор одмах знају како да на њих креативно одговоре. Узроци су често замагљени динамиком интеракције. Највећи број конфликта има мноштво узрока; обично је то комбинација проблема у односима између сукобљених страна, што и доводи до спора.

Не постоји особа која може рећи да никада није учествовала у конфликту или макар била саучесник конфликтне ситуације. И управо због те чињенице конфликти су свеопшти феномен, увек на свој начин јединствен и особен, из разлога што су им извори различити, облици испољавања бројни, а тренутни утисак и понашање им дају коначну форму. Таква ситуација је и са школским конфликтима између наставника и ученика, јер се они у зависности од многобројних фактора, како у самој школи, али и изван ње, обликују на различите начине.

Конфликти се у свакодневним школским ситуацијама обично схватају као позив на сукоб, јер се у нашим школама отворено исказивање ученичког мишљења, нарочито оног које је супротно наставниковом, не тражи и не очекује од ученика, нарочито од оних ученика који припадају групи “проблем деце” у школи.

Изучавање узрока, тока, и исхода конфликта у ствари је настојање да се открију суштина и могућности за њихово разумевање. Између осталог у раду ћемо покушати да утврдимо шта је то што конфликте чини позитивним, а шта их одређује као негативне. Наше истраживање је само један мањи део целине, које ће се приклонити оним истраживањима која покушавају да разбију стереотип о конфликту као појави која носи искључиво деструктивне снаге, што наравно не значи да они у свакој ситуацији морају бити позитивно прихваћени.

Изучавање, одређење и разврставање конфликтних ситуација у учионици отежава њихова комплексност и разноврсност, јер најчешће сваку од њих карактерише већи број узрока, различити облици испољавања, а при том је још значајно што су различито вредновани у школској средини. Ако их иницирају ученици, они постају јавни проблем, којим почиње да се бави већи број запослених у школи, и наравно да су у тој ситуацији теже решиви, а добијена решења врло често нису наклоњена ученику. А конфликтне ситуације које настају као производ понашања или деловања наставника много мање окупљају остале запослене у школи, или се завршавају у тајности, без ширег упознавања других ако конфликт није исувише очигледан.

Ми смо у раду за изворе/узроке конфликтних ситуација узели сва она намерна и ненамерна понашања, карактерне црте личности, уверења, схватања или деловања наставника и ученика која изазивају конфликтне ситуације.

Под облицима испољавања конфликта подразумевамо начине на које наставник или ученик реагују у конфликту, то су начини деловања и реаговања који се испољавају у тренутку када дође до конфликта, или у ситуацијама које имају потенцијално конфликтни карактер. Они представљају реакцију на конфликтну ситуацију, било да је позитивна или негативна.

Основни циљ истраживања је био да се уоче извори/узроци конфликтних ситуација међу ученицима и наставницима и њихови облици испољавања.

Истраживање је имало две етапе: у првој су снимани наставни часови ради уочавања и евидентирања конфликтних понашања наставника и ученика, као и њихово евентуално прерастање у конфликтне ситуације. *Узорак* истраживања у овој фази сачињавале су три основне школе Јабланичког округа: “Радован Ковачевић – Максим” у Лебану, “Вук Караџић” у Лебану и “Горња Јабланица” у Медвеђи.

У другој етапи смо извршили анкетирање наставника и ученика у основним школама истог округа. Узорак је обухватио 246 наставника из 15 школа и 280 ученика из осам школа.

Интерпретација резултата истраживања

Добијени одговори од наставника рангирани су на скали састављеној од три тврдње: да, често, понекад, не. За сваку од тврдњи урађен је ранг на основу учесталости јављања позитивних тврдњи, тј., на основу одговора типа да, често. У табели су такође дати проценти негативних одговора, као и проценти за одговор типа понекад.

Табела 1. Одговори наставника о изворима конфликта између наставника и ученика

	Извор конфликта	Ранг	Да, често	Понекад	Не
20	Разна неприхватљива понашања ученика (недисциплина, стално причање и ремећење тока часа, агресивност и сл.)	I	66,53	25,42	8,05
24	Ремећење тока часа од стране ученика (нередовно долажење, кашњење на час, ремећење тока часа и сл.)	II	60,68	33,33	5,98
25	Неприпремљеност ученика за час и неприхватање обавеза (не ради домаће задатке, не учи код куће или на часу и сл.)	III	59,41	30,96	9,62
27	Незаинтересованост ученика за школу	IV	50,85	38,03	11,11
7.	Лоша комуникација наставника с ученицима	V	50,64	33,62	15,74
11	Необјективно оцењивање и испитивање	VI	48,94	31,06	20,00
6.	Неприхватљиво понашање наставника (агресивност, употреба непримерених казни и сл.)	VII	44,21	30,47	25,32
19	Наставник долази на час под утицајем алкохола	VIII	44,21	19,31	36,48
29	Ученици из непотпуних или проблематичних породица	IX	44,17	41,25	14,58
21	Емоционално нестабилни ученици	X	40,08	52,32	7,59
31	Утицај вршњачких група (имитација негативних идола, неадекватно провођење слободног времена)	XI	40,08	46,41	13,50
13	Непознавање и неуважавање ученичких способности	XII	39,66	39,24	21,10
1.	Претерана строгост или благост у понашању наставника	XIII	39,24	48,95	11,81
23	Појава тражења пажње (ученици који стално привлаче пажњу на било који начин)	XIV	38,30	50,64	11,06
12	Наставник оцене ученика не саопштава јавно	XV	38,46	40,17	21,37
32	Особености развоја које имају потенцијално конфликтни карактер (кризни периоди- пубертет, промене у породици...)	XVI	38,24	51,26	10,50
8.	Одсуство љубави према наставничком позиву	XVII	38,14	31,36	30,51
17	Дискриминација ученика по разним критеријумима (према полу, вери, школском успеху и сл.)	XVIII	38,10	25,11	36,80
2.	Неприхватање или негирање учениковог мишљења од стране наставника	XIX	36,13	42,44	21,43

Узроци и облици испољавања конфликтних ситуација...

33	Неадекватне друштвене околности (лоша ситуација у друштву, општа друштвена криза и сл.)	XX	35,42	48,33	16,25
34	Двоструки стандарди за понашање ученика и наставника (нпр: наставник може да касни на час, а ученик не)	XXI	34,51	42,48	23,01
9.	Непоштовање школског режима рада од стране наставника (нередовно долажење на часове, кашњење)	XXII	33,76	35,04	31,20
26	Константан школски неуспех	XXIII	33,47	46,03	20,50
16	Претерани или неусклађени захтеви према ученицима (непримерени узрасту ученика и индивидуалним способностима)	XXIV	32,91	40,60	26,50
14	Занемаривање васпитне функције у раду с ученицима (бављење искључиво наставом и ученичким успехом)	XXV	32,20	46,61	21,19
18	Неусавршавање у струци (слаба или никаква интересовања за увођење иновација у наставу, незаинтересованост за промене, семинаре и процес самообразовања.)	XXVI	31,09	38,24	30,67
15	Једнострана примена облика и метода рада (стално коришћење истих метода и облика рада)	XXVII	30,08	44,49	25,42
28	Недовољна описмењеност (ученици који не знају или веома лоше пишу и читају)	XXVIII	31,03	46,12	22,84
22	Несналажење и неспособност ученика у комуникацији с наставником	XXIX	29,41	50,42	20,17
30	Неприхваћеност у групи вршњака (ученици који нису прихваћени у одељењу од стране других ученика)	XXX	29,24	50,42	20,34
10.	Неприпремљеност наставника за час	XXXI	28,70	35,22	36,09
35	Преобиман наставни план и програм (који умањује могућност за боље упознавање ученика и наставника)	XXXII	26,69	41,95	31,36
37	Принудни карактер школе (ученици у великом броју долазе школу зато што је обавезна)	XXXIII	23,73	40,25	36,02
4.	Разлика између наставника и ученика у схватањима	XXXIV	22,65	46,15	31,20
36	Неадекватан амбијент за рад у школи (лоши материјални услови, слабо опремљен простор, сиромашна наставна средства...)	XXXV	22,03	40,25	37,71
38	Хало ефекат (доношење закључака о наставнику или ученику на основу мишљења других, или понашања на другим часовима, са другим ученицима).	XXXVI	15,68	58,90	25,42
39	Стереотипи (погрешно прихваћена мишљења, нпр: само ученици са слабијим школским успехом изазивају проблеме у школи).	XXX-VII	14,58	42,50	42,92
3.	Разлика између наставника и ученика у годинама	XXX-VIII	13,62	28,94	57,45
5.	Разлика између наставника и ученика у позицији (положају)	XXXIX	13,48	30,43	56,09

На основу овако ранжираних података добијених од наставника, уочили смо да се прва четири извора конфликта односе на ученике и њихова понашања. Такву процену наставника смо и очекивали. Они као најчесталије изворе конфликта наводе понашања ученика, док тврдњу

лоша комуникација наставника с ученицима наводе на месту које има пето место на ранг-скали. И наставници уочавају да је чест извор конфликта с ученицима необјективно оцењивање и испитивање, те је ова тврдња заузела шесто место, не само у потврђним одговорима, већ и као најучесталији извор конфликта. Занимљиво је да су разлике у схватањима, годинама и позицијама заузеле последње позиције на ранг-скали, на основу чега смо закључили да наставници не доживљавају ове разлике као испитани ученички узорак. Чак су тврдње разлика између наставника и ученика у годинама и позицијама добиле највише негативних одговора, што показује да наставници не мисле да су битан узрок конфликта разлике између њих и ученика.

Првих шест извора који, према одговорима наставника, најчешће изазивају конфликте у потпуности се поклапају с онима који су добили највише позитивних тврдњи.

Када су на питање отвореног типа о изворима конфликта давали одговоре, наставници из нашег узорка нису наводили сопствена или понашања колега као могући извор конфликта, што се показало и у претходној табели, где су наставници своја понашања и поступке ниже рангирани потврђним одговорима у односу на ученичка понашања.

Наставници који су одговорили на питање отвореног типа о конфликтним ситуацијама навели су одговоре у којима су такође најчешћи извори сукоба ученици и њихова понашања. Навешћемо неке од њих: “Ученик је одврнуо шраф на столици, повукао седиште столице и пролетео сам кроз оквир”; “Ученик је замољен да изађе са часа јер је гласно причао, пре изласка је опсовао наставника и није се вратио на час”; “Ученици су добили оцене којима нису били задовољни, а лагали су одељенског старешину и директора да их је наставник вређао”; “Објашњење наставника ученику да не може имати пет због недоношења материјала”; “Дрскост и противљење због добијене оцене” (8 испитаника); “Долазак ученика на час после наставника”; “Ученик је опсовао због оцене”; “Ученик је одбио да одговара”; “Крађа новца и лаж”; “Незнање ученика и ургенција да се поправи оцена”; “Слаба концентрација и претерано слободно понашање ученика”. Сви испитаници који су одговорили на ово питање нису причали о њима у првом лицу, и нисмо стекли утисак да се њима конфликт дешавао, већ као да је то догађај у коме су они били посматрачи. Све што су причали о сопственом конфликту било је написано у уопштеној форми на различите начине (нпр. ометање часа, непослушност, вређање наставника и сл.). Ниједан наставник није употребио у опису конфликта неки од израза који би указали на његово лично учешће, попут “мени се десило”, “ја сам то урадио” и сл.

Када смо питали о изворима конфликта који су се дешавали између колега испитаних наставника и ученика, конфликти су озбиљније описани уз опис агресивности како наставника, тако и ученика, те смо добили одговоре попут следећих: “Ученик је бацао књиге и насрнуо на наставника”, “Наставник је ошамарио ученика”, “Због непоштовања и неуважавања ученик је добио ћушке”, “Два наставника су ударала ученика”, “Туча наставника и ученика”, “Ученик је напустио час и опсовао”, “Називање наставника погрдним именима”, “Туча наставника и ученика”...

Код наставничког узорка јасно се показало да се озбиљнији конфликти дешавају искључиво њиховим колегама, док они конфликти који су се њима десили најчешће немају тако агресивне облике испољавања. Што се извора конфликта тиче, наставнички поступци и понашања јавили су се у занемарљивом проценту, и то искључиво као понашања колега испитаних наставника, а не њих самих.

Паралелно претходној табели, у следећој табели приказали смо одговоре ученика о изворима конфликта између наставника и ученика.

За разлику од наставника који скоро да уопште не прихватају постојање разлика између њих и ученика као извор конфликта, ученици и те како примећују постојање разлика, те су као ранг један одабрали тврдњу: разлика између наставника и ученика у схватањима.

Тврдње као што су двоструки стандарди за понашање ученика и наставника и неусавршавање у струци код ученика су високо рангиране као извор конфликта, што показује да је ученички доживљај о разликама између наставника и ученика јасно израженији и снажнији у односу на наставничке одговоре. Када смо ученике питали о изворима конфликта с наставницима, добили смо разноврсне одговоре у којима често окривљују наставнике, али неки од њих и себе за настали конфликт. Издвојили смо неке попут следећих:

“Због бола у кичми тражио сам да променим столицу”: “Хтела сам да погледам контролни”; “Наставница ми је узела мобилни телефон иако га нисам користио”; “Наставник је грешком уписао погрешне оцене”; “Зато што ме наставник терао да идем на екскурзију”; “Наставник није хтео да објасни значење непознате речи”; “Моје понашање”; “Наставникова нетачност”...

Приметно је да су ученици при опису извора конфликта између њих и наставника наводили и сопствена понашања, као што су непослушност или незадовољство које је исказано на погрешан начин, што код наставника није био случај.

На ученичком узорку се не поклапа учесталост извора с оним изворима који су добили највише позитивних тврдњи. За најучесталије изворе конфликта ученици су у првих пет издвојили: ремећење тока часа од

стране ученика, необјективно оцењивање и испитивање, лоша комуникација наставника с ученицима, претерана строгост или благод у понашању наставника, неприпремљеност ученика за час.

Табела 2. Одговори ученика о изворима конфликта између наставника и ученика

	Извор конфликта	Ранг	Да, често	Понекад	Не
4.	Разлика између наставника и ученика у схватањима	I	55,09	30,94	13,96
7.	Лоша комуникација наставника с ученицима	II	49,44	31,09	19,48
21	Емоционално нестабилни ученици	III	47,96	33,03	19,00
20	Разна неприхватљива понашања ученика (недисциплина, стално причање и ремећење тока часа, агресивност и сл.)	IV	47,91	33,49	18,60
12	Наставник оцене ученика не саопштава јавно	V	47,76	37,69	14,55
9.	Непоштовање школског режима рада од стране наставника (нередовно долажење на часове, кашњење)	VI	45,32	37,83	16,85
6.	Неприхватљиво понашање наставника (агресивност, употреба непримерених казни и сл.)	VII	44,94	29,96	25,09
22	Несналажење и неспособност ученика у комуникацији с наставником	VIII	43,18	32,73	24,09
10	Неприпремљеност наставника за час	IX	41,64	31,23	27,14
19	Наставник долази на час под утицајем алкохола	X	41,52	36,61	21,88
37	Принудни карактер школе (ученици у великом броју долазе школу зато што је обавезна)	XI	41,01	29,86	29,14
5.	Разлика између наставника и ученика у позицијама (положајима)	XII	35,74	31,18	33,08
34	Двоструки стандарди за понашање ученика и наставника (нпр: наставник може да касни на час а ученик не)	XIII	35,02	31,41	33,57
18	Неусавршавање у струци (слаба или никаква интересовања за увођење иновација у наставу, незаинтересованост за промене, семинаре и процес самообразовања.)	XIV	34,84	33,03	32,13
11	Необјективно оцењивање и испитивање	XV	34,20	31,23	34,57
27	Незаинтересованост ученика за школу	XVI	33,79	46,42	19,80
39	Стереотипи (погрешно прихваћена мишљења, нпр: само ученици са слабијим школским успехом изазивају проблеме у школи).	XVII	32,72	34,56	32,72
16	Претерани или неусклађени захтеви према ученицима (непримерени узрасту ученика и индивидуалним способностима)	XVIII	32,59	33,04	34,38
15	Једнострана примена облика и метода рада (стално коришћење истих метода и облика рада)	XIX	32,23	33,65	34,12
28	Недовољна писмењеност (ученици који не знају или веома лоше пишу и читају)	XX	31,65	34,17	34,17
23	Појава тражења пажње (ученици који стално привлаче пажњу на било који начин)	XXI	30,59	34,25	35,16

Узроци и облици испољавања конфликтних ситуација...

38	Хало ефекат (доношење закључака о наставнику или ученику на основу мишљења других, или понашања на другим часовима, с другим ученицима).	XXII	30,51	39,71	29,78
1	Претерана строгост или благод у понашању наставника	XXIII	28,46	35,21	36,33
32	Особености развоја које имају потенцијално конфликтни карактер (кризни периоди – пубертет, промене у породици...)	XXIV	27,74	38,69	33,58
24	Ремећење тока часа од стране ученика (нередовно долажење, кашњење на час, ремећење тока часа и сл.)	XXV	27,52	35,78	36,70
35	Преобиман наставни план и програм (који умањује могућност за боље упознавање ученика и наставника)	XXVI	26,01	32,97	41,03
36	Неадекватан амбијент за рад у школи (лоши материјални услови, слабо опремљен простор, сиромашна наставна средства...)	XXVII	25,74	27,57	46,69
33	Неадекватне друштвене околности (лоша ситуација у друштву, општа друштвена криза и сл.)	XXVIII	24,82	39,42	35,77
13	Непознавање и неуважавање ученичких способности	XXIX	22,63	20,58	56,79
31	Утицај вршњачких група (имитација негативних идола, неадекватно провођење слободног времена)	XXX	22,63	37,96	39,42
30	Неприхваћеност у групи вршњака (ученици који нису прихваћени у одељењу од стране других ученика)	XXXI	22,30	29,74	47,96
2	Неприхватање или негирање ученичког мишљења од стране наставника	XXXII	20,22	31,84	47,94
26	Константан школски неуспех	XXXIII	22,18	40,36	37,45
25	Неприпремљеност ученика за час и неприхватање обавеза (не ради домаће задатке, не учи код куће или на часу и сл.)	XXXIV	20,91	39,55	39,55
14	Занемаривање васпитне функције у раду с ученицима (бављење искључиво наставом и ученичким успехом)	XXXV	20,10	32,06	47,85
3	Разлика између наставника и ученика у годинама	XXXVI	19,85	33,21	46,95
29	Ученици из непотпуних или проблематичних породица	XXXVII	18,75	33,82	47,43
8	Одсуство љубави према наставничком позиву	XXXVIII	16,85	17,60	65,54
17	Дискриминација ученика по разним критеријумима (према полу, вери, школском успеху и сл.)	XXXIX	15,77	15,77	68,47

Ремећење тока часа од стране ученика и неприпремљеност ученика за час су такође неки од најчешћих извора конфликта између наставника и ученика, што смо ми претпоставили и поставили као један од задатака у истраживању у којем се испитује да ли су конфликти с ученицима који су недисциплиновани или имају слаб школски успех чешћи. Ове две појаве су по учесталости заузеле на испитаном узорку наставника прва два места, што показује да ученички неуспех и недисциплина представљају нашем узорку најучесталије изворе конфликта.

Добијени рангови наставника и ученика доста се разликују, што потврђује нашу основну хипотезу у којој смо претпоставили да ове две групе различито мисле о извору конфликта.

Анализирајући наведене изворе конфликта између наставника и ученика који нису заузели првих пет места али се налазе у горњем делу табеле, забрињава податак да се код обе групе испитаника наша тврдња *Наставник долази на час под утицајем алкохола*, што су наставници потврдили са 44, 21%, а ученици са 41,52%. Овај податак показује да ова појава иако крајње негативна и неприхватљива постоји, можда не у личном искуству испитаних наставника, већ у испитаној школској средини.

Такође се као ранг седам код обе групе појавила констатација *Неприхватљиво понашање наставника (агресивност, употреба непримерених казни, и сл. понашања)*, што нас је непријатно изненадило јер оваква понашања наставника не само што су изричито забрањена, него су крајње неприхватљива у васпитно-образовном раду. На сличан податак смо наишли када смо питали ученике о наставничким стратегијама у решавању конфликтних ситуација, где су ученици навели одговоре попут: “побесни и могуће је смањење оцене”; “избацивање с часа и уписивање у дневник; испитивање”; “даје или прети јединицом”; “решава на свој начин”; “вређа ученика”; “казни нечим”; “решава на свој начин”; “има неки коментар и мора нешто да смисли”, све до ситуација да наставник “физички кажњава ученика (вуче за зулуфе, бије, изудару ученика, шамара)”.

Конфликти између наставника и ученика су у нашем истраживању добили карактеристику неприхватљивости и непожељности, у њима нема слободе мишљења за ученичку страну, чак их доживљавају као процес у коме су они у подређеном положају и у коме је велика могућност кажњавања искључиво једне стране.

Оцењивање ученика су ученици навели као извор конфликта, али не само претпоставку из истраживања “*нереално и необјективно оцењивање*”, већ и ситуације када “*наставник не саопштава оцене јавно*”. С таквим тврдњама сложили су се и наставници у сличном проценту потврдних одговора. Чак 23 ученика је на питање отвореног типа о изворима конфликта навело као извор конфликта нереално оцењивање наставника, што представља проблем који дуго постоји у школској пракси.

Наставнички узорак је много јаче доживео утицај вршњака и идола, друштвене околности, непотпуну ученичку породицу, емоционално нестабилне ученике, развојне промене ученика као изворе конфликта између њих и ученика, у односу на испитанике из групе ученика. Претпостављамо да ученици ове ставке не признају и не прихватају као снажне потенцијалне изворе за конфликте с наставницима, управо због појачаног дејства ових фактора у периоду у коме су се налазили испитаници у време анкетирања, а то је завршетак VII разреда.

Принудни карактер школе су ученици високо рангирани као извор конфликта с наставницима (41,01), док су се наставници са 23,73 % потврдених одговора изјаснили за наведену тврдњу. Ту се јасно уочава колико је ученицима проблем што су у школи принуђени да уче, без могућности неког избора или утицаја, и да им је ова карактеристика школског система извор личних фрустрација и незадовољства, а тиме и конфликта у школи.

У наредној табели приказани су добијени одговори наставника о облицима испољавања конфликта код ученика. За сваку од тврдњи урађен је ранг на основу учесталости јављања позитивних тврдњи тј. на основу одговора типа *да, често*. У табели су такође дати проценти негативних одговора, као и проценти за одговор типа *понекад*.

Табела 3. Одговори наставника о облицима испољавања конфликта код ученика

	Облици испољавања	Ранг	Да, често	Понекад	Не
10	Ученик покушава да привуче пажњу на себе неприхватљивим понашањима	I	45,28	43,87	10,85
3	Ученик прибегава лажима или преварама у даљем раду	II	39,81	50,24	9,95
4	Ученик се инати и пркоси наставнику у даљем раду	III	39,25	48,13	12,62
21	Ученик тражи помоћ од одељенског старешине	IV	38,86	48,34	12,80
2.	Ученик престаје да учи или буде активан на часовима наставника са којим је у конфликту	V	38,79	47,66	13,55
19	Ученик разговара с другим ученицима о проблему	VI	36,87	52,53	10,60
22	Ученик тражи помоћ од родитеља	VII	36,11	49,54	14,35
9	Ученик намерно омета друге ученике	VIII	32,09	48,37	19,53
8	Ученик ремети даљи ток час	IX	31,46	51,64	16,90
23	Ученик тражи помоћ од педагога или психолога	X	28,30	48,58	23,11
5	Ученик не извршава захтеве наставника	XI	27,73	54,55	17,73
14	Ученик је пасивно агресиван (понаша се као да нема сукоба а пружа скривени отпор)	XII	27,65	53,46	18,89
6	Ученик игнорише наставника	XIII	24,77	54,67	20,56
18	Ученик покушава да разговара са наставником о извору конфликта	XIV	23,00	51,17	25,82
20	Ученик разговара с другим наставницима о проблему	XV	22,64	58,96	18,40
17	Ученик признаје сопствену грешку и уочава проблем	XVI	21,03	58,41	20,56
24	Ученик тражи помоћ од директора	XVII	18,22	46,26	35,51
7	Ученик самовољно напушта час	XVIII	18,01	45,97	36,02
1	Ученик је фрустриран јер не сме да се супротстави наставнику (понаша се као да проблем не постоји)	XIX	16,51	60,38	23,11
11	Ученик се вербално сукобљава с наставником (прети, виче, псује и сл.)	XX	16,36	45,33	38,32
13	Ученик уништава школски инвентар	XXI	17,05	53,46	29,49
16	Ученик улаже појачани напор и више се залаже на часовима	XXII	15,09	50,00	34,91
12	Ученик уништава своје књиге, торбу или школски прибор	XXIII	10,85	45,75	43,40
15	Ученик физички напада наставника	XXIV	7,35	16,67	75,98

Набројани облици испољавања конфликта код ученика показују да се ученици чешће служе коришћењем неадекватних облика испољавања у конфликту с наставницима, што је нама један од показатеља да они вероватно и не знају позитивнији начин кроз који би изразили сопствено незадовољство. Они немају нека прихватљива решења у конфликту с наставником, већ се најчешће понашају тако што нервирају наставника или ометају часове и друге ученике. Занимљиво је да су и наставници из нашег узорка највероватније то очекивали, јер су као један од пет најчешћих облика испољавања навели тврдњу: “ученик је фрустриран јер не сме да се супротстави наставнику (понаша се као да проблем не постоји)”. Наставници признају да ученици најчешће не смеју да се супротставе у конфликту, што привлачи пажњу, јер тим признањем показују да је то очекивани образац понашања за ученике. Тако да су нам наметнули питање у којој мери испитани наставници ове облике понашања ученика доживљавају као развојно штетне за ученике.

Прва два облика испољавања конфликта код ученика према својој учесталости и броју позитивних одговора се поклапају, док се физичка агресивност ученика и наставника налази на последњем месту у оба случаја. Облици испољавања конфликта код ученика које су наставници обележили као најучесталије представљају поражавајући показатељ у односу између испитаних наставника и ученика, јер оно што су ученици одговорили показује да они не смеју јавно својим наставницима да саопште неслагање, као и да нису научени употребљивим и сврсисходним облицима реаговања кроз које би јасно исказали своје потребе и указали наставнику на оно што им смета. Претпостављамо да су ове ученичке реакције последица страха од наставникових реакција, као и подређеног положаја у односу на наставнике. Успешно решавање настале конфликтне ситуације путем договора условљава њено разумевање на правилан начин, као и облике испољавања који неће реметити процес наставе, часа или однос наставника и ученика.

У наредној табели приказани су добијени одговори ученика о облицима испољавања конфликта код наставника.

Увидом у табелу о облицима испољавања конфликта показало се да наставници немају довољно разумевања за ученике с којима су у конфликту. Казне су прво и основно средство наставника у решавању конфликта и према броју бирања и према учесталости. Облици који су наведени на првих пет места никако не стимулишу ученике на разговор и сарадњу, на јасно испољавање потреба и осећања. Оно што охрабрује јесте чињеница да наставници у великом проценту покушавају да путем разговора потраже решења за настали проблем, било да је он са учеником, родитељима,

одељењским старешином или стручним сарадницима, што показује да су и они свесни значаја комуникације и њеног позитивног утицаја на решавање неспоразума.

Табела 4. Одговори ученика о облицима испољавања конфликта код наставника

	Облици испољавања	Ранг	Да, често	Понекад	Не
4	Наставник прети казнама	I	55,09	30,94	13,96
7	Наставник премешта ученика на друго место	II	49,44	31,09	19,48
21	Наставник тражи помоћ од одељенског старешине	III	47,96	33,03	19,00
20	Наставник разговара с учеником о проблему	IV	47,91	33,49	18,60
12	Наставник обавештава ученикове родитеље о понашању ученика	V	47,76	37,69	14,55
9	Наставник истерује ученика с часа и записује изостанке као неоправдане	VI	45,32	37,83	16,85
6	Наставник уписује јединицу из свог предмета (тзв: педагошке јединице)	VII	44,94	29,96	25,09
22	Наставник тражи помоћ од родитеља ученика	VIII	43,18	32,73	24,09
10	Наставник шаље ученика код педагога или психолога	IX	41,64	31,23	27,14
19	Наставник разговара с другим наставницима о проблему	X	41,52	36,61	21,88
5	Наставник обећава награду ученику ако промени понашање	XI	35,74	31,18	33,08
18	Наставник разговара с другим ученицима о проблему	XII	34,84	33,03	32,13
11	Наставник шаље ученика код директора	XIII	34,20	31,23	34,57
16	Наставник користи блаже физичке казне (удара ученика књигом, вуче за косу, уво и сл.)	XIV	32,59	33,04	34,38
15	Наставник на седницама предлаже да ученик буде кажњен	XV	32,23	33,65	34,12
23	Наставник тражи помоћ од педагога или психолога	XVI	30,59	34,25	35,16
1	Наставник вређа ученика	XVII	28,46	35,21	36,33
24	Наставник тражи помоћ од директора	XVIII	27,52	35,78	36,70
13	Наставник даје ученику преобимне задатке на часу	XIX	22,63	20,58	56,79
25	Наставник признаје да је погрешно	XX	20,91	39,55	39,55
2	Наставник омаловажава ученика, подсмева се	XXI	20,22	31,84	47,94
14	Наставник даје ученику дупли домаћи задатак	XXII	20,10	32,06	47,85
3	Наставник се понаша као да ученика нема на часу, игнорише га	XXIII	19,85	33,21	46,95
8	Наставник тера ученика у хошак	XXIV	16,85	17,60	65,54
17	Наставник користи оштре физичке казне	XXV	15,77	15,77	68,47

Између потврдних одговора и највеће учесталости облика испољавања конфликта код наставника нема високе повезаности. Међутим, може се закључити из узорка испитаних ученика да наставницима нашег узорка недостају знања и вештине у области решавања конфликта, да су начини поступања и опхођења према ученицима који немају иста мишљења с

наставником погрешни, дестимулативни, можемо рећи и крајње неприхvatљиви и несврсисходни код одређеног броја наставника.

Напоменули бисмо да иако је наставницима и ученицима остављена могућност да додају неке облике испољавања друге стране у конфликту, они нису давали своје одговоре, већ су се ослонили само на наведене.

Закључак

Као најзначајније закључке издвојили бисмо оне који су нам дали одговоре на постављене задатке. Конфликтне ситуације између наставника и ученика су непожељне код обе групе испитаника (један ученик који је и једини покушао да дефинише конфликт између наставника и ученика описао их је као *ситуације у којима ученик никада не побеђује*, што је само један од аспеката ученичког негативног доживљаја, док су наставници чак и о личним конфликтима код питања отвореног типа говорили искључиво у трећем лицу или у прошлом времену, што нам је само један од показатеља њихове непожељности). Обе групе испитаника у већем проценту доживљавају конфликте као ситуације које су њима непријатне и које треба прекинути. Редукција конфликта је умногоме повезана с креативним приступом наставника часу као и квалитетом комуникације између наставника и ученика; Конфликтне ситуације су учесталије с ученицима који имају лош школски успех, а нарочито с ученицима који су недисциплиновани; Као извор насталог сукоба најчешће бива окривљена друга страна, нарочито код узорка наставника; Конфликти се у већем проценту дешавају другим ученицима и наставницима него самим испитаницима; Облици испољавања конфликтних ситуација код наставника и ученика најчешће припадају негативним облицима испољавања; Наставници немају унапред припремљене стратегије за решавање конфликтне ситуације, док одређен број наставничких стратегија које су навели ученици није адекватан, примерен и прихватљив за однос наставник–ученик.

Литература

- Видовић, Станислава и Радосављевић, Марија, (2004): *Спремно у сукобе – рецепти за боље бављење собом, међусобним односима и конфликтима*, Немачка организација за техничку сарадњу (ГТЦ), Београд.
- Гашић-Павишић, Слободанка, (2004): *Мере и програми за превенцију насиља у школи*, Зборник радова Института за педагошка истраживања, Београд. бр. 36. стр.168–187.
- Гашић-Павишић, Слободанка, (2005): *Модели разредне дисциплине*, Институт за педагошка истраживања, Београд.

- Хрњица, Сулејман, (1979): *Опита психологија са психологијом личности*, Научна књига, Београд.
- Johnson, D.W.,& Johnson, R.T. (1995): *Teaching students to be peacemakers*, Edina, MN: Interaction book Company.
- Крњајић, Стеван, (2002): *Социјални односи и образовање*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Крњајић, Стеван, (2007): *Поглед у разред*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- McGuiness, John (1993): *Teachers, pupils and behaviour*, Cassell, New York.
- Недовић, Слободанка (2004): *Решавање конфликта /приручник за обуку/*, Центар за слободну демократију, Београд.
- Петровић, Данијела (2008): *Конфликти у вршњачким односима на адолесцентном узрасту: карактеристике и ефекти*, докторска дисертација, Београд.
- Pianta, S. Robert, (1998): *Enchancing Relationships between Children and teachers*, American Psychological Association, Washington, DC.
- Плут, Дијана; Попадић, Драган (2007): *Насиље у основним школама у Србији*, Психологија, Београд, Вол. 40, бр. 2, стр. 309–328.
- Плут, Дијана; Попадић, Драган (2007): *Реаговања деце и одраслих на школско насиље*, Зборник Института за педагошка истраживања, Београд. бр. 2, стр. 347–366.
- Попадић, Драган; Ковач-Церовић, Тинде; Мрше, Сњежана; Печујлић-Мастиловић, Сања; Кијевчанин, Светлана; Петровић, Данијела; Богдановић, Марина (1998): *Паметнији не попушта, Водич кроз сукобе до споразума*, Група МОСТ и Центар за антиратну акцију, Београд.
- Попадић, Драган; Плут, Дијана; Ковач-Церовић, Тинде (1996): *Социјални конфликти карактеристике и начин решавања*, Група МОСТ, Београд.
- Савовић, Бранка (2001): *Ставови ученика према дисциплинским проблемима ученика у основној и средњој школи*, Зборник Института за педагошка истраживања, Београд, бр. 33, стр. 408–416.
- Спасеновић, Вера (2004): *Просоцијално понашање и школско постигнуће ученика*, Зборник радова Института за педагошка истраживања, Београд, бр. 36, стр. 131–148.
- Трнавац, Недељко (2005): *«Дисциплинска лествица» као индикатор нивоа и квалитета васпитног деловања наставника*, Иновације у настави, бр. 4, Београд, стр. 5–21.
- Трнавац, Недељко (1992): *Школа под луном*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета и Педагошка академија за образовање учитеља, Београд.
- Жунић-Павловић, Весна; Поповић-Ћитић, Бранислава (2005): *Поремећаји понашања ученика и могућности превенције у школској средини*, Настава и васпитање, бр. 2-3, стр. 264–280.

Аутор: Александра Анђелковић, магистар педагошких наука.

Јелена Павловић
МПС- Школска управа
Ужице
Милица Тошић-Рудић
ОШ “Емилија Остојић”
Пожега

UDK-371.12
Изворни научни рад
НВ.LVIII 3.2009.
Примљен: 25. IV 2009.

МИШЉЕЊЕ УЧЕНИКА О ОСОБИНАМА НАСТАВНИКА

Апстракт *Истраживање представљено овим радом имало је за циљ да испита да ли постоји разлика у процени пожељних и непожељних особина наставника с обзиром на узраст, пол и успех ученика старијег основношколског узраста. Такође, испитивали смо да ли три наведене независне варијабле (узраст, пол и успех у претходном разреду) утичу на избор омиљених наставних предмета. Примењен је упитник отвореног типа на узорку од 148 ученика V, VI и VIII разреда ОШ “Емилија Остојић” у Пожеги. Узорак испитаника налази се у различитим фазама имплементације школског програма.*

Кључне речи: *вредновање, омиљени предмети, особине наставника*

STUDENTS OPINIONS ON THE TEACHER'S FEATURES

Abstract *The research presented in this paper was aimed at examining whether there is any difference in the assessment of desirable and undesirable features of teachers depending upon the age, sex and academic attainment of senior elementary school students. Also, we examined whether these three variables (age, sex, academic attainment in the previous school year) have any influence when students opt for their favourite school subjects. We used an open questionnaire on the sample of 148 students of the fifth, sixth and eighth year of the Elementary school “Emilija Ostojic” in Požega who were in different phases of the implementation of the curriculum.*

Keywords: *evaluation, favourite subjects, teacher's features.*

МНЕНИЯ УЧЕНИКОВ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Резюме *Цель исследования, приведенного в данной работе - показать, существует ли разница в оценке желательных и нежелательных особенностей преподавателей, в зависимости от возраста, пола и успеха учеников старшего основношкольного возраста. Далее было исследовано влияние 3 независимых переменных (возраста, пола и успеха в предыдущем классе) на выбор любимых учебных предметов. Был использован вопросник открытого типа на примере 148 учеников V, VI и VII классов основной школы “Эмилия Остоич” в Пожеге. Исследуемые ученики находились на различных этапах осуществления школьной программы.*

Ключевые слова: *оценка, любимые предметы, особенности преподавателей.*

Увод

Крај XX века карактеришу бројне промене на научном, технолошком, економском, друштвено-политичком, производном, природно-еколошком, културном и, што је за нас најзначајније, на породичном и образовно-васпитном плану. Те промене значајно утичу на стварање нових прилика, нових вредности, нових услова и нових односа. Самим тим васпитање младе генерације добија све већи друштвени значај и није најактуелнији проблем само школског живота и рада. Истовремено, перманентно образовање постаје једна од сталних активности и обавеза целог друштва и свих његових институција.

У том контексту школа се јавља у двострукој улози: као најважнији део перманентног образовања и као основа за образовање током целог живота. Такође, школа има улогу координатора свих васпитних деловања усмерених на децу и омладину школског узраста. При томе одговорност за васпитно-образовни рад и његове ефекте носе и друге институције (породица, друштвене, политичке, културне организације, средства масовних комуникација и др.), али главни фактор обједињавања овако широких утицаја, ипак, представља школа. Школа је главни беоцуг школског система и битан чинилац система васпитања и образовања. Савремени школски систем требало би да буде отворен, флексибилан и адаптабилан како би се осигурало брже и ефикасније прилагођавање сталним променама и потребама савременог човека. Флексибилност и адаптабилност система образовања долази до изражаја у:

- структуралном прилагођавању кадровским променама у привредним и ванпривредним делатностима, што се одражава у гашењу неких образовних профила и формирању нових;
- изостављању застарелих садржаја и уношењу најновијих научних достигнућа у наставне програме;
- коришћењу адекватних и еластичних организационих облика рада са ученицима и студентима;
- коришћењу различитих извора информација и метода рада, повезивању, усклађивању и међусобном прожимању општег и стручног образовања;
- обезбеђивању субјекатског положаја ученика, а нарочито студената у избору одговарајућих програма образовања и васпитања;
- вредновању рада ученика и студената у њиховом напредовању у току образовања;
- формирању савременог система односа и интеракцијских веза између система образовања и осталих друштвених система.

Тежиште едукације на свим образовним нивоима је оспособљавање за истраживачки рад, за примену научних достигнућа, креативност и стваралаштво. Да би се оваква концепција васпитања и образовања успешно реализовала, према мишљењу наших и страних истраживача, неопходан је велики број различитих фактора, а фактор број један је наставник са свим његовим позитивним и негативним карактеристикама.

Од личности наставника зависи целокупан живот и рад у школи: организација и реализација образовно-васпитног рада (примена извора знања, наставних система, наставних метода, социолошких облика наставног рада и сл.), квалитет усвојених чињеница, њихова функционална повезаност с објективном стварношћу, емоционална атмосфера у раду и уопште однос ученика и наставника у школи. Личност наставника и његово понашање према ученицима постали су предмет изучавања бројних истраживања.

Почетна истраживања 1896. године садржала су карактеристике наставника које ученици воле. Од тада до данас о наставнику су писали филозофи, педагози, психолози, социолози, књижевници и појавило се много истраживања о томе како ученици виде своје наставнике и наставници своје ученике, о особинама наставника које ученици воле или не воле, карактеристикама наставника који задовољавају потребе креативне даровите деце, поремећајима у понашању и учењу који су условљени личношћу наставника итд. Њихови резултати показују да су особине које ученици цене код својих наставника идентичне с особинама које цене и код других људи из своје околине. Исто тако извесне разлике у ставу према личним својствима наставника и њиховом процењивању постоје између млађих и старијих ученика.¹

К. М. Еванс каже да је после родитеља наставник најутицајнија особа на дете. Корел и Хорбургер (Correl и Horburger) су дошли до сазнања да ученици млађег школског узраста не уче због себе, већ због оног кога воле, а тек касније, у старијим разредима основне школе долази до усмеравања на наставни предмет. А. Белан и Ј. Давиц (А. Bellan, Ј. Davitz) су још 1973. године доказали да у свим облицима мотивације на часу највећи проценат заузимају они које је изазвао наставник. Проф. Ј. Ђорђевић је истражујући како деца процењују особине наставника дошао до сазнања да деца млађег школског узраста више цене особине наставника као човека истичући његову хуманост и доброту. До готово истих резултата је дошао проф. Р. Вукановић и закључио да особине личности наставника више привлаче пажњу ученика

¹ Сузић, Н. (1996): Особине наставника и однос ученика према настави, Настава и васпитање, бр. 1, 5-30.

млађих разреда основне школе. Зато је потребно да савремени наставник зна шта ученици код њега цене и да о томе води рачуна.²

Обухватније сагледавање става према личним особинама наставника треба да укључи и испитивање ученика средњих школа и студената. Део истраживања приказан у овом раду представља покушај да се својства доброг наставника сагледају из угла ученика основношколског узраста. У том циљу смо испитали 148 ученика петог, шестог и осмог разреда основне школе. Ученицима смо поставили задатак да наведу који су им наставни предмети омиљени, које особине поштују код својих наставника, које особине не воле код својих наставника и каквог наставника би желели да имају. На тај начин смо добили ранг-листу омиљених наставних предмета комплетног узорка испитаних ученика, ранг-листу пожељних особина наставника и ранг-листу непожељних особина наставника.

Методологија истраживања

Циљ истраживања

Истраживање је спроведено у циљу утврђивања и сагледавања ставова ученика старијих разреда основне школе о особинама личности својих наставника. Одговоре ученика смо анализирали компарирали како бисмо добили ранг-листу особина наставника које ученици цене, ранг-листу особина наставника које ученици не цене, ранг-листу особина наставника које ученици желе да имају њихови наставници у школи, ранг-листу омиљених наставних предмета у зависности од пола, узрасне групе (разред који похађа) и успеха у претходном разреду. Добијени резултати могу послужити као смернице за наставак процеса проучавања узрока ставова ученика о особинама наставника, у који би било укључено и самооцењивање наставника, да би заиста допринели на побољшању међусобних односа ученика и наставника у школи, социјалне климе у одељењу, организације васпитно-образовног рада и остваривању годишњег програма рада школе.

У *петом разреду* се последњих пет школских година реализује реформисани наставни план и програм који у односу на друге две групе представља полазну основу за континуиран рад и реализацију задатих циљева образовања и васпитања. Унутрашња структура планираних садржаја флексибилно је прилагођена постављеним циљевима образовања и васпитања и условима рада у школи. Учитељи који су похађали посебну обуку за рад по новом програму, користећи ефикасне и подстицајне методе рада са ученицима, омогућавају ученицима усвајање генеративних,

² Лакета, Н. (1998): Учитель – наставник – ученик, Ужице: Учитељски факултет

трансферних и функционалних основних знања и вештина који чине основу за усвајање појмова и знања у наредним фазама школовања.

У шестом разреду се од претходне школске године примењује делимично реформисани наставни план и програм који, такође, подразумева прилагођавање унутрашње структуре планираних садржаја постављеним циљевима образовања и васпитања и условима рада у школи. Наставници, међутим, нису похађали посебну обуку за рад по новом програму

У осмом разреду настава се реализује по нерформисаном наставном плану и програму и у раду с ученицима још увек нису имплементирани принципи реформског процеса.

Метод истраживања

Спроведено истраживање је замишљено као прва фаза истраживања којим су обухваћени ученици три разреда који су први разред почели да похађају по различитим наставним плановима и програмима. Организација васпитно-образовног рада и остваривање задатака годишњег програма рада школе умногоме зависе од особина наставника. Од свих испитаника је прикупљено мишљење о особинама њихових наставника, како би се кроз форму евалуације уочиле позитивне и негативне особине наставника и могле компарирати с особинама које ученици желе да имају њихови наставници у школи, односно листом омиљених наставних предмета.

Узорак испитаника и инструменти

Истраживање је спроведено у II полугодишту школске 2007/08. године у ОШ “Емилија Остојић” у Пожеги на узорку од 148 ученика V, VI и VIII разреда.

С обзиром на независну варијаблу, тј. разреда у различитим фазама реформисања, укупан узорак је подељен у три групе (табела 1). Први под-узорак (V разред) сачињава 52 ученика (27 дечака и 25 девојчица) који су своје школовање започели по реформисаном наставном плану и програму. У други узорак (VI разред) укључено је 53 ученика (23 дечака и 30 девојчица) који се школују по делимично реформисаном наставном плану и програму, док трећи подузорак (VIII разред) сачињава 43 ученика (20 дечака и 23 девојчице) који раде по нерформисаном наставном плану и програму.

На приказаном узорку примењен је анкетни упитник отвореног типа којим су обухваћена четири питања: који су наставни предмети ученицима омиљени, које особине ученици поштују код својих наставника, које су то особине које ученици не воле код својих наставника и каквог наставника би ученици желели да имају. За разлику од приступа неких аутора који

су од ученика тражили да наведу особине наставника које воле и особине наставника које не воле, ми смо се определили за приступ који су применили Мур још 1937, а код нас Бранка Лазић. У овим истраживањима ученици су добили листу особина наставника, а затим су подвлачили оне које се односе на њихове наставнике. Одлучили смо да одаберемо “репрезентативне” особине наставника које смо сврстали у четири основне категорије, и то: општељудске особине наставника, праведност наставника у вредновању рада ученика, однос наставника према ученицима и радни квалитети наставника. На овај начин смо их поједноставили и ученицима учинили лако препознатљивим, да бисмо их лакше вредновали. То вредновање смо довели у везу с односом ученика према наставним предметима.

Резултати и дискусија

Истраживање приказано у овом раду имало је за циљ да одговори да ли узраст, пол и школски успех утичу на избор омиљених наставних предмета у основној школи, као и на процену пожељних, односно непожељних особина личности наставника.

Кад је реч о омиљеним предметима, запажа се извесна разлика с обзиром на пол ученика. Тако девојчице у петом и шестом разреду на прво место стављају математику, док дечаки на свим узрастима на прво место стављају физичко васпитање, а томе се придружују и ученице осмог разреда. Код дечака, у свим разредима обухваћеним испитивањем, техничко и информатика заузимају друго место на ранг листи по омиљености, а то је случај и код девојчица из петог и осмог разреда. Језици се налазе на последњем, петом месту на ранг листи, у петом разреду српски језик код оба пола, а у осмом српског уопште нема међу омиљеним предметима.

Подаци које смо добили истраживањем, а које овде не наводимо детаљно да бисмо избегли оптерећивање текста бројним табелама, недвосмислено показују да су само два предмета – физичко васпитање и техничко образовање, без обзира на пол и општи школски успех, заступљени су на свим ранг-листама, ликовна култура, математика и географија на већини, а српски и енглески језик на неким од њих. Спорадично се међу пет омиљених предмета појављују музичка култура, биологија, хемија, историја и физика.

Иако су ученици процењивали важност појединих особина својих наставника разврстаних у четири категорије (општељудске особине, праведност наставника у вредновању рада ученика, однос наставника према ученицима, радни квалитети наставника), међу њима се не може повући оштра и јасна граница јер се неке понављају у модификованој формулацији. Најбољи доказ за то је веома високо рангирана особина праведан из групе

општељудске особине и праведно оцењује из категорије однос наставника према ученицима.

Високо место у рангу пожељних особина наставника заузимају и особине као што су једнак однос према свим ученицима, смисао за хумор, разумевање ученика, стрпљиво објашњавање и толерантност. Посматрано по полу испитаника, запажа се да девојчице у највећем броју случајева предност дају праведности, док су код дечака у првом плану особине као што су смисао за хумор, охрабривање ученика, једнак однос према свима, али није занемарена ни праведност.

Табела 1 – Рангирање особина наставника сваке узрасне групе испитаника

Узраст	Категорија особина	Ранг		
		1	2	3
V Разред	Општељудске особине	праведан	има смисла за хумор	интелигентан
	Праведност наставника у вредновању рада ученика	праведно оцењује	охрабрује ђаке док одговарају	не тражи ситнице кад оцењује
	Однос према ученицима	једнак према свима	разуме ученике	не понижава ученике
	Радни квалитети наставника	стрпљиво објасни шта није јасно	добар предавач	укључује ученике у рад
VI разред	Општељудске особине	праведан	има смисла за хумор	љубазан
	Праведност наставника у вредновању рада ученика	праведно оцењује	охрабрује ђаке док одговарају	не тражи ситнице кад оцењује
	Однос према ученицима	разуме ученике	једнак према свима	помаже ученицима
	Радни квалитети наставника	добар предавач	укључује ученике у рад	додатно објашњава теже градиво
VIII разред	Општељудске особине	има смисла за хумор	Праведан	толерантан
	Праведност наставника у вредновању рада ученика	праведно оцењује	охрабрује ђаке док одговарају	не тражи ситнице кад оцењује
	Однос према ученицима	разуме ученике	једнак према свима	допушта ђацима да изнесу свој став
	Радни квалитети наставника	не мисли да је његов предмет главни	стрпљиво објасни шта није јасно	добар предавач

Мишљење ученика о особинама наставника

Табела 2 – Рангирање пожељних особина наставника

Категорија особина	Пол		
	Узраст	Пожељне особине	
		Девојчице	Дечаци
Општељудске особине	V разред	1. праведан 2. интелигентан 3. љубазан	1. има смисла за хумор 2. праведан 3. љубазан
Праведност наставника у вредновању рада ученика		1. праведан у оцењивању 2. охрабрује ђаке док одговарају 3. не тражи ситнице кад оцењује	1. охрабрује ђаке док одговарају 2. праведан у оцењивању 3. не тражи ситнице кад оцењује
Однос према ученицима		1. једнак је према свим ученицима 2. разуме ученике 3. воли ученике	1. једнак је према свим ученицима 2. разуме ученике 3. не понижава ученике
Радни квалитети наставника		1. стрпљиво објашњава шта није јасно 2. укључује ученике у рад 3. добар предавач	1. додатно објашњава теже градиво 2. добар предавач 3. укључује ученике у рад
Општељудске особине	VI разред	1. праведан 2. има смисла за хумор 3. љубазан	1. праведан 2. има смисла за хумор 3. искрен
Праведност наставника у вредновању рада ученика		1. праведан у оцењивању 2. охрабрује ђаке док одговарају 3. не тражи ситнице кад оцењује	1. праведан у оцењивању 2. охрабрује ђаке док одговарају 3. не тражи ситнице кад оцењује
Однос према ученицима		1. једнак према свим ученицима 2. разуме ученике 3. помаже ђацима	1. разуме ученике 2. помаже ђацима 3. једнак према свим ученицима
Радни квалитети наставника		1. добар предавач 2. стрпљиво објашњава шта није јасно 3. додатно објасни теже градиво	1. добар предавач 2. додатно објасни теже градиво 3. укључује ученике у рад
Општељудске особине	VIII разред	1. има смисла за хумор 2. праведан 3. толерантан	1. праведан 2. толерантан 3. има смисла за хумор
Праведност наставника у вредновању рада ученика		1. праведан у оцењивању 2. охрабрује ђаке док одговарају 3. у оцену из предмета не улази понашање	1. не тражи ситнице кад оцењује 2. у оцену из предмета не улази понашање 3. охрабрује ђаке док одговарају
Однос према ученицима		1. разуме ученике 2. једнак према свим ученицима 3. допушта ђацима да изнесу свој став	1. разуме ученике 2. сарађује са ученицима 3. поклања пажњу слабим ученицима
Радни квалитети наставника		1. не мисли да је његов предмет главни 2. подстиче радну атмосферу 3. добар предавач	1. стрпљиво објашњава шта није јасно 2. укључује ученике у рад 3. добар предавач

Табела 3 – Рангирање непожељних особина наставника сваке узрасне групе испитаника

Узраст	Категорија особина	Ранг		
		1	2	3
V разред	Општељудске особине	строг	Дрзак	досадан
	Праведност наставника у вредновању рада ученика	тешко даје добру оцену	неправедно оцењује	тражи да се учи напамет
	Однос према ученицима	вече на ученике	вређа ученике	понижава ученике
	Радни квалитети наставника	не уме да објасни нејасно	чита из књиге док предаје	брзо предаје
VI разред	Општељудске особине	строг	Дрзак	превише озбиљан
	Праведност наставника у вредновању рада ученика	тешко даје добру оцену	неправедно оцењује	тражи да се учи напамет
	Однос према ученицима	није једнак према свима	понижава ученике	вече на ученике
	Радни квалитети наставника	мисли да је његов предмет главни	не уме да објасни	диктира
VII разред	Општељудске особине	Строг	Дрзак	досадан
	Праведност наставника у вредновању рада ученика	неправедно оцењује	строго оцењује	у оцену улази понашање
	Однос према ученицима	није исти према свима	понижава ученике	вече на ученике
	Радни квалитети наставника	незанимљиво предаје	мисли да је његов предмет најважнији	чита из књиге док предаје

Описујући доброг наставника ученици су таксативно наводили оне особине које су најбоље рангиране приликом евалуације пожељних и непожељних особина наставника. Осим тога, евидентирано је неколико врло зрелих и интересантних описа доброг наставника:

V разред:

– Дobar наставник је онај који уме да научи, објасни и разуме, али и да посаветује оно што не улази у његов предмет.

– Дobar наставник не сме да уноси нервозу кад уђе у учионицу, већ да шири позитивну енергију.

– Наставник који заслужује поштовање треба да поштује ученике, а не да их цени по успеху.

– Дobar наставник не треба да тера ученике да личе на њега.

VI разред:

– Дobar наставник не сме да пређе границу строгости, па да га се ученици плаше.

– Дobar наставник треба да има смисла за хумор, али не да се подсмева ученицима, већ да се нашали и на свој рачун.

– Дobar наставник је пре свега онај коме ја осећам да могу да верујем.

VIII разред:

– Дobar наставник не сме да дозволи да се његово лоше расположење одрази на нашу оцену.

– Дobar наставник мора да има узорно понашање, мора културно и уљудно да се понаша свуда, да од њега лично могу да научим и више него од његовог предмета.

– Дobar наставник никада не сме да заборави да поред његовог имамо још 12 предмета.

– Дobar наставник поред професионалних квалитета мора да води рачуна како изгледа.

Закључак

Сажимајући резултате може се недвосмислено констатовати да ученици три узрасне категорије основне школе који се налазе у различитим фазама имплементације реформисаног наставног програма веома слично процењују пожељне и непожељне особине наставника. Извесне разлике уочавају се у рангирању омиљених наставних предмета. Тако, на пример, математика, као један од традиционално тешких предмета, заузима веома висок ранг код најмлађе групе испитаника у овом истраживању, нешто нижи код средње групе а код најстарије је нема уопште на ранг-листи пет омиљених наставних предмета.

Ученици унутар једне узрасне групе без обзира на пол и различит школски успех воле готово исте наставне предмете, само уочавамо извесне разлике у рангу који им додељују. Наставни предмети физичко васпитање и техничко (и информатичко) образовање налазе се на свим ранг-листама без обзира на независне варијабле, што се подудара са резултатима број-

них истраживања по којима ученици имају позитиван став према овим предметима.

Ово истраживање замишљено је као прва фаза и не би требало да се овде заустави. Било би јако интересантно видети да ли се и како током времена мења статус појединих наставних предмета унутар исте групе испитаника, односно да ли ће поједини предмети, нпр. математика, задржати висок ранг кад најмлађа група испитаника буде VII, односно VIII разред. Затим, било би интересантно проверити повезаност између омиљених предмета и пожељних особина наставника, односно да ли ученици приликом вредновања особина узимају у обзир особине које имају наставници који предају њихове омиљене предмете, као и то да ли се одређени предмет воли / не воли и због предметног наставника. На основу свега наведеног, евидентно је да добијени резултати могу послужити као основа за наставак истраживања узрока ставова ученика о особинама наставника у које би било укључено и самооцењивање наставника. То би квалитативно утицало на побољшање међусобних односа ученика и наставника у школи, допринело унапређењу социјалне климе у одељењу и омогућило успешнију организацију васпитно-образовног рада и реализацију годишњег програма рада школе.

Литература:

- Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава*, Београд: Научна књига.
- Лакета, Н. (1998): *Учитељ – наставник – ученик*, Ужице: Учитељски факултет.
- Марш, К. (1994): *Курикулум*, Загреб: Едука.
- Петровић, С (1995): Школа и развој личности ученика, *Зборник радова* (199–209), Шабац: ДД “Драган Срњић”.
- Стевановић, М. (1991): Профил и функција наставника у будућности, *Иновације у настави*, бр. 2, 105–110.
- Сузић, Н. (1996): Особине наставника и однос ученика према настави, *Настава и васпитање*, бр. 1, 5–30.
- Весковић, М. (1998): Наставник: креатор педагошке атмосфере и односа према настави и учењу, *Настава и васпитање*, бр. 3, 489–493.

Подаци о ауторима:

Јелена Павловић, педагог, просветни саветник Министарства просвете РС, ужа стручна област- школска педагогија.
e-mail : mprosveta@ptt.rs

Милица Тошић – Рудић, психо-педагог, ради као школски психолог- педагог и помоћник директора у ОШ “Емилија Остојић” Пожега
e-mail : eost@ptt.rs

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у два штампана примерка куцана на компјутеру или у **електронској форми**, на адресу Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд, са напоменом „За часопис“, **mail: pds_bgd@eunet.rs**.

Радови се достављају у Word формату, са Times New Roman фонтом, величина 12. Моле се домаћи аутори да користе фонт Serbian cyrillic.

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

Текст треба да буде откуцан **двоструким проредом**. Све странице основног текста морају бити нумерисане. На насловној страници треба навести наслов рада, академску титулу, име и презиме аутора, институцију у којој је аутор запослен, место, приватну или службену контакт адресу (поштанску и електронску), број телефона. Уколико рад има више аутора, за сваког појединачног аутора треба навести све наведене податке.

Рад не треба да буде дужи од 16 страница основног текста. Осим тога уз рад треба приложити резиме дужине 16 редова. На крају резимеа треба навести кључне речи (до пет).

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, текст резимеа, када се ради о тексту у којем се даје приказ емпиријског истраживања, треба да садржи: значај проблема или теме која се обрађује, циљ, задатке, методе, резултате, закључке, педагошке импликације реализованог истраживања. У случају теоријских радова треба навести значај проблема или теме која се обрађује, основна теоријска исходишта и елементе аналитичке разраде проблема и закључке.

- Домаћи аутори радове треба да доставе на српском језику
- Редакција обезбеђује превођење резимеа на енглески језик.
- Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.
- Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.
- На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

Молимо ауторе да на крају рада наведу, у највише пет редова, основне професионалне податке о себи и електронску контакт адресу.

Позиви на литературу - референце

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако

је то нужно, за коментаре и допунски текст. Имена страних аутора у тексту се наводе у транскрипцији приликом првог позива на аутора или извор са навођењем презимена аутора у оригиналу у загради. У следећим позивима на истог аутора довољно је навести само транскрипцију. У позиву на литературу наводи се презиме аутора и година издања извора на који се позивамо, на пример: (Ђорђевић, 1982). Навођење више аутора у загради треба уредити алфаветски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар*.

Списак референци на крају рада наводи се абecedним редом на следећи начин:

књига:

Трнавац, Н. (1996): *Педагог у школи - прилог методици рада школског педагога*, Београд: Учитељски факултет

чланак у часопису:

Коцић, Љ. (1984): Усавршавање концепције и структуре основне школе и унапређивање васпитно-образовног рада у њој, *Настава и васпитање*, бр. 3, 335 - 343.

прилог у зборнику:

Хавелка, Н. (1998): Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, *Наша основна школа будућности* (99 - 163), Београд: Заједница учитељских факултета Србије

енциклопедијска или речничка издања:

Педагошка енциклопедија I и II (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу, години публикација референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц: (1997а, 1997б). **Молимо ауторе да број референци (наведене литературе) не буде већи од 10 јединица.**

Молимо ауторе приказа књига да уз приказ обавезно доставе и књигу коју приказују.

Оцењивање радова

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензије се дају у писаном облику. На основу рецензија уредник доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.

JOURNAL OF EDUCATION

CONTRIBUTORS' NOTES

Manuscripts should be submitted in **electronic form** to: Pedagoško društvo Srbije, Terazije 26, 11000 Beograd, with a note: **za Časopis**, or by email and attachment to: **pds_bgd@eunet.rs**

Style Sheet

Format:		
Length:	up to 16 pages	
Font:	Times New Roman (12 pt)	
Line spacing:	1.5	
Alignment:	Justified	
Margins:	Top and bottom	3 cm
	Left and right	3.5 cm
Page numbers:	Insert page numbers	

The paper should not exceed 16 pages, and should contain: (1) Title, (2) Abstract, (3) Body of the text, and (4) References/Bibliography. Figures, tables etc. should be provided on a separate page (with appropriate reference in the text) or inserted as moveable objects in the text, and should be labelled numerically and textually by clear explanation. Graphic presentations should have a title and the accompanying legend.

(1) Title: **bold capitals, centered**

(2) Abstract: an abstract about 16 lines (under the heading **Abstract**) with up to five keywords at the end should precede the body of the text.

(3) Body of the text: **bold** should only be used for the title, subtitles, and headings. *Italics* should be used for emphasis, examples interpolated in the text, non-English words and book/journal titles. "Double quotation marks" enclose brief citations running in the text (longer quotations, indented on all sides, are not put between quotation marks). References to literature should be incorporated in the text (in parentheses) and footnotes should be used, if necessary, only for comments and additional information.

(4) References/Bibliography (preferably not more than 10 items) should be limited to the content of the paper and stated in alphabetical order. Website references should be in a list of their own after all other material.

For books with more than three authors, the first name and the abbreviation **et al.** should be used (e.g. Quirk et al. 1985). Book and journal titles are in *italics*. Titles of articles in books and journals are in regular font style. Page references are required for articles in books and journals.

Sample references:

Books:

Brislin, R. (1995): *Understanding Culture's Influence on Behaviour*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Chapters within books:

Willis, P. (1983): Cultural production and theories of reproduction, in: L. Barton & S.Walker (Eds) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, pp.127-145.

Articles:

Gardner, H. (1998): "A Multiplicity of intelligences" *Scientific American*, Winter Volume 9, No.4, 9-19.

Webpages:

"The Seven Sins of the Web" (Oct.2004): www.btopenworld.com/create/webpage

At the end of their contribution the authors are further asked to give their concise **professional bio data** (up to five lines) and electronic contact address. The data include: **author's name, academic title, affiliation, postal address** at which they wish to receive the Journal of Education. If there are more authors, the above data should be stated for each person.

The Journal of Education is edited quarterly.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

Доставляење рада

Материалы для публикации необходимо направлять в редакцию журнала в электронном виде (во вложенном файле) по адресу: Педагогическое общество Сербии, ул. Теразие 26, 11000 Белград, Сербия, **mail: pds_bgd@eunet.rs**.

Правила оформления текста: параметры редактора – Word для Windows, шрифт – Times New Roman, высота шрифта – 12, межстрочное расстояние – двойное.

Страницы основного текста нумеруются. Принимаются работы объемом до 16 страниц основного текста. К основному тексту прилагается резюме объемом 16-20 строк, ключевые слова – не больше 5 слов. Таблицы и графики, сопровождающие статью должны иметь название и толкование.

Сведения об авторе (-ах) приводятся в конце статьи, а именно:

- фамилия, имя, отчество;
- ученая степень, ученое звание, место работы, должность;
- электронный адрес,
- полный почтовый адрес для получения журнала.

Ссылки на литературу в тексте: рядом с цитатой в скобках указывается фамилия автора, год издания и страница. Сноски – концевые – только по необходимости. Используемая литература – до 10 единиц – приводится в конце работы в алфавитном порядке.

Полученные работы рецензируются двумя компетентными рецензентами. На основе их рецензий главный редактор принимает решение о публикации работы и об этом осведомляет автора.

Журнал выходит 4 раза в год.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање / главни и
одговорни уредник Гордана
Зиндовић-Вукадиновић. - Год. 1, бр. 1 (март
1952)- . - Београд (Теразије 26) :
Педагошко друштво Србије, 1952- (Београд :
Водех). - 24см

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