

## ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

### Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд  
НВ год. LVIII Број 4. стр. 475-630 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. 4. p. 475- 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  
PIRBR SBG*

*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 4. стр. 475-630	2009.

---

## САДРЖАЈ

### НАСТАВА И УЧЕЊЕ

<i>Бранислава Гонтхиер-Пешић</i> : Друштвено-историјски приступ когнитивном развоју .....	479
<i>Др Гордана Мишчевић-Кадиевић</i> : Кооперативни приступ у настави и трајност ученичких знања .....	499
<i>Мр Александар Јанковић</i> : Очигледна настава у теорији и савременој пракси .....	509

### ВАСПИТНИ ПРОБЛЕМИ

<i>Др Небојша Петровић, Др Бора Кузмановић</i> : Животни циљеви као чиниоци музичких преференција средњошколаца .....	523
<i>Мр Зорица Шалић</i> : Улога радног васпитања у превенцији непожељних облика понашања код младих лишених родитељског старања .....	540
<i>Angela Svenšek</i> : Пут ка већој дисциплини ученика у основној школи Белтинци .....	554
<i>Мр Рајка Ђевић, Мр Ивана Ђерић, Мр Јелена Станишић</i> : Спремност ученика редовне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју .....	561

### НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

<i>Др Нада Половина</i> : Менторство као облик професионалног развоја наставника: традиционални и модерни приступ .....	579
---	-----

### МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

<i>Др Славица Шевкушић</i> : Квалитативна истраживања, образовна политика и пракса .....	593
<i>Dr Boris Kožuh, Мр Јелена Максимовић</i> : Предности и ограничења метаанализе у педагошким истраживањима .....	603
<i>Упутство за ауторе прилога</i> .....	617
<i>Садржај часописа "Настава и васпитање" за 2009. годину</i> .....	622

# Journal of Education

---

UDK 37	ISSN 0547-3330	Belgrade
JE Year LVIII	No. 4. p. 475-630	2009.

---

## CONTENTS

### TEACHING AND LEARNING

<i>Branislava Gonthier-Pešić</i> : Social-historical approach to cognitive development.....	479
<i>Gordana Miščević-Kadijević, Ph.D.</i> : Cooperative approach in teaching and durability of students' knowledge .....	499
<i>Aleksandar Janković, M.A.</i> : Visualized teaching in theory and modern practice .....	509

### PROBLEMS OF EDUCATIONAL WORK

<i>Nebojša Petrović, Ph.D., Bora Kuzmanović, Ph.D.</i> : Life aspirations as musical preference factors among high school students.....	523
<i>Zorica Šaljić, M.A.</i> : The role of work in educating and preventing undesirable behaviour among the young lacking parental care.....	540
<i>Angela Svenšek</i> : Towards higher discipline in Beltinci primary school .....	554
<i>Rajka Đević, M.A., Ivana Đerić, M.A., Jelena Stanišić, M.A.</i> : How willing are regular-school students to accept peers with developmental difficulties? ..	561

### TEACHING PERSONNEL

<i>Nada Polovina, Ph.D.</i> : Mentorship as a form of professional teacher development: traditional and modern approaches.....	579
--	-----

### RESEARCH METHODOLOGY

<i>Slavica Ševkušić, Ph.D.</i> : Qualitative research, educational policy and practice ..	593
<i>Boris Kožuh, Ph.D., Jelena Maksimović, M.A.</i> : Advantages and limitations of meta-analysis in pedagogic research.....	603
<i>Notes for contributors</i> .....	619
<i>Contents of Journal of Education for year 20097</i> .....	625

# Обучение и воспитание

UDK 37	ISSN 0547-3330	Белграде
НВ год. LVIII	Номер 4. стр. 475-630	2009.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПРЕПОДАВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

<i>Бранислава Gonthier-Пешич: Общественно-исторический подход к когнитивному развитию</i> .....	479
<i>Д-р Гордана Мишчевич-Кадиевич: Кооперативный подход в обучении и постоянность знаний учеников</i> .....	499
<i>М-р Александр Янкович: Наглядное обучение в теории и современной практике</i> .....	509

### ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

<i>Д-р Небойша Петрович, д-р Бора Кузманович: Жизненные цели как фактор музыкальной преференции среднешкольников</i> .....	523
<i>М-р Зорица Шалич: Роль трудового воспитания в превенции нежелательных форм поведения у детей без родительской опеки</i> ...	540
<i>Ангела Свенишек: К проблеме повышения дисциплины учеников основной школы (впечатления о проекте)</i> .....	554
<i>М-р Райка Джевич, м-р Ивана Джерич, м-р Елена Станишич: Готовность учеников массовых школ принять детей с затруднениями в развитии</i> .....	561

### ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ СОСТАВ

<i>Д-р Нада Половина: Менторство как форма профессионального развития преподавателей: традиционный и современный подходы</i> .....	579
--	-----

?????

<i>Д-р Славица Шевкушич: Качественные исследования, образовательная политика и практика</i> .....	593
<i>Д-р Борис Кожух, м-р Елена Максимович: Преимущества и ограничения метаанализа в педагогических исследованиях</i> .....	603
<i>Рекомендация авторам</i> .....	621
<i>Содержание журнала для 2009. год</i> .....	628

## НАСТАВА И УЧЕЊЕ

Бранислава Гонтхиер-Пешић  
Ecole de langue INFORCO  
Женева  
Швајцарска

UDK-159.922.7 (72)  
Прегледни чланак  
НВ.LVIII 4.2009.  
Примљен: 27. VIII 2009.

### ДРУШТВЕНО-ИСТОРИЈСКИ ПРИСТУП КОГНИТИВНОМ РАЗВОЈУ

**Апстракт** Друштвеноисторијски приступ когнитивном развоју претпоставља да постоји однос између друштвених услова и индивидуалног резонувања. То значи да се у једноставнијој друштвеној организацији очекује конкретнија структура мишљења заснована на непотпуним појмовима, док се у једној сложенијој друштвеној структури очекује апстрактна структура мишљења заснована на општим појмовима. Изаиста, истраживања су показала да нешколовани појединци пореклом из мање сложених друштвених услова имају тенденцију да се ослањају више на конкретно искуство резонујући на основу праксе. Они такође праве функционалне асоцијације и имају тешкоће у конструисању општих категорија. Насупрот њима, градско становништво и појединци који су живели у повољнијим друштвеним условима и били изложени богатијим друштвеним подстицајима, уопштено, имају мање тешкоћа у апстрактном резонувању заснованом на логичком и хипотетичко-дедуктивном мишљењу. Сва ова истраживања сугеришу да услови живота одређују ниво и садржај учења и, да би се развиле висе когнитивне функције, неопходно је бити изложен сложеним друштвеним интеракцијама.

**Кључне речи:** друштвеноисторијски приступ, когнитивни развој, учење, друштвенокогнитивни конфликт

### SOCIAL-HISTORICAL APPROACH TO COGNITIVE DEVELOPMENT

**Abstract** *The social-historical approach to cognitive development presupposes that there exists relatedness between social conditions and the individual's reasoning. This means that, in a more primitive social organization, a more concrete structure of thinking, based on incomplete notions will be expected, while in a more complex social structure more abstract forms of thinking, based on general concepts, will be prevalent. Indeed, research has shown that uneducated individuals coming from less complex social conditions tend to rely more on concrete experience of practical nature. Further, they form functional associations and have difficulties in construing general categories. On the other hand, urban population and the individuals who have lived in more favourable social conditions and have been exposed to richer social stimuli generally have fewer difficulties in abstract reasoning based on logical and hypothetical-deductive thinking. All researches suggest that living conditions determine the level and the contents of learning, and that, in order to develop higher cognitive functions the individual has necessarily to be exposed to complex social interactions.*

**Keywords:** *social-historical approach, cognitive development, learning, social-cognitive conflict.*

## ОБЩЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КОГНИТИВНОМУ РАЗВИТИЮ

**Резюме** *Общественно-исторический подход к когнитивному развитию предполагает существование связей между общественными условиями и индивидуальным рассуждением. Это значит что в менее сложной общественной организации ожидается более конкретная структура рассуждения, обоснованная на неполных понятиях, в то время как в более сложной общественной структуре ожидается отвлеченная структура рассуждения, обоснованная на общих понятиях. Действительно, исследования показывают что менее образованные лица по происхождению из менее сложных общественных условий, проявляют тенденцию опоры на более конкретный опыт и на практику. Они также выводят функциональные ассоциации и испытывают затруднения в конструкции общих категорий. Напротив, жители города и лица, жившие в более хороших общественных условиях, имеют меньше затруднений в отвлеченных выводах, обоснованных на логическом гипотетико-дедуктивном рассуждении. Данные исследования указывают на то, что условия жизни определяют уровень и содержание обучения, так что для развития более высоких когнитивных функций, необходимо наличие сложных общественных взаимодействий.*

**Ключевые слова:** общественно-исторический подход, когнитивное развитие, обучение, общественно-когнитивный конфликт.

### Биолошки услови настанка културе

Да би се могао разумети проблем когнитивног развоја са становишта друштвеноисторијског приступа, неопходно је прво поставити питање о људској природи и њеној специфичности у односу на животињску природу. За неке истраживаче, као за биолога Шнирла (Schneirla), ово питање нема много смисла. Он сматра да је оправдано говорити о природи једне животињске врсте (“природа мрав” или “природа птице”), али није могуће говорити о људској природи, будући да човек може да “усвоји” било коју природу коју му његова околина и васпитање омогућују. (Ратнер, 1991, стр. 11). Чињеница је да човек може да се прилагоди свакој окоolini, али ова разноврсност људског понашања говори о његовој родној природи а не о његовој врсној (биолошкој) природи о којој говори Шнирла. Он је је ту у праву, али као што каже Маркс, “човек производи универзално... Животиња обликује само по мери и потреби врсте којој она припада, док човек производи према мери сваке врсте...” (Магх, 1953, стр. 203), што је управо специфичност његове људске природе. Управо та велика способност адаптације чини специфичност људске природе. Од Дарвина је познато да је човек резултат биолошке еволуције и да тиме чини део животињског света. Али нико неће негирати чињеницу да је човек такође различит од животиње. Да ли је могуће

сматрати да постоје универзалне карактеристике и у исто време говорити о специфичности? Постоји ли нешто што је заједничко свим људима без обзира на епоху, културу и веровање што може да значајно разликује човека као врсту од осталих животиња чији је он ипак део? Дијалектички приступ нам омогућује да појмимо оба ова аспекта у исто време: човек је резултат биолошке еволуције и зато има одређени број заједничких карактеристика са животињама. Али човек је истовремено и различит од својих животињских рођака по томе што поседује *културу*. Човек је једина животиња чија природна околина није само природа, што је случај код животиња, него је природна и специфично људска околина *друштвено-културна околина*. Од хомо сапиенса (*sapiens* = на лат. “*sapientī*”, *sapiens* = мудар), човек одувек живи у друштву, без обзира колико је “примитивно”. То значи да човек као врста не може да опстане изван друштва без обзира на ниво комплексности његове друштвене структуре, што не зависи само од природних услова. Човек се као врста рађа са друштвом и у друштву, са мање или више сложеном друштвеном организацијом која чини његове природне услове живота. Зато можемо рећи да је *друштвеност* специфично људска особина и да је то оно што карактерише људску природу. Постоје и друштвене животиње са високоразвијеним друштвеним односима, што је поготово видљиво код наших рођака великих мајмуна (шимпанзе и гориле), где је чак било могуће запазити зачетке културе: на пример, прање кромпира код јапанских мајмуна макаки (Kawai, 1965) или служење оруђем код шимпанзе за време лова на термите и при разбијању ораха. Али упркос томе што је запажено да се ново понашање прања кромпира почело преносити с једне генерације на другу, ово преношење знања никад није достигло ниво једне систематске и организоване праксе. Што се тиче шимпанзе, упркос великој интелигенцији и умешности којом се ова животиња служи оруђем, то коришћење оруђа није резултат планирања нити је праћено тежњом да се оруђа производе и унапређују (на пример, шимпанза баца гранчицу или камен којим се послужио и биће принуђен да иде поново у потрагу за новим оруђем сваки пут кад му је то потребно). (Goodall, 1986) Зато, у животињском свету нема континуитета у развоју и нема историје, јер свака генерација мора почињати из почетка. Ни једна друга животињска врста не достиже ниво комплексности људске друштвене организације (Kummer, 1972; Kummer, 1993) нити поседује *језик* (вођена су истраживања са великим мајмунима да би се проверило да ли су способни да науче језик глувих, али упркос свему што су ове животиње биле способне да науче, ниједан мајмун није никад успео да води праву конверзацију нити да савлада правила синтаксе једног језика).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Истраживања вођена са великим мајмунима о учењу језика глувих показују огромне когнитивне способности нељудских примата. Premack & Premack, који су научили једну

(Gardner & Gardner, 1969; Premack & Premack, 1984; Temerlin, 1976; Terrace, 1980).

Човек је, дакле, једина животиња у чијем животу се појављује култура. По мишљењу америчког реномираног палеонтолога Гулда (S. J. Gould), који на нови начин интерпретира теорију о еволуцији врста, од хомо сапиенса еволуција врсте се померава другим, а не више биолошким законима. Гулд мисли да се од хомо сапиенса еволуција врсте одвија по законима културне еволуције. То не значи да се биолошка еволуција не наставља код човека, али је њен ток код човека толико спор у односу на културну еволуцију, да је њен ефекат на људску историју занемарљив. (Gould, 1981, стр. 324).

По Гулдовом мишљењу, док код животиња, да би успеле да интегришу трансформацију, мора да прође више генерација да би морфолошке промене пренете генетичким наслеђем с једне генерације на другу постале својина сваке јединке нове врсте, човек који је истовремено врста и род има много већу способност прилагођавања и учења управо зато што његова еволуција не зависи више само од биологије, него пре свега од културе. Човек учи посматрајући и слушајући као животиње, али он може такође да учи и само кроз разговор или читањем. Човек није ограничен у свом развоју биологијом управо зато што је истовремено врста и род и није му неопходно да промени врсту да би се развијао. Због тога човек може да “присвоји” природу сваке животиње: он може да лети као птице, да плива као рибе; он такође може да живи у свим климатским условима: на снегу, у пустињи или у џунгли. Ту изузетну способност адаптације човек поседује захваљујући једној биолошкој карактеристици о којој говори Гулд, а то је *неотенија* (гр. “neos” = млад; “teneia” = продужење). Неотенија значи да

---

младу женку шимпанзе, Сару, језику знакова, износе подвиге у учењу које је извела ова интелигентна животиња. Сара је решила из првог покушаја тест пропорција где је успела да успостави везу између једне чаше допола пуне и једне половине јабуке (Premack & al., 1984, п. 62). Затим је решила у 80% случајева тест функционалне аналогije где је успела, на пример, да успостави везу између браве и кључа или између конзерве и отварача за конзерве. (ibid., стр. 67). Најзад, Сара је била у стању да реши најједноставније пијажеовске тестове о конзервацији материје са пластелином (ibid., стр. 111), што одговара интелигенцији детета од 6-7 година!

Терраце је такође показао огромне когнитивне способности једног младог шимпанзе, кога је назвао Ним. Он даје прво пример једне младе женке шимпанзе коју су Гарднерови научили језику глувих. Она је успела да створи нове речи чинећи комбинацију од речи које је знала, као на пример, реч “water bird” (водена птица) што је означавало лабуда кога је видела на води. (Terrace, 1980, стр. 23). Терраце такође помиње пример Нима који је једном, кад је био љут на своју васпитачицу јер му је била нешто забранила, произвео знак “ујести” и “љут”, без потребе да пређе на дело, што је потпуно необично за једну дивљу животињу! Изгледа да је знак послужио као замена за понашање, што је иначе природан начин комуникације код животиња (ibid., стр. 175) и ово ново научено понашање може се сасвим сматрати изузетним будући да се ради о једној дивљој животињи!



се младалачке форме продужују у току развоја организма. Ако посматрамо животињске бебе, приметимо да оне имају одређене заједничке црте са људским бебама које су одрасле јединке изгубиле: велике очи, бомбасто чело и малу браду. Али специфичност човека је да је он једина врста која те карактеристике успева да сачува много дуже и задржава младалачки изглед и у одраслом добу (у поређењу с одраслим јединкама других врста). Ово продужење физичке “младости” такође је пропраћено психолошким “подмлађивањем” које има утицаја на понашање. Развој ових карактеристика је омогућен у време када су настали стабилни услови живота у једној солидно организованој друштвеној структури у којој постоји мали број потомака и где је могуће бринути се о сваком појединачно и дуже времена. То такође омогућује дуготрајну трудноћу, дужу унутарматеричну заштиту потомства која потпомаже развој већег мозга. То има за последицу рађање недораслих потомака који морају да напусте живот у материци пре него што глава и мозак постану превелики, што чини да је људска беба биолошки “недовршена” при рођењу и стога неспособна да преживи сама, за разлику од осталих животиња чији су младунци способни да се сами сналазе врло брзо после рођења. (Гоулд, 1977, стр. 349-50). Због тога је људска беба најнемоћнија од свих животиња и практично мора све да научи, док остале животиње већ имају један “пртљаг” биолошки програмираног понашања и немају потребу за присуством одраслих дуго времена после рођења. Зато је људска беба најзависнија од своје околине међу животињама, што по мишљењу Вилсона (P. J. Wilson) захтева друштвену организацију способну да пружи дуготрајну бригу потомству и да му омогући социјализацију и васпитање. Организација која одговара овој потреби је породица у којој се рађају јаки емотивни односи, гарантујући тако присутност и бригу најближих, што није неопходно животињама јер им инстинкти осигуравају преживљавање. (Wilson, 1983, стр. 60-62).

Зато се може рећи да ће овај недостатак генетичког програма код човека бити “мотор” његове културне еволуције: тако човек мора да конструише и да научи све што му биолошки недостаје. Та конструкција се зове култура, више се не ради о преношењу биолошког наслеђа с генерације на генерацију, већ о културном наслеђу, тј. о преношењу знања. Друштвено-културна решења нису записана у генима, већ су резултат човекове инвенције и креације. Зато можемо рећи с Гулдом да је човек *learning animal* који је програмиран да учи. По Гулдовом мишљењу, задржавање младалачких карактеристика кроз неотенију потпомаже еволуцију младих јединки. Млади мозак има већу способност учења јер се специфичне синапсе<sup>2</sup> које могу

---

<sup>2</sup> Синапсе су тачке где се спајају неурони, што омогућава преношење надражаја, на пример, између неурона и мишића који овај надражује. Ове везе се стварају углавном у

да се промене стварају се у току првих стадијума индивидуалног развоја. Тако, ако индивидуа сачува у одраслом добу младалачке карактеристике, предности веће способности учења постају очигледне. То чини од човека врсту која има највећу адаптативну флексибилност. (Gould, 1977, стр. 401).

На тај начин, људски развој следи законе културне еволуције и одвија се на нивоу људске историје. Јер, као што подвлачи Вилсон, свака генерација наставља тамо где се претходна зауставила а да не мора да почиње из почетка и људски род наставља тако свој развој. (Wilson, 1983, стр. 19). Зато се можемо сложити с Гулдом да је културна еволуција *неограничена* јер је основно за људски развој преношење знања и *развој свести*. Дакле, човек се развија као врста трансформисањем свести кроз историју а не кроз биолошке промене.

### **Друштвеноисторијски приступ когнитивном развоју код детета**

Поставља се проблем разлике између друштвеноисторијског приступа когнитивном развоју и других приступа. Друштвеноисторијски приступ тражи објашњење порекла чињеница, њихове историје. То значи да дати облик организације носи и интегрише у себи све претходне облике на једном вишем нивоу развоја који подразумева сложенији облик односа. Еволуција се посматра као напредовање датих облика организације од нижих нивоа ка вишим и сложенијим облицима организације. Постоји више различитих историјских приступа у различитим научним областима: већ је поменута Дарвинова теорија о еволуцији врста у биологији која објашњава трансформацију једне животињске врсте у другу; у социологији, Марксова теорија развоја друштва објашњава еволуцију друштвених облика кроз људску историју; у психологији, Фројдова психоаналитичка теорија објашњава психолошки развој детета који пролази кроз различите етапе онтогенезе; а Пијажеов генетички структурализам објашњава развој интелигенције која пролази кроз различите генетичке стадијуме. Да би интеграција једне нови-

---

току детињства али један други процес, који се зове мијелинизација, игра важну улогу у учењу. Мијелинизација је биолошки процес обмотавања аксона (продужци неурона који омогућују везу између њих) једном материјом, мијелином, која повећава способност преношења надражаја између неурона. Мијелинизација је спора и завршава се око 25-30. године живота и потпуно престаје у 50. години. Мијелинизација, као добар изолатор, убрзава пролаз нервних надражаја кроз нервну ћелију и врши улогу “фиксирања учења да би их учинила ефикаснијим и бржим (навике, аутоматизми)”. Али учвршћујући их и чинећи их тако ефикаснијим, мијелинизација, чим је завршена, не дозвољава више промену аксона и тиме онемогућује нова учења. Чак и ако одрасла особа настави да учи, она користи један другачији тип учења. (Зин, 2008, стр. 4). Ово може да објасни веће тешкоће у учењу одраслих: на пример, у учењу страних језика, констатује се да се страни језик у младости савладава много лакше него језик научен у одраслом добу.

не била могућа, постојећи облик организације мора да се реструктурира на вишем нивоу развоја на тај начин да тај нови облик организације буде шири и сложенији од претходног. Могуће је замислити еволуцију као спиралу: у једном моменту “круг је заокружен” и неопходно је прећи на један виши ниво организације, на следећи “спрат” спирале који захтева нову структуру и нову организацију односа која је у могућности да интегрише новину.

Ж. Пијаже, познати женевски епистемолог и психолог, и Л. С. Виготски, најпознатији руски психолог, говоре о когнитивном развоју код детета. Рођени исте године 1896, обојица примењују историјски приступ у својим истраживањима: Пијажеов генетички структурализам је развојни структурализам који изучава генезу менталних структура код детета. А психолошки приступ Виготског је заснован на Марксовом материјалистичком схватању које је имало велики теоријски утицај у совјетском друштву тога времена. Маркс сматра да свест није дата, него да је она друштвени производ; свест се развија у људској друштвеној пракси кроз људску друштвенопродуктивну активност. Реч је о материјалној условљености која подразумева да конкретни услови живота утичу на свест, али је ова условљеност релативна код Маркса (за разлику од бихевиоризма где се ради о једностраном детерминизму у којем се сматра да је понашање појединца потпуно друштвено условљено). Насупрот овоме, Марксова теорија подразумева један дијалектички однос који претпоставља узајамни утицај између друштвене структуре и свести појединца који ствара себе стварајући свој свет. (Маркс-Енгелс, 1953). Фрејер (P. Freire), бразилски васпитач и педагог светског угледа, заступа исту идеју. Он је показао у својој васпитачкој пракси с неписменим бразилским сељацима да је њихово учење читања и писања пре свега допринело развоју њихове свести о условима живота и о њиховим способностима да их промене. (Freire, 1965 и 1974).

Примењена у психологији, ова идеја претпоставља, као што каже Монтагу, да се свест развија код човека да би надокнадио недостатак биолошког детерминизма. (Rarner, 1991, стр. 12). У том смислу, интелигенција је такође друштвени производ, утолико што интеракција између појединаца у једној сложеној структури друштвених односа захтева од њих већу способност разумевања, организације и концептуализације ради осигурања преживљавања. На пример, ловац који сваки дан мора да иде у потрагу за храном нема ни времена ни потребе да развије своју интелигенцију изнад нивоа неопходног за његов опстанак чија је основна друштвена практична активност лов. Насупрот томе, у индустријским друштвима, рад је расцепкан на различите фазе где више једна особа не може да обави целокупну производну процедуру до финалног облика производа, већ је овај задатак подељен између више особа. По мишљењу Диркема, “улога поделе рада је

да повећа продуктивну снагу и способност радника, она је неопходни услов интелектуалног и материјалног развоја друштва, она је извор цивилизације” (Durkheim, 1986, стр. 12). Зато појединци морају да се специјализују за активност коју обављају, што их обавезује да сарађују да би могли да раде на реализацији истог задатка. (Durkheim, 1986, стр. 93). То захтева већу способност организације и управљања: потребно је планирати и координирати различите секторе и активности да би све то могло да доведе до јединственог резултата, што подстиче развој интелигенције,

Како подвлачи Ратнер, свест се не појављује спонтано, него само под притиском нужности конкретног искуства које поставља проблем и тражи решење. То захтева дијалог појединаца чије потребе и интереси морају да се узму у обзир и да се синтетизују да би се остварио заједнички план. А за то су неопходни размишљање и логичко резонување. То захтева истинску способност разумевања намера, жеља, потреба, осећања и мисли оног другог. (Ratner, 1991, стр. 31-32) и подразумева способност да се појединац стави на место оног другог, а за то је једино човек способан (истраживања су показала да аутистична деца и животиње имају много тешкоћа у приписивању намера другима). (Firth, 1992 ; Premack & al., 1984) Као што каже и Ратнер, “права друштвеност није само коегзистенција индивидуа, него узајамна конституција појединаца” (Ratner, 1991, стр. 28). Права друштвеност човека као врсте је његова способност да препозна и потврди својим односом другог члана своје врсте. Управо свест о потреби за другим чланом своје врсте омогућује појединцу да од једног друштвеног бића прерасте у истинско индивидуализовано биће, да постане личност. Како каже Болдвин (Baldwin), појединац није социјализована индивидуа, него је индивидуализовани друштвени појединац (an individual is not a socialized individual self, he is an individualized social self) (Ratner, 1991, стр. 148).

Виготски описује на исти начин свој приступ: “Развој се не одвија у правцу социјализације, него у правцу индивидуализације друштвених функција (трансформацијом друштвених функција у психолошке функције).” Он даље објашњава: “Свака функција се појављује два пута у развоју детета или на два нивоа. Прво, на друштвеном, а онда на психолошком плану. Она се појављује између појединаца као *интер*-психолошка, а после у унутрашњости детета као *интра*-психолошка категорија. Друштвени односи или односи између појединаца претходе свим вишим психолошким функцијама...” (Vygotsky, 1985, стр. 148). Што се тиче резонувања, то значи да ће један једноставни друштвени систем произвести једноставно логичко резонување. “На пример, ако је земља заједничко добро које није својина појединаца, неће постојати сложен нормативни систем и логичко резонување ће бити минимизирано. На исти начин, логичко размишљање неће

бити подстицано у друштвима где се разлике између појединаца регулишу силом... јер појединци тада неће имати потребу да оправдавају своју акцију” (Ratner, 1991, стр. 33-34). Насупрот томе, у друштвима где постоји могућност конфронтације с другима, где је неопходно тражити средства да се задовоље сопствени интереси и да се брани свој став, креативност и логичко мишљење могу да се развијају.

У свом друштвеноисторијском приступу, Виготски покушава да објасни како “ментално функционисање одражава и чини његов историјски и културни оквир”. Научни појмови и логичко апстрактно мишљење према Виготском, развијају се у друштвима са сложенем друштвеном структуром и нарочито у условима који захтевају образовање младих у посебним институцијама, школама (Wertsch, in Moll, 1990, стр. 115). Виготски мисли да формално образовање у школи подстиче апстрактни говор који чини оквир у коме се развијају појмови. У неформалном учењу, обука се одвија посматрањем и имитацијом, што је могуће у блиском контакту између особе која подучава и оне која учи. У модерним друштвима, постоје оба ова облика образовања који су комплементарни. Насупрот томе, у једном друштву са једноставнијом друштвеном организацијом, образовање младих не захтева институције специјално посвећене образовању, јер има мало деце у једном селу, а осим тога, све што дете треба да научи у једном таквом друштву томе могу да га науче његови родитељи и најближа околина. У таквим друштвима, апстрактни појмови су мање неопходни за живот. Неформално учење се одвија у конкретној ситуацији која омогућује учење у контексту где ученик имитира учитељеву акцију коју директно интегрише. То учење се не одвија нужно кроз језик, а још мање захтева апстрактне појмове. Супротно томе, школа као институција посвећена учењу представља место изван контекста и школско учење је зато деконтекстуализовано, а то захтева апстрактне појмове, више није могуће позивати се на конкретну ситуацију. Виготски се посебно интересовао за језик и његове карактеристике повезане са датим друштвенокултурним оквиром, истражујући утицај који језик има на менталне функције. (Wertsch, in Moll, 1990, стр. 116).

Виготски је истраживао разлику између речи и појма. Он запажа да је реч неопходна за конструкцији појмова, али да није довољна. Реч служи да означи један предмет и омогући комуникацију, али не представља нужно појам за особу која га користи. Реч је знак који представља предмет, али није његова слика (у старим писмима, као што су египатски хијероглифи и глифе Маја, предмет на који се знак односи још увек је препознатљив). За Виготског, реч као средство посредовања носилац је значења које омогућује конструкцију појмова. (Vygotsky, 1985, стр. 151). Он овде подвлачи важност разлике коју у значењу једне речи треба правити између назива (имена) и

односа на предмет, тј. између њеног садржаја и предмета који реч представља. Виготски описује еволуцију једне речи код детета, с једне стране, а с друге стране наводи читаву серију руских речи показујући како једна реч историјски еволуира. Он јасно показује да реч није нужно појам. Појам је апстракција и уопштавање које се не односи на један конкретан предмет, него подразумева све предмете који могу бити сврстани у исту категорију по одређеном броју критеријума.

Виготски подвлачи разлику између емпиријског и теоријског знања. Емпиријско знање узима у обзир разлике и сличности између појава, оно се ствара посматрањем и поређењем елемената чији се просторни и историјски односи с другим елементима не узимају у обзир; зато ово знање користи ограничене термине. Супротно томе, теоријско знање узима у обзир систем елемената и њихове односе, што омогућује конструкцију методе и разумевање порекла и динамике појава. Предмет се посматра као део целине у трансформацији, захтевајући коришћење апстрактних појмова. (Hedegaard, in Moll, 1990, стр. 353). За Виготског, “појам није могућ без речи, појмовна мисао није могућа без вербалне мисли”, где се ради о “специфичној употреби речи, функционалној употреби знака као средства конструкције појмова” (Vigotski, 1985, стр. 157). Али по његовом мишљењу, сама реч није довољна за конструкцију појма, неопходно је да појединац буде изложен друштвеном притиску који му задаје задатке и одређује циљеве који га подстичу и терају да развија мишљење. “Подстицајна снага која покреће овај процес и која присиљава адолесцента да се развија су задаци које друштвена средина предлаже адолесценту и који су повезани с његовим укључивањем у културни, професионални и друштвени живот одраслих, што стварно чини један функционални елемент од изузетног значаја...” Виготски наставља, “тамо где средина не подстиче одређене задатке, нити поставља нове захтеве, не охрабрује нити стимулише интелектуални развој помоћу нових циљева, мишљење адолесцента се неће развити у потпуности... нити ће достићи више форме... Због тога не треба потцењивати... значај функционалног елемента, тј. проблема који живот поставља...” (Vygotsky, 1985, стр. 158). Виготски се слаже с Марксом, који каже: “Језик је практична стварна свест која постоји за друге људе и за мене самог, а језик настаје као и свест тек из потребе, из нужде саобраћања с другим људима.” (Marx, 1953, стр. 297).

Виготски подвлачи значај интеракције детета с одраслима за формирање виших менталних функција. Пошто он сматра да је учење детета друштвене природе, његов развој се нужно одвија у интеракцији с другима. Он уводи појам *блиске зоне развоја* (ла зоне прохималье де дѐвелоппемет) који изражава ову концепцију. По мишљењу овог аутора, као и по мишљењу Пијажеа, да би једно дете могло да усвоји нова знања, неопходно је прет-

ходно знати ниво његовог постојећег знања. Пијажеови тестови омогућују да се дефинише постојећи ниво знања детета. А Виготски мисли да је дете способно да произведе много више него што то чини при самосталном решавању тестова и предлаже да се узме у обзир остварење које дете постиже уз помоћ одрасле особе. Тако разлика између ова два остварења даје много тачнију слику о стварном когнитивном нивоу и способностима детета. Ту разлика између постојећег нивоа, где дете решава само један проблем, и когнитивног нивоа, где оно решава један проблем уз помоћ одрасле особе, Виготски назива блиском зоном развоја. Јер “оно што је дете у стању да уради данас уз помоћ једне одрасле особе, биће сутра у стању да уради само. Блиска зона развоја нам тако помаже да предвидимо будиће кораке детета, као и динамику његовог развоја, узимајући у обзир не само већ постигнуте резултате, него и оне који су у процесу настајања”. На пример, ако узмемо два детета која су на нивоу менталног развоја од седам година, може се запознати да једно дете уз помоћ одраслог решава проблеме детета од девет година, док друго решава проблеме детета само од 7,5 година (Bronckart, 1985, стр. 108-109). То значи да је блиска зона развоја првог детета две године, док тај распон износи само пет месеци за друго дете. Да би развој једног детета био продуктивнији, Виготски предлаже да дете буде изложено “учењу управо у овом распону блиске зоне развоја. У том распону и уз помоћ одрасле особе, дете ће лакше научити оно што не би било у стању да савлада ако је остављено само себи.” (Ивић, 2000, стр. 12).

Дарон и други (С. Daron, F. Butera & G. Mugny) разматрају проблем когнитивног развоја код детета у социјалној психологији и примећују да би когнитивни развој био могућ, неопходно је, као што каже Пијаже, да дође до ометања почетног система знања, тј. да околина пружи отпор доводећи постојећа знања појединца у конфликт с новим елементом. Постојећи систем знања се тако сукобљава с једном новином која је у контрадикцији с постојећом когнитивном структуром, што представља поремећај равнотеже постојећег система. Будући да сваки систем тежи саморегулацији и равнотежи, особа ће покушати да уравнотежи свој сазнајни систем. Да би то постигла, она може, прво, потпуно да игнорише новину и тако сачува свој постојећи систем знања, друго, може такође покушати да делимично интегрише новину, настојећи да “аранжира” промену у својој когнитивној структури, и, на крају, особа може заиста да узме у обзир новину и контрадикцију, покушавајући да је превазиђе тако што ће реорганизовати свој систем на једном сложенијем нивоу сазнања. Ову последњу активност Пијаже сматра трансформацијом (Piaget, 1983, стр. 16) која представља напредак у когнитивном развоју особе, што он назива “учењем у ширем смислу” (Greco & Piaget, 1959, стр. 39).

За Пијажеа, тај поремећај или конфликт представља почетак процеса уравнотежавања. Аутори примећују да је тај поремећај *интра*-индивидуалне природе будући да је резултат неусаглашености под-система знања појединца. Они предлажу да се узме у обзир један други тип конфликта који ће бити више *интер*-индивидуалне природе јер настаје у конфронтацији с другим особама. Аутори цитирају Виготског који заступа исту идеју инсистирајући на чињеници да дете учи пре свега у интеракцији с одраслим особама. Они предлажу појам *друштвено-когнитивног конфликта* који су увели у социјалну психологију развоја (W. Doise & G. Mugny i A.-N. Perret-Clermont). Овај појам има предност зато што узима у обзир двојну природу конфликта који настаје у друштвеној интеракцији: конфликт је когнитивно *интра*-индивидуалан будући да доводи у противречност два интерна система појединца, али овај конфликт је истовремено и друштвено *интер*-индивидуалан, јер се појављује између различитих особа. (Darnon, Butera & Mugny, 2008, стр. 29-31). Аутори цитирају Смедсланда (Smedslund) који каже: “Ако примена друштвено-когнитивног конфликта даје резултате, то је пре свега зато што проблем постављен детету није само когнитиван, него и друштвени”. Јер, као што закључују аутори, по мишљењу Смедсланда, не ради се само о томе да се реши један проблем, него “ради се о томе да се ангажује *интер*-индивидуални однос, тј. однос са својом околином”. Дакле, “когнитивне регулације омогућују успостављање специфичних односа индивидуе са својом околином” (Darnon & al., 2008, стр. 45-46). Аутори се придружују Виготском у његовој интерпретацији овог процеса који инсистира на чињеници да је постојање индивидуалног циља неопходан, али не и довољан услов за развој. За Виготског, као и за социјалну психологију, неопходно је да овај циљ буде друштвено постављен (Vygotsky, 1985, стр. 146), односно да овај конфликт буде доживљен као друштвени конфликт. У том смислу, неопходно је да постављени проблем произведе поремећај у односима између појединаца, да би се когнитивни развој и индивидуално учење наметнули као једино средство да се тај конфликт реши. То постаје конкретна примена Марксовог историјског приступа, који објашњава да тај процес чини део нужности друштвене интеграције појединца, што је услов *сине ква нон* његовог живота као људског бића. Као закључак, може се рећи да процес когнитивног развоја не може да почне без нужности решавања једног проблема у датој конкретној друштвеној ситуацији, која захтева учење и реорганизацију постојеће когнитивне структуре, да би се појединац могао прилагодити новим животним условима који су за људско биће неопходно друштвени. Друштвена природа је она потреба за другим припадником своје врсте, који једини има моћ да појединца “уведе” у статус



људског бића, што присиљава човека да непрестано учи и да се прилагођава различитим условима живота.

### Мишљење и друштвена структура

Дарнон и сарадници цитирају истраживања у социјалној психологији у коме друштвено-когнитивни конфликт има преовлађујућу улогу у когнитивном развоју. Аутори наводе резултате истраживања Пере-Клермон (Peret-Clermon) у Пијаежеовом тесту конзервације материје течностима. Ради се о томе да се једно дете које још не зна појам материје суочи са два детета која га већ знају. Резултати показују да ако бар једно дете зна појам о коме је реч, дете које још не зна тај појам подстакнуто је да напредује. (Darnon & al., 2008, стр. 36). Аутори цитирају такође Ејмеса и Мареја (Ames & Muggau) који, с једне стране, пореде истраживања рађена само с когнитивним конфликтом, где се радило једино о премештању материјала, када се дете сукобљава само са својим сопственим различитим одговорима, а с друге стране, они истражују друштвени конфликт, где два детета, која су дала различите одговоре на пре-тесту, морају да дискутују. Резултати показују да ситуација у којој се деца конфронтирају једни с другима чини да она више напредује него у осталим ситуацијама (Darnon & al., 2008, стр. 46).

Као што је Виготски показао значај језика за развијање мишљења, тако и Бернштајн (В. Bernstein) пореди облике језика с обзиром на различите културне средине. Он разликује *заједнички* и *формални* језик (“*langage commun*” и “*langage formel*”) који одговарају два различита начина изражавања: први одговара *суженом* начину, а други *развијеном* начину изражавања (“*code restreint*” и “*code elabore*”). Бернштајн поставља хипотезу да су ови језички облици културно одређени. Аутор ставља ова два језичка облика у однос са друштвеним класама: сужени код се чешће среће код радника, док виши слојеви пре користе формални код.

*Сужени код* карактерише синтаксичка ригидност, брзина, концизност, чињеница да се ставља нагласак на форму пре него на садржај, низак ниво узрочности, као и чињеница да лична значења остају имплицитна. Овај код се налази “тамо где се облик друштвених односа заснива на идентификацијама које деле сви чланови друштвене групе, у широком пољу заједничких претпоставки” и тамо где “култура ставља нагласак на ’ми’ а не на ’ја.’” (Bernstein, 1975, стр. 196). Овај код пре ставља нагласак на колектив него на индивидуално искуство. То претпоставља неиздиференцирану околину у којој се појединци не разликују међу собом, него се само прави разлика између локалне групе и осталих. То сугерише да је овај код “оријентисан ка позицијама или статусу (групни идентитет – заједнички иденти-

тет), а не према особи”. У комуникацији, овај код даје предност невербалном изражавању. (Bernstein, 1975, стр. 198).

*Разрађени код* ставља нагласак на ’ја’ и среће се тамо где “намере других не могу да се сматрају очигледним” и где су саговорници присиљени да објасне оно што хоће да кажу да би се међусобно разумели. Овај код се среће сваки пут кад се претпоставља да је искуство других различито од сопственог, што нагони саговорника да разради своје излагање, да би га други могли разумети. Тако може да се каже да је разрађени код “оријентисан према особи”, јер омогућује члановима исте групе да се разликују међу собом. Разрађени код ставља нагласак на вербални говор који изражава личне намере појединаца (Bernstein, 1975, стр. 198).

Бернштајн даје један пример за илустрацију ова два кода. Он цитира Хокинсово (Hawkins) истраживање са две групе деце од пет година, где једна група припада радничкој класи а друга вишим слојевима. Деци је показана серија од четири слике које представљају једну причу и од деце је тражено да испричају ту причу (деца играју фудбал – лопта разбија прозор једне куће – једна жена гледа кроз прозор и један човек прети – деца одлазе).

Деца која користе *сужени код* испричала су причу на следећи начин: “Они играју фудбал и он шутира лопту и она одлази до тамо, он разбија прозор и они гледају то и он излази и грди их зато што су га разбили и они беже, а она гледа и грди их.”

Деца која користе *разрађени код* испричала су причу на овај начин: “Троје деце играју фудбал и једно дете шутира лопту и удара у прозор, лопта разбија прозор и деца гледају и један човек излази и грди их јер су разбили прозор и они беже, а та жена гледа кроз прозор и грди их.”

Бернштајн закључује да у другом случају “није потребно имати четири слике пред собом, док је то неопходно у (првом) случају да би се разумела прича. Прича (друга) је независна од ситуације која ју је иницирала, док је (прва) прича много зависнија од свог контекста. Значења (прве) приче су имплицитна, док су значења (друге) приче експлицитна. Овде се ради о разлици у коришћењу језика у специфичној ситуацији. Деца (која користе разрађени код) мало ствари изгледа очигледно, док дете (које радије користи сужени код) сматра да се многе ствари подразумевају” (Bernstein, 1975, стр. 234-235).

Други руски психолог Лурија (А. Luria), један од најближих сарадника Виготског, поставио је хипотезу да постоји однос између практичног искуства и логичког размишљања. Он је радио истраживања у удаљеним руским селима у време совјетске Русије са неписменим сељацима, покушавајући да схвати структуру њиховог мишљења и да открије како ти људи употребљавају логичко извођење и закључивање.

Резултати показују да се ове особе не служе принципом уопштавања који омогућује да се конструишу различите категорије класификација, него групишу предмете према критеријуму практичне потребе у конкретној ситуацији. Кол и Скрибнер (Cole & Scribner), цитирајући Луријина истраживања, такође показују да учесници углавном одбијају проблем на логичком нивоу и да се у својим одговорима пре свега ослањају на сопствено искуство, покушавајући да погоде резултат, уместо да настоје да резонувањем траже одговор (Cole & Scribner, 1974, стр. 161). Константовано је да разлике између предмета, упркос познавању, ове особе не групишу у различите категорије према једном општем критеријуму, него их стављају заједно према функцији коју предмети имају у пракси (Luria, 1976, стр. 121).

Кол и Скрибнер закључују да се ове разлике у мишљењу могу објаснити различитим системима функционисања (Cole & Scribner, 1974, стр. 193). Деца која су васпитана на традиционалан начин не уче да праве разлику између унутрашње (психичке) и спољашње (физичке) стварности. Ова деца уче, као деца коју је Бернштајн описао у најсиромашнијој класи, да стављају акценат на кохезију групе, а не на манипулацију предметима, што чини да се овде не охрабрују личне жеље и намере и да се појединац сматра много више као део групе него као личност за себе (Cole & Scribner, 1974, стр. 151). Зато се може рећи да је њихов идентитет више групни него лични. Логичко размишљање, као што смо видели код Виготског, захтева деконтекстуализацију, тј. одвајање појединца од групе у његовој свести, а кад та одвојеност не постоји у свести појединца, логичко мишљење може бити отежано.

Кол у сарадњи са Гејом (M. Cole, J. Gay) пружа такође примере о разлици у мишљењу с обзиром на културне услове. Они наводе пример народа Кпеле који гаји пиринач. Једној групи неписмених одраслих људи показане су прво карте са геометријским фигурама различите величине и боје (зелени и црвени троуглови и четвороуглови) и од њих је тражено да их класификују према три критеријума – облику, боји и величини. Друго, показане су им слике које су представљале слике из живота (жене које носе бебе на леђима, мушкарци који носе кофе на глави итд.). Резултати су показали да су учесници у истраживању имали тешкоћа у решавању овог проблема и с једном и с другом врстом материјала (Gay & Cole, 1967, стр. 38-39).

И женеvски професор Пјер Дасен (Pierre Dasen) закључује на следећи начин: “културне разлике не почивају у интелектуалним способностима ни у постојању когнитивних механизма или у специфичним процесима учења, него у различитој валоризацији садржаја учења и контекста у којима се користе когнитивни механизми” (Dasen, 1988, стр. 81).

У прилог идеји да когнитивни развој зависи од животних услова, цитирају још неколико примера, од којих се први односи на “дивљу децу” која

су одрасла са животињама. Код ове деце је констатовано да, после њиховог повратка у друштво, упркос томе што су успела да савладају основу говора и напретку који су достигли у прилагођавању друштвеном животу, нису могла да савладају језик и његова правила (Von Feuerbach, 1985; Lane, 1986; Malson, 1964). Будући да услови у првим годинама живота ове деце у дивљини нису захтевали ни стимулисали учење језика, у психологији је познато да ако се једна способност није научила до одређеног времена (одређених година у развоју појединца), губи се могућност да се та способност уопште научи (процес мијелинизације, о коме је раније било речи, делимично је одговоран за ову границу учења).

Вратићу се примеру шимпанзе Нима који је научио језик глувих, о коме је било речи на почетку овог текста. Кад је Ним порастао, било је неопходно пребацити га у један резерват за животиње јер он није више могао да настави да живи с људима. Ним је научио одређени број знакова које је успео да користи у комуникацији са својим васпитачима. Али када се нашао са сродницима шимпанзама, брзо се вратио природној комуникацији за шимпанзе и напустио је језик глувих. Међутим, кад је аутор књиге о Ниму, Терас (Terrace), који је био његов први васпитач и с којим је Ним успоставио јак емотивни однос, дошао да га посети у његовом новом пребивалишту, Ним му је скочио у наручје и после кратке сеансе биштења (grooming), што је природни начин комуникације међу мајмунима, он је прешао на комуникацију глувих са човеком. Али чим је Терас отишао, Ним је наставио да комуницира са својим другарима шимпанзама као и раније, напустивши комуникацију глувих и не покушавајући да их научи овом језику (Terrace, 1980, стр. 264-270). Овај пример говори сам за себе: јасно је да је у условима људског друштвеног живота и живећи са људима, Ним успео да покаже своје огромне интелектуалне способности и да развије нове, које никада не би успео да развије у природним условима живота мајмуна. Али чим се нашао с другим мајмунима, он је напустио језик глувих који му није био потребан за комуникацију са својим сродницима.

Три последња примера се односе на моју личну наставничку праксу. На мојим курсевима француског језика за странце који се налазе на бироу за незапослене у Женеви ја понекад срећем људе који живе у Женеви више година (понекад чак 15-20) и који још не говоре језик земље у којој живе. Кад се ради о мушкарцима, они су сви имали мање или више дугу професионалну активност у том граду пре него што су се нашли на бироу за незапослене и стигли у нашу школу у коју их је послао њихов саветник из бироа. Дакле, сви ти људи су били професионално активни и научили су да живе по законима новог друштва. Могло би се онда помислити да су се потпуно интегрисали у ново друштво. Први знак интеграције у нову културу је

владање језиком земље у којој се живи и ради. А ови људи, упркос дугом боравку у тој земљи и константној професионалној активности, и даље не владају језиком земље: њихово знање француског је рудиментарно и сведено на неопходни минимум. Имала сам недавно прилику да предајем француски у једном предузећу људима који живе у овом граду 20 година и више и који још увек не говоре француски. Сви они разумеју сасвим добро тај језик, али га некоректно говоре, с врло јаким акцентом који често спречава разумевање. То им је довољно за споразумевање у њиховој средини: у породици и на послу они пре свега говоре свој језик и међу собом се разумеју, а што се тиче основне комуникације изван њихове уже средине, научени минимум им је сасвим довољан. Очигледно је да ови људи немају никакву потребу да боље науче језик земље у којој живе, услови живота не подстичу их да унапреде знање тог језика. Што се тиче жена које се налазе у истој ситуацији, оне исто тако немају потребу да боље науче француски, будући да већина њих или није уопште школована у својој земљи или има само неколико разреда основне школе, а када добију запослење, оне у већини случајева добијају послове који не захтевају велико знање француског језика (оне се углавном запошљавају као чистачице или собарице), а код куће говоре свој језик. Ако нису запослене, нужност учења француског језика је још мања, јер им за одлазак у куповину језик више није неопходан, будући да супермаркет омогућује обављање овог посла без велике употребе језика, а што се осталог тиче, о томе се брине муж. Можемо тако констатовати да особе које су врло мало школоване у својој сопственој земљи имају тешкоће да конструишу опште категорије, оне најчешће имају тенденцију да успостављају односе између елемената асоцијацијом по сличности. На пример, асоцијације између речи које личе по облику: присвојни придев “ses” (њихови) постаје тако множина повратне заменице “se” (се); такође им је тешко да апстрахују различите начине писања и да појме да речи које се различито пишу могу да се исто изговарају. На пример, “parlé” (изговара се – “парле”, једно од прошлих времена глагола говорити, говорио је), “parler” (инфинитив, говорити), “парлез” (ви говорите) и “parlai” (једно од прошлих времена истог глагола, говорио је); као и да схвате да речи које се слично пишу могу да се различито изговарају: на пример, “parle” (изговара се – “парл”, говори) и “parlé”, они најчешће игноришу акценат и без разлике изговарају ове две речи као “parle” или “parlé”. Дакле, можемо још једном констатовати да кад услови живота не подстичу особу да нешто научи, када учење има мало смисла за њу, ангажовање за учење биће минимално, као и успех.

Напротив, када учење има смисла за особу и кад то представља прави изазов, резултат је потпуно различит. Навешћу пример два моја студента психологије које сам пратила у изради њихових дипломских радова у једној

вишој школи за васпитаче у Женеви. Та два студента су већ имала дужу професионалну праксу од десетак година и били су снажно мотивисани за писање својих радова. Први, кога ћу овде звати Марк (имена су наравно фиктивна) има прави истраживачки дух и био је започео једно истраживање о учењу математике код деце, што је одмах применио и тестирао у школи у којој је тада радио као наставник. Охрабрен резултатима које је постигао са својим ученицима, био је снажно заинтересован да свом искуству да теоријску основу и да у свом дипломском раду продуби размишљање о проблему учења и наставничкој пракси уопште. Тако је његово ангажовање у писању дипломског рада било потпуно, а као резултат он није написао само одличан рад, него су се његове идеје, за све време наших пасионираних бесконачних дискусија, развиле, јер је успео да подигне ниво своје рефлексije, његове идеје су достигле виши ступањ уопштености, што није био случај кад ми је предао свој текст.

Други студент, кога ћу овде назвати Роланд, изврстан је практичар који има прави таленат за комуникацију с хендикепираном децом с којом је тада радио. Писање дипломског рада је за њега представљало, осим званичне дипломе, врло јак лични изазов: имајући и сам један хендикеп (пати од дислексије и има тешкоћа са читањем и писањем). Он је у својој институцији организовао једну секцију која је имала за циљ да помогне деци са великим проблемима у понашању да се социјализују кроз спорт. Поред његове потребе да помогне хендикепираној деци с којима се осећао блиским, писање овог рада је представљало за њега прави изазов да превазиђе сопствени хендикеп и докаже самом себи да је способан да успе тамо где дотад није успевао. Кроз ово писање, које је за њега било скоро као терапија (на моменте је, суочен са својим границама, пролазио кроз велику патњу), успео је не само да докаже самом себи да је способан да напише добар рад, него је кроз то искуство и истински одрастао као особа и стекао поверење у самог себе, јер је његов рад био крунисан успехом. Кад је на испиту добио једну од највиших оцена, он није могао да се уздржи а да не заплаче, што је умногоме говорило о његовом уложеном личном ангажману у овај рад.

У закључку бих рекла да без нужности (потребе) која гони особу да учи и прилагоди се задацима у друштву, да би осигурала сопствени живот у њему, нема жеље за учењем. И као што то каже учитељ Жакото (Jacotot), без жеље за учењем нема учења. (Rancière, 1987).

## Литература

- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Les éditions de Minuit.
- Bronckart, J. P., John-Steiner, V., Panofsky, C.P., Piaget, J., Schneuwly, B., Vygotsky L.S. & Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, Paris.
- Cole, M. & Scribner, S. (1974). *Culture & Thought*. John Wiley & Sons, Inc., N.Y.
- Darnon, C., Butera, F. & Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*, Presse universitaires de Grenoble.
- Dasen, P. (1977). "Are Cognitive Processes Universal? A Contribution to Cross-Cultural Piagetian Psychology", in N.Warren (ed.) *Studies in Cross-Cultural Psychology*, vol. 1, Academic Press, London.
- Dasen, P. (1988). "Culture et développement cognitif, quinze ans de recherche fondamentale en quête d'application", Bureau, R. & de Saivre, D. (eds.), *Les pistes du savoir – Psychosociologie interculturelle de l'apprentissage*, Paris, Karthala.
- Durkheim, E. (1986). *De la division du travail social*, Quadrige, PUF, Paris.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie*, Eres, Ramonville-Saint-Agüe.
- Freire, P. (1974). *Cultural Action for Freedom*, Penguin Education, Cambridge, Massachussets.
- Freire, P. (1965). *Pédagogie des opprimés*, Maspero, Paris.
- Gardner, R. A. & Gardner, B.T. (1969). "Teaching sign language to a chimpanzee", in *Science*, vol. 165.
- Gay, J. & Cole, M. (1967). *The New Mathematics & Old Culture*, Holt, Rinehart & Winston, N.Y.
- Goodall, J. (1986). *The Chimpanzee of Combe – Patterns of Behavior*. The Balknap Press of Harvard Univ., Cambridge Mass.
- Gould, S. J. (1977). *Ontogeny & Phylogeny*, The Balknap Press of Harvard Univ. Press, Cambridge
- Gould, S. J. (1981). *Mismeasure of Man*, W.W. Norton & Co., N.Y.
- Gould, S. J. (1982). *Le pouce du panda*, Ed. Grasset & Fasquelle.
- Gréco, P. & Piaget, J. (1959). *Apprentissage et connaissance*, PUF, Paris.
- Hedegaard, M. (1990). "The zone of proximal development as basis for instruction", in Moll, L.C. (ed). *Vygotsky & Education*, Cambridge University Press, Cambridge, N.Y.
- Ivic, I. (1994). "Lev S. Vygotsky", in *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, UNESCO, Bureau international d'éducation, Paris, vol. XXIV, n° ¾, (91/92), p. 793-820.
- Kawai, M. (1965). "Newly-acquirede Pre-cultural Behavior of the Natural Troop of Japanese Monkeys on Koshima Islet", in *Primates*, vol. 6, n° 1.
- Kumer, H. (1993). *Vie de singes: mœurs et structure sociale de babouins hamadryas*, O. Jacob, Paris.
- Kumer, H. (1972). *Primate Societies*, Chicago, Aldine.
- Lane, H. (1986). *L'enfant sauvage de l'Aveyron*, Payot, Paris.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive Development, Its Cultural & Social Foundations*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts & London, England.
- Malson, L. (1964). *Les enfants sauvages*, Union Générale d'Éditions, Paris.
- Marx, K. – Engels, F. (1978). *Rani radovi*, Naprijed, Zagreb.

Б. Гонтхиер-Пешић

---

- Perret-Clermont, A.-N. (2000). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, P. Lang, Bern.
- Piaget, J. (1983). *Le structuralisme*, PUF, Paris.
- Premack, D. & Premack, A. J. (1984). *L'esprit de Sarah*, Fayard.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*, Fayard, Paris.
- Ratner, C. (1991). *Vygotsky's Sociohistorical Psychology & Its Contemporary Applications*, Plenum press, N.Y. & London.
- Rosa, A. & Montero, I. (1990). "The Historical Context of Vygotsky's Work: A Sociohistorical Approach", in Moll, L.C. (ed). *Vygotsky & Education*, Cambridge University Press, Cambridge, N.Y.
- Temerline, M. (1976). *Lucy Grow Up*, Souvenir Press.
- Terrace, H. S. (1980). *Nim, un chimpanzé qui a appris le langage gestuel*, Mardaga, Bruxelles.
- Trivers, R. (1985). *Social Revolution*, Cummings Publishing Co., Inc., California.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*, Editions Sociales, Paris.
- Wertsch, J. V.(1990). "The Voice of Rationality in a Sociocultural Approach to Mind", in Moll, L.C. (ed). *Vygotsky & Education*, Cambridge University Press, Cambridge, N.Y.
- Wilson, P. J. (1983). *Man, the Promising Primate*, Yale University Press, New Haven & London.
- Zin, J. (2008). "La myéline, le câblage des apprentissages", in *Revue des sciences*, Transversales, Sciences & culture, août, Internet.

*Подаци о аутору:*  
*Branislava Gonthier-Pesic*  
*5, rue Gautier*  
*1201 Genève*  
*Suisse*  
*Tel. : 004122/738 17 78*  
*e-mail : branagonthier@gmail.com*



Др Гордана Мишчевић-Кадиевић  
Учитељски факултет  
Београд

UDK-371.3  
Изворни научни рад  
НВ.LVIII 4.2009.  
Примљен: 27. I 2009.

### КООПЕРАТИВНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ И ТРАЈНОСТ УЧЕНИЧКИХ ЗНАЊА

**Апстракт** *Смисао учења је да усвојена знања буду дугорочна. Није довољно да ученици само у једном временском периоду покажу да су стекли одређена знања. Истраживачи се слажу да су групни рад и дискусија у одељењу веома корисни за стицање трајног знања. У овом раду циљ истраживања је да се утврди у којој мери кооперативна настава природе и друштва утиче на трајност знања која су ученици усвојили. Постављени задатак односи се на испитивање трајности усвојених знања код ученика који су учили на традиционални начин и ученика који су учили посредством кооперативне наставе. Испитивање утицаја кооперативне наставе на трајност знања ученика извршено је применом експерименталне методе, и то применом експеримента са паралелним групама, на узорку од 148 ученика. Резултати показују да у поређењу са традиционалном наставом природе и друштва, примењена кооперативна настава може да омогући трајније декларативно, процедурално и укупно знање. У наредним истраживањима требало би више пажње посветити трајности знања и особеностима кооперативне наставе које би тој трајности могле допринети, као и проналажењу адекватне мере којом би се процењивала трајност разматраног знања.*

**Кључне речи:** кооперативна настава, трајност знања, природа и друштво.

### COOPERATIVE APPROACH IN TEACHING AND DURABILITY OF STUDENTS' KNOWLEDGE

**Abstract** *The whole point of learning is that the acquired knowledge should be long-lasting. It is not sufficient that the students show that they have acquired certain amount of knowledge in a given period. The researchers agree that group-work and class discussions are very useful for acquisition of long-lasting knowledge. The aim of our research was to determine how much cooperative teaching of the subject Nature and Society influences the durability of knowledge that the students have acquired. The task was to examine the durability of the acquired knowledge of the students taught in the traditional way and those who studied within cooperative teaching. The influence of cooperative teaching on knowledge durability was examined by the use of parallel-groups experimental method on the sample of 148 students. The results show that, in comparison with the traditional way of teaching Nature and Society, the applied cooperative teaching can secure more durable declarative, procedural and general knowledge. To conclude, researches should pay more attention to knowledge durability and those features of cooperative teaching that might enhance it, as well as to the search of adequate measures for evaluating the durability of particular knowledge.*

**Keywords:** cooperative teaching, knowledge durability, Nature and Society.

## КООПЕРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И ПОСТОЯННОСТЬ ЗНАНИЙ УЧЕНИКОВ

**Резюме** *Значение обучения заключается в постоянности полученных знаний. Приобретение кратковременных знаний не является достаточным. Исследователи согласны в том, что работа в группах и дискуссии в классе очень полезны для приобретения постоянного знания. Цель данного исследования - определить на сколько кооперативное обучение в учебных предметах природоведение и обществоведение влияет на прочность приобретенного учениками знания. При этом исследуется постоянность знаний, приобретенных в традиционном обучении и знаний, приобретенных в процессе кооперативного обучения. Исследование влияния кооперативного обучения на прочность знаний проведено с применением экспериментального метода с параллельными группами на примере 148 учеников. Полученные результаты показывают что, по сравнению с традиционным обучением природоведению и обществоведению, кооперативное обучение дает более постоянное декларативное, процедуральное и общее знание. В последующих исследованиях необходимо уточнить особенности кооперативного обучения, способствующие прочности полученных знаний, а также определить способы оценки постоянности полученных знаний.*

**Ключевые слова:** кооперативное обучение, постоянность знаний, природоведение и обществоведение.

### Приступ проблему

Развој кооперативног приступа у настави веома је дуг и садржи принципе и поступке који потичу из различитих области педагогије, психологије, а нарочито методике. Потреба за креирањем и организовањем различитих техника кооперативног учења произашла је из поставки развојне и социјалне психологије. Велики број страних радова посвећен је теоријском заснивању и исходима кооперативног учења. У свету су се кооперативном наставом највише бавили Џонсонови (Johnson et al., 2000), Слејвен (Slavin, 1994), Кејген (Kagan, 1994), Шеренови (Sharan & Sharan, 1992), а код нас Шевкушић (2006), Мишчевић (2008). У раду смо трајност знања разматрали преко декларативних и процедуралних знања, па ћемо их укратко дефинисати.

Када је реч о декларативним знањима, може се запазити различита ширина дефинисања, од поистовећивања декларативног знања са познавањем чињеница до укључивања концептуалног знања у објашњење. То може да унесе знатну забуну приликом разматрања, а нарочито приликом покушаја операционализације и мерења квалитета декларативног знања. Оно се односи на ученикову базу знања о релевантним научним чињеницама, информацијама, средствима и процедурама. Ако бисмо желели да у је-

дној реченици искажемо у најкраћим могућим цртама шта је *процедурално знање*, онда би објашњење могло да гласи: то је знање *како* нешто урадити. Ипак, треба бити опрезан са постављањем овако концизног објашњења јер је процедурално, као и декларативно знање, у суштини комплексан феномен. Може се односити на многе ствари од извођења рутинских вежби до решавања нових проблема. Често је у форми серија, или секвенци корака које треба следити. Укључује знање вештина, алгоритама, техника и метода, познатијих као процедуре. Оно укључује и знање критеријума који су потребни да би се различите процедуре завршиле до краја. Док декларативно знање представља “шта”, процедурално разматра “како”. Процедурално разматра процесе, док традиционално разматра продукте.

У контексту учења и наставе, није битно да ученици само у једном временском периоду покажу да су стекли одређена знања. Квалитет знања подразумева могућност да се она одговарајућем обиму испоље у различитим временским периодима који следе након непосредног стицања. Смисао учења је да усвојена знања буду дугорочна. Истраживачи се слажу да су групни рад и дискусија у одељењу веома корисни за стицање трајног знања (Стојаковић, 2002). Интеракција с вршњацима омогућава прилику да се сваки ученик сусретне с идејама које се могу разликовати од његових.

### Методолошке основе истраживања

Циљ истраживања је да се утврди у којој мери кооперативна настава природе и друштва утиче на трајност знања која су ученици усвојили. Задатак представља испитивање трајности усвојених знања код ученика који су учили на традиционални начин и ученика који су учили у различитим модалитетима кооперативне наставе МОД1 и МОД2 (која се базирају на хомогеном, односно хетерогеном груписању). За потребе истраживања формулисане су следеће хипотезе:

**X1** Нема статистички значајних разлика између трајности декларативног знања (разматрајући одговарајуће резултате на финалном и накнадном мерењу) ученика контролне и експерименталне групе.

**X2** Нема статистички значајних разлика између трајности процедуралног знања (разматрајући одговарајуће резултате на финалном и накнадном мерењу) ученика контролне и експерименталне групе.

**X3** Нема статистички значајних разлика између трајности укупног знања (разматрајући одговарајуће резултате на финалном и накнадном мерењу) ученика контролне и експерименталне групе.

**X4** Нема статистички значајних разлика у трајности декларативног знања (разматрајући одговарајуће резултате на финалном и накнадном ме-

рењу) између подгрупа ученика који су били обухваћени различитим модалитетима кооперативне наставе.

**X5** Нема статистички значајних разлика у трајности процедуралног знања (разматрајући одговарајуће резултате на финалном и накнадном мерењу) између подгрупа ученика који су били обухваћени различитим модалитетима кооперативне наставе.

**X6** Нема статистички значајних разлика у трајности укупног знања (разматрајући одговарајуће резултате на финалном и накнадном мерењу) између подгрупа ученика који су били обухваћени различитим модалитетима кооперативне наставе.

Испитивање утицаја кооперативне наставе на трајност знања ученика извршено је применом експерименталне методе, и то применом експеримента с паралелним групама. За потребе реализације овог истраживања конструисан је тест знања од 16 задатака са две групе од по осам задатака који се односе на декларативно, односно процедурално знање. Конфирматорна факторска анализа реализована је у програму EQS и утврђено је да постоји двофакторски модел: задаци декларативног знања насупрот задацима процедуралног знања. Реализована је вишеструка валидација теста. Поузданост је износила 0.80 на финалном тестирању. Дискриминативност задатака, дискриминативност теста и два дела која се односе на декларативна и на процедурална знања била је веома добра, као и објективност утврђена степеном слагања резултата два независна оцењивача на основу Пирсоновог коефицијента линеарне корелације који је износио  $r_{xy} = 0.99$ .

## Резултати

Током кооперативних активности у настави природе и друштва ученици су могли сами да утврде да ли су нешто добро схватили постављајући међусобно питања која се односе на дубљу прераду садржаја, а не само на једноставно запамћивање чињеница. О трајности знања стечених на традиционални начин или путем примене кооперативне наставе може се закључивати на основу резултата поновљеног тестирања, које смо реализовали пет месеци по завршетку експерименталног програма. Сва знања у мањој или већој мери, током времена, изложена су процесу заборављања. Важан задатак наставника јесте да обезбеди да се знања што дуже задрже у свести ученика, што се омогућава квалитетном обрадом садржаја, адекватним избором и применом различитих наставних метода и средстава, али и обнављањем, продубљивањем и проширивањем претходно наученог.

Разлике у трајности декларативног, процедуралног и укупног знања за ученике контролне и експерименталне групе приказује табела 1.

**Табела 1: Разлике у трајности знања за мерена знања и групе у експерименту**

Варијабла	Група	N	M	SD	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
1. Трајност декларативног знања	K	63	0.41	0.43	2.283	146	0.024
	E	85	0.28	0.25			
2. Трајност процедуралног знања	K	63	0.35	0.26	-0.409	146	0.683
	E	85	0.37	0.32			
3. Трајност укупног знања	K	63	0.29	0.26	1.223	146	0.223
	E	85	0.24	0.19			

Из приказане табеле 1, у којој се разматрала *разлика* у трајности знања ученика који су наставу природе и друштва имали на класичан начин у оквиру контролне групе и ученика који су у оквиру експерименталне групе учили уз имплементацију кооперативне наставе, статистичка значајност се уочава само када је у питању разлика у трајности декларативних знања ( $p=0.024$ ). Дакле, под утицајем кооперативне наставе природе и друштва знања терминологије, специфичних детаља, међуодноса основних елемената унутар шире структуре који омогућавају заједничко функционисање, класификовање, категорисање, генерализације, односно краће речено декларативно знање, било је трајније. Рад у хомогеним и хетерогеним групама ученика подразумевао је разлику у тражењу помоћи. У хомогеним групама, а то су они који су били у оквиру модалитета МОД1, ученици су помоћ тражили од прве наредне групе у којој су били напреднији чланови. У истраживањима је закључено да ученици различитих циљних оријентација различито приступају тражењу помоћи од других (Сузић, 2006). Они који избегавају помоћ желе да буду бољи од других. Не очекују емоционалну подршку својих колега и наставника. Примена кооперативне наставе омогућава добијање помоћи у адекватном обиму, и то двоструко – у когнитивном домену, као и у социоемоционалном домену. Добијање наведене две врсте помоћи од својих колега и наставника било је од посебне важности јер су знања усвојена на овакав начин била квалитетнија, а то је допринео да буду трајнија. Ученици обухваћени груписањем у оквиру хетерогених група, односно модалитета МОД2, помоћ су могли потражити у оквиру своје групе од напреднијих чланова. У истраживањима је откривено да код ученика могу да постоје три оријентације у тражењу помоћи (Сузић, 2006). У првој групацији су тзв. “зависници од помоћи”, који траже помоћ истог тренутка када наиђу на проблем, не покушавајући да самостално приступе решавању. У другој су “прилагодно оријентисани”, који траже помоћ када им је заиста потребна, а у трећој су они који помоћ избегавају, чак и када им је најпотребнија. У хетерогеним групама се сви наведени типови ученика

могу наћи заједно. Правилно организована кооперативна настава ублажава разлике међу њима и омогућава способнијима да пруже помоћ мање способнима. Онима који су мање способни, с друге стране, пружа се прилика да допринесу напретку своје групе. Сарађујући с другима, увиђајући различите начине усвајања градива, размишљајући како пружити, а како прихватити помоћ, ученици уче на квалитетан начин и зато су њихова знања трајнија од знања ученика који су учили на традиционално организован начин.

Посматрајући трајност знања у *оквиру подгрупа* експерименталне групе уочава се да модалитет у коме је примењено хомогено груписање ученика, као и модалитет у коме је организовано хетерогено груписање ученика нису допринели разликовању у трајности знања (за декларативно  $p=0.512$ ; за процедурално  $p=0.429$ ; за укупно  $p=0.242$ ). Примена различитих интелектуалних активности које подразумева критичко мишљење у оквиру примењених модалитета кооперативне наставе повећава изгледе да знање буде трајније.

Методичари се слажу да се трајност знања постиже осмишљеним радом у коме се након обраде одређеног садржаја природе и друштва одвијају активности вежбања, понављања и утврђивања ученог. Важно је развијати и подржавати ученике да стечена знања успешно примене у животу, у непосредном окружењу. Утврђивање градива није специфичност само кооперативне наставе, већ и традиционално организоване наставе. Примењени модалитети кооперативне наставе подразумевали су активности откривања, сагледавања односа дела и целине, примене стеченог знања, као и специфичну конструкцију понављања и утврђивања наученог. У хомогеним групама садржаји су концентрично ширени током једног часа. Најпре би излагала група најслабијих ученика о основним информацијама. Након њих, учено би презентовали ученици прве следеће способније групе, обнављајући оно што су њихови претходници поменули и градећи све дубља декларативна и процедурална знања. Код хетерогених група, на међугрупном нивоу, материјали и захтеви су били једнаке тежине, али би свих пет група добило само по један део целине. Концентрично проширивање садржаја, које је код хомогених група било заступљено на међугрупном нивоу, код хетерогених група било је присутно на унутаргрупном нивоу. Добијени сегмент наставне јединице ученици хетерогених група су распоређивали тако да слабији чланови добију једноставније – њима примерене захтеве, а способнији би даље проширивали и продубљивали добијени сегмент садржаја. На наведени начин, у оба модалитета кооперативне наставе МОД 1 и МОД 2 настојали смо да обезбедимо да знања ученика буду што трајнија.

Посматрано у ширем контексту, људи многе циљеве могу остварити једино путем индивидуалних залагања, али морају заједнички радити и на

ономе што не могу обавити самостално. Достигнућа група, како смо у овом поглављу видели, и трајност знања која су ученици усвојили, нису продукт само појединачног знања и способности њихових чланова, већ и кооперативне групне динамике. Веома је битно да група добро функционише, јер је познато да се може догодити да чланови групе, ма колико појединачно били надарени и заинтересовани за садржаје наставе природе и друштва, не успевају да заједнички функционишу, па им и исходи буду неочекивано слаби. Уверења о колективној ефикасности утичу на циљеве које себи постављају да их заједнички достигну, затим на то колико добро користе расположиве изворе у виду енциклопедија о природи, тродимензионалних модела, историјских текстова и сличног, колико напора улажу, колико су упорни. Све то је допринело да стечена знања буду трајна. Дакле, развој трајности знања ученика експерименталне групе био је подржаван са два нивоа. Први и једноставнији ниво представљају активности обнављања и утврђивања које су биле специфичне за примењене модалитете кооперативне наставе. Други и сложенији ниво се односи на дубљу прераду садржаја природе и друштва, јер су се у интеракцији с вршњацима појављивале и модификовале различите идеје и различита гледишта ученика.

Када је у питању трајност ученичких знања, истраживање смо базирали на шест хипотеза.

Резултати представљени у табели 1. омогућавају одбацивање хипотезе Х1 и прихватање хипотеза Х2 и Х3, док резултати о трајности у оквиру подгрупа омогућавају прихватање хипотеза Х4, Х5 и Х6. Дакле:

1. Док је декларативно знање било трајније код ученика експерименталне групе, није било статистички значајних разлика у трајности процедуралног и укупног знања код ученика контролне и експерименталне групе;

2. У погледу трајности декларативног, процедуралног и укупног знања није било статистички значајних разлика између подгрупа МОД 1 (хомогено груписање према нивоима знања) и МОД 2 (хетерогено груписање према нивоима знања) експерименталне групе.

С обзиром на то да мере трајности знања засноване на стандардизованим скоровима не пружају јасну слику нивоа разматраних знања на финалном и накнадном мерењу, приступили смо разматрању вредности одређених на основу скорова појединачних задатака рескалираних на 0-1.

Ученици током распуста нису ишли у школу и процес заборављања је утицао на њихова знања. Да би знања била што трајнија, ученици експерименталне групе су у саставу примењеног програма имали планиране активности понављања и проширивања градива. Поред тога, познато је да знања која се не употребљавају могу полако нестати, те смо настојали да

научене садржаје повежемо са свакодневним ситуацијама у којима се ученици могу наћи и употребити научено. Поред спонтаног заборављања, услед необнављања и неупотребљавања наученог, заборављање може наступити и уколико дође до међусобног ометања градива. Због тога смо предвиђеним експерименталним програмом настојали да то онемогућимо. Остварене средње вредности иду у прилог чињеници да је, упркос малој регресији према просеку, декларативно, процедурално и укупно знање било трајно и у контролној и у експерименталној групи, поготово ако прихватимо критеријум да разлика два нивоа знања која је по апсолутној вредности мања од 5% (оваква је разлика обично педагошки маргинална упркос могућој статистичкој значајности) указује на трајност знања. Добијени резултати о трајности декларативног и укупног знања су у складу с истраживањем кооперативне наставе реализоване кроз рад у тандемима, у коме се закључује да је реализована кооперативна настава допринела да знања ученичка буду трајнија (Станојевић, 2005).

Трајност знања можемо рачунати по формули

$$\text{трајност\_мера1} = \frac{|\text{резултат на финалном мерењу} - \text{резултат на накнадном мерењу}|}{\text{резултат на финалном мерењу}}$$

чија примена има смисла јер је теже очувати малу разлику када је ниво знања на излазном мерењу висок него када је низак. Ако је применимо на податке рескалиране на 0-1, добијамо да је трајност декларативног и укупног знања боља у експерименталној групи ( $p=0.004$ ), док је трајност процедуралног знања за мало прошла тест значајности у корист експерименталне групе ( $p=0.071$ ).

### Закључци

Расправљајући о категорији *трајности знања* поједини истраживачи су заправо мерили да ли се након одређеног времена после реализације експеримента, на основу поновљеног тестирања, може закључити да је експериментална група освојила више поена од контролне – што суштински не даје одговор на питање о трајности знања, већ само сведочи да је једна група боља од друге. Прави одговор на питање трајности знања даје утврђивање апсолутних вредности скорова знања на финалном и накнадном тестирању, а затим њихово разматрање у смислу очувања добијене разлике између два тестирања. У поређењу с традиционалном наставом природе и друштва, примењена кооперативна настава може да омогући трајније декларативно, процедурално и укупно знање.

Трајности ученичких знања допринели су елементи кооперативног учења имплементирани у реализовани експериментални програм: *позити-*



*вна међузависност ученика у групи*, што је значило да група не може бити успешна ако сваки члан није успео да научи оно што је било у заједничком материјалу; *унапређујућа интеракција лицем у лице*, приликом које ученици нису само показивали једни другима решења, већ и начине долазака до њих учећи да се не сукобљавају, већ да аргументовано изложе своје мишљење; *индивидуална одговорност*, коју су највише осећали у тренуцима када су у име своје групе, током квиза, освајали поене на основу стеченог личног знања; *учење и непрекидно усавршавање социјалних вештина*, јер су временом увидели предности подршке групе, поред градива учили су да управљају конфликтима, преговарају, дискутују; *групно процесовање*, које се односило на продуктивност групе којој ученик припада, смишљање начина како рад учинити још бољим. Наведени елементи кооперативног учења били су присутни у оба примењена модалитета кооперативне наставе природе и друштва (МОД 1, МОД 2) без обзира на специфичности према којима су се они даље разликовали.

То што је експериментална група била боља од контролне и на финалном и на накнадном тестирању не значи нужно да су знања ученика експерименталне групе трајнија од знања ученика контролне групе. Иако у педагошкој литератури није посебно истакнуто, трајност знања захтева да се утврди успешност експерименталне групе на два мерења знања и одреди мера усаглашености те успешности ради поређења с подацима из контролне групе. Шире посматрано, истраживачи често закључују да је знање у експерименталној групи трајније него у контролној ако се покаже да је на накнадном тестирању експериментална група имала и даље статистички значајно виши просек од контролне (Радовановић, 2005; Станојевић, 2005). Стога би предмет наредних истраживања могло бити и проналажење адекватне мере којом би се процењивала трајност разматраног знања.

### **Педагошке импликације**

Да закључимо: у поређењу с традиционалном наставом, примењена кооперативна настава природе и друштва може да омогући трајније декларативно, процедурално и укупно знање, па би наредна истраживања требало да посвете више пажње трајности знања и специфичностима кооперативне наставе које би тој трајности могле допринети.

Од таквих специфичности присутних у овом истраживању, у овом делу, издвајамо само неке:

– У самом материјалу за ученике биране су њима интересантне и блиске ситуације којих ће се сећати још дуго након часа.

– У концепцији експерименталног програма, најбитнија декларативна и процедурална знања која се усвајају и стичу повремено се понављају у све

ширем облику током једног часа. То се постиже кроз различите активности од једноставнијих ка све сложенијим, као и ослањањем на усвојена знања и вештине током наредних часова.

- Убацивани су мали проблемски задаци.
- Организоване су дебате у којима су се аргументовано бранила два једнако примамљива, а супротстављена гледишта.

Требало би имати на уму да је груписање, хетерогено или хомогено, довело до исте трајности знања. Надамо се да ће овај рад допринети бољем разумевању кооперативне наставе природе и друштва, као и да ће указати на нове идеје и могућности разматрања трајности ученичког знања.

*Напомена: Чланак је резултат рада на пројекту “Промене у основношколском образовању: проблеми, циљеви, стратегије”, број 149055 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.*

## Литература

- Johnson, D., Johnson, R. and Stane, M. (2000): Cooperative learning methods: a meta- analysis. Dostupno na <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html> retrieved: 10.01.2007.
- Kagan, S. (1994): *Cooperative learning*, San Clemente, California.
- Мишчевић, Г. (2008): Утицај кооперативне наставе природе и друштва на квалитет знања ученика, *докторска дисертација*, Учитељски факултет, Београд.
- Радовановић, В. (2005): Утицај компјутера на образовно постигнуће ученика оштећеног слуха у области природе и друштва, *Иновације у настави*, год. 18, бр. 1, стр. 51-58.
- Sharan, S. and Sharan, Y. (1992): *Expanding cooperative learning through group investigation*, Teacher College Press, Colchester.
- Slavin, R. (1994): Student teams- achievement divisions. In S. Sharan (Ed.) *Handbook of cooperative learning methods*, Greenwood Press. Westport, pp.3-19.
- Станојевић, Д. (2005): Ефекти кооперативног учења у паровима у разредној настави, *Иновације у настави*, год. 18, бр. 1, стр. 71-82.
- Стојаковић, П. (2002): *Педагошка психологија 1*, Филозофски факултет, Бања Лука.
- Сузић, Н. (2006): Тражење помоћи као когнитивна стратегија ученика, *Настава и васпитање*, год. 55, бр. 3, стр. 239-258.
- Шевкушић, С. (2006): Кооперативно учење и квалитет знања, у Стеван Крњајић (уредник) *Претпоставке успешне наставе*, Институт за педагошка истраживања, Београд, стр. 179-202.

*Подаци о аутору:*

*Др Гордана Мишчевић-Кадиевић, Учитељски факултет, Београд.*

*Пословна адреса: Краљице Наталије 43*

*e-mail: gordana.miscevic@uf.bg.ac.yu*

Мр Александар Јанковић  
Основна школа за образовање одраслих  
“Свети Сава”  
Нови Сад

UDK-37.025  
Изворни научни рад  
НВ.LVIII 4.2009.  
Примљен: 31. V 2009.

## ОЧИГЛЕДНА НАСТАВА У ТЕОРИЈИ И САВРЕМЕНОЈ ПРАКСИ

*У складу с различитим схватањима улоге чулног искуства у сазнању и настави, развили су се и разноврсни модели очигледности у настави.*

**Апстракт** *Један од таквих модела је, на пример, свакидашња или традиционална наставна очигледност, а савременији су: употреба наставног филма и других аудиовизуелних средстава, коришћење рачунарског образовног софтвера, школа у природи, непосредан ванучионички практичан рад ученика, сценска игра и др. У овом раду је најпре размотрено и сучељено неколико теоријских схватања о очигледности која су се постепено развијала с историјским развојем школе и наставе, а онда је извршена и експериментална провера ефикасности неколико модела очигледне наставе које смо, у односу на најчешћи или свакидашњи модел очигледне наставе (где се очигледност остварује приручним наставним и помоћно-техничким средствима у учионици), условно (због вишег техничко-технолошког нивоа сложености и већих могућности чулног опажања) назвали савременијим моделима очигледности. У крајњем исходу показало се да је већина савременијих модела очигледне наставе у предмету Познавање природе (III разред основне школе) знатно ефикаснија од традиционалне или класичне очигледности, али и да неадекватна примена тих истих модела, ма колико се они сматрали савременим, не може много утицати на повећање нивоа ефикасности наставе у смислу стицања знања или остварења осталих васпитно-образовних или развојних ефеката наставе.*

**Кључне речи:** *ученик, чулно сазнавање, модели очигледности у настави и школски успех.*

## VISUALIZED TEACHING IN THEORY AND MODERN PRACTICE

**Abstract** *In accordance with different understandings of the role of sensory experience in cognition and teaching process, different models of the so-called “object teaching” have been devised. One of such models is, for example, traditional demonstration of everyday objects or obvious manifestations, while more modern is the use of educational films and other audiovisual teaching aids, educational computer software, field trips, various forms of students’ practical outdoor engagements, scenic plays, etc. First, the paper considers several conceptions of the notion “obviousness” or “perceptivity” which have evolved gradually and simultaneously with the development of school and teaching are analyzed and confronted to each other. Then follows a brief account of the experimental check-ups of the efficiency of several visualized teaching models which, as opposed to the most common everyday model of teaching (where “obviousness” is achieved by the use of traditional teaching and technical aids in the classroom), and which we conditionally labelled as more modern object-teaching models due to their higher level of technological complexity and greater possibilities for providing sensory perceptions. The results show that the majority of modern and more sophisticated models of used in “ob-*

*ject teaching” of the subject Nature (the third grade of primary school) are significantly more efficient than traditional or classical models, but also that inadequate application of the same models, regardless of their modernity, cannot significantly enhance teaching efficiency regarding knowledge acquisition and other educational or developmental effects of teaching.*

**Keywords:** *student, sensory cognition, object teaching models, academic attainment.*

## НАГЛЯДНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ТЕОРИИ И СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ

**Резюме** *В соответствии с различными пониманиями роли ощущений в сознании и обучении появились и разнообразные модели наглядности в обучении. Примером такой модели может служить традиционное наглядное обучение, а среди более современных выделяется использование учебных фильмов и других аудиовизуальных средств, применение вычислителей, школа в природе, внеклассная практическая работа учеников и пр. В данной работе рассматриваются и сравниваются некоторые теоретические понимания наглядности, сформировавшиеся в процессе исторического развития школы и обучения, затем экспериментально проверяется эффективность некоторых современных средств наглядного обучения. Полученные результаты показывают, что большая часть современных моделей наглядного обучения в учебном предмете природоведение (третий класс основной школы) более эффективна, чем традиционные формы наглядности. Однако неадекватное использование тех же моделей, хотя они и считаются современными, не влияет значительно на повышение уровня эффективности обучения, в смысле приобретения знаний или осуществления воспитательно-образовательных целей обучения.*

**Ключевые слова:** *ученик, эмпирическое сознание, модели наглядного обучения, успех в учебе.*

## Шта се подразумева под очигледношћу у настави

У свакидашњој педагошкој комуникацији, под очигледношћу у настави најчешће подразумевамо приказе или демонстрације које пред ученицима изводимо, у циљу стицања знања, вештина или формирања пожељних навика, приказујући објекте из природе, тродимензионалне замене у виду модела или, пак, дводимензионалне замене у виду слика, фотографија, збирки предмета, уџбеника и других текстова у виду радних листова и сл. Исто тако, под очигледношћу подразумевамо и употребу аудиовизуелних (AV) средстава и средстава веће техничко-технолошке сложености (на пример, образовне софтвере), с тим да овако практиковану очигледност, због веће техничко-технолошке сложености и ширих могућности чулног доживљавања у процесу сазнања, сврставамо у савременије моделе очигледности.

Постоје и друге дефиниције очигледности. Тако, на пример, очигледност се схвата као:

– *Целовитост захватања објективне стварности помоћу различитих чула* (Енциклопедијски рјечник педагогије, 1963, 137).

– *Основни принцип наставе*, јер је непосредно чулно-искуствено сазнање најцелисходније и најпродуктивније (Ј. А. Коменски, 1967).

– *Стицање знања утемељеног на чулном искуству* – путем више чула, с тим да сазнање не може бити потпуно без мишљења и расуђивања.

– Основни задатак наставе јесте да ученику пружи *чулна искуства* или да омогући *посматрање* (Ruso, Pestaloci, Disterveg – традиционална схватања очигледности).

– В. В. Давидов, велики критичар и противник традиционалног схватања очигледности, принцип очигледности замењује принципом предметности, указујући на потребу тачног указивања на активности које ученици опажајући треба да изврше.

– *То је полазна основа за мишљење и мисаоно расуђивање* (тврде савремени дидактичари).

– По неким дидактичарима, очигледност се разуме и као *принцип конкретности и апстрактности*.

### **Различита схватања о значају чулног искуства у процесу сазнавања/наставе**

Независно од тога какве су филозофско-гносеолошке представе или концепције вековима владале о природи и могућностима људског сазнавања, познато нам је да се још од времена Аристотела чулно опажање у процесу спонтаног па и школског сазнања сматрало значајним. У сензуалистичко-емпиристички оријентисаним филозофским концепцијама више, а у рационалистичким нешто мање, али, независно од тога, ниједна до сада познатија концепција, као ни гносеологија, није могла да не уважи чула и њихову опажајну функцију у процесу сазнања. Због тога није случајно што се у савременој дидактици знање, као један од важнијих циљева наставе, најчешће дефинише као систем уређених чињеница и генерализација, уз напомену да се непосредно чињенично сазнање остварује чулним опажањем, а шире представе, закључци или везе међу њима у виду генерализација формирају помоћу мисаоне активности, односно “прераде” онога што је у одређене кортикалне центре појединих сфера великог мозга као опажај путем нерва пренето или допремљено (Пољак, В, 1985); Вилотијевић, М., 1999). Наравно, то није прост механички или неки једноставан нервно-физиолошки процес. Реч је о нечему што је посебан људски дар или способност. О нечему чиме у тој мери, осим човека, ниједно живо биће не располаже. Такође, у савре-

менијим дидактичким схватањима процеса сазнавања тврди се и да могућност, обим и квалитет сазнања зависи од: физиолошко-здравственог стања чула, степена њихове развијености, увежбаности, одговарајућих менталних структура у којима се чулни утисци примају и прерађују, усвојених стратегија мишљења или решавања одређених проблема, ранијих представа или структура сазнања, мотивисаности и очекивања једне особе док сазнаје и низа других фактора.

Прве школе су се појавиле још у цивилизацији Сумера (око 3.500 година п. н. е), али у недостатку материјалних или било каквих других доказа не знамо како се тада гледало на улогу чулног искуства у процесу сазнања, посебно у настави, али нам је познато да је извесна очигледност у процесу сазнања путем наставе постојала још у античким временима. Историчари који су проучавали живот и васпитање Александра Македонског, чији је учитељ био грчки филозоф Аристотел, наводе да је Аристотел Александра и још неке младиће на које је тадашња држава рачунала поучавао тако што им је омогућавао да природне појаве непосредно посматрају. На пример, када је требало да упознају свет животиња, ученици су посматрали, а онда су, да би схватили органске функције и унутрашњу анатомију, сецирали, водили белешке, цртали у разним бојама и сл., па су им тек онда давани описи, објашњења или тумачења, неопходне корекције.

Остављајући по страни усамљене примере добре педагошке праксе, треба истаћи да су представници епохе хуманизма и ренесансе (Виторио да Фелтре, Леонардо да Винчи, Франсоа Рабле, Френсис Бејкон), затим епохе просветитељства (Ј. А. Коменски, Џ. Лок, Ж. Ж. Русо, Ј. Х. Песталоци, Ј. Ф. Хербарт и други), а у новијој историји школе и образовања представници савременијих теоријских схватања о процесима сазнања (Џ. Брунер и Ж. Пијаже, на западу, а на истоку Ељкоњин, Давидов, Виготски и други), а у новије време и модерни дидактичари (В. В. Давидов, Ханс Ебли, Волфган Клафки други) својим схватањима о значају очигледности у сазнању и настави створили претпоставку да дође до напуштања праксе схоластичког сазнавања, претежно утемељеног на живој речи, и да се прихвати идеја о сазнавању које би било првенствено утемељено на чулно-опажајном или искуственом учењу.

Ј. А. Коменски (1967) је, полазећи од сензуалистичко-емпиристичке филозофије Ф. Бејкона Веруламског, за основу сазнања узео очигледност. У том смислу заузео је и став да децу треба учити да посматрају природу и да природу не треба сазнавати из папирнатих књига, него директним посматрањем, јер је сама природа најзначајнија књига из које треба учити. Та књига је увек отворена, само треба научити децу да читају, тј. да свим чулима опажају и посматрају, па тек онда да о томе размишљају, суде и закључују.

После Коменског, идеју о очигледности у сазнавању и настави нарочито ће подржати енглески филозоф емпиричар Џ. Лок (1967) ставом да “нема ничег у сазнању што раније није било у чулима” и тврдњом да су прва сазнања чулна сазнања.

Значајан ће бити и став Ж. Ж. Русоа (1950) да су очи прозори кроз које наша душа гледа у свет и да је чуло вида најзначајније у процесу сазнавања. Због тога ће се и он заложити за посматрање природе, да деца у природи раде и сазнању и да се на све друге начине спонтано и активно повезују с природом.

Ј. Х. Песталоци (1946), у складу са својим схватањем да основу сазнања чине број, облик и реч, први ће на очигледности утемељити комплетну методику разредне наставе и у оквиру такве методике за посматрање тврдити да представљају полазну основу сазнања и да је то услов за свако касније мисаоно промишљање или сазнавање.

Идеја о очигледности у сазнању/настави и касније ће се снажно развијати и истицати. И аутори савремених теорија учења утемељених на схватању сазнања као последице мисаоне прераде чулног искустава тврдиће да је очигледност полазна основа за размишљање, поимање, разумевање и друге сазнајне процесе, али и, како истиче П. Огњеновић (1988), могућа основа нетачног сазнања. Тим пре, истиче овај аутор, што је опажање подложно субјективном вредновању, што између људи постоје разлике у доживљају, што нас, на пример, илузије могу заварати итд.

### Да ли је одржива глорификација очигледне наставе

Колико је очигледност у сазнавању и настави одржива и колико има смисла да се очигледност глорификује (као код Аристотела, М. Ф. Квинтилијана) и касније код истакнутих критичара схоластичке школе и наставе (Ј. А. Коменски, Ж. Ж. Русо, Ј. Х. Песталоци, емпиричар Џ. Лок и многи други) види се још из резултата неких истраживања о образовању појмова код деце, у извештају под називом *Приручник о истраживачким методама деце развоја* (1969). Реч је о истраживањима које су о образовању појмова средином прошлог века извели Лонг и Велч ((Long, Welch 1940), Вајнеке (Vinacke, 1951) и други наводећи да су деца *вероватно* стекла појам “црвено” ако им се покаже неколико ствари, одевних предмета, играчака и сл. које су црвене боје, а *сигурно* су то научили када, касније, за ватрогасна кола која пролазе поред њих кажу да су “црвена”.

Критички гледано, с аспекта неких савременијих дидактичких, психолошких и других теорија учења, очигледност у процесу сазнања јесте значајна, али не и свемоћна да ученику или ономе ко сазнаје обезбеди све оно што под знањем подразумевамо. Нарочито не оно што је обухваћено

појмом знања, а не односи се на чињенице, већ на општије појмове, разумевање узрочно-последичних веза међу појавама, принципа, закона и свега осталог што је продукт више логичког мишљења, односно поимања, суђења и закључивања. Таквим знањима очигледност може да служи само као полазна основа.

У прилог претходном ставу, а на супрот тврдње Аристотела и многих каснијих емпиричара, па и неких присталица тзв. бечког психолошког круга да је знање скоро искључиво чулног порекла, много умереније и тачније Пијаже ће тврдити "...да сазнање никад не происходи из чистих чулних утисака, већ из онога што акција уноси у оно што је већ постојеће" и да "чулни утисци или опажања учествују увек у почетном стадијуму образовања сазнања, али они никада нису једини који у томе учествују и оно што се поред њих уплиће у овај процес подједнако је значајно за наше сазнавање" (1983, 90). Овај Пијажеов став је прихватљив јер даје одговор на питање како презентовати, то јест, показивати објекте посматрања, пошто, како тврди Пијаже, сазнавање није сабирање информација, већ интеракција субјекта с објектима. Тим пре што објекти сами о себи много не говоре.

Сагласно схватању Пијажеа да постоји физичко и логичко-математичко искуство, очигледношћу у настави стварају се услови пре свега за сазнања која су садржана у самим посматраним објектима (боја, облик, величина итд.). То значи да ако желимо ученике довести до важнијих знања, тј. до онога чега у самим објектима нема (род, класа, збир итд.), онда је неопходно подстаћи ученике на активности вишег нивоа (класификације, анализе, синтезе, закључивања итд.).

Мишљење и перципирање током опажања, тврди Хеб (према: П. Огњеновић, 1988), усмерено је не само опаганим објектом и другим чиниоцима, већ и задацима које су пре опажања добили посматрачи. Исти посматрачи сасвим другачије опајају исту слику када им се промени задатак. То нарочито указује на потребу да посматрање у настави треба усмеравати и одговарајућим задацима.

Ако би се настава и сазнање свели само на очигледност, процес сазнања би се веома поједноставио. Било би довољно (као што су тврдили ранији заступници очигледности као најважнијег принципа наставе) да се реални предмети ученику само прикажу како би се одсликали у његовој свести и да он на тај начин стекне сва потребна сазнања о тим предметима.

Очигледност по многим, па и према Пијажеу, јесте полазна основа сазнавања. Међутим, ма колико нам се чинило противречно, да би очигледности у процесу сазнавања дошла до пуног изражаја, тј. да би била потпуно могућа (што је овај аутор у својим емпиријским радовима и доказао), одређено сазнање могуће је тек када се код детета развије или формира



одређена когнитивна структура. То значи да дете претходно мора већ имати одређен образац или концепт мишљења да би помоћу њега могло да обради неки појам.

Да би очигледност у процесу сазнавања дошла до изражаја, М. Богићевић (1974, 75) сматра да је потребно и визуелно васпитавање ученика. Такво васпитање има за циљ да код ученика развије активну представљачку способност, покрене осећања и машту и да усмеравајуће утиче на процес истраживања и сазнања. То би, по нама, била визуелна писменост. Као што је потребно језичко, математичко, музичко, техничко или било које друго описмењавање, тако је потребно и визуелно описмењавање. Не само што се путем слике, или комплекснијег неког аудиовизуелног и мултимедијалног средства, све више комуницира, већ и због тога што дете, гледано развојно-хронолошки, пре разуме слику неголи реч или неку другу апстракцију вишег реда.

### **Настава са више модела очигледности**

У школској или наставној пракси могуће је применити више модела очигледне наставе. Раније се највише примењивала непосредна очигледност, тј. директно посматрање природе и одређених догађања у њој, зависно од тога шта је требало да буде сврха или циљ посматрања. Касније, с развојем образовне технологије, односно проналаском разноврсних наставних средстава, техничких апарата или помоћних помагала, а нарочито усавршавањем образовне технологије и увођењем у наставу или процес сазнања најсавременијих техничких уређаја који су омогућили и посредовано посматрање неких догађаја са дистанце (на пример помоћу филма, камере, дурбина, микроскопа) веома се проширио обим избора медија и наставних средстава као носилаца информације. То је омогућило да се поред традиционалне или класичне (свакидашње) примене очигледности у настави (која се постиже применом расположивих слика, цртежа, фотографија, дијафилмова, дидактичких слика, графо-фолија и томе слично) користе и разноврсна образовно-техничко-технолошка решења вишег реда или нивоа сложености и посредством тога омогућене очигледности. У савременој школи, посебно у настави природних наука, поред традиционалног или класичног модела очигледности (непосредно посматрање, употреба визуелних или аудитивних средстава једноставније сложености и сл.) користе се и следећи модели:

– примена аудиовизуелних средстава (филм, ТВ емисија, различите техничко-технолошке комбинације визуелних и аудитивних елемената или средстава);

– образовно-рачунарски софтвер;  
наставне екскурзије;

- организује се тзв. школа у природи;
- изводе се огледи, експерименти или практичне (радне) активности ученика;
- практикују се игре улога или сценске комуникације и сл.

Поред ових, зависно од природе наставног предмета, феномена који треба посматрати, узрастне доби ученика, циљева и задатака наставе и сл., постоје и други модели очигледне наставе, а неки ће се тек установити.

У уводном делу рада више смо се задржали на неким традиционалним и савременим схватањима очигледности.

*Колика је ефикасност неких од савременијих или у пракси присутнијих модела очигледне наставе у односу на ефикасност традиционалне наставе, у смислу нивоа знања која се њиховом применом могу стећи* (што је уједно био и проблем нашег истраживања), покушали смо да 2007/2008. школске године утврдимо експерименталним истраживањем спроведеним у популацији ученика III разреда основне школе, а у предмету Познавање природе.

Пошто је био у питању експеримент са паралелним групама, у условима свакидашњег наставног рада, у школама обухваћених експериментом пет комплетних одељења представљало је експерименталне, а пет контролне групе. У свакој од тих школа где је спроведено експериментално истраживање једно одељење ученика III разреда основне школе узето је за контролно (где је примењен традиционални облик очигледне наставе), а једно одељење за експериментално (где су примењени савременији облици очигледне наставе). Дакле, пет одељења, или 134 ученика, представљали су контролне групе, а пет одељења, или 136 ученика, експерименталне групе. Укупно је експериментом било обухваћено 270 ученика, из пет различитих места са подручја Војводине (Нови Сад, Нови Бечеј, Зрењанин, Ковиљ и Старчево). Школе у којима је спроведено истраживање биле су из различитих места да би се на тај начин допринело репрезентативности узорка, иако је по врсти реч о намерном узорку јер су у тим школама учитељи били спремни за сарадњу.

Уједначавање група извршено је по свим релевантним факторима с обзиром на оно што би на успех могло да утиче, не рачунајући експериментални фактор, односно дидактички модел рада (претходни успех, успех на иницијалном тестирању, пол и др.) Уједначавање је извршено по систему тражења пара сваком ученику из једне групе (KG) у другој групи (EG), што значи да су приликом обраде резултата у знањима показаним на иницијалном и финалном тестирању узети у обзир само парови, а не и остали ученици. Остали ученици су се нашли у експерименту да би се настава редовно одвијала и тиме обезбедила природност експеримента – ситуације.

У контролним одељењима (групама), у сваком месту – школи, обрађени су садржаји наставне јединице *Култивисане животне заједнице: њива, воћњак, виноград, повртњак и парк* применом тзв. традиционалног или у школској пракси најчешће коришћеног модела очигледности.<sup>1</sup>

Иста наставна јединица обрађена је у свим контролним и експерименталним одељењима – групама, с том разликом што се у контролним групама радило по систему традиционалне наставе, а у експерименталним применом неког од савременијих модела очигледности. То су: наставни филм одговарајућег садржаја, за ову прилику направљен образовни софтвер (ORS), школа у природи, практичан ванучиоички рад и сценска игра.

У свим одељењима, односно контролним и експерименталним групама, знање ученика мерено је са два различита теста, на почетку и на крају деловања експерименталног фактора, односно различитих модела очигледне наставе. Добијени резултати знања настали под утицајем дејства примене различитих модела очигледне наставе, како у експерименталним тако и у контролним групама, компарирани су. У склопу сређивања, обраде и интерпретације емпиријских података, поред осталог, примењени су и одговарајући поступци тзв. дескриптивне статистике.

### **Експериментална провера ефикасности појединих модела очигледне наставе**

У табели која следи приказани су само најважнији емпиријски резултати нашег експерименталног истраживања, а реч је о оствареним ефектима у погледу различитих нивоа знања стеченог применом појединих модела очигледне наставе у обради једне те исте наставне јединице.

Судећи према изложеним резултатима, успех контролних група, у којима су наставни садржаји обрађени применом традиционалног модела очигледности, у четири случаја (сем када се радило о школи у природи) био је знатно нижи од успеха који су постигле експерименталне групе, у којима са настава изводила применом савременијих модела очигледности.

---

<sup>1</sup> Наставна јединица *Култивисане животне заједнице: њива, воћњак, повртњак и парк* представља наставне садржаје за које је предвиђено, како се наводи у методичким упутствима, да се обраде за 1 до 2 часа, зависно од нахођења учитеља и места где се налази школа, да би ученици упознали култивисана станишта, односно да би сазнали: које се биљке у појединим стаништима гаје, да их препознају, да сазнају како се поједине од њих прерађују и шта се одговарајућим поступцима добија, шта производи од њих за човека значе, које услове човек свара у процесу њиховог гајења, заштите и др. Дакле, реч је о наставним садржајима погодним да се обраде применом мноштва различитих модела очигледне наставе. Само је питање који је модел у датом тренутку, с обзиром на предзнање, узраст ученика и друге околности, најпогоднији.

**Табела 1: Успех ученика с обзиром на модел очигледне наставе**

Школа и примењени модел очигледности	Успех на иниц. тест.		Успех на фин. тест.		Разлике између КГ и ЕГ на фин. тест.	Стат. знач. разлике међу аритм. сред. на фин. тест. на нивоу 5%
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ		
ОШ “С. Ђуркић”, Бечеј (КГ) ОШ “Ј. Маринковић”, Н. Бечеј (ЕГ) - СЦЕНСКА КОМУНИКАЦИЈА	3,37	3,32	3,60	4,40	0,80	ДА
ОШ “В. Стајић”, Н. Сад - НАСТАВНИ ФИЛМ	3,44	3,86	3,89	4,36	0,47	ДА
ОШ “Братство-јединство”, Нови Сад – ОРС	3,92	3,95	4,00	4,22	0,22	НЕ
ОШ “Ј. Костић”, Ковиљ - ШКОЛА У ПРИРОДИ	4,18	4,29	4,18	4,07	0,11	НЕ
ОШ “Н. Маринковић”, Земун (КГ) ОШ “В. Караџић”, Старчево (ЕГ) - ПРАКТИЧАН РАД НА ТЕРЕНУ	3,48	4,07	3,50	4,20	0,70	ДА

Највеће разлике у знањима ученика, а у корист савременијих модела очигледности, утврђене су (према рангу значајности) у случају сценске игре, практичног ванучионичког рада (на терену) и применом наставног филма. Када је у питању ОРС, постигнут је једва нешто виши успех у односу на традиционалну наставу, док се а случају школе у природи традиционална или свакидашња настава показала чак ефикаснијом. Објашњење за такве ефекте деловања појединих модела очигледности на успех, могли бисмо потражити у самој дидактичко-методичкој природи примењених модела.

### **Традиционална настава као модел очигледности**

Када је реч о традиционалној или устаљеној очигледности у настави, мисли се углавном на примену наставних средстава као што су: илустрације из уџбеника, који су најчешће при руци ученицима и наставницима, цртежи у радним или у наставним листовима, дидактичке слике, слајдови, графо-фолије, уметничке слике, фотографије, збирке, препарати и друга природна средства којима се располаже у учионици или у непосредној близини. Разумљиво је да се ова средства не могу игнорисати, али је разумљиво и то да се на пример средствима као што су аудиовизуелна, образовни софтвери и њима сличним средствима неупоредиво повећавају границе сазнања – истовременим ангажовањем већег броја чула у процесу сазнања, могућношћу анимације када се оживљавају непокретни предмети или ученицима дочарају скривени или теже разумљиви процеси.

Што се тиче дидактичко-методичке ефикасности традиционалног модела очигледне наставе, који је примењен у контролним групама, видно је да је осим у случају школе у природи у свим случајевима наставни успех био на нижем нивоу у односу на примену савременијих модела очигледности у настави.

### **Игра улога или сценска комуникација као модел очигледне наставе**

Модел игре улога или сценске комуникације омогућио је да ученици који су по овом моделу очигледности усвајали нове наставне садржаје буду у просеку успешнији за скоро једну целу оцену, тачније за 0,80, а то се у провери значајности разлика између аритметичких средина (постигнућа контролне и експерименталне групе) показало и статистички значајним на нивоу од 5%. То је, по нама, резултирало највише услед повећане активности ученика, разноврсних и корисних интеракција, пажљивије и потпуније припреме учитеља и ученика за наставу, прецизно подељених – изрежираних задужења или улога (реч је о сценској игри где сваки ученик има неко задужење) и услед тога што су овом приликом ученици сазнавали више спонтано и играјући се.

### **Практичани ванучионички рад као модел очигледне наставе**

За очигледност по моделу практичног ванучионичког рада утврдили смо да је експериментална група била далеко супериорнија у погледу стечених знања у односу на контролну групу.

Експериментална група је била просечно успешнија за 0,70, а чему је, по нама, највише допринело ангажовање ученика не само у непосредном посматрању и доживљавању, већ и у активностима као што су препознавање и сакупљање, обележавање, нумерисање и одлагање предмета у одређене збирке или колекције, практична обрада природног материјала и сл. Допунски разлог који је ишао у прилог томе јесте и рад ученика на терену. Осим тога, у овом моделу очигледности постојала је и могућност за непосредно опажање реалне стварности (на чему је још, како смо видели, свој принцип очигледности у настави највише темељио знаменити дидактичар Ј. А. Коменски) и још много чега што је у позитивном смислу утицало на успех ученика у експерименталној групи.

### **Наставни филм као модел очигледне наставе**

Примена наставног филма као, условно речено, савременијег модела очигледне наставе имала је за последицу да су ученици на финалном

тестирању остварили виши ниво успеха за 0,47, а што се израчунавањем статистичке значајности разлика између аритметичких средина показало као значајно на нивоу 0,5%. Разлози за такав исход су бројни, не само због тога што је филм после непосредне стварности нешто што је тој стварности најближе и најреалније је осликава, већ и због тога што ово наставно средство на ученике делује несвакидашње, иновирајуће и фасцинантно. Осим тога, одавно је познато да филм, посебно ако садржи и извесне уметничке елементе, може више него било које друго наставно средство да изазове високо интересовање, мотивише, пробуди машту и да ученике подстакне на размишљање у различитим правцима.

### **Образовно-рачунарски софтвер (орс) као модел очигледне наставе**

Примена образовно-рачунарског софтвера, иако је имала за последицу више просечно постигнуће експерименталне групе за 0,22, није се показала статистички значајном. У прилог таквом налазу иде неколико фактора. То су: природа учења применом сложеније образовне технологије; још увек низак ниво самосталности, техничких вештина и информатичке писмености ученика у животној доби III разреда основне школе; недостатак искуства у употреби рачунара, јер велики број ученика нема кућни рачунар; нижи ниво квалитета образовног софтвера јер га је сачинио наставник, а не стручњак и сл. Све то и можда још мноштво других фактора наводи на закључак да су на нивоу млађе школске доби прикладнија или дидактичко-методички ефикаснија наставна средства ниже техничко-технолошке сложености. Осим тога, у образовни софтвер се никада не може интегрисати онај квалитет слике и начин казивања какав је могућ њему по много чему сродном наставном средству какав је нпр. наставни филм, тим више ако је у питању коришћење у настави неке секвенце уметничког филма. Уметнички филм у одређеним наставним ситуацијама може да изазове и специфичан сазнајни и уметнички доживљај (јер је филм уметност), а што је много више и значајније од уобичајеног сцијентистичког сазнавања, у којем ученици остају најчешће емоционално индиферентни јер их се дешавања у настави лично не дотичу.

### **Школа у природи као модел очигледне наставе**

У случају школе у природи (што би по неким мерилима било слично наставној екскурзији) показало се да је експериментална група, која је у нашем експерименту почетком месеца марта боравила у школи у природи, на финалном тесту знања остварила просечно ниже резултате за 0,11. Учитељи најчешће виде разлог у томе што је очигледност путем школе у природи зна-

чајна само ако се одређени садржаји обрађују када је природа будна. Пошто се наше експериментално одељење нашло у школи у природи када природа још спава и када није могло ништа значајно да се види, сасвим је логично што је традиционална очигледност (у контролној групи) дала много боље резултате. Дакле, школа у природи може да буде ефикасан модел очигледности само када се у природи борави у право време с обзиром на наставне садржаје које обрађујемо. У нашем случају ученици су у природи боравили крајем зиме, а то је грешка у планирању како времена за школу у природи, тако и наставних садржаја који ће се за време боравка ученика у природи обрађивати. То значи да се у случају школе у природи неки садржаји морају усклађивати с календаром природе, а што није у толикој мери значајно када се исти ти садржаји обрађују у учионици.

### **Закључак**

Освртом на оно што смо о проблему очигледне наставе изнели у савременијим теоријским схватањима (Брунер, Пијаже, Виготски, Ељкоњин и др.), а илустровали резултатима нашег емпиријског истраживања извесно је: 1) да се очигледношћу процес сазнања не завршава, већ даље наставља, преласком с очигледног плана на план мисаоних или когнитивних активности; 2) сви модели очигледне наставе, независно од тога да ли је реч о традиционалном или о неком савременијем моделу, у сазнајно-гносеолошком и у дидактичко-методичком погледу нужно се темеље на законитостима чулног опажања и складно се уклапају у најсавременија схватања о значају очигледности или чулних опажања у настави; 3) у избору појединих модела очигледности или прављења различитих комбинација између њих, најважније је ићи у сусрет ученицима и то на она решења која се највише подударају са степеном развоја њихових чулних или когнитивних способности, интересовања, интелектуалних и других вештина, као и индивидуалних разлика у когнитивном стилу, не губећи из вида ни то да пажњу млађих ученика највише привлаче новине, неочекивани обрти, оно у чему могу непосредно учествовати и бити активни и што им може бити занимљиво и животно; 4) можда, судећи према резултатима наших емпиријских истраживања, ниједан од овде представљених модела очигледне наставе није на одмет, али су се најефикаснијим показали они који омогућавају сазнање какво налазимо у спонтаним ситуацијама, ситуацијама које наликују игри или драматизацији свакидашњег живота, ситуацијама које емоционално обогаћују процесе сазнавања, а њима су по рангу значајности највише ишли у сусрет модели очигледности као што су: примена сценске игре, практичан рад на терену и употреба наставног филма.

## Литература

- Богичевић, М. (1974): *Технологија савремене наставе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Франковић, Д. и сар. – уредн. (1963): *Енциклопедијски рјечник педагогије*, Загреб: Матица хрватска.
- Јанковић, А. (2008): *Ефикасност учења применом различитих модела очигледне наставе у предмету познавање природе* (магистарски рад), Нови Сад.
- Коменски, Ј. А. (1967): *Велика дидактика*, Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Микалачки-Бриски, А. (1989): *Педагошке импликације Пијажеове теорије*, Београд: Савез друштвава психолога СР Србије.
- Огњеновић, П. (1988): *Перцепција*, Београд: Савез друштвава психолога Србије.
- Песталоци, Х. (1946): *Како Гертруда учи своју децу*, Београд: Просвета.
- Пијаже, Ж. (1983): *Порекло знања*, Београд: Нолит.
- Пољак, В. (1985): *Дидактика*, Загреб: Школска књига.
- Приручник о истраживачким методама дечјег развоја*, Београд: Вук Караџић.
- Лок, Џ. (1967): *Мисли о васпитању*, Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Русо, Ж. Ж. (1950): *Емил или о васпитању*, Београд: Знање предузеће за уџбенике НР Србије.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика, 1, 2, 3*, Београд: Учитељски факултет.
- Зиндовић, Г. Трнавац, Н., Трајковић, Б. (1973): *Васпитна функција савремених наставних средстава и средстава комуникација*, Београд: Завод за основно образовање и образовање наставника СР Србије.

*Подаци о аутору:*

*Александар Јанковић, MPhil*

*Основна школа за образовање одраслих*

*'Свети Сава', Нови Сад*



## ВАСПИТНИ ПРОБЛЕМИ

Др Небојша Петровић,  
Др Бора Кузмановић  
Филозофски факултет  
Београд

UDK-37.017 (379.82)  
Изворни научни рад  
НВ.LVIII 4.2009.  
Примљен: 4. XI 2009.

### ЖИВОТНИ ЦИЉЕВИ КАО ЧИНИОЦИ МУЗИЧКИХ ПРЕФЕРЕНЦИЈА СРЕДЊОШКОЛАЦА

*На значај музике у васпитању и формирању вредносног система младих указују још антички мислиоци, а модерни аутори показују да пасиониране слушаоце одређене музике одликују одређени ставови и вредности, па и карактеристична животна филозофија. Музика је и један од најзначајнијих садржаја слободног времена младих. Основни предмет овог рада је утврђивање повезаности између релативно уопштених личних и друштвених циљева, којих је предочено по 18, и слушања различитих музичких жанрова. Узорак је чинило 2.426 средњошколаца из неколико региона Србије. Приказана је основна дескриптивна анализа и факторска структура музичких преференција. Централни део приказа резултата посвећен је повезаности између музичких преференција и прихватања личних и друштвених циљева. Резултати показују да више не постоје оштре поделе у врстама музике коју млади преферирају, те врло често наклоност једном музичком жанру никако не искључује и неки други, потпуно другачији. Разлог је бар делом и у редефинисању музичких жанрова и њиховој међусобној испреплетености. Но ипак не можемо негирати чињеницу да донекле има основа у претпоставци да је врста музике коју особа слуша у вези с неким личним и друштвеним вредностима. На крају су размотрене и шире друштвене околности које утичу на добијене резултате.*

**Кључне речи:** циљеви, музика, млади, вредности, васпитање

### LIFE ASPIRATIONS AS MUSICAL PREFERENCE FACTORS AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

**Abstract** *The importance of the role of music in upbringing, education and formation of value systems of the young was recognized by early classical thinkers, while contemporary authors demonstrate that devoted listeners of particular types of music share particular attitudes and values, even particular philosophy of life. Moreover, music is one of the most significant contents that fill the leisure time of the young today. The basic idea of this paper is to determine the relatedness between generalized personal and social aims (of which eighteen are listed), and listening to different music genres. The sample comprised 2 426 high school students from several regions of Serbia. A concise descriptive analysis and the structure of music preference factors are followed by the analysis of the relatedness between musical preferences and acceptance of personal and social aims in the central part of the paper. The results show that nowadays there are no clear divisions among the young regarding the type of music they prefer, and that, frequently, inclination towards a particular musical genre does not exclude liking other, even completely different genres. Perhaps, reasons for this can be found in current redefining of musical genres and their intertwinement. Nevertheless, the fact that there is some justification for the assumption that the type of music a person prefers to listen to is related to some*

*personal and social values should not be neglected. Wider social circumstances that might have affected the results of the research are discussed at the end of the paper.*

**Keywords:** *aims, music, the young, values, upbringing.*

## ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕЛИ КАК ФАКТОР МУЗЫКАЛЬНОЙ ПРЕФЕРЕНЦИИ СРЕДНШКОЛЬНИКОВ

**Резюме** *Еще античные мыслители указывали на значение музыки в процессе воспитания и формирования системы ценностей у молодых, а современные авторы пришли к выводу, что слушателей определенной музыки отличают определенные установки и ценности, особая жизненная философия. В то же время музыка представляет собой одно из самых важных содержаний свободного времени молодых. В данной работе определяется взаимосвязь относительно обобщенных личных и общественных целей и предпочтения различных музыкальных жанров. Исследование проведено на примере 2 426 учеников средних школ из нескольких регионов Сербии, с применением основного дескриптивного анализа и факторного анализа музыкальной преференции. Основная часть анализа относится к выявлению взаимосвязи между музыкальной преференцией и принятием личных и общественных целей. Результаты указывают на отсутствие острых границ относительно вида музыки, которую молодые предпочитают, поскольку склонность к одному музыкальному жанру не исключает склонности к музыке других жанров. Это частично объясняется иным определением музыкальных жанров и их смешением. Однако нельзя отрицать факт, что вид музыки, которую человек слушает, находится в тесной связи с некоторыми личными и общественными ценностями. Рассматриваются и более широкие общественные обстоятельства, влияющие на полученные результаты.*

**Ключевые слова:** *жизненные цели, музыка, молодые, ценности, воспитание.*

Међу најзначајније и најчешће садржаје слободног времена младих спада свакако и слушање музике. Музика је још у античким временима била сматрана не само важним садржајем живота, него и једним од важнијих чинилаца у образовању и васпитању младих људи. Још је Платон, желећи да створи идеалну државу с идеалним грађанима, писао да у васпитању људи треба повести рачуна и о музици јер она душу учи хармонији и ритму, па чак и да је музичко васпитање врло моћно јер ритам и хармонија силазе у дубину душе и врше на њу најјачи утицај на тај начин што уносе у њу племенито држање, и тако стварају племенитог човека. Платонова идеја о томе да би променом врсте музике дошло до промене и основних закона државе јасно указује на снажну везу музичких преференција и друштвених вредности. Стјуси (Stuessy) истиче да “свака музика, ма каква да је, утиче на наше расположење, наша осећања, наше особине, и на понашање које из њих проистиче” (по Gore, 2006, стр. 231). Музика као вид уметности не само

да је пратила, него је неретко играла важну улогу у развоју и променама вредности у друштвима, и то како директно (попут бубњара који су најављивали политичке промене), тако и индиректно, када су музички правци били повезани са друштвеним вредностима и светоназором њихових слушалаца, те се често иза ритмова и хармонија могло наслутити много више.

Изучавање односа младих и музике коју преферирају и начина провођења слободног времена раширено је још од половине прошлог столећа, а многобројна истраживања, разнолика по природи, систематски су анализирана у књизи Сајмона Фрита (1987) *Социологија рока*. Фрит подсећа да су социолози слободног времена још у периоду пре Другог светског рата утврдили да плес и музика спадају у једно од најомиљенијих интересовања младих људи у периоду доколице, те истиче да је педесетих година дошло до потпуне интеграције новог облика музике, рокенрола, и културе младих.

Другу половину шездесетих година обележила је појава и ширење хипи покрета, чија је једна од главних карактеристика била музика, а који је имао огроман утицај на промену вредности читавог западног света. Уз музику хипика протествовало се против рата у Вијетнаму, залагало за афирмацију права обојеног становништва Америке, а завршено је и време великих европских државника попут Шарла де Гола. Судар различитих погледа на живот и различитих вредности приказан је у филмском класику *Коса* Милоша Формана, а песме Боба Дилана попут оне у којој се постављају бројна питања о животу, *Одговор је у ветру*<sup>1</sup>, постале су химне читавих генерација (Регоне, 2001). Рокенрол је доживљаван не само као музички жанр, већ и као масовни покрет уз који иде и одређена идеологија коју прихватају представници младе генерације. Ова врста музике је у другој половини XX века често била “средство путем којег група дефинише себе, а истовремено представља основ статуса припадања групи” (Фрит, 1987, стр. 57). То би се могло рећи и за поклонице других музичких жанрова, а мале разлике унутар сличног музичког укуса често би указивале и на суптилне разлике у вредностима њихових слушалаца. Током седамдесетих истраживачи утврђују да је популарна музика централни део вредносног система младих, а Фрит истиче и да је преглед литературе о слободном времену адолесцената у Великој Британији јасно показао да музика на више начина представља средишњу активност културе младих из које проистичу и многе друге активности (Фрит, 1987, стр. 47).

Крајем седамдесетих појављује се још један специфичан музички правац, панк, чији су следбеници такође имали не само специфичну музику, него су се разликовали и изгледом, начином понашања и животном филозофијом. Главан (1980) пореди револуционарност панка у музици с дадаизмом

---

<sup>1</sup> Blowing in the wind

у другим уметностима, и сматра да је он улио значајну нову дозу енергије у посусталу продукцију популарне музике.

И у нашој земљи музика је неретко имала значајну улогу у показивању и преношењу одређених вредности. Ђурковић (2004) даје преглед утицаја који је музика трпела и имала још од давне прошлости. Током Другог светског рата, свака од зараћених страна имала је своје песме уз које су одлазили у битке, а многи и гинули. Након 1945. слушање америчког цеза је био показатељ 'реакционих тенденција', а након 1948. и раскида са Стаљином, још опасније је било слушати или певати руске песме. Један од најпознатијих југословенских филмова, *Отац на службеном путу*, почиње једном мексиканском песмом, јер је такве песме било најсигурније певати у несигурним и променљивих друштвеним околностима.

Током 1960-их, посебно у Београду јављају се групе младих људи одушевљене новом музиком са Запада. Слушајући Радио Луксембург и набављајући и мењајући плоче из иностранства, упознају рок музику, праве прве рок бендове, који започињу са наступима те у релативно кратком периоду придобијају релативно бројну публику, но углавном средњошколце или студенте из центра града. Та нова публика почиње да жели и да се облачи, да изгледа и да се понаша као њихови идоли, чиме се развија нови скуп вредности, у коме не доминирају искључиво званичне вредности поштовања тековина рата и револуције, али режим, у једном од најлибералнијих периода развоја СФРЈ, толерише такве групе и не прави им велике сметње.<sup>2</sup>

Критички однос рокера према друштву у глобалним оквирима и снажна оштрица усмерена ка разним проблемима, од рата у Вијетнаму до недовољних могућности за младу генерацију, подстакли су сличне процесе и у нашој земљи, посебно од краја 1970-их година, и то пре свега у великим градовима попут Београда и Загреба. Први пут се, кроз тзв. *нови талас*, јављају и текстови са снажном друштвено ангажованом тематиком. Читава једна генерација младих људи прихвата поруке које се чују у тим стиховима и које снажно делују на њихове вредности и њихово понашање. Овај феномен престаје да буде маргинални када из многобројних концертних сала широм земље хиљаде младих људи углас пева стихове којима су одбијали да прихвате обећања старије генерације – “Биће боље, неко виче, на папиру мртво слово”<sup>3</sup> – и који позивају на акцију – “Уради нешто за своју савјест, не мисли да си сам”<sup>4</sup>. На такве изазове део власти је одговарао оштро укључујући и намештање афера са дрогама (Сучић, 2009) музичарима, док су

<sup>2</sup> О том периоду видети нпр.: Јанковић, В. Џ. (2008). Године на 6. Лагуна, Београд.

<sup>3</sup> Стих рок групе Рибља чорба из песме На западу ништа ново. Албум Мртва природа, ПГП РТБ, Београд, 1981.

<sup>4</sup> Стих рок групе Азра из песме Уради нешто. Албум Азра, Југотон, Загреб, 1980.

неки други делови власти подржавали такве групе додељујући им, рецимо, награду *Савеза социјалистичке омладине*.

Средином осамдесетих извршено је значајно социопсихолошко истраживање о младим људима и неформалним групама којима припадају (Јоксиминовић и други, 1988) у којем је велика пажња била посвећена анализи слушалаца различитих врста музике. Показало се да пасиониране слушаоце одређене музике (посебно панка) одликују одређени ставови и вредности, па и карактеристична животна филозофија.

Објашњавајући политику власти у Србији током деведесетих година, Ерик Горди (Горди, 2001) наводи важност наметања одређених облика музичке културе која би у највећој мери била у функцији прихватања нових околности и учвршћивања тадашње политичке елите. Горди посебно истиче велику подршку медија које је контролисала држава *турбофолку*, специфичној новокомпонованој музици, насталој као посебна мешавина жанрова. “Музички укус је постао значајан показатељ не само разлика између градске<sup>5</sup> и сеоске културе, него и става према режиму, рату и амбијенту који су стварали режим и рат”, закључује Горди (2001, стр. 117). Ову везу између политике власти у Србији и односа према музици Горди види и након делимичне промене политике режима у другој половини 1994. када је уз паролу да “мир нема алтернативу” почела и акција *Министарства културе* у борби против кича и за *више* културне вредности, која је од самог почетка имала мало изгледа на успех, а питање је и да ли је то била права намера покретача кампање. У сваком случају, уз другачије друштвене околности активистички борбени стихови из ранијег периода били су маргинализовани, а на њихово место су дошли стихови који више одговарају животу у оскудици и који величају лаку забаву и ниже форме хедонизма – “Кока-кола, марлборо, сузуки, дискотеке, гитаре, бузуки. То је живот, то није реклама, ником није лепше него нама.”<sup>6</sup>

Све то говори о могућој повезаности између преференција разних музичких жанрова и личних и друштвених циљева које људи сматрају вреднима.

Музика је и овде као и другде имала веома велики значај у структури слободног времена младих и умногоме била одређивана друштвеним околностима, али и сама промовисала неке вредности које би временом, у мањем или већем степену, мењале те околности.

---

<sup>5</sup> Уколико се узме читаво становништво градова, онда се ове две културе мало или нимало разликују. Турбофолк, наиме, има слабе везе са првим таласом тзв. новокомпоноване народне музике и фактички изражава афинитете и преокупације дела градске и приградске омладине. Међутим, Горди, као и многи други који истичу ову разлику, пре свега мисле на врло уску по обиму, елитну културу у градовима, на коју се често односи атрибут ‘урбана’.

<sup>6</sup> Из песме Журка групе Добар, лош, зао, ЦД Без лове, City Records, Београд, 1995.

### **Предмет и циљеви истраживања**

Најопштије речено, основни предмет овог истраживања је веза између вредносног система и слушања одређених врста музике. Конкретније, испитује се веза између прихватања различитих, релативно општих личних и друштвених циљева (преко којих се исказују вредности), с једне стране, и слушања различитих врста музике, с друге стране. Циљ истраживања је да се утврди да ли слушање одређене врсте музике подразумева да ти слушаоци у већој мери од *неслушалаца* прихватају неке карактеристичне животне и друштвене циљеве, односно да ови циљеви у великој мери диференцирају слушаоце различитих музичких жанрова.

Истраживање почива на општој претпоставци да вредности одређују ставове, интересовања и преференције, па у том смислу и музички укус, односно да се млади са одређеним вредносним системом више 'лепе' за одређене музичке жанрове. Претпоставку појачава чињеница да су и протагонисти одређених музичких жанрова (пре свега рок и панк музике) и претендовали да та музика (преко ритмова, мелодије, текстова, начина извођења, облачења и стварања укупне атмосфере) изражава одређену животну филозофију – укратко, да је та музика више од музике, да симболизује одређен начин живота и однос према друштву. О томе има потврда и у истраживањима у нашој земљи, пре свега у већ помињаном истраживању групе аутора о младима и неформалним групама (Јоксимовић и други, 1988). Аутори су у том истраживању претпоставили да су неформалне групе младих често, по својим циљевима и начину деловања, алтернатива већим и организованим групама и да је и сам поглед на свет често одраз музичког укуса.

Овај чланак је продукт ширег истраживања Института за психологију и Министарства омладине и спорта о слободном времену, односно интересовањима, ставовима и начину живота средњошколаца у Србији данас.

### **Лични и друштвени циљеви као показатељи индивидуалних вредности**

Уопштено формулисани циљеви, било они које појединац види важнима само за себе или за читаво друштво коме припада, јесу уједно и вредности. То потврђује и већина најпознатијих истраживача вредности, попут Рокича (Rokeach, 1973), Шварца и Билскија (Schwartz & Bilsky, 1987) и других – који преко најкраће именованих и уопштених циљева испитују системе вредности појединаца и група. Циљеви, додуше, у овим истраживањима нису јасно раздвајани на оне који су важни само за једну особу (личне) и оне коју та особа види као важне за сопствену друштвену групу (друштвени).

Међутим, та подела се показала смислена и релевантна у скорашњим истраживањима (Кузмановић и Петровић, 2007).

Такви уопштено дефинисани лични и друштвени циљеви били су један од два основна дела овог истраживања. Образоване су две листе<sup>7</sup>. Листа друштвених циљева (ЛДЦ) је укључила следећих 18 циљева (дајемо најкраће ознаке): јака привреда, добри међунационални односи, борба против криминала и корупције, јачање одбрамбених снага, хуманији односи, еколошки циљеви, запосленост, социјална једнакост, правна држава, чување традиције, улазак у Европску унију, приватизација, државни и територијални интегритет, демократија, животни стандард, развој науке и културе, социјална права и једнопартијски систем. У листу личних циљева (ЛЛЦ) су укључени: углед, пријатељи, друштвена моћ, самоактуализација, алтруизам, постигнуће, узбудљив живот, подређеност, сигурност, савесност, љубав, материјални стандард, знање, уживање (хедонизам), друштвено ангажовање, самосталност, популарност и здрав живот.

Вредности се иначе формирају и учвршћују у периоду адолесценције, када несумњиво значајну улогу има школа<sup>8</sup>, али и породица, а можда још више вршњаци, средства масовних комуникација, па и сама егзистенцијална ситуација младих, њихова перцепција животне перспективе и могућности задовољења базичних потреба.

### **Начин испитивања прихватања и преференције циљева и музичких жанрова**

Испитаницима је сваки од циљева презентован (тј. операционализован) преко релативно кратког и што је могуће више разумљивог исказа. На пример, еколошки циљеви преко исказа “спречити загађивање човекове околине и обезбедити здраву животну средину”, материјални стандард (као лични циљ) преко исказа “да обезбедим себи и породици што више новца и других материјалних добара”, друштвено ангажовање преко исказа “да активно учествујем у друштвеном животу, да се борим за остварење друштвено важних циљева” итд.

Испитаницима је понуђено пет модалитета одговора за изражавање степена прихватања циљева, и то: “мало је важно” (код личних циљева “мало ми је важно”), “осредње је важно”, “прилично је важно”, “јакно је важно” и “изузетно много је важно”, при чему су испитаници замољени да овај последњи одговор заокруже само ако заиста сматрају циљеве изузетно значајним. Осим тога, да би се утврдила преференција циљева (вредносни

<sup>7</sup> Шире о теоријским основама избора листа циљева у Кузмановић и Петровић (2007).

<sup>8</sup> Циљеви и задаци образовања и васпитања неизбежно укључују и усвајање одређених вредности (Кузмановић, 1993).

приоритети), захтевали смо од испитаника да издвоје по пет циљева с обе листе које сматрају најважнијим, а потом да од тих пет издвоје један који је по њиховом мишљењу и за њих најважнији.

Испитаницима је било понуђено и 13 врста музике: рок, поп, фолк, класична, цез, блуз, техно, ритам и блуз, панк, хевиметал, хип-хоп, алтернативна и реге, и они су заокруживали *све оне које слушају*, а имали су и могућност дописивања.

### Испитаници

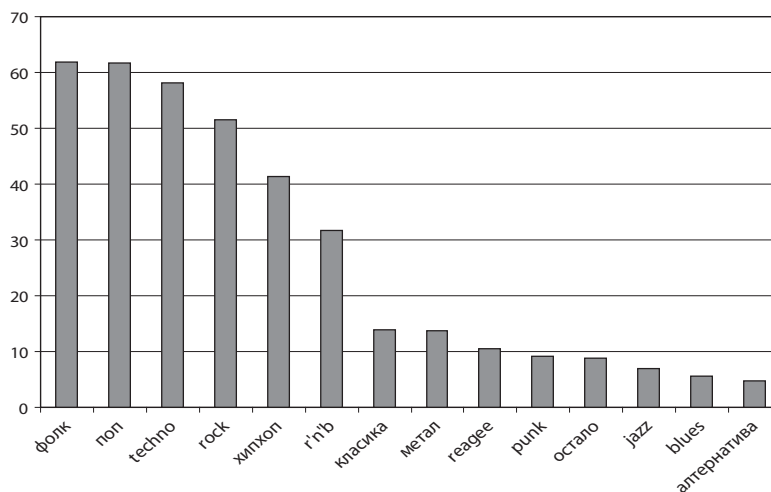
Испитивање је изведено на узорку од 2.426 средњошколаца од 14 до 19 година. Узорак је био стратификован по регионима, па су у њега ушли испитаници из Војводине (28,8%), Београда (21%), средње Србије (20,1%) и јужне Србије (30,1%), као и по типу школе – биле су укључене трогодишње (20,6%) и четворогодишње стручне школе (37,7%), и гимназије (41,7%). Било је око 60 одсто девојчица и око 40 одсто дечака.

### Резултати

#### Преференција музичких жанрова

Највише испитаника изјављује да слуша фолк (62,2%), поп (61,9%) и техно (58,4%) музику. Нешто више од половине слуша рок (51,8%), а међу слушаније музичке жанрове спадају и хипхоп са 41% као и ритам и блуз са 31,8% слушају. Мање од 15% младих слуша остале музичке жанрове.

Графикон 1. Преференција различитих музичких жанрова





## Животни циљеви као чиниоци музичких преференција средњошколаца

Наши испитаници углавном слушају две до пет различитих врста музике (17,8, 22,2, 19,8 и 14,9 процената, респективно). За разлику од периода од пре неколико деценија када је постојала прилично чврста подела на поклонице рок и фолк музике, у овом испитивању видимо да преко четвртине испитаника (27,4%) изјављује да слуша и народну и рок музику, што је резултат који указује на извесне промене. И народну и поп музику слуша чак 41% испитаника, а народну и техно готово исто толико – 39% младих.

Да бисмо утврдили структуру преференција музичких жанрова, извршили смо факторску анализу са облимин ротацијом и добили следећа четири релативно независна фактора (једино је корелација првог и трећег -0.30):

**Табела 1. Факторска структура музичких преференција**

	Народна	Клупска	Озбиљна	Забавна
рок	-0.510	-0.045	0.179	0.631
поп	0.186	0.306	0.106	0.818
хипхоп	-0.108	0.787	0.034	-0.042
рнб	-0.044	0.685	0.157	0.287
панк	-0.707	0.000	0.306	0.106
метал	-0.758	-0.069	0.197	0.071
фолк	0.623	-0.072	-0.162	0.152
техно	0.134	0.623	-0.055	0.065
џез	-0.186	0.078	0.820	0.065
блуз	-0.279	0.030	0.801	0.022
класика	-0.081	-0.022	0.569	0.121
Алтернатива	-0.385	0.086	0.516	0.091
Реге	-0.476	0.284	0.488	-0.048

Први фактор, који објашњава 22,5% варијансе, јесте биполарни и одређују га с једне стране негативна засићења на рок музици и још више на њеним екстремнијим варијантама као што су хеви метал и панк, а с друге стране се јавља изразито позитивно засићење према фолк музици. Ово одговара “класичној” подели у нашој популарној култури на “рокере” и “народњаке”, те га можемо дефинисати као народна музика. Овај фактор показује да, бар у делу популације младих, опстаје извесна поларизација и подела на оне који слушају једну, а не слушају другу врсту музике.

Највиша засићења на другом фактору (13,4% варијансе) имају музички правци: хипхоп, ритам и блуз и техно, па и поп музика – најчешће врсте музике у ноћним клубовима и дискотекама, па га можемо дефинисати као клупска музика.

Трећи фактор (10% варијансе) одређују висока засићења код цеза, блуза, класичне, алтернативне и реге музике, па га условно можемо назвати – озбиљна музика.

Коначно, четврти фактор са 8% објашњене варијансе пре свега одређује поп музика, затим рок, а позитивно засићење овде има чак и фолк музика те бисмо тај фактор могли интерпретирати као ‘конвенционалну’ музику коју имамо прилике да чујемо од породичних ТВ емисија до супермаркета.

#### *Важност личних и друштвених циљева*

Млади као најважније личне циљеве процењују пријатељство (4.42) и проналажење љубави (4.37), а ту су и материјални стандард (4.32) и самосталност (4.28) – пре свега од родитеља. С друге стране, младима је веома мало, а многима нису важне нимало друштвена моћ (2.04) и популарност (2.51), упркос наизглед великом интересовању за праћење емисија и часописа о животу популарних естрадних личности. За очекивати је било да млади не преферирају да буду подређени (2.51) и извршавају налоге других, али наши испитаници не показују ни превелику жељу да се друштвено ангажују (3.11) и на тај начин активно мењају друштвену средину.

Од друштвених циљева, најважнији за остварење по процени наших испитаника су пуна запосленост (4.42), социјална права (4.31) – која се пре свега односе на право на бесплатну здравствену заштиту и бесплатно школовање. За очекивати је да такви циљеви буду важни онима који завршавају средњи ниво школовања и убрзо треба или да се и сами запосле или да и сами крену на факултет. Повећање животног стандарда (4.24), као и заштита животне средине (4.23) такође су друштвени циљеви чије остварење наши испитаници сматрају веома важним. С друге стране, завршетак приватизације (2.90), па чак ни јачање привреде (3.13) не спадају у циљеве за чије се остварење вреди превише борити.

#### *Повезаност између музичких преференција и личних циљева*

Да бисмо најекономичније приказали добијене резултате, даћемо једну сложену, дводелну табелу. У тој табели биће приказане аритметичке средине важности коју наши испитаници дају сваком од личних циљева, и то подгрупе оних који слушају и оних који не слушају одређену врсту музике. Одабрали смо шест врста музике: четири које слуша више од 50% наших испитаника (поп, фолк, техно и рок) и две које су специфичније у односу на друге врсте и где са највећим степеном вероватноће можемо очекивати неке занимљиве резултате (класична и панк музика).

Резултате ћемо посматрати и анализирати на два начина. Прво ћемо анализирати појединачне редове, односно врсте музике. На овај начин ћемо моћи да одговоримо да ли слушање одређене врсте музике уједно значи и веће или мање вредновање остваривања сваког од друштвених циљева. Дакле, тражићемо разлике у процењивању важности остварења сваког циља у подгрупама оних који слушају и који не слушају одређену врсту музике.

Друга анализа тицаће се разлика у процењивању важности сваког од личних циљева код испитаника који слушају ових шест врста музике. Дакле, утврђиваћемо има ли разлика између оних који слушају народну музику, затим класичну, поп или остале наведене врсте музике.

Генерално говорећи, не постоје велике разлике ни у првом ни у другом случају, али мање разлике између подгрупа ипак постоје, и доста њих је статистички значајно.

Прво ћемо упоређивати испитанике који слушају и који не слушају народну музику (табела 2, први ред). Онима који слушају народну музику, више него онима који је не слушају, важни су савесност, љубав, популарност, па и материјални стандард и здрав живот, док су им мање важно остварење самоактуализације, а подређеност не оцењују толико негативно.

Слушање или не слушање поп музике такође одваја испитанике по низу личних циљева. Слушаоци поп музике више вреднују углед, пријатељство, постигнуће, тежњу ка самоактуализацији, узбудљив живот, сигурност, љубав, знање и уживање, док су мање склони подређености ауторитетима од оних који не слушају ову врсту музике.

Рокери вишом оцењују важност самоактуализације, сигурности и стицања знања, док личне циљеве – савесност, подређеност и популарност, сматрају мање значајнима него они који не слушају рок музику.

Слушаоцима техно музике важнији су углед, узбудљив живот, хедонизам и материјални стандард него онима који не преферирају ову врсту музике.

Они који слушају класичну музику оцењују важнијим остварење циљева попут стицања знања, постигнућа, самоактуализације, али и друштвене моћи, док у мало мањем степену од оних који не слушају класику оцењују важност пријатељства.

Панкери мање од оних који панк музику не слушају вреднују савесност, подређеност и здрав живот, али и они више вреднују самоактуализацију.

Из истих табела можемо анализирати и разлике у вредновању различитих друштвених циљева шест подгрупа које слушају различите врсте музике. Ове подгрупе се делимично поклапају јер је једна особа могла да наведе (и најчешће наводила да слуша више од једног музичког жанра).

**Табела 2. Повезаност између музичких преференција и личних циљева (јединствена дводелна табела)**

		углед	пријатељи	друштвена моћ	само-актуализација	алтруизам	постигнуће	узбудљив живот	подрезаност	сигурност
народна	не слуша	3.41	4.44	2.01	4.01**	3.80	3.41	3.77*	2.30	3.95
	слуша	3.43	4.41	2.05	3.71	3.79	3.39	3.64	2.64**	3.93
поп	не слуша	3.24	4.30	1.99	3.62	3.73	3.28	3.59	2.62**	3.77
	слуша	3.53**	4.50**	2.07	3.95**	3.83*	3.47**	3.75**	2.44	4.04**
рок	не слуша	3.41	4.39	2.05	3.71	3.75	3.42	3.63	2.63**	3.87
	слуша	3.44	4.45	2.02	3.93**	3.84	3.37	3.74*	2.39	3.99**
техно	не слуша	3.35	4.38	1.97	3.85	3.83	3.37	3.56	2.47	3.91
	слуша	3.48**	4.45	2.08*	3.81	3.77	3.41	3.78**	2.53	3.95
класична	не слуша	3.42	4.44**	2.01	3.79	3.79	3.37	3.68	2.52	3.94
	слуша	3.47	4.30	2.21**	4.02**	3.85	3.58**	3.75	2.45	3.93
панк	не слуша	3.44	4.43	2.04	3.80	3.80	3.41	3.67	2.54**	3.94
	слуша	3.29	4.40	2.03	4.04**	3.76	3.26	3.87*	2.19	3.91

		савесност	љубав	материјални стандард	знање	уживање/хедонизам	друштвено ангажовање	самосталност	популарност	здрав живот
народна	не слуша	3.66	4.30	4.26	4.15**	3.96	3.18*	4.30	2.38	3.75
	слуша	3.81**	4.42**	4.35*	4.01	3.92	3.06	4.26	2.60**	3.86*
поп	не слуша	3.71	4.25	4.30	3.97	3.83	3.03	4.16	2.57	3.74
	слуша	3.78	4.45**	4.33	4.12**	4.00**	3.15*	4.35**	2.48	3.87*
рок	не слуша	3.85**	4.37	4.34	3.99	3.91	3.08	4.25	2.66**	3.89*
	слуша	3.67	4.38	4.30	4.14**	3.96	3.12	4.30	2.38	3.76
техно	не слуша	3.82	4.34	4.23	4.04	3.80	3.08	4.25	2.44	3.81
	слуша	3.71	4.40	4.38**	4.09	4.03**	3.12	4.30	2.57*	3.83
класична	не слуша	3.77	4.39	4.33	4.03	3.95	3.08	4.27	2.52	3.81
	слуша	3.69	4.28	4.26	4.30**	3.84	3.26*	4.31	2.48	3.91
панк	не слуша	3.79**	4.39*	4.33	4.06	3.93	3.09	4.27	2.52	3.85**
	слуша	3.41	4.25	4.22	4.16	3.98	3.22	4.39	2.42	3.58

Са \* су означене разлике значајне на нивоу 0.05, а са \*\* оне значајне на нивоу 0.01.

Дакле, резултате ћемо поредити по колонама (по циљевима), а од редова ћемо посматрати сваки други (означен речју “слуша”). Међу онима коју слушају ове врсте музике нема разлика по процењивању важности пријатеља, љубави, помагања другима, сигурности, материјалног стандарда, хедонизма и самосталности. И по другим личним циљевима нема превеликих

разлика, али због величине узорка, и мале разлике могу бити статистички значајне. Тако је углед важнији слушаоцима поп музике него слушаоцима панка. Слушаоци класичне музике више цене друштвену моћ него све остале групе, а они који слушају народну и техно музику мању важност придају остваривању свих сопствених потенцијала од љубитеља других врста музике. Особе које слушају класичну музику вреднују више, а слушаоци панка мање од осталих постигнуће као циљ. Панкери више од народњака придају важност узбудљивом животу, а мање подређености ауторитетима. Панкери, надаље, мање од осталих вреднују савесност и здрав живот. Знатно већу важност знању и друштвеном ангажовању придају слушаоци класичне од слушалаца народне музике. Коначно, за слушаоце народне и техно музике популарност је важнији циљ него за оне који слушају рок и панк.

### **Повезаност између музичких преференција и друштвених циљева**

Када посматрамо табеле са друштвеним циљевима, примећујемо да такође нема великих разлика ни по једном од два поређења, али такође постоји одређен број статистички значајних разлика.

Слушаоцима народне музике мање је важно остварење низа друштвених циљева: јаке привреде, добрих међунационалних односа, борбе против криминала и корупције, хуманијих односа и развоја науке и културе, а само јачање одбрамбених снага оцењују као више важно него они који не слушају народну музику.

Супротно њима, слушаоци поп музике исти низ друштвених циљева оцењују важнијим од оних који поп музику не слушају, као и још два циља: даљи развој демократије и бесплатни систем здравствене заштите и школовања.

Рокери се разликују само утолико што су им још важни и животни стандард и заштита човекове околине.

Слушање техно музике ни по једном друштвеном циљу не диференцира испитанике, док је за оне који слушају класичну музику важнији развој добрих међунационалних односа, као и науке и културе, него онима који не слушају класичну музику. Панкери мање од оних који не слушају панк вреднују јачање одбрамбених снага, а у складу са својим анархистичким наслеђем и чување традиције и улазак у Европску унију.

Поредећи слушаоце ових шест врста музике, закључујемо да готово истоветно вреднују остварење већине друштвених циљева. Но, има и неких разлика. Слушаоцима поп и рок музике значајнији је развој јаке привреде него слушаоцима народне музике. Панкерима је мање него народњацима важно чување традиције и јачање одбрамбених снага, а мање него свим другима им је важан завршетак приватизације и улазак земље у Европску

унију. Развој науке и културе је важнији онима који слушају класичну, рок и поп музику, као и онима који не слушају народну музику. Коначно, слушаоцима народне, па и техно музике, мање је него другима важан развој науке и културе, а придају и нешто мању важност и добрим међунационалним односима. Пошто слушање класичне и техно музике не прави разлике у преференцијама других циљева (осим наведених), то смо ради прегледности табеле 3. изоставили ове две врсте музике.

**Табела 3. Повезаност између музичких преференција и друштвених циљева (јединствена дводелна табела)**

			добри међунационални односи	борба против крим. и корупц.	јачање одбрамбених снага	хуманијни односи	еколошки циљеви	запосленост	социјална једнакост	правна држава
јака при-вреда	не слуша	3.25**	3.75**	4.23**	3.48	4.14**	4.29*	4.39	3.97	3.85*
	слуша	3.06	3.46	4.08	3.64**	4.01	4.19	4.43	3.94	3.74
поп	не слуша	3.03	3.43	4.01	3.65*	3.98	4.19	4.37	3.90	3.72
	слуша	3.20**	3.66**	4.22**	3.53	4.11**	4.25	4.45*	3.99	3.82*
рок	не слуша	3.01	3.45	4.03	3.62	3.98	4.15	4.40	3.90	3.75
	слуша	3.25**	3.69**	4.24**	3.54	4.14**	4.30**	4.44	4.00*	3.82
панк	не слуша	3.12	3.56	4.13	4.60**	4.05	4.21	4.43	3.96	3.78
	слуша	3.21	3.70	4.18	4.35	4.20*	4.37*	4.35	3.92	3.79

		чување традиције	улазак у Европску унију	приватизација	државни и терит. Интегритет	демократија	животни стандард	развој науке и културе	социјална права	једнопартијски систем
јака при-вреда	не слуша	3.90	3.35	2.85	3.77	3.61	4.28	4.11**	4.32	3.27
	слуша	4.01*	3.49*	2.93	3.73	3.57	4.22	3.87	4.30	3.35
поп	не слуша	3.91	3.38	2.91	3.76	3.48	4.18	3.86	4.23	3.37
	слуша	4.00	3.48	2.89	3.73	3.64**	4.28*	4.02**	4.36**	3.29
рок	не слуша	3.96	3.50*	2.95	3.71	3.52	4.15	3.82	4.25	3.34
	слуша	3.97	3.38	2.85	3.77	3.64*	4.32**	4.09**	4.36**	3.30
панк	не слуша	3.98*	3.47**	2.91*	3.75	3.58	4.24	3.94	4.31	3.34
	слуша	3.80	3.13	2.71	3.71	3.64	4.25	4.12*	4.33	3.15

Са \* су означене разлике значајне на нивоу 0.05, а са \*\* оне значајне на нивоу 0.01.

### *Поређење “рокера” и “народњака”*

И међу лаицима и у неким претходним истраживањима животних стилова, а и у теоријским разматрањима (нпр. Горди, 2001) особе које префе-

## Животни циљеви као чиниоци музичких преференција средњошколаца

рирају рок музику припадају сасвим другачијем културном миљеу од оних које преферирају фолк, и као такве оне су супротности, са сасвим различитим вредносним системом. Да бисмо проверили ову претпоставку, одабрали смо две групе – оне који изјављују да слушају рок и истовремено одбацују фолк, као и групу која слуша фолк али не и рок. Особе које слушају обе или ниједну од ове две врсте музике смо искључили из анализе.

Затим смо извршили поређење ових двеју група по свим друштвеним и личним циљевима. Резултати показују да нема разлика у придавању важности многим циљевима, мада неке разлике ипак постоје и статистички су значајне (наведени у табели 4).

Табела 4. Поређење 'рокера' и 'народњака'

лични	рокери	народњаци	друштвени	рокери	народњаци
самоактуализација	4.08	3.64	јака привреда	3.31	2.95
савесност	3.61	3.88	добри међунационални односи	3.82	3.38
знање	4.20	3.96	борба против крим. и корупц.	4.30	4.01
популарност	2.28	2.70	хуманији односи	4.21	3.96
			улазак у Европску унију	3.30	3.52
			животни стандард	4.36	4.16
			развој науке и културе	4.17	3.76

Разлике су чешће код друштвених циљева, али велике разлике које би се могле очекивати нису пронађене.

Рокери више вреднују стицање знања и тежњу за самоактуализацијом, а народњаци савесност и популарност. Рокери више вреднују и све друштвене циљеве наведене у табели 4.

### Дискусија и закључци

Резултати овог истраживања показују да средњошколци у Србији у мањем степену слушају тзв. озбиљну музику и још неке врсте музике попут регеа, хевиметала, панка, цеза и блуза. С друге стране, преко половине младих слуша фолк, поп, техно и рок музику. Неретко, ова четири музичка правца се поклапају као преференције код исте особе, па тако преко четвртине испитаника (27,4%) изјављује да слуша и фолк и рок музику, што је резултат који би пре неколико деценија изгледао готово невероватно. Разлог томе је бар делом и у редефинисању музичких жанрова и њиховој међусобној испреплетености. У последње две деценије почињу интензивно да се

мешају музички жанрови. Док је 1970-их то било изузетно, као у случају када је Горан Бреговић на истом албуму спојио гитарске рифове једне од највећих светских рок група и блејање оваца и ту мешавину назвао пастирски рок (што је изгледало као занимљива доскочица), данас су разне комбинације жанрова веома учестале. Последњих неколико деценија и код нас, а и у свету, веома је често да елементи бројних музичких праваца буду помешани код једног истог извођача (Ђурковић, 2004). Изгледа да то доводи и до ублажавања разлика међу некада јасно одвојеном публиком. Неофолк музика, која је најпопуларнија у медијима данас, преузела је многе елементе других музичких праваца, па тако један модерни хит има мало или нимало заједничког како с неком старом народном песмом, тако и с првим тзв. новокомпонованим песмама. Мада може звучати противречно, али извесна поларизација се ипак донекле одржава, што показује факторска анализа. Са првим фактором позитивно корелира слушање фолка, а негативно панк и рок музике.

Резултати овог истраживања показују да донекле има основа претпоставка да врста музике коју особа слуша јесте у вези са неким личним и друштвеним вредностима. Те везе нису толико снажне и далеко смо од тога да музичке преференције буду показатељ животног стила особе, иза кога стоји одређен систем вредности, па и генерални поглед на живот. Поред поменутог мешања жанрова, један од разлога је да у овом истраживању нису, као у неким другим, испитиване контрасне групе, идеални типови, групе ватрених обожавалаца једног или другог музичког жанра, већ *општа популација* средњошколаца. У раду су додуше поређене две супротне групе, али и то је на нивоу опште популације. Нека методолошка побољшања би можда донела чистију слику у резултатима, када би се поред утврђивања да ли слушају одређену врсту музике испитивала и учесталост тог слушања, или значај који та музика има за испитанике, а поготово да ли се млади окупљају у неформалне групе на основу музичких преференција.

Разлог слабих веза ваља тражити и у ширем окружењу и условима у којима се млади људи социјализују. За разлику од периода пре неколико деценија, времена једнопартијског система код нас (Хладног рата на светској сцени), млади су често кроз неформалне групе које су се везивале за одређену музику желеле да искажу свој став о свету у коме живе, или бар само незадовољство својим положајем у њему, данас постоји мноштво друштвених организација и странака за које се може везати бар део младих и на тај начин исказати своје погледе и своја стремљења. Тако музика, бар за ширу популацију младих, постаје само један од начина провођења доколице.

Постмодернизам, са својим еклектичким вредностима, плурализмом идеја и вредности које, чак и ако су на изглед супротстављене, могу постоја-



ти једна поред друге, или се чак спајати једна са другом, изгледа да је нашао прави израз у домену преференције музичких жанрова у Србији данас.

*Овај чланак је резултат рада на пројекту “Психолошки проблеми у контексту друштвених промена” (бр. 149018) који финансира Министарство за науку Републике Србије.*

### Литература

- Ђурковић, Миша (2004): Идеолошки и политички сукоби око популарне музике у Србији, *Филозофија и друштво*, бр. 2, 271-279.
- Главан, Дарко (1980): *ПУНК - Потпуно Увредљиво Негирање Класике*. Београд: Цубокс.
- Горди, Ерик (2001): *Култура власти у Србији*. Београд: Самиздат Б92.
- Gore, Tipper (2006): The Cult of Violence. In: Theo Cateforis: *The Rock History Reader*. Taylor & Francis, Inc. pp. 227-234.
- Јоксимовић, С, А. Милић, Д. Поподић и М. Васовић (1988): *Млади и неформалне групе: У трагању за алтернативом*. Београд: Истраживачко-издавачки центар ССО Србије и Центар за идејни рад ССО Београда.
- Кузмановић, Бора (1993): Усвајање вредности као циљ васпитања. *Педагогија*, 1-2, стр. 54-62.
- Кузмановић, Б. & Петровић, Н. (2007): Структура преференција личних и друштвених циљева средњошколаца. *Психологија*, вол. 40, бр. 4, стр. 567-585.
- Perone, E. J. (2001): *Songs of the Vietnam conflict*. Greenwood Press, London.
- Rokeach, Milton (1973): *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Сучић, Давор (2009): Црк'о Маршал – Сукоб омладинске субкултуре и југославенске службене политике осамдесетих година двадесетог стољећа. Дипломски рад. Филозофски факултет, Загреб.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987): Toward a Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550–562 .
- Фрит, Симон (1987): *Социологија рока*. Београд: Истраживачко-издавачки центар ССО Србије.

*Подаци о ауторима:*

*Dr Nebojša Petrović, Filozofski fakultet  
Čika Ljubina 18-20; Beograd, npetrovi@f.bg.ac.rs  
Dr Bora Kuzmanović  
Filozofski fakultet, Čika Ljubina 18-20; Beograd*

**Мр Зорица Шалић**

Центар за заштиту одојчади, деце и омладине  
ОЈ Дом за средњошколску и студентску омладину  
Београд

UDK-37.018

Изворни научни рад  
НВ.LVIII 4.2009.  
Примљен: 29. IV 2009.

### УЛОГА РАДНОГ ВАСПИТАЊА У ПРЕВЕНЦИЈИ НЕПОЖЕЉНИХ ОБЛИКА ПОНАШАЊА КОД МЛАДИХ ЛИШЕНИХ РОДИТЕЉСКОГ СТАРАЊА

**Апстракт** *Превенција непожељних понашања је веома актуелно питање, с обзиром на то да је све чешће такво понашање међу децом и младима, на шта утичу разноврсни фактори – од личних карактеристика, преко функционалности породичног окружења, па до ширих друштвених дешавања (економска криза, криза друштвених вредности и сл.). Испитивање улоге радног васпитања у превенцији непожељних понашања спроведено је с намером да се провери у домској васпитној пракси повезаност радног ангажовања младих са испољавањем непожељних понашања. Радно васпитање, којим се развијају радне навике и осећање одговорности и дисциплина, може заузети важно место у планирању и предузимању превентивних мера. Истраживање је спроведено у четири београдска дома и у домовима у Ужицу и Сремској Каменици. Истраживањем је било обухваћено око 440 младих узраста од 12 до 19 година, као и њихови васпитачи. На основу резултата до којих смо дошли, може се закључити да постоји повезаност између учења младих у радним активностима и појаве непожељних понашања. Младих који се радно ангажују знатно мање се понашају непожељно. Резултати истраживања су значајни за васпитну праксу домова за децу без родитељског старања, али и за ширу друштвену заједницу, јер је радно васпитање један од могућих и важних усмерања за превенцију непожељних понашања код деце и младих.*

**Кључне речи:** *радno васпитање, непожељна понашања, превенција, млади без родитељског старања.*

### THE ROLE OF WORK IN EDUCATING AND PREVENTING UNDESIRABLE BEHAVIOUR AMONG THE YOUNG LACKING PARENTAL CARE

**Abstract** *Prevention of undesirable behaviours is a very relevant issue nowadays, since these are becoming more and more frequent among children and teenage boys and girls and which are influenced by various factors - from personality characteristics and functionality of family environment, to wider social circumstances (economic crisis, the crisis of social values, etc.). The role of work in educating and preventing undesirable behaviours was investigated in order to determine the relatedness between work engagements in children's homes and undesirable behaviours. Carrying out different chores that successfully develop working habits, sense of responsibility and discipline can be important in planning and executing preventing measures. The research was conducted in four children's homes in Belgrade, as well as in the children's homes in Užice and Sremska Kamenica and comprised 440 boys and girls aged 12 to 19 and their tutors.*

*Based on the obtained results it can be concluded that the engagements of the young in work activities and undesirable behaviours are connected since those boys and girls who are engaged in work behave considerably less undesirably. These results might be useful to homes for children lacking parental care as well as for wider social communities, for work may be one of possible and significant preventive tools for undesirable behaviours of children and the young.*

**Keywords:** work for education, undesirable behaviours, prevention, the young without parental care.

## РОЛЬ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРЕВЕНЦИИ НЕЖЕЛАТЕЛЬНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ БЕЗ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОПЕКИ

**Резюме** *Предупреждение нежелательных форм поведения является очень актуальной проблемой, так как такое поведение все чаще наблюдается среди детей и подростков в результате различных обстоятельств - характеристик личности, функциональности семьи, общественной реальности (экономический кризис, кризис общественных ценностей и пр.). Молодые без родительской опеки, из дисфункциональной семьи, лишённые положительного семейного влияния, проявляют склонность к отрицательным формам поведения. Контроль и уход за их поведением в условиях проживания в домах для детей без родительской опеки очень ограничены, в отличие от семейных условий, в которых взрослые обеспечивают положительные условия для функционирования детей. Данное исследование проведено в целях определения роли трудового воспитания в предупреждении появления отрицательных форм поведения. Исследование проведено в белградских домах для детей без родительской опеки (всего 4) и в детских домах в городах Ужице и Сремска Каменица. В исследовании приняли участие 440 молодых, в возрасте 12-19 лет и их воспитатели. Полученные результаты указывают на наличие связи между участием молодых в работе и проявлением нежелательных форм поведения. Молодые люди которые занимались каким-то делом в меньшей степени проявляют нежелательное поведение. Результаты исследования полезны для воспитательной практики домов для детей без родительской опеки, а также для более широких общественных объединений, так как трудовое воспитание одно из возможных способов предупреждения нежелательного поведения детей и подростков.*

**Ключевые слова:** трудовое воспитание, нежелательное поведение, превенция, молодые без родительской опеки.

### Увод

Радно васпитање, као једно од основних подручја васпитног деловања, веома је значајно, и то не само са становишта развијања радних навика и умења, већ и са становишта превенције непожељних понашања код младих, с обзиром на то да се њиме развија читав низ позитивних својстава личности и изграђује систем позитивних вредности.

Радно васпитање има важну улогу у одрастању младих лишених родитељског старања у институционалној заштити. Пошто живе у колективним

### 3. Шаљић

---

условима и лишени су позитивног породичног утицаја на свим васпитним пољима, веома је битна организација радног васпитања, и не само радног, како би у оквиру домског смештаја усвојили радне навике, вредности, са знања, искуства потребна за каснији самосталан живот. Радним васпитањем се ови млади људи припремају и оспособљавају за активно и продуктивно учешће у животу и за осамостаљивање. Поред тога, радно васпитање може имати превентивни карактер осмишљеним радним активностима у слободном времену младих, чиме се умањују и уклањају негативни утицаји који могу младе одвести у погрешном правцу. Такође, бављењем радним и другим квалитетним и конструктивним активностима, млади развијају интересовања и склоности, пружа им се могућност да у раду доживе успех и себе доживе на позитиван и вредан начин, што је значајно за формирање и поправљање лоше слике коју о себи имају, а која је резултат неадекватних услова живота и лошег породичног искуства.

#### **Методологија истраживања**

Полазни став овог рада јесте да се радним васпитањем, осим развијања низа позитивних својстава и способности, младима омогућава остварење себе на један позитиван и конструктиван начин, што им помаже у превазилажењу развојних криза и потешкоћа, а значајно је у превенцији непожељних облика понашања. Добро организованим и осмишљеним радним васпитањем стварају се повољни услови за развој деце и младих, анимирају се млади да своје слободно време квалитетно испуне, а циљ је да се отклоне или бар умање услови који погодују појави оних понашања које сматрамо непожељним и непримереним.

У домовима за децу и младе лишене родитељског старања запажа се све чешће негативно понашања деце и младих, као и постојање одређене везе између извршавања радних активности и испољавања непожељних облика понашања. Из наведених разлога, определили смо се за истраживање чији је предмет да се испита улога и могућности радног васпитања у превенцији непожељних облика понашања код младих лишених родитељског старања.

Под радним васпитањем подразумевају се разне радне и социокултурне активности младих које одговарају њиховом узрасту, а које доприносе и њиховом индивидуалном развоју и унапређењу средине у којој живе и раде. Њиме се усвајају искуства, знања, навике, изграђују позитивне особине, формира позитиван однос према раду и критички однос према нераду и неодговорности, што све заједно доприноси оспособљавању деце и младих за успешно активно и практично деловање. Суштински задатак радног васпитања је формирање радних навика и радне културе. Развијање радних навика, сталним и систематским понављањем одређених радњи, подразу-

мева развијање навика за редовно учење, учешће у производном или неком другом раду, самопослуживање и услуживање. За формирање и развијање радне културе потребно је јединствено деловање свих васпитних чинилаца, пошто њено формирање не може да се смести само у домен једне врсте радних активности, као што су слободне или активности услуживања. Она подразумева формирање система навика, умења и техника како за интелектуални, тако и за физички рад; правилан однос према раду и производима човековог рада; жељу да се стално учи и напредује, да се стално усавршава и развија сопствена личност; неговање и развијање стваралаштва; позитиван став према свим досадашњим људским достигнућима и потреба да се та достигнућа упознају и да се њима овлада.

Садржај радног васпитања чине обавезне (активности самопослуживања и услуживања) и слободне радне активности.

Самопослуживање је облик рада који је у служби подмиривања властитих потреба и у функцији развијања основних радних и хигијенских навика. Обухвата следеће активности деце и младих: одржавање личне хигијене, брига о својим стварима (одећа, обућа, школски прибор итд.), одржавање реда и чистоће у просторијама у којима се деца крећу и у којима живе.

Услуживање обухвата радне активности у складу с узрастом и могућностима детета које су у функцији подмиривања како властитих, тако и потреба окружења у коме дете живи. Укључивање деце и младих у овакве активности је значајно за одржавање реда и чистоће, као и за очување заједничке имовине. Ове активности уче децу да раде и у заједничком интересу, а не само у властитом и за своје личне потребе.

Док самопослуживање и услуживање имају карактер обавезности, дотле слободне активности полазе од интересовања и жеље детета да се одређеним активностима бави у свом слободном времену. Слободне радне активности обухватају разноврсне делатности кроз секције и радионице: кулинарска, кројачка, фризерска, компјутерска, драмска, ликовна, израда предмета од различитих материјала итд.

Битно је да укажемо на одређене специфичности радног васпитања у домовима за децу и младе лишене родитељског старања. Пре свега, та деца одрастају у условима веома различитим од породичних. Она су, живећи у колективу, “ принуђена ” да од раног детињства учествују у разним радним активностима које су прилагођене њиховом узрасту, као што су одржавање хигијене простора у коме живе, одржавање дворишта, поспремање трпезарије итд. То су радне активности самопослуживања и услуживања које су у служби подмиривања властитих потреба и потреба дома у коме живе. Оне се одликују обавезношћу која подразумева да деца већ на узрасту од 7-8

### 3. Шаљић

---

година поштују распоред дневних задужења и да их редовно извршавају. За разлику од ових радних активности, које су обавезне, њихово слободно време је структурирано кроз разне облике организованих радних активности које се базирају на слободном опредељењу – да се према својим склоностима и потребама баве одређеним радним и креативним активностима у свом слободном времену.

С обзиром на то да се обавезним и слободним радним активностима развија низ позитивних својстава личности и да се слободно време испуњава осмишљеним позитивним активностима, сматрамо радно васпитање значајним у превенцији непожељних понашања код младих.

Под превенцијом се подразумева спречавање настајања и развијања непожељних понашања стварањем повољних услова за развој деце и младих. Смисао превенције је да отклони или ублажи деловање узрока који условљавају појаву непожељних облика понашања и да подстиче деловање оних чинилаца који се сматрају повољним и позитивним. Суштина превенције лежи у слабљењу фактора ризика и јачању заштитних фактора, односно унутрашњих снага које младе људе чине отпорним на негативне форме понашања.

Непожељни облици понашања су сва она понашања која карактерише одбијање, неприхватање одређеног важећег реда и обавеза и општеважећих и прихваћених друштвених норми. Овим појмом обухваћена су понашања различитог степена и тежине у смислу кршења важећих норми понашања и последица које то понашање има како по актера, тако и по његово окружење. Таквим понашањима могу да се крше обичајне, моралне, али и правне норме понашања. Чињеница је да су ова понашања последица преплитања многих фактора, унутрашњих и спољашњих, личних и срединских, што указује на изразиту сложеност и динамичност појаве.

Циљ нашег истраживања је да се испита повезаност између учествовања младих у радним активностима и испољавања непожељних облика понашања. Основни задаци истраживања односе се на испитивање заступљености непожељних облика понашања код младих, обухваћености младих обавезним и слободним активностима, испитивање облика радних активности који се организују у различитим домовима и повезаност између учешћа младих у радним активностима (обавезним и слободним) и испољавања непожељних понашања.

Општа хипотеза од које се полази јесте да од степена учешћа младих у радним активностима, обавезног и слободног типа, зависи у којој ће се мери развити непожељна понашања. Претпоставили смо да се млади који активно учествују у радним активностима мање непожељно понашају, и обратно. Такође смо претпоставили да слободне радне активности, у односу

на обавезне, имају већи значај у превенцији непожељних понашања, с обзиром на то да окупирају слободно време младих у коме најчешће долазе до изражаја разни негативни средински и вршњачки утицаји. Још једна претпоставка од које смо пошли у овом истраживању јесте да постоје разлике у организацији и обухваћености младих радним активностима у појединим домовима и да те разлике утичу на већу присутност непожељних понашања у групи младих који се мање радно ангажују, односно да у београдским домовима млади чешће испољавају непожељна понашања и мање се ангажују у радним активностима.

У истраживању је коришћена дескриптивна метода којом смо настојали да опишемо фактичко стање у домовима за децу и младе без родитељског старања о организацији радног васпитања и о присутности непожељних понашања код младих, као и повезаности ових двеју варијабли. Као основну технику истраживања користили смо анализу документације у домовима, и то листе праћења за свако дете појединачно у које се евидентирају сва значајнија дешавања везана за конкретно дете. Анализу документације допунили смо анкетирањем васпитача чије је искуство у раду с овом децом значајно за разматрање проблема радног васпитања и превенције непожељних понашања.

Узорак истраживања чинили су млади узраста од 12 до 19 година из домова за децу и младе без родитељског старања у Београду, Новом Саду и Ужицу. Узорком истраживања обухваћено је 446 младих који су током последњих пет година боравили у наведеним домовима и 37 васпитача.

Истраживање смо спровели у четири београдска дома и у домовима у Ужицу и Новом Саду. Најпре смо приступили анализи “књиге пријема и отпуста” како бисмо одредили узорак истраживања. Потом смо на основу личних досијеа штићеника, у којима смо анализирали листе праћења и извештаје о њиховом понашању, установили који штићеници учествују у радним активностима и који испољавају непожељна понашања. Када је било потребно, анализу документације допунили смо информацијама које смо добили од васпитача или чланова стручног тима (психолог, социјални радник).

### **Резултати истраживања**

Резултати до којих смо дошли овим истраживањем показују да су непожељна понашања младих без родитељског старања у наведеним домовима веома честа. Забележена непожељна понашања су разврстана у следеће категорије: бежање из школе и дома, напуштање школовања, вербална и физичка агресивност, непоштовање кућног реда, крађа, скитња, просјачење, сукоб с ауторитетом, непримерено сексуално понашање, дружење с де-

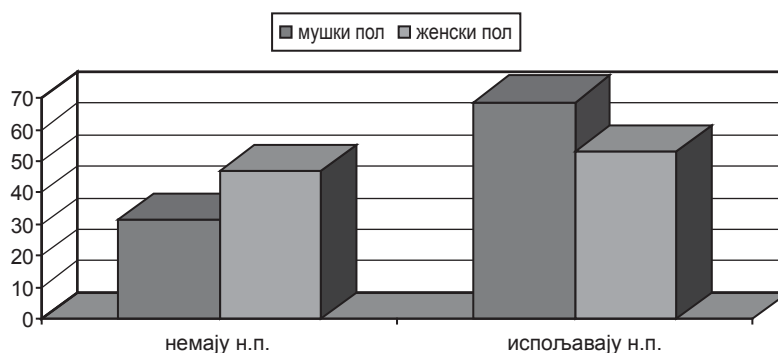
### 3. Шаљић

линквентним групама, конзумирање алкохола и психоактивних супстанци, деструктивно понашање и самоповређивање. Најзаступљеније су следеће категорије ових понашања: бежање из школе и вербална агресивност (око 22%, деле прво место) и непоштовање кућног реда (на трећем месту) иза којег следи физичка агресивност, коју испољава чак 18,6% младих.

Деструктивно понашање, просјачење и самоповређивање су понашања која су у најмањем проценту заступљена међу младима обухваћених нашим истраживањем.

Чак 61,2% испитаника испољава неки облик непожељног понашања. Испољавање непожељних понашања је знатно чешће код младића него код девојака. Те разлике су нарочито наглашене код следећих непожељних понашања: крађа, бежање из школе, вербална и физичка агресивност, пијење алкохола, дружење с делинквентним групама и деструктивно понашање. Једини облик непожељног понашања који је знатно више заступљен код девојака је непримерена сексуална активност. Међу девојкама је много већи проценат оних које не испољавају ниједно непожељно понашање, 47% у односу на 31,2% младића који не испољавају непожељна понашања. Разлике у заступљености непожељних понашања код младића и девојака приказане су у графикану 1.

**Графикон 1. Проценти штићеника различитог пола без непожељних понашања**

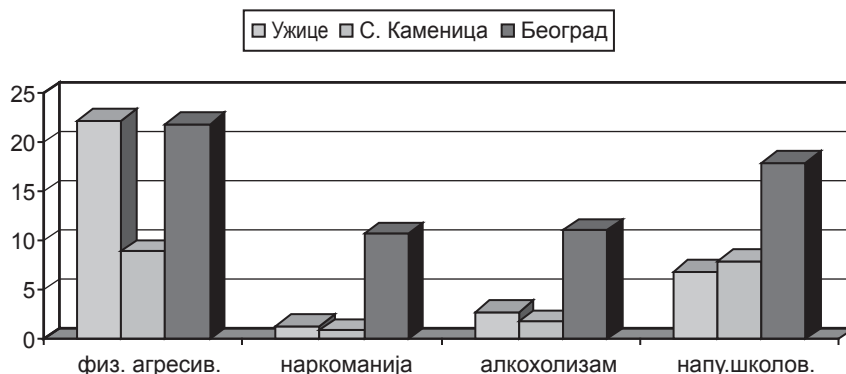


Што се тиче заступљености непожељних понашања у појединим домовима, резултати показују да се млади у београдским домовима знатно чешће непожељно понашају него млади у домовима у Ужицу и Новом Саду. Те разлике се посебно огледају код следећих непожељних понашања: напуштање школовања, експериментисање с психоактивним супстанцама и алкохолем. Једино је физичка агресивност приближно исто заступљена у београдским домовима и дому у Ужицу. Разлике у заступљености ова



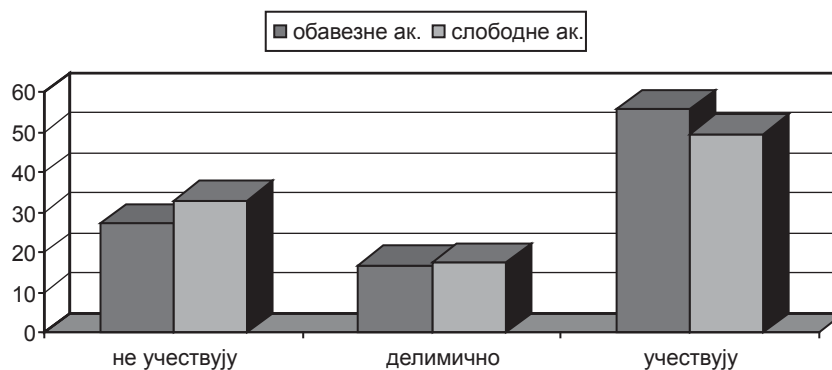
четири облика непожељних понашања у наведеним домовима приказане су у графикону 2.

**Графикон 2. Процентуална учесталост четири облика непожељних понашања у различитим домовима**



На нивоу целог узорка, 55,8% младих учествује у обавезним радним активностима, а 49,6% учествује у слободним радним активностима. Графикон 3. приказује учешће младих у обавезним и слободним радним активностима на нивоу целог узорка. Као што можемо видети, број младих који делимично (повремено, нередовно) учествује у обавезним и слободним радним активностима је приближно исти, док је редовно ангажовање у обавезним активностима израженије од учешћа у слободним радним активностима.

**Графикон 3. Проенти штићеника с обзиром на учешће у активностима**



Постоје велике разлике у учешћу младих различитих домована у обавезним активностима, тако да млади из дома у Ужицу највише учествују у

### 3. Шаљић

---

обавезним активностима (68,1%), затим следе млади из дома у Новом Саду (61,6%), док најмање младих из београдских домова учествује у обавезним радним активностима (50%).

Што се тиче учешћа младих у слободним активностима, највише се истичу млади дома у Сремској Каменици (67%), док се млади из београдских домова и у овим активностима најмање ангажују (41,2%).

Узимајући у обзир пол васпитаника као значајну варијаблу, дошли смо до резултата који показују да девојке много више учествују у обавезним радним активностима. Само 22,8% девојака не извршава своје радне обавезе у дому, док то не чини 31,6% младића. У слободним радним активностима скоро подједнако учествују и младићи и девојке.

Како бисмо проверили да ли учешће у радним активностима зависи од степена њихове организације, испитали смо које се радне активности организују у домовима. Обавезне радне активности су у свим домовима идентичне, док у броју и врстама слободних активности које се организују у појединим домовима постоје мање разлике, али не толике да би значајно утицале на степен учешћа младих у овим активностима.

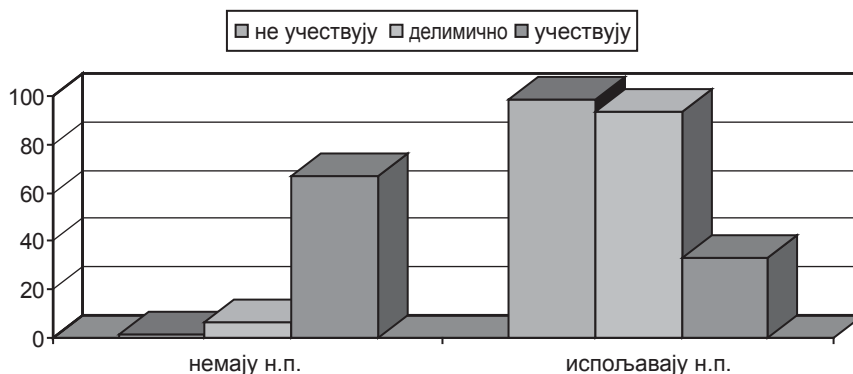
Да бисмо испитали значај радних активности у превенцији непожељних понашања, испитали смо повезаност учешћа младих у обавезним и слободним радним активностима са испољавањем непожељних облика понашања. Дошли смо до значајних резултата.

Међу младима који не учествују у обавезним радним активностима 98,4% испољава неки од облика непожељних понашања, док међу младима који учествују у обавезним активностима 33,3% испољава непожељна понашања. Код младих који не учествују у обавезним радним активностима најчешћи су следећи облици непожељних понашања: бежање из школе, непоштовање кућног реда, скитња и физичка агресивност.

У графикону 4. је веома уочљива повезаност између учешћа у обавезним активностима и испољавања непожељних понашања. У групи младих који не учествују и оних који делимично учествују у обавезним активностима веома су заступљена непожељна понашања. У групи младих који редовно извршавају своје радне обавезе преко 60 одсто не испољава непожељна понашања.

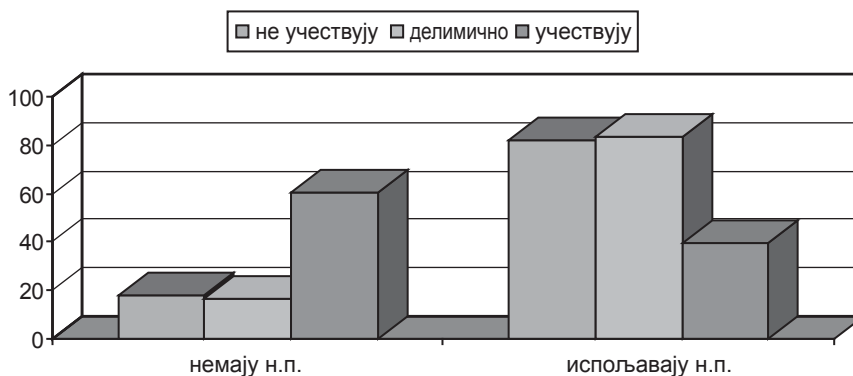
Међу младима који не учествују у слободним радним активностима, чак 82,3% испољава неки облик непожељних понашања, а у групи младих који учествују у слободним активностима 39,4% испољава неко непожељно понашање. Међу младима који не учествују у слободним активностима најчешће категорије непожељних понашања су: напуштање школовања, експериментисање с дрогама, крађе, скитња, физичка агресивност и непримерно сексуално понашање.

**Графикон 4. Проценти штићеника без непожељних понашања с обзиром на учешће у обавезним активностима**



Графички приказ повезаности различитог степена учешћа у слободним активностима са непожељним понашањима (графикон 5) јасно приказује да међу младима који делимично учествују и који не учествују у слободним активностима скоро нема разлике у проценту непожељних понашања. У групи младих који учествују у слободним радним активностима, око 60 одсто не испољава непожељна понашања, што је значајан показатељ улоге слободних активности у превенцији непожељних облика понашања.

**Графикон 5. Проценти штићеника без непожељних понашања с обзиром на учешће у слободним активностима**



Већ смо навели да девојке у много мањој мери испољавају непожељна понашања и да редовније извршавају радне обавезе, што, такође, указује на чвршћу везу обавезних радних активности и непожељних облика понашања.

Мишљење васпитача о повезаности радних активности и непожељних понашања потврђује наше налазе. Према наводима васпитача, најчешћи

### 3. Шаљић

---

облици непожељних понашања су агресивност и бежање из школе, што се подудара са резултатима истраживања до којих смо дошли анализом документације. Чак 91,9% васпитача уочава разлике у понашању младих који имају и који немају развијене радне навике. Они сматрају да млади који имају развијене радне навике и учествују у радним активностима показују већу одговорност, да имају позитивнији став према обавезама и да су успешнији и сарадљивији. Неки васпитачи су навели и да су млади који немају развијене радне навике агресивнији и да имају више проблема у комуникацији, склонији су конфликтима с обзиром на то да не испуњавају захтеве који им се постављају. Међутим, велики проценат васпитача (око 83%) сматра да и млади који учествују у радним активностима понекад испољавају неко непожељно понашање, што значи да не понашају непожељно у континуитету, већ да имају повремене “испаде” који могу бити последица турбуленције развојног периода у коме се налазе.

Велики проценат васпитача (89,2%) сматра да се организацијом радних активности може допринети спречавању нових непожељних понашања, као и сузбијању већ испољених непожељних понашања. Највећи број васпитача обавезне радне активности и активности у слободном времену сматра значајним у превенцији непожељних понашања код младих.

#### **Закључци**

Резултати истраживања које смо спровели показују да су непожељна понашања веома честа код младих у домовима за децу и младе без родитељског старања. Предњаче проблеми у школовању (бежање из школе и слаб, односно недовољан школски успех) и вербална агресивност. Такође је веома често и непоштовање кућног реда, као и физичка агресивност.

Непожељна понашања су у различитом степену заступљена у домовима. Највише је младих са непожељним понашањима у београдским домовима, док у домовима у Ужицу и Сремској Каменици знатно мањи број младих испољава непожељна понашања. Овакво стање у домовима у Београду указује на то да су млади у Београду много више изложени разним негативним утицајима. Та чињеница може бити значајна када се предузимају индивидуалне превентивне мере за младе који имају знаке или већ изражене облике непожељних понашања (у њиховом интересу је смештај младе особе у неки од домова у унутрашњости).

На основу резултата истраживања, можемо закључити да су непожељна понашања чешћа код младића него код девојака. Једино непожељно понашање које је заступљеније код девојака је непримерена сексуална активност. Међу девојкама је већи проценат оних које не испољавају није-

дно непожељно понашање, 47 одсто у односу на 31,2 одсто младића који не испољавају неко од непожељних понашања.

Следећи значајан закључак јесте да млади више учествују у обавезним него у слободним активностима, с тим што млади у београдским домовима у најмањем проценту учествују и у обавезним и у слободним активностима (око 50 одсто). Значајне су разлике и у учешћу припадника различитог пола у радним активностима. Девојке много више учествују у обавезним активностима, док у слободним активностима подједнако учествују и девојке и младићи.

Међу младима који не учествују у обавезним радним активностима знатно је више оних који испољавају непожељна понашања, чак 98,4% младих. Међу младима који редовно учествују у обавезним радним активностима, 66,7% не испољава непожељна понашања. Можемо закључити да је испољавање непожељних понашања значајно повезано с учешћем младих у обавезним радним активностима. Међу испитаницима који делимично учествују и онима који не учествују у обавезним радним активностима, далеко већи проценат испољава непожељна понашања, а значајне разлике су утврђене код 15 од укупно 16 категорија непожељних понашања. Код младих који не учествују у обавезним радним активностима најчешћи су следећи облици непожељних понашања: нередовно похађање школе, непоштовање кућног реда, скитња и физичка агресивност.

У групи младих који не учествују у слободним активностима, 82% испољава непожељна понашања, а међу младима који учествују у слободним активностима, 39,4% испољава непожељна понашања. Међу младима који делимично учествују и онима који не учествују у слободним радним активностима, много већи проценат испољава непожељна понашања и те разлике су утврђене код 13 од укупно 16 категорија непожељних понашања. Веће разлике постоје код следећих категорија непожељних понашања: напуштање школовања, експериментисање с дрогама, крађа, скитња, физичка агресивност и непримерено сексуално понашање.

Најзначајнији закључак овог истраживања је да постоји значајна повезаност између учешћа младих у радним активностима и испољавања непожељних понашања, тј. да млади који учествују у обавезним и слободним радним активностима знатно ређе испољавају непожељна понашања, с тим што је повезаност учешћа у обавезним активностима и испољавања непожељних понашања израженија. Ми смо, међутим, претпоставили да ангажовање младих у слободним радним активностима има већег значаја у превенцији непожељних понашања, полазећи од тога да оне одговарају њиховим потребама и интересовањима и да окупирају њихово слободно

### 3. Шаљић

---

време. Међутим, радне активности су оне које уче дисциплинованости и одговорности, па су и тешње повезане с одсуством непожељних понашања.

Сматрамо да добијени резултати доприносе потврђивању теоријских становишта о могућностима радног васпитања у спречавању појаве и ширења непожељних понашања и да смо дошли до сазнања значајних за саму васпитну праксу, с обзиром на то да су непожељна понашања међу младима у све већем порасту, а да се све мање пажње посвећује организацији и успешној реализацији радног васпитања које може заузети значајно место у превентивним програмима.

Истицањем значаја радног васпитања, не сматрамо да оно има неограничене моћи у превенцији непожељних понашања код младих, јер су та понашања последица сложених и испреплетаних фактора који могу бити субјективне и објективне природе, односно произилазе из личних карактеристика детета и ужих или ширих друштвених фактора. Али, сматрамо да радно васпитање, развијајући низ позитивних својстава и представљајући својеврсни вид радне терапије, може бити један од значајних предупредивача негативних облика понашања младих. Смисао радног васпитања у превенцији непожељног понашања огледа се у слабљењу ризика и јачању заштитних фактора. То значи развијање репертоара позитивних понашања и јачање младих да себе доживе успешно у дому, школи, средини. Поред тога, уклањање с улице, контрола слободног времена и радно ангажовање младих у слободном времену су други значајан фактор превенције непожељних понашања путем радног васпитања.

Један од проблема данашње васпитне праксе је чињеница да се радном васпитању и уопште васпитању младих посвећује све мања пажња, што за последицу има све чешће инциденте и пораст делинквенције међу младима. Афирмација радног васпитања, а с њим и моралног васпитања, један је од начина превазилажења насталих тешкоћа у васпитању.

#### Литература

- Адолесценција – револуција и еволуција у развоју (1997.), Београд: ИП Жарко Албуљ.  
Видановић, Иван; Колар Душан (2005.): Ментална хигијена, Београд.  
Видановић, Војин (2007): Социјална интеграција деце без родитељског старања, Београд: Задужбина Андрејевић.  
Вукасовић, Анте (1979): Радни и технички одгој, Загреб: Школска књига.  
Glueck, Sheldon (1959): The Problem of Delinquency, Boston.  
Јашовић, Жарко (1978): Појам преступништва омладине, Социјална школа, бр. 2, стр. 1-12.  
Јашовић, Жарко (1978): Криминологија малолетничке делинквенције, Београд: Научна књига.

## Улога радног васпитања у превенцији непожељних облика понашања...

---

- Јурић, Владимир (1988.): *Задаћа одгојно-образовних организација у спријечавању неприхватљивог понашања дјече и омладине*, Педагогија, бр. 3, стр. 339-348.
- Миловановић, Милорад (1995.): *Социјални рад у установама социјалне заштите*, Београд: Савез друштава социјалних радника Републике Србије.
- Noguera, Pedro: *Reducing and Preventing Youth Violence*, University of Berkeley, California, [www.inmotionmagazine.com](http://www.inmotionmagazine.com).
- Петровић, Братислава (1982.): *Деца без родитељског старања*, Београд: Институт за социјалну политику.
- Поткоњац, Никола (1985.): *Радно и политехничко васпитање*, Београд: Просвета.
- Психо-социјални развој и проблеми у васпитно-образовном раду са децом без родитељског старања, Институт за социјалну политику СР Србије, 1979.
- Scott, M. Terrance: *Positive Behavioral Support and Delinquency Prevention*, University of Florida, [www.edjj.org](http://www.edjj.org)
- Flores, J. Robert: *Best practices in Juvenile Accountability*, 2003, [www.ncjrs.gov](http://www.ncjrs.gov)

### *Подаци о аутору:*

*Зорица Шалјић, магистар педагошких наука  
Центар за заштиту одојчади, деце и омладине  
ОЈ Дом за средњошколску и студентску омладину  
Звечанска 52, Београд, e-mail: [d.una04@gmail.com](mailto:d.una04@gmail.com)*

**Angela Svenšek**  
Beltinci Primary School  
Slovenia

UDK-371.5  
Стручни рад  
НВ. LVIII 4. 2009.  
Примљен: 3. VI 2009.

## TOWARDS HIGHER DISCIPLINE IN BELTINCI PRIMARY SCHOOL

**Abstract** *The aim of the article is to present the implementation of the project "Network of learning schools" (NLS) in the Beltinci Primary School. The implementation resulted in considerable improvement of the students' discipline. The Head-teacher Training School in Kranj (HTTS) (Sola za ravnateljce Kranj) have organized the implementation of the project in more than 200 kindergartens and primary and secondary schools in Slovenia since 2005. All employees in the selected schools and kindergartens are included in the educational training within the project. The findings show that the climate, as well as communication, within and among schools, has improved considerably. Our school joined the project in 2006/07 academic year. The evaluation of the part of the project at the Beltinci Primary School confirms the findings mentioned above.*

**Key words:** *in-service teacher training, discipline, communication, organizational learning, collaborative work.*

## ПУТ КА ВЕЋОЈ ДИСЦИПЛИНИ УЧЕНИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ БЕЛТИНЦИ

**Апстракт** *Циљ овог рада јесте да прикаже имплементацију пројекта "Мрежа школа које уче" у Основној школи у Белтинцима. Од увођења овог пројекта дошло је до значајног побољшања дисциплине ученика. Почев од 2005. године Школа за школске управитеље у Крању организовала је увођење овог програма у преко 200 вртића и основних и средњих школа у Словенији. Обука у оквиру пројекта обухвата све запослене у одабраним школама и вртићима. Резултати показују да су се клима, као и комуникација, унутар школе и међу школама значајно поправиле од увођења програма. Наша школа укључена је у пројекат 2006/07 школске године. Евалуација дела програма који се односи на Основну школу Белтинци потврђује горе поменуте налазе.*

**Кључне речи:** *усавршавање наставника, дисциплина, комуникација, организационо учење, колаборативни рад (сарадња).*

## К ПРОБЛЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ (ВПЕЧАТЛЕНИЯ О ПРОЕКТЕ)

**Резюме** *Цель данной работы заключается в анализе имплементации проекта Сеть обучающихся школ в основной школе Белтинци. С самого начала применения этого проекта наблюдается значительное улучшение дисциплины учеников. Начиная с 2005 года, в организации Школы для заведующих в городе Крањ, данная программа введена в более 200 детских садов и основных школ в Словении. Подготовка в рамках данного проекта охватывает всех работающих*



## Towards higher discipline in beltinci primary school

---

*в этих школах и детских садах. Результаты показывают что коммуникация внутри одной школы и между школами значительно улучшилась с момента введения программы. Наша школа была включена весной 2006/07 учебного года. Эвальвацией части программы, проведенной в основной школе Белтинци подтвердились упомянутые результаты.*

**Ключевые слова:** *усовершенствование преподавателей, дисциплина, коммуникация, организационное обучение, сотрудничество.*

### **Introduction**

As of lately we have been confronted with both global and local changes which affect educational environment, too. The role of the family has changed and so have social values. Hargreaves (1994) emphasizes that we can speak of “the end of certainty”, which he describes as the period in which the world around us is constantly changing and, consequently, our concepts of knowledge and learning change, too. We have to focus on information gathering, research and analyses and be prepared to judge the environment around us critically. Instead of lingering on the concept “teacher = waiter” (bearer of knowledge), in school we should try to create opportunities for exchange of experiences in order to analyze complex situations within the network of colleagues by sharing expert knowledge and developing mutual self-respect. Various social organizations, schools included, are moving towards learning organizations, the trend being in tune with the strategy for improvements and faster general development of our society. Modern literature evidently shows an expanded focus and interest for education, especially organizational learning which is viewed from different perspectives. For instance, Dimovski (1999) mentions four perspectives (informational, interpretative, strategic and behavioural) and focuses on the behavioural one in which learning is seen as a continuous individual and organizational process. Reeves and Boreham (2006) believe that organizational learning in schools can be best explained in the context of socio-cultural theories of learning, where learning is perceived as a form of participation.

The professionals of the future will be required to show:

- the ability to make objective judgments,
- respect for moral and emotional sides of educational work,
- common problem solving skills,
- aspiration for constant professional and personal development, and
- readiness for “opening outwards” (Dimmock, 2000).

One step towards organizational learning has been initiated by the educational project “Networks of Learning Schools” (NLS) organized by the HTTS Kranj (Šola za ravnatelje). The NLS has been devised to cater appropriately for the teachers’ assemblies regarding the development of the teachers’ attitudes towards the basic school-mission-change and orientation towards the individual learner. Defining the mission of an organization helps to look on organisations from a strategic point of view. Schools often share narrow views that all their problems are connected with learning and teaching pupils. Yet, the term education refers also to the process of training professional teams in situations when some improvements are planned and introduced in schools. Thus school becomes both learning and developmental organisation, and current priority tasks require the professionals trained for the collaborative way of work. The school tries to solve the problems of the field of improvements on the basis “actions – improvement” principle.

In the NLS the teachers become familiar with their basic mission, reestablish mutual collaboration, assume responsibility for their own ideas and actions and come to decisions through teamwork. The project offers different routes to decision making since the schools participating in the project have to address different problems of different fields, for example: discipline, students’ learning habits, homework assignments, organisational atmosphere, social relationships and communication, and school environment arrangements.

The members of each team trained in the NLS become qualified for introducing the recommended changes and processes into school environment and they are crucial mediators of knowledge absorbed at workshops. They apply the knowledge acquired during their training into practice by teaching their co-workers. An important factor for introducing changes is also the support and help of the school management.

The educational process does not rely on a unique or single event, but on a sequence of different activities which are organized within an academic year. It requires and encourages collaboration and learning by all teachers within a school, as well as frequent exchanges of good practices and experiences among schools striving to solve different problems they all share.

At this point it is important to mention that the success of the NLS and the quality of teamwork depends on the selection of team members, the relationships within a team, as well as on various psychological factors such as personal dedication and a sense for team-play, etc. Personal attributes/characteristics of the team members may have a great impact on the development of trust and atmosphere in the team, as well as positive or negative individual expectations and concrete experiences with teamwork, and different strategy preferences for solving problems and conflicts in the team.

### **Implementation of the project**

In the 2006/2007 academic year, the Primary School Beltinci (650 pupils and 72 employees) decided to take part in the project Networks I. Four teachers, myself included, from our school were delegated.

The **first work-shop** was organized in collaboration of our school management in October 2006. The topic was “*Goals, vision and mission of the school*”. We were first informed about a seminar titled: “On the way towards learning organization”, in which the emphasis was on the participants in education and their interests.

Then we learned that three most important factors are responsible for school progress and catering for the school’s interests:

a) *leadership or management* (e.g. is interested in the school’s progress and wishes it to become or remain eminent and reputable; its pupils and professionals (teachers) to be successful, willing to accept new challenges while working in a stimulating and creative climate/atmosphere),

b) *teachers* (e.g. our interest is undoubtedly good working climate/atmosphere; we need the support of our management, adequate work conditions; we wish to attain good results, to teach motivated and successful pupils, and to achieve efficient collaboration with their parents), and

c) *the local community* (e.g. connection with village/town, good, successful and respected school, the centre of the community life).

Then followed a brainstorming session in which the teachers were divided into nine groups. We started the group work with a short motivational game, in which each teacher was asked to first take a piece of cut postcards and then go around and find the group with the same motif.

After that each group were searching for a “vision” for our school. The “vision” was supposed to be simple, should make sense, and should be stimulating and challenging. Together with other teachers in our team we construed our “vision”: *To create an internationally well-known, pleasant, and successful school - for life*. Our “school development team” was well prepared. Each member had a chance to resume the leadership role during the workshop because it was planned and conducted logically and efficiently.

All participants were active and highly motivated for work. The atmosphere was relaxed, our work was efficient, and the teachers were more than willing to offer their ideas for the “vision”. At the end we were asked to evaluate the workshop, and we unanimously expressed our satisfaction by assessing the workshop with the top grade on the scale from 1 to 5.

The **second workshop** title was “**Definition of preferential tasks of the school and determination of field of improvements**”. This one took place by the

end of October 2006. At the beginning the instructors surprised the teachers with small gifts which served as the criterion for arranging them in groups.

We defined major school activities, selected the most important ones and selected the field needing improvements. As expected, lessons, and education of children and teachers were stated as the most important activities and the field of improvements was defined by the SWOT analysis (strengths, weaknesses, opportunities, threats). Based on its results, we chose the discipline that needed more improvements than other fields. Teachers readily agreed that students' behaviour and the atmosphere in schools had changed much in the previous decade. They noticed a considerable increase of impatience, egoism, intolerance and chattiness among students and concluded that class discipline was the biggest problem in all schools. This workshop was also very successful and deserved the highest grades.

**The third workshop** was delivered at the beginning of March in 2007. This time we made an Action-Improvement plan and its implementation in school. It was decided that teachers should work in groups in order to ensure better monitoring of the performed activities. The next step was to analyze the observational data. In the analysis of the causes and consequences of the problems, we eliminated all factors we generally have no influence on. The field of discipline was examined closely, we analysed the activities which had already been implemented in our school, our values and principles in relation to discipline, our practical work, rules and procedures.

At the work shop teachers tailored their action plans. They set themselves the tasks:

- to keep up their personal and professional dignity by not allowing themselves to use bad language or mean words, or insult and deride students,
- to ensure a constant and high level of security of teachers and pupils,
- to see to it that pupils are in classrooms when the bell for the beginning of a lesson rings,
- to let pupils enter the gym only when permitted by the person in charge,
- to insist on punctuality among both parents and students regarding class attendance,
- to encourage students to take active part in class activities,
- to train school starters (1st year pupils) to use handkerchiefs properly and regularly, and dress properly for school, and
- to forbid chewing gums during the lessons.

Every action plan included and defined the tasks and the persons responsible for them, time for completing the tasks and the analysis of the work performed.

Overall, we can say that not only that the work shops themselves had positive effects on our work, but our working in teams had many positive effects, too. Thus the aims of the project were reached since the teachers had the opportunity:

- to reflect on and analyze their work,
- for constant learning and
- reaching higher effectiveness and efficiency, and
- for obtaining necessary support (smaller burden for the individual).

### **Findings**

The reports on the improvements were collected in May 2007 (at the Teachers' Conference). The teachers had had to evaluate their action plans. Their analyses disclosed the changes and improvements in the selected discipline (field), especially in behaviour, order etc. Noticeable in the analyses is a higher degree of perceived discipline in comparison with the initial situation. The results of issued educational penalties (oral and written warnings) show that the number of these decreased from 42 to 27 in 2007/2008, i.e. 33 % less than in the previous academic year.

Collaboration among employees in the school became better, too. Most of the participants (95%) perceived workshops as positive and stressed they had enjoyed that type of training. After the workshops teachers started to talk more and associate more with each others. Good relationships have also bore fruits professionally, and the teachers estimate the willingness to collectively solve problems increased.

During the workshops, the majority of the team members were focused and attentive to achieve the final goal. On the other hand, these workshops were »open« enough for everyone to have enough independence in work while, at the same time, their work was stimulated by a number of methods for motivation enhancement.

Besides workshops being a good experience, helpful for work in school and for selection of common goals, the organisation and the way of delivery also has some influence on the work which should be mature and should be delivered in a serious way.

These projects can serve as an example how collaborative learning can be more successful than classical, individual learning in many aspects. Yet, if it is to be effective, certain conditions need to be fulfilled. These include the will and the agreement among the participants to learn together, to strive for the same goals and unselfishly share knowledge, ideas and experiences. It is very important to make them understand that all have equal rights on the knowledge provided by the project.

Finally, the participants, being the members of a team strengthened their knowledge further, and being the mediators who transmitted that knowledge to other teachers, elevated the levels of personal self-satisfaction and self-confidence.

As the Networks I proved to be very successful, according to excellent feedback regarding both the content and the quality of workshops delivery, our school decided to join the Project Network II, too. This time we selected the field of "Classroom Leadership".

As a general conclusion of our two-year experience with the NLS we can safely state that we are more successful in solving problems concerning discipline as well as in achieving higher educational outcomes in general.

### Literature

- Dimovski, Vlado (1999): Organizacijsko učenje. Teorija in praksa, Vol. 36, n5, pp. 701-722.
- Priročnik za člane razvojnih timov (2006/07): S sodelovanjem do kakovosti. Šola za ravnatelje. Ljubljana.
- Pušnik, Mojca (2005): »Nasilje v šoli«, *Didakta*, Vol 15, n90/91, pp 3-5.
- Reeves, Jenny, Boreham, Nick (2006): »What's in a vision? Introducing an organisational learning strategy in a local authority's educational service«, *Oxford Review of Education*, Vol. 32, n4, pp. 467-486.
- Tavčar, Mitja, Trunk Širca, Nada (2002): *Na poti k učeči se organizaciji*. Ljubljana : Visoka šola za management v Kopru in Šola za ravnatelje.

*Podaci o autoru:*  
*Angela Svenšek*  
*angela.svenssek@gmail.com*  
*B.A. of Social Sciences*  
*Education*  
*Consulting*  
*Beltinci Primary School*

Мр Рајка Ђевић  
Мр Ивана Ђерић  
Мр Јелена Станишић  
Институт за педагошка истраживања  
Београд

UDK-37.014.53(376)  
Изворни научни рад  
НВ.LVIII 4.2009.  
Примљен: 17. VIII 2009.

### СПРЕМНОСТ УЧЕНИКА РЕДОВНЕ ШКОЛЕ ДА ПРИХВАТЕ ДЕЦУ С ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ

*Развијање позитивних ставова ученика према деци с тешкоћама у развоју значајан је предуслов успешног функционисања ове деце у редовној школи. У раду су представљени резултати истраживања чији је основни циљ био да се испита спремност ученика основне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју. У истраживању је учествовао 471 ученик петог разреда из десет основних школа са територије Србије. Циљ је реализован кроз: (а) испитивање ставова ученика према заједничком школовању с децом с тешкоћама у развоју, могућностима дружења и пружања помоћи тој деци, као и кроз испитивање односа који ученици заузимају према вршњацима с тешкоћама у развоју, (б) испитивање ученика о прихватању деце с тешкоћама у развоју, зависно од укључености/неукључености у пројекте инклузивног образовања, и (в) испитивање мишљења наставника о спремности осталих ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју. Анализа резултата указује на постојање спремности ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју. Позитивнији лични однос према вршњацима с тешкоћама имали су они ученици чије су школе биле укључене у пројекте инклузивног образовања. То имплицира неопходност укључивања школа у сличне пројекте и омогућавање непосредног контакта између једне и друге групе ученика.*

**Кључне речи:** деца с тешкоћама у развоју, спремност ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју, основна школа.

### HOW WILLING ARE REGULAR-SCHOOL STUDENTS TO ACCEPT PEERS WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES?

*The development of positive attitudes among students towards children with developmental difficulties is a significant precondition for successful functioning of these children in regular school. This article presents the results of a research aimed at examining the level of readiness of regular-school students to accept peers with developmental difficulties. The sample comprised 471 fifth-grade students from ten primary schools in Serbia. The aim was achieved by: a) examining regular-school students' attitudes towards joint education with children with developmental difficulties and whether they would associate with and help such peers; b) examining the readiness of regular-school students to accept children with developmental difficulties, dependent upon the school's inclusion/exclusion in the inclusive education projects; and c) examining the teachers' opinions on the willingness of other students to accept children with developmental difficulties. The students whose schools were included in the projects of inclusive education expressed more positive personal attitudes towards their peers with developmental difficulties. This implies a necessity for a wider inclusion of schools into similar projects*

and providing direct contacts between the two groups of students.

**Keywords:** children with developmental difficulties, regular-school students' readiness to accept children with developmental difficulties, primary school.

## ГОТОВНОСТЬ УЧЕНИКОВ МАССОВЫХ ШКОЛ ПРИНЯТЬ ДЕТЕЙ С ЗАТРУДНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

**Резюме** Развитие положительных отношений учеников в общении с детьми с затруднениями в развитии является важной предпосылкой успешного включения последних в массовую школу. В работе приводятся результаты исследования, проведенного на примере 471 ученика пятого класса 10 основных школ на территории Сербии. Готовность учеников массовых школ принять детей с затруднениями в развитии проверялась путем а) исследования отношения учеников к совместной учебе с детьми с затруднениями в развитии, желания оказывать им помощь, дружить с ними; б) анкетирования учеников о принятии детей с затруднениями в развитии в зависимости от включенности/ невключенности школы в проекты инклюзивного образования; в) мнения учителей о готовности учеников общаться с детьми с затруднениями в развитии. Более высокий уровень положительного личного отношения к сверстникам с затруднениями в развитии обнаружено у учеников тех школ, которые были включены в проект инклюзивного образования. Это указывает на необходимость включения школ в похожие проекты и обеспечения непосредственных контактов учеников той и другой группы.

**Ключевые слова:** дети с затруднениями в развитии, готовность учеников принять детей с затруднениями в развитии, основная школа.

Када је редовни школски систем организован тако да деци, без обзира на њихове способности, омогући да постану његов интегрални део, уз стварање оптималних услова за препознавање и задовољавање њихових различитих потреба, онда се може говорити о инклузији у образовању (Stainback & Stainback, 1989; Staub & Peck, 1995). Обично се под инклузивним образовањем подразумева могућност да деца с тешкоћама у развоју равноправно и у пуној мери учествују у свим активностима редовног школског система и да се постепено напушта њихово издвајање у специјалне школе. Заговорници инклузије њене предности, пре свега, сагледавају у обезбеђивању услова у којима деца с тешкоћама у развоју могу да ступају у интеракције и да стичу пријатељства с вршњацима који немају тешкоће. На тај начин се остварује могућност за учење успешних облика социјалног понашања од остале деце у одељењу (Bunch & Valeo, 2004; Evans, *et al.*, 1992; Hendrickson *et al.*, 1996; Вујачић, 2005).

Пораст броја деце с тешкоћама у развоју у редовној школи утицао је на опредељење влада многих земаља за инклузивно образовање, што је



подржано истраживањима. Показало се да се деца која потичу из стигматизованих група (на пример, деца с развојним тешкоћама) свакодневно сучавају с дискриминацијом, предрасудама и стереотипима. Временом деца постају осетљива на негативне ефекте стереотипа, што их може угрожавати у многим животним аспектима (одбаченост од вршњака, низак ниво мотивације, слабије постигнуће) (према: Ђерић и Студен, 2008). У том контексту реализована су истраживања која су се фокусирала на проучавање фактора који могу олакшати, односно отежати, настојања да се деца с тешкоћама у развоју адекватно укључе у редовни образовни систем (Hastings & Oakford, 2003). Проучавање ставова учесника образовно-васпитног процеса према инклузији и деци с тешкоћама постало је доминантна варијабле у испитивању проблема инклузивног образовања.

### **Истраживања о спремности ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју**

Интересовање истраживача превасходно је усмерено на упознавање ставова наставника према инклузији, док је мањи број студија које су испитивале спремност ученика да прихвате децу с развојним тешкоћама. Истраживачки налази указују на преплитање и деловање више фактора који детерминишу ставове наставника: (а) врста и степен развојне тешкоће, (б) искуство у раду с децом с развојним тешкоћама, и (в) срединске варијабле које се односе на опремљеност школе одговарајућим материјалима за наставу, помоћну опрему, као и на присуство стручњака различитих профила (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Soodak, Podell & Lehman, 1998). Подстицање и развијање позитивних ставова наставника према концепту инклузивног образовања има вишеструки значај. С једне стране, омогућава стварање својеврсног сензибилитета за увођење концепта инклузије кроз охрабривање и пружање подршке наставницима да кроз поучавање, искуства и примену одговарајућих метода буду стручно оспособљени за процес имплементације инклузивног образовања. С друге стране, ствара предуслове за развијање прихватајућих ставова ученика према деци с развојним тешкоћама. Наиме, степен позитивних ставова вршњака према детету с тешкоћама много зависи од степена позитивних ставова наставника према овој деци (Bunch & Valeo, 2004; Хрњица и Сретенов, 2003).

Истраживања из периода седамдесетих и осамдесетих година двадесетог века углавном сугеришу да су деца која имају развојне тешкоће више одбачена од њихових вршњака без тешкоћа (Bryan, 1974; Bryan & Bryan, 1978; Garrett & Crump, 1980; Perlmutter *et al.*, 1983; Секулић-Мајурец 1988; Sheare, 1978). Ови налази су потврђени у оквиру социометријских испитивања, али и у оквиру студија лонгитудиналног праћења, које су

реализоване у оквиру великог броја предшколских установа и основних школа. Једно од свеобухватнијих новијих истраживања (OECD, 1995) односило се на остварене резултате о укључивању деце с тешкоћама у развоју у редовну школу у 19 земаља. Између осталог, истраживачки фокус је био и на аспектима који отежавају квалитетну интеграцију деце с тешкоћама у развоју. Иако су резултати у већини земаља указали на многе позитивне промене (спремност вршњака да прихвате ученике с тешкоћама у развоју, већи степен брижљивости и толеранције наставника и ученика према овој категорији деце), и даље није примећен велики напредак у односу на прихваћеност деце и њихову активну улогу у активностима у оквиру одељења. Анализа резултата истраживања која су рађена у великом броју школа у Великој Британији показује да су деца с тешкоћама у развоју била успешно социјално интегрисана (према: Сретенов, 2009). Међутим, без обзира на спремност осталих ученика да прихвате вршњаке с тешкоћама, изражен је другачији однос према њима – обраћају им се на другачији начин него осталој деци, постављају се у улогу одраслих и хвале их када за то нема потребе, што указује на постојање нижих очекивања од деце са тешкоћама. Обухватно истраживање у нашој земљи спровели су Хрњица и Сретенов (2003) с циљем да утврде положај деце с тешкоћама у развоју у редовним основним школама. Њихови налази сугеришу да су ставови вршњака према деци с тешкоћама у развоју углавном позитивни. Што су деца млађа, њихов однос је спонтанији. Додатни фактори, од којих зависи однос између једне и друге групе деце, везани су за однос наставника према детету, врсти и тежини развојне тешкоће. Углавном су неприхваћена деца с изразито хиперактивним понашањем.

Истраживања из ранијих периода наглашавају неприхваћеност ученика с развојним тешкоћама, што је очекивано, будући да је реч о периоду када редовна школа углавном није била адекватно припремљена за прихват ових ученика. Када је реч о новијим истраживањима која су спроведена у школама инклузивног опредељења, налази најчешће указују на већу прихваћеност млађе деце предшколског и млађег основношколског узраста, док већина ученика старијих разреда сматра да их вршњаци не прихватају адекватно (према: Сретенов, 2009). Потреба за мењањем и унапређивањем школске праксе у којој преовладава неприхватање деце са тешкоћама у развоју намеће изналагање другачијих решења и интервенција. Важно је водити рачуна о међусобној повезаности и условљености фактора који обликују односе деце с тешкоћама у развоју и њихових вршњака: (а) децу с тешкоћама у развоју (узраст, својства личности, природа и тежина ометености, придружене тешкоће, посебно на плану понашања); (б) вршњаке (узраст, пол, претходно искуство); (в) наставнике (припремљеност и ставови

## Спремност ученика редовне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју

наставника, начин рада) и (г) школу (опремљеност, организација наставног процеса, број ученика у одељењу) (Хрњица, 1997). Налази појединих истраживачких студија (Allen, 1994) упућују на могуће интервенције које би се могле одвијати у два правца: (1) интервенције у правцу директне контроле ситуације у форми додељивања деци с развојним тешкоћама другова који олакшавају њихове контакте с другом децом; и (2) интервенције у правцу индиректне контроле ситуације која подразумева уклањање баријера које онемогућавају квалитетније контакте међу децом.

### Методологија истраживања

*Предмет рада* односи се на испитивање спремности ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју.

*Основни циљ* био је да се испита спремност ученика редовних школа да прихвате децу с тешкоћама у развоју. Под спремношћу ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју подразумевали смо њихов позитиван став према укључивању ове деце у редовну школу. Приликом конципирања истраживања, ослонили смо се на позитивне резултате које су дали пројекти Министарства просвете, а који промовишу инклузивни концепт образовања (“Школа по мери детета”, “Сарадњом до инклузије”, “Инклузија право, а не проблем” и “Инклузивно образовање – индивидуални образовни планови”). Показало се да су поменути пројекти дали извесне позитивне ефекте, те да се може очекивати да ће ученици који су укључени у ове пројекте показати већу спремност да прихвате ученике с тешкоћама у развоју од ученика који нису учествовали у сличним пројектима.

*Узорак* нашег истраживања чинили су ученици петог разреда и наставници из десет основних школа са територије Београда, Суботице, Оџака, Стапара и Панчева. Од укупно 471 ученика који је учествовао у истраживању, 210 ученика је било из школа које су укључене у пројекте инклузивног образовања, а њих 261 из школа које нису укључене у сличне пројекте. Узорак наставника се састојао од 205 наставника, и то 86 из школа с инклузивним пројектом и 119 наставника из школа које нису биле део поменутих пројеката.

У току прикупљања података користили смо технику анкетирања, која је била праћена одговарајућим инструментом – анонимним упитником за ученике и наставнике. Подаци су прикупљени током априла, маја и јуна 2007/8. школске године.

Истраживањем је обухваћено неколико независних варијабли: пол ученика, општи успех и укљученост/неукљученост школа у пројекте инклузивног образовања. Први ниво анализе обухватио је целокупан узорак ученика, те су у складу с тим приказани резултати у првом делу рада. Дру-

ги ниво анализе односио се на утврђивање тога колико су одговори ученика одређени поменути независним варијаблама.

Важно је напоменути да ни школе које су укључене у поменуте пројекте не примењују инклузивни модел образовања у потпуности нити дуго, те да се нису могли добити битно другачији одговори у односу на део узорка који није био обухваћен инклузивним пројектима. Дакле, добијене фреквенције одговора код обе групе ученика биле су сличне, па је примењен поступак факторске анализе, а она је показала да питања из упитника за ученике творе један фактор и да се могу третирати као варијабла. На тај начин дефинисали смо три зависне варијабле: (1) ставови ученика према заједничком школовању с децом која имају тешкоће у развоју; (2) дружење и пружање помоћи деци с тешкоћама у развоју; и (3) лични однос ученика према деци с тешкоћама у развоју.

Даље анализе које су се односиле на укрштање зависних варијабли с независним показале су да пол ученика и њихов општи успех није статистички значајно утицао на ставове ученика. Када су поменуте зависне варијабле укрштене с независном варијаблом укљученост/неукљученост школа у инклузивне пројекте, наша полазна претпоставка се делимично потврдила, што је детаљније објашњено у тексту.

### Резултати истраживања

Испитивање спремности ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју реализовано је кроз следеће задатке: (а) испитивање њихових ставова према заједничком школовању с децом са тешкоћама у развоју, могућностима дружења и пружања помоћи тој деци, као и кроз испитивање њихових међусобних односа, (б) испитивање ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју, у зависности од укључености/неукључености у пројекте инклузивног образовања, и (в) испитивање мишљења наставника о спремности осталих ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју.

#### *Спремност ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју*

Ученицима је понуђено неколико тврдњи којима су могли да изразе своје слагање, односно неслагање. Наводимо их заједно с резултатима које смо добили испитујући ученике:

1. *Ученици који имају тешкоће у развоју не треба да имају контакте с ученицима који немају таквих тешкоћа* – с обзиром на то да се највећи број ученика (67,9%) није сложио с наведеном тврдњом, може се констатовати да би ученици из нашег узорка прихватили контакт с децом с развојним тешкоћама, што имплицира њихов позитиван однос према тој деци (табела 1).

**Табела 1. Ставови ученика према тврдњи да ученици с тешкоћама не треба да имају контакте с ученицима без тешкоћа**

Ученици који имају тешкоће у развоју не треба да имају контакте с ученицима који немају такве тешкоће	Ученици	
	f	%
а) у потпуности се слажем	63	13,4
б) делимично се слажем	46	9,8
в) не могу да одлучим	42	8,9
г) не слажем се	320	67,9
Укупно	471	100,0

2. Ученици који имају тешкоће у развоју треба повремено да посећују школу без заједничке наставе – највећи број ученика (41,6%) је изразио неслагање с овом тврдњом. Број ученика (20,4%) који су се у потпуности сложили с овом тврдњом је приближан броју оних који су се делимично сложили (20,6%). Нешто мањи број ученика (17,4%) није могао да се одлучи. Ако узмемо у обзир анализу претходног одговора, у којем је већина ученика показала спремност да има контакте с децом с тешкоћама у развоју, онда у податку у којем се највећи број ученика не слаже са тврдњом да ученици који имају тешкоће у развоју треба да посећују школу без заједничке наставе можемо наслутити евентуалан позитиван став ученика према заједничкој настави с овом децом.

3. Волео бих да ученици који имају тешкоће у развоју уче у нашој школи у оквиру посебних одељења без заједничке наставе – највећи број ученика (37,2%) није се сложио са идејом да у оквиру редовне школе треба да постоје посебна одељења за децу с тешкоћама. Постоји мала разлика у процентима између оних ученика који су се у потпуности сложили (25,1%) и оних који су исказали делимично слагање (23,65). Мањи број ученика (13,2%) остао је неодлучан када је у питању понуђена тврдња.

**Табела 2. Ставови ученика према тврдњи да ученици са тешкоћама треба да заједно са њима похађају наставу**

Ученици који имају тешкоће у развоју треба да заједно с нама похађају наставу	Ученици	
	f	%
а) у потпуности се слажем	306	65,0
б) делимично се слажем	74	15,7
в) не могу да одлучим	44	9,3
г) не слажем се	47	10,0
укупно	471	100,0

4. Ученици који имају тешкоће у развоју треба да буду равноправни у оквиру школе и да заједно с нама похађају наставу – приметно је да је ова тврдња ујединила узорак ученика, с обзиром на то да се највећи број ученика (65,0%) у потпуности сложио с њом (табела 2).

Испитујући ставове ученика према могућностима дружења и пружања помоћи деци с тешкоћама у развоју, ученицима је, такође, понуђен један број тврдњи, и то следећих:

1. *Прижељкујем да седим с једним таквим учеником и да заједно учествујемо у наставним активностима* – подаци показују да се највећи број ученика (37,2%) у потпуности сложио с понуђеном тврдњом, док је знатан број оних (24,6%) који су исказали делимично слагање. Одређен проценат ученика (21,0%) се није сложио с могућношћу да седи с учеником с тешкоћама у развоју и да заједно с њим учествује у наставним активностима, а мањи број ученика (15,9%) је остао неодлучан. С обзиром на велики број ученика који су се сложили, односно делимично сложили с датом тврдњом, могли бисмо изнети констатацију да међу ученицима постоји позитиван став према могућностима седења с учеником с тешкоћама у развоју и заједничком обављању наставних активности. Међутим, уколико упоредимо добијене податке на овој и претходној тврдњи, можемо запазити да су ученици у далеко већем броју (65,0%) изразили позитиван однос према заједничком похађању наставе с децом са тешкоћама у развоју, а да су мање спремни за могућност седења са овом децом. То би могло да значи да један број ученика има позитивне ставове према заједничком школовању с вршњацима који имају тешкоће у развоју, али да такав став не мора увек да подразумева и позитиван став према ближим контактима с тим ученицима, у нашем случају, према седењу с њима и учествовању у наставним активностима. Из тог разлога је важно подстицати пријатељства и сарадњу међу ученицима, јер сама физичка близина није довољна за развој пријатељства (Бећировић, 2003; Bunch & Valeo, 2004).

2. *Могу да замислим да заједно радимо и да му пружим сваку помоћ у току и изван наставе* – ученици у највећем броју (64,6%) могу да замисле да заједно раде и пруже сваку могућу помоћ детету с тешкоћама у развоју (табела 3).

Као што видимо, ученици имају позитиван став према могућностима заједничког рада с децом са тешкоћама, као и према пружању помоћи тој деци. Анализа претходне тврдње дала је мало другачију слику – ученици се јесу у већем броју сложили да би седели с дететом које има развојне тешкоће и учествовали с њим у наставним активностима, али је и велики број оних који према таквим могућностима нису изразили позитиван став. С обзиром

## Спремност ученика редовне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју

на то да су обе тврдње сличног карактера, поставља се питање зашто се десила запаженија разлика у дистрибуцији одговора на претходну и у овом питању изнету тврдњу? Могуће објашњење тих разлика видимо у фокусирању ученика на одређене делове понуђених тврдњи. Наиме, у претходној тврдњи су се можда више везали за могућност заједничког седења, за шта су изразили мању спремност, док су се у овој тврдњи више усредсредили на део који говори о пружању помоћи деци с тешкоћама у развоју, за шта су они показали велику спремност.

**Табела 3. Ставови ученика према заједничком раду и пружању помоћи детету с тешкоћама у развоју**

Могу да замислим да заједно радимо и да му пружим сваку могућу помоћ	Ученици	
	f	%
а) у потпуности се слажем	304	64,6
б) делимично се слажем	84	17,8
в) не могу да одлучим	40	8,5
г) не слажем се	43	9,1
укупно	471	100,0

3. *Ако си имао прилике да упознаш ученика који је имао тешкоће у развоју, какав је био твој однос према њему* – од укупног броја ученика који су одговорили на ово питање (92,8% од укупног узорка), највећи број њих (75,4%) је објаснио да се према ученику с тешкоћама у развоју односе “нормално”, као и према другим ученицима. Вељковић (2003) у свом истраживању указује на сличне налазе: ученици углавном нису имали предрасуде према деци са развојним тешкоћама и прихватили су их као своје другове којима треба помоћ. У нашем истраживању, подаци даље показују да је знатно мањи број ученика (7,2%) напоменуо да није имао прилике да упозна вршњаке с тешкоћама у развоју, док један број ученика (10,2%) истиче да са таквим ученицима нема изграђен однос, да их избегава јер с њима имају лоша искуства. Ови ученици објашњавају да су њихови вршњаци с тешкоћама у развоју често агресивни и неприступачни. Управо се овај проблем у литератури често наводи као разлог одбацивања деце с развојним тешкоћама (Hunt *et al.*, 1994; Хрњица и Сретенов, 2003; Дошен и Гачић-Брадић, 2005). Њихово неприлагођено понашање, недовољно развијене комуникацијске и социјалне вештине представљају основне препреке за иницирање и успостављање квалитетних односа с вршњацима. То значи да се одбацивање детета с тешкоћама у развоју не дешава услед његове тешкоће, већ, пре свега, услед његовог неадекватног понашања. Због тога је значајна улога наставника, који, поред припреме остале деце, треба да обезбеди адекватну припрему

детета с тешкоћама за улазак у вршњачку групу и да, на тај начин, под-стакне његову успешну социјализацију. Наиме, социјална компетенција и успешно остваривање социјалних односа су у узајамној вези – од социјалне компетенције детета зависи успешно остваривање социјалних односа, док, с друге стране, успешни социјални односи с вршњацима умногоме доприносе развоју дететове социјалне компетенције (Гашић-Павишић, 2002).

4. *Како се твоји другови из одељења односе према таквом ученику* – највећи број ученика (38,0%) је проценио да се њихови другови из одељења према ученику с тешкоћама у развоју односе “нормално”, као и према другим ученицима. Нешто мањи проценат (28,0%) истиче да их неки ученици прихватају, а неки не, што је у складу с резултатима истраживања које су реализовали Хрњица и Сретенов (2003). И они наводе постојање двојакних искустава у односима деце са тешкоћама у развоју и њихових вршњака – да ли ће бити позитивна или негативна, зависи од деловања различитих фактора: деце с тешкоћама у развоју, њихових вршњака, наставника, родитеља једне и друге групе деце и школе. Степен ометености детета може битно детерминисати успешне социјалне контакте с осталом децом – што је дететова ометеност тежа, то оно има више проблема у интеракцији са вршњацима и чешће је одбачено (Guralnick, 1986).

На основу добијених података, можемо закључити да је већина ученика однос својих другова према деци са тешкоћама у развоју видела као “нормалан”, с тим што је велики број истакао да их неки ученици прихватају, а неки не. Интересантно је упоредити ове ученичке одговоре с одговорима на претходно питање у којем је од њих тражено да дефинишу свој однос према ученицима с посебним потребама. Тада су у много већем броју (75,4%) истакли да је њихов однос према вршњацима с тешкоћама исти као и према осталој деци, што сугерише на могућу субјективност у одговарању на питање, с обзиром на то да су у процени понашања својих другова према таквој деци били знатно “строжи”.

*Инклузивни пројекти образовања и спремност ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју*

Налази појединих истраживачких студија (Avramidis & Norwich, 2002; Пејовић, 1989; Станчић и Мејовшек, 1982) показују да су људи који су чешће у контакту с особама с тешкоћама или су боље информисани о њиховим специфичностима имали позитивније ставове према њима од оних особа које овакве контакте нису остваривале. И негативни ставови се углавном објашњавају недовољном обавештеношћу о деци с тешкоћама у развоју, недовољним искуствима и оспособљеношћу за рад с том децом



## Спремност ученика редовне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју

(Ханак и Драгојевић, 2002; Хрњица и Сретенов 2003; Станимировић, 1986). Овакви налази подстакли су нас да проверимо да ли је учествовање ученика у пројектима инклузивног образовања у оквиру редовних школа које похађају имало позитивне ефекте на њихову спремност да прихвате децу с тешкоћама у развоју. Учествовање у таквим пројектима значило је и интензивнији лични контакт с ученицима који имају развојне тешкоће, као и бољу информисаност о њима. Претпоставили смо да ће ови ученици показати већу спремност од ученика који у својим школама нису били део сличних пројеката.

Анализирајући спремност ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју у зависности од укључености/неукључености у пројекте инклузивног образовања, можемо закључити да је полазна претпоставка нашег истраживања делимично потврђена. Наиме, показало се да су ставови ученика према заједничком школовању с децом с тешкоћама у развоју, као и према могућностима дружења и пружања помоћи тој деци, подједнако позитивни, без обзира на учешће у пројектима који промовишу концепт инклузивног образовања. Међутим, када је реч о личном односу<sup>1</sup> ученика према деци с тешкоћама, подаци показују да постоји статистички значајна повезаност поменуте варијабле и независне варијабле укљученост/неукљученост школа које ученици похађају у пројекте инклузивног образовања. Повезаност је статистички значајан на нивоу  $p < 0,001$  ( $\chi^2 = 18.676$ ,  $df = 2$ ,  $V = 0,207$ ) (табела 4.).

**Табела 4. Однос ученика према деци с тешкоћама у развоју зависно од њихове укључености/неукључености у пројекте инклузивног образовања**

Какав је однос ученика према деци с тешкоћама у развоју	Ученици у пројекту		Ученици ван пројекта	
	f	%	f	%
а) Нормалан, као и према другим ученицима	184	89,3	171	74,0
б) Нисам имао прилике да упознам такве ученике	6	2,9	28	12,1
в) Немам никакав однос с њима	16	7,8	32	13,9
Укупно	206	100,0	231	100,0

Иако је велики број ученика без обзира на укљученост/неукљученост школа у пројекте инклузивног образовања објаснио да се његов однос према ученику с тешкоћама у развоју не разликује у односу на остале вршњаке, ипак је већи број ученика (89,3%) који су део пројеката о инклузији нагласио такав однос. Такође, знатно је мањи број ученика (7,8%) из школа у пројекту

<sup>1</sup> Ученицима је у упитнику дато питање отвореног типа у којем се од њих тражило да опишу свој однос према деци с тешкоћама у развоју. Одговори ученика су сврстани у три категорије које су наведене у табели 4.

истакао да нема никакве односе с ученицима са развојним тешкоћама у односу на већи број ученика (13,9%) чије школе нису у поменутих пројектима. Могли бисмо закључити да статистички значајна повезаност између поменутих варијабли сугерише позитивнији лични однос према деци с тешкоћама у развоју оних ученика чије школе учествују у програмима који промовишу инклузивни модел образовања.

*Мишљење наставника о спремности ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју*

Испитујући мишљење наставника о спремности ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју, могли смо у извесној мери да проверимо колико су одговори ученика у складу с њиховим мишљењем.

Прво питање које је у вези с овом темом следило гласи: *Да ли је, по Вашој процени, дете с тешкоћама у развоју које је било у Вашем одељењу било прихваћено од својих вршњака?* Већина наставника сматра да су деца с тешкоћама у развоју била прихваћена од својих вршњака, с тим што највећи број наставника (37,6%) мисли да деца јесу била прихваћена, док нешто мањи број њих (26,3%) истиче да у прво време нису била прихваћена, али касније јесу. Један број наставника (17,1%) размишља другачије, па износи схватање да су деца с тешкоћама у развоју у прво време била прихваћена, а у каснијем периоду нису. Најмањи проценат наставника (11,2%) сматра да деца уопште нису била прихваћена. Слични подаци су добијени и у другом истраживањима (Арсеновић-Павловић, Радовановић и Јолић, 2006), у којима је највећи број наставника сматрао да су деца с тешкоћама у развоју прихваћена од својих вршњака у одељењу, док је једна трећина истакла да је потребно одређено време да би се то десило. Наставници који су учествовали у истраживању Центра за евалуацију, истраживања и тестирања (2006) су, на основу својих искустава, изнели мишљење да су случајеви одбацивања деце с тешкоћама у развоју ретки, те да уз адекватну припрему остале деце, она лако и лепо прихватају своје вршњаке.

Наставници увиђају да постоји прихваћеност од стране вршњака, али је знатан број њих нагласио да деца нису била одмах прихваћена, већ се то догодило у каснијем периоду. Разлози непотпуног прихватања могу се објаснити предрасудама које произлазе из недостатка личног контакта и недовољне информисаности о особама с тешкоћама у развоју (Ханак и Драгојевић, 2002; Хрњица и Сретенов, 2003; Станимировић, 1986). Истраживачки налази Јаблан и Ханак (2005) указују на значај искуства као фактора модификације ставова према деци с тешкоћама у развоју. Ови аутори сматрају да је непосредан контакт најбољи начин да деца у редовним

## Спремност ученика редовне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју

школама схвате сличности и разлике с децом која имају тешкоће у развоју, као и њихову потребу да уче и расту у истом окружењу.

Интересовало нас је и мишљење наставника о томе да ли су деца из одељења помагала ученику с тешкоћама у развоју (табела 5.).

**Табела 5. Мишљења наставника о помагању осталих ученика деци с тешкоћама у развоју**

Да ли вршњаци пружају помоћ деци с тешкоћама у развоју	Наставници	
	f	%
а) да, спонтано, када би приметили да му треба помоћ	96	46,8
б) да, када би то дете само тражило	11	5,4
в) да, али само на мој подстицај	74	36,1
г) нису	10	4,9
Укупно	191	93,2
без одговора	14	6,8
Укупно	205	100,0

Највећи број наставника (46,8%) примећује да остала деца пружају помоћ детету с тешкоћама у развоју спонтано, када приметите да му је помоћ потребна. Није мали број оних наставника (36,1%) који истичу да деца пружају помоћ, али само на подстицај наставника. Добијени резултати су, углавном, у складу с одговорима наставника на претходно питање, где је већина била сагласна да су деца с тешкоћама у развоју прихваћена од својих вршњака. Истраживање Хрњице и Сретенов (2003) је, такође, показало да остала деца не само да су спремна да прихвате сугестију учитеља/учитељице да помогну вршњацима с тешкоћама, већ има и такве деце која показују спремност да самоиницијативно подрже и прихвате вршњака који има развојне тешкоће. Како смо видели у табели 5, знатан број наставника је истакао да пружање помоћи постоји, али уз њихов подстицај. Овај податак још једном потврђује схватање централне улоге наставника у развијању позитивних ставова према деци с тешкоћама у развоју, као и подстицања алтруизма код све деце у одељењу. Међутим, сваки наставник у инклузивном одељењу треба да води рачуна о учесталости својих подстицаја да се помогне деци с развојним тешкоћама (Хрњица, 1991; Сузић, 2008). Уколико би се детету с тешкоћама у развоју претерано помагало, пренаглашавала би се његова тешкоћа, што би смањило могућност осамостаљивања ове деце.

### Закључна разматрања

У овом истраживању испитивали смо спремност ученика редовне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју, а под тим смо подразумевали њихове позитивне ставове према укључивању ове деце у редовну школу. У нашем истраживању ученици су изразили позитиван став према заједничком школовању с децом са тешкоћама у развоју. Интересантно је да се далеко већи број ученика сложио с тврдњом да ученици с тешкоћама треба да заједно с њима да похађају наставу, него када се ради о могућности седења с њима и учествовању у активностима у оквиру наставе. Позитиван став према заједничком школовању са вршњацима који имају тешкоће у развоју не мора да подразумева и спремност ученика да остварују ближе контакте с овом категоријом ученика. Ученици су спремни да пруже помоћ детету с развојним тешкоћама, а свој однос према овој деци сматрају уобичајеним и не разликују га од односа према осталим вршњацима. Такође, већина ученика је однос својих другова према деци с тешкоћама у развоју проценила као прихватајући, с тим што је велики број њих истакао да их неки ученици прихватају, а неки не.

Резимирајући спремност ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју зависно од укључености/неукључености у пројекте инклузивног образовања, можемо закључити да је полазна претпоставка нашег истраживања делимично потврђена. Показало се да су ставови ученика према заједничком школовању с децом с тешкоћама у развоју, као и према могућностима дружења и пружања помоћи тој деци, подједнако позитивни, без обзира на учешће у пројектима који промовишу концепт инклузивног образовања. Међутим, када смо испитивали лични однос ученика према деци с тешкоћама у развоју, добили смо податак који сугерише позитивнији однос према деци с тешкоћама у развоју оних ученика чије школе учествују у програмима који промовишу инклузивни модел образовања.

Највише наставника сматра да су ученици испољили спремност да прихвате вршњаке с тешкоћама у развоју. Та тенденција се огледала у њиховој спремности да помажу својим вршњацима који имају тешкоће. Можемо закључити да су позитивне тенденције ученика према вршњацима с тешкоћама потврђене и са становишта наставника.

Иако резултати нашег истраживања имплицирају спремност ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју, потребна је извесна опрезност у њиховом генерализовању. Пре свега, важно је узети у обзир узраст ученика који су учествовали у истраживању. С обзиром на то да је реч о млађим ученицима, њихови изражени позитивни ставови су донекле очекивани, јер и други истраживачи указују на већу спремност млађих ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју. Зато би било пожељно да деца од најранијег

## Спремност ученика редовне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју

узраста уче о другачијој природи својих вршњака с развојним тешкоћама, као и да кроз искуство схвате сличности које имају с њима. Даље, овај налаз отвара потенцијални проблем за потенцијална истраживања – да ли би ученици старијих разреда подједнако показали спремност да прихвате децу с тешкоћама у развоју. Наиме, углавном се у старијим разредима деца с развојним тешкоћама осећају изоловано. Не треба занемарити ни податак да су ученици изразили мање позитивне ставове када је у питању седење с вршњаком с тешкоћама у развоју. У складу са тим, поставља се питање да ли ученици у истој мери прихватају вршњаке с развојним тешкоћама као остале другове без тешкоћа или су њихови позитивни ставови више усмерени на могућност заједничког школовања без интензивнијег контакта с том децом.

С обзиром на то да су ученици школа које су укључене у пројекте инклузивног образовања изразили позитивнији лични однос према деци с развојним тешкоћама, било би пожељно да се што већи број школа укључи у сличне пројекте. Уколико реализација овог предлога не би била остварљива у већини школа, требало би обезбедити могућност стручног усавршавања наставника из области инклузивног образовања. Наиме, да би наставници пружили прихватљив модел понашања осталим ученицима, они сами морају бити адекватно обучени за рад с децом с развојним тешкоћама. На крају, можемо констатовати да се ученици редовне основне школе сусрећу с ученицима с тешкоћама у развоју, да су исказали спремност да их прихвате, што имплицира закључак да непосредан контакт остаје најбољи начин да деца у редовним школама схвате сличности и разлике с децом која имају сметње у развоју, као и њихову потребу да расту и уче у истом окружењу.

*Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту “Образовање за друштво знања”, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.*

### Литература

- Allan, J. (1994): Integration in the United Kingdom; in S. Riddell & S. Brown (eds.): *Special Educational Needs Policy in the 1990s*, (155-174). London: Routledge.
- Арсеновић-Павловић, М., Радовановић, В. и З. Јолић (2006): Ставови и мишљења наставника разредне наставе према инклузији и променама у школи, *Емпиријска истраживања у психологији* (55-62). Београд: Институт за психологију.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000): Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school, *Teaching and Teacher Education*, No.16, 277–293.
- Avramidis, E. & B. Norwich (2002): Teachers attitudes toward integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2.

- Бећировић, С. (2003): Детерминанте инклузивне едукације; у А. Пашалић-Кресо (прир.): *Инклузија у школству Босне и Херцеговине* (108-126). Сарајево: Одсек за педагогију Филозофског факултета у Сарајеву
- Bryan, T. (1974): Peer popularity of LD children, *Journal of Learning Disabilities*, No. 7, 31-35.
- Bryan, T. & Bryan J. (1978): Social interaction of LD children, *Journal of Learning Disabilities*, No. 11, 33-38.
- Bunch, G. & Valeo, A. (2004): Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, No. 19, 61-76.
- Дошен, Љ. и Гачић-Брадић, Д. (2005): *Вртић по мери детета – приручник за примену инклузивног модела рада у предшколским установама*. Београд: Save the children UK.
- Ђерић И. и Студен Р. (2008): Родитељи и наставници као извор формирања стереотипа, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 1, 137-151.
- Evans, I. M., Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., Berryman, J., & Hollywood, T. M. (1992): Peer interactions and social acceptance of elementary-age children with severe disabilities in an inclusive school, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, No. 17, 205-212.
- Гашић-Павишић, С. (2002): Вршњачко социјално понашање деце са сметњама у развоју, *Настава и васпитање*, бр 5, 452-469.
- Garrett, M., & Crump, D. (1980): Peer acceptance, teacher preference, and self-appraisal of social status among LD students, *Learning Disability Quarterly*, No. 3, 42-48.
- Guralnick, M. (1986): The peer relations of young handicapped children; in: P. Strain, M. Guralnick & H. Walker: *Children's social behavior* (93-140). Orlando: Academic Press.
- Ханак, Н. и Драгојевић Д. (2002): Социјални ставови према особама ометеним у развоју, *Истраживања у дефектологији I*, 13-23.
- Hastings, R. P. & Oaksford, S. (2003): Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs, *Educational Psychology*, Vol. 23, No. 1, 87-94.
- Hendrickson, J. M., Shokoohi-Yekta M., Hamre-Nietupski, S., & Gable, R. A. (1996): Middle and high school students' perceptions on being friends with peers with severe disabilities. *Exceptional children*, No. 63, 19-28.
- Хрњица, С. (1991): *Ометено дете – увод у психологију ометених у развоју*, Београд: ЗУНС
- Хрњица, С. (1997): *Дете са развојним сметњама у основној школи*, Београд: Учитељски факултет.
- Хрњица, С. и Сретенов Д. (2003): *Деца са развојним тешкоћама у редовним основним школама у Србији – тренутно стање и ставовски предуслови за потенцијалну инклузију*, Студија настала у оквиру заједничког истраживачког пројекта Министарство просвете и спорта, UNICEF-а Save the Children Фонда, Београд.
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D. & Goetz, L. (1994): Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, Vol. 19, 200-214.
- Јаблан, Б. и Ханак Н. (2005): Искуство као фактор промена ставова деце са видом према слепој деци, *Истраживања у дефектологији*, бр. 7, Београд: Дефектолошки факултет.

## Спремност ученика редовне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју

- Organisation for Economic Cooperation and Development (1995): *Integration students with special needs into mainstream schools*, OECD.
- Пејовић, Ј. (1989): *Утицај става наставника нижих разреда основних школа према деци са тешкоћама у развоју и њиховој интеграцији у редовну школу на прилагођеност те деце у редовној школи*, Београд: Филозофски факултет.
- Perlmutter, B., Crocker, J., Cordray, D. & Garstecki, D. (1983): Sociometric status and related personality characteristics of mainstreamed LD adolescents, *Learning Disability Quarterly*, No. 6, 20-30.
- Секулић-Мајурећ А. (1988): *Дјеца с тешкоћама у развоју у вртићу и школи*, Загреб: Школска књига
- Sheare, J. B. (1978): The impact of resource programs upon the self-concept and peer acceptance of learning disabled children, *Psychology in the schools*, No. 15, 406-412.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998): Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, No. 31, 480-497.
- Сретенов, Д. (2009): *Школа по мери детета 2 – приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју*, (у штампи) Београд: Save the Children UK.
- Станчић, В. и М. Мејовшек (1982): *Ставови наставника редовних школа према одгојно-образовној интеграцији дјеце са сметњама у развоју*, Загреб: Факултет за дефектологију.
- Станимировић, Д. (1986): Ставови људи са видом према слепима, *Психологија*, бр. 3-4, 104-119.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1989): Practical organization strategies; in: S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (eds.): *Educating all students in the mainstream of regular education* (71-87). Baltimore, MD: Paul H. Brookes,
- Staub, D. & Peck, C. A. (1995): What are the outcomes for nondisabled students?, *Educational Leadership*, 36-40.
- Сузић, Н. (2008): Инклузија у очима наставника, *Васпитање и образовање*, бр. 1, 13-31.
- Вељковић, В. (2003): Праћење ефеката инклузије у школској пракси у БиХ; у А. Пашалић-Кресо (прир.): *Инклузија у школству Босне и Херцеговине* (318-322). Сарајево: Одсек за педагогију Филозофског факултета у Сарајеву
- Вујачић, М. (2005): Инклузивно образовање - теоријске основе и практична реализација, *Настава и васпитање*, бр. 4-5., 483-497.

*Напомена: Рад представља део ширег истраживања које се бавило спремношћу наставника и ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју у редовну основну школу. Важно је нагласити да је реч о ученицима с тешкоћама у развоју који се већ налазе у редовној школи, а за које не постоји специјална школа (ученици с граничним интелектуалним способностима, хиперактивни ученици, ученици с проблемима у учењу, ученици с емоционалним проблемима, као и ученици с различитим врстама телесног инвалидитета).*

*Подаци о ауторима:*

*Рајка Ђевић, истраживач сарадник  
Институт за педагошка истраживања, Београд  
Добрињска 11/III  
e-mail: rstuden@rcub.bg.ac.rs*

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

*Јелена Станишић, истраживач сарадник  
Институт за педагошка истраживања, Београд  
Добрињска 11/III  
e-mail: jstanisic@rcub.bg.ac.rs*



## НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

Др Нада Половина  
Институт за педагошка истраживања  
Београд

UDK-371.14  
Прегледни чланак  
НВ.LVIII 4.2009.  
Примљен: 18. VIII 2009.

### МЕНТОРСТВО КАО ОБЛИК ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА НАСТАВНИКА: ТРАДИЦИОНАЛНИ И МОДЕРНИ ПРИСТУП

**Апстракт** У раду се разматра менторство као један од модалитета професионалног развоја наставника. У првом делу рада менторство се сагледава у контексту образовно-радних вредносних оријентација које израстају из концептуализација “друштва заснованог на знању” и “доживотног учења”. У другом делу разматра се сам концепт менторства (природа концепта, базична одређења, циљеви и улоге унутар менторског аранжмана и односа, очекивани исходи), с акцентом на поређење традиционалних и модерних приступа менторству. У трећем делу рада концепт менторства се разматра у односу на сродне појмове “супервизије” и “тренинга успешног функционисања” (coaching) с којима чини посебну групу модалитета професионалног развоја погодних за афирмацију нових образовно-радних вредносних оријентација. Циљ рада је да допринесе процени потенцијала менторства обликовању нове улоге наставника.

**Кључне речи:** друштво засновано на знању, традиционални приступ менторству, постмодерни приступ менторству, супервизија, coaching.

### MENTORSHIP AS A FORM OF PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT: TRADITIONAL AND MODERN APPROACHES

**Abstract** The paper analyzes mentorship as one of the modalities of teacher development. The first part of the text considers mentorship in the context of educational-work value orientations arising from the conceptualizations of “society of knowledge” and “lifelong learning”. In the second part, the concept of mentorship itself is discussed (the nature of the concept, basic orientations, aims and roles of the participants in the mentorship arrangements and relationships, expected outcomes) highlighted by a comparison between traditional and modern approaches to mentorship. The third part analyzes the mentorship concept in relation to kindred notions of “supervision” and “coaching” with which it forms a set of professional development modalities suitable for the affirmation of new educational-work value orientations. The aim of the paper is to contribute to the evaluation of the potentials of mentorship for creating new teacher roles.

**Keywords:** knowledge society, traditional approach to mentorship, postmodern approach to mentorship, supervision, coaching.

## МЕНТОРСТВО КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ: ТРАДИЦИОННЫЙ И СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОДЫ

**Резюме** *В работе рассматривается менторство как одна из форм профессионального развития преподавателя. В первой части работы менторство рассматривается в контексте образовательно-деятельностных ценностных установок, вытекающих из концептов «общества знания» и «пожизненного образования». Во второй части рассматривается концепт менторства (суть концепта, базисные определения, цели и роли внутри менторских отношений, ожидаемые результаты), с акцентом на сопоставлении традиционных и современных подходов к менторству. В третьей части работы концепт менторства рассматривается по отношению к родственным понятиям «сверхконтроль» и «тренировка успешного функционирования» (coaching), вместе с которыми входит в особую группу модальностей профессионального развития, способствующих афирмации новых образовательно-деятельностных ценностных установок. Цель данного исследования заключается в определении потенциалов менторства в процессе формирования новой роли преподавателя.*

**Ключевые слова:** *общество знания, традиционный подход к менторству, современный подход к менторству, сверхконтроль, coaching.*

### Увод

Професионални развој наставника данас разматра се у контексту глобалних промена исказаних синтагмама “друштво засновано на знању” и “доживотно учење” кроз које се афирмишу<sup>1</sup> нове вредности на којима ће, како се процењује, почивати просперитет појединаца, организација и читавих друштвених заједница у веку пред нама. Ове концептуализације најављују “велики талас” промена и историјски гледано улазак у један сасвим нови циклус развоја образовних система, у коме се предвиђају радикалне промене: места и улоге образовања у друштвеној подели рада (знање као капитал/ресурс); поимања знања (квалитетно, релевантно и применљиво); поимања улоге онога који учи (активан однос према знању и стицању знања током целог живота); поимања улоге онога ко преноси знање – подстиче процес учења и учење како се учи, подстиче развијање културе учења (Савићевић, 1992; Друкер, 1994).

Бројни су изазови с којима се наставници и школе данас суочавају у оквиру нове улоге која им је намењена. Анализирајући догађања у сектору образовања на светском плану, Харгривс (Hargreaves, 2007) указује на то да су, у предоченим оквирима промена које воде ка друштву знања, наставници у кратком временском периоду и без довољне припремљености изложени

<sup>1</sup> Кроз процес којим се са интернационалног/глобалног нивоа подстиче реформисање постојећих образовних система на локалном нивоу (појединачне земље).

убрзаним и недовољно промишљеним реформама и имплементацијама. Такође, Харгривс (Hargreaves, 2003, према Мау, 2004) истиче да су наставници данас “утроугљени” између различитих конкурентних интереса и императива да буду: *катализатори друштва знања* (и свих могућности и просперитета које оно обећава), *противтежа друштву знања* и његовим претњама пренаглашене инклузивности, успутна *штета друштву знања* у свету у коме се тежи успостављању образовних стандарда са што мање трошкова. Као нека врста одговора на овако сложену ситуацију, на нови начин се концептуализују модели професионалног развоја наставника.

У савременим концептуализацијама професионалног развоја наставника нуде се модели који имплицирају континуиран и дугорочан процес стицања и дограђивања знања у коме је наставник активан учесник у стицању знања, рефлектујући практичар и истраживач своје праксе (Клашња, 2006; Hargreaves, 2007). На таласу овако “зацртаних промена”, оживљава интерес за три сродна облика професионалног усавршавања, а то су менторство, супервизија и coaching<sup>2</sup> (тренинг успешног функционисања). Реч је о актуализовању и проширивању старих концепата и пракси (бар када је реч о супервизији и менторству) који одавно постоје у различитим професијама, што говори и о општости њиховог основног оквира и о потенцијалу за прилагођавање на специфичне услове рада у различитим врстама радних средина. Управо ова својства (дефинисани општи оквир, потенцијал за посебне и специфичне диференцијације зависно од природе посла и радних задатака), циљеви који се кроз ове модалитете стручног усавршавања могу остварити (унапређивање професионалних компетенција, грађење професионалног идентитета, повећање делотворности професионалног рада, излагање на крај са стресовима на послу), континуираност и очекивано висок ниво укључености свих актера на најбољи начин афирмишу и отварају могућност имплементације нових/миленијумских образовно-радних вредности и концептуализацију професионалног развоја наставника (Половина, 2009).

Када је реч о Србији, у последњих 10 година у склопу познатих политичких и укупних друштвених промена, реформске иницијативе у сектору образовања су дизајниране и редизајниране у настојањима да се обнове институције урушене дуготрајном историјско-друштвеном кризом и достигну међународно успостављени трендови и стандарди у образовању. Међутим, без обзира на неповољне околности (бурни кадровски и концепцијски обрт на највишем нивоу управљања), неповратно су отворена бројна важна питања као што је питање квалитета образовања, с њим повезано питање нове улоге наставника и дефинисање и успостављање новог система стал-

---

<sup>2</sup> Због тешкоћа у превођењу овог концепта постоји тенденција да се задржи изворна формулација на енглеском језику.

ног стручног усавршавања (Станковић и Павловић, 2007). Анализирајући циљеве и моделе професионалног образовања наставника у европским земљама, Клашња (2006) указује на несклад који постоји између прокламованих циљева који као битну компоненту имају подстицање усвајања нове улоге наставника (укључује вођење образовног процеса ученика у целини, што подразумева и вођење наставе и препознавање и разумевање контекста у коме се одвија рад наставника, као и способност развијања ставова, способности и вештина потребних за обухватно и вишесмерно деловање у том контексту) и превладавајућих традиционалних/статичких схватања образовања и стручног усавршавања наставника (одвијају се повремено, наставник је пасивни прималац интерпретираних теорија, удаљено од праксе и контекста примене). Подстицање промена у поимању, опсегу и садржају улоге наставника, као кључног носиоца образовног и васпитног деловања у школи, у Србији се, још увек, одвија углавном кроз различите акредитоване семинаре чија реализација има сва обележја традиционалног схватања стручног усавршавања.

Сматрамо да је пут који више обећава пут обогаћивања понуде у модалитетима професионалног усавршавања (а не само садржаја који се наставницима нуде кроз семинаре) и могућности да наставник сам бира (и преузме одговорност), пут којим ће стићи до стандарда<sup>3</sup> који конституишу његову нову улогу у измењеним условима рада. Да би направили добар избор, наставници прво треба да упознају нове “варијанте”, нове модалитете професионалног усавршавања и да процене њихов потенцијал у односу на своје потребе. Као што смо већ истакли, менторство, супервизија и coaching су три такве варијанте. Циљ овог рада и јесте да детаљно представи менторство као једну варијанту и да отвори могућност процене потенцијала и домета овог модалитета професионалног усавршавања наставника.

### **Менторство: основна одређења концепта**

У претходним сегментима рада истакли смо да је менторство стари концепт. Паркер историјске корене менторском типу односа налази у старогрчкој поеми о Одисеју, где се као карактер појављује Ментор – то је особа која, у одсуству Одисеја, брине, усмерава и поучава његовог сина Телемаха, нудећи му менторска знања, лични пример и преносећи му животне мудрости (Parker, 2009). То је у складу са значењем, по коме је ментор *поверљив саветник неiskusној особи* (Oxford advanced learner encyclopedic dictionary, стр. 562). Већ ово одређење имплицира да је реч о обуком/поучавањем усмереном односу базираном на помагању. Генерално гледано, ментор се у

<sup>3</sup> Који се потврђује деловањем на терену, а не само бројем сати на семинарима.

различитим дефиницијама описује као неко коме се може веровати и ко је спреман (вољан) да помогне другима у њиховом расту и развоју (Hodges, 2009).

Менторство је веома *широк концепт*/појам и у оквиру животне свакодневице и у стручном оквиру<sup>4</sup>. У стручном оквиру ширина концепта менторства препознатљива је с обзиром на начине и средине у којима се испољава, и с обзиром на аспекте функционисања на које се односи. Кад је реч о начинима и срединама у којима се испољава, менторство је заједнички елемент у програмима увођења у посао у различитим професијама (посебно медицини, образовању, теолошком образовању и службама социјалне заштите). Ширини концепта менторства доприноси и то што се може одвијати у оквиру различитих фаза/циклуса школовања и грађења каријере и у различитим типовима образовних средина (у раду са студентима, у раду с даровитим ученицима, у раду с почетницима у струци, или у оквиру вршњачке колегијалне сарадње у образовним институцијама<sup>5</sup>). Када је реч о аспектима функционисања на које се односи, менторство може бити део широко постављеног формалног програма у институцији/школи, али и савим уско фокусирано на то како објавити књигу или обавити истраживање, побољшати држање наставе (Renwick Mongoe, 2008). Такође, менторски однос може бити инициран и развијен спонтано (кроз неформалне контакте с колегама) или организацијским прописима.

Менторство је и веома *сложен концепт* – одражава праксу у којој се отварају веома сложене теме као што су: животни избори (увођење у професију суочава с реалношћу рада и стања у професији и с питањем да ли је направљен прави избор); стварање перспективе о улози професионалне заједнице у одређењу статуса и оквира рада и професије; питања како се као људска бића са бројним и различитим улогама (на пример, улоге пола, породичне улоге) односимо према нашим идентитетима као ученика – онај ко је менторисан, и наставника – онај ко је у улози ментора (Ugrin et al., 2009).

Када је реч о *битним одређењима менторства*, важно је истаћи да нема јединствене дефиниције менторства. То не чуди, будући да општа над-дисциплинарна одређења менторства добијају специфичне обресе у процесу примене и прилагођавања конкретним професионалним пољима рада. Дакле, концепт менторства интерпретира се на много начина широм различитих дисциплинарних поља у којима се користи. Водећи аутори који

<sup>4</sup> „Паралелност“ употребе израза менторство неретко ствара поједностављену слику овог концепта/конструкта којим се у професионалној сфери означавају веома сложени елементи и процеси.

<sup>5</sup> Кроз процес којим се са интернационалног/глобалног нивоа подстиче реформисање постојећих образовних система на локалном нивоу (појединачне земље).

се баве темом менторства дефинишу менторство преко елаборације циљева/ функција менторства, улоге ментора и природе менторског односа.

*Циљеви* менторства су вишеструки: развијање знања (учење о послу и себи у професионалној улози), вештина (подстицању развијања когнитивних и метакогнитивних способности типа прецизног опсервирања, анализирања проблема, одмеравања чињеница, али и вештина деловања и интервенисања у радној свакодневици) и вредности (разговор о учењу, рефлексije које помажу разрешењу дилема везаних за учење и рад). Две су битне функције менторства. Као прво, менторство обезбеђује инструменталну или каријерну функцију (кроз спонзорство, *coaching*, учење о култури институције), а друго интринзичку или психосоцијалну функцију (ментор служи као модел, поверљива особа, пријатељ). Ове се функције “стављају на друм” кроз два битна аспекта улоге ментора – инструменталну/каријерну и психосоцијалну (Cunningham 1999, према Parker, 2009).

Паркер (Parker, 2009), детаљно разрађује ове аспекте *улоге ментора*, спецификујући прво каријерну функцију. Да би помогао развој каријере свога протежеа, ментор треба да обезбеди: (а) *спонзорство* – ментор отвара врата која би иначе била затворена за његовог протежеа; (б) *coaching* – ментор поучава и обезбеђује повратне информације; (в) *заштиту* – кроз подршку протежеу и умањивање ефеката неповољних догађања; (г) *изазовност задатака* – ментор охрабрује нове начине мишљења и деловања и подстиче протежеа да напрегне своје капацитете и способности; (д) *изложеност и видљивост* – ментор води свог протежеа у задатке који ће учинити да га “озбиљно узимају у обзир” у радној средини. Као додатак стручном аспекту улоге спецификују се и психосоцијалне функције ментора, које укључују: (1) *моделовање* улоге – ментор демонстрира врсту понашања, ставове и вредности који воде ка успеху у организацији; (2) *саветовање* – ментор помаже протежеу да изађе на крај са тешким професионалним дилемама; (3) *прихватање и потврђивање* – ментор подржава протежеа и показује према њему поштовање; (4) *пријатељство* – ментор демонстрира личну бригу која иде даље од захтева посла (Kram, 1988, према Parker, 2009: 53).

Улога ментора је релацијски одређена позицијом и задацима који стоје пред његовим протежеом. Основни садржај те улоге је помагање протежеу да оптимализује коришћење сопственог знања и вештина и изгради себе у својој професионалној улози (професионално сазревање и развој компетенција). Кључни задаци ментора су да мотивише, инспирише, олакшава, усмерава и даје лични пример кретања у професионалном пољу. Јасно је да је базична компонента менторства *природа односа* који се успоставља између ментора и његовог протежеа. По претпоставци, то је близак однос с доста размена и наглашеном *узајамношћу*, што је могуће остварити само

ако постоји добро међусобно познавање и, што је посебно важно, међусобно прихватање.

Због преплитања професионалног и личног, пре свега у сегментима улоге ментора, сам менторски однос може бити и обострано награђујући и обогађујући, али и обележен незадовољствима и осујећењима. Обострана посвећеност циљевима и задацима у име којих се ствара менторски аранжман, добра комуникација, разјашњена очекивања и чување јасних граница и у пријатељском сегменту односа чине менторство добробитним и ефективним. Ефективно менторство је значајно и за саму школску заједницу јер спречава брзо осипање кадра и јача ресурсе установе. Када у менторском односу изостану посвећеност, јасне границе и јасна комуникација, разјашњена очекивања и обавезе), осујећења су неминовна, а добри исходи мало вероватни.

Ментор има посебно важну улогу у прелазним периодима учења, било да је реч о учењу током школовања или увођење у професију (транзиција од факултета ка радној средини). Периоди транзиције су увек периоди несигурности, стрепњи али и изазова, а управо је добар и сигуран однос са важним особама у окружењу оно што умањује стрепњу и олакшава ношење са изазовима. Одавно је познато и истраживачки документовано да је за нове наставнике у првим годинама рада најважније колико је средина у коју су дошли подржава даље учење и какав је квалитет интеракције између нових наставника и њихових колега (Nevins Stanulus & Ames, 2009). У каснијим фазама развоја каријере неформална менторства и више различитих ментора показали су се као подстицајни за ефективне промене (Кау, *et al.*, 2009).

### **Традиционални и савремени приступ менторству**

Током времена се сам концепт/конструкт менторства мењао и дограђивао, а своје виђење ових промена Харгривс и Фулан (Hargreaves & Fullan, 2009) везују за сукцесивно мењање природе концепта “професионалност наставника”. У том смислу они издвајају четири раздобља: у раздобљу “пре професионализма” менторство се сводило на успутне и спорадичне речи охрабрења млађим колегама; у раздобљу “аутономности професије” менторски програми су нешто што је потребно почетницима и несигурним колегама; у раздобљу “колегијалне професионалности” менторство се развија као међусобно помагање и сарадња наставника суочених са све захтевнијим радним ситуацијама. Два прва раздобља концептуализовања професионалности наставника завршавају се 80-их година 20. века, и с њима се, можемо рећи, заокружује један традиционални поглед на менторство. Из накнадне перспективе посматрано, чини се да је треће раздобље са приступом менторству у оквиру развијања сарадничке културе међу настав-

ницима, нека врста припремног и прелазног периода ка ономе што долази са новим миленијумом и најавом концепта “савременог професионализма” (фундаментално мењање професије наставника, континуирано учење током целе каријере) и новим приступом менторству.

Неопходност разликовања старих и нових модела менторства Харгривс и Фулан (Hargreaves & Fullan, 2009) јасно предочавају, а окосницу разликовања чине: (а) ниво формализованости односа и питања моћи (стари модел менторства је високоформализован и на ауторитету ментора/наставника експерта заснован приступ); (б) питања врсте подршке која се кроз менторски однос пружа (менторство ће бити усредсређено на занемарене емоционалне аспекте држања наставе и наставникову потребу за емоционалном подршком); (в) питања повезаности са реформским компонентама и трансформисањем професије наставника (традиционални модели су мање повезани од нових модела).

Одређења која прате стари и нови приступ менторству и линије њиховог разликовања могу се повући и на нешто другачији начин. Интегришући одређења “старог” и “новог” погледа на менторство, која представљамо табеларно (табела 1), уочавамо две суштинске димензије разликовања: једна се тиче природе односа који се остварује кроз менторство, друга се тиче природе циљева (тема око којих се развија однос) и нивоа њихове повезаности са ширим системским оквирима (реформски трендови). Када је реч о природи односа, у традиционалном моделу ментор је онај ко зна више и боље, те у складу с тим и преузима одговорност за квалитет рада свог ученика. У савременом приступу ментор је одговоран да створи ситуацију која омогућава сагледавање радне ситуације на нови начин, треба да зна како да кроз комуникацију подстиче процес учења из искуства.

Но, без обзира о ком моделу је реч, уколико се тежи успеху (позитивним исходима) *природа односа* који се успоставља између ментора и његовог “протежеа” треба да тежи блиском повезивању кроз међусобно познавање (ментор познаје потребе, очекивања и ресурсе свог протежеа, протеже познаје улогу, очекивања и ресурсе свог ментора) и прихватање. И у традиционалном и у савременом одређењу појма менторства, *циљеви* менторства су вишеструки: развијање знања, вештина и вредности. У оба приступа менторство је планирана, систематска и организована активност. То укључује и неопходне припреме ментора, прављење плана активности са самим протежеом, разјашњавање улога и разјашњавање међусобних очекивања, као и стално и систематично праћење рада свог протежеа.



**Табела 1. Обележја старог и новог модела менторства**

Критеријуми разликовања	Стари модел менторства (традиционални приступ)	Нови модел менторства (савремени приступ)
Концептуализација менторства	Менторство је педагошки модел	Менторство је врста интервенције
Циљеви менторства	Развијање компетенција Уско везани за сам метод држања наставе	Развијање компетенција - широко постављено, укључују разумевање и рад у различитим сегментима радног контекста (нпр. рад са родитељима)
Ниво формализованости односа	Високоформализован	Мање формализован
Степен хијерархијске уређености односа	На ауторитету ментора-експерта заснован приступ	На сарадничкој димензији односа заснован приступ
Доминантни тип подршке	Подршка раду на прописаним стандардима	Подршка емоционалним аспектима држања наставе и наставничковој потреби за емоционалном подршком
Повезаност са реформама	Низак ниво повезаности са реформама, не трансформишу професију наставника на темељнији начин	Висок ниво повезаности са реформама које воде ка трансформацији професије наставника

### Однос менторства и сродних појмова

Актуализација концепта менторство, али и супервизије и све популарнијег *coachinga* (тренинга успешног функционисања) у простору образовања дешава се готово у исто време (касне 80. и ране 90. године 20. века).<sup>6</sup> Управо је чињеница да су ова три сродна концепта (који су до тог тренутка имали своје релативно независне путање развоја) интегрисана, али са новим значењима, у оквиру вредносних оријентација које прате концепт *друштва заснованог на знању и доживотног учења* и нових парадигми (постмодернизам), довело је до сложене ситуације – сложене динамике односа “старог” и “новог” и до бројних преклапајућих одређења.

*Сличности* у одређењу концепата/конструката *менторство, супервизија и coaching* су бројне, посебно када се пореде савремени приступи њиховом уобличавању. У сва три случаја реч је о веома *широким концептима*, с

<sup>6</sup> У тексту о наставницима и потреби за супервизијом Зепеда и Понтичели (Zepeda & Ponticell, 1998) користе и текстове „Supervision and teachers: A privat cold war“ (Blumberg, 1980) и “The couching of teaching“ (Joyce & Showers, 1982, према Zepeda & Ponticell, 1998: 69) који сведоче о истовременим паралелним токовима активности у домену стручног усавршавања наставника.

обзиром на начине и средине у којима се испољавају<sup>7</sup>, аспекте функционисања и конфигурацију односа на које упућују (старији колега – млађи колега; професор – студент; искуснији вршњак – мање искусан вршњак). Такође, у сва три случаја реч је о модалитетима *професионалног дијалога* (облик деловања) кроз који се *олакшава и подржава* процес наставниковог учења о настави и себи у процесу наставе (начини остваривања улоге). Сва три модалитета замишљена су као оквир кроз који се може (предмет деловања): проширити знање релевантно за рад и однос према раду, добити подршка у превазилажењу тешких или изазовних радних ситуација, добити конкретна помоћ и усмерење за решавање конкретних проблемских ситуација. Једном речју, сва три оквира дају могућност за стицање знања, вештина и ставова, за развијање професионалног идентитета и за подршку савладавању стреса на раду.

*Разлике* је много теже формулисати будући да нема општеприхваћених дефиниција ни менторства, ни супервизије<sup>8</sup> ни coachinga<sup>9</sup> које би послужиле као основа за поређење. Оваква ситуација је логична ако имамо на уму већ поменути висок ниво општости и потенцијал за прилагођавање ових методских оквира праћења праксе рада за потребе различитих средина и типова радних задатака, као и постојање разлика у традиционалним и модерним одређењима менторства и супервизије. Постојање великог броја сличних дефиниција и њихова детаљна анализа надилазе оквира и циљеве овог рада. Па ипак, ради целовитијег сагледавања менторства и његовог места у контексту савременог приступа професионалном развоју наставника потребно је дати нека основна разграничења. Једна група разлика израста из различитих историјских оквира и еволуције појмова менторство и супервизија.

<sup>7</sup> Постоји у различитим дисциплинарним пољима.

<sup>8</sup> Ради оријентације у основном тексту дајемо пример једне дефиниције која се развијала током времена. У оквирима ANSE (Асоцијација националних организација супервизије у Европи) супервизија се дефинише као: професија која подстиче саморефлектовање у професионалном контексту (2001); као саветодавно консултативне активности кроз коју се објашњава процес рада и ствара јасан оквир за рад кроз развој квалитета комуникације и сарадње у радном, односно професионалном контексту (2006); облик консултативне активности/рада кроз који појединци, тимови, групе и организације промишљају (рефлектују) и оптимизирају своје радне активности и структуре. Проблеми везани за посао се процесују ка решењима уз подршку супервизора. Унапређују се емоционални развој, разумевање организационих структура, креативно мишљење и развој нових перспектива везаних за стручне активности (2009). <http://www.anse.eu/html/theory.html>

<sup>9</sup> Coaching се дефинише као уметност олакшавања бољег животног функционисања, односно олакшавања понашања, учења и развоја друге особе/клијента, према циљевима које је поставила сама та особа, или до којих је дошла радећи са тренером на промени свог доживљаја себе и света. Циљна група су високофункционалне особе (Downey, 2003).

Менторство је концепт који је аутентично настао у сектору образовања и обучавања (у сфери специјализованог школовања које има обележја високоиндивидуалне наставе; у сфери високог образовања различитих професија, а посебно у периоду увођења у професију учитеља и наставника)<sup>10</sup>. Супервизија је концепт који се примарно развио у условима припреме<sup>11</sup> или већ постојеће специјализоване праксе рада у секторима професија које пружају помоћ, оних које се баве питањима менталног здравља (прво у секторима психотерапије и социјалног рада, а онда у сектору образовања). Док структурални аранжман у менторству чини однос један на један, и супервизија и coaching могу се одвијати и индивидуално и групно. Док менторство може бити иницирано и спонтано, неформално и као део формалног програма, супервизија и coaching су иницирани као део формалног и договором/уговором дефинисаног односа с утврђеним оквиром када је реч о процесу и методама рада. Разлике постоје и у компонентама улога – начин на који се одређују садржаји улоге ментора (укључује компоненте као што су наставник, саветник, пријатељ и заступник/заштитник, модел улоге/идол) разликују се од начина на који се одређују садржаји улоге супервизора (укључује доступност, праћење, супервизор није модел). Још једна група разлика развија се око питања општости-инклузивности. Генерално гледано супервизија може да има елементе менторства и coaching, али се на њих не своди; менторство може да има елементе coachinga, а када се одвија у клиничком контексту (на пример, увођење у рад нових медицинских сестара) и елементе супервизије, али се на њих не своди; coaching може да има елементе менторства и супервизије, али се на њих не своди (Kent, 2006; Parker, 2009).

Сматрали смо да је важно дати бар основна разграничења три назначена модалитета професионалног развоја наставника, будући да се у савременој литератури ови изрази користе на начине који отварају слична поља значења, доводећи читаоца у збуњујуће ситуације. Међутим, правац јаснијег дефинисања и разграничавања значења концепата којим се описују три заокружена модалитета професионалног развоја не значи и њихово међусобно искључивање. Напротив, све је више истраживања и анализа праксе (Kay *et al.*, 2009; Parker, 2009) у чијем је средишту трагање за најбољим путевима за

---

<sup>10</sup> Значајна искуства о менторству стицана су у процесу образовања за оне професије које су по својој природи више усмерене на праксу, као што је на пример професија социјалног рада. Количина стеченог искуства у овим струкама је у неким земљама завидна (на пример, Шведска).

<sup>11</sup> У периоду настанка 20-их година претходног века, супервизије је била саставни део образовања психотерапеута (пре свега психоаналитичке оријентације) и стручњака у социјалној заштити, нека врста наставног метода, односно облика практичне наставе (Loričić, 2002).

професионални развој. Као један од тих путева постулира се комбиновање елемената менторства и coachinga у оквиру супервизије.

### **Закључна разматрања**

У свету у коме се трансформише скоро сваки аспект онога што чинимо, неизбежне су и готово радикалне промене у образовању. Са неизбежношћу промена наставници се суочавају не само преко реформских захтева и управљачких структура, већ су у све већем раскораку између “оруђа” којим располажу и особености њихове радне свакодневице (данас су разреди другачији него што су некада били, мотивација ученика и генерацијска/мултимедијална култура, родитељи су све заузетији, али и све образованији и имају другачија очекивања према школи као средини учења и сл.). Уколико су се определили да своју каријеру развијају радећи у школи и уколико су посвећени коректном обављању свог посла, наставници готово да немају избора већ да преузму одговорност и иницијативу да прочисте (преиспитају) постојећа оруђа/алате и обогате репертоар својих могућности (компетенције не само за наставу већ и повезивање са ученицима и родитељима) и кроз њих трансформишу своју улогу на начин који ће њихове радне напоре чинити продуктивним и мање стресним. У овако постављеном оквиру питање – који су то концепти кључни за разумевање професионализације наставника, односно који су модалитети најоптималнији да се кроз њих развија у улози наставника, постаје важно питање не само за управљачке структуре у систему образовања, већ пре свега за саме наставнике.

Менторство као алтернатива горе назначеним изазовима, како се то из текста могло уочити, има потенцијале за ту функцију. Опсег овог рада није нам дозволио да детаљније представимо конкретне програме за припрему ментора за своју улогу и функцију, нити програме праћења њиховог рада (менторисање ментора, супервизија ментора). Чињеница да концепт менторства није нови у пољу образовања олакшава његово усвајање, с једне стране, али може бити и чинилац отежавања будући да се нови облици менторског рада базирају на знатно различитим основама. Нови приступ менторству без строгог формализма, без “отписивања” емоционалних аспеката везаних за наставу и контекст рада, усредсређен на дијалог и релацијски подстакнуто и катализирано учење о пракси и за праксу, има потенцијал и да олакша и да унапреди рад појединачних наставника (посебно на почетку каријере), али и да допринесе стварању нове културе у школи у којој се допуњују квалитет рада и квалитет људских односа и размена.

*Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту “Образовање за друштво знања”, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.*

## Литература

- Downey, M. (2003): Effective coaching: *lessons from the coach's coach*. Thomson teherere.
- Drucker, P. (1994): Knowledge Work and Knowledge Society The Social Transformations of this Century. *Lecture at Harvard University*. Преузето (04.03.2007) са: [www.ksg.harvard.edu/ifactory/ksgpress/www/ksg\\_news/transcripts/drucklec.htm](http://www.ksg.harvard.edu/ifactory/ksgpress/www/ksg_news/transcripts/drucklec.htm)
- Hargreaves, A. (2007) The long and short of educational change, *Education Canada*, 47, (3), 16-23.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2000): Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.
- Hodges, B. (2009): Factors that can influence mentorship relationships. *Pediatric Nursing*, 21(6), 32-35.
- Клашња, С. (2006): Професионални развој наставника у европским земљама. У Ван Балкам, В. Д. и С. Мијатовић (2006): *Стручно усавршавање: искуства едукатора за едукаторе*. Канадска агенција за међународни развој – ЦИДА, 19-38.
- Kent, R. D. (2006): Mentoring: person-to-person professional development ASHA Leader (American Speech-Language-Hearing Association) 11 (12) 26 Available from: Proquest Nursing Journals [Accessed 4 January 2009].
- Kay, F. M., Hagan, J., Parker, P. (2009) Principals in Practice: The Importance of Mentorship in the Early Stages of Career Development. *Law & Policy*, 31(1):42p.
- May, T. (2004) Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity.
- Приказ књиге Andy Hargreavesa. *The Journal of Environmental Education*, 36 (1), 53-56.
- Nevins Stanulus, R., Ames, K. (2009): Learning to mentor: evidence and observation as tools in learning to teach. *The Professional Educator*, 33 (1), neostraničeno.
- Parker, S. (2009): The supervisor as mentor-coach in theological field education. *Cristian Educational Journal*. 6 (1), 51-63.
- Половина, Н. (2006): “Менторски тип рада са даровитом децом”, Зборник радова са скупа: *Даровитост, интеракција и индивидуација у настави*. Виша школа за образовање васпитача Вршац и Scoala superiodara pentru educatoare – Varset, Вршац – Темишвар, 267-275.
- Половина, Н. (2009) Модел за анализу сустава имплементације супервизије у сектору образовања и социјалне заштите друштава у транзицији. У Ајдуковић, М. /ур/ *Рефлексије о супервизији: европска перспектива*, Правни Факултет у Загребу и Друштво за психолошку помоћ Загреб, у штампи.
- Renwick Monroe, K. (2008) Great mentors: fostering Joseph Cropsay, and Lloyd and Susanne Rudolph. *Political Science & Politics*; 41(4), 831-833
- Савићевић, Д. (1998): *Пут ка друштву учења*, Институт за педагогију филозофског факултета у Београду.
- Станковић, Д., Павловић, Б. (2007): Нове улоге и професионални развој наставника у времену промена. У Гашић-Павишић, С. и С. Максић /ур./ *На путу ка друштву знања: образовање и васпитање у Србији у периоду транзиције*, Београд, Институт за педагошка истраживања, 119-133.
- Ugrin, J., Odom, M., Pearson, M. (2009) Exploring the importance of mentoring for new scholars: a social exchange perspective. *Journal of Information and Systemic Education*, 19(3), 343-350.

Н. Половина

---

Zepeda, S., Ponticell, J. (1998) At cross-purposes: what do teachers need, want, and get from supervision? *Journal of Curriculum and Supervision*, 14 (1),68-87.

ANSE (Asocijacija nacionalnih organizacija supervizije u Evropi) <http://www.anse.eu/html/theory.html>).

Oxford advanced learner encyclopedic dictionary (1992) Oxford University press, str. 562.

*Подаци о аутору:*

*Нада Половина, доктор психолошких наука, виши научни сарадник*

*Института за педагошка истраживања*

*e.mail: prolovina@rcub.bg.ac.rs*

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Др Славица Шевкушић  
Институт за педагошка истраживања  
Београд

UDK-37.015  
Прегледни чланак  
НВ.LVIII 4.2009.  
Примљен: 14. V 2009.

### КВАЛИТАТИВНА ИСТРАЖИВАЊА, ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА И ПРАКСА

*У раду дискутујемо о томе на које начине квалитативни истраживачки приступи могу бити важни за педагошку праксу и планирање образовне политике. Наша размишљања подстакнута су чињеницом да се у новијим педагошким дискурсима све чешиће могу чути озбиљне замерке које се упућују педагошким истраживањима, а које су усмерене на њихов наводни неуспех да буду у функцији образовне политике и праксе. Испоставља се да је већи број тих истраживања којима се упућује критика квалитативне оријентације. Као референтни оквир за анализу вредности квалитативних радова за педагошку теорију и праксу послужила су нам схватања Дејвида Харгривса (Hargreaves) која је он заступао у својим "раним радовима". Мада је аутор касније доста изменио своје гледиште о овом проблему, његова ранија разматрања подједнако су актуелна данас као пре више од тридесет година. Оно што је тада писао великим делом је потврђено квалитативним истраживањима која су уследила и која су афирмисала ову истраживачку оријентацију. Дискутујући о том доприносу, Харгривс наводи пет основних својстава или потенцијала квалитативних истраживања: потенцијал за разумевање, означавање, рефлексију, као и његов имунолошки и корективни потенцијал.*

**Кључне речи:** квалитативна истраживања, образовна политика, педагошка пракса.

### QUALITATIVE RESEARCH, EDUCATIONAL POLICY AND PRACTICE

**Abstract** *The article discusses the ways in which qualitative research approaches can be important for educational practice and educational policy planning. Our interest in the matter was aroused by the fact that in recent educational discourses more and more frequent are serious complaints on pedagogic research referring to its alleged failure to be in the function of educational policy and practice. It turns out that the majority of the research that has been criticized is of qualitative nature. As a reference frame for our analysis of the significance of qualitative research reports for educational theory and practice we applied David Hargreaves' ideas which he developed in his "early works". Although the author changed his views considerably later on, his earlier considerations are equally relevant and applicable today as they were more than thirty years ago. A great deal of what he then wrote has been confirmed by qualitative research that followed later and established and affirmed this research orientation. Discussing its contribution Hargreaves lists five basic properties or potentials of qualitative research: potential for understanding, signifying and reflection, as well as its immunological and corrective potential.*

**Keywords:** qualitative research, educational policy, educational practice.

## КАЧЕСТВЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА И ПРАКТИКА

**Резюме** *В работе обсуждается вопрос о том, каким способом качественные исследовательские подходы могут способствовать педагогической практике и планировке образовательной политики. При этом имеется в виду факт, что в новейших педагогических дискурсах все чаще звучат серьезные замечания на счет педагогических исследований, подчеркивается что они не влияют на образовательную политику и практику. Оказывается что большое количество этих критикуемых исследований - в основном качественного направления. При анализе важности качественных исследований для педагогической теории и практики мы исходим из положений Дейвида Харгривса (Hargreaves), сформулированных им в его ранних работах. Хотя автор позднее значительно ушел от прежней позиции о данной проблеме, его первые размышления остаются актуальными и сегодня, как и 30 лет тому назад. То, что он тогда описал, утвердили последующие качественные исследования и таким образом подтвердилась данная исследовательская ориентация. В связи с этим Харгривс приводит пять основных особенностей качественных исследований: возможность понимания, обозначения, рефлексии, а также его иммунологический и корректировочный потенциал.*

**Ключевые слова:** *качественные исследования, образовательная политика, педагогическая практика.*

### Одно истраживања и праксе: технички модел или модел просвећивања

У новијим педагошким дискурсима могу се препознати озбиљне замерке које се упућују педагошким истраживањима, а које су усмерене на њихов наводни неуспех да буду у функцији образовне политике и праксе. Најчешће замерке односе се на то да већина педагошких истраживања не доприноси озбиљније раду наставника у одељењу. Као оправдање за овакву критику, често се наводе резултати истраживања у којима се показало да и сами наставници педагошка истраживања сматрају ирелевантним за свој рад (Hargreaves, 1996; Hillage et al., 1998).

У контексту ове критике значајно је да је велики број новијих истраживања којима су упућени приговори квалитативног типа. Истовремено, аутори који негирају допринос квалитативних истраживања педагошкој пракси предност дају експерименталној методи, тачније, моделу истраживања који се примењује у природним наукама. Реч је о истраживањима која се изводе у строго контролисаним условима и на великим, случајно изабраним узорцима. Схватање о односу истраживања и праксе које се налази у основи овог модела у несагласју је с многим идејама о природи социјалног света, као и с гледиштем о томе како се он може разумети. Тако,



на пример, разматрајући питања доказивања која наставна метода је најефикаснија у пракси, неки аутори се залажу за *технички* или *инжењерски* модел истраживања (Hargreaves, 1996; Hillage et al., 1998). Други сматрају овај модел неадекватним за истраживања у друштвеним и хуманистичким наукама и предлажу модел *просвећивања* (Janowitz, 1972; Weiss, 1977, 1980). Они су генерално сумњичави према могућностима откривања педагошких и психолошких законитости, у смислу детерминистичких изјава о неопходним и довољним условима да би се неки догађај десио – а то је оно што се претпоставља у техничком моделу. Присталице квалитативне оријентације, такође, указују на проблеме у вези с једном врстом механичке метафоре која је укључена у технички модел, као начин разумевања како се различите друштвене институције односе једна према другој. Уместо тога, они наглашавају: (а) значај различитих перспектива особа које су укључене у социјалне активности; (б) разноликост начина на које људи активно осмишљавају своје окружење и то како њихове интерпретације обликују то што они раде; (в) неочекиване и често непредвидљиве последице људских акција и непредвидљивост многих токова догађаја. Нагласак на наративном карактеру друштвеног живота једна је од новијих верзија ових схватања. У складу с поменутих схватањима, присталице квалитативне оријентације на истраживање гледају као на средство које практичари могу користити да би дали смисао како ситуацијама с којима се суочавају, тако и сопственом понашању. Насупрот томе, технички модел на истраживање гледа као на средство које практичарима говори како је најбоље радити. Док технички модел претпоставља да истраживачки резултати сами по себи имају импликације на праксу (или би бар требало да их имају), модел просвећивања истраживачке налазе третира као несигурне, непредвидљиве и никако не – непосредно применљиве. То, наравно, не значи да су они неупотребљиви. Међутим, проблем није само у томе што технички модел није у складу с природом друштвених феномена; проблем је и то што он имплицира да се готова решења или “рецепти” у потпуности могу извести из резултата истраживања. Пратећа последица овог става је замагљивање вредносних претпоставки које су увек присутне при коришћењу тих резултата. Када се ово схватање о друштвеном животу примени на истраживање и његов однос према планирању образовне политике и пракси, није изненађујуће ако педагошка истраживања не производе резултате који би могли бити директно и с успехом примењени у циљу побољшања праксе. У најбољем случају, такви детерминишући ефекти зависе од случајних комбинација услова, који тешко да икада могу бити под контролом једног или више истраживача.

Као основа за анализу доприноса који квалитативна истраживања могу дати образовној политици и пракси, послужиће нам схватања Дејви-

да Харгривса (Hargreaves), која су заснована на гледиштима симболичког интеракционизма и феноменологије. Његова разматрања о предностима квалитативних истраживања подједнако су актуелна данас, као и пре више од тридесет година (Hargreaves, 1967, 1978). Оно што је аутор тада писао великим делом је потврђено квалитативним истраживањима која су уследила и која су афирмисала ову истраживачку оријентацију.

Харгривс је био један од првих истраживача у области социологије образовања који је применио етнографски приступ у проучавању школе. Интересантно је запазити да је схватање о релевантности педагошких истраживања за планирање образовне политике и праксу, које је Харгривс заступао у својим ранијим радовима, блиско моделу просвећивања, док се у новијим радовима његове идеје приближавају техничком моделу. Сматрамо да ранија схватања аутора пружају користан референтни оквир за процену вредности квалитативних радова за педагошку теорију и праксу. Дискутујући о том доприносу, Харгривс наводи пет основних својстава или потенцијала квалитативних истраживања: потенцијал за разумевање, означавање, рефлексију, као и његов “имунолошки” и корективни потенцијал (Hargreaves, 1978). Размотрићемо детаљније сваки од њих.

### **Потенцијали квалитативних истраживања**

*Потенцијал за разумевање.* Реч је о способности квалитативног истраживања да схвати и репрезентује гледишта која су често занемарена или прикривена. Харгривс сматра да квалитативно истраживање, на пример, може указати на разлоге одређених понашања ученика према наставнику. Такође, може разјаснити природу, значење и разлоге одређених понашања наставника према ученицима, родитељима или представницима просветних власти. Појам *разумевање* који се овде користи преузет је из социолошке литературе о девијантним понашањима. Појам се односио на захтев да се смисао људског понашања схвати у оквиру контекста у коме се дешава, при чему контекст укључује то како особе виде себе и своју околину. Разумевање се ставља насупрот корекционализму, приступу у истраживањима који се фокусира на оно што је погрешно, што одступа у некој појави која се проучава и утврђивањем како то може да се “лечи”, исправи или побољша. Основна тешкоћа у гледишту о “поправљању” је да је оно систематски ометано способношћу за емпатију са субјектом истраживања. Као последица, јавља се проблем немогућности раздвајања задатака описивања и објашњавања од моралног и политичког суђења.

Квалитативна истраживања у образовању, која имају најдужу традицију у Великој Британији, била су великим делом усмерена на проучавање перспективе ученика, и то посебно оних с проблемима у понашању и ниским

социјалним статусом. Циљ ових истраживања био је да се схвати логика размишљања ученика, уместо да се они посматрају у светлу званичних педагошких претпоставки. Међу првим радовима био је Харгривсов, “Социјални односи у средњој школи” (Hargreaves, 1967), а каснија етнографска истраживања често лонгитудиналног типа употпунила су и проширила слику о томе шта се догађа у школи из перспективе ученика (Hammersley & Woods, 1984; James & Prout, 1994). Аутори који су анализирали резултате наведених истраживања закључили су да радови ове врсте могу обезбедити важне смернице за планирање образовне политике (Pollard & Filer, 1999).

У квалитативним приступима је пажња посвећена и изучавању перспектива наставника и стратегија које примењују у настави (Hammersley, 1977; Woods, 1980; Hargreaves & Woods, 1984). У новије време, фокус је на искуствима наставника који су били захваћени таласима образовних реформи. Из перспективе присталица корекционализма, просветних власти и медија, дакле оних који су великим делом оптерећени идејама о “некомпетентности наставника”, истраживања не би требало да открију ништа више од “отпора према променама” или “конзервативизма наставника”. Међутим, квалитативна истраживања о овом проблему укључила су пажљиве покушаје да се идентификују различите реакције актера на реформе и да се разумеју разлози зашто се оне појављују. Такође, њихов циљ био је да документују како наставници излазе на крај са нестабилностима које су проузроковане вишеструким променама у систему. Циљ квалитативног рада у овој области био је да се *разуме*, а не да се осуђује, а као део разумевања – да се избегне искривљавање истине до кога долази када се проблем разматра из перспективе корекционализма. Због тога што трага за разумевањем ставова оних наставника који су, у најбољем случају, били амбивалентни према реформама, овај тип истраживања просветне власти и они који се баве планирањем образовне политике могу сматрати безвредним или чак штетним, јер стаје на страну наставника који су против модернизације система. Иако пристрасност или опредељивање за “једну страну” представља опасност у истраживањима чији је циљ разумевање, то не значи да је оно обавезно уграђено у њих. Реч је о томе да се направи важна разлика између емпатије и симпатије. Насупрот томе, чини нам се да је пристрасност пре уграђена у корекционализам као становиште, мада то за његове присталице остаје невидљиво јер они своја гледишта идентификују с јавним добром. Сматрамо да би за заговорнике савремених образовних реформи требало да буде посебно значајно разматрање реакција наставника, јер би се из њих много важног могло научити. Мало је вероватно да се промена може догодити без тог увида, а квалитативно истраживање може обезбедити такву врсту знања.

*Потенцијал за означавање.* По неким схватањима, функција филозофа је да артикулишу искуство како би помогли људима да свесно мисле о ономе чега нису свесни у довољној мери, као и да томе дају имена помоћу којих ће се људи сећати искустава која би иначе нестала без трага. Истраживачи у друштвеним наукама сматрају да ова функција није ограничена само на филозофију. Откривање адекватног језика којим ће се описивати искуства и акције особа често захтева проучавање из непосредне близине онога што особе говоре и раде, а то је карактеристика квалитативног приступа. То је оно што се сматра његовим капацитетом за означавање. Многи аутори истичу колико се много знања на основу кога практичари делују узима као “здром за готово”. То подразумевајуће знање је испод прага свести и посебно је присутно у професијама које се реализују у мултидимензионалним срединама, пуним непосредности и непредвидивости, каква је и наставничка професија. Обезбеђивање језика којим би се прећутно знање концептуализовало може помоћи у развоју професионалних компетенција. Релативно новија педагошка истраживања, која су урађена с намером да служе сврси “означавања”, баве се наставниковим професионалним знањима и имају за циљ да објасне природу онога што се сматра ефикасним подучавањем, онако како га идентификују наставници и ученици (Brown & MacIntyre, 1993; Cooper & MacIntyre, 1996).

*Потенцијал за рефлексивност.* Идеја која је у основи овог потенцијала квалитативног истраживања је да оно може представљати огледало социјалног света и нашег сопственог понашања. То је било једно од главних образложења у корист примене антрополошке перспективе у етнографским истраживањима у САД, 60-их и 70-их година прошлог века. Циљ антрополога укључених у ове пројекте био је да обезбеде “огледало” за све оне који се баве образовањем и васпитањем. Волкот, један од представника овог правца, каже: “Наша намера била је да помогнемо наставницима да посматрају себе у њиховој бескрајној разноликости, да им скренемо пажњу на оно што се *стварно* догађа у школи, да не би били толико окупирани оним што *би требало* да се догађа. Ако би то било свесно антрополошко оруђе, оно би захватило више од васпитно-образовног контекста, што би помогло наставницима да сагледају себе у холостичкој перспективи” (Wolcott, 1982: 71). Иако је било важних разлика између овог антрополошког приступа и неких других квалитативних приступа у области образовања у то време (на пример: Atkinson & Delamont, 1980; Atkinson et al., 1993), интересовање за детаљно описивање и објашњавање онога што се стварно дешава у школама и учioniцама било је заједничка карактеристика. Пружајући “доказе” о томе шта се стварно дешава, уместо приче о томе како би требало да буде или како се мисли да јесте – квалитативна истраживања могу одиграти

важну улогу у осветљавању проблема који би требало да буду решавани. Истовремено, може се показати да проблеми имају другачији карактер од онога који се претпоставља. Најчешће, квалитативна истраживања откривају комплексност и разноликост онога што се дешава у образовном контексту.

*Имунолошки (одбрамбени) потенцијал.* Харгривс квалитативном истраживању приписује одбрамбени, или како га он изражава медицинском терминологијом, имунолошки потенцијал. У том смислу коментарише: “Истраживачи у друштвеним наукама често су искрени у описивању друштвених болести и прописивању рецепата како би свет постао боље место за живот. Они верују да би се то догодило кад би се практичне импликације њихових анализа примениле. Ипак, многе од ових промена завршиле су неуспехом, а то нигде није тако очигледно као у систему образовања и васпитања” (Hargreaves, 1978: 20). Лек за то Харгривс је тада видео у квалитативним истраживањима, тврдећи да је разлог неуспеха иновација у многим реформама то што се тако мало зна о природи свакодневног искуства наставника и ученика. Импликација је да би са таквим знањима школске реформе могле бити планиране на начин који би обезбедио њихову ефикасност. Користећи медицинску аналогију, аутор пише: “Наши покушаји да вакцинишемо педагошког пацијента или урадимо мање или веће хируршке захвате једноставно изазивају појаву антитела код домаћина која подривају наше покушаје да изигравамо доктора” (исто, 20). У том смислу, квалитативна истраживања би помогла да се добије неопходно “имунолошко” разумевање. Само онда када добро упознамо природу “тела” домаћина, можемо испланирати наше иновацијске покушаје с очекивањем да ће они завршити успешно. Међутим, по мишљењу Хамерслија, ова медицинска аналогија може у извесној мери бити обмањујућа (Hammersley, 2000). У њеној основи је идеја да, ако неки део педагошког система не функционише на одговарајући начин, квалитативно истраживање нам може показати шта је потребно да се учини да би третман био ефикасан у контексту, упркос отпорима оних који у њему учествују. Поред тога, ова идеја подразумева да нема много дилема око питања да ли је образовни систем у целини, или неки његов део, ефикасан. Међутим, то је ретко случај и то не само због постојања концепција о томе шта је ефикасно образовање. Образовна политика, која је осмишљена да би се угушили отпори према променама или иновацијама оних особа које су променама директно захваћене, требало би да буде предмет озбиљног разматрања.

Имунолошки потенцијал квалитативних истраживања неки аутори виде као средство помоћу кога би се истраживачи и практичари могли одбранили од грандиозних иновацијских подухвата, од превисоких очекивања

и од постављања циљева сувише високо (Hammersley, 2000). Многа истраживања у свету која су испитивала утицај образовних реформи на нивоу школа и одељења показала су да су реформе често остављале наставнике деморалисаним. Велики број је чак напуштао професију, а евидентирани су и многи случајеви болести изазваних стресом (Woods *et al.*, 1997). Уосталом, искуства из образовних реформи у свету и код нас указала су на велику сложеност путева који следе образовне политике, као и на непредвидљиве исходе којима оне понекад резултирају.

*Корективни потенцијал.* Дискутујући о корективном својству квалитативних истраживања, Харгривс није мислио на функцију истраживања да поправља свет, већ на корекцију макротеоријских гледишта. То је укључивало критику начина на који је социологија образовања 70-их година прошлог века напустила етнографски приступ у окренула се марксистичкој анализи. У то време, критика се односила на то што је макротеорија много тога подразумевала, а при том занемаривала комплексност друштвеног контекста. Иако може изгледати да ово својство квалитативног истраживања данас није толико актуелно, оно има одређену улогу, посебно када се разматрају теоријске потпоре новијих образовних реформи. Онима који су спремни да одступе од својих теорија и размисле зашто политика заснована на њима није имала ефекте који су планирани, а имала је друге који нису били очекивани – квалитативна истраживања могла би разјаснити значење и вредност појмова и претпоставки које су уграђене у ове теорије и тако допринети планирању успешнијих интервенција.

### **Закључак**

Квалитативно истраживање је због својих карактеристика усклађено с природом социјалних ситуација и због тога представља стални подсетник да су гледишта и активности других људи неисцрпан извор нових сазнања и да се никада до краја не могу обухватити, већ само у појединим аспектима. Она показују, између осталог, да посматрање особа у чији контекст се уводи иновација само као оних који су “за” или “против”, као за иноваторе или старомодне, најчешће значи да ћемо пропустити много тога важног. Истраживања о реакцијама на образовне реформе открила су много сложенији распон понашања и осветлила амбивалентност многих актера који су у њих били укључени. Квалитативна истраживања, такође, могу бити корисна у изналажењу начина на које се може говорити о знању које се подразумева (имплицитно знање), а које је укључено у сложене активности, као што је настава. Она нам показују да оно што мислимо да се дешава није увек оно што се *стварно* дешава или бар није *све* што се дешава. Овај тип педагошких истраживања може подсетити оне који се баве планирањем образовне

политике да увођење иновација често може имати непланиране и непредвидиве ефекте, да унапређивање или побољшање нечега није увек ствар консензуса оних који се сматрају одговорним и компетентним за тај посао. Такође, налази квалитативних истраживања могу послужити да се подсетимо да проблеми често не могу бити решени једноставним актом воље, већим залагањем или транспарентнијом праксом. У том смислу, педагошка истраживања требало би да имају функцију *надгледања* и *усмеравања*, а не служења циљевима образовне политике. Квалитативна истраживања могу показати како наставници развијају механизме да би себе заштитили од превелике пажње коју на њих усмеравају разни ауторитети, али и то како политику и различита правила која треба да буду примењена морају претходно да интерпретирају они који ће их примењивати.

*Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту “Образовање за друштво знања” број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије*

## Литература

- Atkinson, P., S. Delamont (1980): The two traditions in educational ethnography, *British Journal of Sociology of Education*, 1, 139-152.
- Atkinson, P., S. Delamont, M. Hammersley (1993): Qualitative research traditions, in M. Hammersley (ed.): *Educational research: current issues*. London. Paul Chapman.
- Brown, S., D. MacIntyre (1993): *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Cooper, P., D. MacIntyre (1996): *Effective teaching and learning: teachers' and students' perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, D. H. (1967): *Social relations in secondary school*. London: Routledge.
- Hargreaves, D. H. (1978): Whatever happened to symbolic interactionism, in L. Barton & R. Meighan (eds.): *Sociological interpretations of schooling and classrooms*. Nafferton: Nafferton Books.
- Hargreaves, D. H., P. Woods (1984): *Classrooms and Staffrooms*: Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, D. H. (1996): *Teaching as a research based profession: possibilities and prospects*. London: Teacher Training Agency.
- Hillage, J., R. Pearson, A. Anderson, P. Tamkin (1998): *Excellence in research on schools*. London: Department for Education and Employment.
- Hammersley, M. (1977): Teacher perspectives, *E202 Schooling and Society*. Milton Keynes: The Open University.
- Hammersley, M., P. Woods (ed.) (1984): *Life in school: the sociology of pupil culture*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hammersley, M. (2000): The relevance of qualitative research, *Oxford Review of Education*, Vol. 26, 3-4, 393-405.

С. Шевкушић

---

- Janowitz, M. (1972): *Sociological models and social policy*. Morristown NY: General Learning Systems.
- James, A., A. Prout (1994): *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer.
- Pollard, A., A. Filler (1999): Learning, policy and pupil career: issues a longitudinal ethnography, in M. Hammersley (ed.): *Researching school experience*. London: Falmer.
- Wolcott, A. (1982): Mirrors, models and monitors: educator adaptations of the ethnographic innovation, in G. Spindler (ed.): *Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action*. New York: Hol, Rinehart & Winston.
- Woods, P. (ed.) (1980): *Teacher strategies*. London: Croom Helm.
- Woods, P., B. Jeffrey, G. Troman, M. Boyle (1997): *Restructuring schools, reconstructing teachers: responding to change in the primary school*. Buckingham: Open University Press.
- Weiss, C. (ed.) (1977): *Using social research in public policy making*. Lexington: D. C. Heath.
- Weiss, C. (1980): Knowledge creep and decision accretion, *Knowledge, Creation, Diffusion, Utilization*, 1, 381-404.



**Dr Boris Kožuh**

The Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University  
Krakow, Poljska  
Filozofski fakultet  
Ljubljana

**Мр Јелена Максимовић**

Филозофски факултет  
Ниш

UDK-37.012

Прегледни чланак

НВ.LVIII 4.2009.

Примљен: 12. IX 2009.

## ПРЕДНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА МЕТААНАЛИЗЕ У ПЕДАГОШКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

**Апстракт** *Метаанализа представља синтезу истраживања, укључујући сажимање резултата других истраживања у смислено повезан приказ, омогућавајући тиме извођење опитних закључака. Према томе, јединице метаанализе нису испитаници, него истраживања, и то је оно што карактерише ову методу. Служећи се метаанализом, истраживачи се могу одлучити за две стратегије како би одговорили на постављене проблеме: једноставно интегрисање студија које се баве истим проблемом, како би се на њега прецизније одговорило, и међусобно упоређивање различитих истраживања, која не морају нужно бити истог проблемског усмерења, како би се провериле хипотезе које нису провераване иницијалним истраживањима. У раду се разматрају предности и ограничења метаанализе у педагошким истраживањима. При томе је указано и на практичан значај метаанализе, тј. на то да ли метаанализа доноси нова сазнања и поступке за проучавање педагошких феномена.*

**Кључне речи:** *метаанализа, педагошка истраживања, квантитативне интеграције, синтеза резултата.*

## ADVANTAGES AND LIMITATIONS OF META-ANALYSIS IN PEDAGOGIC RESEARCH

**Abstract** *Meta-analysis means synthesis of research which includes summarizing the results of other researches into a coherent and cohesive account that enables coming to general conclusions. Hence, the units of a meta-analysis are not respondents but researches, and this is what characterizes this method. When opting for meta-analysis researchers can select between two strategies in order to solve the problem under investigation: to integrate the studies that tackle the same problem, aiming to come to more precise answers, or to compare different studies, not necessarily equally focused on a problem, in order to check the hypotheses that were not checked in the initial researches. The paper discusses the advantages and limitations of meta-analysis in pedagogic research and stresses practical benefits of the meta-analysis, i.e. how it can lead to new knowledge and procedures for studying pedagogic phenomena.*

**Keywords:** *meta-analysis, pedagogic research, quantitative integrations, result synthesis.*

## ПРЕИМУЩЕСТВА И ОГРАНИЧЕНИЯ МЕТААНАЛИЗА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

**Резюме** *Метаанализ представляет собой синтезис одного исследования, включает сжатые результаты других исследований и таким образом дает возможность делать общие выводы. Следовательно, единицей метаанализа являются не исследуемые, а исследование; именно этим характеризуется данный метод. Пользуясь метаанализом в поиске решения проблем, исследователи могут выбрать две стратегии: интегрировать исследования, занимающиеся одной проблемой и выявить более точный ответ; сравнить результаты различных исследований возможно и неодинакового проблемного направления и затем проверить гипотезы, которые не проверялись в инициальных исследованиях. В данной работе рассматриваются преимущества и ограничения метаанализа в педагогических исследованиях. При этом указывается и на практическое значение метаанализа как метода для получения новых знаний и способа исследования педагогических проблем.*

**Ключевые слова:** *метаанализ, педагогические исследования, количественные обобщения, синтезис результатов.*

### Увод

За развој истраживачке делатности на пољу васпитања и образовања карактеристичан је велики обим и снажна заступљеност емпиријских истраживања. Развој методологије емпиријских истраживања последњих деценија условио је тачно оно што је струка поставила као циљ: развој свести о значају и нужности емпиријског утемељења научног рада. Баш у то време педагогија је развила и увела у праксу многе нове методе (нпр. тестови знања, акциона истраживања, педагошки експеримент, разноврсне сложеније статистичке анализе и слично). То је отворило простор за масовнију употребу тих метода, а појавили су се и обимни прегледи емпиријских истраживања. Додуше, нису то биле синтезе дотадашњих сазнања, већ информативни прегледи онога што је урађено у новијем раздобљу на подручју истраживања васпитања и образовања.

Слична је била и ситуација у свету, само што су се поменути процеси одвијали нешто раније него на просторима бивше југословенске државе. Па и тамо, тек се последње две деценије нарочито изразито појављује проблем масовности објављених резултата истраживања. Ако имамо у виду велики број написаних и одбрањених докторских дисертација (нпр. само у Европи), постаје јасно колики је обим новијих истраживачких делатности. Маса емпиријских резултата је све већа, али и све мање прегледна. Узмемо ли у разматрање само последње две деценије, можемо то показати на очигледан начин. За годину 1988. извештава Current Index to Journals in Education о

17.000 објављених чланака у 700 часописа; Research in Education има на листи 9.000 наслова. Још је импресивнија слика о најважнијим научним делима: Comprehensive Dissertation Abstracts помиње у истој години 6.000 дисертација са подручја васпитања и образовања. То су подаци само за прву годину поменутог раздобља. Овде нећемо посебно набрајати податке за касније године, али је сигурно да бројке нису ниже. Зато можемо умножити те податке са двадесет и добити приближну оцену о броју објављених радова у том раздобљу.

Ти подаци, наравно, уопште не показују потпуну слику, јер у њима нису обухваћене књиге и самосталне публикације, а што је још важније: то су само издања на енглеском језику. Према томе, у свету је број објављених радова који доносе резултате емпиријских истраживања много већи. Centre de Documentation Sciences Humaines у Паризу је 1988. године добио 1.240 научних часописа из целог света који објављују резултате истраживања из области педагогије, психологије и сродних дисциплина (наравно на различитим језицима). Узмимо као замишљени просек педагошки научни часопис, који објави сваке године отприлике 25 ауторских табака радова са резултатима емпиријских истраживања (од укупно отприлике шездесетак ауторских табака годишње). Можемо оценити да поменути часописи садрже више од 30.000 ауторских табака таквих чланака, што представља отприлике 40.000 чланака или скоро пола милиона страница. При томе, наглашавамо да су то само публикације у научним периодичним издањима.

На простору Србије и Републике Српске те бројке су неупоредиво мање, али отприлике можемо рећи да се данас објави годишње неколико стотина таквих радова. Узмемо ли да научни и стручни радници на подручју васпитања и образовања прате и радове на ширем подручју некадашње Југославије, број чланака се барем удвостручује. Међутим, мање бројке не мењају суштину проблема, који се поновно и још вишеструко снажније појављује приликом употребе стране научне литературе.

Истраживачи на подручју васпитања и образовања те наравно и сви они педагошки радници који користе резултате истраживачког рада одавно су свесни такве ситуације. Научни радници на ужем подручју специјализације још и успевају да одрже корак с убрзаним развојем, али научноистраживачки рад је намењен у првом реду студентима, учитељима, наставницима, васпитачима, директорима педагошких институција, родитељима и другима, па се поставља питање како да они прате сва та достигнућа.

С обзиром на то да је метаанализа изузетно вредна метода, а посебно корисна у педагошким истраживањима јер омогућује да се изведу закључци и генерализације из различитих узорака и ситуација, указаћемо на њена дефинисања и примену у педагогији.

### Дефинисање и примена метаанализе

У свету већ дуго у научној и стручној литератури постоје прегледи (review), у којима се сажето приказују значајнији научни радови и резултати истраживања из одређене проблематике. Неки такви прегледи су у ствари синтеза резултата више истраживања. Глас (Glass, 1976) је пре три деценије анализирао недостатке дотадашњих научних прегледа. Аутори реферата и прегледа већим делом бирају истраживања и студије пригодно – како им то омогућују најближе доступни радови (и језици). Радови и њихови резултати су описани непрецизним формулацијама, а закључци су већим делом описни. Методологија таквих прегледа је сваки пут различита, због чега су и закључци недовољно поуздани, несистематски и не омогућавају упоређивања. Осим тога, аутори прегледа, по оцени Гласа, недовољно транспарентно приказују своју методологију (поготово онај део који се односи на обраду емпиријског градива). Нетранспарентност таквих прегледа онемогућује читаоцима да оцене адекватност и ваљаност коначних закључака. Чак и тада када је методолошки модел довољно добро описан, најчешће је то елементарна и врло проста методологија.

Главни узрок таквог стања је, по Гласу, врло слабо развијена методологија синтезе резултата истраживања. “Нужно су нам потребне методе које ће омогућити систематско вредновање емпиријских резултата, како бисмо могли из велике масе појединих истраживања извући битна открића и сазнања” (Glass, 1976: 4). Глас сматра да обични (дотадашњи) квантитативни прегледи не могу адекватно да испуне те задатке. Зато је издвојио три типа анализа нужна за напредак истраживачке делатности на подручју васпитања и образовања: примарну анализу, секундарну анализу и метаанализу. Примарна анализа је основни поступак обраде података, који најчешће изводи онај који је израдио нацрт истраживања. Секундарна анализа је реанализа података, намењена тражењу одговора на иста истраживачка питања уз помоћ потпунијих и бољих статистичких метода. Изводе је најчешће истраживачи који нису учествовали у првом тиму, али имају могућност коришћења читавог емпиријског градива из примарне анализе. Метаанализа је, међутим, квантитативна обрада резултата истраживања (не података!). Ти су резултати објављени у извештајима и елаборатима (а понекад и већ у поменутиим старијим прегледима истраживања). У метаанализи се спроводи статистичка анализа квантитативних резултата из појединих истраживања.

Највећи део пажње и енергије истраживача на подручју васпитања и образовања привлаче примарне анализе. Разне научне фондације и удружења највише финансијских средстава усмеравају баш на примарна истраживања, а стручни часописи се у одређеном смислу надмећу у објављивању таквих радова. С друге стране, само су ретке секундарне анализе

изазвале пажњу стручне јавности. Било је и таквих случајева, али су сви захтевали много труда и врло високе критеријуме квалитета, да би могли да достигну онакав научни пријем какав су постигле примарне анализе. Такав случај је била секундарна анализа “Ново вредновање Пигмалиона” аутора Елахофа и Сноуа (Elashoff & Snow, 1971) која је постала толико позната као примарна анализа “Пигмалион у разреду” Розентала и Џејкобсона (Rosental & Jacobson, 1992).

У време када је Глас први пут поменуо метаанализу (у говору приликом преузимања функције председника удружења AERA), такве секундарне анализе, као уосталом и квантитативни прегледи, нису уживале велики углед у научним круговима. Ни у методолошкој литератури није то подручје било нарочито добро ни систематски развијено.

Литература о многим темама васпитања и образовања шири се убрзано (графички приказ је исказан у облику све усправније црте). У једној деценији се појави више стотина чланака: нпр. о оптерећености ученика, о факторима школског успеха, о интересима деце, итд. Али закључци често нису компаративни, с обзиром на различите контексте истраживања, на различите ситуације, социјалне групе и слично. Често ни десетине, па чак ни стотине сличних истраживања не дају довољно чврсте и јасне одговоре који би се на једноставан начин применили у пракси.

Гласова класификација на поменуте три анализе је у одређеној мери нејасна. Нејасно је у првом реду дефинисање границе између примарне и секундарне анализе. У обе анализе обрађују се основни подаци (основно емпиријско градиво). Иста су и истраживачка питања, а једина суштинска разлика је у употребљеним статистичким методама. То да секундарна анализа наступа касније (када је примарна анализа већ завршена) те да је најчешће изводе други истраживачи, не представља неку битну особину. Најблаже речено, те су разлике премале да би се могли оправдано употребити изрази примарна и секундарна анализа. У том светлу је сасвим јасна граница између прве две анализе и метаанализе. Метаанализа не употребљава основно емпиријско градиво, већ резултате добијене из основних података.

Можда је, дакле, боља следећа класификација:

1. примарна анализа – употреба познатих (уобичајених) метода и техника истраживања васпитних и сродних појава (нпр. социометријски поступци, експеримент, употреба лествица процењивања, лествица ставова итд.);

2. секундарна анализа – обухвата поступке којима не истражујемо непосредно саме те појаве, већ обрађујемо резултате добијене помоћу примарних анализа.

Наравно да се ова класификација (уосталом као и Гласова) односи шире на методологију друштвених наука, а не само на педагошку методологију или методологију истраживања васпитања и образовања.

У том смислу метаанализа је само једна врста секундарне анализе, и то она у којој се интегришу (синтетизују) резултати из више примарних анализа. Без обзира на адекватност прве или друге класификације, остаје актуелна Гласова дефиниција метаанализе по којој је метаанализа “статистичка анализа скупа аналитичких резултата из појединих студија, у сврху синтезе научноистраживачких сазнања” (Glass 1976: 3).

У метааналитичком истраживању се:

1. употребљавају објективне методе за тражење и избор примарних студија,
2. описују карактеристике примарних студија помоћу квантитативних термина,
3. изражавају учинци у свим студијама на јединственој лествици “силе учинка” (пондерисање учинака по јединственој скали),
4. употребљавају статистичке методе за одређивање односа између карактеристика студија и њихових резултата (Glass, 1976: 3-4).

### **Генеза развоја метаанализе**

За почетке метаанализе карактеристичан је пример метааналитичког истраживања са подручја психотерапије (Smith & Glass, 1977). Најважније место на почетку тог развоја заузимају баш оне метаанализе које је обавио Глас са сарадницима. У тој анализи су Глас и сарадници први пут приказали и интегрисали резултате 475 контролисаних евалуација психотерапије. Употребили су стандардизована одступања резултата лечених и нелечених група пацијената и категоризовали све студије по основним особинама. Помоћу мултиваријантне анализе су утврдили да је психотерапија ефикасна (наравно у студијама које је обухватала метаанализа), те да подиже просечног пацијента са педесетог центила на седамдесет и пети центил нелечене групе. Резултати су, такође, показивали да се разне врсте терапије (нпр. бихевиористичка и небихевиористичка) незнатно разликују по ефикасности. Касније су исти аутори исцрпно представили резултате те метаанализе у књизи о оцењивању метаанализе (Smith, Glass & Miller, 1980).

Широки одјек су изазвала и остала метааналитичка истраживања Гласа и његових сарадника (Smith & Glass, 1980; Glass, Cahen, Smith & Filby, 1982), у којима су интегрисали истраживања о школском успеху ученика зависним од величине школског одељења. Смит и Глас (Glass & Smith, 1980) су уочили да је литература на том подручју врло варијабилна. Због тога је и нису могли интегрисати истим методама као у поменутој метаанализи о

психотерапији. Одељења су се по величини толико разликовала, да је било немогуће упоређивати мала одељења из неких студија са врло великим одељењима из других студија. Осим тога, нису имали јаке аргументе за претпоставку о линеарности односа између величине одељења и школског успеха. Сматрали су да може бити учинак повећања одељења за нпр. десет ученика сасвим друкчији ако је почетна величина двадесет или тридесет ученика. Решили су проблем квантитативног израза повећања одељења и открили логаритамску основу односа између величине одељења и школског успеха.

Интеграција таквих размера пре Гласа и Смита није било. Дотадашњи квантитативни прегледи нису били упоредиви с њиховим истраживањима због тога што су захватили много мање студија и нису садржавали статистичке методе за интеграцију. Ти прегледи, такође, нису тако прецизно контролисали факторе који су могли да утичу на резултате примарних студија.

Данас се очигледно види да су метааналитичка истраживања Гласа и Смита отворила сасвим нове видике јер су они, с једне стране, обогатили педагошку науку, а, с друге стране, развили нове методолошке моделе. Њихов допринос можемо сажети у четири тачке:

1. Глас и Смит су први употребили стандардизоване средње вредности између експерименталних и контролних група као бездимензијску меру јачине учинка у синтези експерименталних истраживања. Тиме се знатно проширило подручје интеграције. Касније су други истраживачи надоградиле ту идеју и употребили њихову меру јачине учинка за статистичко планирање експеримената, али најважнији корак су ипак направили Глас и Смит.

2. Глас и Смит су у пракси показали да је број студија које се могу интегрисати много већи него што је то до тада изгледало. Један од најпознатијих ранијих квантитативних прегледа са подручја психотерапије (Eysenck, 1952), обухватао је само 19 студија, док су Глас и Смит споменутом метаанализом са подручја психотерапије обухватили 475 студија. Друга поменута метаанализа Гласа и Смита о величини школских одељења обухватила је 77 истраживања са 724 појединачне компарације.

3. Њихов допринос је садржан у развијању начина на основу којих ћемо контролисати утицај разних особина обухваћених студија. Дотадашњи квантитативни прегледи или нису уопште контролисали те утицаје или су контролисали тек једну особину или две (категоризација по једној или две особине). У поменутој метаанализи 475 студија, Глас и Смит су категоризовали студије по више од двадесет варијабли (особина). Затим су анализирали утицај свих тих варијабли на резултате студија. Променљиве варијабле су се

односиле у првом реду на методолошке карактеристике појединих студија, али такође и на садржинске разлике, начине објављивања резултата итд.

4. Аналитичке методе које су употребили Глас и Смит представљају велики развојни корак у односу на методе које су употребљаване у ранијим квантитативним прегледима. Поменимо само једначине регресије за однос између ефекта терапије (зависна варијабла) и типа терапије, типа лечене особе, начина мерења ефеката итд. На тај начин су могли да предвиђају ефикасност различитих терапија које су биле истраживане у врло сличним студијама.

Глас је већ на почетку, мада је своје прве метаанализе обавио на подручју психотерапије, јасно видео могућности и перспективе употребе те методологије и на подручју осталих друштвених наука, а нарочито на подручју истраживања васпитања и образовања.

Гласова предвиђања и оцене су се врло брзо потврдиле. За само неколико година објавио је извештаје више обављених метаанализа, а истовремено су радове објавили и многи други аутори. Већ након пет година објављена је прва библиографија метааналитичких истраживања, која је садржавала више од 250 радова (Lamb i Whitla, 1981). Наравно, то нису биле само метаанализе са подручја педагогије.

### **Основне карактеристике метаанализе**

Из до сада описаног можемо закључити да, по Гласу, сваки преглед (review) не достиже ниво метаанализе. Поготово то важи за старије прегледе. Поред самог предмета анализе (а тај је у оба случаја скоро исти), важна је и методологија, односно пут од питања до одговора.

Идеје Гласа одразиле су се у два смера: развио се велики практични интерес за метааналитичка истраживања и велики интерес за теоријско утемељење и проблематизовање метаанализе као методе. Сажећемо тај развој и приказати темељне карактеристике метаанализе у само неколико тачака. У том разматрању узећемо у обзир идеје Гласа и додати каснија новија дела о метаанализи. Од каснијих дела помињемо пре свега она на основу којих ћемо описати основне карактеристике метаанализе: Славин, Хјуџис и Олкин, Розентал, Купер и Розентал, Кјулик, Камерон и Пирс, Бушман и Велс (Slavin, 1984; Hedges & Olkin, 1982, Rosenthal, 1990; Cooper & Rosenthal, 1980; Kulik, 1994; Cameron & Pierce, 1994; Bushman, & Wells, 2001, ) и друга. Основне карактеристике метаанализе можемо овако представити:

1. Метаанализа захвата резултате истраживања (резултате из елабората истраживања).



2. Метаанализа је апликација статистичких метода на квантитативно израженим резултатима истраживања (а не на основним подацима). Предмет метаанализе су, нпр., просечне вредности (аритметичке средине, медијане), мере варијабилитета (варијанса и стандардна девијација, коефицијенти варијације), коефицијенти корелације (Пирсонови, бисеријски итд.), резултати тестова нулта-хипотеза (хи-квадрат тест, т-тест, Вилкоксонов тест усклађених парова итд.) и слично. Сирови резултати су предмет искључиво примарне анализе (а према Гласу, такође и његове секундарне анализе).

3. Метаанализа обухвата већи број студија. Неке метаанализе су обухватале неколико стотина, па чак и више од хиљаду студија (истраживања). У том светлу не можемо, нпр., поступак компарације својих резултата са резултатима неког сличног старијег истраживања сматрати као метаанализу.

4. Метаанализа узима у обзир јачину ефекта (effect size), а не само смер или статистичку сигнификантност учинака.

5. У метаанализи се статистички анализира, такође, и однос између карактеристика истраживања и његових резултата, узима се у разматрање утицај карактеристика истраживања на резултате тог истраживања. Циљ метаанализе није само да на најпростији начин сажме или сумира сву литературу са неким просечним вредностима, већ да потражи одговор како карактеристике (особине) истраживања утичу на разлике, учинке, ниво равни статистичке значајности или, најбоље речено, на “јачину учинка”. Морамо одмах нагласити да такав облик (који одговара тим захтевима) није потпуно јединствено прихваћен и да неки аутори разумеју метаанализу шире него Глас.

Први проблем је садржан у чињеници колико студија би требало да обухвата метаанализа, јер дефиниција да обухвата више студија није довољно прецизна и једнозначна. Питање је да ли су за метаанализу довољне већ две студије. Розентал (Rosenthal, 1990) употребљава израз метаанализа и за оне случајеве када нпр. истраживач интегрише ниво статистичке значајности из два властита експеримента. Ипак је већином прихваћено да метаанализа мора захватити доиста већи број студија. Зато анализа која би захватала три или четири студије не би могла претендовати на ознаку метаанализе. У сваком случају то питање остаје у теорији отворено, а у пракси се ипак усталио одређени критеријум (више него само неколико).

Други проблем је успостављање граница између прегледа (review) и метаанализе. То се питање односи у првом реду на последње две карактеристике метаанализе. О томе су се појавиле различите интерпретације: да ли су те две карактеристике императив, или се ради о карактеристикама које не одређују метаанализу, већ је само подижу на виши методолошки ниво.

Видећемо касније да прва метааналитичка истраживања нису садржавала анализу “јачине учинка”, нити статистичку контролу утицаја карактеристика истраживања на њихове резултате. Тек у новије доба метаанализе садрже обе поменуте карактеристике. Мерење “јачине учинка” утиче на релијабилност и валидност резултата и закључака метааналитичког истраживања тако да их повећава. Слично је и с мерењем утицаја карактеристика сваке поједине студије на њене резултате. Можемо само кратко набројати неке такве карактеристике истраживања (студија): репрезентативност узорака, величина узорака, методолошки модел, врста експеримента итд. Кад је реч о мерењу “јачине учинка”, већина аутора се слаже да се ради о обавезној особини метаанализе. О другој особини (квантификација утицаја карактеристика студија на њихове резултате), већ нема такве јединствености. Поготово након што је Глас открио да су ти утицаји врло мали (Glass, McGaw & Smith, 1981).

Сам назив метаанализа је био предмет критике. Појединим методолозима засметало је то што име метаанализа изазива асоцијацију на неку вишу врсту анализе, на нешто “изнад обичне науке”, као да се ради о некој наданализи у смислу нивоа научности. Проблем је, такође, и то што име асоцира на рашчлањавање, растављање, дељење (што је у ствари право значење израза анализа), а метаанализа је у суштини синтеза, интеграција или повезивање. Зато неки аутори сматрају да је за опис функција метаанализе адекватнији израз синтеза него анализа. Међутим, ниједан од предложених израза се није усталио: нпр. интеграција истраживања, истраживачка синтеза, метасинтеза и слично.

### **Оспоравања и прихватања метаанализе**

Осим великог позитивног одјека, нова методологија је изазвала и критике. Одмах након прве метаанализе Гласа, појавиле су се и прве критике (Eysenck 1978; Mansfield & Busse 1977; Presby 1978; Educational Research Service, 1980; Slavin 1984).

Представићемо четири најважније тачке тих критика:

1. Немогуће је добити научно утемељене закључке из интеграције студија које садржавају врло различите поступке мерења, врло различите варијабле и врло различите популације.

2. Резултати метаанализе су непоуздани, пошто се интегришу студије врло различитог методолошког квалитета: од најкоректнијих до најпроблематичнијих.

3. Метаанализа је превиша зависна од објављених резултата (који се могу знатно разликовати од необјављених).

4. Метаанализа често употребљава мултиплициране резултате извучене из истих студија. Тиме се вештачки повећавају узорци и самим тим искривљују резултати.

Прва критика је оправдана у том смислу да је доиста тешко интегрисати врло различите резултате. Иста или врло сродна тематика се може истраживати по различитим методолошким моделима. Зато се могу употребљавати различити приступи у решавању конкретних питања, као нпр. како истраживати, како верификовати хипотезе, како добити емпиријске податке, како их обрадити итд. Због тога се заиста у метаанализи истраживач може наћи у доста слојеној ситуацији. Али, с друге стране, метаанализа се не може ограничити само на она истраживања која у неком смислу представљају понављање скоро истих истраживања. Други се аргумент може наћи из анализе развоја метаанализе (чак већ и у времену појаве те критике!). Показало се да је могуће наћи поступке за решавање проблема и дилема повезаних с интеграцијом врло различитих резултата. Поступци израчунавања мере јачине ефекта јасно показују како се могу интегрисати врло различити резултати. Уз то, ипак морамо нагласити да поред тако развијених поступака још увек остају нека отворена питања метааналитичке методологије, те да су поменуте критике представљале полазиште за тражење нових одговора.

Друга критика о различитом методолошком нивоу интегрисаних студија односи се више на неке конкретне Гласове метаанализе, него на саму методологију. У међувремену нађене су могућности како узимати у обзир методолошки ниво појединих студија. Једна од најзанимљивијих (а истовремено и најспорнијих) је метода Славина коју овде нећемо детаљно описивати (више о томе: Slavin, 1986). Данас метааналитичка методологија садржи низ поступака за утврђивање и контролу методолошке вредности појединих истраживања (Hunter & Schmidt 1990; McGuire, 1985).

Критика да се метаанализа више ослања на јавно објављене резултате него на необјављене (нпр. дисертације, елаборати истраживања у неколико примерака и слично) свакако је оправдана. Никада неће бити могуће добити податке о свим необјављеним истраживањима, нити ће та истраживања бити тако доступна као објављена. Показало се да сама чињеница објављивања има утицај на резултате. Резултати у објављеним радовима, уопштено речено, разликују се од оних у необјављеним истраживањима. Поставља се питање да ли би због опасности да нису узети у обзир неки резултати требало одустати од интеграције доступних резултата? Ту критику би требало разумети у том смислу да метааналитичар мора учинити све што је у његовој моћи како би добио и необјављене студије и резултате.

Најоправданија је критика о интеграцији мултипликованих резултата из истих студија. Тиме се на вештачки начин повећавају узорци, пошто се, у ствари, не ради о независним резултатима. Заједничка обрада независних резултата из неких студија и мултипликованих (зависних) резултата из других студија није оправдана и коректна. У већ поменутој метаанализи 475 студија интегрисано је преко 2.000 појединих статистичких резултата. То није био усамљен случај јер се и у неким другим случајевима радило о сличној појави. То је уједно једна од најтежих дилема метааналитичке методологије, која ни до данас није решена на задовољавајући начин.

### **Закључак**

Изложена теоријска запажања и наведени примери представљају релативно значајну новину у методологији педагошких истраживања. Код нас те идеје нису биле довољно заступљене, као што није до сада придавана значајна пажња метааналитичким истраживањима. Примере једноставнијих покушаја синтезе емпиријских резултата можемо наћи у нашој литератури, али то ипак нису биле метаанализе. Најновија компаративна истраживања достигнућа ученика исте старости или исте године школовања у разним државама представљају пример који оправдава постојање метаанализе. (Ради се о започетим мада не у свим сегментима заокруженим метааналитичким истраживањима.) Код нас би период метааналитичких истраживања тек требало да ступи на научну сцену и тиме да дође до пуног изражаја. Овом расправом управо желимо да укажемо на могућности тог новог облика истраживања. У каснијим чланцима намеравамо да развијемо и представимо метаанализу детаљније, укључујући и статистичке поступке за метаанализу.

Метаанализа је у суштини променила квантитативна истраживања, што је нарочито на педагошком подручју донело велики напредак. Могућности квантитативне интеграције и синтезе веома су снажно прошириле границе емпиријског истраживања педагошких појава.

Достигнућа неких великих метаналитичких истраживања у свету потврдила су домете те нове методологије. Први истраживачи су утирали стазе досадашњој квантитативној методологији, а пошто су убрзо увидели мањкавости таквог приступа, почели су да прилагођавају старе поступке и развијају нове. Захваљујући томе, за тридесетак година објављено је више фундаменталних дела, а метаанализа је постала једна од најчешће објављиваних тема у области педагошких истраживања.

**Литература:**

- Borenstein, M. Hedges, L. Higgins, J. Rothstein, H. (2009): *Introduction to meta-analyses*, United Kingdom: John Wiley and Sons.
- Bushman, B. J. & Wells, G. L. (2001): Narrative impressions of literature: The availability bias and the corrective properties of meta-analytic approaches, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1123-1130.
- Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994): Reinforcement, reward and intrinsic motivation: a meta-analysis, *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Cooper, H. M. (2009): *Research Synthesis and Meta-Analysis, Applied Social Research Methods*, 4<sup>th</sup> edition, California: SAGE Publication.
- Educational Research Service (1980): Class size research: A critique of recent meta-analysis. *Phi Delta Kappan*, 62, 239-241.
- Elashoff, J. D. i Snow, R. E. (1971): *Pygmalion reconsidered*, Worthington.
- Glass, G. V. (1976): Primary, secondary and meta-analysis of research, *Educational Researcher*, 5, 3-8.
- Glass, G. V, McGaw, B. & Smith, M. L. (1981): *Meta-analysis in social research*, Beverly Hills.
- Hedges, L. V. & Olkin, I. (1985): *Statistical method for meta-analysis*, Orlando.
- Hunter, J. E. & Schmidt, F. L. (1990): *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings*, Newbury Park.
- Kulik, J. A. & Kulik, C.-L. C. (1989): Meta-analysis in Education. *International Journal of Educational Research*, 13, 221-340.
- Kulik, J.A. (1994): Meta-analytic studies of findings on computer-based instruction. In Baker, I. L. & O'Neil, H. F. (Eds.): *Technology assessment in education and training* (9-33), Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Mansfield, R. S. & Buse, T. V. (1977): Meta-analysis of research: A rejoinder to Glass, *Educational Researcher*, 6, 3-11.
- McGaw, B. (1988): Meta-analysis. U: Keeves, J. P. (Eds.). *Educational research, methodology and measurement: an international handbook*, Oxford.
- McGuire, J, Bates, G. W, Dretzke, B. J, McGivern, E, Rembold, K. L, Seabold, D. R, Turpin, B. M. & Levin, J. R. (1985): Methodological quality as a component of meta-analysis, *American Psychologist*, 20, 1-5.
- Presby, S. (1978): Overly broad categories obscure important differences between therapies, *American Psychologist*, 33, 514-515.
- Rosenthal, R. (1991): *Meta-analytic procedures for social research*, Newbury Park.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1992): *Pygmalion in the classroom*, Expanded edition., New York: Irvington
- Slavin, R. E. (1984): Meta-analysis in education: How has it been used, *Educational Researcher*, 13, 6-15.
- Slavin, R. E. (1986). Best-evidence synthesis: An alternative to meta-analysis and traditional reviews. *Educational Researcher*, 15, str. 5-11.
- Smith, M. L. i Glass, G. V. (1977): Metaanalysis of psychotherapy outcome studies, *American Psychologist*, 32, 752-760.

В. Коџух, Ј. Максимовић

---

- Smith, M. L. & Glass, G. V. (1980): Metaanalysis of research on class size and its relationship to attitudes and instruction, *American Educational Research Journal*, 17, 419-433.
- Smith, M. L, Glass, G. V. & Miller, T. I. (1980): *The benefits of psychotherapy*, Baltimore.
- Suzić, N. (2002): Metaanaliza u pedagogiji i socijalnim naukama, *Pedagoška stvarnost*, 1-2, 68-84.

*Podaci o autorima:*

*Prof. dr Boris Kožuh, The Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University  
Slawkowska 6/18, Krakow, Poljska  
Filozofski fakultet, Ljubljana  
boris.kozuh@guest.arnes.si  
Boris.Kozuh@ff.uni-lj.si*

*Мр Јелена Максимовић, Филозофски факултет,  
Ђурића и Методија 2, Ниш  
jmaximovic@filfak.ni.ac.yu  
jmaximovic@yahoo.com*

## 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 алфабетски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар.*

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

књига:

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

чланак у часопису:

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](http://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.

# Настава и васпитање

НВ	Год. LVIII	Бр. 1-4	Стр. 1-630	Београд	2009.
----	------------	---------	------------	---------	-------

UDK-37

ISSN 0547-3330

## 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

## САДРЖАЈ ЧАСОПИСА “НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ” ЗА 2008. ГОДИНУ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ	Страна	Број
<i>Мр Јованка Терзић, Др Томка Миљановић</i> : Ефикасност примене мултимедија у настави биологије у гимназији .....	5-14	1
<i>Мр Слободанка Ђенић, Јелена Митић, Др Радојка Крнета</i> : Структура и сценарио једног савременог хибридног система за учење програмских језика у високошколским установама .....	15-35	1
<i>Др Јасмина Карић, Мр Весна Радовановић</i> : Испитивање усвојености математичких знања код ученика оштећеног слуха .....	36-44	1
<i>Др Ивана Дробни</i> : Наставна средства у педагогији музичке писмености .....	45-54	1
<i>Милица Герасимовић, Лидија Мишкељин</i> : Како студенти процењују значајност општих компетенција у високом образовању .....	55-73	1
<i>Др Снежана Мирков</i> : Могућности обуке за примену стратегија учења кроз наставу .....	169-184	2
<i>Др Наташа Матовић</i> : Врсте задатака и њихове карактеристике у уџбенику математике .....	185-200	2
<i>Мр Марија Јовановић</i> : О постојећој комуникацији у настави и о неопходним променама .....	201-215	2
<i>Др Јелисавета Шафрањ</i> : Настава енглеског језика за студенте инжењерског менаџмента и индустријских система .....	216-228	2
<i>Бранка Алексендрић</i> : Схватања и приступи теорији и пракси курикулума .....	331-347	3

<i>Др Слађана Зуковић: Верска настава у средњој школи из перспективе ученика и родитеља.....</i>	348-361	3
<i>Др Момчило Бјелица, Мр Драгица Ранковић: Рачунарски програми у вредновању знања и оцењивању ученика из математике.....</i>	362-370	3
<i>Бранислава Гонтхиер-Пешић: Друштвено-историјски приступ когнитивном развоју.....</i>	479-498	4
<i>Др Гордана Мишчевић-Кадијевић: Кооперативни приступ у настави и трајност ученичких знања.....</i>	499-508	4
<i>Мр Александар Јанковић: Очигледна настава у теорији и савременој пракси.....</i>	509-522	4

#### ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА И РОДИТЕЉА

<i>Др Александра Јоксимовић: Иницијално школовање, профил и улога наставника визуелних уметности.....</i>	74-90	1
<i>Др Нада Половина: Припрема родитеља за дететов полазак у школу.....</i>	91-103	1

#### ПСИХОФИЗИЧКИ РАЗВОЈ ДЕЦЕ

<i>Олга Грковић, Др Марија Зотовић, Мр Јелица Петровић: Агресивност и ране нефункционалне когнитивне шеме код деце у домском смештају и деце из потпуних породица.....</i>	104-116	1
<i>Др Миролуб Ивановић: Структурални антропометријски модел дечака у најстаријем предшколском узрасту.....</i>	117-130	1
<i>Дејан Миленковић, Наташа Веселиновић, Ненад Стојиљковић: Упоредна анализа домаћих и иностраних радова из области физичког васпитања.....</i>	131-145	1

#### ШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ И МЕДИЈАТЕКЕ

<i>Марина Митрић: Анализа услова рада у школским библиотекама у Србији.....</i>	146-159	1
<i>Марина Митрић: Активна улога школске библиотеке у образовно-васпитном процесу.....</i>	306-321	2

#### ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

<i>Др Јасмина Карић, Мр Весна Радовановић, Др Марина Радић-Шестић: Настава уз помоћ компјутера за децу оштећеног слуха.....</i>	229-236	2
<i>Др Мирјана Јапунца-Милисављевић: Усвојеност елементарних рачунских операција код деце ометене у интелектуалном развоју.....</i>	421-431	3
<i>Др Бранка Јаблан, Мр Џенана Раџо: Процена квалитета и брзине цртања код следе деце.....</i>	432-442	3

#### ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

<i>Јелена Старчевић: Чиниоци и облици насилног понашања у школи и могуће превентивне стратегије.....</i>	237-252	2
<i>Јелисавета Тодоровић, Ивана Кезуновић, Др Снежана Стојиљковић: Улога породичних окупљања у формирању потпорних система личности адолесцената.....</i>	371-385	3

<i>Др Снежана Видановић, Др Весна Анђелковић: Агресивност, склоност ка ризичном понашању и структура породице адолесцената.....</i>	386-398	3
<i>Др Весна Жунић-Павловић, Мирослав Павловић, Марина Ковачевић-Лепојевић: Процена социјалног функционисања ученика у школској средини.....</i>	399-420	3
<i>Др Небојша Петровић, Др Бора Кузмановић: Животни циљеви као чиниоци музичких преференција средњошколаца.....</i>	523-539	4
<i>Мр Зорица Шаљић: Улога радног васпитања у превенцији непожељних облика понашања код младих лишених родитељског старања.....</i>	540-553	4
<i>Angela Svenšek: Пут ка већој дисциплини ученика у основној школи Белтинци.....</i>	554-560	4
<i>Мр Рајка Ђевић, Мр Ивана Ђерић, Мр Јелена Станишић: Спремност ученика редовне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју.....</i>	561-578	4

#### ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

<i>Мр Мирјана Николић: Детерминанте васпитљивости синтаксичке свести.....</i>	253-267	2
---	---------	---

#### НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

<i>Др Миланко Чабаркана: Синдром изгарања на послу код наставника.....</i>	268-286	2
<i>Мр Александра Анђелковић: Узроци и облици испољавања конфликтних ситуација између наставника и ученика.....</i>	443-457	3
<i>Јелена Павловић, Милица Тошић-Рудић: Мишљење ученика о особинама наставника.....</i>	458-467	3
<i>Др Нада Половина: Менторство као облик професионалног развоја наставника: традиционални и модерни приступ.....</i>	579-592	4

#### ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАЊА

<i>Сања Петковска: Контроверзе афирмативних акција у образовању.....</i>	287-305	2
--	---------	---

#### МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

<i>Др Славица Шевкушић: Квалитативна истраживања, образовна политика и пракса.....</i>	593-602	4
<i>Dr Boris Kožuh, Мр Јелена Максимовић: Предности и ограничења метаанализе у педагошким истраживањима.....</i>	603-616	4

# Journal of Education

JE	Year LVIII	No. 1-4.	P. 1-630	Belgrade	2009.
----	------------	----------	----------	----------	-------

UDK-37

ISSN 0547-3330

## 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 Nikolic, Ph.D.

## Editor-in-chief

Gordana Zindović-Vukadinović, Ph.D.

## CONTENTS OF JOURNAL OF EDUCATION FOR YEAR 2008

TEACHING AND LEARNING	Page	No.
<i>Jovanka Terzić, M.A., Tomka Miljanović, Ph.D.:</i> Multimedia application efficiency in high school biology teaching.....	5-14	1
<i>Slobodanka Đenić, M.A., Radojka Krneta, Ph.D.:</i> Structure and layout of a modern blended system for learning programme languages in higher education.....	15-35	1
<i>Jasmina Karić, Ph.D., Vesna Radovanović, M.A.:</i> Examinattion of mathematics knowledge acquisition of students with hearing impairment.....	36-44	1
<i>Ivana Drobni, Ph.D.:</i> Teaching aids in musical literacy pedagogy .....	45-54	1
<i>Milica Gerasimović, Lidija Miškeljan:</i> How students assess importance of general competencies in higher education .....	55-73	1
<i>Snežana Mirkov, Ph.D.:</i> Learnig strategy training for students .....	169-184	2
<i>Nataša Matović, Ph.D.:</i> Types and characteristics of math assignments in textbooks.....	185-200	2
<i>Marija Jovanović, M.A.:</i> On classroom communication and necessary changes.....	201-215	2
<i>Jelisaveta Šafran, Ph.D.:</i> Elt for engineering and industrial system managemant .	216-228	2
<i>Branka Aleksendrić:</i> Concepts and approaches to curricular theory and practice..	331-347	3
<i>Slađana Zuković, Ph.D.:</i> Teaching religion in high school from the point of view of students and parents.....	348-361	3
<i>Momčilo Bjelica, Ph.D., Dragica Ranković, M.A.:</i> Computer programmes for evaluation and assessment of students' knowledge in mathematics.....	362-370	3
<i>Branislava Gonthier-Pešić:</i> Social-historical approach to cognitive development	479-498	4

<i>Gordana Mišćević-Kadijević, Ph.D.:</i> Cooperative approach in teaching and durability of students' knowledge .....	499-508	4
<i>Aleksandar Janković, M.A.:</i> Visualized teaching in theory and modern practice..	509-522	4

#### TEACHER AND PARENT EDUCATION

<i>Aleksandra Joksimović, Ph.D.:</i> Initial education, profile and role of visual arts teacher .....	74-90	1
<i>Nada Polovina:</i> Preparing parents for the child's school start.....	91-103	1

#### PSYCOPHYSICAL CHILD DEVELOPMENT

<i>Olga Grković, Marija Zotović, Ph.D., Jelica Petrović, M.A.:</i> Agression and early disfunctional cognitive schemes among children living in orphanage and in complete families.....	104-116	1
<i>Miroљub Ivanović, Ph.D.:</i> Structural anthropometric model of the boy of the eldest preschool age .....	117-130	1
<i>Dejan Milenković, Nataša Veselinović, Nenad Stojković:</i> Comparative analysis of serbian and foreign research articles in the field of physical education..	131-145	1

#### SCHOOL LIBRARIES AND MEDIATEQUES

<i>Marina Mitrić:</i> An analysis of work conditions in school libraries in Serbia .....	146-159	1
<i>Марина Мутрућ:</i> School library and its active role in educational process .....	306-321	2

#### CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

<i>Jasmina Karić, Ph.D., Vesna Radovanović, M.A., Marina Radić-Šestić, Ph.D.:</i> E-teaching for students with hearing impairment .....	229-236	2
<i>Mirjana Japundža-Milisavljević, Ph.D.:</i> Acquisition of elementary arithmetical operations in children with impaired intellectual development .....	421-431	3
<i>Branka Jablan, Ph.D., Dženana Radžo, M.A.:</i> Quality and rate of drawing of blind children.....	432-442	3

#### PROBLEMS OF EDUCATIONAL WORK

<i>Jelena Starčević:</i> Causal factors and forms of aggressive behaviour in school and possible preventive strategies .....	237-252	2
<i>Jelisaveta Todorović, Ph.D., Ivana Kezunović, Snežana Stojiljković, Ph.D.:</i> The role of family gatherings in the formation of personality support systems in adloescents.....	371-385	3
<i>Snežana Vidanović, Ph.D., Vesna Anđelković, Ph.D.:</i> Aggressiveness, tendency to risky behaviour and adolescents' family structure.....	386-398	3
<i>Vesna Žunić-Pavlović, Ph.D., Miroslav Pavlović, Marina Kovačević-Lepojević:</i> Assessment of students' social functioning in school environment.....	399-420	3
<i>Nebojša Petrović, Ph.D., Bora Kuzmanović, Ph.D.:</i> Life aspirations as musical preference factors among high school students .....	523-539	4
<i>Zorica Šaljić, M.A.:</i> The role of work in educating and preventing undesirable behaviour among the young lacking parental care .....	540-553	4



<i>Angela Svenšek: Towards higher discipline in Beltinci primary school.....</i>	554-560	4
<i>Rajka Đević, M.A., Ivana Đerić, M.A., Jelena Stanišić, M.A.: How willing are regular-school students to accept peers with developmental difficulties? ..</i>	561-578	4

#### PRE-SCHOOL EDUCATION

<i>Mirjana Nikolić, M.A.: Determinants of syntactic awareness educability .....</i>	253-267	2
---	---------	---

#### TEACHING PERSONNEL

<i>Milanko Čabarkapa, Ph.D.: Teacher burnout syndrome .....</i>	268-286	2
<i>Aleksandra Anđelković, M.A.: Causes of emergence and forms of teacher-student conflict situation demonstration.....</i>	443-457	3
<i>Jelena Pavlović, Milica Tošić-Rudić: Students opinions on the teacher's features .</i>	458-467	3
<i>Nada Polovina, Ph.D.: Mentorship as a form of professional teacher development: traditional and modern approaches .....</i>	579-592	4

#### EDUCATION POLICY

<i>Sanja Petkovska: Affirmative action controversies in education .....</i>	287-305	2
---	---------	---

#### RESEARCH METHODOLOGY

<i>Slavica Ševkušić, Ph.D.: Qualitative research, educational policy and practice ....</i>	593-602	4
<i>Boris Kožuh, Ph.D., Jelena Maksimović, M.A.: Advantages and limitations of meta-analysis in pedagogic research.....</i>	603-616	4

# Обучение и воспитание

JE	Год. LVIII	Но. 1-4.	стр. 1-630	Белграде	2009.
----	------------	----------	------------	----------	-------

UDK-37

ISSN 0547-3330

## 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

## СОДЕРЖАНИЕ ЖУРНАЛА ДЛЯ 2009. ГОД

	ПРЕПОДАВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ	Стр.	Но.
<i>М-р Йованка Терзич, Д-р Томка Миљанович: Эффективность применения мультимедиа в преподавании биологии в гимназии.....</i>		5-14	1
<i>М-р Слободанка Дженич, Елена Митич, д-р Радойка Крнета: Структура и постановка одной современной гибридной системы для изучения программных языков в вузах .....</i>		15-35	1
<i>Д-р Ясмينا Карич, м-р Весна Радусинович: Определение уровня математических знаний у учеников с нарушением слуха.....</i>		36-44	1
<i>Д-р Ивана Дробни: Средства обучения в педагогике музыкальной грамотности.....</i>		45-54	1
<i>Милица Герасимович, Лидия Мишеллин: Как студенты оценивают важность общих компетенций в высшем образовании .....</i>		55-73	1
<i>Д-р Снежана Мирков: Подготовка к применению стратегии учения в обучении .....</i>		169-184	2
<i>Д-р Наташа Матович: Типы упражнений и их характеристики в учебнике математики .....</i>		185-200	2
<i>М-р Мария Иванович: О существующей коммуникации в обучении и необходимых изменениях .....</i>		201-215	2
<i>Д-р Елисавета Шафрань: Английский язык для студентов инженерного менеджмента и промышленных систем .....</i>		216-228	2
<i>Бранка Александрич: К теории и практике курикулума .....</i>		331-347	3
<i>Д-р Слађана Зукович: Вероучение в средней школе с точки зрения учеников и родителей.....</i>		348-361	3

<i>Д-р Момчило Бъелица, м-р Драгица Ранкович: Вычислительные программы в оценке знаний учеников по математике .....</i>	362-370	3
<i>Бранислава Gonthier-Пешич: Общественно-исторический подход к когнитивному развитию .....</i>	479-498	4
<i>Д-р Гордана Мишчевич-Кадиевич: Кооперативный подход в обучении и постоянность знаний учеников .....</i>	499-508	4
<i>М-р Александр Янкович: Наглядное обучение в теории и современной практике.....</i>	509-522	4

#### ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ

<i>Д-р Александра Йоксимович: Инициальное образование, профиль и роль преподавателя визуальных искусств .....</i>	74-90	1
<i>Д-р Нада Половина: Подготовка родителей к поступлению ребенка в школу .....</i>	91-103	1

#### ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ

<i>Ольга Гркович, д-р Мария Зотович, м-р Елица Петрович: Агрессивность и ранние нефункциональные когнитивные схемы у детей .....</i>	104-116	1
<i>Д-р Миролуб Иванович: Структурная антропометрическая модель мальчика в дошкольном возрасте.....</i>	117-130	1
<i>Деян Миленкович, Наташа Веселинович, Ненад Стоилькович: Сопоставительный анализ отечественных и зарубежных исследований в области физического воспитания.....</i>	131-145	1

#### ШКОЛЬНЫЕ БИБЛИОТЕКИ И МЕДИАТЕКИ

<i>Марина Митрич: Анализ условий работы в школьных библиотеках в Сербии.....</i>	146-159	1
<i>Марина Митрич: Активная роль школьной библиотеки в образовательно-воспитательном процессе.....</i>	306-321	2

#### ДЕТИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

<i>Д-р Ясмينا Карич, м-р Весна Радованович, д-р Марина Радич-Шестич: Обучение детей с нарушением слуха с помощью компьютера .....</i>	229-236	2
<i>Д-р Миряна Япунджа-Милисавлевич: Усвоение основных математических действий детьми с нарушением интеллектуального развития.....</i>	421-431	3
<i>Д-р Бранка Яблан, м-р Дженана Раджо: Прогноз качества и быстроты рисования у слепых детей .....</i>	432-442	3

#### ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

<i>Елена Старчевич: Факторы и формы насильственного поведения в школе и возможные предупредительные стратегии.....</i>	237-252	2
<i>Д-р Елисавета Тодорович, Ивана Кезунович, д-р Снежана Стоилькович: Роль семейных сборов в формировании опорной системы личности подростка.....</i>	371-385	3
<i>Д-р Снежана Виданович, д-р Весна Анджелкович: Агрессивность, склонность к рисковому поведению и структура семьи подростка ...</i>	386-398	3

<i>Д-р Весна Жунич-Павлович, Мирослав Павлович, Марина Ковачевич-Лепович: Оценка социального функционирования учеников в школьной среде .....</i>	399-420	3
<i>Д-р Небойша Петрович, д-р Бора Кузманович: Жизненные цели как фактор музыкальной преференции среднешкольников.....</i>	523-539	4
<i>М-р Зорица Шалич: Роль трудового воспитания в превенции нежелательных форм поведения у детей без родительской опеки .....</i>	540-553	4
<i>Ангела Свенишек: К проблеме повышения дисциплины учеников основной школы (впечатления о проекте) .....</i>	554-560	4
<i>М-р Райка Джевич, м-р Ивана Джерич, м-р Елена Станишич: Готовность учеников массовых школ принять детей с затруднениями в развитии.</i>	561-578	4

#### ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

<i>М-р Мирьяна Николич: Детерминанты прививания/прививки синтаксического сознания.....</i>	253-267	2
--	---------	---

#### ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ СОСТАВ

<i>Д-р Миланко Чабаркана: Синдром горения на работе у преподавателей .....</i>	268-286	2
<i>М-р Александра Анджелкович: Причины и формы проявления конфликтных ситуаций между преподавателем и учеником .....</i>	443-457	3
<i>Елена Павлович, Милица Тошич-Рудич: Мнения учеников об особенностях преподавателей.....</i>	458-467	3
<i>Д-р Нада Половина: Менторство как форма профессионального развития преподавателей: традиционный и современный подходы .....</i>	579-592	4

#### ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

<i>Саня Петковска: Контроверзы утвердительных действий в образовании.....</i>	287-305	2
---	---------	---

???

<i>Д-р Славица Шевкушич: Качественные исследования, образовательная политика и практика .....</i>	593-602	4
<i>Д-р Борис Кожух, м-р Елена Максимович: Преимущества и ограничения метаанализа в педагогических исследованиях.....</i>	603-616	4

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37

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

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